

Universidade Estadual de Campinas

Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada – DLA – do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada, na área de concentração Ensino/Aprendizagem de Língua Materna.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Inês Signorini (Orientadora) – IEL/ UNICAMP

Prof^ª. Dr^ª Roxane Rojo – LAEL/ PUC-SP

Prof^ª. Dr^ª Angela Kleiman – IEL/ UNICAMP

Prof. Dr. Antônio Augusto Batista (suplente) – CEALE/ UFMG

Campinas, 14 de fevereiro de 2005

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

B887L Bunzen Júnior, Clecio dos Santos.
Livro didático de língua portuguesa : um gênero do discurso /
Clecio dos Santos Bunzen Junior. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadora : Profª Drª Inês Signorini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Livros didáticos. 2. Análise do discurso. 3. Produção de textos.
4. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 5. Gênero discursivo. I.
Signorini, Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de
Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: The Portuguese language textbook: a discursive genre.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Textbook; Discourse analysis; Composition;
Portuguese language – Study and teaching; Discursive genre.

Área de concentração: Ensino/aprendizagem de língua materna.

Titulação: Mestrado.

Banca examinadora: Profa. Dra. Ângela Kleiman, Profa. Dra. Roxane Rojo.

Data da defesa: 14/02/2005.

A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.

E a segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

Dedico aos meus três amores:
Rosana, Lucas e Luan

Agradecimentos...

A Rosana - **luz da minha vida** -, agradeço imensamente pela luta constante para alcançarmos os nossos sonhos. Tenho certeza absoluta que essa dissertação não existiria sem o teu amor, a tua dedicação, a tua paciência e o teu carinho.

Ao Lucas e ao Luan, razões da minha existência, agradeço pelos sorrisos de vocês que me dão, a cada novo dia, mais força para continuar nessa caminhada...

A Voinha, por **TUDO** que representas na minha vida.

A Mainha e a Painho, pelo apoio e incentivo nos estudos.

À Prof. Inês Signorini, pela orientação do presente trabalho. Aprendi bastante neste período. Teus questionamentos foram essenciais para o meu amadurecimento profissional e pessoal.

Aos autores de livros didáticos que contribuíram *imensamente* com o andamento desta pesquisa e acreditaram no trabalho. Um agradecimento **MUITO** especial para: William Cereja, Thereza Cochar Magalhães, Maria Luiza Abaurre, Marcela Pontara, Ernani Terra e José de Nicola.

À professora e amiga Márcia Mendonça, responsável pela minha paixão pelas discussões sobre o ensino de Língua Materna, agradeço pelo exemplo de professora, de amiga e de companheira de trabalho. Não irei me esquecer nunca do teu apoio, da tua ternura e dos momentos de contínua aprendizagem ao teu lado.

À Prof. Dóris Cunha, agradeço pela amizade, pelo respeito e por tudo que fizestes por mim durante a graduação. Agradeço, principalmente, pelo convite para ser seu bolsista de Iniciação Científica o que me proporcionou, durante os três anos em que convivi no NURC-Recife no projeto *Fala e Escrita: características e usos*, momentos de muito prazer e de grande aprendizagem.

Aos amigos e aos professores que conviveram comigo no NURC-Recife: Solange, Edvânia, Kelly, Lizane, Michelle e Piedade.

Ao Prof. Luiz Antônio Marcuschi um agradecimento também muito especial, pelo exemplo de pesquisador e pela pessoa humilde que o senhor é. Agradeço por nossas discussões virtuais e pelo seu respeito com a minha pesquisa.

A Anny Querubina, Beth Marcuschi, Marianne Cavalcante e Angela Dionísio, agradeço pelo apoio durante a graduação, pelas discussões no início da pesquisa e pelo incentivo a continuar pesquisando... Muito obrigado por tudo que cada uma de vocês fizeram por mim!

A Inês, Guta, Rachel, Wanderley, Anna, Angela e Roxane, agradeço pelas aulas as quais assisti na pós-graduação e que contribuíram enormemente para o andamento dessa pesquisa.

À Prof. Angela Kleiman, agradeço pelas valiosas discussões em teu grupo de pesquisa e pelas sugestões na banca de qualificação. Agradeço também por teu carinho com minha família e por tua amizade.

À Prof. Roxane Rojo, por nossas ricas discussões, por nossos trabalhos conjuntos e, principalmente, por tua humildade e sua alegria. Você me ensinou muito com teu jeito de ser/viver e com teu profissionalismo. Agradeço também pelas sugestões na banca de qualificação.

À Prof. Anna Bentes, agradeço pelos convites, por nossas boas conversas e pelas festas multiculturais. Gostaria de agradecer também por sua confiança no meu trabalho com a formação de professores e pelo constante incentivo à pesquisa. Teus depoimentos sobre o processo de elaboração de um livro didático foram essenciais para o andamento do trabalho!!!

Ao Dute, agradeço por nossas conversas sobre livro didático e por tua amizade.

À Prof. Magda Soares, agradeço por sua atenção e pela indicação de referências bibliográficas para o andamento da pesquisa.

A Edvânia, a Kassy e ao Wagner, meus queridos amigos pernambucanos, muito obrigado pelo incentivo a fazer a seleção de mestrado. Nunca me esquecerei do carinho de vocês e do período em que moramos juntos; principalmente, do "frevo" que escutávamos para matar a saudade de casa. Um agradecimento especial também para Renatinha, por tua constante torcida.

A Mariana, Aída (Aídorum) e Regina (Regis), pelos ótimos momentos na graduação. A convivência com vocês foi inesquecível!! Não tenho palavras para agradecer.

Ao Daniel e a Simone, pelo tempo que moramos juntos e por tudo que vocês representam de bom para mim e para minha família.

A Cláudia Vóvio, por ser minha amiga para todas as horas. Agradeço por teu carinho, por tua paciência, por teus conselhos e por tua humildade. Eu nunca me esquecerei das nossas discussões acadêmicas; das suas aulas que despertaram em mim, ainda na graduação, um outro olhar para a leitura de mundo e do seu compromisso com a educação.

Ao Cosme e cia. e ao Chico e cia., pelos ótimos momentos que passamos juntos, pelas boas conversas e pela humildade que vocês representam.

A Maria Luiza, Sandoval, Eliana, Beatriz, Anna Bentes e Daniel, agradeço por nossa amizade e pelas discussões no projeto Teia do Saber.

Aos amigos de pós-graduação: Eliana e cia, Eliane, Marcela, Gorete, Clara, Ana Sílvia, Luiz Miguel, Marília, Simone, Gyslaine, Glícia, Eveline, Milene, Karen, Lázaro, Aline, Marinalva, Cynthia, Juan, Cândida, Ana Lu, Marco Antônio, Adriane ... Muito obrigado pela convivência com vocês.

Aos participantes do grupo virtual "Discutindo Materiais Didáticos", agradeço pelo apoio e pelas discussões sobre livro didático.

Ao Cláudio, secretário da pós-graduação, agradeço por seu profissionalismo e sua dedicação com os alunos da pós.

A CAPES, agradeço pela bolsa de mestrado concedida para realização desta pesquisa.

Resumo

Essa dissertação de mestrado, como sugere o próprio título, discute a possibilidade de estudar, no campo da Lingüística Aplicada, o livro didático de língua portuguesa (LDP) como um gênero do discurso. Por essa razão, uma das perguntas que se coloca é: o LDP é um enunciado num gênero do discurso, no sentido dado pelo Círculo de Bakhtin, ou um suporte de textos didatizados em gêneros diversos? Nesse trabalho, optamos pela primeira opção para entendermos a natureza discursiva dos livros didáticos de língua portuguesa. Com base nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre os gêneros do discurso e o plurilingüismo no romance, passamos a tratar o LDP como um gênero do discurso secundário composto pela intercalação de textos em gêneros diversos e que surge da hibridação de três gêneros: a antologia, a gramática e a aula. Nossa análise teve como *corpus* três coleções de livros didáticos de Ensino Médio publicadas entre 1999 e 2001 e entrevistas semi-estruturadas com seus respectivos autores para compreender o processo de produção do gênero LDP e o processo de escolha e negociação dos objetos de ensino de produção de texto. Com o enfoque na produção de texto, procuramos compreender como tais práticas e objetos de ensino, construídos sócio-historicamente e legitimados culturalmente, estão interligados discursivamente para formar um objeto cultural complexo.

Palavras-chave: livro didático; gênero do discurso; suporte; objeto de ensino; produção de texto.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
 INAF: Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
 LD: Livro didático
 LDP: Livro didático de Língua Portuguesa
 MP: Manual do Professor
 PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
 PNLEM: Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio
 PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio
 SAEB: Sistema de Avaliação do Ensino Básico
 SD: Seção didática
 UD: Unidade didática

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO*

OCORRÊNCIA	SINAL	EXEMPLO
Pausa pequena	...	E nós nos negamos a cortar por exemplo um conto de fadas... então ficam as páginas que têm...mas ele está inteiro...ele foi inteiro pra lá...né?
Interrupção ou corte brusco da fala	/	Eu fui\ e isso foi no..no..no.....no início dos anos oitenta..aí pegava o..a..o que já existia de livro didático..então vou pesquisar o que é que já tem...
Alongamento forte de vogal	:::	E essas pesquisas é::: desde de uma pesquisa mais é::: objetiva.. é feita com o pesquisador ao lado..a pessoa responde um questionário..
Alteração de voz com efeito de ênfase	Maiúsculas	Então você acaba gerando algumas..eu não vou dizer que são incoerências porque na verdade a gente sua sangue pra tentar dar a volta nessas limitações..MAS não é o que eu gostaria de fazer..entende?
Leitura de trechos do LDP	{ }	Então oh... como isso aqui é logo o primeiro capítulo ((mostrando a página 30 do Manual do Professor))...então tem aqui uma resposta...e aí vem e::: { professor o que se procura fazer hoje nas aulas de produção de textos é dar esses subsídios para o aluno escrever. Os temas fazem parte do cotidiano do aluno..são discutidos. Os textos devem ter um destinatário..um objetivo..deve ser criada uma determinada situação.. etc.}
Fala incompreensível	(XXX)	Porque um livro mais (xxx) primeira coisa..preço. Ele perde competitividade de preço.
Supressão de trecho da transcrição original	[...]	Eu acho que aí..nós entramos num círculo vicioso porque o livro didático desde sempre oferece fragmentos pros alunos..fragmentos de textos..fragmentos de texto literário de maneira geral. [...] Então você acaba gerando algumas..eu não vou dizer que são incoerências porque na verdade a gente sua sangue pra tentar dar a volta nessas limitações..MAS não é o que eu gostaria de fazer..entende?
Comentário do pesquisador	(())	Porque aí.. você é autor do texto. E espera-se que cada autor tem um estilo ((risos)).

Utilizamos também, na transcrição, sinais de pontuação gráfica: ponto final (.) e ponto de interrogação (?).

* Tomamos como base para organizar a tabela o trabalho do NURC- Recife

Sumário

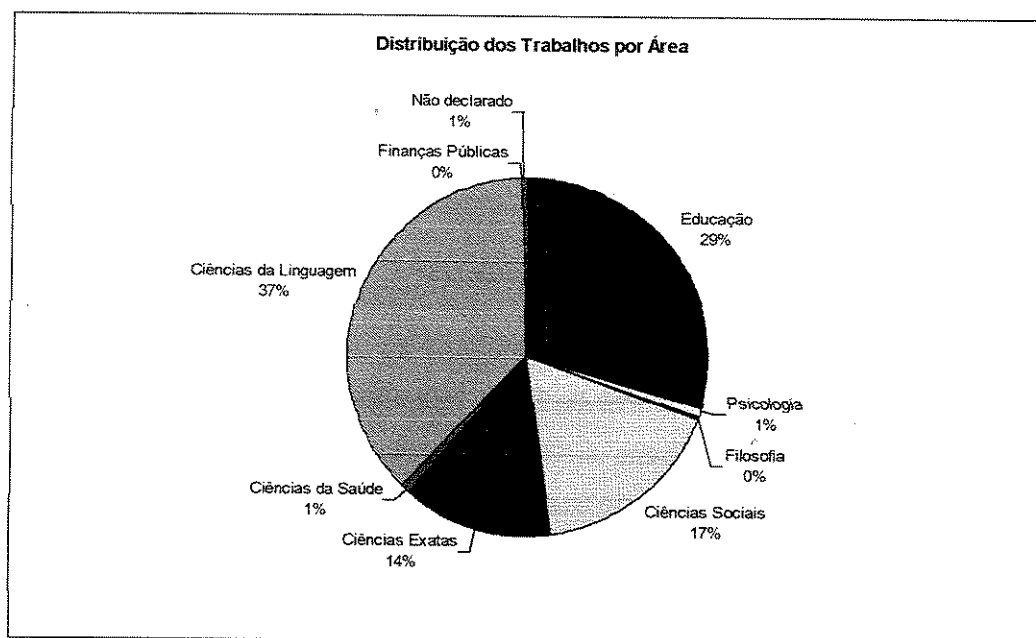
0. PRI MEI RAS PALAVRAS.....	11
0.1 Podemos ainda falar de livro didático?	11
0.2 A relevância de estudar o LDP no campo da Lingüística Aplicada.....	15
0.3 Construção do objeto de investigação complexo no campo da Lingüística Aplicada.....	18
0.4 Objetivos de pesquisa	20
0.5 Critérios para seleção do nível de ensino e das coleções.....	20
0.5.1 As coleções selecionadas.....	22
0.6 As entrevistas realizadas com os autores	23
0.7 Um primeiro panorama da dissertação: como organizamos o percurso?.....	25
 1. LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: um suporte de textos ou um gênero do discurso?.....	27
1.1 O livro didático de língua portuguesa: um suporte de textos.....	30
1.2 Em busca de uma definição de gênero adequada à análise de LDPs.....	37
2. LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: um olhar para o passado para entendermos o presente	53
2.1 A era da composição: Manuais de Retórica, Antologias e Gramáticas	56
2.2 A era da redação: criatividade, teoria da comunicação e o vestibular	61
2.3 A era da produção de textos: crise do ensino de redação e a influência das teorias lingüísticas	66
2.4 A emergência do conceito de gênero e sua relação com o ensino de língua materna: anos 90	69
3. ESFERA DE PRODUÇÃO DE LDPs: um alinhamento de interesses	75
3.1 Esfera de produção dos LDPs: alguns elementos.....	79
3.1.1 As editoras	79
3.1.2 O processo editorial: diversos agentes	81
3.1.3 Os co-autores e suas coleções	88
3.1.3.1 William Cereja e Thereza Cochar Magalhães: <i>“Português: Linguagens”</i>	88

Primeiras palavras...

0.1 Podemos ainda falar de livro didático?

Num primeiro momento do nosso percurso de pesquisa, pareceu-nos que absolutamente tudo já havia sido dito e escrito sobre a questão do livro didático. Não podemos esquecer que, desde a década de 60, os livros didáticos de língua (materna e estrangeira) têm sido utilizados como objeto de investigação de várias pesquisas, principalmente, na área das Ciências da Linguagem (Letras, Linguística, Teoria da Literatura, Comunicação Social, Linguística Aplicada)¹, como bem mostra o *estado da arte* produzido recentemente por Rojo e Batista (2004), em que 37% dos trabalhos pertencem justamente à referida área.

Gráfico 0.1. Distribuição dos trabalhos sobre LD por áreas



Fonte: Rojo e Batista (2004)

No entanto, se traçarmos o perfil metodológico e epistemológico da maioria desses trabalhos, observaremos que eles normalmente apresentam um caráter essencialmente avaliativo, ou seja, procuram avaliar os objetos de ensino, os aspectos gráficos e metodológicos e/ou os conteúdos ideológicos veiculados nos livros didáticos de língua com um "olhar" de ciência moderna que

¹ Podemos citar a título de ilustração os trabalhos de Lins (1965); Lajolo (1982); Ruiz, Geraldi et al. (1986); Ruiz (1988); Perez (1991); Britto (1997); Coracini (1995; 1999); Dionísio & Bezerra (2001); Rojo & Batista (2003b); entre tantos outros.

busca, muitas vezes, apenas uma “vigilância epistemológica”, utilizando aqui o termo proposto por Chevallard (1991). Além disso, perceberemos também que, apesar da diversidade de temas analisados, não houve praticamente alterações na metodologia de pesquisa e, conseqüentemente, nas categorias de análise. Por esse motivo, os resultados de várias dessas pesquisas parecem contar uma mesma e triste história: “a de um livro didático, sempre precário e já com problemas desde sua origem” (Almeida 1997: 8).

Nessa perspectiva de enfoque mais avaliativo, os LDPs (essencialmente os de Ensino Fundamental I e II) são utilizados, na maioria das vezes, como fontes de pesquisa para investigar a adequação da transposição didática de conceitos e/ou métodos de ensino-aprendizagem. No entanto, tal encaminhamento epistemológico e metodológico faz com que alguns pesquisadores afirmem que essas pesquisas parecem não ser necessariamente sobre livros didáticos, pois normalmente não levam em consideração toda a complexidade desse objeto cultural, sendo compreendido apenas por **uma** de suas diferentes dimensões (ver Batista, 2003; 2004a). De forma geral, parece-nos que esta tem sido a forma utilizada para se compreender esta caixa-preta - o livro didático de língua portuguesa -, no sentido usado pela cibernética e retomado por Bruno Latour².

Muitos trabalhos traziam (ou trazem) também explícita ou implicitamente a hipótese de que o LDP direciona as aulas dos professores de língua materna a tal ponto deles serem adotados pelo livro e, por este motivo, não serem autores de suas aulas. Parece-nos que o que está aqui normalmente em jogo é o princípio de que o grande problema do ensino de língua materna são os livros didáticos. E, com a melhoria (ou o desaparecimento) desse material didático, automaticamente haveria uma mudança nas práticas de ensino. Segundo Munakata (2003: 1), tais críticas surgem com mais força, nos anos 70 e 80, como uma forma de lutar contra a ditadura:

² “A expressão caixa-preta é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito do qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai [...] Ou seja, por mais controvertida que seja sua história, por mais complexo que seja seu funcionamento interno, por maior que seja a rede comercial ou acadêmica para a sua implementação, a única coisa que conta é o que se põe nela e o que dela se tira” (Latour, [1998] 2000:14).

“Proliferaram discursos conclamando os professores a abandonar essas ‘muletas’ em nome de uma educação mais ‘criativa’, ‘reflexiva’, ‘crítica’ – embora raramente essas palavras fossem objeto de elucidação. Inversamente os professores que adotassem o livro didático eram desqualificados como ‘coxos por formação’, como invejou Ezequiel Theodoro da Silva (1998, p.57), um dos principais representantes dessa vertente ‘crítica’, que tem a peculiaridade de dispensar a análise do livro para efetuar sua condenação *in totum*.”

Desta forma, transfere-se para o livro didático toda a responsabilidade docente, e cria-se assim um alibi para o fracasso escolar. O comentário de Britto ([1998] 2003: 155-157) nos mostra bem essa visão de LDP como um “capataz do professor”:

“[...] é na redução da dispersão e da heterogeneidade das formas e interlocução que o livro didático mais se impõe: mais que simplesmente estabelecer o conteúdo e o grau de detalhamento necessário em cada nível de ensino, o livro didático, ao pautar a dinâmica do ensino aula a aula, **determina as falas e os comportamentos possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações**. Ao trazer o programa, os modelos de avaliação, as perguntas e as respostas aos textos selecionados, faz do professor um gerente da aula, com a função de garantir a normalidade do processo. [...] **Ao professor, basta saber decodificar e repetir a aula desenhada pelas autoras, aula que deverá ser sempre a mesma, independente de alunos e professores**” (negrito nosso).

Essa foi também a nossa entrada pelo *mundo dos livros didáticos* (Bunzen, 2000; 2001a; 2002). Perspectiva analítica que foi aos poucos se transformando, principalmente, depois de uma reflexão sobre o que é conceber materiais didáticos e sobre sua relação com as práticas de letramento e com a cultura escolar (ver Chervel, 1998; Batista, 1999; Rojo & Batista, 2003c, Batista 2004b). Assumir tal posicionamento não significa dizer que acreditamos que os livros didáticos são um mal necessário, mas que eles têm, por razões históricas e culturais, um papel na engrenagem escolar. Defendemos que eles são, na sala de aula, assim como os programas de ensino, objetos de movimentos de recontextualização e de re-significação, em que as concepções dos professores e dos alunos assumem importantes significados nesse processo. Não comungamos da idéia de que um professor deixa de ser autor de suas aulas porque utiliza um ou vários livros didáticos. Como defende Bordet (1998: 44), um mesmo livro didático pode ser objeto de utilizações muito diferentes³. E, justamente por esse motivo, é importante ressaltar, logo no início da dissertação, que não estamos analisando os LDPs com o objetivo de

³ Não poderíamos deixar de chamar atenção aqui para o fato da escassez de pesquisas, no campo das Ciências da Linguagem e da Educação, sobre o *uso dos livros didáticos* em sala de aula de língua materna. Trabalhos nesta direção, como os já realizados por Kleiman (1992), Souza (2002) e Macedo (2004), poderiam nos ajudar a compreender melhor a relação dos professores com o material didático e a (re)pensar a sua própria formação (inicial e continuada).

perceber o que acontece *in locus*, ou seja, a “verdadeira realidade” de sala de aula. Sabemos que, por diversas razões, o nosso objeto de investigação apresenta limitações. Não podemos, por exemplo, via LDP estudar que *objetos de ensino foram realmente ensinados* ou quais facetas dos objetos de ensino *fornam realmente aprendidos* pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem. Nosso enfoque aqui será muito mais no processo de escolha e reconstrução dos objetos de ensino no processo de produção do LDP.

Atentos para a consideração de tais limitações, decidimos, então, (re)definir os nossos objetivos do projeto inicial de mestrado (Bunzen, 2002) e procurar abrir a “caixa-preta” sem ter que fazer necessariamente uma análise de caráter puramente avaliativo. Desta forma, diferentemente do percurso analítico utilizado por algumas análises realizadas em LDPs, estamos procurando entender como se dá o processo dinâmico de produção desse objeto cultural em que saberes, objetos e práticas de ensino, que trazem tempos históricos e concepções de aprendizagem diferentes, são escolhidos (entre tantos outros) e trabalhados/agenciados por diversos atores na produção de uma verdadeira caixa-preta que será fechada e vendida aos consumidores: o LDP. E para isso, comungamos da idéia de Latour ([1998] 2000), de que para se abrir tal caixa é necessário não nos centramos apenas no produto final, mas no processo de construção, nos movimentos, nos *flashbacks*. Como defende o autor:

“Não tentaremos analisar os produtos finais, um computador, uma usina nuclear, uma teoria cosmológica, a forma de uma dupla hélice, uma caixa de pílulas anticoncepcionais, um modelo econômico; em vez disso, seguiremos os passos de cientistas e engenheiros nos momentos e lugares nos quais planejam uma usina nuclear, desfazem uma teoria cosmológica, modificam a estrutura de um hormônio para a contracepção ou desagregam os números usados num novo modelo econômico. Vamos dos produtos finais à produção, de objetos estáveis e ‘frios’ a objetos instáveis e mais ‘quentes’” (Latour, [1998] 2000: 39).

Restava-nos, então, procurar construir e redefinir nosso objeto de investigação, no sentido de podermos dimensionar e diversificar nossas análises, principalmente, no campo da Linguística Aplicada; um campo de pesquisa que não nos parece ter ainda, em sua agenda, um lugar privilegiado para discutir o livro didático de língua (materna e estrangeira) enquanto um gênero do discurso.

0.2 A relevância de estudar o LDP no campo da Lingüística Aplicada

O LDP parece poder assumir um lugar bastante específico, no campo da Lingüística Aplicada, se atribuirmos a ele uma função importante para compreendermos as práticas de letramento escolar⁴ e, principalmente, para (re)pensarmos a própria questão da formação (inicial e continuada) do professor de língua materna. Acreditamos que não é apenas através da leitura de trabalhos que criticam o LDP que os professores em formação terão condições, inclusive política, de refletir sobre sua prática pedagógica, como muitos pesquisadores parecem ainda acreditar.

Partimos da premissa de que os manuais escolares de língua materna desempenham um papel de divulgação, de legitimação ou de refutação de saberes produzidos em esferas diversas sobre o quê e como ensinar língua materna. Rojo (2001b: 328) comenta que é exatamente neste ponto que reside a dificuldade dos professores: que objetos de ensino selecionar? Como fazer para ensiná-los? Por esse motivo, acreditamos que os professores transferem para os livros didáticos tal responsabilidade, pois neles estão refletidos os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover, uma vez que “o que se ensina não são as próprias coisas (a língua ou a história mesmas), mas, antes, um conjunto de conhecimentos sobre as coisas ou um modo, dentre outros possíveis de se relacionar com elas” (Batista, 1997: 3).

Tornou-se imprescindível, então, concebê-los como uma parte constitutiva da construção heterogênea do saber docente (Tardif, 2001), assim como um objeto cultural importante nas práticas de letramento dos professores e dos alunos. Se encararmos o LDP desta forma, estaremos automaticamente mais interessados em compreendê-lo como uma fonte interessante para o estudo dos saberes escolares do que propriamente um objeto de estudo utilizado apenas para apontar defeitos à luz de uma concepção de ciência moderna.

⁴ O ponto de partida, para um exame detalhado das práticas de letramento, precisa ter em mente que “o letramento deve ser diferente em domínios diferentes e que a escola, por exemplo, é apenas um domínio das atividades de letramento (literacy activity)” (Barton, 1994: 40). Com base nesta visão, utilizaremos a **metáfora ecológica** do letramento, proposta pelo estudioso, para defender que as práticas de letramento que ocorrem nas escolas devem ser vistas como práticas sociais particulares de usos da língua em eventos específicos.

O olhar que normalmente é lançado para “entender” o LDP é sempre em procura do homogêneo, do fio “uno” e claro. Defendemos justamente uma visão diferenciada, pois acreditamos que ele se caracteriza muito mais por uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos. Tal *movimento de desconstrução*, como comenta Corcuff (2001: 29), é justamente uma tentativa de “interrogação do que se apresenta como ‘dado’, ‘natural’, ‘atemporal’, ‘necessário’ e/ou homogêneo”. No entanto, tal movimento deve ser acompanhado de investigações, como a que estamos apresentando, que procurem observar como são os processos de construção da realidade social, que é justamente o *momento de reconstrução* do próprio objeto de investigação pelo analista. Como defende o sociólogo francês:

“Dizer que uma casa está ‘construída’ significa simplesmente que ela é o resultado de um trabalho humano e que ela não esteve ali toda a eternidade, e não que ela não existe, bem ao contrário. Os construtivismos são, então, novas formas de realismo, distinguindo-se, no entanto, das formas clássicas de positivismo, pois questionam o ‘dado’ e deixam lugar para a pluralidade de realidades cujas relações devem ser pensadas” (Corcuff, 2001: 29).

Isso significou assumir também que a análise de tal material não deveria ficar apenas circunscrita ao “texto didático”, mas perceber as diversas funções sociais que tal objeto cultural exerce na vida dos indivíduos de uma determinada comunidade. Como afirmam Rojo e Batista (2003a: 2), o livro didático

“é um dos poucos gêneros de impressos com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes única – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades com base nos quais a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os.”

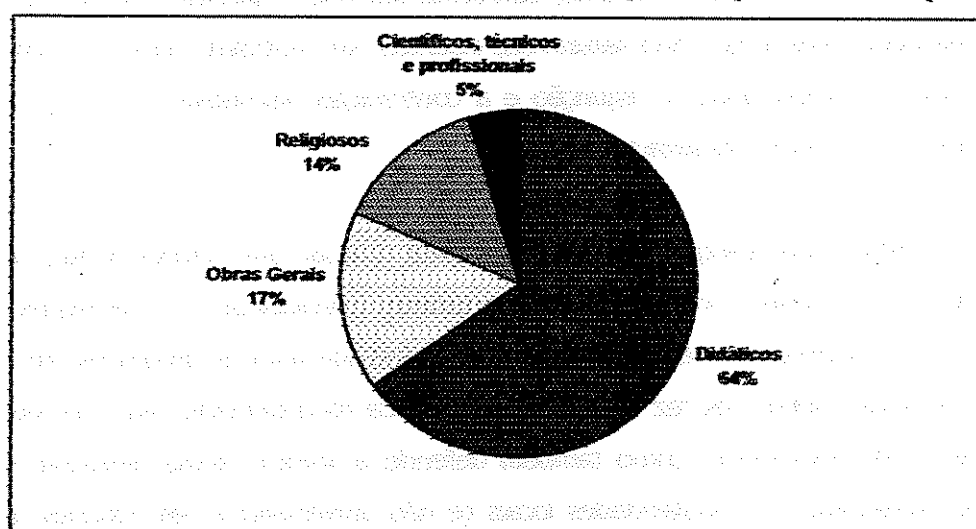
Os recentes dados do INAF (2001) – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – mostram, por exemplo, que 59% dos dois mil entrevistados entre quinze e 64 anos afirmam ter algum livro didático em casa. Para Abreu (2003a: 37), é admirável o fato deles estarem em todos os tipos de casa⁵:

⁵ Ver também comentários de Soares (2003) sobre a relação dos entrevistados do INAF (2001) com o livro didático.

"os didáticos estão distribuídos por todas as faixas etárias (69% dos que têm entre quinze e 24 anos; 53% dos que estão entre os 25 e os 34 anos; 60% dos que estão entre os 35 a 49 anos e 47% dos que têm mais de cinquenta anos possuem livros didáticos em casa) e por todas as classes (87% dos que pertencem as classes A e B; 66% dos que estão na classe C e 47% dos que compõem as classes D e E têm livros didáticos em casa)".

Além disso, não podemos esquecer que o Brasil é hoje, com a sua política de avaliação e distribuição para as escolas públicas de livros didáticos para o Ensino Fundamental I e II, e, mais recentemente, para o Ensino Médio, um dos maiores produtores de livros didáticos do mundo⁶. Isso significa assumir que eles realmente compreendem "diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento, assim como os processos sociais, culturais e econômicos de diferentes facetas da produção editorial brasileira" (Batista, 1999: 534). O gráfico 0.2, elaborado com base no número de exemplares vendidos no ano de 1998, nos mostra bem como é expressiva a participação deste subsetor editorial no cenário brasileiro:

Gráfico 0.2 Distribuição dos subsetores editoriais por exemplares vendidos (1998)



(Fonte: Fundação João Pinheiro, apud Batista 2003: 55).

Ao discutir o papel dos LDPs para a construção dessas práticas, o lingüista aplicado não deve esquecer que ele, como pesquisador, está buscando "elementos teórico-metodológicos que permitam melhor descrever os modos de inserção e funcionamento dos materiais escritos no

⁶ "De acordo com dados mais recentes (Folha de São Paulo, 26/04/98), mais da metade da produção editorial brasileira é de livros didáticos: 70% dos livros produzidos no país, em 1997, eram destinados ao ensino" (Batista, 1999: 532). Ver outros dados que confirmam tal crescimento em Batista (2003) e Méndez (2003).

campo sociocultural e político” (Signorini, 2001a: 10). E, para se entender os “modos de inscrição” de tais materiais escritos, é necessário “compreender não apenas as condições de produção e os modos de circulação”, mas também “as práticas socioculturais nas quais estão embutidos e que os constituem como materiais significativos”; como sugere a autora.

0.3 Construção do objeto de investigação complexo no campo da Lingüística Aplicada

Na tentativa de redimensionar a questão da análise de livro didático de Língua Portuguesa, especificamente, no campo da Lingüística Aplicada, estamos assumindo que eles podem ser estudados como um **objeto complexo** (Signorini, 1998a, 2004a). A idéia de complexidade a que estamos nos referindo, nesse trabalho, não deve ser confundida com “dificuldade” ou “complicação”. Na realidade, trata-se de um posicionamento epistemológico em relação à própria construção do objeto de investigação pelo pesquisador. Os objetos são complexos, não só no sentido de heterogêneos, mas, sobretudo, conforme defende Signorini (2004a: 8), porque são “multidimensionais, dinâmicos e não saturáveis, inscritos em múltiplas redes e múltiplos recortes espaço-temporais, comportando a disjunção e a contradição disruptiva, ou seja, não dialética, como componentes a serem focalizados”.

Do ponto de vista epistemológico, foi imprescindível realizar um deslocamento, ou seja, um “rompimento com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes” (Signorini 1998a: 103); e passarmos a adotar uma visão mais orientada para os processos em andamento. Assumir tal posicionamento nos fez procurar não a lógica da totalidade, mas “da multiplicidade, das rupturas e do movimento”, como também defende a autora. Nossa pesquisa encontra-se, então, mais interessada em regularidades locais (e não universais) e nas relações contingenciais (e não estáticas). Nesse sentido, nossa aposta de entender o processo de produção desse objeto cultural (e não apenas o produto final) já sinaliza tal orientação.

De certa maneira, estamos procuramos substituir uma perspectiva analítica de LDPs que tem, principalmente no campo da Didática e da Lingüística, um percurso voltado para o reconhecimento, avaliação e a verificação de conceitos e metodologias de ensino; e, passamos, então, “a buscar e a criar alternativas teórico-metodológicas a partir e em função de uma

redefinição do objeto de estudo” (Signorini, 1998a: 101). Foi este estatuto complexo que nos fez analisar o LDP como um objeto de investigação *multifacetado*, o que implica um percurso metodológico também processual, ou seja, “por ações orientadas 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, 1998a: 103). Um exemplo de tal esforço foi a realização de entrevistas semi-estruturadas com os autores dos livros didáticos analisados, para entendermos o processo de construção desta “caixa-preta”.

A multiplicidade de objetivos de que estamos falando tem a ver necessariamente com o conjunto complexo das funções que o LDP procura preencher, assim como das modalidades de relação que busca construir entre aqueles que o utilizam e entre esses e os objetos de conhecimento (Batista, 1999). Por um lado, ele deve ser analisado, como sugere Choppin (1992), como um **produto de consumo**, uma mercadoria. Sua comercialização e sua distribuição dependem certamente das estruturas do mundo da edição, como também do contexto econômico, político e legislativo. Algumas das opções tomadas por autores e editores, as múltiplas estratégias de sedução que são desenvolvidas, não podem ser, para Castro (1999: 2), desarticuladas das características do mercado editorial.

Do ponto de vista lingüístico e discursivo, numa perspectiva sócio-histórica e cultural, o LDP é essencialmente, como estamos defendendo nesta dissertação, um **gênero do discurso** (Bakhtin 1934-35, 1952-53) que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s); por isso mesmo, não podemos deixar de perceber o sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a quem se destina. Além disso, ele pode ser encarado como um **instrumento pedagógico**, uma vez que reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época. Essa diversidade de funções e interesses pessoais e coletivos vai apontar para a produção de um objeto cultural/ um gênero do discurso/ uma caixa-preta em que vários agentes (autores, editores, avaliadores, revisores, professores etc.) trabalham mais ou menos em favor do mesmo objetivo, um *alinhamento de interesses*, segundo Latour ([1998] 2000:259). Realizar uma pesquisa que encare o LDP como um objeto de investigação complexo é, no nosso ponto de vista, um fator crucial para sua compreensão e para implementação de mudanças seja no que concerne a formação dos

professores e sua relação com os LDPs, seja no que concerne à política pública de avaliação de livros didáticos (PNLD/PNLEM).

0.4 Objetivos de pesquisa

A fim de compreender o funcionamento do processo de produção do LDP e, tendo como objeto de estudo especificamente as unidades didáticas destinadas ao ensino da produção textual⁷ em três recentes coleções de livros didáticos destinadas ao Ensino Médio, lançamos mão das seguintes perguntas de pesquisa inter-relacionadas:

- 1) Como e por que o LDP se produz como gênero do discurso, segundo uma perspectiva sócio-histórica e cultural?
- 2) Qual é o espaço destinado às unidades didáticas de produção de textos nas coleções focalizadas?
- 3) Quais objetos de ensino escolhidos nas unidades didáticas estudadas?

Ao responder às perguntas de pesquisa acima, acreditamos estar atingindo os seguintes objetivos:

- I. Entender o processo de constituição do livro didático de Língua Portuguesa enquanto gênero do discurso.
- II. Identificar os critérios de escolha dos objetos de ensino nas unidades de produção de texto das coleções analisadas.

0.5 Critérios para seleção do nível de ensino e das coleções

Como bem demonstram os objetivos acima, tivemos que realizar um recorte metodológico, pois sabemos que numa dissertação de mestrado, seria praticamente impossível analisar o processo de produção do gênero LDP e sua relação com todos os objetos de ensino veiculados. Por esta razão, resolvemos, então, nos concentrar numa área em que tínhamos experiência como docente e que estava quase ausente das poucas pesquisas de LDPs de Ensino Médio: **a**

⁷ No item 0.5 explicaremos o porquê da delimitação dos objetos de ensino de produção de texto, especificamente, no ensino médio.

produção de textos escritos⁸. Os trabalhos (teses, dissertações e artigos), de forma geral, tratam mais sistematicamente de questões relacionadas ao ensino de leitura ou de literatura, conforme demonstram os resultados de Almeida (1997) e a nossa pesquisa bibliográfica sobre a questão. Além disso, não podemos esquecer que grande parte das pesquisas sobre LDPs concentra suas análises nas séries iniciais (cartilhas) ou no Ensino Fundamental I e II. Tal fato nos estimulou, como professor de Ensino Médio, a pesquisar os LDPs desse nível de ensino.

Para atingirmos nossos objetivos, tivemos que, em um primeiro momento, criar critérios para selecionar, num conjunto de 08 coleções, as obras que iriam configurar nosso *corpus*. Vale lembrar que, para esse nível de ensino, não encontramos nenhuma estatística sobre a escolha ou representatividade de obras vendidas e/ou adotadas pelas escolas públicas e particulares. Além disso, no momento de escolha das coleções, ainda não existia uma política pública de avaliação dos livros didáticos de Ensino Médio⁹. Desta forma, procuramos encontrar obras que atendessem aos seguintes critérios:

- **1º critério:** livros publicados no período pós-PCNEM (1999); uma vez que tal documento oficial pode ser considerado como um marco divisor de políticas pedagógicas. É, na realidade, um dos poucos documentos, em se tratando de Ensino Médio, que procura parametrizar e caracterizar o ensino de língua materna¹⁰;
- **2º critério:** livros de Ensino Médio com perfis editoriais diferentes (volumes seriados e volume único) e de editoras representativas no mercado;
- **3º critério:** livros que propunham explicitamente, no Manual do Professor (doravante MP), tentativas de mudança em relação ao ensino de língua materna;

⁸ Os poucos trabalhos que tratam da questão da produção de texto em livros didáticos de Ensino Médio são: Perez (1991), Bonini (1998) e Mendonça (2001).

⁹ O PNLEM – Programa Nacional de Avaliação do Livro de Ensino Médio – teve início apenas no ano de 2004, avaliando os LDs das disciplinas “Português” e “Matemática” para serem distribuídos para os 1.198.407 alunos de Ensino Médio das regiões Norte e Nordeste, em 2005. Ver maiores informações no *site* www.fnede.gov.br.

¹⁰ Vale salientar que não estaremos aqui discutindo a qualidade deste referencial curricular, mas o possível impacto que este documento teve, nos últimos anos, por procurar descrever, de alguma maneira, as competências e habilidades em relação ao ensino de Língua Portuguesa para este nível de ensino. Para uma análise crítica dos PCNEM, recomendamos a leitura de Moita Lopes & Rojo (2004) e Souza & Vilar (2004).

- **4º critério:** livros cujos autores tivessem disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, uma vez que gostaríamos de gerar dados através de entrevistas sobre o processo de produção dos LDPs analisados.

0.5.1 As coleções selecionadas¹¹

No final do processo de seleção das obras, escolhemos três coleções que atenderam aos quatro critérios mencionados anteriormente. A Tabela 0.1 informa-nos brevemente os principais dados das coleções:

Tabela 0.1 Informações gerais sobre os LDPs analisados

Nome da coleção	Autores	Editora	Ano de publicação e edição	Formato
<i>Português: Linguagens</i>	William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães	Atual	1999 (3ª edição)	Volume seriado
<i>Português: Língua e Literatura</i>	Maria Luiza Abaurre; Marcela Nogueira Pontara & Tatiana Fadel	Moderna	2000 (1ª edição)	Volume único
<i>Práticas de Linguagem</i>	Ernani Terra & José de Nicola	Scipione	2001 (1ª edição)	Volume único

¹¹ Vale lembrar que para esse nível de ensino não há um grande número de coleções e de autores como no Ensino Fundamental I e II. Por essa razão, trabalhamos inicialmente com um conjunto de 8 coleções que, após uma análise com base nos critérios de seleção, foi reduzido para três. É mais comum, nesse nível de ensino, encontrarmos vários títulos pertencentes aos mesmos autores, uma vez que há uma forte fragmentação das áreas da disciplina Língua Portuguesa em três grandes “sub-disciplinas”: gramática, redação e literatura. Isso conseqüentemente leva as editoras a produzirem tanto livros que contemplem as três “sub-disciplinas”, como livros que atendam aos chamados “professores especialistas”. Tal fator também aponta para o fato de a maioria dos livros ser escrito em co-autoria.

De forma geral, as obras selecionadas são bastante conhecidas dos professores de Ensino Médio, como pudemos constatar em conversas pessoais ou em cursos de formação continuada¹². E isto se deve também ao fato de as três editoras possuírem um amplo sistema de divulgação de suas obras, nas escolas públicas e particulares brasileiras, como mostraremos no terceiro capítulo. Um fato interessante de mencionar aqui é que novas edições das obras que estamos analisando ou LDPs com perfis semelhantes dos mesmos autores foram recentemente aprovadas pelo PNLEM 2005, a saber: “Português: Linguagens” de William Cereja & Thereza Cochar Magalhães, “Português – literatura, gramática e produção de textos” de Maria Luiza Abaurre, Marcela Pontara & Tatiana Fadel e “Português: de olho no mundo do trabalho” de José de Nicola e Ernani Terra.

0.6 As entrevistas realizadas com os autores

No intuito de fortalecer nossas análises e observar outras facetas das condições de produção do LDP enquanto um gênero do discurso, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os autores para um aprofundamento, articulação e ampliação das nossas questões de pesquisa¹³. A entrevista, segundo Lüdke & André (1994: 34), “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. Nesta direção, estamos assumindo, como defende Mondada (1997: 59), que a entrevista deve ser entendida como “um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluído o pesquisador, constroem coletivamente uma versão do mundo”. Desta forma, afastamo-nos de uma *concepção representacionista do discurso* que concebe a entrevista como um veículo neutro e transparente de informações. Segundo Mondada (1997: 60):

“a entrevista não é simplesmente um instrumento neutro de pesquisa ou um método, entre outros, de coleta de dados, uma caixa preta cujo funcionamento seria óbvio e fora de questão. Pelo contrário, sua eficácia é profundamente ligada à concepção de linguagem e de discurso pressuposta não só durante a análise mas também no desenvolvimento mesmo do intercâmbio com o informante”.

¹² Ministramos recentemente quatro cursos de formação continuada para professores de Ensino Médio da rede estadual paulista e tivemos a oportunidade de conversar com os professores sobre tais coleções. Em geral, a maioria dos professores conhece e faz comentários bastante positivos sobre as três coleções.

¹³ As perguntas que nortearam as entrevistas encontram-se no Anexo 1. No entanto, não seguimos uma ordem pré-estabelecida e várias outras questões que não havia sido pensadas emergiram nas nossas discussões.

A autora está baseada em uma concepção interacional e praxeológica do discurso, que vê a entrevista como uma forma de interação dinâmica em que os participantes constroem, num trabalho de constante negociação, os objetos do discurso. No nosso caso, as entrevistas se tornaram uma peça importante para refletirmos sobre vários elementos que estão presentes no processo de produção desse objeto cultural.

No entanto, vale ressaltar que não estamos correlacionando os dizeres dos entrevistados a seus comportamentos, como se os seus discursos fossem um espelho da realidade. Ao contrário, sabemos que, durante as entrevistas, estávamos (pesquisador e entrevistados) nos reconstituindo como sujeitos, reconstituindo, nesse processo, nossa cultura e história: “escutando o que não pode ser expresso e levando em consideração o que foi deixado de fora” (Kramer, 2003: 57).

As cinco entrevistas foram realizadas, entre agosto de 2003 e fevereiro de 2004, logo após um longo contato via correio eletrônico. Num primeiro momento, comentamos com os autores sobre o projeto em andamento, e, em seguida, convidávamo-los para uma entrevista. Após recebermos uma resposta positiva, iniciávamos um processo de negociação para marcarmos as entrevistas: possíveis datas e locais. A Tabela 0.2 sistematiza alguns dados sobre as cinco entrevistas realizadas:

Tabela 0.2 Informações gerais sobre as entrevistas realizadas com os autores

Data	Autor	Local	Duração
12/08/2003	William Roberto Cereja	Faculdade de Letras- USP	02 h e meia
04/ 09/2003	Maria Luiza Abaurre	Casa da autora no centro de Campinas, SP.	1 h e meia
10/09/2003	Ernani Terra e José de Nicola	Escritório dos autores no bairro Itaim Bibi - São Paulo	2 h
20/11/2003	Thereza Cochar Magalhães	Casa da autora no bairro Cidade	2 h

		Jardim, em Araraquara	
06/01/2004	Marcela Pontara	Casa da autora no centro de Campinas, SP.	1 h e meia

Durante esse processo, procuramos também não perder de vista questões éticas que envolvem esse tipo de pesquisa: transparência dos objetivos e questões de pesquisa para o grupo participante, atenção para relação de poder entre os participantes, entre outras (Kleiman, 2002). No nosso caso, isso significou deixar muito claro para os autores que o nosso principal objetivo não era fazer apenas uma avaliação, mas compreender outras facetas envolvidas no processo de produção de um livro didático de Língua Portuguesa, o que não estava sendo possível apenas com o “produto final”¹⁴. As entrevistas foram essenciais, pois conseguimos, ao gerar os dados, fazer um movimento de *flashback*, como diria Latour (1998), que nos permitiu compreender melhor a própria engrenagem de produção desse objeto sócio-histórico e cultural, produzido coletivamente, por diversos atores.

0.7 Um primeiro panorama da dissertação: como organizamos o percurso?

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 4 capítulos:

- No **primeiro capítulo**, realizaremos uma discussão de caráter argumentativo, na tentativa de redimensionar a análise do LDP no campo da Lingüística Aplicada. Desta forma, defenderemos a idéia, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, que o LDP é um enunciado num gênero do discurso e não apenas um suporte de textos em gêneros diversos, didatizados.
- No **segundo capítulo**, baseando-se nos estudos sobre a disciplina "Língua Portuguesa" e sobre os estudos sobre produção de texto, traçaremos um panorama dos objetos de ensino de produção de texto para o ensino médio via manual escolar, desde o final do século XIX

¹⁴ É importante frisar que todos autores assinaram um termo de consentimento de utilização das entrevistas orais (ver exemplo no Anexo 2), que garante que todos os nossos trabalhos publicados que utilizarem tais entrevistas deverão ser enviados para os autores colaboradores desta pesquisa.

até os anos 90. Esse capítulo tem como objetivo observar a historicidade dos objetos de ensino que serão escolhidos/negociados para produção de exemplares do gênero LDP.

- O **terceiro capítulo** focaliza especificamente a esfera de produção do gênero LDP - as editoras - e sua relação com a construção do saber escolar. Em nossa apresentação, priorizamos destacar alguns atores envolvidos no processo (professores, autores, editores, etc.) que de alguma forma realizam um alinhamento de interesses para construção desse objeto cultural. Além disso, apresentaremos os autores das três coleções analisadas e suas trajetórias profissionais e acadêmicas que nos ajudaram a entender melhor a escolha dos objetos de ensino.
- No **quarto capítulo**, nos ocupamos especificamente da seleção dos objetos de ensino de produção de textos nos três LDPs focalizados nessa pesquisa. Para realizar nossa análise, partimos inicialmente de uma visão geral do espaço dedicado a esse eixo de ensino. Em seguida, priorizamos a (re)construção dos objetos de ensino com base nas discussões anteriores.

CAPÍTULO 1

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: *um suporte de textos ou um gênero do discurso?*

“Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas idéias determinantes dos ‘senhores do pensamento’ de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. Já nem falo dos modelos de antologias escolares nos quais as crianças aprendem a língua materna e, evidentemente, são sempre expressivos”.

Mikhail Bakhtin (1952-53)

O primeiro capítulo dessa dissertação tem como objetivo apresentar o livro didático de Língua Portuguesa (LDP) como um enunciado num gênero do discurso. A defesa de tal posicionamento deve-se, principalmente, ao fato de considerarmos o conceito de gênero do discurso de base sócio-histórica e discursiva e a própria concepção de língua(gem) e de sujeito que o fundamenta como uma forma interessante de entendermos os processos de produção, circulação e recepção que conferem existência, *status* e efetiva atuação a essa atividade específica de linguagem. Questões essenciais que, como já sinalizamos anteriormente, não estão ainda sendo levadas em consideração em várias análises de LDPs. Por esta razão, concordamos com Bräkling (2003: 251) ao apontar, em suas conclusões, para o fato de que:

“qualquer análise a ser feita dele [LDP] – institucional ou não – deve tomar como objeto esse gênero assim constituído. Na nossa maneira de ver, isso significa adotar critérios de análise compatíveis com e pertinentes a essa materialidade”.

Assim, quando os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, juntamente com outros agentes envolvidos no processo de edição, selecionam/negociam determinados **objetos de**

ensino e elaboram **unidades didáticas**¹⁵ para ensinar tais objetos, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, no sentido bakhtiniano do termo, cuja função social é re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, estamos assumindo que o LDP é uma forma/modo de interação verbal criado no âmbito de determinada esferas da atividade humana, constituídas sócio-historicamente - as editoras em relação com as escolas-, e que reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas esferas de origem e de circulação (Bakhtin, 1952-53); especificamente a da escola¹⁶. Não podemos esquecer, como bem afirmam Vicent et al. (apud Munakata, 2001: 90), que 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. Em outras palavras, “o modo de socialização escolar é, pois, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir” (Vicent et al., apud Munakata, 2001: 91)¹⁷. É neste sentido que os saberes a ser ensinados passam a ser codificados num sistema de registro que é a escrita e no qual os impressos escolares surgem como um dispositivo fundamental.

Torna-se relevante, então, observarmos que a cultura escolar que se constrói e se afirma na modernidade guarda uma íntima relação com a escrita e com o impresso. Inscrever-se na escola é inscrever-se na escrita. E é justamente através dos seus impressos que podemos encontrar

¹⁵ O que nós estamos categorizando, em nossas análises, como “unidades didáticas” (Carbone, 2003), aparece, para os leitores dos LDPs, normalmente, como **capítulos ou lições**.

¹⁶ Na metáfora ecológica do letramento proposta por Barton (1994), a escola pode ser vista como um dos *nichos ecológicos*. Uma espécie de “glasshouse” ou “greenhouse”, nas palavras do autor. Um local específico para encorajar “certas formas de crescimento”. Nesta esfera social de atividade, encontramos práticas e eventos de letramento “planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação” (Soares, 2003: 107). Desta forma, a instituição escola pode ser vista como um local específico onde acontecem práticas e eventos de letramento sempre situados e diferentes de outras esferas. Para este trabalho, é importante frisarmos que é justamente através dos eventos de letramento escolar que se dá a construção do **saber escolar** (ver Rojo, 2001a). Saberes esses, supervalorizados pela nossa sociedade burocrática, como a leitura e escrita, e, que aparecem normalmente como conteúdo temático dos LDPs.

¹⁷ Para um maior aprofundamento dessa discussão, aconselhamos também a leitura do sociólogo francês Bernard Lahire (1993).

semiotizados e veiculados uma parte dos saberes ditos escolares (ou escolarizados). O LDP, por exemplo, constitui-se, assim, como referência daquilo que pode ser dito nas aulas de língua materna; uma vez que é um *locus* de recontextualização do discurso pedagógico e um meio autorizado de transmitir saber legítimo aos alunos. Por esta razão, estamos considerando-o, em nossa dissertação, como *um gênero do discurso secundário*¹⁸ e não apenas como um objeto portador de textos didatizados: *um suporte* (Soares, 1999; Rockwell, 2001; Marcuschi, 2002b, 2003, 2004; Belmiro 2000; 2003).

Para entendermos melhor a necessidade de analisar o LDP como um enunciado em um gênero do discurso, principalmente, no campo da Lingüística Aplicada, em que o objeto de pesquisa privilegiado é o estudo das práticas específicas de usos da linguagem em e para contextos específicos (Signorini, 1998a); dividimos nosso primeiro capítulo em duas seções principais. Na primeira seção, apresentaremos o posicionamento dos pesquisadores que defendem uma análise do LDP como um suporte de textos diversos. Em seguida, com base, principalmente, nas discussões realizada por Bakhtin (1929-63; 1934-35; 1952-53) sobre a *problemática dos gêneros*, apresentaremos nosso posicionamento sobre esta questão. Todavia, faz-se necessário ressaltar que não estaremos estabelecendo aqui mais uma dicotomia classificatória – gênero x suporte -, mas procurando encontrar categorias analíticas que possam nos ajudar a compreender esse objeto sócio-histórico e cultural. Na realidade, estamos fazendo um esforço, neste primeiro capítulo, para entender o que está em jogo quando, como analistas de LDPs, priorizamos uma e/ou outra posição de interpretação da natureza discursiva do livro didático.

¹⁸ Bakhtin ([1952-53] 1979) faz uma divisão, levando em consideração as instâncias (ou esferas comunicativas) de uso da linguagem, em dois conjuntos de gêneros: os primários e os secundários. Os primários estariam mais ligados às esferas sociais cotidianas de relação humana, enquanto os secundários estariam relacionados às esferas sociais de atividade públicas e mais complexas, como é o caso das escolas e das editoras.

1.1 O livro didático de língua portuguesa: um suporte de textos

“Sabemos que há quem trate o livro didático como gênero, mas aqui o livro didático será decididamente visto como suporte, com argumentos a serem apresentados adiante. Seguramente, o livro didático é um suporte bem diverso do que uma revista semanal. Não só os destinatários e os objetivos do livro didático e da revista semanal são diversos, mas também as esferas de atividade discursiva são outras”.

Luiz A. Marcuschi (2003)

A noção de **suporte** tem sido utilizada recentemente por vários estudos, principalmente aqueles relacionados à *História do livro e das práticas de leituras* (Chartier, 1994, 1998, 1999, 2002; Batista & Galvão, 1999; Frade, 1999; Paulino, 2000; Rockwell, 2001), à *Análise do Discurso* (Maingueneau, 2001; Fraenkel, 2002) ou aos estudos de *Semiótica* (Machado, 2001), como uma forma de entender em que medida a materialidade do objeto portador do texto (rolo de papiro, pedra, livro) altera as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os gêneros em circulação na sociedade. Todavia, como lembra Mendonça (2003), a noção de suporte ora está sendo associada ao objeto concreto em que se veiculam os textos escritos (papel, livro, revista)¹⁹, ora à noção de forma de indexação dos textos – as mídias (rádio, televisão)²⁰. E poderíamos acrescentar que, em muitos casos, está sendo associada/imbricada ao próprio conceito de gênero, como é o caso do rótulo, do panfleto educativo e do livro didático, entre outros.

Os trabalhos sobre a história da leitura, por exemplo, têm procurado focalizar sua atenção nas formas de ler e de se relacionar com o texto, ou seja, mostrar como os mesmos textos e os mesmos livros são lidos de maneiras diferentes por grupos sociais diferenciados (Batista &

¹⁹ “Existe uma impregnação mútua entre ferramenta e suporte: o primeiro realiza uma operação, o segundo é o sustentáculo, o material que armazena a informação articulada pela ferramenta. Papel, fita magnética, tela, disco rígido, disquete, madeira, pedra são suportes; alfabeto, sinais, ondas, algoritmos são ferramentas” (Machado, 2001: 10).

²⁰ “Estávamos habituados, especialmente nos estudos literários, a considerar o texto como seqüências de frases dotadas de sentido, indiferentes a seu *mídiu*m. Hoje, estamos cada vez mais conscientes de que o *mídiu*m não é um simples “meio” de transmissão do discurso, mas que ele imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer. O *mídiu*m não é um simples ‘meio’, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do *mídiu*m modifica o conjunto de um gênero de discurso” (Maingueneau, 2001: 71).

Galvão, 1999: 19). Como defende Chartier (1999), são justamente os atos de leitura que se situam no encontro entre as maneiras de ler e os protocolos de leitura que dão aos textos seus significados plurais e móveis. Nesta direção, os estudos sobre os livros escolares (entre eles os didáticos) centram-se tanto na **materialidade do texto impresso** quanto na sua relação com as diversas formas de ler, contrapondo-se às abordagens tradicionais centradas, sobretudo, na análise dos conteúdos pedagógicos.

Rockwell (2001), seguindo as recomendações dos estudos do historiador francês, ressalta a importância de se partir sempre das características do **suporte material do texto**, quando se procura entender os protocolos de leitura inscritos nos textos e as diversas maneiras de ler em sala de aula. Em outras palavras, o analista do LDP deve observar “os aspectos físicos dos livros, a disposição do texto em uma página, a impressão e a encadernação, o tamanho e a impressão do livro, sua disponibilidade em determinados contextos” (Rockwell, 2001: 15), entre outros aspectos.

Tais elementos colaboram com uma das teses centrais defendidas por Chartier (1999: 30), a de que as estratégias de publicação sempre moldam as práticas de leitura. Na cultura impressa, segundo o autor, “uma percepção imediata associa um tipo de objeto, uma classe de textos e usos particulares. A ordem do discurso é assim estabelecida a partir da materialidade própria de seus suportes: a carta, o jornal, a revista, o livro, o arquivo etc.” (Chartier, 2002: 109). Nesta perspectiva, a noção de suporte assume uma função importante, pois parece oferecer aos historiadores do livro e da leitura não só elementos do texto²¹, mas também do impresso; assim como alguns indícios sobre os seus usos.

“A variação dos suportes – livros, fichas, folhetos, cartazes, colecionadores, cadernos – deve ser tomada como indicadora de diferentes formas de manipulação e uso dos textos escolares: não se trata apenas de textos a serem ‘lidos’, mas de textos a serem recortados, completados, refeitos, reorganizados no interior das relações pedagógicas que, ao mesmo tempo, visam a atender e a instaurar” (Batista, 1999: 536).

²¹ **Texto** é entendido, nesta perspectiva, apenas como texto escrito. Ao comparar a tela do computador com as do cinema ou da televisão, por exemplo, Chartier afirma: “as telas do nosso século são, de fato, de um novo tipo. Diferentemente das do cinema e da televisão, trazem textos – não somente textos é evidente, mas também textos”. Essa concepção de texto essencialmente escrito também nos ajuda a entender o porquê da ênfase na questão do suporte, pois é o *locus* onde tais textos **escritos** se inscrevem para os diferentes públicos.

Nesta direção, a distinção entre o momento de produção do texto (*mise en text*) e da edição (*mise en livre*) torna-se também essencial nesses estudos (Chartier, 1998, 2002; Batista, 1999; Batista & Galvão, 1999). O primeiro momento enfatiza os elementos lingüísticos e estéticos escolhidos pelo autor no momento de produção de um protocolo de leitura. No entanto, tais elementos podem ser modificados e alterados no momento de edição do livro, uma vez que interferem não só

“as habilidades das ‘mãos mecânicas’ que compõem os livros mas também a imagem que os editores fazem do produto que oferecem ao público, assim como a representação que têm das competências de leitura daqueles que destinam propriamente a obra. Esse conjunto de imagens fará com que se tomem decisões quanto ao tipo de capa, disposição e diagramação do texto, introdução de para-textos etc” (Abreu, 2003 b: 10).

Esses dois momentos são importantes, pois deslocam, de certa maneira, o olhar da análise de objetos estáveis e procuram entender as ações nas quais diferentes atores estão envolvidos no processo de *produção, editoração e recepção*. A noção de suporte vem servir, então, como bem destaca Possenti (2002), como um quarto ingrediente para estudar a questão da leitura e da construção de sentidos dos textos²². Agora não temos apenas uma discussão em relação às categorias **texto, autor e leitor**²³, mas aparece também a questão dos **suportes**, conforme adverte Chartier (1990: 126):

“Contra a representação (...) do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do ‘autor’; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. Esta distância, que constitui o espaço no qual se constrói o sentido, foi muitas vezes esquecida pelas abordagens clássicas que pensam a obra em si mesma, como um texto puro cujas formas tipográficas não têm importância, e também pela teoria da recepção que postula uma relação direta, imediata, entre o ‘texto’ e o ‘leitor’, entre os

²² No entanto, o autor defende que “é minimamente necessário dar-nos conta de que certas expressões podem estar fazendo pensar que a mudança de suporte é suficiente para alterar o texto, tornando central, sem razão, a meu ver, um elemento que até recentemente era de fato desconsiderado ou considerado absolutamente secundário no debate sobre sentido” (Possenti, 2002: 210).

²³ Para uma discussão mais detalhada desta questão, indicamos a leitura de Batista & Galvão (1999) e Batista (2004b).

'sinais textuais' manejados pelo autor e o 'horizonte de expectativa' daqueles a quem se dirige".

Em um texto sobre a mediação editorial, Chartier (2002: 61- 62) (re)afirma que "os textos escritos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos" (Chartier, 2002: 62). Por essa razão, o livro didático de Língua Portuguesa é, grosso modo, entendido, por vários pesquisadores, como um *suporte de textos diversos*, uma vez que os autores selecionam o material textual que se encontra em suportes outros (jornais, revistas, livros) e transportam-no para o "suporte" livro didático. Vejamos o esclarecimento dado por Soares (1999: 37), ao explicar a transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático:

"Ao ser transportado do livro de literatura infantil para o livro didático, o texto tem de sofrer, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto livro didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes".

Uma outra posição interessante é a defendida por Marcuschi (2003: 7) que, adotando um conceito provisório de suporte – *um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto* -, afirma ser o LD, particularmente o LD de Língua Portuguesa, um suporte de textos diversos. Por ser um dos poucos teóricos interessados em discutir tal assunto, achamos importante destacar aqui os pontos principais que fazem com que ele negue, de alguma forma, a possibilidade de se estudar o LDP como um enunciado num gênero do discurso. Ao que tudo indica, como mostraremos mais adiante, o que está, muitas vezes, em conflito não é só a relação *gênero/ suporte*, mas diferentes concepções de gênero.

O primeiro argumento apresentado pelo autor para defender que o LDP é um suporte de textos aparece em um trabalho intitulado "Gêneros textuais e ensino de língua". Nesse artigo, Marcuschi (2002b: 11) afirma que o livro didático não é um gênero, uma vez que não

conseguimos identificar “o início e o final do **texto** enquanto entidade empírica”²⁴ (negrito nosso). Vejamos seus comentários:

“Aspecto interessante na identificação de um gênero textual é a dificuldade que às vezes sentimos de determinar o início e o final de um texto enquanto entidade empírica, como já lembramos acima. Suponhamos o caso de um livro didático como gênero. Logo ocorre a dúvida de se de fato temos aí um gênero ou um suporte muito específico. Pois o livro didático contém textos dos mais variados gêneros, tais como contos, poemas, tirinhas de jornal, notícias jornalísticas, adivinhas, atas, cartas pessoais, etc. sem contar com gêneros como sumário, expediente da editora, ficha catalográfica, exercícios, bibliografia e outros”.

Um outro argumento reiterado pelo autor é que esses textos dos mais variados gêneros “não estão ali [no LDP] de modo aglutinado a ponto de formarem um todo orgânico, como observava Bakhtin [1979] para o caso do romance. Embora o livro didático constitua um todo, ele é feito de partes que mantêm suas características. Por exemplo: um poema não deixa de ser poema só porque entra no livro didático” (Marcuschi, 2002b: 12). Em outras palavras: não temos aqui, conforme Marcuschi (2002b; 2003; 2004), um caso de *gênero intercalado* ou de *gênero híbrido* no sentido bakhtiniano do termo²⁵. O LDP seria, portanto, um lugar físico, com um formato específico, que serve para fixar e mostrar textos diversos, ou seja, um **suporte convencional**, nos termos do autor.

Como podemos perceber, a grande questão ainda parece ser “como classificar”, ou, dizendo melhor, “compreender” o processo múltiplo de encaixes e alinhamentos dos textos em gêneros diversos na composição do LDP. Como estabelecer uma unidade? É possível? Para Marcuschi (2003: 13), “Bakhtin nunca teria classificado o livro didático entre os gêneros secundários e sim como um conjunto de gêneros”. O LDP, se entendido como suporte, não mudaria a identidade desses gêneros, segundo o autor, visto que não há **reversibilidade de forma**, embora eles sofram uma **reversibilidade de função**, pois assumem uma funcionalidade didática:

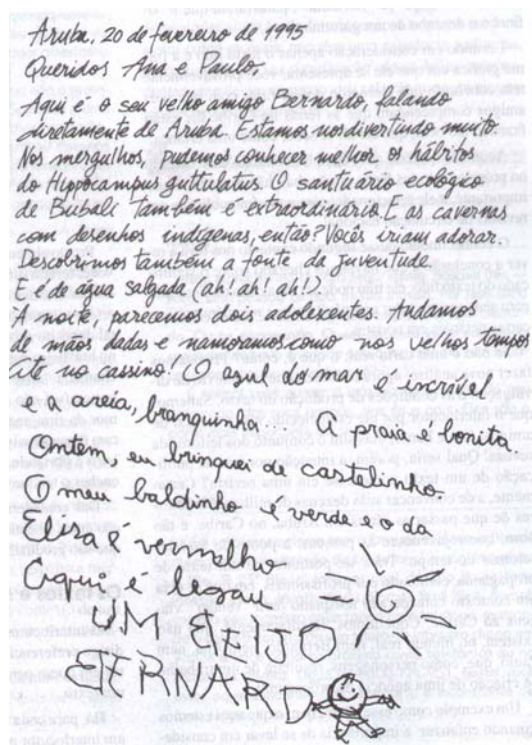
²⁴ Segundo Barros (1999: 16), no estudo de tipos ou gêneros **textuais** “é sempre frisado que os inícios e os finais do texto – ou até mesmo a ausência deles – podem caracterizar o tipo (tal com chamado) ou o gênero do texto. O início atuaria, inclusive, como estimulador de expectativas a respeito do gênero”. No entanto, a autora já ressalta o fato de que tal terminologia (início/final) pode apontar muito mais para as estruturas textuais do que para o processo de produção e recepção do gênero. Neste sentido, as categorias analíticas para compreensão dos gêneros centram-se muito mais nos aspectos estruturais e formais.

²⁵ Retornaremos a essa questão no próximo item.

“Uma carta, um poema, uma história em quadrinhos, uma receita culinária e um conto continuam sendo isso que representam originalmente e não mudam pelo fato de migrarem para o interior de um LD. Não é o mesmo que se dá, por exemplo, no caso de um romance que incorpora cartas, poemas e anúncios, entre outros [...] **Isso não equivale a uma transmutação do gênero na acepção de Bakhtin, mas a uma reunião de texto num determinado local (suporte).** Por isso, o livro didático é um suporte e os gêneros que ali figuram mantêm suas funções, embora não de forma direta, já que assumem o propósito de operarem naquele contexto como exemplos para produção e compreensão textual” (negrito nosso, op.cit: 10 -13).

A título de ilustração e problematização, poderíamos finalizar essa seção justamente nos perguntando se não há realmente uma reversibilidade de função e de forma nos *gêneros migrados*²⁶ (Marcuschi, 2004) utilizados pelos autores para compor o LDP. E como poderíamos entender essa intercalação múltipla de gêneros? Ela se deve ao suporte ou é o processo de constituição de um outro gênero? Não haveria ali uma unidade discursiva proporcionada via esses fluxos, alinhamentos e ligações? Como entender o texto, na próxima página, que será retomado mais adiante em nossa análise, sem compreender a relação com os outros enunciados concretos que o intercalam e o re-significam?

Figura 1.1



²⁶ Marcuschi defendeu recentemente a idéia de que o livro didático é um suporte composto por dois conjuntos de gêneros: “um conjunto formado por gêneros que vêm de fora (conjunto migrado) e outro que surge internamente (conjunto emergente)” (Marcuschi, 2004).

Ao procurarmos entender esse processo múltiplo de encaixes em que textos em gêneros diversos estão envolvidos, a noção de **suporte** não nos pareceu a mais adequada, pois a ênfase, a nosso ver, é muito mais no objeto portador de texto e não na construção da rede intertextual, no dialogismo, nos alinhamentos que vão compor de forma múltipla esse gênero do discurso; mesmo nas análises que privilegiam o processo de edição e de recepção. Parecia que estávamos enfocando o LDP pelo viés estático do produto (das formas) e não pelo viés dinâmico da produção. Concordamos com Possenti (2002: 209) ao afirmar que

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

Por outro lado, poderíamos também indagar se é possível fazer essa separação entre gêneros e suportes; o que não nos parece problemático se entendermos gênero como sinônimo de texto ou como um componente do código²⁷. Desta forma, teríamos os “textos”, de um lado, e o seu suporte ou veículo, que lhe dá fixidez e o faz circular nas sociedades, de outro. Se a função básica do suporte é “fixar” o texto, como afirma Marcuschi (2003: 7), o suporte deveria ser visto muito mais como um elemento constitutivo do gênero numa ótica mais abrangente, como parecem sugerir as reflexões de Hodge & Kress (1988), Cunha (2002), Maingueneau (2001), Bonini (2003) e Machado (2001). E qualquer tentativa de separação, embora haja certo nível de distinção, deve ser bastante cautelosa e para fins específicos, como parece ser o caso dos historiadores da leitura (ver, por exemplo, Chartier, 2002), mas não o nosso.

²⁷ Ver críticas realizadas por Rojo (no prelo) e Bonini (2003) a esse respeito.

1.2 Em busca de uma definição de gênero adequada à análise de LDPs

“Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (‘respostas curtas’ na ‘linguagem de negócios’) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal*”.

Bakhtin/ Volochinov (1929)

Nos últimos anos, a noção de *gênero* tem auxiliado vários pesquisadores de correntes teóricas diversas²⁸ a compreender as práticas de linguagem que circulam na nossa sociedade e que estão sempre em processo de transformação. Procurar compreender tais práticas pressupõe também estudar a *produção*, a *circulação* e a *recepção* de gêneros do discurso específicos e legitimados de acordo com a função social que os sujeitos ocupam nas diversas esferas de atividade humana.

Como afirmam Brait & Rojo (2002: 7), “as práticas e atividades (de linguagem) que têm lugar nas diferentes esferas de atividade não são as mesmas – ainda que, às vezes, possam ser parecidas e estejam relacionadas às de outras esferas – e não são os mesmos os textos orais e escritos e a linguagem que nelas circulam”. Em outras palavras: cada sociedade se organiza por práticas sociais que definem um conjunto de atividades a desempenhar e essa organização social, como defendem as autoras, é diferente de lugar para lugar, de época histórica para época histórica, de cultura para cultura. É **na** e **para** a instituição escola, por exemplo, que o aluno vai entrar em contato com certas práticas sociais: responder a chamada, fazer provas, escrever redações, apresentar seminários etc. E também é **nesta** e **para** esta esfera que vão surgir gêneros do discurso diversos, sempre sujeitos a mudanças, como: carteira de estudante, boletins, relatórios, provas, agendas escolares, aulas, atlas, livros de caligrafia, cartilhas, tabuadas, **livros didáticos**, apostilas, seminários etc. Como aponta Bakhtin:

²⁸ Aconselhamos a leitura de Swales (1990), Paltridge (1997), Vian Jr. (1997), Marcuschi (1999), Chandler (2000), Breure (2001) e Pinheiro (2002) para uma visão panorâmica da abrangência dos estudos sobre gênero.

“a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (Bakhtin, [1952-53] 1979: 262).

Para Faraco (2003: 112), é nessa correlação intrínseca entre esfera de atividade e formas de dizer que Bakhtin “abre uma certa perspectiva para o estudo do dizer e do agir, do discurso e da atividade, que permite o refinamento de nossa percepção da heterogeneidade e complexidade das práticas de linguagem e das atividades humanas”. Estudar o LDP como um gênero do discurso implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades. Esta forma de construção do nosso objeto de investigação fez com que nos concentrássemos, nessa dissertação de mestrado, principalmente no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e culturais. Afinal de contas, o gênero é resultado de um trabalho coletivo histórico que está intrinsecamente relacionado com a interação do locutor com o interlocutor no interior de uma determinada cultura. Podemos claramente dizer que focar o LDP como um gênero do discurso significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas observar suas contínuas transformações que tem uma forte relação com o próprio dinamismo das atividades humanas (ver Faraco, 2003).

Rojo (no prelo: 10) defende justamente que o conceito de gênero do discurso deveria ser entendido “como um universal concreto decorrente das relações sociais e regulador das interações e discursos configurados em enunciados ou textos” e não como “uma designação convencionada, uma ‘noção’ que recobre uma família de similaridades e que se encontra ‘representada’ no conhecimento dos agentes como um modelo canônico”. Não deveríamos, assim, confundir o conceito de gênero “com procedimentos, com hierarquias, com categorias formais ou com estruturas, pois nele coexistem diversificadas formas de se pensar o mundo e a história humana” (Machado, [1996] 2001: 247).

Com base nessa concepção, estamos utilizando aqui a noção de gênero do discurso como espaço de permanente mobilidade, movimento e transformação. Por essa razão, como comentamos anteriormente, estaremos enfocando o gênero LDP, não pelo viés estático do produto, mas pelo viés dinâmico da produção. Por esse motivo, o primeiro aspecto para se entender um gênero, segundo Cohen (1989, apud Machado, [1996] 2001), é percebê-lo como uma “combinatória de procedimentos”, ou seja, perceber a relação dos gêneros com outros gêneros e o processo combinatório de misturas. Todorov (1980: 264) já havia indicado tal direcionamento, ao afirmar que “um gênero surge de outros gêneros, um gênero é sempre a transformação de um ou vários gêneros antigos por inversão, por deslocamento, por combinação”.

Seguindo o raciocínio desses autores, não poderíamos entender o funcionamento do gênero LDP fora da relação espaço-tempo (cronotopos), isto é, o gênero LDP é, numa perspectiva sócio-histórica, resultado da “hibridação”²⁹ com outros gêneros. Se fizermos um breve movimento de *flashback* na tentativa de nos concentrarmos muito mais no processo de configuração desse gênero, poderemos entender melhor tal questão.

Desde o início do século XX até os anos 50, percebemos praticamente a utilização, nas escolas, de *antologias* e *gramáticas*, escritas normalmente por “estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino” (Soares 2001a: 214). Apenas em meados dos anos 50, a partir de uma mudança na própria configuração do sistema educacional brasileiro, observamos que os livros escolares de Língua Portuguesa começam a adquirir uma nova roupagem. Soares (2001a) indica alguns *fatores externos* que contribuíram para a consolidação do gênero do discurso que conhecemos hoje como LDP, como a mudança de perfil dos alunos devido à democratização da escola pública e um recrutamento mais amplo de professores recém-formados.

²⁹ Seguindo Canclini ([1997] 2003: xix), podemos entender o fenômeno da **hibridação** como os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. No entanto, o pesquisador salienta que “as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridação razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras”. Essa discussão aproxima-se bastante da realizada por Bakhtin sobre a **combinação dos gêneros** (Bakhtin, [1929/1963] 2002).

Além disso, podemos apontar a mudança significativa no perfil de autores de livros didáticos que passam a ser produzidos por professores especialistas. Conforme Soares (1996: 60), “talvez seja justamente a criação de Faculdades de Filosofia, nos anos 30, que explique porque, a partir dos anos 50, os livros didáticos para o Ensino Médio passem a ser produzidos por professores licenciados que então se fazem autores”. Fato que pode ser visto como um indício de como o gênero *aula* começou também a influenciar a própria estrutura e alguns aspectos discursivos do LDP.

Com essa mudança no perfil dos autores, deixamos de ter apenas *gramáticas* que não tinham um caráter puramente didático, pois não possuíam comentários pedagógicos ou atividades; ou as *antologias* que traziam apenas uma seleção de textos literários consagrados, mas sem uma preocupação com comentários, explicações, exercícios ou questionários. E é nessa direção que os LDPs começam, por exemplo, a incluir exercícios e a dar informações mais detalhadas para o professor. Inicia-se, assim, um processo de configuração didática, ainda presente em muitos manuais: exercícios de vocabulário, de interpretação de texto, de redação e de gramática. As escolas “deixam”, então, de utilizar uma gramática e uma coletânea de textos (seleta, antologia) e os conteúdos gramaticais e textos literários começam a conviver em um gênero só³⁰. O momento histórico, social e econômico fez com que houvesse uma **hibridação**, a nosso ver, entre os gêneros **antologia, gramática e aula de língua portuguesa** na construção de um “novo” manual escolar. Como afirma Bakhtin ([1929/1963] 2002), ao fazer uma análise dos gêneros literários, mas que é perfeitamente ampliada para outras práticas de linguagem:

“Um gênero literário por sua própria natureza, reflete as tendências mais estáveis, ‘eternas’, do desenvolvimento da literatura. Estão sempre preservados num gênero os elementos imperecíveis da *archaica*. É bem verdade que esses elementos arcaicos só são preservados nele graças a seu constante rejuvenescimento, isto é, sua atualização. **Um gênero é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo.** O gênero renasce e se renova em cada etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida de um gênero. Por isso não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente mas

³⁰ “Na primeira metade do manual, a gramática; na segunda metade, uma antologia – como na coleção didática de Raul Moreira Lellis, que dominou o ensino nos anos 50; em seguida, gramática e texto integrados, o texto usado como base para o estudo da gramática, como nos manuais publicados nos anos 60” (Soares, 1998a: 55).

sempre recorda seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento” (negrito nosso, Bakhtin, [1929/1963] 2002: 106).

É ainda neste processo de “transformação” e de hibridação/cominação dos gêneros que, na década de 60, começa a produção de LDPs organizados em **unidades didáticas**. Tais unidades didáticas, segundo a terminologia de Carbone (2003: 82), estão vinculadas à modernização tecnocrática do sistema escolar e se apresentam como: i) unidades de conteúdo articuladas a um programa de ensino; ii) unidades de tempo baseadas no calendário escolar; iii) instrumentos de normalização das atividades (observar, ler, responder questionários, etc.). As unidades didáticas apresentam 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. Isso nos mostra claramente, como já apontava Soares (2001a), que o surgimento do LDP deva-se muito pouco aos conteúdos de ensino – ou seja, aos *fatores internos* -, e mais às condições escolares e pedagógicas e à concepção de professor e de aluno que estavam em jogo neste contexto sócio-cultural.

Havia também fatores de ordem econômica e tecnológica que modificavam as características **materiais, discursivas e estruturais** de tais textos. Neste sentido, ocorreram mudanças, como mostra Batista (1999), na forma física dos seus suportes, nas dimensões, no processo de encadernação, na qualidade de impressão, no modo de elaboração, comercialização e produção do livro etc; assim como alterações no modo de encenar sua leitura e utilização, ou seja, mudanças discursivas: “os manuais passam a reunir as funções de um compêndio e de um caderno de exercícios e atividades, assumindo um alto grau de dependência do contexto da sala de aula e realizando uma mediação entre o aluno e o professor, que atribui a este um papel subordinado em relação às atividades propostas pelo livro didático” (Batista, 1999: 554).

Um outro aspecto que devemos levar em consideração, nos anos 60 e 70, é a produção de LDPs para séries específicas; divisão bem próxima do que encontramos hoje no mercado; consequência talvez da crescente produção de **apostilas** para o Ensino Médio e para os

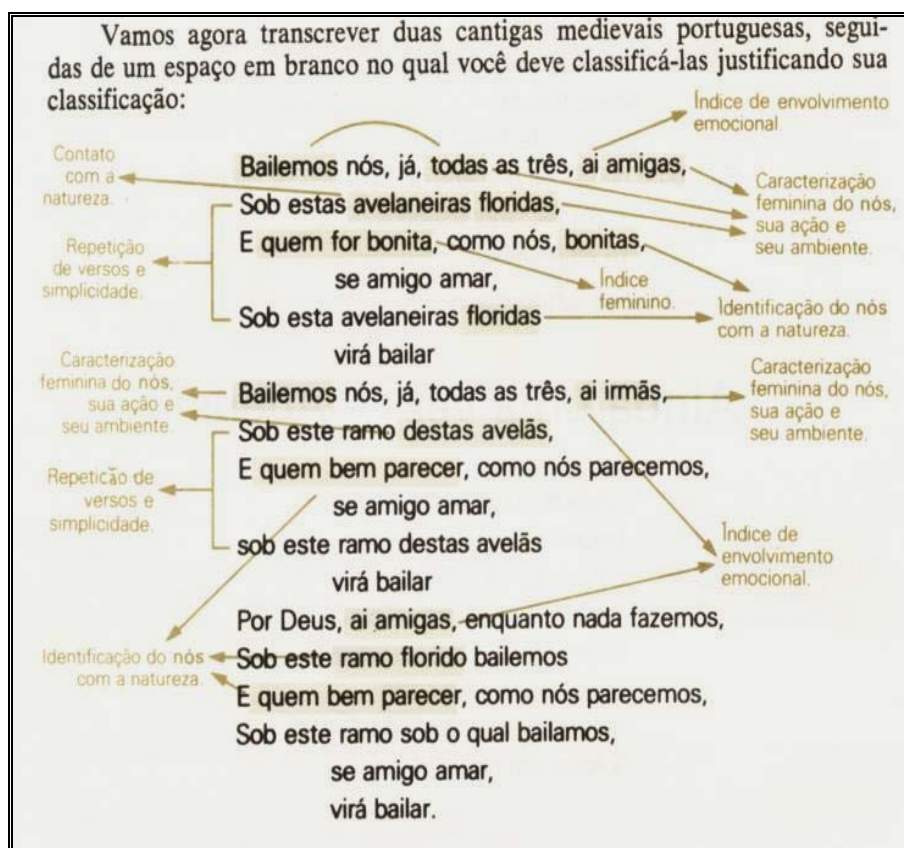
cursinhos, que deram origem a vários livros didáticos³¹. Para cada série, os autores selecionam objetos de ensino-aprendizagem específicos que são organizados em quatro volumes para o Ensino Fundamental II e em **três volumes** para o **Ensino Médio**. Começa a aparecer também o chamado “Livro do Professor” com respostas, comentários das questões e sugestões de avaliação. Soares (2001a) atribuiu à coleção de Reinaldo Mathias Ferreira – *Estudo dirigido de Português* – o passo inicial desse processo. Segundo a autora, tal mudança se deu devido a uma alteração na concepção de professor de língua materna, como comentamos anteriormente. O LDP passou a oferecer

“não só textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas” (Soares, 2001a).

O exemplo abaixo, retirado de um livro didático de Ensino Médio, publicado na década de 70, de autoria de Lajolo, Savioli e Osakabe – *Caminhos da Linguagem* –, revela-nos bem essa concepção de orientação para o professor. Na carta de apresentação do Livro do Professor, os autores já sinalizam tal mudança: “*tomamos a liberdade de acrescentar ao texto sugestões que constituem soluções possíveis dos exercícios propostos*”. A maioria dos textos presente nas unidades didáticas de língua ou de literatura apresenta comentários que procuravam ajudar o professor na resolução das atividades propostas ao aluno. No exemplo abaixo, por exemplo, os autores explicam uma cantiga medieval para os professores. Nesta atividade proposta, os alunos deveriam ler duas cantigas medievais e classificá-las em *cantiga de amor ou cantiga de amigo*, justificando sua resposta. É, justamente, para auxiliar o professor nessa classificação e na localização de traços característicos presentes no poema, que se encontram tais sugestões:

³¹ Sobre o ensino apostilado, ver os estudos de Carmagnani (1999); Batista (1999) e Bunzen (2001a e b).

Figura 1.2 Explicações para o professor do livro “Caminhos da Linguagem”



Nessa direção, podemos afirmar que as formas que o LDP vai adquirindo, se levarmos em consideração a relação gênero/ atividade humana, são resultantes das concepções sobre as atividades de ensino e aprendizagem formal e sobre seus agentes (professores e alunos). É uma relação dialógica que se instaura entre a seleção de objetos de ensino e sua apresentação, levando em consideração determinados interlocutores e determinadas concepções de ensino-aprendizagem. Ao fazer essa relação, estamos procurando não compreender os gêneros apenas por suas regularidades lingüístico-textuais, mas muito mais como ações em resposta a contextos sociais recorrentes numa determinada cultura (Miller, 1994). E isso não significa necessariamente ignorar os elementos textuais, mas observá-los sobre um outro ângulo: “como traços das respostas socialmente construídas” (Freedman, 1999). Não podemos esquecer que os gêneros e os enunciados a eles pertencentes, conforme Rojo (no prelo: 13), “não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção”.

Um exemplo deste movimento sócio-histórico é a mudança na seleção do material textual nos LDPs produzidos a partir da década de 70, principalmente, por causa das modificações exigidas pela Lei nº 5692/71 que apontava para uma concepção de língua(gem) como “instrumento de comunicação”. O saber a respeito da língua deixou, de certa forma, de ser o enfoque principal, dando vez à compreensão e ao estudo dos códigos comunicacionais. Desta forma, os autores de LDPs, ao (re)pensarem os objetos de ensino e a concepção de ensino-aprendizagem de língua materna, não utilizavam mais apenas textos literários que ditavam o “modelo correto de língua” e começaram a trabalhar com textos informativos, literários, publicitários, etc. (ver Bezerra, 2001, 2002). Neste breve percurso histórico, chegamos, então, a um dos argumentos levantados por alguns pesquisadores, como já foi apontado no item anterior, para não compreender o LDP como um enunciado num gênero do discurso, mas como um determinado local (suporte) onde encontraríamos uma reunião de textos didatizados dos mais diversos autores e gêneros. O que implica, a nosso ver, desconsiderar, mais uma vez, a própria discussão sobre as condições de produção dessa prática específica de linguagem.

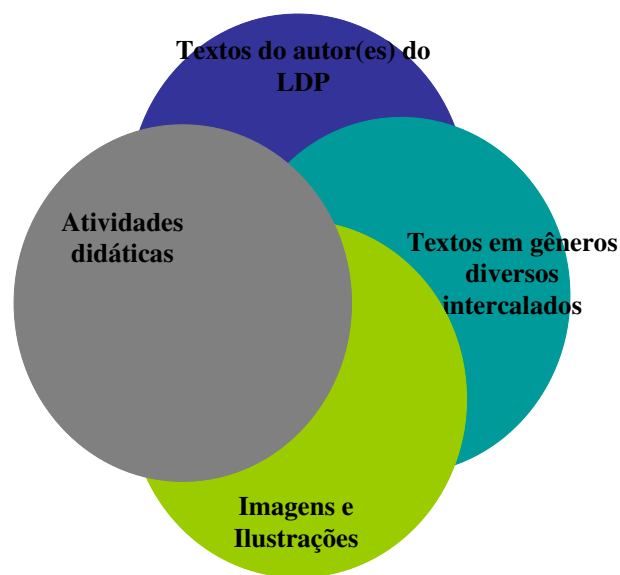
Diferentemente do posicionamento defendido por Marcuschi (2003, 2004) e Soares (1999), por exemplo, estamos assumindo a posição de que, se olharmos detalhadamente para o LDP, veremos que ele pode ser estudado como um gênero do discurso constituído por outros textos em *gêneros diversos intercalados*, assim como um romance (Bakhtin, 1929/63; 1934/35) ou vários gêneros midiáticos (Chandler, 2000; Pinheiro, 2002). Um bom exemplo é a telenovela, pois nela podemos encontrar, intercalados ao diálogo entre as personagens, canções, documentários, propagandas, etc. Bakhtin (1934-35), ao discutir as formas composicionais típicas da introdução e da organização do plurilingüismo no romance, mas que nos ajuda a compreender a heterogeneidade constitutiva em outros gêneros, aponta para dois tipos de mecanismos dialógicos que são importantes para compreendermos o próprio funcionamento dos gêneros: a questão da **construção híbrida**³² e dos **gêneros intercalados**. Para nossa discussão, é particularmente a noção de gêneros intercalados que nos interessa. Segundo Bakhtin ([1934-35] 1975: 124), o romance admite a introdução intencional ou não, na sua composição, de diferentes gêneros do discurso:

³² "Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas 'linguagens', duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática [...]" (Bakhtin, ([1934-35] 1975: 110).

"em princípio, qualquer gênero pode ser introduzido na estrutura do romance, e de fato é muito difícil encontrar um gênero que não tenha sido alguma vez incluído num romance por algum autor. Os gêneros introduzidos no romance conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade lingüística e estilística".

Esta reflexão parece indicar que a grande questão para Bakhtin não é a problemática da "transmutação" dos gêneros, como sugere Marcuschi (2003), mas do processo de produção de um enunciado num gênero do discurso que pode perfeitamente trazer para o seu interior textos em outros gêneros, outras vozes discursivas. Em outras palavras: estamos diante de uma discussão sobre a representação declarada ou não do discurso de *outrem* que deve ser vista como um procedimento normal também no discurso cotidiano (Brait, 1994) e didático. Podemos, então, compreender os textos em gêneros diversos como uma forma de *discurso reportado* típica do gênero livro didático, ou seja, é uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto, muitas vezes, através da intercalação de outros. Fato que nos fez compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal/ imbricada/ múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações, etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados objetos:

Esquema 1.1 Textualidade multimodal do LDP



É justamente o encaixamento/ a intercalação de textos em gêneros diversos e imagens com o texto didático produzido pelos autores que lhe dá um alinhamento, uma unidade enunciativo-discursiva e que nos possibilita vê-lo como um gênero do discurso. Não podemos esquecer, por exemplo, que os textos em gêneros diversos que vão compor o LDP não são escolhidos ao acaso, mas são intencionalmente trazidos para compor as unidades didáticas produzidas para ensinar um determinado objeto. As análises realizadas por Bueno (2002: 80), ao estudar a utilização de textos midiáticos em LDPs de Ensino Fundamental II, parecem confirmar a nossa hipótese. Em uma de suas conclusões, a autora afirma:

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

Uma propaganda no LDP, por exemplo, pode ser utilizada para várias finalidades, pois ela estará sempre a serviço dos objetos de ensino, que são apresentados aos alunos dentro de determinadas **unidades didáticas** (UDs), divididas normalmente em várias **seções didáticas** (doravante SDs) hierarquizadas. Não podemos esquecer que os textos (verbais e não-verbais³³) escolhidos para compor a complexa rede intertextual deste gênero são selecionados levando em consideração, por exemplo: (i) o tempo escolar (o que significa trabalhar, muitas vezes, com textos curtos ou fragmentos), (ii) o público alvo (alunos e professores de determinado nível de ensino das escolas particulares e/ou públicas), (iii) questões editoriais (como a concessão dos direitos autorais), entre outras questões.

É esse dinamismo que deve ser considerado quando nos propomos a estudar o LDP como um enunciado específico de um gênero. Não deveríamos também analisar esses elementos – seja um texto verbal ou uma imagem - sem levar em consideração o todo, ou seja, sem analisar sua função na composição do gênero LDP que os abarca e lhes dá um tom social específico. Tal posicionamento é semelhante ao de Bakhtin ([1934/35], 1975), ao estudar o romance como um gênero pluriestilístico, plurilíngüe e plurivocal, ou seja, uma atividade de linguagem que possui

³³ Belmiro (2000, 2003) faz um interessante estudo sobre as imagens e ilustrações presentes nos LDPs. Os trabalhos sobre livros didáticos desenvolvidos por Choppin (1992), Jonhsen (1996), Mikk (2000) e Carbone (2003) também apontam para importância de um tratamento especial para tais elementos.

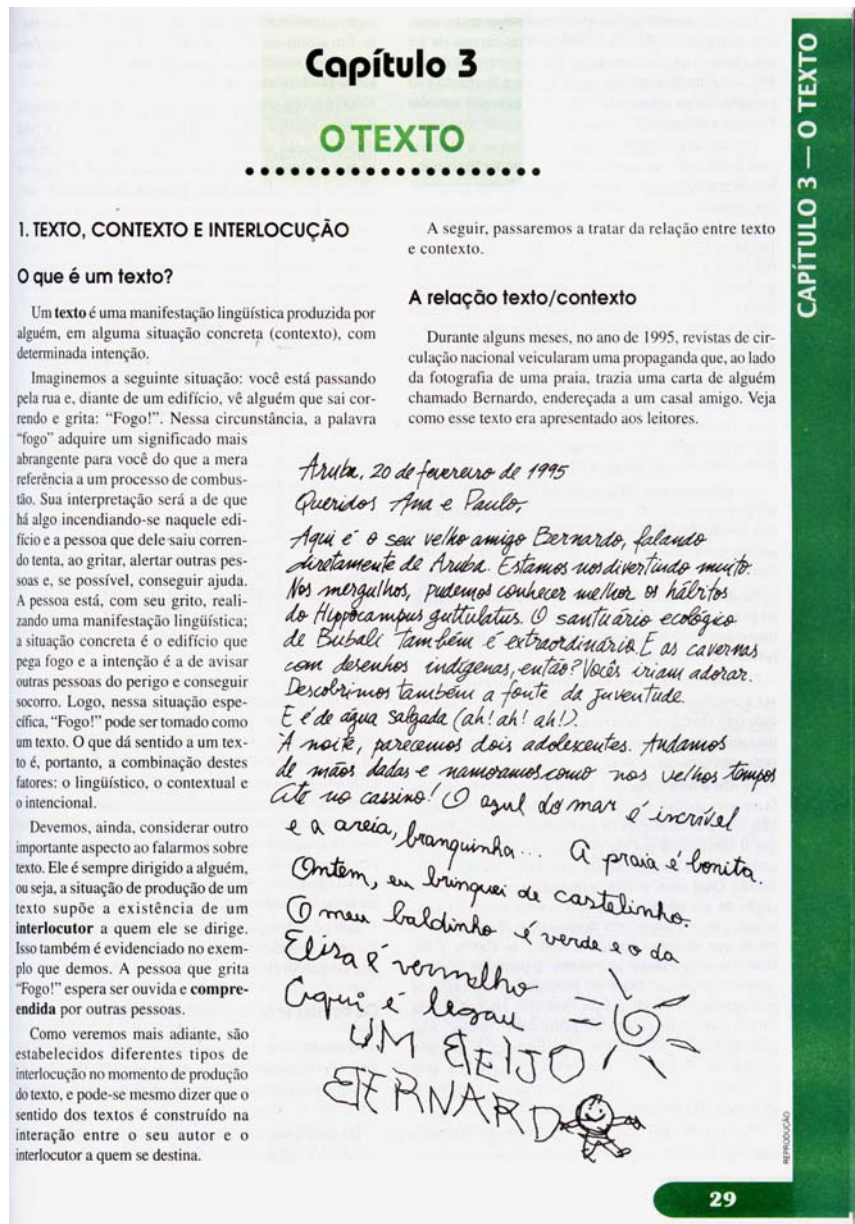
as mais diversas linguagens, gêneros e estilos. Para Bakhtin: “estas unidades estilísticas heterogêneas, ao penetrarem no romance, unem-se a ele num sistema literário harmonioso, submetendo-se à unidade estilística superior ao conjunto, conjunto este que não pode ser identificado com nenhuma das unidades subordinados a ele”. Desta forma, destaca o autor:

“Cada elemento isolado da linguagem do romance é definido diretamente, por aquela unidade estilística subordinada na qual ele se integra diretamente: o discurso estilisticamente individualizado da personagem, uma narração familiar do narrador, por uma carta, etc. [...] Ao mesmo tempo, **este elemento participa juntamente com a sua unidade estilística mais próxima do estilo do todo, carrega o acento desse todo, toma parte na estrutura e na revelação do sentido único desse todo**” (negrito nosso, Bakhtin [1934/35] 1998: 74).

A diversidade de exemplares de textos em diferentes gêneros presentes na constituição dos LDPs (tirinhas, romances, poemas, propagandas, publicidades, contos, piadas, reportagens, notícias, diários, rótulos, charges, cartas, bilhetes, redações, artigos científicos, relatórios, questões de vestibular, etc.) gera conseqüentemente uma diversidade de esferas de circulação desses textos e de contextos culturais e sociais de circulação. Não podemos falar de gênero sem pensar, como afirma Brait (2000), nas esferas de atividades em que eles se constituem e atuam. Neste sentido, acreditamos que os textos em gêneros diversos, quando são recontextualizados para os LDPs, passam a integrar a realidade concreta do gênero do discurso LDP que se constitui justamente através desta complexa intercalação.

Se voltarmos ao exemplo que apresentamos, ao finalizarmos a seção anterior (ver figura 1.1), tal posicionamento ficará ainda mais evidente. O texto que apresentamos encontra-se na terceira unidade didática (UD) da coleção “Português: Língua e Literatura” (Abaurre, Pontara e Fadel, 2000), mais especificamente na primeira seção didática (SD) intitulada “Texto, contexto e interlocução”, cuja finalidade é apresentar para os possíveis interlocutores a relação entre as noções de texto e contexto. O texto *em forma de carta* não se encontra mais na sua função social “original” de servir como parte de uma propaganda que circulou em revistas semanais dirigidas a uma determinada parcela da população brasileira, mas funciona agora como um texto desencadeador de uma discussão com os alunos de Ensino Médio sobre a importância de conhecermos elementos do contexto para poder compreendermos um texto. A figura 1.3 nos dará uma visão geral de como “a carta” aparece intercalada pelo discurso autoral, mais especificamente na explicação da relação entre texto e contexto.

Figura 1.3



As autoras iniciam a sub-seção didática - "A relação texto\contexto" - apresentando o contexto de produção do texto em forma de carta que será lido posteriormente: "durante alguns meses, no ano de 1995, revistas de circulação nacional veicularam uma propaganda que, ao lado de uma praia, trazia uma carta de alguém chamado Bernardo, endereçada a um casal amigo" (p.29). Em seguida, elas passam a fazer uma análise expositiva para mostrar aos alunos que, apesar do texto ter uma estrutura de carta, ele é, na realidade, uma propaganda. Reproduzimos

abaixo um fragmento do texto explicativo para termos um breve exemplo de como é instaurado esse diálogo, bem próximo do discurso de sala de aula, entre as autoras e seus possíveis interlocutores (alunos de Ensino Médio):

“Se não é uma carta real, o que é, então? Precisamos fazer nova análise, agora considerando o contexto de divulgação e as condições de produção do texto. Sabemos que o interlocutor por ele estabelecido não é o casal de amigos, Ana e Paulo, mas sim o conjunto dos leitores da revista. Qual seria, porém, a intenção por trás da publicação de um texto como esse em uma revista? Certamente, a de convencer suas dezenas de milhares de leitores de que passar as férias em Aruba, no Caribe, é tão bom, que rejuvenesce as pessoas, a ponto de fazê-las retornar no tempo. Trata-se, portanto, de um texto de propaganda, elaborado por profissionais, em que se cria um contexto considerando adequado para ‘vender’ viagens ao Caribe. Concluímos, imediatamente, que não existem, no mundo real, nem Bernardo, nem Ana, nem Paulo, que, como personagens, resultam de um trabalho de criação de uma agência de propaganda” (Abaurre, Pontara & Fadel, 2000: 30, destaque nosso).

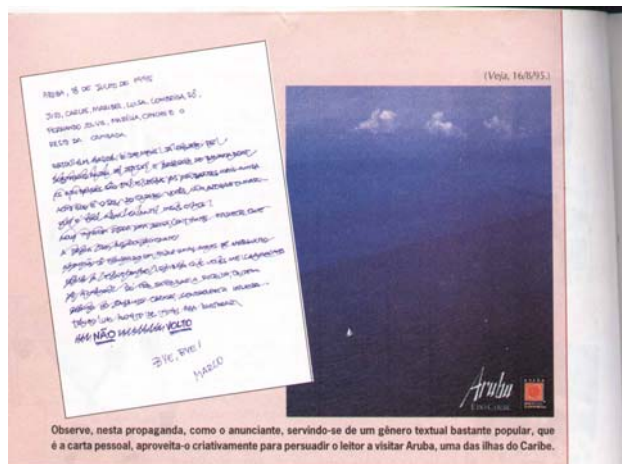
A imagem da praia de Aruba que acompanha a carta na campanha publicitária, por exemplo, não aparece neste LDP, pois a finalidade da utilização/citação desse texto é justamente outra. A imagem, neste caso, dificultaria até mesmo o propósito didático que é partir de um texto com uma estrutura de carta para mostrar aos alunos que, na realidade, trata-se de uma propaganda, e, que, para realizar tal leitura, é necessário conhecer o *contexto de produção do texto*.

Já em outro LDP que estamos analisando (Cereja & Magalhães, 1999), encontramos uma propaganda da mesma campanha publicitária, mas que apresenta uma outra função, pois recebe necessariamente uma “reacentuação pela mudança de esfera da atividade” (Faraco, 2003: 113). Nesse caso, diferentemente do primeiro, a propaganda é apresentada em forma de um boxe didático (ver figura 1.4) que traz informações adicionais sobre o objeto de ensino apresentado ao aluno: a carta pessoal³⁴. A propaganda foi citada aqui muito mais como exemplo de como uma agência de publicidade utiliza-se de um gênero “bastante popular, que é a carta pessoal e aproveita-o criativamente para persuadir o leitor a visitar Aruba, uma das ilhas do Caribe”, como podemos ler na legenda do boxe didático. A UD em que encontramos tal boxe é sobre produção de texto e a propaganda é utilizada nesse caso muito mais como um “modelo” de texto criativo.

³⁴ No catálogo de didáticos das Editoras Saraiva e Atual (2004), encontramos que a função desses *boxes* é contribuir para aproximar o conteúdo estudado da realidade do aluno.

No livro didático “Lições de texto: leitura e redação” de Platão & Fiorin (2003), a mesma propaganda utilizada por Abaurre et al. funciona como mote para um exercício da última unidade didática que trata, especificamente, da coerência e progressão textual. A propaganda é utilizada aqui para que o aluno responda duas questões³⁵ e perceba os efeitos de sentido utilizados pelo produtor do texto (ver figura 1.5). Dessa forma, as duas questões levam o aluno a fazer uma análise lingüística da parte final da “carta”, levando em consideração os conceitos de coerência e progressão textual, estudados na unidade didática.

Figura 1.4



Observe, nesta propaganda, como o anunciante, servindo-se de um gênero textual bastante popular, que é a carta pessoal, aproveita-o criativamente para persuadir o leitor a visitar Aruba, uma das ilhas do Caribe.

O local e a data são colocados no início da carta, à esquerda, ou no final, depois da assinatura. A introdução (vocativo) pode conter apenas o nome do destinatário, no caso, *Griffin*, ou conter palavras de cortesia, como *Caros amigos*, *Querida Marina*, por exemplo, que variam conforme o grau de intimidade que temos com a pessoa a quem escrevemos. O vocativo pode ser seguido de dois-pontos, de vírgula ou não conter pontuação nenhuma.

O texto é o assunto da carta. Numa carta pessoal, a linguagem empregada pode ser informal, espontânea e também incluir giúrias. Na carta em estudo, o assunto começa em “Agora que chegou o momento de responder a suas perguntas [...]” e termina em “Sim, eu só consigo ver você”.

A despedida costuma ser cortês ou carinhosa e varia bastante: *Um forte abraço*, *Mil beijos*, etc.

Observe que, no caso da carta de Sabine, a linguagem é informal, porém culta, e não há uma despedida carinhosa, porque ela, pessoalmente, não conhece Griffin.

Nesse tipo de carta, a *assinatura* é normalmente o nome manuscrito do remetente, sem o sobrenome (no caso, *Sabine*).

Se tivermos esquecido algo importante, podemos incluir, depois de feitas as despedidas, um *PS (post scriptum)*, expressão latina que significa “depois do escrito”) e colocar as anotações extras.

A carta é enviada em um envelope. Observe, no exemplo abaixo, como preenchê-lo:



Figura 1.5

para que o apelido de Cláudio Humberto fizesse sentido?

c) se Gilberto Dimenstein fosse coerente com sua maneira de construir círculos viciosos, como escreveria a propaganda do biscoito Tostines?

QUESTÃO 6 (UNICAMP)

A maneira como certos textos são escritos pode produzir efeitos de incoerência, como no exemplo: “Zélia Cardoso de Mello decidiu amanhã oficializar sua união com Chico Anycio” (A Tarde, Salvador, 16 set. 1994). É o que ocorre no trecho a seguir:*

As Forças Armadas brasileiras já estão treinando 3 mil soldados para atuar no Haiti depois da retirada das tropas americanas. A Organização das Nações Unidas (ONU) solicitou o envio de tropas ao Brasil e a mais quatro países, disse ontem o presidente da Guatemala, Ramiro de León.

O Estado de S. Paulo, 24 set. 1994.

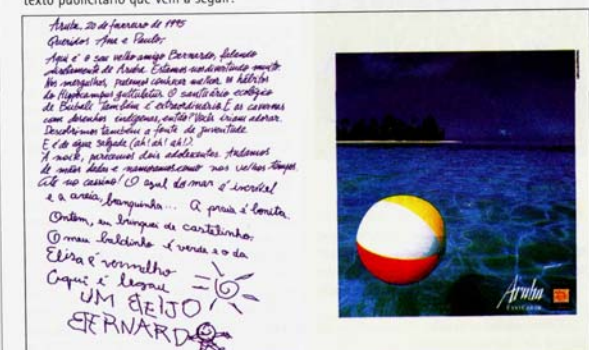
a) Qual o efeito de incoerência presente nesse texto?

b) Do ponto de vista sintático, o que provoca esse efeito?

c) Reescreva o trecho, introduzindo apenas as modificações necessárias para resolver o problema.

QUESTÃO 9

A exploração da incoerência pode fazer parte de um programa intencionalmente arquitetado pelo construtor do texto para obter efeitos de sentido diversificados. Observe, por exemplo, o texto publicitário que vem a seguir:



Revista Imprensa, 92/32-3, maio 1995.

TEXTOS PARA AS QUESTÕES 7 E 8 (FUVEST)

Leia os textos de propaganda adiante, dos quais o primeiro foi publicado em uma página e o outro na seguinte:

I	II
Como limpar o pátio de uma concessionária usando um jornal	A Brasiwagen está prevendo vender 5 000 carros novos e 2 000 usados este ano anunciando no Estadão

QUESTÃO 7

Confrontando-os, dê dois sentidos em que o texto I pode ser entendido.

QUESTÃO 8

Ainda em relação aos mesmos textos, explique:

a) com que segmento do segundo texto você pode relacionar a palavra como do primeiro texto?

b) com que segmento do primeiro texto você pode relacionar a sequência “vender 5 000 carros novos e 2 000 usados”?

³⁵ As perguntas que os autores elaboram são: a) A parte final do texto (sobretudo após a frase “Até no casino!!”), interpretada no seu sentido literal, contém uma incoerência gritante. Explique por quê; e b) Interpretando a mesma passagem no seu sentido não-literal, descobrimos nela um criativo efeito de sentido. Qual é esse efeito?

Essa breve comparação já nos mostra que a função didática desses textos só é percebida se entendermos o porquê deles se encontrarem naquela UD específica; o que nos faz também questionar algumas análises que priorizam muito mais o *aspecto quantitativo* do que o próprio funcionamento discursivo-enunciativo dos textos em gêneros diversos na composição do gênero LDP. Precisamos, então, ter um olhar cuidadoso para as ligações e correlações entre esses gêneros intercalados que vão através de movimentos discursivos compondo o próprio discurso do gênero livro didático de Língua Portuguesa.

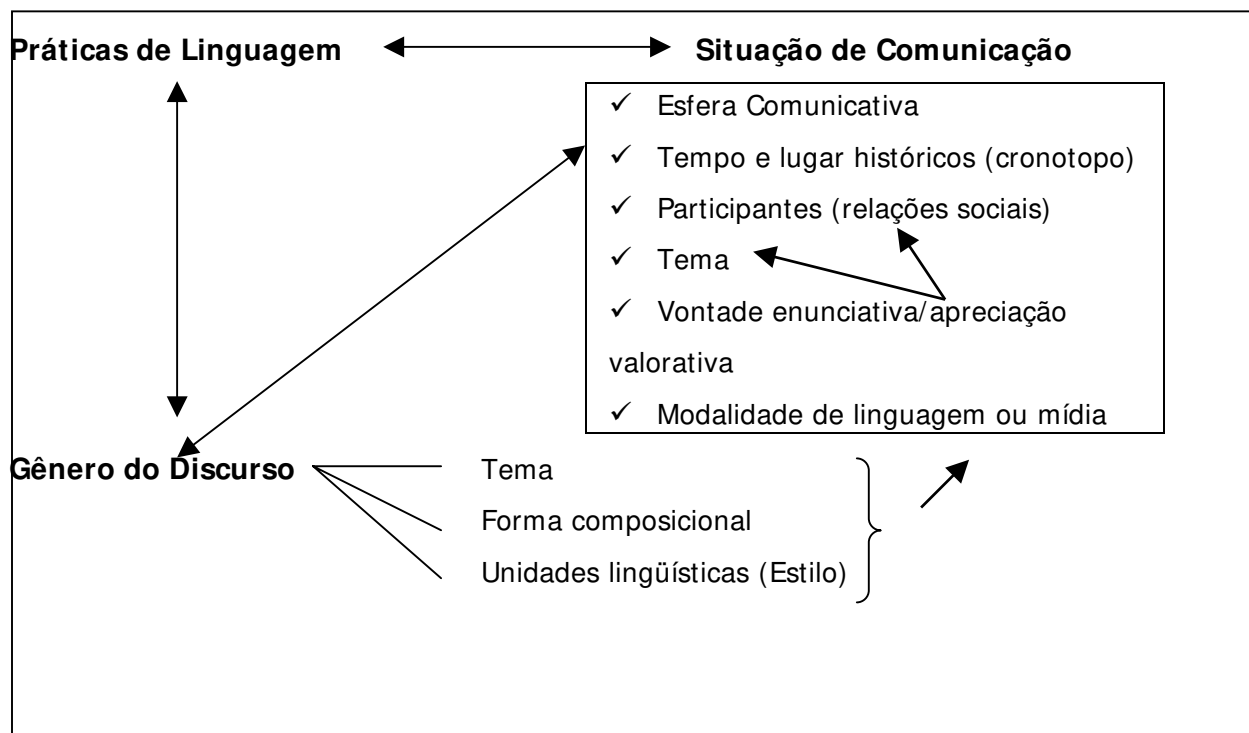
Outra consequência ao estudarmos o LDP como um gênero do discurso é perceber sua orientação para “um círculo particular, para o mundo particular do ouvinte, introduzindo elementos completamente novos no seu discurso” (Bakhtin [1934-35] 1975: 91). O livro didático representa necessariamente uma perspectiva ou um ponto de vista³⁶ em relação aos objetos de ensino selecionados. Esta perspectiva, segundo Purves, ditará questões tais como a seleção, a seqüência e a ênfase; assim como afetará a própria linguagem do LD: “qualquer seleção é resultado de preferências, seja de gostos, de interesses no sentido do que é pedagogicamente correto, no sentido de que é impróprio para a idade ou para a formação dos estudantes, e, em muitos casos, pela própria disponibilidade do material no domínio público ou com os direitos autorais” (Purves, 1996: 19). Numa perspectiva enunciativa, diríamos que nos interessa compreender justamente essa *apreciação valorativa* do locutor sobre os objetos de ensino e sobre os interlocutores, pois ela vai determinar muito dos **aspectos temáticos, composicionais e estilísticos** do texto ou do discurso, como defende Rojo (no prelo: 15):

“aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos- e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação”.

O esquema 1.2, elaborado pela autora, com base nos estudos do círculo de Bakhtin, mostra bem a relação entre práticas de linguagem, situação de produção e gênero do discurso:

³⁶“O ponto de vista, o contexto situacional e a perspectiva prática-valorativa não têm seu nascedouro e sua determinação na consciência individual, mas estão determinados socialmente; o ideológico, que coincide com a materialidade, é um produto inteiramente social” (Miotello, 2002: 6).

Esquema 1.2 Práticas de linguagem, situação de comunicação e gênero do discurso



De forma geral, podemos dizer que defendemos, nesse primeiro capítulo, a idéia de que o LDP é um enunciado em um gênero do discurso produzido por diversos agentes (autores, editores, paginadores, etc.) numa instância pública (as editoras) que procura satisfazer as necessidades de ensino-aprendizagem formal da língua materna e, para isso, seleciona determinados objetos de ensino (o tema) os quais recebem um tom valorativo dependendo do ponto de vista específico adotado.

Como esses objetos de ensino na área de Língua Portuguesa, assim como em outras disciplinas, não são neutros, mas objetos de disputas epistemológicas, econômicas, políticas e culturais, percebemos claramente que o gênero LDP vai se constituir como um lugar do “embaralhamento dos limites e do surgimento de novas conexões” (Signorini, 1998b: 345) formado por uma arquitetura móvel e multidimensional ou uma *forma arquitetônica de realização* que é fruto de uma situação sócio-histórica específica, como diria Bakhtin ([1924] 1998).

LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: *um olhar para o passado para entendermos o presente*

“Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia a qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar a qualidade e correção, orientar a escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o ‘dever ser’ ou ‘fazer ser’, e volte-se para o ‘ser’ – não o discurso sobre o que ‘deve ser’ a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que ‘é’, o que ‘tem sido’, o que ‘foi’ o livro didático”.

Magda Soares (1996)

“Desde a utilização escolar da obra de Homero, e até hoje, o livro didático foi produzido para constituir instrumento de trabalho do professor. Ele veicula os valores que se pretende transmitir, as verdades que se pretende inculcar. Muito mais, portanto, do que em decretos e pareceres oficiais, é nos manuais sucessivamente adotados pelas escolas que se encontram os contornos de nossa educação”.

Marisa Lajolo (1982)

O segundo capítulo dessa dissertação tem como finalidade traçar um breve histórico da relação entre o ensino da língua escrita e o livro didático de língua portuguesa com uma dupla finalidade: i) observar como foi se dando a construção e a consolidação desse gênero do discurso – *livro didático de língua materna*; ii) compreender como os objetos de ensino, especificamente, os relacionados ao ensino da escrita, também acompanham esse movimento sócio-histórico e cultural. Essa descrição nos ajudará a entender melhor o **espaço** e a **seleção de objetos de ensino** específicos sobre o ensino da produção de texto em três LDPs, nosso foco de análise no quarto capítulo.

Sem pretendermos fazer aqui uma discussão e descrição exaustiva sobre esta questão, achamos importante destacar alguns aspectos históricos e relacioná-los com os livros didáticos, considerados por Jonhsen (1996) e Soares (2001a) como um dos objetos mais importantes de pesquisa sobre a história das disciplinas escolares. Defendemos, então, como Soares (1996, 2001a), que os LDPs, se analisados sincrônica ou diacronicamente sob uma perspectiva sócio-histórica, permitem identificar ou recuperar saberes e competências considerados legítimos em determinada época.

Neste sentido, tal discussão não poderia deixar de ser feita sem levar em consideração os estudos sócio-históricos sobre a disciplina “Língua Portuguesa” e sua relação com os manuais escolares (Soares, 1996, 1998, 2001a, 2002; Razzini, 2000, 2001; Bezerra 2001, 2002; Marcuschi, 2002a, Zilberman, 2003) e os trabalhos que discutem especificamente a relação do ensino da língua escrita no contexto brasileiro³⁷ (Geraldi, 1991; Meserani, 1995; Costa Val, 2003, entre outros); uma vez que não podemos perder de vista que os objetos de ensino, assim como os saberes mobilizados sobre o ensino de língua, se modificam e vão se configurando como saber escolar e, conseqüentemente, em disciplina escolar, ao longo do tempo (Soares, 1998). Dessa forma, procuramos ver o processo de produção do gênero LDP não como um algo estável, um produto final, mas como um processo essencialmente em diálogo com os enunciados que o procederam e com os que o sucederão, uma vez que não há enunciados isolados na cadeia da interação verbal. Para Bakhtin ([1952-53] 1979: 300):

“O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez”.

Da mesma maneira que:

“Se os gêneros do discurso não existissem e nós tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de constituir livremente e pela primeira vez cada

³⁷ É importante apontarmos que não traçaremos aqui um percurso do domínio da teorização sobre a aquisição e o ensino da escrita no cenário acadêmico, mas procuramos destacar os objetos e concepções de ensino-aprendizagem presentes, em certo sentido, nos LDPs.

enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (Bakhtin, [1952-53] 1979: 282).

Tal posicionamento enquadra-se perfeitamente numa problemática construtivista, como diria Corcuff (2001: 25-26), uma vez que as realidades sociais são entendidas como construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos. E a palavra “construções” vai justamente remeter “aos produtos (duráveis ou temporários) das elaborações anteriores e aos processos em curso de reestruturação”, o que implica, no nosso caso, não perder de vista a *historicidade* dos objetos de ensino. Esta historicidade pode ser percebida se levarmos em consideração três aspectos, apontados por Corcuff (2001: 26):

“1º o mundo social se constrói a partir das pré-construções passadas; neste ponto seguimos Marx ‘os homens fazem sua própria história, mas eles não a fazem arbitrariamente, em condições escolhidas por eles, mas em condições diretamente dadas e herdadas do passado’; 2º as formas sociais são reproduzidas, apropriadas, deslocadas e transformadas enquanto outras são inventadas, nas práticas e nas interações (face a face, mas também telefônicas, epistolares, etc.) da vida cotidiana dos atores; e 3º esta herança passada e este trabalho cotidiano abrem-se sobre um campo de possibilidade no futuro [...]”.

Não podemos negar também que traçar esse percurso histórico é, ao mesmo tempo, procurar entender a clássica divisão no ensino de língua materna, principalmente no Ensino Médio, entre aulas de “gramática”, aulas de “redação” e aulas de “literatura”. E, mais recentemente, em aulas de “interpretação de textos”. Essa divisão torna-se importante, no nosso caso, pois ela sinaliza a construção de livros didáticos com perfis editoriais diferenciados, para professores diferentes. Em outras palavras, para “professores especialistas”. É, principalmente, neste nível de ensino, que encontramos uma verdadeira *pedagogia da fragmentação*. Como apontam Kleiman e Moraes (1999: 31), as disciplinas escolares no Ensino Médio são rigidamente separadas em blocos monolíticos e os alunos são obrigados a decidir, em cursinhos especializados e divididos, se vão seguir uma carreira em Ciências Humanas, Exatas ou Biomédicas.

No entanto, apesar de não termos a chave mágica para superação da fragmentação da própria disciplina “Língua Portuguesa” no Ensino Médio, tal discussão se faz necessária e urgente para conhecermos como tal divisão influencia o próprio mercado editorial a lançar livros para este nível de ensino que buscam atender a essa fragmentação. Assim encontramos livros escolares apenas com conteúdos gramaticais (as chamadas gramáticas pedagógicas), livros didáticos que

se dedicam apenas ao ensino da produção de texto, livros que se dedicam apenas ao ensino da leitura e outros apenas à literatura. Em outros casos, há coleções que procuram reunir essas sub-áreas com tentativas de articulação. É o caso de duas de nossas coleções de análise: Cereja & Magalhães (1999) e Abaurre, Pontara e Fadel (2000)³⁸.

Como estaremos enfocando especificamente a seleção dos objetos de ensino de produção de texto, resolvemos realizar, neste segundo capítulo, uma retrospectiva histórica no sentido de mostrar e enfatizar como é recente a história do ensino da escrita no Brasil, principalmente nos LDPs de Ensino Médio. E, se há duas ou três décadas, como lembra Costa Val (2003: 151), a redação, por exemplo, não se constituía como objeto de ensino, pois “não figurava nos manuais e não merecia do professor esforço maior do que a imposição de um título à turma de alunos”. Hoje, o espaço dedicado ao ensino de produção de texto, nas escolas e nos LDPs, é cada vez maior. Por essa razão, apontaremos também para quais concepções de ensino de língua escrita e quais objetos de ensino estavam sendo negociados durante essa trajetória que resolvemos dividir aqui, para efeito da análise inicial, em quatro momentos: i) o ensino da composição; ii) o ensino da redação; iii) a questão da produção de texto; iv) o ensino de gêneros.

2.1 A era da composição: Manuais de Retórica, Antologias e Gramáticas

O ensino de língua portuguesa, como disciplina curricular, no contexto brasileiro, pode ser visto como algo recente, uma vez que, no século XIX, o que ainda predominava era o estudo de disciplinas clássicas como o Latim, a Retórica e a Poética; herdeiras do currículo imposto nas escolas desde a Idade Média, mas particularmente do *Trivium*³⁹. Tais disciplinas constituíam o currículo do ensino de língua portuguesa até o fim do Império, influenciando fortemente o ensino de língua e literatura mesmo depois da “criação” da disciplina “Português” e do cargo de “professor de português”, nas últimas décadas do século XIX⁴⁰. Conforme Razzini (2001: 99), o ensino de língua e de literatura pautava-se pelo ensino das línguas clássicas, em especial do

³⁸ A coleção que estamos analisando de Ernani & Nicola (2001) está voltada especificamente para o ensino de leitura e de produção de texto e possui apenas algumas unidades didáticas relacionadas ao ensino de gramática.

³⁹ O *Trivium* e o *Quadrivium* consistiam em dois ciclos do equivalente ao nosso Ensino Médio na Idade Média. O *Trivium*, também conhecido como por “Sermones” (Linguagem), era constituído dos estudos de Gramática, Retórica e Lógica (ver Mongelli, 1999).

⁴⁰ Somente em 1871, por decreto imperial, foi criado no Brasil o cargo de “professor de Português” (Soares, 2001a).

Latim: “a ‘gramática nacional’ era estudada a partir das categorias gramaticais da língua latina e explicada como uma transformação desta, enquanto a literatura nacional era apresentada segundo os critérios fixos da Retórica e da Poética clássicas, dividida por **gêneros**⁴¹” (negrito nosso).

Durante um longo período, que vai do final do século XVIII até os meados do século XX, percebemos uma ênfase no ensino da leitura, entendida como uma prática de decodificação e memorização de textos literários, reservando para o ensino da “produção de texto” um lugar apenas nos níveis mais elevados. Segundo Marcuschi (2002a: 6), acreditava-se no aprendizado pela boa exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, unificada e não problemática⁴². O ensino da “composição”, como eram chamados os textos produzidos pelos alunos, estava reservado praticamente para às últimas séries do chamado ensino secundário nas disciplinas Retórica⁴³, Poética e Literatura Nacional. Fazer **composição** significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos modelos apresentados pelo professor. Um trecho retirado do Art 3º do Regimento anexo ao Decreto Nº 8051, de 24 de Março de 1881, ilustra bem os objetivos dessas disciplinas:

“O professor de Retórica, Poética e Literatura Nacional ensinará a teoria e o **histórico dos principais gêneros de prosa e poesia**, as regras essenciais de oratória, declamação e reta pronúncia [...] terá sumo cuidado em proporcionar aos alunos os principais meios de aprenderem a falar bem e a **bem escrever**, fazendo-os ler em ordem, sobriedade e reflexão, analisar sob os pontos de vista filosófico, histórico e literário, e **imitar os mais belos trechos das obras primas nacionais que lhes apresentará como modelos**”. (negrito nosso In: Razzini, 2000: 306)

As diretrizes e os programas de ensino deste período marcam a intensificação dos exercícios de composição (descrição, narração e cartas) no currículo de Português, especificamente nas aulas de Retórica e de Literatura. Como percebemos nas descrições de cada série realizadas por Razzini (2000), os exercícios de composição iam dos mais elementares (reprodução e imitação

⁴¹ Neste caso, os gêneros literários em prosa e verso da tradição aristotélica.

⁴² A *Seleção em Prosa e Verso* (1884) de Alfredo Clemente Pinto, por exemplo, faz a seguinte recomendação: “Para que o nosso trabalho produza os resultados que tivemos em vista ao compilá-lo, pedimos aos Senhores professores façam estudar de cor aos discípulos bom número de trechos, tanto em prosa como em verso, que a experiência tem mostrado ser este estudo de grande vantagem para os mesmos discípulos, os quais assim, sem muito esforço adquirirão uma dicção correta e elegante, e dilatarão o círculo de suas idéias, aprendendo ao mesmo tempo a combiná-las convenientemente” (Marcuschi, 2002 a: 5).

⁴³ Sobre os manuais de Retórica brasileiros utilizados no século XIX, ver Brandão (1988), Pfromm Neto et al (1974) e Razzini (2001).

de pequenos trechos), passando pelas “breves descrições, narrações e cartas” e pela “redação livre”, até chegar à “composição de lavra própria”, nas últimas séries. O que é interessante percebermos aqui é a forte filiação dos estudos de produção de texto relacionados a disciplinas como Retórica e Literatura, além da utilização de manuais escolares dessas disciplinas como base para esse ensino. Durante muitos séculos, segundo Zilberman (2003: 245), “livro didático e manual de retórica se confundiram, e desde esses começos a matéria predominante era o conhecimento da língua e da literatura, com o fito de aperfeiçoar a expressão pessoal”.

Meserani (1995) classifica o ensino oferecido naquela ocasião de “retórica diluída”, visto que o ensino de produção de texto estava fundido em elementos da Retórica e da Poética tradicional com outros da Estilística, de modo prescritivo e não-descritivo. A ênfase era dada aos textos literários em prosa e a outros pragmáticos, como as cartas. Os manuais de Retórica, segundo o autor, davam uma classificação dos gêneros usados na escola e apontavam “as qualidades e defeitos de estilo”, além de mostrar como montar esquemas de idéias. Além disso, “insistiam na necessidade ‘vital’ de escrever bem, de acordo com os modos que apregoavam e prescreviam” (Meserani, 1995: 17).

No entanto, as disciplinas Retórica e Poética só permaneceram no currículo da escola secundária até 1890, quando o Decreto Nº 981, de 8 de Novembro de 1890, eliminou-as do currículo e as substituiu pela História da Literatura Nacional. Tal mudança pode ser perfeitamente vista como uma consequência da nova configuração herdeira do Estado burguês, modelo que se tornava hegemônico na Europa posterior à Revolução Francesa, que tornava “tarefa do ensino o estudo da língua nacional, doravante também denominada ‘materna’” (Zilberman, 2003: 248)⁴⁴. Ao mesmo tempo, podemos também relacionar tal questão, no período republicano, com uma expansão da própria indústria de livros didáticos nacionais e não mais estrangeiros.

Com o “fim” dessas disciplinas, percebemos, então, que, no início do período republicano, os professores utilizavam um manual para o ensino dos textos (antologias, florilégios,

⁴⁴ “Dentro do campo da pedagogia do ensino da língua, e aqui voltamos à questão do método, o que nos interessa como ponto de partida é o fato de que no século XIX, quando esse ensino se estabelece efetivamente, já existe no Brasil uma produção literária ‘brasileira’ escrita em língua portuguesa [...]. Essa produção será absorvida pela Escola que a apresentará como MODELO e o ensino da língua ‘materna’ se especializará desse MODELO, do qual se absorverão normas a serem impostas para todos” (Gallo, 1996: 103).

crestomatias) quase sempre complementado, na prática de sala de aula, por uma gramática⁴⁵. Neste sentido, a divisão entre ensino de gramática, literatura e produção de texto é historicamente marcada pelas mudanças educacionais e pelos exames que davam acesso aos cursos superiores no Brasil. O próprio ensino de “composição” recebe um maior destaque depois da obrigação para todos os cursos superiores da prova escrita de português, chamada de “composição livre”. Uma prova bastante concreta da função propedêutica que este nível de ensino demonstra para a seleção dos objetos de ensino de produção de texto. Os alunos que freqüentavam o ensino secundário neste período, pertencentes à elite da população, deveriam, então, aprender a escrever a “composição livre” para passar nos *Exames Preparatórios* e seguir nos estudos universitários (ver Razzini, 2000).

No entanto, apesar das tentativas de integração das disciplinas literatura e língua, nas primeiras décadas do século XX, os primeiros anos de educação republicana até a década de 40 foram marcados pela “expansão” do ensino de gramática, de leitura e de produção de texto, mas ainda com uma forte relação com as disciplinas clássicas. Conforme afirma Soares (2002: 165):

“continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem sobre o sistema da língua, e **persistiram a retórica e a poética, estas sim, sob nova roupagem**: à medida em que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o falar bem, que já não era uma exigência social, **para substituí-los por preceitos sobre o escrever bem, já então exigência social**”⁴⁶(negrito nosso).

Especificamente no Ensino Médio, a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos Laet⁴⁷, dominou o ensino de língua materna durante um longo período - 74 anos, de acordo com as pesquisas realizadas por Soares (1996, 1998, 2001a, 2002), uma vez que foi publicada em 1895

⁴⁵ Segundo Soares (2001a: 16), “foram numerosas as gramáticas produzidas para uso escolar nesse período; as de presença mais intensa e duradoura foram, sem dúvida, as *Gramáticas expositivas*, de Eduardo Carlos Pereira (uma para o curso elementar – primeiras séries do ensino médio, outra para o curso superior – últimas séries), publicadas em 1907, tendo tido dezenas de edições nas cinco primeiras décadas do século; testemunham ainda a persistência, até os anos 50 do século XX, da gramática como manual complementar de uma antologia ou seleta, no ensino de Português [...]”.

⁴⁶ Movimento semelhante ocorreu no ensino de língua materna nos Estados Unidos como demonstram os estudos realizados por Heath (1981, 1989) sobre os manuais de composição e ensino da escrita.

⁴⁷ Os autores dessa coleção eram jornalistas e professores do Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro.

e teve sua última edição (43ª edição) em 1969. A Antologia Nacional era publicada em forma de volume único e possuía aproximadamente 600 páginas. Um breve perfil deste manual que influenciou o ensino de língua materna no Ensino Médio e os exames para os cursos superiores, durante décadas, pode ser visto nos fragmentos abaixo:

“Fausto Barreto e Carlos Laet organizaram a 1ª edição da Antologia Nacional em duas partes: prosadores, na primeira parte, poetas, na segunda, o que já evidencia o critério literário. Em cada parte, agruparam os autores segundo fases, termo com que designam os movimentos literários: a fase acadêmica (século XVIII e princípio do XIX); a fase seiscentista (século XVII) e a fase quinhentista (século XVI). Nas modificações que introduziu na Antologia, na primeira metade da segunda década do século XX, Carlos de Laet enriqueceu a fase contemporânea, acrescentando, na 6ª edição, [...] ‘nomes e artigos de alguns contemporâneos distintíssimos e que, infelizmente, já não figuram entre os vivos’, e, na 7ª edição, autores já ‘consagrados pela morte’” (Soares, 2001a: 47).

“A Antologia nunca apresentou exercícios ou sugeriu atividades, quer de literatura quer de língua. Isso evidencia que, na sala de aula, o trabalho de leitura e estudo dos textos ou, através deles, o estudo da língua, era confinado ao professor: o livro dependia dele que, na concepção dos autores, seria um leitor capaz de analisar os textos tanto do ponto de vista da literatura quanto da língua, e em condições de utilizá-los didaticamente, para formar bons leitores” (Soares, 2001a: 54).

Os textos literários presentes na Antologia eram utilizados para formação de um leitor literário e para a aquisição e treinamento da chamada norma culta. Ao estudar alguns elementos indicativos das práticas de ensino de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II, Razzini (2000: 100) comenta que os professores usavam os textos presentes na Antologia Nacional para realizar exercícios de leitura e recitação, ditado, estudo do vocabulário, da gramática normativa, da gramática histórica, exercícios ortográficos, análises sintáticas e morfológicas, **redação e composição**. Já Fiorin (1999), ao fazer um estudo comparativo da Antologia Nacional e do Tratado de Versificação de Olavo Bilac e Guimarães Passos, nos esclarece a concepção de ensino-aprendizagem de língua que estava implícita na Antologia Nacional:

“Aprende-se pela imitação dos bons autores. As regras lingüísticas são os usos que eles consagraram. Ao mesmo tempo, aprende-se a articular o texto seguindo o exemplo desses autores. Lê-se para fazer composições que imitem os textos lidos. Identificam-se as características do texto, a partir dos elementos de produção dados pela retórica clássica (*inventio*: escolha do tema, e de seus componentes; *dispositio*: ordem de apresentação das idéias; *elocutio*: expressão lingüística propriamente dita). De certa forma, o ensino pela imitação dá ao estudante um conjunto de lugares-comuns (*tópoi*), para escrever sobre os diversos temas” (Fiorin, 1999: 154).

Cabe ressaltar, como bem lembra Fiorin (1999), que, nas épocas em que o ideal de manual escolar é a **Antologia**, considera-se que a não *imitatio* adequada dos textos anteriores se configurava como um erro. Esta é na realidade, para o autor, a função social do gênero Antologia: escolher os melhores textos para que os alunos selecionem aqueles que estão em relação com suas tendências. Nessa fase, podemos dizer que predominou a noção de língua como norma, uma vez que a grande ênfase era dada ao reconhecimento das regras da língua e dos bons escritores. O ensino da composição e de redação estava sempre em segundo plano⁴⁸, pois não era nem “matéria dada”, como afirmam Meserani (1995) e o relato da autora Thereza Cochar Magalhães sobre sua época e a dos seus irmãos na escola:

“Redação não era ‘matéria dada’, embora fosse pedida aos professores. O professor de Português dava um tema fora do programa, um limite de trinta linhas e aguardava que o texto do aluno acontecesse. Isso no tocante à composição ou ao que hoje denominamos redação criativa. Os demais tipos de texto, reproduzidos das aulas, dependiam de ‘caderno em dia’ e boa memória” (Meserani, 1995: 12).

“**Thereza:** [...] produção de texto era uma vez na vida outra na morte. Eram as minhas férias famosas, né? Cada vez que eu voltava de férias, eu fazia...as minhas férias. A dissertação era lá pra..que a gente chamava de terceira..quarta série..que seria a sétima e oitava hoje. É ninguém te ensina a fazer dissertação... quer dizer o professor do...de um ano..é::...do ano que você estava cursando..achava que o do ano anterior tinha dado e assim por diante...virava um círculo vicioso, né? E a gente aprendia com os irmãos...aprendia na raça, não é?...tirava nota baixa..porque sei lá..o professor chegava e punha o tema na lousa. Então fale sobre energia nuclear..mas sei lá..te vira..entendeu? Aqueles temas assim..de caráter geral mesmo..aquela coisa imensa..e..e.. você sem saber delimitar tema...uma lástima [...]”.

2.2 A era da redação: criatividade, teoria da comunicação e o vestibular

O ensino da produção de texto continuou ainda, durante algum tempo, relegado ao segundo plano, visto que o ensino da composição e da redação estava fortemente atrelado às disciplinas clássicas que foram deixando um vazio e sendo preenchidas pelo ensino gramatical e por atividades de leitura. Como bem disse Costa Val (1998: 83): “falava-se mais em ‘dar composição/redação’ e ‘fazer composição/redação’ do que em ‘ensinar composição/redação’, que corresponderia a ‘ensinar como compor/redigir um texto’”.

⁴⁸ Encontramos na Portaria n.º 1.045, de 14 de dezembro de 1951, do Ministério da Educação e Saúde, uma breve indicação para a produção de composição escrita, na 1ª série do Curso Clássico e Científico: “dissertações sobre temas comuns da vida escolar e da vida social, provérbios e pensamentos célebres; elogio de feitos notáveis, de virtudes cívicas e domésticas; cartas; notícias para jornal” (Cruz, 1953).

Uma das novidades talvez desse período, em relação ao ensino da escrita, foi o estímulo para “liberdade de expressão individual” dos alunos. Percebemos que é nos anos 60 e início dos 70 que se inicia um incentivo à questão da “criatividade do aluno” no ensino de redação. No início dos anos 70, por exemplo, encontramos a publicação do livro didático de Samir Meserani “*Redação escolar: criatividade*” para alunos do Ensino Fundamental e Médio. No entanto, segundo sugere o próprio autor, desde os anos 60, ele estava empenhado em desenvolver uma nova metodologia para o ensino de produção de texto (Meserani, 1995). Essa perspectiva, segundo Rojo & Cordeiro (2004: 8), “tomava o texto de leitura como um propiciador de ‘hábitos de leitura’ e um ‘estímulo’ para escrever, e o texto produzido como resultante de um processo criativo, estimulado pelo método”. Desta forma, não encontramos aqui também um espaço dedicado ao ensino de produção de texto, ou seja, o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino aprendizagem (Rojo & Cordeiro, 2004).

A década de 70 tem sido também considerada como um marco para mudanças no ensino de língua materna no Ensino Médio, como já salientamos no primeiro capítulo, principalmente, por causa das modificações exigidas pela Lei nº 5692/71. Para os PCNEM (1999: 137), a edição da LDB em 1971 foi responsável pela dicotomia entre ensino de Língua e de Literatura Brasileira e esta divisão

“repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas pra cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido” (PCNEM, 1999: 137).

No entanto, como já salientamos anteriormente, esta divisão tem sua origem bem antes da criação da disciplina “Língua Portuguesa”. Na realidade, a LDB Nº 5692/71 vem consolidar muito mais uma mudança nos objetivos, nos procedimentos didáticos e na formulação de métodos para o ensino de língua materna. Os objetivos e objetos de ensino da disciplina “Língua Portuguesa” vão sendo aos poucos alterados e a concepção de língua(gem) que vigora agora é a de “instrumento de comunicação”. O saber a respeito da língua deixa, de certa forma, de ser o enfoque principal, dando vez à compreensão e ao estudo dos códigos comunicacionais. Como comenta Soares (2002: 169):

“os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua, mas de desenvolvimento do uso da língua”.

As redações produzidas pelos alunos passam a serem vistas como **atos de comunicação**. No prefácio do livro “Técnicas de Redação: as articulações lingüísticas como técnica de pensamento” (Soares e Campos, 1978), por exemplo, encontramos as seguintes informações que demonstram bem a influência da teoria da comunicação e da visão de língua como um código:

“Em todo ato de comunicação existe um emissor, sujeito que possui intenções e que as coloca em forma de mensagem, construídas por um conjunto organizado de sinais chamado código, e endereçada a um receptor: o leitor. Fazer uma REDAÇÃO é tarefa de produção de mensagens, concretizadas por um ou mais códigos disponíveis, que materializam diversas intenções, tendo em vista diversos leitores. Neste MANUAL, o objetivo geral e básico é: produzir mensagens, utilizando-se o código língua” (Soares & Campos, 1978: iv).

Os textos não-verbais começam a aparecer com mais intensidade nos LDPs (ver Belmiro, 2003), inclusive nas atividades de redação. Para exemplificar, utilizaremos uma atividade de produção de texto do LDP publicado por Lajolo, Osakabe e Savioli (1977: 132, Volume 2). Nessa atividade (ver figura 2.1), os alunos são solicitados a reproduzirem por escrito uma cena narrada pelos quadrinhos:

Figura 2.1.



Observamos, então, que, desde o final da década de 60, inicia-se uma produção mais expressiva de manuais voltados para o ensino da língua escrita. É o caso do conhecido livro de autoria de Othon M. Garcia, ainda utilizado em muitos cursos universitários e bastante citado nas referências bibliográficas dos LDPs de Ensino Médio: *Comunicação em Prosa Moderna* (1967) ou do *Manual de Expressão Oral e Escrita* de J. Mattoso Câmara Jr (1961). Se, nas décadas anteriores, havia pouca atenção ao ensino de redação, a partir dos anos 70, segundo Meserani (1995: 21), questões metodológicas e técnicas de ensino, assim como questões referentes aos modos e critérios de avaliação, começaram a ser discutidas. E isso afetou enormemente a produção de livros didáticos para esse nível de ensino: *Redação escolar: criatividade*, de Samir Meserani (1971); *A redação do vestibular*, de José Armando Macedo (1975); *Arquitetura da Redação*, de José Fernando Miranda (1977); *Teoria e prática da Redação*, de Zoleva Felizardo (1978); *Técnicas de Redação – as articulações lingüísticas com técnica de pensamento*, de Magda Soares e Edson Nascimento Campos (1978); *Curso de Redação*, de Hildebrando A. de André (1978); *Laboratório de Redação*, de Gustavo Krause et al (1979), entre outros⁴⁹.

No entanto, não poderíamos deixar de mencionar aqui que o crescimento de LDPs para o ensino de “redação”, como bem demonstram os títulos mencionados acima, deve-se também principalmente ao Decreto Federal Nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, o qual estabeleceu que, a partir de janeiro de 1978, os vestibulares deveriam incluir **obrigatoriamente** a prova de redação em língua portuguesa. O uso exclusivo de questões de múltipla-escolha e a ausência de redação nos exames vestibulares eram os principais argumentos utilizados para justificar o mau desempenho dos alunos na modalidade escrita (Soares, 1978: 53). Nesse sentido, a prova de redação obrigatória para ingresso no curso superior surge como uma forma de solucionar tal “problema”. Por causa desta determinação superior, as escolas começaram a dar mais ênfase ao ensino de redação – que sempre estava em segundo plano – e, por esta razão, introduziram uma disciplina “nova” na grade curricular do Ensino Médio (com denominações variadas, entre elas Técnicas de Redação) com o objetivo de preparar os alunos para o concurso vestibular.⁵⁰ Vejamos novamente os comentários da autora Thereza Cochar Magalhães, na época professora

⁴⁹ Agradecemos à autora Thereza Magalhães Cochar pelo acesso a alguns desses livros didáticos, assim como muitas das informações sobre os manuais desse período, durante a entrevista concedida para realização dessa dissertação no dia 20/11/2003.

⁵⁰ Agradecemos à professora Magda Soares pelos e-mails esclarecedores e pelo envio do seu texto publicado em 1978 sobre a implantação desse decreto.

de escola pública do Estado de São Paulo, sobre o surgimento dessa “nova” disciplina, responsável pelo ensino sistemático de redação nas escolas:

“**Thereza:** Aí é::::...mais ou menos..mesmo quando implantou a lei..ainda era do mesmo jeito. Aí surgiu uma disciplina chamada Técnicas de Redação..com a lei veio uma disciplina dessa. Ninguém sabia como trabalhar...e continuava pondo uns temas na lousa.. não é? Punha o tema...não tinha discussão do texto..de uma coisa inicial..pra..pra...pra.. não é? Um ponto de partida pra você fazer um trabalho. Não tinha coisíssima nenhuma..era sempre o tema mesmo. E:::::aí essa disciplina de Técnicas de Redação..quer dizer..nessa época também começou o vestibular..do..do..do..do cruzinha ...só de.. mu ..mu..mu.

Clecio: múltipla

Thereza: múltipla escolha.. né? E::: aí chegou num ponto claro.. claro que insustentável.. né? As escolas começaram a receber alunos que não sabiam escrever ...claro.. não é? [...] Aí mais ou menos em oitenta..final da década de setenta.. começo da oitenta..é que apareceu o Samir Meserani com os livros.. né? É:::Criatividade..e aquilo foi uma revolução. Os livros dele foi uma revolução. É::: todo mundo enlouquecido por causa dos livros...dava resultados em sala de aula...os alunos escreviam de fato...gostavam.. né? E o pecado do Samir foi o quê...não ter sistematizado.. não é? Quer dizer esse foi o grande pecado dele. Ele trabalhou muito bem a criatividade...ele foi um marco.. na.. na.. história da produção textual no Brasil..na educação do Brasil...foi um marco.. né? E...e...enfim..eu considero que ele tem um super de um valor.. né? Porque ...porque ele deu..ele deu uma reviravolta na produção de texto..mas o pecado foi a não sistematização. Então...o aluno fazia aquele tanto de exercício...aquelas coisas gostosas e tal.. saíam textos belíssimos..mas falta alguma coisa ali..não é? [...]” .

Como podemos perceber no depoimento da autora, os professores de língua materna não sabiam muito bem quais objetos de ensino escolher e como organizar as aulas de “redação”, visto que até mesmo alguns livros didáticos não possibilitavam uma possível sistematização, como é o caso do livro de Samir Meserani citado pela autora, fundamentado na pedagogia da criatividade. A sistematização a que a autora se refere, acreditamos, tem relação com dois elementos essenciais: **a seleção de determinados objetos de ensino em uma determinada progressão**. O autor José de Nicola também comentou tal questão, ao lembrar, durante sua entrevista, de uma pesquisa que ele fez, no início dos anos oitenta, quando foi produzir sua primeira obra didática:

“**Nicola:** [...] é:::quando eu..eu..fiz a minha primeira coleção para o ensino médio..e essa eu fiz sozinho.. Língua Literatura e Redação..é uma coleção que até hoje tá no mercado. Eu fui\ e isso foi no..no..no.....no início dos anos oitenta..aí pegava o..a..o que já existia de livro didático..então vou pesquisar o que é que já tem..uma coisa que me chamou muito atenção é que literatura era uma novidade..naquela época a parte de redação..não se falava em produção de texto..era redação. A redação era um tema seco..no final do capítulo tinha um tema..uma frase..na verdade é o::: seria o próprio título..não nem tema era o título da..da..da redação pro aluno produzir [...]”.

Em contrapartida, encontramos alguns LDPs produzidos, na década de 70, que dizem explicitamente quais são os seus objetivos e como sistematizarão os objetos de ensino. A título de ilustração, podemos ler um pequeno trecho da apresentação do livro “Curso de Redação” de Hildebrando de André⁵¹ (1978):

“Esta obra pretende ser um roteiro para o ensino organizado da Redação. Seu método é simples. Parte dos textos e, sistematizando técnicas e procedimentos neles observados, estimulando simultaneamente o livre pensamento dos alunos através da reflexão, busca suscitar o gosto pela escrita. Desta forma, enseja aos mestres uma atmosfera mais tranqüila e fecunda para desenvolverem criativamente sua orientação pessoal. A redação devia ser o centro de interesse maior nas aulas de Comunicação e Expressão, pois a finalidade principal do ensino da Língua é que os alunos falem e escrevam bem. Entretanto, os livros didáticos, que contêm, em geral, farto material para aulas de História da Literatura e de Gramática, são praticamente omissos em matéria de Redação. Conseqüentemente, condicionam os professores que adotam a terem o mesmo procedimento. Ora os textos podem e devem servir, em primeiro lugar, para o ensino da Redação”.

2.3 A era da produção de texto: crise do ensino de redação e a influência das teorias lingüísticas

Se, por um lado, como já apontava Soares (1978), os efeitos da redação do vestibular, muito longe de resolver o problema da produção escrita dos alunos, acabaram por cristalizar um objeto de ensino: **a redação de vestibular**, por outro, com base nas redações dos vestibulandos, a academia começou a realizar várias pesquisas, no final da década de 70 e início dos anos 80, produzindo assim um “diagnóstico” da produção escrita dos alunos de Ensino Médio (Rodrigues, 1976; Carone, 1976; Fernandes, 1976; Ilari, 1976; Lemos 1977; Rocco, 1981; Pécora, 1983; Britto, 1983; Costa Val, 1991, entre outros). Parece que estas pesquisas vieram responder à escassez de trabalhos nessa direção, como lamentava Vianna (1976: 41) que teve que recorrer a trabalhos estrangeiros para discutir a questão:

“Os dados coletados por intermédio dos concursos vestibulares permitiriam a elaboração de um amplo programa de pesquisas, conforme destaque de Bessa (1975), entretanto, no que se refere à análise do instrumental, pouco tem sido feito. A redação, em particular, ora introduzida como componente da prova de Comunicação e Expressão, em alguns Concursos Vestibulares, ainda não foi objeto de pesquisas empíricas; assim sendo, serão consideradas aqui algumas contribuições da literatura estrangeira”.

⁵¹ Achemos interessante mostrar no Anexo 3 o índice da obra com os objetos de ensino selecionados e seus respectivos objetivos.

Estas pesquisas ampliaram consideravelmente as discussões sobre as condições de produção de texto na escola e ajudaram direta ou indiretamente na discussão e na construção de propostas de ensino e de atividades que procuravam levar em consideração outras concepções de linguagem, de sujeito e de escrita. Foi no bojo também dessa discussão que surgiu a questão da passagem do ensino da “redação” para a prática de **produção de textos**. Segundo Geraldi (1998: 19), os professores de língua materna que estavam habituados aos exercícios de redação foram bombardeados, durante os anos 80, com a expressão ‘produção de textos’. Mas o que significava de fato tal mudança? Não se tratava e não se trata, para o autor, de mero gosto por novas terminologias, pois “por trás da troca de termos, outras concepções estão envolvidas”. A explicação dada por Costa Val (1998: 84) é bastante esclarecedora sobre tal discussão:

“amplia-se a concepção de língua, considerando-se que não se trata de um sistema acabado, fixo e fechado em si mesmo, mas sim de um sistema que vai se constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários, um sistema sensível ao contexto, plástico e flexível, que aceita e prevê variações, deslocamentos, inversões, ambigüidades, inovações, no plano formal (do fonema à sintaxe) e no semântico, quando de sua utilização pelos falantes, nos processos de interação verbal. É a partir dessa compreensão que se formula a expressão *produção de textos*, com a qual se pretende evidenciar o ato, o processo de elaborar um texto”.

Nesse período, houve também a defesa de que a redação não se constituía nem mesmo como um “texto”, como defende Geraldi (1986). O que aponta para uma questão bastante interessante que é a escolha do **texto** como objeto de ensino (Geraldi, 1984), na década de 80, e, conseqüentemente, a negação do “não-texto” - a redação - como objeto de ensino. Na realidade, o que estava em jogo aqui era uma profunda discussão entre as condições de produção de texto na escola e de seu resultado; assim como uma valorização aos *usos da língua* escrita em esferas diversas: escrevemos **na** escola ou **para** a escola? Segundo o autor,

“na escola o aluno escreve redações, um exercício que, simulando a função da escrita, o prepara para produzir textos quando fora da escola. Conjugam-se para tanto dois aspectos de uma mesma representação: 1) a escola prepara a vida; 2) a língua está aí, constituída, pronta, à disposição, e usá-la é simplesmente se apropriar do que já está pronto. O ritual escolar é a forma de melhor se preparar para a vida e o exercício redacional, o caminho para aprender como se faz para se apropriar da língua escrita. Ora, de um lado nega-se à escrita seu caráter interacional, de outro, nega-se o real em dois diferentes níveis: o tempo da escola deixa de ser tempo de vida para se tornar preparação para a vida, e nesta, os alunos, em sua grande maioria, convivem com adultos que rarissimamente escrevem. Desta contradição, resulta a pergunta óbvia, para que aprender a escrever? A resposta: para ultrapassar os obstáculos construídos

pela própria escola. Eis um saber circular. Aprende-se a escrever na escola para a própria escola" (Geraldi, 1986: 24).

Seguindo esse raciocínio, poderíamos atualmente nos questionar se tal discussão de alguma forma não nega a escola como uma esfera de comunicação responsável pela aprendizagem formal, que produz gêneros do discurso escolares⁵² específicos para atingir tais finalidades. No entanto, não era esta a discussão principal, pois sabemos que a grande questão era uma luta política e epistemológica por uma mudança na concepção de ensino-aprendizagem da língua, o que implicava não produzir mais "redações", mas sim textos diversos que se aproximassem dos usos reais. Deveria ocorrer, então, uma mudança na *relação interlocutiva* (Geraldi, 1991: 135), ou seja, o aluno deveria: i) ter o que dizer; ii) ter razões para dizer o que tem a dizer; iii) ter para quem dizer o que se tem a dizer; iv) assumir-se como interlocutor e v) escolher estratégias para dizer. Tal discussão, todavia, talvez por apostar em um ensino procedimental, não influenciou tanto os LDPs da década de oitenta. A ênfase no procedimento, no processo de produção dos textos, parece que deixou à margem algo que para os livros didáticos parece ser essencial: **os objetos de ensino**. O que ensinar, então? Desta forma, os LDPs de Ensino Médio produzidos na década de 80 continuam privilegiando o ensino clássico da redação: a narração escolar, a descrição escolar e a dissertação, como bem mostra a pesquisa de Perez (1991).

Por outro lado, o que percebemos, nos LDPs da década de 80, é um diálogo cada vez mais crescente com as teorias lingüísticas que chegaram, nos diversos cursos de Letras, no Brasil, na década de 70. A teoria lingüística proposta por Saussure, a teoria da comunicação e os postulados da sociolingüística, por exemplo, influenciaram fortemente os LDPs produzidos neste período. Não podemos esquecer que os autores dos livros didáticos que se destacaram, nos anos 80, foram formados pelas Faculdades de Letras que difundiram tais postulados sobre a língua(gem). Especificamente, em relação ao ensino de produção de texto, os fundamentos e

⁵² Nesta dissertação, estamos assumindo como Dolz & Schneuwly ([1996] 2004), Barros (1999), Koch (2002), Pilar (2002) e Souza (2003) que a **narração escolar, a descrição escolar e a dissertação escolar** são gêneros do discurso produzidos basicamente na instituição escola pelos alunos para serem avaliados pelo professor. "Os gêneros tratados no quadro do ensino da redação e da composição têm diversas particularidades. Mesmo tendo sido originados da tradição retórica, ao mesmo tempo estão deformados, visto que a função que assumiam em seu quadro de origem não está mais presente. Não servindo mais a uma causa jurídica ou política, tornam-se, assim, exclusivamente modos de apresentação da realidade tal e qual e, logo, puros produtos escolares para os quais não há verdadeiras referências textuais exteriores, já que toda escrita social extra-escolar tem evidentemente também uma dimensão comunicativa. A escola cria, assim, sua própria norma textual, aliás, pouco explícita: os gêneros escolares."(Dolz & Schneuwly [1996] 2004: 57).

conceitos advindos da **Lingüística Textual** exerceram também um papel fundamental, principalmente, porque essa disciplina tem como objeto de estudo a natureza do *texto* e os fatores envolvidos em sua produção e recepção (ver Koch, 2001).

Ao tomar o texto como unidade de linguagem em uso, a Lingüística Textual busca definir sob diferentes dimensões (formal, semântico-conceitual, pragmática) os aspectos da textualidade⁵³: como a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, etc. E são exatamente esses aspectos da textualidade que servirão como critérios para analisar as redações dos alunos de Ensino Médio (ver Pécora, 1983, Bastos, 1985, Costa Val, 1991) e traçar um diagnóstico dos textos do ponto de vista da textualidade. O que teve como consequência a inclusão destes critérios em várias comissões de vestibulares, e, conseqüentemente, eles apareceram como objetos de ensino em vários LDPs de Ensino Médio, no início dos anos 90. Segundo indicam Rojo & Cordeiro (2004: 9), “as estruturas dos gêneros escolares por excelência – a narração, a descrição e a dissertação - começam a ser enfocadas, por meio de noções da lingüística textual, tais como: tipos de texto; super, macro e microestruturas; coesão, coerência, etc.”. Nessa direção, como bem destacam as autoras, a ênfase no ensino de produção de texto passou a ser, em certo sentido, as formas globais dos gêneros escolares e alguns aspectos de textualidade, como a coesão e a coerência⁵⁴.

2.4 A emergência do conceito de gênero e sua relação com o ensino de língua materna: anos 90

Com base nos resultados obtidos por Perez (1991), ao analisar quatro LDPs de Ensino Médio da década de 80⁵⁵, e os de Bonini (1998), ao fazer um estudo sobre o ensino de tipologia textual

⁵³ “Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases” (Costa Val, [1991] 1999: 5).

⁵⁴ Koch (2001), ao apresentar uma retrospectiva dos estudos da Lingüística Textual, indica a década de 80 como um período em que os estudos, no Brasil, sobre **coesão** e **coerência** se ampliaram de forma bastante significativa. A divulgação de tais estudos teve um grande impacto tanto na formação de professores (ver Rafael, 2001), quanto nas coleções de livros didáticos de Ensino Médio.

⁵⁵ TUFANO, Douglas. (1982). *Estudos de língua e literatura: 2º grau*. 2ª ed. rev. ampliada. São Paulo: Moderna; FARACO, Carlos & MOURA, Francisco. (1983). *Língua e literatura: 2º grau*. 3ª ed. São Paulo: Ática; MEGALE, Heitor & MATSUOKA, Marilena. (198-). *Literatura & Linguagem para o ensino de segundo grau*. São Paulo: Nacional; LIMA, Odilon Soares et al. (1981). *Assim se escreve... Gramática/ Assim escreveram... Literatura Brasil-Portugal*. São Paulo: EPU.

em oito coleções de LDPs de Ensino Médio publicadas entre 1990 e 1997⁵⁶, podemos claramente constatar que o que predominava era o ensino dos gêneros escolares (narração, descrição e dissertação), inter-relacionados, muitas vezes, com o ensino da tipologia do texto literário (lírico, narrativo e dramático).

Bonini (1998) mostra também que grande parte das atividades de produção de texto trazia apenas a indicação para o aluno escrever um “texto” ou uma “redação”, sem mencionar uma tipologia, seja de base textual ou discursiva. Por outro lado, o pesquisador sinaliza, em suas conclusões, que há indicações de um sutil movimento em direção à produção, na esfera escolar, de textos em outros gêneros, tais como: a notícia, a carta ou a reportagem. A nosso ver, trata-se muito mais de uma prática escolar de produção de texto que utiliza a estrutura composicional de alguns gêneros do discurso para produção de redações híbridas (ou miméticas⁵⁷). Em outras palavras: os alunos continuam produzindo a redação escolar, pois o contexto de produção, circulação e recepção não se altera, só que agora com a estrutura composicional de outros gêneros (Marcuschi, 2004).

Esse primeiro movimento poderíamos dizer que já é uma resposta à discussão anterior sobre a necessidade de diversificar as práticas de produção de texto nas escolas, como percebemos na carta de apresentação da segunda edição da obra “Português: Linguagens” (Cereja & Magalhães, 1994):

“O curso de **redação** mantém a proposta original de desenvolver os diferentes tipos de linguagem. De forma gradativa, estudam-se as várias linguagens que nos cercam, como a literária, a científica, a letra de música, o quadrinho, o outdoor e a jornalística, com suas inúmeras modalidades textuais, sem deixar de lado as formas tradicionais de redação, como a carta, a narração, a descrição, a dissertação e a argumentação”.

⁵⁶ CADORE, L. A (1994). *Curso prático de redação*. 2ª ed. São Paulo: Ática; TUFANO, D. (1990). *Estudos de língua e literatura*. 4ª ed. São Paulo: Moderna. FARACO, C. & MOURA, F. (1995). *Língua e Literatura*. 15 ed. São Paulo: Ática; MATTOS, G & MEGALE, L.(1990). *Português: 2º grau*. São Paulo; FTD; NICOLA, J. (1993). *Língua, literatura e redação*. 4ª ed. São Paulo: Contexto. TERRA, E. & NICOLA, J. (1997). *Língua, literatura e redação*. 7ª ed. São Paulo: Scipione; GIFFI, B. (1991). *Português: literatura, gramática e redação*. São Paulo: Moderna; MAIA, J. (1994). *Língua, literatura e redação*. 9 ed. São Paulo: Ática.

⁵⁷ O termo **redação mimética** é utilizado por Elisabeth Marcuschi (2004: 115) para se referir justamente à prática de redação na escola que procuram “reproduzir, ainda que de modo didatizado, o contexto social de circulação do gênero textual”.

A discussão sobre a “pedagogia da diversidade”, iniciada nos anos 80, fica mais explícita com a discussão proporcionada, de certa maneira, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental I e II, ao adotarem o texto como *unidade de ensino* e os gêneros como *objeto de ensino*; influenciados em grande parte pelas discussões realizadas pelos pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, entre outros) ⁵⁸. É importante salientar aqui que este grupo de pesquisa faz uma aproximação do conceito bakhtiniano de gênero de discurso para repensar a questão do ensino, principalmente, em relação ao ensino de produção de texto, e, neste sentido, uma determinada lacuna deixada pela discussão, na década de 80, em relação aos objetos de ensino começa a ser preenchida: os “gêneros de texto”, como categoriza o documento oficial.

Ao ser definido como objeto de ensino, o objeto gênero “acaba por constituir-se, no projeto didático do documento, como um dentre os conteúdos a serem ensinados, sendo investido de um ‘tratamento didático’ particular”, como bem lembra Gomes-Santos (2002: 15). O que instaurou uma enorme discussão, nos últimos anos, especificamente no contexto brasileiro, a respeito do *ensino de gêneros*:

- (i) uma gama de pesquisas no cenário acadêmico que apontam para o ensino de gêneros como uma alternativa para desestabilização de práticas pedagógicas vistas como “tradicionais” (ver Rojo, 2000; Dionísio, Machado & Bezerra, 2002; Lopes-Rossi, 2002);
- (ii) vários livros didáticos e paradidáticos que legitimam e divulgam um ensino de língua materna com base em gêneros (ver Cereja & Magalhães, 1999; Barbosa, 2001; Gagliardi & Amaral, 2001; Soares, 2002; Brait & Rojo, 2002; Bentes, 2004; Takasaki, 2004);
- (iii) cursos de formação inicial e continuada que utilizam pressupostos da teoria de gêneros para discutir o ensino de língua materna (ver Rojo & Barbosa, 1998; Rojo, 2001 b; Signorini 2004 b), entre outras formas de legitimação e de divulgação.

⁵⁸ No Brasil, houve uma intensa divulgação desse grupo de pesquisa a partir do convênio interinstitucional com *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* (PUC-SP) que resultou de forma indireta nos pressupostos veiculados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental II. A esse respeito é esclarecedor o texto de Rojo (2001c), assim como Rojo & Cordeiro (2004).

De forma geral, podemos dizer que “ensinar gêneros”, nos últimos anos, virou uma das possibilidades para resolver grande parte dos problemas do ensino de língua materna; principalmente por ser uma noção que possibilita uma concepção de língua mais ampla e permite uma integração dos principais eixos do ensino: leitura, produção e análise lingüística. No entanto, parece-nos que muitas das discussões sobre o ensino de gênero, no cenário brasileiro, não levaram em consideração, no caso específico do ensino da produção de texto, a relação indissociável entre gênero do discurso e esfera da atividade humana que o produz, neste caso: a escola. Para Schneuwly & Dolz ([1997] 2004: 79), uma das maneiras de transformar os gêneros em objetos de ensino age como se “os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem pudessem entrar como tais na escola, como se houvesse continuidade absoluta entre o que é externo e interno à escola”. Por essa razão, corre-se um sério risco de procurar ensinar gêneros, sem levar em consideração o contexto de produção, circulação e recepção. E isto implica, ao nosso ver, reduzir o conceito de gênero a noção de texto na equação função/ modelo de texto (Signorini, 2001b).

Aparece novamente, neste movimento, uma forte crítica ao ensino da redação que se baseia na tipologia clássica que, como vimos na seção 2.1, acompanha o ensino de produção de texto desde o século XIX devido à influência das disciplinas Retórica e Poética. No entanto, tal discussão parece não levar em conta a *historicidade* desses objetos de ensino, e uma das consequências foi chamar a tipologia clássica de redação escolar de “tipos de textos”, como se a **narração escolar, a descrição escolar e a dissertação** não fossem também gêneros do discurso. Criou-se, então, uma sobreposição de conceitos da tipologia clássica do ensino de redação escolar com objetos de investigação no nível do texto (as seqüências textuais). Quando um aluno escreve uma dissertação, no contexto escolar ou no concurso vestibular, por exemplo, ele está produzindo um gênero escolar e não apenas um tipo de texto (ver Schneuwly & Dolz, [1997], 2004). Esse gênero escolar tem um propósito específico que é “capacitar o aluno a discorrer sobre determinado assunto, seguindo um raciocínio lógico, articulando idéias e aplicando seus conhecimentos da convenção gramatical, adquiridos durante a sua vida escolar” (Souza, 2003: 164). Em suma: podemos entender perfeitamente que os gêneros escolares têm condições de produção, recepção e circulação bastante específicas.

No contexto atual, o reconhecimento da dissertação escolar, por exemplo, como um gênero do discurso aponta para uma questão ainda não resolvida que é a categorização desses gêneros escolares como “**tipo de texto**”. Criou-se nesse movimento de disputa epistemológica do próprio conceito de gênero uma classificação que nos parece ainda fluída e que tem sérias consequências na forma com que os autores de LDPs e os professores estão categorizando os objetos de ensino, como veremos no quarto capítulo.

Este simulacro, na verdade, é fruto também das discussões acadêmicas sobre o próprio conceito de gênero entre diversos grupos de pesquisa no Brasil: gênero de texto ou gênero do discurso? Os pesquisadores que defendem a noção de gênero do discurso, por exemplo, vão de alguma forma insistir na dificuldade de realizar um ensino com base nas **seqüências textuais** (chamadas também de tipos de discurso), pois

“[...] qualquer versão da noção ‘tipo de texto’ – seja no ensino-aprendizagem dos gêneros, seja para organizar progressões – poderia, estrategicamente, fazer fracassar a tentativa de elaboração de uma nova visão do ensino-aprendizagem de língua materna no EF. Popularmente falando, seria como ‘jogar fora o bebê com a água do banho’, na medida em que saberes de referência ligados ao campo da Lingüística Textual já circulavam há bastante tempo no Brasil nos discursos e práticas dos professores (‘a água do banho’) e isso poderia levá-los à redução da enunciação (‘o bebê’) a seus aspectos formais ou textuais, perpetuando práticas inadequadas [...]” (Rojo, 2001c: 179).

Nessa direção, o ensino de língua materna deveria enfatizar a questão dos **gêneros do discurso** e não das “seqüências textuais”, entendidas como categorias de análise da Lingüística Textual, que faria com que o professor (ou autor do LDP) adotasse “descrições textuais de um grau de abstração que se aproximava de um ensino gramatical, desta vez, no nível do texto” (Rojo, 2001c: 164). Em contrapartida, os pesquisadores que defendem a designação **gêneros de texto**, como Marcuschi (2002c) e Machado (no prelo), não observam problemas na transformação das seqüências e operações textuais que são utilizadas para descreverem textos em gêneros diversos como objetos de ensino:

“Considero, portanto, que constatar que tipo de discurso e tipo de seqüencialidade não são critérios suficientes para classificar gêneros não permite negá-los, nem afirmar, categoricamente, que não precisam ser ensinados/aprendidos, nem que seja inútil desenvolver pesquisas que os tomem como objeto. Com isso, estaríamos, de certa forma, invalidando substanciais estudos provenientes, por exemplo, da Teoria da Enunciação ou dos estudos da literatura. Dentre esses, os estudos da narração em

geral, que têm permitido compreender o papel fundamental desse tipo de discurso na (re)configuração das ações humanas e na conseqüente compreensão dessas ações” (Machado, no prelo: 19).

Enfatizamos brevemente tais discussões para entendermos que os objetos de ensino estão, muitas vezes, em disputa epistemológica e que tais disputas têm conseqüências na forma como os professores e autores de LDPs entram em contato com tais discussões. Não podemos esquecer que os livros didáticos que iremos analisar no quarto capítulo são fruto justamente de um momento de tensão (e disputa) entre várias concepções sobre o ensino de língua materna. As concepções de língua, advindas de tradições estruturalistas, começam a ser questionadas com mais vigor, o ensino gramatical volta a ser fortemente combatido, começam a emergir “outros” conceitos-chave para (re)pensar o ensino de língua materna, como o de “texto”, “discurso”, “intertexto”, “letramento”, “gênero” etc. Tudo isso impulsionou um “amálgama” teórico que, em constante movimento, nos impossibilita, muitas vezes, até de delimitar suas fronteiras quando procuramos analisar o que está realmente acontecendo nas salas de aula ou nos livros didáticos de língua portuguesa. Nesse sentido, não acreditamos que houve, nos anos 90, o que alguns autores têm denominado de “virada pragmática” ou de paradigma no ensino de língua materna. O que há, ao nosso ver, é uma constante luta advinda de interesses sociais, culturais e políticos diversos e que reflete na escolha dos objetos de ensino a serem ensinados e nas formas de abordá-los.

CAPÍTULO 3

Esfera de produção de LDPs: *um alinhamento de interesses*

“O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sobre a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”

Bakhtin\Volochinov (1929)

“O estudo da edição tem se convertido, nos últimos anos, numa importante dimensão do campo de investigação sobre o fenômeno do letramento e sobre a construção dos saberes escolares. [...] Apesar disso, são raros os estudos que procuram compreender o funcionamento mesmo desse subsetor editorial, em torno do qual se definem políticas educacionais, desenvolvem-se processos de controle curricular e se organizam práticas de escolarização e letramento”.

Batista, Rojo & Zúñiga (2003)

O terceiro capítulo do nosso trabalho terá como objetivo principal apresentar alguns aspectos da esfera de produção desse gênero do discurso e dos agentes envolvidos neste processo para que possamos compreender os critérios de escolha dos objetos de ensino nas unidades de produção de texto das coleções analisadas.

De forma geral, podemos já de antemão afirmar que os três LDPs que estamos focalizando fazem parte de um forte processo de profissionalização dos diversos agentes envolvidos na indústria dos livros didáticos que ocorreu, no contexto brasileiro, principalmente nos anos 90 (Munakata, 1997). Passamos, durante o século XX, conforme defende Gatti Jr. (2004), de uma produção escrita de livros didáticos quase que individual para uma produção com uma equipe técnica responsável; de um processo de confecção quase que artesanal à uma forte indústria editorial.

Nesse processo sócio-histórico, observamos manuais escolares, como a Antologia Nacional, que permaneceram durante décadas em circulação sem sofrer grandes alterações editoriais. Um manual escolar que não era publicado para concorrer em um nicho de mercado específico e cujos autores eram provenientes de um lugar de alta cultura: professores do Colégio Dom Pedro II (RJ). É, a partir da década de 60, como frisamos nos capítulos anteriores, que vamos perceber uma mudança efetiva na produção de livros didáticos, dando início, inclusive, a constituição de esferas de produção específicas para produção desse objeto cultural: as editoras de livros didáticos. Sabemos que boa parte das editoras do final da década de 90 iniciaram suas atividades em meados da década de 70; o que nos faz compreender o nível de profissionalização dos autores de livros didáticos e de outros agentes envolvidos no processo de edição como algo recente, mas cada vez maior e mais especializada⁵⁹.

É necessário apontarmos aqui novamente para o fato de que as editoras estão produzindo uma *mercadoria*; o que implica toda uma relação complexa entre alguns segmentos da sociedade para produção, distribuição, difusão e uso deste objeto cultural. Esse processo mercadológico, digamos assim, faz com que questões como concorrência, *marketing* e estratégias de divulgação façam parte também da própria seleção dos objetos de ensino e da construção dos currículos via livro didático (ver Apple, 1995; Sacristán, 1995). Um exemplo típico desta relação é a necessidade dos autores de LDPs participarem das estratégias de *marketing* das editoras desde o final da década de 80, intensificando-se nos últimos anos. O depoimento do editor José Orlando Cunha, da Editora Lê, é esclarecedor para entendermos tal questão:

⁵⁹ Nos nossos dados, um fato bastante interessante de perceber é que cada coleção de LDP parece representar uma geração de autores de LDPs de Ensino Médio, respectivamente: as décadas de 70 (Ernani e Nicola), 80 (Cereja e Magalhães) e 90 (Abaurre, Pontara e Fadel).

"Nós utilizamos o nosso autor em parceria, desde o início das nossas publicações. Nós vimos uma maior necessidade disso a partir do momento em que nós voltamos as publicações para o construtivismo. Se nós tivéssemos tido o apoio dos nossos autores, não teríamos obtido o sucesso que alcançamos em nossas edições. A participação e o acompanhamento deles foram fundamentais para nossa entrada, permanência e solidificação no mercado. [...] A editora, ao tirar, hoje, um autor da área dele, de suas aulas, tem que remunerá-lo para ele fazer o trabalho de assessoria nas escolas (In: Gatti Jr, 2004: 223).

Não podemos esquecer também da distribuição gratuita de livros didáticos aos professores e da construção pelas editoras das chamadas "Casas do professor" que são montadas nas maiores cidades brasileiras com o objetivo de prestar um atendimento *in loco* para os professores, entre outras finalidades. Por esse motivo, as editoras são atualmente esferas de produção onde se produzem/negociam os saberes escolares legítimos que são apresentados aos professores e alunos.

Seguindo esta direção, estamos entendendo o processo de produção/ concepção de livros didáticos de Língua Portuguesa de forma dinâmica, em que diversos atores com funções e papéis sociais bem definidos interagem; sendo os autores dos livros didáticos e os editores, na grande maioria dos casos, os responsáveis pela seleção dos objetos de ensino e pela criação de um modelo didático para apresentação dos objetos selecionados e negociados. Nessa pesquisa, nos concentramos basicamente nos autores, pois são eles que "concebem e redigem o manuscrito, mobilizando para isso o saber e o saber-fazer que adquirem com o decorrer dos anos" (Gérard & Roegiers, 1998: 22). Além disso, sabemos que os professores normalmente não conhecem os LDPs pelo título, mas pelo nome dos autores: o livro do "Cereja", da "Maria Luiza Abaurre", do "Ernani Terra", da "Magda Soares", etc. Como bem disse Cunha (2002:63): "o nome do autor é um indicador do gênero, na medida em que remete a um conjunto de discursos do próprio autor, revelando assim o gênero do discurso". Por outro lado, não deixamos de considerar, em certo sentido, os outros atores que intervêm nesse processo, principalmente, em relação ao projeto gráfico e editorial. É por essa razão que nas apresentações de suas coleções Ernani e Nicola (2001) e Cereja & Magalhães (2002) afirmam o seguinte:

"um livro, notadamente o didático, é fruto de um trabalho coletivo. [...] Este livro não se realizaria como objeto sem o trabalho da Sandra e do Ângelo, que o editam; sem as ilustrações da Vera e do Villaza e o trabalho do pessoal da iconografia, que dão vida e

arte ao livro; sem o especial cuidado do Ascensión, que é responsável pela parte gráfica; dos revisores, que pegam eventuais cochilos dos autores; dos programadores visuais e de tantos outros. E sem a especial colaboração da Floriania, com textos, atividades e discussões pedagógicas" (Ernani & Nicola, 2001).

"Agradecemos, com carinho especial, a Noé Gonçalves Ribeiro, que editou esta obra com empenho incomum e espírito aberto à discussão. A Rubete dos Santos, pelas orientações e sugestões iniciais. Ao competente grupo editorial: a Adriana Santos, pelo apoio; a Cristina Akisino, pelo entusiasmo e pela cuidadosa pesquisa iconográfica; a Célia Tavares, que há mais de dez anos enriquece nossos textos com suas preciosas sugestões; e aos demais membros da equipe editorial, pelo dedicado acompanhamento do processo de edição da obra. A Tereza Lúcia Togneri de Souza, em especial, pela cuidadosa avaliação crítica e pelas sugestões. A Marta M. Pinto Ferraz, pela pesquisa de textos; a Nílvia Pantaleoni, pelas pesquisas da seção Divirta-se; às professoras Diana Schuler, Fany Fichman Almeida, Heloísa Silvestroni, Jacqueline Peixoto Barbosa, Karina Corrales Nunes, Livia Maria Antogiovanni, Maria Izabel da Silva Miranda, Regina Gomes Sodré, Samira Bedran Gouveia, Sandra Regina P. Ferraro, Virgínia Arêas Peixoto e Yeda B. Castro, pelas leituras críticas e pelas observações pontuais; e a Maria Inez Brandão Tarcinalli Moretto Raquielli, pelas sugestões de vídeo" (Cereja & Magalhães, 2002).

No terceiro capítulo, apresentaremos brevemente, com base nas entrevistas realizadas com os autores, alguns elementos essenciais desta esfera de produção, com o enfoque no processo de produção de três coleções de LDPs para o Ensino Médio. Não poderíamos partir para uma análise mais detalhada dos objetos de ensino apresentados nas unidades didáticas de produção de texto, no próximo capítulo, sem fazer referência à situação de produção desses enunciados em um gênero do discurso, ou seja, sem apresentar, por exemplo, as editoras que publicaram as obras; a trajetória profissional e a formação acadêmica dos autores entrevistados, a sua relação com os editores, entre outros aspectos. Como bem disse Rojo (no prelo: 13), "o que torna, entretanto, os textos e discursos irrepetíveis é o fato destes aspectos da situação, assim como seu tempo e lugar histórico-sociais, serem, eles próprios, irrepetíveis, garantindo a cada enunciado seu caráter original".

3.1 Esfera de produção dos LDPs: alguns elementos

3.1.1 As editoras

As três coleções que estamos analisando pertencem a três grupos editoriais: a Editora Atual; a Editora Moderna e a Editora Scipione. E, apesar de não termos ainda um estudo sistemático recente sistemático sobre estas (ou outras) editoras brasileiras, podemos afirmar, com base em alguns dados quantitativos trazidos por Munakata (1997) e Batista, Rojo & Zuñiga (2003), que elas representam grupos bastante fortes desse subsetor editorial: *didáticos e paradidáticos*. A tabela abaixo, adaptada de Munakata (1997: 107), nos mostra, por exemplo, que os LDPs que estamos analisando pertencem a três das dez primeiras editoras em número de livros didáticos e paradidáticos publicados no ano de 1995:

Tabela 3.1 Dez primeiras editoras no ano de 1995

Editora	Local	Alfabetização	Didáticos	Paradidáticos	Total
Ática	São Paulo	7	206	90	303
Moderna	São Paulo	12	126	118	256
Scipione	São Paulo	13	171	89	273
Editora do Brasil	São Paulo	18	222	6	246
FTD	São Paulo	24	70	84	182
IBEP	São Paulo	8	93	0	101
Atual	São Paulo	1	21	75	97
Melhoramentos	São Paulo	13	10	63	86
Lê	B. Horizonte	0	16	38	54
Arco-íris	Curitiba	0	42	0	42
Total					1.640

Além disso, a tabela 3.1 nos permite mostrar também que há uma grande concentração de editoras de livros didáticos praticamente na cidade de São Paulo, o que, de certa forma, facilitou

nossa pesquisa com os autores, e, conseqüentemente, a visita às sedes das três editoras⁶⁰. Se levarmos ainda em consideração os dados relativos ao PNLD – Plano Nacional do Livro Didático – 1999 e 2002, veremos que as editoras localizadas em São Paulo foram responsáveis por 79,45% das obras avaliadas em 1999; número que cresceu para 84,06% em 2002 (Batista, Rojo & Zuñiga, 2003). E as três editoras focalizadas na nossa pesquisa tiveram uma boa representação nesse universo⁶¹:

“Foram avaliadas obras de 18 editoras no PNLD 1999. A editora do Brasil apresentou maior representação no universo, com 14, 16%. Segue-se um grupo com participação entre cerca de 8% e cerca de 11%, composto, em ordem crescente de representação pelas editoras Saraiva, **Atual**, **Moderna**, **Scipione**, Ática e FTD. [...] No PNLD 2002, o número de editoras que participou do processo de avaliação cai de 18 para 16 [...]. A FTD é a editora que com maior representação (cerca de 14%), seguida da IBEP (cerca de 13%) [...] . Segue-se, após as duas primeiras editoras, um grupo com participação de cerca de 11% a 8%. Ele é composto, em ordem crescente de representação, pela editoras Saraiva, **Moderna**, **Scipione**, Ática e do Brasil. Um grupo intermediário, com percentuais entre cerca de 4% e 7%, é formado, também em ordem crescente, pelas editoras Dimensão, Módulo, Lê e **Atual**” (negrito nosso, Batista, Rojo & Zuñiga, 2003: 7-9).

No PNLEM (2005) – Programa Nacional de Avaliação de Livro Didático do Ensino Médio – podemos perceber também que são as mesmas editoras que dominam o espaço editorial. A tabela 3.2 nos mostra em ordem crescente as editoras que tiveram seus títulos aprovados nas duas disciplinas avaliadas pelo programa : “Matemática” e “Português”:

Tabela 3.2 Lista das editoras com livros aprovados no PNLEM (2005)

Disciplinas	Matemática	Português	Total
Editoras	Nº de livros aprovados	Nº de livros aprovados	
Moderna	2	2	4
Scipione	1	2	3
Ática	2	0	2
Ed. do Brasil	1	1	2
Saraiva	2	0	2
FTD	1	1	2
Base Editora	1	1	2

⁶⁰ Nossas visitas às editoras foram realizadas no primeiro semestre de 2004, com o intuito de obter algumas informações sobre a história dessas editoras e conhecer melhor os recentes materiais didáticos destinados ao Ensino Médio. Infelizmente, as editoras visitadas não possuíam materiais escritos sobre a história das editoras, apenas confirmavam as poucas informações que estão disponíveis nos sites: www.moderna.com.br, www.scipione.com.br, www.atualeditora.com.br e www.editorasaraiva.com.br.

⁶¹ A editora Scipione pertence ao mesmo grupo da Editora Ática; assim como a editora Atual pertence ao grupo da Editora Saraiva. A Editora Moderna, desde 1998, incorporou a Salamandra Editorial e é responsável pelo Sistema Uno de Ensino. Tal fato implica olharmos para os dados quantitativos que iremos brevemente apresentar de forma mais inter-relacionada.

Atual	0	1	1
IBEP	0	1	1
Nova Didática	1	0	1
Total	11	09	20

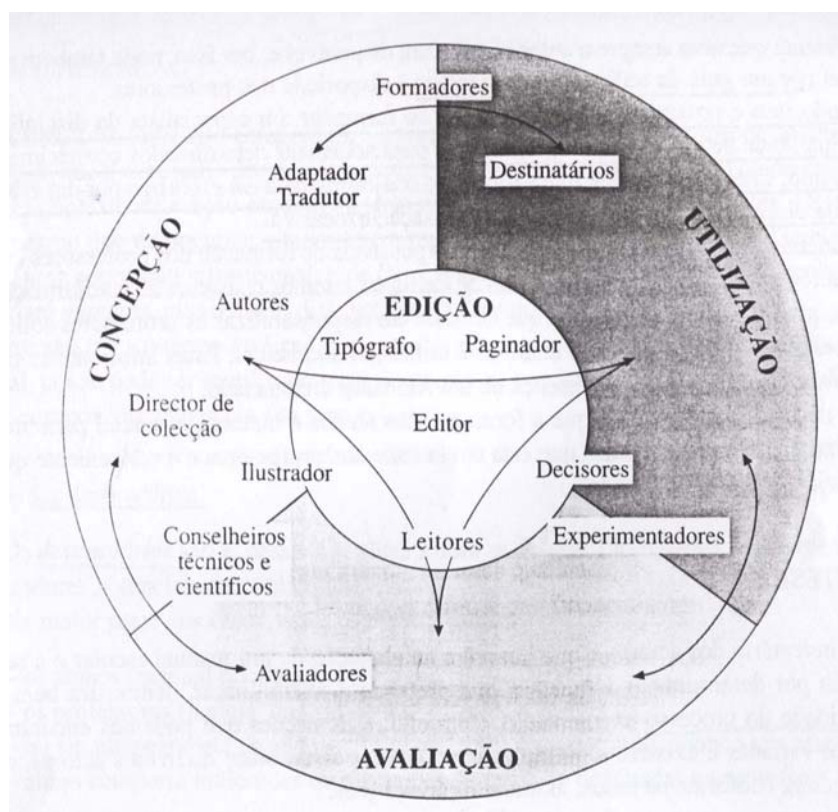
Outro fator que nos chamou atenção é a própria relação histórica dessas editoras com os livros didáticos de Ensino Médio, visto que duas delas surgiram justamente produzindo livros didáticos, normalmente originados de apostilas para esse nível de ensino, entre o final dos anos 60 e 70. A Editora Moderna, por exemplo, foi fundada em 22 de Outubro de 1968 pelo professor Ricardo Feltre, publicando LDs de Química e Desenho Geométrico para o Ensino Médio. A editora Atual, fundada em 1973 pelos professores de Matemática Osvaldo Dolce e Gelson Iezzi, também iniciou sua produção com LDs de Matemática para esse nível de ensino. Esses dados nos dão indícios também de que há um grupo de autores de livros didáticos que iniciaram sua produção para o Ensino Médio e só posteriormente começaram a produzir para outros níveis de ensino.

3.1.2 O processo editorial: diversos agentes

Com base nos estudos de Gérard e Roegiers (1998), podemos afirmar que a produção de um livro didático geralmente envolve quatro grandes pólos inter-relacionados com determinados atores que interagem num processo circular e dinâmico: i) **concepção** (autores, diretor da coleção, ilustrador, conselheiros técnicos); ii) **edição** (editor, tipógrafo, paginador); iii) **avaliação** (professores convidados pelas editoras, pareceristas do MEC, acadêmicos) e iv) **utilização** (experimentadores, divulgadores, professores, alunos). Para demonstrar essa inter-relação, os autores propõem um gráfico circular (e não um sequência linear e fechada) que demonstra bem a interação entre esses diversos agentes na elaboração de um livro didático⁶²:

⁶² Não comentaremos, nessa dissertação, com mais profundidade e detalhamento as funções de cada um dos atores envolvidos. Apresentaremos, apenas alguns aspectos para (re)pensarmos o processo de produção desse objeto cultural multifacetado. Indicamos para um maior aprofundamento da questão os trabalhos de Choppin (1992), Jonhsen (1996), Munakata (1997), Gérard & Roegiers (1998) e Gatti Jr. (2004).

3.1 Agentes envolvidos na elaboração do livro didático



Não nos restam dúvidas de que esse processo é bastante complexo, pois como já apontamos anteriormente, envolve várias funções sociais, assim como objetivos pessoais e coletivos. Isso faz com que poucas pesquisas tenham dado atenção a essas diversas facetas, como ressalta o pesquisador norueguês Egil Jonhsen (1996: 227):

“Estes problemas são difíceis de examinar devido ao seu alcance e a sua complexidade. Caberia nos perguntar se serve de algo estudar o desenvolvimento dos livros didáticos em particular à luz de fatores isolados tais como autor, currículos e editor, visto que todos eles se relacionam entre si. A situação é complexa porque cada fator influencia os outros e se fundamenta em seus próprios fatores internos que variam de um grupo para outro”.

Conforme o esquema 3.1, vemos que o pólo de **edição** ocupa um local central, pois é ele que “assegura as ligações entre concepção, utilização e avaliação. Além disso, o editor assume o fabrico, o financiamento e a difusão do manual escolar” (Gérard e Roegiers, 1998: 34). Como defende Sacristán (1995: 83), os editores são de uma só vez empresários e agentes culturais. Na nossa pesquisa, apesar de não termos entrevistado os editores dos LDPs analisados, percebemos, nas entrevistas com os autores, que o editor ocupa um papel importante na

produção dessas obras, uma vez que as escolhas teórico-metodológicas, assim como outras, tais como escolha de textos, de fotografias, de cores, de formato, etc., não são uma decisão aleatória, mas envolvem vários agentes, principalmente os autores e editores⁶³.

Isso faz com que alguns pesquisadores, como Rojo (2003), prefiram falar em **estratégias editoriais** (seleção textual, aspectos gráficos-editoriais, manual do professor) nas quais os editores seriam os maiores responsáveis e as **didático-pedagógicas** nas quais os autores seriam os responsáveis (elaboração das atividades, conteúdos escolhidos, progressão) nas quais os autores seriam os responsáveis. No entanto, por entendermos ser uma questão imbricada e de difícil delimitação das fronteiras, não faremos tal divisão ao tratar do processo de produção do LDP. Os nossos dados sinalizam que os autores, por exemplo, ao escolherem os textos para compor o LDP, baseiam-se já em *questões editoriais* tais como a dificuldade para conseguir a autorização para publicação dos textos ou o tamanho do texto em relação ao número de páginas do livro, como mostram os dois depoimentos abaixo. Tal questão aponta justamente para o processo de profissionalização desses autores que vão adquirindo, com as experiências anteriores, um saber editorial sobre o que pode ou não entrar na composição de um LDP.

“**Cereja:** [...] Há uma suspeita de que o editor possa interferir..até que ponto o coitado dos autores não são cerceados pelo editor pelos interesses econômicos...no nosso caso não sinto que seja a mais forte como te falei..mas um elemento que pega muito muito..muito..em qualquer editora..em qualquer autor..é a questão do tamanho do livro. Por quê? Porque um livro mais (xxx) primeira coisa..preço. Ele perde competitividade de preço. O segundo elemento... reclamação geral dos professores. A/as aulas ficam cansativas..textos muito longos são geralmente aulas mal resolvidas.. aulas problemáticas..enfim.. a ser retomadas e retomadas. Pra você ter uma idéia nós recebemos um tipo de crítica na nossa coleção de primeira à quarta. Os professores examinaram o livro já publicado.. acharam que não dava..que havia textos muito longos...né? E nós nos negamos a cortar por exemplo um conto de fadas.. então ficam as páginas que têm..mas ele está inteiro..ele foi inteiro pra lá...né? [...]”.

“**Maria Luiza:** [...] O que eu tenho no meu computador que eu não posso colocar no livro didático..por exemplo.. e isso é uma lástima...é todo e qualquer trabalho que dependa da leitura de textos mais longos. Isso é uma impossibilidade. É uma impossibilidade editorial..mas mais do que isso..é uma impossibilidade... para o professor mesmo..o professor. Eu acho que aí..nós entramos num círculo vicioso porque o livro didático desde sempre oferece fragmentos pros alunos..fragmentos de textos..fragmentos de texto literário de maneira geral. [...] Então você acaba gerando algumas..eu não vou dizer que são incoerências porque na verdade a gente sua

⁶³ Comentaremos brevemente, no item 3.1.4, sobre a relação dos autores sujeitos de nossa pesquisa com os seus editores.

sangue pra tentar dar a volta nessas limitações..MAS não é o que eu gostaria de fazer..entende? Como autora o que eu gostaria é de ser capaz de colocar um livro..eu não estou lidando com crianças..eu não estou trabalhando com fundamental.. eu estou trabalhando com jovens que saem da.. do ensino médio ou vão pro mercado de trabalho ou vão pra uma universidade...eu não tenho...não acho que seja adequado ficar me perguntando é...qual vai a..o número de de páginas de um texto.. se ele ocupa duas ou três páginas diagramadas... porque é grande demais.. mas criou-se uma cultura no livro didático que diz que é. E se você coloca e coloca muito.. isso é um fator de recusa da sua obra. Isso é muito claro. E a recusa começa dentro da editora...entende? Não é nem dizer que vai chegar assim ao mercado...ele não vai sair da editora dessa maneira [...]”.

De forma bastante esquemática, podemos dizer que os diversos atores envolvidos neste processo de produção interferem na concepção de um livro didático, segundo Gérard & Roegiers (1998), em três fases principais - delimitação de um projeto, escrita e fabricação. Para cada uma das etapas da elaboração há um conjunto de agentes (ver gráfico 3.1) que dialogam num processo circular cheio de avanços e recuos. Alguns interferem na **fase de delimitação do projeto**. É o momento em que os autores traçam uma primeira delimitação dos objetos de ensino e realizam um primeiro esboço do sumário geral, a partir das informações recolhidas em pesquisas editoriais, da análise das coleções concorrentes e da sua experiência profissional. Vejamos o depoimento dos autor Ernani Terra sobre esta questão:

Ernani: E daí.. na prática.. começa assim a gente preparar um sumário.. que conteúdos a gente vai abordar.. em que ordem e tal. Isso aqui.. nós vamos colocar isso.. mas pra falar nisso a gente precisa falar daquilo. Então.. antes de começar a escrever qualquer coisa.. a gente discute muito.. o que a gente chama de sumário. É o que seria isso aqui ((abriu o livro e mostra o sumário)). Evidentemente esse sumário que a gente.. um primeiro sumário ele está sujeito a mudanças no decorrer.. a gente percebe tá trabalhando.. não é melhor isso aqui vim pra cá.. a gente pode falar.. "olha faltou a gente gente colocar um capítulo pra discutir essencialmente isso" Esse..esse sumário..vamos dizer..seria um pré-roteiro.. sujeito a alterações de percurso. E eu acrescentando o que ele falou também tem a questão do gosto pessoal né? Tem certas coisas que você gosta mais.. você tem mais afinidade de escrever sobre aquilo do que com outras. Então.. você gosta muito de escrever sobre coerência. Ele gosta de escrever. .por exemplo..sobre coesão. Então na hora dessa divisão.. também entra o quê? O gosto pessoal.

Nossos dados sinalizaram também que, em certo sentido, alguns professores de língua materna participam conscientemente ou não da delimitação do projeto da obra. Nos últimos anos, eles têm sido constantemente abordados pelos divulgadores ou pela própria editora para responderem questionários ou para participarem de encontros de pesquisa de *marketing* que

podem indicar como seria o "perfi" de um LDP desejável para a sua realidade⁶⁴. Durante as entrevistas, todos os autores comentaram sobre as mais diversas formas das editoras abordarem os professores. Vejamos algumas:

“Nicola: [...] E essas pesquisas é:::: desde de uma pesquisa mais é:::: objetiva.. é feita com o pesquisador ao lado..a pessoa responde um questionário.. até um tipo de entrevista mais dirigida.. selecionada quando:::: convocam.. sei lá.. quinze.. vinte professores com determinados perfis e esses professores vão participar de uma mesa-redonda e vão ficar lá.. às vezes três..quatro dias é....discutindo. E eles nem sabem o que estão discutindo. Pra quem estão discutindo.. não é? Eles vão discutindo..discutindo..discutindo e aí a a editora consegue tirar algumas coisas que depois apresentam aos autores. Olha..os professores assim..assim..assim....os resultados dessa pesquisa...

Ernani: [eles apontam isso...sentem necessidade disso. Os professores sentem necessidade de que haja um trabalho sobre isso.

Nicola: Olha...os comentários dos professores apontam nessa direção..assim..assim..assim [...]”.

“Cereja: [...] Então.. por exemplo é... para ...a ... nós que..que lançamos juntamente com primeira à quarta no ano passado a segunda edição da obra de quinta à oitava... né? “Português Linguagens” também. Então. para essa obra.. nós fizemos uma pesquisa. E essa pesquisa foi feita.. eu mesmo participei da elaboração do questionário da pesquisa que foi enviado pela editora para o país todo. Então.. foi.. foi feita uma pesquisa com os divulgadores não é? Para.. para vamos dizer (auscultar) melhor aquilo que eles ouviram em diferentes pontos né? Então..o que é que você tem ouvido a respeito disso? o que você acha que é importante? Você acha que o professor gostou / pra pegar o tema / gostou....da proposta de gêneros? Você acha que ele compreendeu essa proposta? O que é que você ouviu sobre isso? Então.. algumas perguntas são feitas com opções de assinalar xis .. e outras são abertas pra ele falar realmente o que... foi previsto com o questionário. Então.. essa pesquisa foi feita com os divulgadores e foi feita um outra com professores... com professores que adotavam as obras. Algumas foram feitas lá pelo divulgador. Ele com o questionário na mão fez. E foi feita uma pesquisa também na ocasião de tele-marketing. Então.. a editora tem umas moças que trabalham aqui na capital. É.. que ligam para os seus clientes..então.. professor que adota essa obra em Alagoas .. então vamos ligar pra Maceió.. na casa dele.. e vamos perguntar se ele estaria interessado em responder algumas perguntas. E aí é feito um conjunto de perguntas por telefone.. que são objetivas.. se não a coisa não tem fim. E também é um outro instrumento de averiguação dessa questão: de como o trabalho está indo... qual é a expectativa... o que é que funciona... o que é que não funciona... que textos da obra o professor é.. curtiu no trabalho... que outros não fluíram bem no trabalho. Em relação a ... tudo.. gramática.. gêneros... tudo foi perguntado ... e foram mais ou menos duzentos e pouco professores no total [...]”.

⁶⁴ Os próprios divulgadores também ajudam bastante a traçar esse perfil, pois são eles quem tem um contato mais direto com os professores nas suas visitas periódicas às escolas. No entanto, faz-se ainda necessário um estudo mais sistemático para compreendermos melhor o perfil desses professores que são selecionados pelas editoras e suas funções no acabamento do livro.

Na **fase da escrita**, os autores dialogam com vários atores envolvidos no processo, sendo criados setores na editora, muitas vezes, só para lidar com a questão dos direitos autorais das imagens e do material textual selecionado. Isso nos mostra, mais uma vez, que não é qualquer texto verbal ou não-verbal que pode fazer parte da constituição do gênero livro didático de Língua Portuguesa. Nesta fase, além do diálogo constante com o editor, podemos destacar também a influência de pareceristas (professores ou acadêmicos) que fazem uma leitura crítica - parcial ou completa - da obra antes da publicação ou até mesmo o diálogo com jornalistas ou revisores de texto que procuram fazer um trabalho de revisão final nos textos produzidos pelos autores do ponto de vista da linguagem:

“Ernani: [...] Mas via de regra ah:: costuma haver isso...ela [a editora] pode pegar aquele material que você produziu e vai entregar para alguns professores não é.. que vão fazer uma leitura daquilo..vão apresentar..fazer sugestões..críticas..observações e nos é repassado. Algumas pertinentes né? Você a gente que já passou por por experiência de leitura crítica..recebeu observações...fez uma\ é tem razão..olha é uma coisa que a gente não tinha percebido.

Nicola: [observações pertinentes.

Ernani: Outras.. vem abobrinha... né? Vem coisa que não tem nem pé nem cabeça. Mas você é interessante.. o processo porque você acaba às vezes algum leitor é:: enxerga alguma coisinha que você não...te passou despercebido.. você não viu.. falou.. olha seria interessante que vocês.. né? [...]”.

“Cereja: [...] Assim em todas as edições sempre houve leitura críticas... sempre. Professores é... de perfis.. vamos dizer.. professores de um perfil que interessa ao perfil da obra. Ou seja.. se é uma obra voltada para rede particular. Então.. a editora vai.. vai.. priorizar leitores críticos da rede particular. Então... suponha... nós.. geralmente ela trabalha com cinco leitores críticos de cada volume tá? Então.. ela pode pegar três ou quatro da rede particular.. se esse é o alvo/ geralmente é mesmo. E um ou dois da rede pública. Às vezes.. até todos da rede particular. E os pareceristas é... analisam essa obra. Eles levam mais ou menos um mês para ler o trabalho e dão seus pareceres. Esse trabalho é um trabalho comum da editora.. quaisquer editora ele é feito [...]”.

“Maria Luiza: [...] Agora o nível de interferência se dá num outro momento..na verdade não é na determinação do conteúdo...não diria mesmo que seja na linha.. porque aí.. ou você tem de fato uma proposta teoricamente fundamentada de maneira que::: a editora acha que é algo adequado ou não tem.. então aí o projeto era recusado de uma vez só.. não é? Mas no texto final. Por quê? Porque aí.. você é autor do texto. E espera-se que cada autor tem um estilo ((risos)). MAS como a editora sabe aqui que entre aspas o que é o leitor que está posto do outro lado.. seja o aluno seja o professor.. o teu texto e o teu estilo são agora submetidos às alterações que se fazem pra facilitar. Isso é uma das coisas mais... FRUSTANTES em termos autorais Clecio.

Clecio: Com certeza.

Maria Luiza: Porque ..é..estranhíssimo como principio principalmente você está falando de língua portuguesa. É estranhíssimo você ter que lidar com o fato de que se você fizer uma inversão sintática quem está fazendo a leitura do teu texto

provavelmente vai colocar aquele período em ordem direta.. porque é mais fácil ser lido em ordem direta. Se a gente pressupõe ((risos)) que um dos objetivos dessa obra é formar leitores.. e que os textos vêm escritos como eles vêm escritos por seus autores.. não são escritos PARA um leitor que tenha maior ou menor dificuldade com essa ou aquela estrutura ..o principio é absurdo. Agora... não se abre mão disso na editora ..tá. Então.. se o seu texto for recebido como um texto mais sofisticado.. ele será simplificado. Isso gera absurdos [...].”

Outros agentes, principalmente de ordem técnica ou de experimentação do LD, interferem na **fase de fabricação**. A esse respeito, é esclarecedor um trecho retirado do texto “Você sabe como se faz um livro?” publicado pela Editora Ática (1993) e parcialmente reproduzido em Munakata (1997: 93):

“Quando se conclui o trabalho de preparação dos originais, ele é enviado ao Departamento de Arte, que se encarrega da programação visual do livro. Aí se decide, por exemplo, como será a capa, que cores terá, que tipos e tamanhos de letras, como se distribuirá o texto e as ilustrações na página, qual o formato mais adequado etc. Depois de sair do Departamento de Arte, os originais são encaminhados para a Composição. Os textos são composto, enviados para o Departamento de revisão, onde se faz o cotejamento da versão original como o texto composto, para eliminar possíveis discrepâncias entre um e outro”.

Podemos perceber, dessa forma, que a produção de exemplares desse gênero do discurso envolve vários elementos e agentes que, apesar de atuarem, muitas vezes, em aspectos pontuais, colaboram para a construção justamente do “todo”. Encontramos assim diferentes etapas que não de forma linear, mas num vaivém permanente entre os momentos de concepção e os momentos de avaliação vão dando forma aos nossos objetos de investigação. Tal movimento, para construção desse objeto cultural, faz retomarmos aqui a idéia do sociólogo Bruno Latour ([1998] 2000) de vários agentes que, ao produzirem um objeto/ uma máquina ou um tratado científico, traçam uma rede com um *alinhamento de interesses*, ou seja, criam um vasto mundo no qual várias pessoas trabalham em favor dos mesmos objetivos. E este processo é marcado por várias negociações entre os diversos agentes e por vários elementos (dinheiro, força de trabalho, instrumentos, objetos, inovação) que chegam de fontes diversas e vão sendo atados uns aos outros para construção dessa “caixa-preta”. Nas próximas seções, com o objetivo de compreendermos melhor a escolha dos objetos de ensino, nos dedicaremos especificamente aos autores das coleções focalizadas e a relação deles com os editores.

3.1.3 Os co-autores e suas coleções⁶⁵

3.1.3.1 William Cereja e Thereza Cochar Magalhães: “Português: Linguagens”

A coleção “*Português: Linguagens*” que está em sua **terceira edição** (1999) é de autoria de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães⁶⁶. William Cereja, formado em Português e Lingüística pela USP (1978), foi professor durante muito tempo na rede particular de ensino em São Paulo, principalmente para o Ensino Médio. Começou a lecionar também em 1978, quando ainda fazia o curso de Letras na USP, e trabalhou “*só como professor de gramática... às vezes só como professor de produção de texto... às vezes só como de literatura*”, mas nunca deixou de ensinar literatura em mais de vinte anos de magistério, como bem destacou o autor. Além de uma longa experiência docente, realizou o curso de mestrado em Teoria Literária na USP e, recentemente, defendeu a tese “Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio” no programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP.

O autor William Cereja iniciou seu contato com o mundo editorial ao prestar assessoria para editora Moderna, fazendo leituras críticas, nos anos 80, das obras didáticas de Douglas Tufano – um famoso autor de LDP. Foi graças a esse contato com um editor da editora Moderna que ele foi convidado para participar de um concurso promovido pela Editora Atual numa fase de expansão de seu campo editorial de livros didáticos para outras áreas do ensino. Vejamos o depoimento do autor sobre o início desse trabalho:

“**Cereja:** [...] É..o.. a idéia de escrever livro didático não partiu de mim na verdade... partiu de um editor. Eu prestei alguns serviços como leitor crítico é.. para a editora Moderna... inclusive da obra de um .. de um autor bastante conhecido que era o Douglas Tufano.. eu li alguns livros do Douglas Tufano... fiz uma apreciação crítica...e foi o meu primeiro contato com é... com esse tipo de trabalho.. voltado para o didático. E continuei a dar aulas..né? Depois.. a editora Atual.. que é a editora em que estou. Ela é ... tinha interesse de abrir o .. o campo editorial. Era um editora

⁶⁵ Adotaremos, durante este trabalho, uma ordem cronológica para apresentação dos autores, assim como dos livros didáticos analisados.

⁶⁶ No momento dessa pesquisa, os autores estavam preparando a quarta edição dessa coleção que foi lançada no início de 2005. A título de informação é importante frisar que a primeira edição dessa coleção foi publicada em 1990, depois de quatro anos de elaboração. Já a segunda edição, teve sua publicação em 1994. Além disso, cada uma das edições esteve sob a direção de editores diferentes.

praticamente especializada em matemática.. já que o dono da editora era\ é um autor consagrado de matemática.. é o Osvaldo Docci e Gelson Iezzi.. eram os donos da editora. E eles queriam abrir para outras áreas... pra português .. pra biologia e isso foi feito. E na ocasião.. o editor com quem eu tive contato na Moderna tinha sido contratado na Atual para desenvolver esse projeto na área de língua portuguesa. Ele então abriu uma concorrência .. de dez grupos. É..esses grupos foram contactados.. né? foram convidados.. né? foram formados e convidados pra participar dessa competição. De modo que.. dessa competição dessa concorrência saíram dez projetos e dez mostras. Havia ... não me lembro quantos capítulos nós tínhamos que produzir e um esboço do projeto da obra como seria a organização interna dela... os pressupostos dela... etc. [...] Bom... então nós ganhamos essa concorrência e começamos a produzir [...]".

A outra autora que assina a coleção “Português: Linguagens” é Thereza Cochar Magalhães que foi apresentada ao William Cereja por um editor da Editora Atual, justamente para realização do concurso mencionado pelo autor no depoimento acima. A formação dessa co-autoria se deu, então, exatamente no momento do concurso para elaboração de um LDP “piloto” para o Ensino Médio, diferentemente dos autores das outras duas coleções que já se conheciam antes de trabalharem juntos na elaboração de livros didáticos.

Formada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara (SP) e mestra em Estudos Literários pela Unesp - Araraquara, a autora Thereza Cochar Magalhães foi professora, desde a década de sessenta, da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Durante algum tempo, lecionou em Araraquara; indo para São Paulo no final dos anos 70. Lá se tornou professora efetiva do colégio “Vicente Peixoto”, o qual contribuiu de forma indireta para sua formação como autora de livros didáticos, visto que alguns professores da escola já eram autores de livros didáticos, inclusive de Língua Portuguesa.

“Thereza: [...] E aí neste grupo de Osasco tinha uma moça..que na ocasião estava fazendo um livro didático pela Moderna. Então..nessa época é:: a lei já tinha praticamente se implantado né?...a 5692. Então os livros didáticos estavam assim numa..assim...um livro novo né? Eram livros novos..com projetos novos. E essa..essa moça..a gente conversava muito..trocava muito material..trocava idéias.. né? Uma super de uma amiga. E ela estava fazendo um livro didático e eu ajudava assim..às vezes descolava um texto... é:::: mais não assim..não fazia o material né? Mas descolava um texto..era a interlocutora dela..é::: lia o material que ela fazia...aplicava algumas coisas. Então assim...praticamente...eu fui entrando meio que nesse..nesse mundo editorial de uma forma indireta.. né? [...]”.

Como podemos perceber, tanto a autora Thereza Magalhães quanto o autor William Cereja iniciaram um primeiro contato com a produção de LDPs realizando leituras críticas de obras ou

fazendo aplicações do material didático produzido por outros autores. No entanto, o convite para ela se tornar autora de LDP para o Ensino Médio veio através da indicação de um parecerista do MEC. Naquela ocasião, Thereza Magalhães havia participado de um concurso de propostas de ensino de redação promovido pelo MEC com um projeto desenvolvido na escola “Vicente Peixoto” com suas turmas de quinta e sexta séries. E, apesar de não ter tido um resultado positivo no concurso, um dos membros do júri indicou seu nome para o editor da Editora Atual, que estava procurando autores para produção de um LDP:

“Thereza: [...] Mas esse trabalhinho é::: apesar da ingenuidade ((risos)) foi ele que me lançou pra escrever.... porque..primeiro que eu me senti capaz.. né? Em segundo lugar porque havia um membro..do júri..que conhecia .. editores.. né? E aí o editor da Atual perguntou para esse rapaz..que é que ele poderia indicar..que assim..que..que teria alguma condição de fazer é::: livro didático.. né? E aí ele me indicou e ele foi bater na minha porta [...]”.

É neste contexto que surge o trabalho de co-autoria entre William Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Há mais de dez anos no mercado editorial, tais autores, representantes da geração dos anos 80, produzem atualmente não só LDPs para o Ensino Médio, mas para o Ensino Fundamental I e II; além de gramáticas pedagógicas: “Português: Linguagens” (Ensino Fundamental I e II); “Todos os Textos” (Ensino Fundamental II); “Gramática – texto, reflexão e uso” (Ensino Fundamental II); “Literatura Brasileira” (Ensino Médio); “Gramática reflexiva – texto, semântica e interação” (Ensino Médio); “Texto e Interação- Redação” (Ensino Médio), entre outras obras.

Um fato interessante de ser mencionado aqui é que devido a grande quantidade de produção de livros didáticos, os dois autores tiveram que se ausentar das salas de aulas, o que implica, necessariamente, uma mudança no próprio processo de construção de um saber escolar, pois alguns dos objetos de ensino e estratégias que vão ser propostos nunca foram utilizados por eles em sua experiência docente. Ao mesmo tempo, vemos claramente que houve no caso desses dois autores uma *reprofissionalização*, ou seja, eles foram aos poucos deixando o trabalho em sala de aula e dedicando cada vez mais tempo para a nova profissão: autores de LDPs. Como bem lembra Gatti Jr. (2004: 44):

“O autor de livros didáticos que no Brasil da primeira metade do séc. 20 restringia-se ao papel de escritor da obra, revisando-a ou atualizando-a com longos intervalos de

tempo, passaria a ter um papel bastante mais amplo a partir da década 1970 e, em especial, na década de 1990, quando participaria intensamente de uma série de atividades vinculadas à divulgação de seus livros, percorrendo todo o país, tendo, por vezes, mais de uma coleção didática no mercado, fato que o obrigaria a permanecer quase que exclusivamente em função de suas coleções didáticas, ora divulgando e atualizando uma, ora divulgando e revisando outra".

3.1.3.2 Maria Luiza Abaurre, Marcela Pontara e Tatiana Fadel: “Português: Língua e Literatura”

A obra *“Português: Língua e Literatura”* (2000), em sua primeira edição⁶⁷, faz parte da coleção BASE da Editora Moderna. Os livros da coleção BASE são todos em **volume único** e afirmam ser a única obra escrita com base nas Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica), como podemos ler na contra-capa da obra e no catálogo da editora de 2004. Essa obra, publicada em 2000, é assinada por três autoras - Maria Luiza Abaurre, Marcela Pontara e Tatiana Fadel -; ex-integrantes da banca elaboradora e da banca de correção das provas de Redação, Língua Portuguesa e Literatura do vestibular da Unicamp (1992-1996) e professoras de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio em escolas particulares na cidade de Campinas (SP). Desta forma, percebemos que as três autoras, recentes no mercado editorial, ainda estão em um processo de conciliação entre duas profissões: professoras de Ensino Médio e autoras de livros didáticos.

Maria Luiza Abaurre, responsável pela "parte teórica"⁶⁸ e a configuração geral da obra, é graduada em Letras (1989) e mestre em Teoria Literária (1993) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Sua dissertação de mestrado, segundo as informações presentes no *site* da editora Moderna, discute o mundo mágico do Rei Arthur e dos cavaleiros da Távola Redonda. Nesse trabalho, ela investiga como a tradição das novelas de cavalaria medievais foi reelaborada por dois autores do século XIX, Alfred Tennyson e Mark Twain. Já Marcela Pontara, graduada em Letras pela Unesp - Assis (1989), é encarregada de elaborar os exercícios de gramática e de **produção de texto** das unidades didáticas da coleção; enquanto Tatiana Fadel, graduada em

⁶⁷ No início de 2004, foi lançada uma segunda edição da coleção pela editora Moderna.

⁶⁸ O que estamos chamando aqui de "parte teórica", com base no próprio depoimento da autora, são as seções didáticas expositivas da coleção redigidas por Maria Luiza Abaurre nas quais ela expõe para os leitores os objetos de ensino (ver Anexo 4).

Letras também pela Unicamp, desenvolve as questões específicas de literatura⁶⁹. Em sua entrevista, a autora Maria Luiza Abaurre nos explicou como se formou o “trio Maria Luiza, Tatiana e Marcela” para escrever este livro:

“Maria Luiza: [...] É. No caso específico desse trio...isso não é... não é regra pra toda co-autoria.. né? Mas no caso específico...quando eu convidei Marcela pra escrever comigo..foi na escola. Naquele momento... eu não estava fazendo esta obra da coleção Base. Eu já tinha feito um material do Sistema Uno pra Editora Moderna..tinha feito sozinha. Então..ela se tornou uma parceira muito importante para mim na escola.. divide as aulas comigo.. e como eu tinha uma base teórica já preparada para o material.. o que é que eu renovo ano a ano? As atividades.. não é? Então.. ela passou a dividir comigo exatamente isso.. a preparação das atividades do material. Quando surgiu o convite da editora para preparar o livro da coleção Base...eu fiz exatamente o mesmo convite pra ela não é? Que ela cuidasse dos exercícios...das propostas.. de tal maneira que eu trabalhasse com a parte teórica não é? Mas é sempre uma troca muito grande.. evidentemente a gente discute uma série de princípios. Ela já conhece toda.. todo o meu olhar pra gramática.. pra redação é::: pra literatura.. porque trabalhamos juntas há muito tempo. E ela também trabalhou comigo na época que eu coordenava a redação do vestibular da Unicamp. Ela fez os cursos que eu ofereci.. então.. já havia uma afinidade muito grande aí. Mas a divisão se fez dessa maneira então.. eu sou responsável pela parte de teoria.. e pela configuração geral do livro.. né? Uma espécie de coordenação geral dessa obra. E aí a Marcela ficou encarregada de produzir as atividades de gramática e de produção de texto.. quando nos fomos fazer a parte de literatura.. aí eu convidei a Tatiana pra fazer a mesma coisa.. para assumir as atividades.. não é? Então.. nas obras da coleção Base.. pelo menos na segunda edição.. a teoria toda é escrita por mim.. as atividades são propostas por ela\ por elas.. né? Em alguns momentos eu interfiro.. eu faço acréscimos.. ou mesmo antes disso faço sugestões [...]”.

De forma geral, podemos dizer que Maria Luiza Abaurre iniciou sua relação com a produção de material didático ao produzir seu próprio material para as escolas em que lecionava. Segundo a autora, ela sempre optou por redigir seu próprio material didático, uma vez que as apostilas utilizadas nas escolas conveniadas aos sistemas de ensino (Positivo, Objetivo, etc.) traziam “uma abordagem MUITO simplificada e resumida no que diz respeito à prática de produção de texto e de leitura”. Com base nesse argumento, ela conseguia espaço, nas escolas, para escrever seu material didático. Desse processo, surgiu a oportunidade para ela escrever um material apostilado para o sistema COC de ensino. Foi, justamente, através da produção dessas apostilas, que surgiu a oportunidade para produção de um LDP pela editora Moderna.

“Maria Luiza:[...] Quando eu.. em noventa e seis.. fui atuar no COC.. eu entrei lá..e foi a primeira vez que eu fui dar aula em cursinho. Eu tinha saído do vestibular...e eu

⁶⁹ Por estar envolvida justamente com as atividades de Literatura não entrevistamos a autora, uma vez que o nosso interesse são as unidades didáticas de produção de texto.

escrevi o material que foi usado em diferentes unidades do COC...foi usado em Campinas...foi usado em Jundiaí.. é::: São João da Boa Vista...Poços de Caldas. E um professor.... que era autor.. que é autor ainda de livro didático na Editora Moderna viu o meu material. E naquele momento.. o que ele estava fazendo? Ele estava organizando um conjunto de autores.. pra propor a redação de um material pra editora Moderna e daí me convidou. Foi assim que eu cheguei até a editora. Eu já escrevia.. entende? Mas eu não escrevia pra ser....nem nem nunca tinha oferecido a uma editora comercial. Eu escrevia pra consumo próprio.. né? E.. e...muitas vezes em co-autoria com outro professor que estivesse dividindo as aulas de redação comigo. Eu aceitei esse convite e fui para editora.. enfim...comecei a escrever pra eles também [...].”

Marcela Pontara apresenta uma trajetória semelhante, uma vez que iniciou sua produção de material didático, elaborando atividades para suas turmas de Ensino Médio, e, juntamente com Maria Luiza Abaurre, confeccionou o material para as “aulas de redação” do COC. Foi desta parceria, segundo a autora, que surgiu o convite para participar da obra “Português: Língua e Literatura”. Na realidade, as autoras já tinham trabalhado juntas na comissão do vestibular da Unicamp, fortalecendo a idéia de que muitos casos de co-autoria são frutos de experiências profissionais anteriores a produção específica de um LDP:

“**Marcela:** [...] quando eu tava no último ano...(a autora comenta sobre seu curso de graduação)) veio a oportunidade na verdade de participar de um processo de correção..na Unesp no caso e depois eu vim pra Campinas num Cole. Encontrei antigos professores aqui e tal...e::: eles disseram ah vem conhecer o processo de seleção da::: da Unicamp.. né? Foi aí que eu conheci a Maria Luiza né..a Lulu. E trabalhei com ela no vestibular durante um tempo. Nesse momento ela foi convidada pela...pela editora Moderna pra::: pra trabalhar com um material e como a gente já trabalhava junto. É::: a gente trabalhava junto no COC escrevendo material pros nossos alunos.. dando aulas de redação e tal. E ela já estava fazendo esse... trabalho pra Editora Moderna e ela me chamou. Ela me chamou..falou assim..você quer fazer? Eu adoraria fazer né? E aí começamos a fazer este outro trabalho.. né? Quer dizer.. o que..o que na nossa experiência como professora..entendeu..seria interessante dentro de um livro didático. Porque como professores a gente sente exatamente a mesma coisa.. né? Você olha para um livro didático e diz como trabalhar com isso .. entendeu? [...]”

3.1.3.3 Ernani Terra e José de Nicola: “Práticas de Linguagem: Leitura e Produção de Textos”

Os autores da obra “*Práticas de Linguagem: Leitura e Produção de Textos*” – Ernani Terra e José de Nicola - são bastante conhecidos entre os professores de Ensino Médio e Fundamental, pois desde o início da década de 80, eles publicam isoladamente ou em co-autoria gramáticas

pedagógicas e LDPs de Ensino Fundamental II e Médio⁷⁰. Ambos, com uma longa experiência em Ensino Médio e em cursinhos pré-vestibulares, começaram sua carreira escrevendo as apostilas de cursinhos ou preparando materiais para seus alunos. Essa parece ser, realmente, como comentou José de Nicola, a trajetória da maioria dos autores pós-anos 70:

“Nicola: [...] E até eu adiantaria aqui..eu acho que..é::: a trajetória típica da maior parte dos autores de livros didáticos na década de setenta..quando houve uma.. uma verdadeira revolução..no livro didático. E essa revolução começou exatamente com o Ensino Médio. E acho que essa..que essa transformação que houve no livro didático tá muito ligado...a essa experiência dos autores [...]”.

O depoimento acima, entre outros relatos durante a entrevista, aponta justamente para uma questão importante, mas que normalmente não é levada em consideração nas inúmeras análises de LD: **a experiência docente do autor**. Por esse motivo, é importante pontuar que foi na tentativa de criar algo diferente das apostilas elaboradas para os cursinhos que os dois autores começaram a produzir livros didáticos:

“Nicola: [...] E a gente passou muito tempo produzindo apostilas. E associando esse trabalho no cursinho que é um trabalho mais de síntese não é? E..na tentativa de síntese e aprofundamento de algumas questões e lacunas no Ensino Médio. E trabalhamos em algumas escolas inovadoras de Ensino Médio. E acredito que...no determinado momento...alguns desses professores e aí o trabalho no ensino regular.. médio ajuda muito. .começaram a ter uma postura de reflexão sobre aquilo tudo...entendeu...o que é que é isso aqui que a gente tá fazendo? E a partir daí.. você...você cria as condições é::: concretas pra produzir um.. um material didático que vai muito além daquelas apostilas de cursinho que a gente fazia.. associando aquilo a uma experiência com esses cursos regulares de.. uma proposta renovada [...]”

Ernani Terra, “fundamentalmente um professor de gramática”, segundo Nicola, é bacharel em Letras e Direito pela USP e, desde de 1972, leciona em diversos colégios e cursinhos preparatórios para o vestibular. Atualmente, devido à constante produção de livros didáticos, teve que se ausentar das salas de aula. Conforme o autor, “depois que você começa nesse trabalho de produzir...trabalhar com livro didático..você... acaba se prendendo quase como um...exclusividade a esse tipo de trabalho”. Em outras palavras, temos aqui novamente um caso de *reprofissionalização*:

⁷⁰ “Curso prático de gramática” de Ernani Terra; “Novos tempos - Português”, “Língua, Literatura e produção de textos”, “De olho no mundo do trabalho - gramática, literatura e produção de textos”, “Português: palavras & idéias” de Ernani Terra e José de Nicola; “Português para todos” de Ernani Terra e Flórida Cavallette; “Português para o ensino médio” de Ernani Terra, José de Nicola e Flórida Cavallette, entre outras obras.

“Ernani: Você é convidado pra dar palestras..viajar..conversar com os professores. É::você enfim..é solicitado para um série de eventos..que não tem como você.. continuar dando aula..você teria que faltar muito, não é? ((risos))..mas de repente.. olha não posso porque tenho um encontro né...tenho um tal..a gente... Uma coisa imperiosa é a gente ter que abandonar a sala de aula ou diminuir\ começa assim..a gente vai diminuindo diminuindo mas vai chegando uma hora que ficou impossível é::: você você contemporizar as duas coisas..o trabalho com o livro e o trabalho com a sala de aula [...]"

O autor possui uma ampla experiência com turmas de Ensino Médio, apesar de ter lecionado também no Ensino Fundamental II. Em sua entrevista, Ernani Terra nos contou como se tornou autor de LDP para o Ensino Médio:

“Ernani: [...] E comecei escrevendo... porque eu não usava livro didático... preparava o meu material.. não é? Esse material que eu usava em sala de aula...fui guardando. Essas coisas.. a gente via o que funcionava.. o que não funcionava.. fui arquivando. e chegou um momento eu tinha.. vamos dizer.. a matéria bruta do que seria um livro pra.. para o Ensino Médio. Aí houve um convite por parte de uma editora. Ela pegou esse projeto e ficou discutindo com editor aí começa meio por aí [...]"

O autor José de Nicola, “fundamentalmente um professor de Literatura”, como ele mesmo afirma, iniciou o curso de Letras (Vernáculos) na USP nos anos 70, mas não concluiu o curso. Segundo o autor⁷¹, ele não conseguiu conciliar o curso de graduação com as aulas nos cursinhos que ministrava. Desde 1968, já lecionava em vários colégios paulistas nos seguimentos de Ensino Fundamental II e Médio, além dos cursinhos pré-vestibulares. Sua trajetória, como ele próprio apontou, é muito semelhante a do Ernani Terra, seu parceiro na elaboração da obra que estamos analisando. Os dois autores antes de produzirem obras em co-autoria já haviam trabalhado juntos num mesmo colégio – o Palmares (SP). Dessa forma, como na coleção anterior, a parceira começou antes da produção dos livros didáticos:

“Ernani: [...] Então..a parceria começa antes da própria produção do livro..como eu já te disse. Já fomos colegas de trabalho..é::: eu conhecia o trabalho dele..a parceira foi em um segundo momento certo?..pra você entender..né? Os nossos primeiros trabalhos foram individuais..eu publiquei individualmente..ele também fez um trabalho individual. A parceria surge num segundo momento. Ela surge em decorrência também disso..eu conhecia o trabalho dele. Ele conhecia o meu trabalho. Há..há..essa afinidade de postura...pedagógica..não é..da própria maneira de ver a matéria. Então..começa daí.

Nicola: E até mais longe eu diria não é..na realidade é uma..uma certa afinidade numa leitura de mundo porque se não você não consegue fazer..você não consegue trabalhar junto. Não é só uma certa afinidade pedagógica..você precisa ter uma

⁷¹ Essa informação nos foi dada via correio eletrônico, uma vez que não encontramos, nas entrevistas e no site da editora, informações sobre a formação acadêmica do autor.

afinidade..de leitura de mundo. Se não fica muito difícil..aliás não é difícil. É impossível [...]”.

3.1.4 A relação dos autores com os editores

A figura do editor⁷² merece aqui um destaque, pois sabemos que, como bem confirmaram os autores em suas entrevistas, a editora é uma empresa comercial e que o LDP é, sem dúvida alguma, uma mercadoria, ou seja, uma “caixa-preta” que será fechada e vendida aos consumidores. Por isso mesmo, precisa de um agente que possa fazer a relação entre o pedagógico e o comercial, ou seja, entre a *concepção intelectual*, a *criação artística* e a *criação técnica*, como defende Choppin (1992: 91). Um trecho da nossa conversa com os autores Ernani Terra e José de Nicola é ilustrativo sobre este aspecto:

“Nicola: [...] Então se você for pensar no livro que a gente gostaria de fazer..não é exatamente o livro que a gente acaba fazendo na prática. Não porque a gente apresenta na editora um..um projeto de livro

Ernani:] E a editora é uma empresa comercial.

Nicola: Uma empresa comercial num mundo capitalista.

Ernani:] capitalista.

Nicola: Quer dizer é:::..ela olha aquele...

Ernani: Cenário e tal e faz assim olha... esse livro.... mas quem é o público? Olha o público é o...

Nicola:] o nicho do professor que::: tá fugindo do tradicional e tal. Eles fazem isso num livro..esse livro é jogado no mercado.. não tem a venda que eles esperassem que tivesse e aí você vai depois com um segundo projeto.. “mas eu sinto muito é muito interessante.. mas olha não tem espaço no cronograma” ((reproduzindo a voz da editora)), entendeu?

Ernani: Não tem mercado. [...]”.

Os editores são agentes essenciais nessa engrenagem, pois eles funcionam como um “maestro”, na metáfora utilizada por Choppin (1992: 90), que coordena quase que simultaneamente diversos outros agentes, os “músicos”. São os editores que definem o projeto inicial da obra juntamente com os autores, participam da leitura e re-leitura fazendo os ajustes de cada unidade didática, observam a adequação dos textos e imagens escolhidos pelos autores para fazerem parte da coleção, discutem questões da linguagem e do(s) modelo(s) didáticos presentes em cada coleção. Em outras palavras, trata-se de um leitor/interlocutor privilegiado

⁷² O editor, da forma que conhecemos ainda hoje, é uma das conseqüências da(s) revoluções industriais que o livro conheceu no século XIX. Segundo Chartier (1998), é uma profissão de natureza intelectual e comercial que se origina nos anos de 1830 e que tem como objetivo “buscar textos, encontrar autores, ligá-los ao editor, controlar o processo que vai da impressão da obra até a sua distribuição”.

que constrói juntamente com os autores vários elementos desse objeto cultural. Durante nossas entrevistas, perguntamos aos autores qual é o grau de “interferência” dos editores nas coleções, principalmente em relação à **seleção dos objetos de ensino** e à **construção dos modelos didáticos**. E, de forma geral, podemos dizer que essa relação vai depender muito de caso para caso. Como bem disse o autor William Cereja: “pode ser uma relação de amor e ódio...às vezes têm as duas coisas..conjuntamente.”

A coleção “Português: Linguagens”, por exemplo, por possuir em cada edição um editor diferente, passou por condições de produção bastante diversificadas, pois alguns objetos de ensino ou determinadas abordagens nem sempre foram bem vindas do ponto de vista editorial, como é o caso do ensino de gramática. Na fase inicial de elaboração da segunda edição da coleção (1992-1993), conforme nos informou o autor William Cereja, foi realizada uma pesquisa editorial com os professores de língua portuguesa e o resultado apontou para o fato de a coleção manter uma abordagem “tradicional” dos objetos de ensino gramaticais. E, mesmo que os autores estivessem lendo alguns textos acadêmicos que faziam uma discussão do ensino gramatical, não foi possível realizar, naquele momento, uma alteração na forma de abordá-los:

“**Cereja:** [...] O que havia.. por exemplo.. era o texto clássico...que se tornou clássico do Possenti.. por que ensinar ou não ensinar era baseado naquilo.. né? E havia a Língua e Liberdade do Luft publicado pouco depois...eram livros que de modo geral diziam o seguinte .. o ensino de gramática da.. do modo como ele é feito... ele não deve ser feito...pra que ensinar gramática? Mais ou menos era isso. Então.. nós tínhamos leituras desse tipo de coisa.. tinha ..tínhamos algumas idéias. Por exemplo.. eu sempre gostei muito de um livro do Rodolfo Ilari que é “A Lingüística e o ensino de português”.. foi um referencial importante para o nosso trabalho e.. e... e... esse livro.. é.. dava algumas pistas de como trabalhar alguns assuntos.. não toda a gramática e.. o que seria o toda também é outra discussão... se envolve a gramática descritiva ou não? Que gramática abordar exatamente? Bom.. mas em relação à...à gramática... o ...a editora nesse momento teve uma postura muito dura.. quer dizer... olha vocês tem de se ater ao que é convencional.. tá? que é uma descrição gramatical morfológica sintática... os aspectos notacionais da língua.. acabou. É isso daí... Então.. nesse momento houve uma interferência.. mas eu também não posso responsabilizá-la.. né.. a essa editora ...por tudo. Porque nós também não tínhamos claro como fazer diferente[...]”.

Para enfatizarmos como a negociação dos objetos de ensino está em constante movimento e depende de vários fatores, podemos utilizar aqui um outro trecho da entrevista em que o autor

comenta sobre a entrada do conceito de “gênero” como objeto de ensino na terceira edição da coleção (1999)⁷³.

“**Cereja:** Então, eu não sei até que ponto os três perfis que eu estou traçando são representativos... do .. da profissão não é? Mas é...ocorreu o seguinte... esse editor..particularmente.. é um editor que tem uma experiência editorial muito grande. Tem uma visão de mercado muito boa.. já que ele trabalha em editora.. acho que a vida toda.. mais vinte anos. É... é um editor que tem formação na área de Letras e a experiência política dele.. ele.. a formação política.. a militância política dele no passado foi muito positiva também..pra que esse editor fizesse .. certas leituras e as compreendem bem. Ou seja.. eu.. quando come.. comecei a .. a tomar contato com as idéias de gênero .. sobre gêneros.. ah.. a primeira coisa que eu fiz foi passar pra ele. Passar.. dizer olha o que eu tô querendo é isto. Eu tô olhando pra isto aqui. Então.. foi fácil.. foi muito fácil.. porque ele é... tendo sido um militante comunista no passado ler Bakhtin foi fácil.. foi muito tranquilo. E ler.. ah...alguns textos mais..é...alguns textos específicos do grupo de Genebra que também tem é...uma.. uma forte influência bakhtiniana.. né?.. O próprio conceito de gênero é... então.. esse meu editor leu também esses textos e foi também muito tranquilo. Então.. o editor.. ele acabou se tornando um fortíssimo aliado. Ele se tornou na verdade o nosso primeiro interlocutor.. não é? Então.. o primeiro é ele. Ele é que está pensando no conjunto da obra. Ele é que nos estimula a avançar... inclusive. Ele é quem vibra com os avanços.. percebe diferenças de uma edição pra outra. Discute... às vezes é ele quem apazigua os ânimos entre nós... porque existem é...não discrepâncias.. mas..existem.. vamos dizer.. tempos diferentes.. não é? Às vezes um está com uma idéia, o outro está com outra idéia... E até que o outro chegue lá... isso demora certo tempo. E por isso... já ocorreu várias vezes entre nós. E nesse momento o editor entra como um elemento importante no diálogo.. um terceiro no diálogo.. não é? [...]”

Um outro aspecto que merece aqui ser destacado é a importância para as editoras dos **livros didáticos de língua portuguesa**, pois eles são o “grande nicho de mercado”, como bem frisam Ernani Terra, em sua entrevista, e os resultados do trabalho de Batista, Rojo e Zuñiga (2003). Por ser do ponto de vista econômico, uma área bastante significativa para as editoras, os editores normalmente têm formação em Letras, o que nem sempre ocorre em outras áreas do conhecimento. O que demonstra mais uma vez a especialização dos agentes envolvidos neste processo, principalmente na década de 90. Esses editores, como já apontamos, vão discutindo com os autores e organizando o formato da coleção para atender ao mercado editorial e a forte concorrência; além de se preocuparem com questões técnicas, como o número de páginas, ou articularem a relação entre os autores e os leitores críticos. Ernani Terra, ao discordar do fato de utilizarmos o termo “interferência”, durante a entrevista - *“Qual a relação da editora...especificamente do editor com os conteúdos do manual? Há alguma interferência ou não?”*- resume bem como se dá normalmente a relação entre autor e editor:

⁷³ Aprofundaremos esta questão no próximo capítulo.

“Ernani: [...] O livro quando a gente começou a fazer tinha um um jeito.. daí com discussões a gente foi...é é realmente fica melhor mudar aqui.. vamos acrescentar isso. Esse processo é o tempo todo.. o tempo todo, não é? A interferência.. eu num num vamos usar a palavra interferência.. mas é uma discussão.. não é uma interferência.

Nicola: É que a palavra é.. bom.. a palavra não é interferência. Eles não interferem.. lógico que não.

Ernani:] Não é interferência.

] Não interferem.

Nicola: Na verdade o que prevalece é a nossa idéia..

Ernani: [É do autor.

Nicola: O sumário é:::.. o pré-sumário que a gente faz é:: 80% ele acaba se concretizando e tal. O que tem é isso.

Ernani: Claro. Uma troca constante.. não é?

Nicola: Isso. Você vai fazendo os capítulos.. você vai mandando.. eles vão fazendo o trabalho editorial.. vão devolvendo. Então há um processo:::.....que é um trabalho conjunto.. que vai se desenvolvendo.

Ernani: [Sim.

Nicola: Agora o o que a gente quer escrever especificamente.. o que a gente quer por no livro.. não tem interferência.

Ernani: Não. Não. Não há.

Nicola: O que às vezes eles podem colocar.....oh.. olha isso aqui.. mas isso aqui já ficou\ não ficou um clima muito pesado.

Ernani:] são sugestões

] Isso não ficou muito pesado.

Os editores e os autores, assim como outros agentes, estão imbricados neste processo de produção de um objeto cultural dentro de uma poderosa indústria editorial que vem, desde a década de 90, realizando mudanças efetivas em relação tanto ao projeto gráfico-editorial quanto ao projeto pedagógico das coleções. Essas mudanças são causadas pela extrema competitividade entre diferentes editoras interessadas tanto no mercado estatal, via PNLD/PNLEM, quanto no mercado privado. Neste sentido, "todas as operações necessárias a produção de livros didáticos passaram a ser encaradas pelos empreendedores do setor como de alto risco" (Gatti Jr., 2004: 44). Os depoimentos dos autores demonstraram muito bem que a competitividade e a velocidade na produção passaram a ser premissas essenciais na produção de livros didáticos. Ao mesmo tempo, isso revela uma velocidade de atualização e criação de novas coleções que interfere diretamente nos critérios de seleção dos objetos de ensino, como veremos mais adiante. No entanto, antes de passarmos para o quarto capítulo, finalizaremos esta questão com um depoimento da autora Maria Luiza Abaurre sobre esta complexa relação entre o pedagógico e o comercial:

"Maria Luiza: E que evidentemente nós estamos no mercado... então o livro é um objeto de consumo. Ele é divulgado e o objetivo da editora é vender. O meu objetivo

como autora também é vender... isso é o fruto do meu trabalho... investir um trabalho. Então... eu tenho o quê? Um produto que está sendo vendido. Agora.. esse produto... é um produto que lida com algo que é fundamental em qualquer sociedade que é a formação do indivíduo pra essa vida social... pro trabalho... pra continuções dos estudos não é? Então... é:::: em que medida... você pode inovar...e inovar pensando... em trazer para o professor diferentes propostas... um trabalho que talvez ele não tenha considerado ou não conheça ainda... no caso específico com leitura e produção de texto...mas em que medida fazer isso de modo radical inviabiliza a entrada do livro no mercado... porque isso não é o meu objetivo... muito menos o da editora. Eu sou contratada. Eu tenho um patrão a quem responder.. não é? A editora tem metas de vendas. O que é que acontece quando você ousa demais? O professor não adota o livro [...]"

**(RE)CONSTRUÇÃO DOS OBJETOS DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO:
*formas de escolher***

“As resistências encontradas pelo relatório Rouchette [1969] sobre o ensino do francês manifestam já, por sua extrema veemência, que a mudança do conteúdo pode questionar uma organização da escola e da cultura. Desse modo, quanto substitui uma justificativa historicizante do francês por uma descrição de sua coerência sincrônica, o relatório desestrutura e reestrutura uma relação com a língua materna. O mesmo ocorre em outros campos. Em uma aula no liceu, substituir Racine por Brecht é modificar a relação do ensino com uma tradição autorizada, aceita entre nós, ligada aos ancestrais e aos valores ‘nobres’; é também introduzir uma problemática política contrária ao modelo cultural que estabelecia o mestre (-escola) em *manuducteur* na expressão popular”.

Michel de Certeau ([1993] 1995)

No quarto capítulo, nos concentraremos especificamente em um dos aspectos essenciais para entender o gênero LDP: as formas de escolha dos objetos de ensino. No nosso caso, especificamente, enfocaremos os objetos escolhidos pelos autores e editores para comporem os livros didáticos de Língua Portuguesa com o objetivo de ensinar produção de texto aos alunos de Ensino Médio. A pergunta principal que procuraremos responder aqui é: **que objetos de ensino foram selecionados nos três LDPs que constituem o nosso *corpus*?** Com base em Castro (1999), podemos (re)afirmar que os livros didáticos podem ser descritos em função dos conhecimentos que comportam e dos princípios que subordinaram as inclusões e exclusões que realizam.

Nosso objetivo com essa discussão é chamar atenção para o modo como determinados objetivos de ensino e concepções de ensino-aprendizagem construídos sócio-historicamente, como mostramos no segundo capítulo, estão imbricados nos três livros didáticos analisados, mostrando mais uma vez que a prática pedagógica se caracteriza muito mais por contradições, avanços, recuos e descontinuidades (Silva, 2000). Isso aponta novamente para o fato de

entendermos o processo de produção de um LDP como um movimento de (re)construção e de (re)significação de determinados objetos de ensino que estão, muitas vezes, numa arena de lutas e conflitos sociais, políticos e epistemológicos. Batista e Costa Val (2004: 17) afirmam que:

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

As mudanças em relação ao ensino de produção de texto, apontadas no segundo capítulo, tanto no plano do conteúdo, como na forma de apresentação, são determinadas por fatores culturais, sociais e econômicos. Por esta razão, não poderíamos analisar o LDP como se ele fosse uma cópia de um programa ou um produto apenas de transposição de teorias acadêmicas. Na realidade, ele reflete a apropriação que os autores e outros agentes envolvidos neste processo têm feito através do contato com textos sobre o ensino de língua produzidos por instâncias diversas (textos de divulgação científica, manual de redação produzido por jornais, documentos oficiais, avaliações de rede, exames vestibulares etc.). Além disso, outros fatores interferem na escolha/negociação desses objetos de ensino, tais como própria a formação acadêmica, a experiência profissional dos autores e a própria negociação dentro das editoras.

Para entendermos melhor tal questão, nossa análise de cada coleção encontra-se aqui dividida em duas seções principais. Na primeira seção de análise, apresentaremos brevemente a distribuição dos objetos de ensino por eixos (leitura, gramática, literatura, etc.) para entendermos inicialmente o **espaço** destinado ao ensino de produção de texto. Em seguida, nos deteremos, especificamente, no processo de escolha e de justificativa dos objetos de ensino selecionados para o ensino de produção de texto nas três coleções⁷⁴: Cereja & Magalhães (1999), Abaurre, Pontara & Fadel (2000) e Ernani & Nicola (2001).

⁷⁴ Para a análise, utilizaremos as entrevistas com autores, assim como as explicações existentes no MP e as unidades didáticas por nós categorizadas como típicas de produção de texto.

4.1 A coleção “Português: Linguagens” (1999)

4.1.1 Distribuição e organização dos eixos de ensino

A coleção “Português: Linguagens” (1999), assim como nas outras duas edições, é composta de três volumes que priorizam os seguintes eixos do ensino de língua materna: literatura, produção de texto e gramática, sendo o fio organizador da coleção as estéticas literárias. Cada um dos três volumes encontra-se dividido em **quatro grandes unidades temáticas literárias** (ver Anexo 5) onde encontramos organizadas as unidades didáticas⁷⁵ de produção textual, de gramática e de literatura⁷⁶.

Por serem os estudos literários o fio organizador da coleção, percebemos que os autores procuram partir do estudo das escolas literárias para fazer uma união possível entre os três eixos de ensino. No entanto, não encontramos, no Livro do Aluno, nenhuma indicação explícita que oriente essa possível inter-relação. Só em alguns poucos casos, conseguimos inferir esta tentativa de articulação. Já, no Manual do Professor, localizamos uma explicação sobre a possível relação entre os gêneros solicitados para produção de texto, os conteúdos gramaticais e os conteúdos literários na primeira unidade temática do volume 1 – “Comunicação, Literatura e Linguagem” (ver Anexo 5). Neste caso, os autores explicam que, “na medida do possível, os gêneros discursivos trabalhados nas unidades didáticas de *Produção de texto* relacionam-se com os conteúdos de língua e literatura. Assim, na unidade temática 1 do volume 1, por exemplo, em que se estudam os conceitos linguagem, língua, texto e discurso, etc. são explorados gêneros relacionados com a comunicação cotidiana, como o cartão-postal, a carta comercial (mala direta), o folheto informativo)” (MP: 6). Da mesma forma, inferimos que, após a discussão sobre a produção literária de Gil Vicente, os autores decidiram trabalhar com a produção do texto teatral.

Em relação ao número de unidades didáticas, podemos dizer que existe uma variação entre oito a treze UD's por unidade temática nos três volumes da coleção. Já em relação aos três eixos de

⁷⁵ Gostaríamos novamente de frisar que o que estamos categorizando como “unidade didática” aparece normalmente nos LDPs categorizada como “capítulos”. Ver justificativa no primeiro capítulo.

⁷⁶ Segundo as sugestões encontradas no Manual do Professor, cada uma das unidades temáticas poderia ser trabalhada em um bimestre, o que justifica perfeitamente a forte relação entre o **tempo escolar** e o **livro didático**, uma vez que o ano letivo, em nosso contexto educacional, é normalmente dividido em quatro bimestres.

ensino de língua materna explorados nas unidades didáticas, procuramos realizar um levantamento quantitativo para percebermos, principalmente, o espaço destinado à produção de texto. A tabela 4.1 informa a quantidade de unidades didáticas de literatura, gramática e produção de texto que encontramos em cada um dos volumes:

4.1 Levantamento quantitativo de unidades didáticas nos três volumes

Unidades didáticas nos três volumes	Total de unidades didáticas destinadas a cada eixo de ensino			Total de unidades didáticas em %		
	Literatura	Produção de texto	Gramática	Literatura	Produção de texto	Gramática
VOLUME 1	14	13	09	38,8%	36,1%	25%
VOLUME 2	19	14	14	40,4%	29,7%	29,7%
VOLUME 3	17	12	09	44,7%	31,5%	23,6%
Total	50	39	32	41,3%	32,2%	26,4%

Com base neste levantamento quantitativo, podemos afirmar que a terceira edição da coleção *"Português: Linguagens"* (1999) apresenta um maior número de unidades didáticas destinadas ao ensino de literatura (41,3%), sendo o segundo volume da coleção o que contém o maior número de UD's (19). As unidades didáticas de produção de texto recebem também um tratamento bastante significativo (32,2%), principalmente, se levarmos em consideração que, até recentemente, muitos LDPs de Ensino Médio não costumavam ter unidades didáticas específicas de produção de texto, mas apenas sugeriam atividades ou uma breve seção didática no final de cada unidade (seja de leitura, gramática ou literatura). Um exemplo significativo é a segunda edição desta mesma coleção, publicada no ano de 1994, onde não encontramos unidades didáticas específicas para o ensino de produção de texto. Os objetos de ensino e as propostas de redação apareciam sempre no final das unidades didáticas de literatura⁷⁷. O ensino gramatical é o que menos recebe destaque na coleção, sendo responsável por 32 unidades didáticas no geral (26,4%).

No entanto, é interessante ressaltar que algumas unidades didáticas "gramaticais" são, na realidade, sobre conceitos de língua(gem), como: texto, discurso, intertextualidade, polifonia; o que diminui, consideravelmente, o enfoque nos conceitos clássicos da gramática normativa. Na introdução do MP, os autores argumentam que tal mudança deve-se à incorporação de

⁷⁷ Ver Anexo 6.

conceitos advindos da Semântica, da Pragmática e da Teoria do Discurso, o que justifica, inclusive, os autores intitulem essas unidades didáticas de “Língua: uso e reflexão”.

Depois dessa visão geral do espaço destinado a cada eixo na coleção, passaremos, então, a discutir especificamente a seleção e a justificativa dos objetos de ensino apresentados nas UD's de produção de texto.

4.1.2 Seleção dos objetos de ensino de produção de texto: uma aposta no ensino de gêneros

As 39 unidades didáticas de produção de texto que compõem a coleção "Português: Linguagens", em sua terceira edição, encontram-se organizadas principalmente em função da seleção de determinados gêneros escritos e orais. A nosso ver, a noção de gênero adotada pelos autores teve um papel decisivo na (re)construção dessas unidades didáticas de produção de texto, pois, como já foi comentado, não encontrávamos, nas outras edições, um espaço tão significativo para este eixo de ensino. Acreditamos que foi justamente o conceito de gênero, neste caso, que possibilitou a criação de unidades didáticas específicas de produção de texto com objetos de ensino bem delimitados. Como os autores afirmam nesta terceira edição: “o trabalho com *produção de texto* alarga os horizontes, **inserindo agora** a noção de *gênero textual* ou *discursivo*” (negrito nosso, MP: 2)⁷⁸. Na realidade, já existia um trabalho, nas edições anteriores, voltado para uma proposta de *diversidade textual*, mas não havia ainda um trabalho em que a categoria de “gênero textual ou discursivo” organizasse, em certo sentido, a proposta pedagógica das seções didáticas de produção de texto. Vejamos o depoimento do autor William Cereja sobre a questão:

“**Cereja:** [...] nós desde a primeira edição dessa obra.. não trabalhávamos/ nunca trabalhamos com narrar.. descrever.. dissertar. Nunca. Tínhamos isso ... mas havia de acordo com a proposta da CENP.. é... uma.. uma.. proposta de variedade de textos.. né? Hoje.. eu chamo isso de tipos de textos. Naquela época.. nós não tínhamos um nome específico para isso.. tá? Mas desde a edição de noventa.. nós já trabalhávamos com a crônica.. com o editorial.. com a carta.. com o cartão-postal.. com o bilhete.. com o anúncio publicitário.. anúncios classificados ... uma pancada de gêneros. Só que não eram trabalhados pela perspectiva de gêneros... mas sim de tipo de texto. Então..

⁷⁸ Esta coleção foi uma das primeiras a trazer tal noção para o campo da produção de material didático, constituindo-se, assim, num bom exemplo para estudo.

nós tínhamos também capítulos específicos de tipologia textual.. então o que é que é um texto narrativo.. quais são os componentes da narrativa.. o que é que é um texto dissertativo.. Nós tínhamos também esse tipo de trabalho [..]”

O que é interessante de percebermos, no depoimento acima, são os movimentos de negação de uma determinada prática de ensino de produção de texto - “nunca trabalhamos com narrar, descrever, dissertar” e de construção de uma determinada dicotomia (tipos de texto X gêneros) criada pela própria categorização utilizada pelo autor durante a entrevista. Segundo William Cereja, há duas maneiras de trabalhar com os objetos de ensino de produção de texto: um trabalho que prioriza os “tipos de textos” *versus* um “trabalho com gêneros”. A primeira, legitimada pela proposta da CENP, estaria mais voltada para uma ênfase na diversidade textual (carta, bilhete, anúncio, etc.) e tinha sido contemplada nas duas primeiras edições da coleção. A segunda maneira é uma proposta de ensino de língua materna também voltada para a diversidade textual, porém ancorada no conceito de gênero. Em suma: os gêneros, nesta segunda proposta, transformam-se em objetos de ensino-aprendizagem⁷⁹. Por esta razão, tal decisão pedagógica/política/editorial nos fez questionar: como o conceito de “gênero” chegou até esses autores?⁸⁰ O que muda da proposta anterior?

Sabemos que a relação do conceito de “gênero” (de texto ou do discurso) com o ensino de língua materna tem sido normalmente apontada por vários trabalhos (Rojo, 2000; Ferreira, 2001; Gomes-Santos, 2002; Marcuschi, 2002b, etc.) como diretamente relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental I e II. Mas, neste caso, especificamente, é interessante notar que os dois autores da coleção afirmaram que já estavam em contato com os textos produzidos pelo grupo de Genebra sobre o ensino de gêneros, antes mesmo do lançamento dos PCNs (1998). Os artigos genebrinos⁸¹ chegaram aos autores, por

⁷⁹ “A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do 'como se', em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte fictícia, uma vez que é instaurada para fins de aprendizagem” (Schneuwly & Dolz, [1997] 2004: 76).

⁸⁰ É importante salientar que esta pergunta não deve ser aqui entendida como de interesse exclusivo pela ontogênese do conceito, mas pelo próprio processo de construção do saber escolar que envolve necessariamente a mobilização de saberes advindos de esferas diversas para seleção de determinados objetos de ensino.

⁸¹ Nas referências bibliográficas da terceira edição, encontramos os textos lidos pelos autores: “DOLZ, J. & PASQUIER, A. *Argumenter...pour convaincre. Initiation aux textes argumentatifs, séquence didactique* 6P. Cahier n° 31 du Service du Français. Genève: Département de l'instruction publique; DOLZ, J. & PASQUIER, A. *Mon avis, je l'écris. Initiation aux textes de opinion, séquence didactique* 4P. Cahier n° 32 du Service du Français. Genève: Département de l'instruction publique; SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit*

volta do ano de 1997, através de uma professora (provavelmente, Heloísa Amaral) do colégio “Arquidiocesano”, localizado na cidade de São Paulo, onde o autor William Cereja também lecionava:

“Thereza: [...] Então é:::... conforme eu disse.. o William participava do no Arquidiocesano.. do.. do... das reuniões enfim com professores.. e uma...e uma das professoras que fazia o.. o mestrado na PUC.. levou uns dos textos pra ser discutido em grupo e por meio daquele texto a gente foi chegando nos outros...né? Ela também foi trazendo...a gente foi atrás. Eles eram textos mimeografados.. não o livro inteiro.. né? Não existia.. nem tinha material pra isso...porque na verdade eram coisas que estavam sendo aplicadas..os textos aos pedaços. E a gente foi lendo aquilo tudo.. discutindo.. né? [...]”.

A influência da leitura dos textos dos pesquisadores da equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra (Dolz, Schneuwly, Pasquier, Haller), que se inicia na PUC-SP, chega até as escolas em que lecionam os alunos de pós-graduação desta instituição, desencadeando uma parte do processo de divulgação e legitimação, no Brasil, das teorias francófonas de gênero voltadas para o ensino de língua materna. Tais postulados podem ser facilmente percebidos, no MP da coleção, uma vez que os autores dedicam grande parte do espaço destinado ao ensino de produção de texto, discutindo pontos essenciais para implementação da proposta pedagógica da coleção: *a noção de gênero como ferramenta, a relação do gênero como construção do sujeito e da cidadania, a discussão sobre diversidade textual e aprendizagem em espiral*, entre outras. A esse respeito, é esclarecedor observarmos algumas justificativas, encontradas no MP, para utilização deste conceito:

1. “As diferentes linhas de pesquisa lingüística de orientação bakhtiniana têm demonstrado que a atualização dos professores de língua portuguesa no ensino fundamental e médio, quando feita pela perspectiva dos gêneros, não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de *recepção*, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos” (MP: 4).
2. “Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós não somente amplia sobremaneira a competência lingüística e discursiva dos alunos, mas também aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter, fazendo uso da linguagem” (MP: 4).
3. “No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, isso equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o prepara para eventuais práticas lingüísticas, mas também amplia sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão”(MP: 4).

chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1998”.

Para Cereja & Magalhães, o conceito de gênero parece permitir, principalmente: (i) um trabalho com uma diversidade textual de forma mais sistemática, o que implicaria em um enriquecimento das práticas de leitura e de produção de texto; (ii) um trabalho que torne o aluno mais competente do ponto de vista lingüístico e discursivo, o que favoreceria uma prática escolar mais voltada para a cidadania. Com base nessas justificativas, os autores defendem, conforme os estudos genebrinos sobre a temática, que a aprendizagem dos gêneros “deva se dar *em espiral*, isto é, que os gêneros devem ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com a série, como o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades lingüísticas e com a área temática de seu interesse”. Além disso, eles propõem também um redirecionamento no *habitus profissional* do professor de Redação justamente na contraposição de um ensino tradicional de produção de textos x um ensino com base em gêneros:

“Pensamos que o ensino-aprendizagem de produção de texto pela perspectiva dos gêneros reposiciona o verdadeiro papel do professor de Redação hoje, não mais visto aqui como um especialista em textos literários ou científicos, distantes da realidade e da prática textual do aluno, mas como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social” (MP: 5).

Ao seguirem esta perspectiva, esses autores reafirmam um posicionamento que é o de se contrapor a uma perspectiva de ensino do escrever como algo essencialmente “beletrista” e que tem praticamente apenas duas finalidades: a formação de escritores literários (caso o aluno se aprimore apenas na produção de narrativas e descrições) ou a formação de cientistas (caso o aluno se aprimore da dissertação).

Os professores deveriam, segundo os autores, ser agora “especialistas nas diferentes modalidades textuais”, ou seja, serem **especialistas em gêneros**. Fato que reposicionaria o “verdadeiro papel do professor de Redação”. Em contrapartida, eles não abandonam completamente o ensino baseado na tipologia clássica, categorizada pelos autores como “tipos textuais tradicionais”, mas procuram mesclá-la ao ensino dos gêneros:

“O ensino de produção de texto, feito por essa perspectiva, não despreza os tipos textuais tradicionais trabalhados em cursos de redação – a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, incorpora-os numa perspectiva mais ampla, de variedade de gêneros. Por exemplo: quais são os gêneros narrativos? Em que gêneros a descrição – tratada aqui como recurso – é utilizada? Qual a diferença entre dissertar e argumentar?” (MP: 4).

Para visualizarmos melhor os objetos de ensino selecionados nesta edição e a forma como foram organizados em cada volume, produzimos a tabela 4.2:

Tabela 4.2 Objetos de ensino das UD's de produção de texto da coleção “Português: Linguagens”

Volume 1 13 unidades didáticas		Volume 2 14 unidades didáticas		Volume 3 12 unidades didáticas	
Unidade I	Unidade didática 2: Convite e cartão-postal	Unidade I	Unidade didática 3: O texto instrucional	Unidade I	Unidade didática 3: A crônica
	Unidade didática 4: A narrativa		Unidade didática 7: O depoimento		Unidade didática 7: O conto
	Unidade didática 6: O poema		Unidade didática 10: O texto narrativo: o enredo		Unidade didática 11: O roteiro de cinema
	Unidade didática 10: O texto teatral		Unidade didática 13: O texto narrativo: o tempo e o espaço	Unidade II	Unidade didática 13: A carta argumentativa
Unidade II	Unidade didática 13: A carta pessoal	Unidade II	Unidade didática 16: O texto narrativo: o narrador		Unidade didática 16: A carta argumentativa do leitor
	Unidade didática 16: O relato		Unidade didática 19: O conto		Unidade didática 19: As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação
	Unidade didática 18: O diário		Unidade didática 24: O conto de mistério	Unidade III	Unidade didática 22: O texto expositivo: apresentação científica
Unidade III	Unidade didática 21: O texto argumentativo oral: o debate	Unidade III	Unidade didática 28: A notícia		Unidade didática 25: O texto dissertativo-argumentativo
	Unidade didática 25: O texto argumentativo escrito		Unidade didática 31: A entrevista		Unidade didática 28: O texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo
	Unidade didática 27: O texto argumentativo: o argumento e o interlocutor		Unidade didática 34: A reportagem	Unidade IV	Unidade didática 30: O texto dissertativo-argumentativo: a seleção de argumentos
Unidade IV	Unidade didática 30: O texto argumentativo: verdade e opinião		Unidade didática 37: A crônica		Unidade didática 33: O texto dissertativo-argumentativo: a informatividade e o senso comum

Unidade didática 33: O texto expositivo	Unidade IV	Unidade didática 40: O texto argumentativo: o texto publicitário	Unidade didática 36: O texto dissertativo-argumentativo: o debate orientado
Unidade didática 36: O texto expositivo: relatório		Unidade didática 43: A crítica	
		Unidade didática 47: O texto argumentativo: o editorial	

De forma geral, percebemos que os autores procuraram mesclar os objetos de ensino que apontam para o **ensino de gêneros específicos**, produzidos em diferentes esferas da atividade humana - literária (conto, peça teatral, poema); jornalística (notícia, reportagem); cotidiana (carta, convite, cartão-postal), publicitária (propaganda, cartazes)-, com o **ensino da tipologia clássica da redação** que remonta ao ensino da Retórica e da Poética: principalmente, a narração e a argumentação. O processo de escolha desses objetos de ensino, segundo os autores, não se deu facilmente, uma vez que existiam várias dúvidas em relação ao próprio conceito de *gênero* ou até mesmo em como transformá-lo em objeto de ensino:

"**Cereja:** [...] nós estávamos em um primeiro momento muito preocupados com ah...com o encaminhamento de trabalho pra um assunto tão complexo e novo como esse. Então... nos preocupava muito isso.. como transformar uma teoria sobre gêneros em objetos de ensino? Como é.. dispor os gêneros numa seqüência didática? O que fazer com os tipos de texto? Não existem mais? Vamos eliminar de nossa obra? É...o que fazer é.. como..o que...como e o que fazer com os professores que foram formados e que estão há muito tempo dando aulas dentro de uma perspectiva de de.. tipos de texto? Ou então como conciliar.. ou.. essas questões e também questões teóricas...né? O que é que é gênero de texto? De discurso? O que é que é tipo de texto? Os quadros do Schneuwly e do Dolz é... a respeito daquela organização que contemplam critérios entre eles uma tipologia textual [...]".

A grande questão, naquele momento, era como escolher determinados gêneros para esse nível de ensino e organizá-los em uma determinada progressão, levando-se em consideração o tempo escolar das escolas brasileiras de aproximadamente sete a oito meses. A organização e seleção dos objetos de ensino, presentes nos três volumes da coleção, apontam para uma provável relação com o agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly ([1996] 2004) que leva em consideração três critérios inter-relacionados: (i) os domínios sociais de comunicação; (ii) as distinções tipológicas já presentes nos manuais didáticos e (iii) as capacidades de linguagem. Assim, se observamos atentamente os gêneros escolhidos por Cereja & Magalhães (1999) para o ensino de produção de texto, perceberemos que eles, em sua maioria, se enquadram quase

que perfeitamente em um dos **cinco** agrupamentos de gêneros propostos provisoriamente por Dolz & Schneuwly ([1996] 2004)⁸². Vejamos a tabela a seguir:

4.3 Relação entre o agrupamento de gêneros proposto por Dolz & Schneuwly (1996) e os gêneros escolhidos por Cereja & Magalhães (1999)

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes Dolz & Schneuwly (1996)	Gêneros escolhidos por Cereja & Magalhães (1999)	Volumes
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Texto teatral Conto Conto de mistério Crônica Crônica Conto Roteiro de cinema	Volume 1 Volume 2 Volume 3
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Cartão-postal Carta pessoal Relato Diário Depoimento Notícia Entrevista Reportagem	Volume 1 Volume 2
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Debate Texto publicitário Crítica Editorial Carta argumentativa Carta argumentativa do leitor Carta argumentativa de reclamação e solicitação Texto dissertativo-argumentativo Debate orientado	Volume 1 Volume 2 Volume 3
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Relatório Apresentação científica	Volume 1 Volume 2

⁸² No entanto, não podemos esquecer que a seleção de alguns gêneros foi também ocasionada pelo tema literário da unidade temática: a discussão sobre "o conto de mistério", no volume 2, por exemplo, vem logo após uma unidade didática de literatura que discute a prosa gótica no Romantismo.

<i>Instruções e prescrições</i> Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	Texto instrucional	Volume 2
--	---------------------------	----------

Com base nesta possível sistematização, notamos que os autores priorizaram um trabalho com os agrupamentos do **narrar**, **relatar** e **argumentar**; enfocando de forma mais reduzida os agrupamentos do **expor** e da **descrição de ações**. Além disso, são os gêneros dos agrupamentos **narrar** e **argumentar** os que aparecem em todos os volumes da coleção, organizando inclusive uma certa progressão típica do ensino de produção de texto. Percebemos que os gêneros do agrupamento do narrar, por exemplo, aparecem normalmente no início dos três volumes; enquanto os gêneros do agrupamento do expor encontram-se nas últimas unidades didáticas. Essa organização nos mostra certamente uma apreciação valorativa dos autores em relação ao próprio ensino de produção de texto: uma progressão quase que linear, do “simples” para o “complexo”.

Por outro lado, vale ressaltar que alguns gêneros selecionados por Cereja & Magalhães (1999) não se enquadram nos agrupamentos expostos acima, como é o caso do poema e do convite; assim como 11 unidades didáticas não abordam especificamente determinados gêneros, mas procuram realizar um trabalho que explora as características tipológicas de alguns agrupamentos, a saber: **narrar**, **argumentar** e **expor**. Vejamos a tabela 4.4:

4.4 Unidades didáticas que exploram características tipológicas em Cereja & Magalhães (1999)

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes Dolz & Schneuwly (1996)	Unidades didáticas que exploram características tipológicas Cereja & Magalhães (1999)	Volumes
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar	A narrativa	Volume 1
Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	O texto narrativo: o enredo O texto narrativo: o tempo e o espaço O tempo narrativo: o narrador	Volume 2

<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	O texto argumentativo escrito O texto argumentativo: o argumento e o interlocutor O texto argumentativo: verdade e opinião O texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo O texto dissertativo-argumentativo: a seleção de argumentos O texto dissertativo-argumentativo: a informatividade e o senso comum	Volume 1 Volume 3
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	O texto expositivo	Volume 1

Há aqui novamente um espaço bastante significativo para os elementos da narrativa (4 UD's) e para o ensino da argumentação (6 UD's). Na realidade, essas são unidades didáticas que retomam a tipologia clássica do ensino da redação e preparam os alunos, em certo sentido, para a produção de redações nos concursos vestibulares, especialmente a dissertação escolar. De forma geral, podemos dizer que a ênfase nestas UD's é muito mais na apresentação de características tipológicas gerais desprovidas de uma relação com uma situação autêntica, mas que podem ser mobilizadas no momento de produção de um determinado gênero. Seguindo este raciocínio, torna-se importante discutir inicialmente noções como *tempo*, *espaço* e *enredo* antes da produção de um conto, por exemplo.

4.2 A obra "Português: Língua e Literatura" (2000)

4.2.1 Distribuição e organização dos eixos de ensino: língua e literatura

A obra "Português: Língua e Literatura" (2000), volume único, encontra-se, em sua primeira edição, dividida em dois grandes blocos. No primeiro bloco, com um total de 310 páginas, encontramos **16 unidades didáticas** relacionadas ao ensino de língua; e, no segundo, com um total de 185 páginas, encontramos **12 unidades didáticas** voltadas para o ensino de literatura brasileira e portuguesa. Nesta primeira edição, as autoras procuraram, ao organizar os objetos de ensino do primeiro bloco, estabelecer "um eixo em torno do qual agrupam-se os tópicos de modo a permitir que os alunos percebam, à medida que os capítulos e seções vão

sendo trabalhados, como se dá o uso da linguagem no processo de construção da comunicação (oral e escrita)” (MP: 3). Assim, encontramos 16 unidades didáticas organizadas por **temas metalingüísticos** (ver anexo 7) que procuram de forma progressiva desenvolver objetos de ensino e habilidades específicas: “o primeiro capítulo lida com o conceito de linguagem e procura levar os alunos a refletir sobre a existência de variedades lingüísticas e sua relação com situações de discriminação e manifestação de juízos de valor [...] No segundo capítulo, partimos de uma abordagem mais abrangente, com o objetivo de explicitar o papel da escrita nas sociedades letradas” (MP: 3).

Uma outra característica desta primeira edição da coleção é uma tentativa de integração, nas unidades didáticas, entre os eixos – leitura, gramática e produção textual⁸³. Em muitas delas, por exemplo, encontramos um trabalho intenso com atividades de leitura relacionadas à questão gramatical ou ao ensino de produção de texto. Por esta razão, tornou-se bastante difícil relacionar cada UD a um eixo de ensino específico, como fizemos na coleção anterior. No entanto, como precisávamos obter uma visão mais exata do espaço dedicado ao ensino da produção de texto, resolvemos dividir as **65 seções didáticas** integrantes das **16 unidades didáticas** em quatro grandes blocos: (i) as seções didáticas que se caracterizam por discutir conceitos sobre a língua(gem) (funções da linguagem; variação lingüística); (ii) as seções que apresentam objetos de ensino relacionados basicamente ao ensino da leitura (inferências, intertextualidade); (iii) as seções que desenvolvem os objetos de ensino gramaticais (pronomes, termos da oração) e (iv) as seções didáticas que ensinam a produzir textos escritos (estrutura do texto narrativo, mecanismos coesivos). Vejamos, na tabela 4.5, um levantamento quantitativo destes aspectos:

⁸³ A título de curiosidade é importante mencionar que a segunda edição dessa coleção, publicada em 2004, foi dividida em três blocos. O primeiro intitulado “A arte como representação do mundo” que contempla as UD’s de Literatura; o segundo destinado ao ensino gramatical – “Da análise da forma à construção do sentido”- e um terceiro bloco intitulado “Prática de Leitura e produção de textos”. As unidades de ensino de língua que, na primeira edição, procuravam fazer um trabalho mais inter-relacionado, foram quebradas em dois blocos na segunda edição. Tal mudança, segundo as autoras, deve-se aos pedidos dos próprios professores em pesquisas editoriais.

4.5 Levantamento quantitativo das seções didáticas em Abaurre, Pontara & Fadel (2000)

Eixos de Ensino	Total de seções didáticas destinadas a cada eixo de ensino	Total de seções didáticas em %
Conceitos sobre língua(gem)	4	6,15%
Leitura	7	10,76%
Produção de texto	22	33,84%
Gramática	32	49,23%
Total	65	~ 100%

Os dados quantitativos esboçados na tabela 4.5 nos permitem perceber que predominam, na primeira parte da obra, as seções didáticas que apresentam os objetos de ensino gramaticais (49,23%), seguidas das de **produção de texto** (33,84%). As seções didáticas relacionadas à leitura (10,76%) e ao desenvolvimento de conceitos sobre língua(gem) (6,15%) aparecem de forma mais limitada. No entanto, vale ressaltar que a coleção aborda tais eixos de forma integrada e que tal divisão foi realizada como uma forma de perceber o espaço destinado às seções didáticas prototípicas de produção de texto. O trabalho com leitura, por exemplo, apesar de só encontramos sete seções explícitas, é sempre retomado implicitamente e de forma bastante ampla nas seções de produção de texto e de gramática.

4.2.2 Seleção dos objetos de ensino de produção de texto: uma aposta no ensino das estruturas textuais

Na coleção anterior, enfatizamos, em nossa análise, como o conceito de *gênero* permitiu aos autores, na terceira edição, uma (re)definição dos objetos de ensino de produção de texto. No caso da coleção "Português: Língua e Literatura", escolhemos mostrar como não podemos dissociar de nossa discussão sobre a escolha e apresentação dos objetos de ensino no gênero LDP a própria *trajetória profissional e formação acadêmica* dos autores, uma vez que elas podem nos ajudar a entender a própria (re)construção dos objetos de ensino e as justificativas para determinadas abordagens.

Como apresentamos no terceiro capítulo, as três autoras desta coleção são professoras de Ensino Médio na cidade de Campinas, e, durante alguns anos (entre 1992 e 1996), participaram da banca de elaboração das provas de Redação, Língua Portuguesa e Literatura do vestibular da Unicamp. Para nossa análise, essa experiência profissional das autoras, anterior ao processo de

produção de materiais didáticos, tornou-se extremamente importante para entendermos, por exemplo, os objetos de ensino selecionados para o ensino de produção de texto e o próprio estilo das unidades didáticas presentes neste LDP. O depoimento a seguir indicia que foi, durante essa etapa em um processo contínuo de formação profissional, que a autora Maria Luiza Abaurre construiu uma *identidade profissional* ao assumir determinada concepção de ensino-aprendizagem de língua materna:

“Maria Luiza: A influência do vestibular.... ela é muito grande na minha formação. Não porque a minha atuação como professora... seja hoje exclusivamente voltada pra.. pros alunos que vão fazer vestibular.. que de fato é. Mas a minha formação::: no que diz respeito a maneira como eu vejo leitura e produção de texto. Como eu falei pra você.. eu tive uma experiência muito grande no vestibular da Unicamp. Eu trabalhei durante ANOS na comissão de vestibulares e uma função que eu exerci lá dentro.. nos últimos anos.. foi justamente a função de::: preparar a correção de redação no vestibular. Pensar como fazer isso..com uma banca com mais de cem pessoas...garantir a aplicação justas de critérios.. eliminar o máximo possível.. uma perspectiva subjetiva porque aquilo é uma prova de seleção. Então.. durante muito tempo.. eu pensei sobre isso. E...pensar sobre isso.. significou no meu caso.. adotar uma determinada perspectiva sobre leitura e produção de texto da qual eu não posso abrir mão.. porque ela me dá identidade como professora. Então.. neste sentido.. o vestibular é fundamental pra este livro.. mas ele é fundamental na minha formação.[...]”.

No depoimento acima, a autora Maria Luiza Abaurre assinala bem o fato de que os saberes sobre ensino de produção de texto que os autores de LDPs mobilizam para escolha dos objetos de ensino e elaboração de unidades didáticas não se restringem apenas a uma transposição dos saberes acadêmicos, uma vez que estamos encontrando, na análise dessas três coleções, muito mais um amálgama de saberes produzidos em diversas esferas sobre o quê e como ensinar língua materna. As duas autoras entrevistadas afirmaram que a visão de leitura e produção de texto que adotam nesta obra, por exemplo, foi construída durante suas experiências profissionais na banca de vestibular da Unicamp. Isso significa assinalar que os vestibulares, o ENEM e o SAEB, por exemplo, ao selecionarem determinados *gêneros* (dissertação, carta argumentativa, etc.) que deverão ser produzidos pelos candidatos durante o processo de avaliação e/ou seleção, veiculam necessariamente determinadas concepções de ensino-aprendizagem de língua escrita que podem nortear também a prática do professor de língua materna ou do autor do LDP.

Abaurre e Possenti (2001) defendem, ao comentar as provas de redação da Unicamp, que um dos objetivos das comissões de exames vestibulares é interferir de alguma forma na escola, uma vez que o que vai “definir as práticas escolares é em boa medida o tipo de redação que os vestibulares propõem”. Na mesma direção, Elisabeth Marcuschi (no prelo: 3) assinala que as avaliações, como o SAEB e o ENEM, definem de certa forma o currículo de Língua Portuguesa esperado para este nível de ensino:

"Entendemos assim, que a avaliação educacional não apenas disponibiliza informações a respeito da qualidade do ensino-aprendizagem desenvolvido nas redes de ensino, não apenas ratifica o EM como etapa essencial da formação escolar, mas influencia fortemente na revisão e consolidação de propostas curriculares, a ponto da formação continuada e das práticas pedagógicas dos professores passarem a ser também (embora não apenas) orientadas por essas definições".

Não podemos esquecer também que a coleção “Português: Língua e Literatura” (2000) tomou como base os descritores do SAEB (1999) para eleger e justificar determinados objetos de ensino, visto que o documento traz descritas algumas competências, habilidades e expectativas que deverão ser desenvolvidas e posteriormente avaliadas, ao longo do ensino básico⁸⁴. Em relação às práticas de produção de texto, por exemplo, as *Matrizes Curriculares de Referência do SAEB* (1999) apontam para o fato de os alunos produzirem “um dos seguintes tipos de texto: narrativa ficcional, notícia, carta argumentativa/ persuasiva, texto dissertativo expositivo ou polêmico” (MP: 8). Esta tipologia, ao nosso entender, é bastante semelhante às propostas de redação exigidas por alguns concursos vestibulares, como o da Unicamp, em que “o candidato é autorizado a escolher entre três alternativas: uma dissertação, de natureza argumentativa; uma narração; e um texto persuasivo, em que ele será chamado a dialogar com um interlocutor definido pelo próprio tema, com o qual ele vai desenvolver um exercício de argumentação” (Abaurre & Possenti, 2001: 5). É uma tipologia semelhante a essas que apareceu também nos comentários das autoras sobre a seleção e a justificativa de determinados objetos de ensino de produção de texto para esta coleção:

“**Marcela:** [...] A maior parte na verdade do trabalho se centra.. né.. numa visão que foi concebida inclusive o:: ali dentro da Unicamp... com a Maria Luiza... com a

⁸⁴ "Dentro os documentos oficiais divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), selecionamos os descritores do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica) para 3ª série do Ensino Médio como referência fundamental durante o processo de elaboração desta obra. Consideramos que tais descritores explicitam uma série de objetivos a serem alcançados por meio de um trabalho mais significativo com a Língua Portuguesa" (Abaurre, Pontara & Fadel, MP: 5).

Bernadete... é::: que é a visão do vestibular... né? Então... você tem aí três estruturas textuais... a narrativa.. a::: a dissertativa e a persuasiva que no caso do vestibular aí vai tá na carta argumentativa mas já esteve no discurso. E::: e uma visão aí de que... eh::: todo o trabalho de de construção ele depende necessariamente de uma série de instrumentos que você dá pro..pra pessoa que vai escrever [...]”.

“**Maria Luiza:** [...] É a idéia de que.. quando você deseja que ele ((o aluno)) produza UM... tipo de texto né... quando ele domine a estrutura de um tipo de texto... e escreva textos em gêneros... estruturados aí... por esse tipo... seja na narrativa... ou texto expositivo.. né? É::: texto persuasivo... antes de mais nada... ele precisa conhecer essa estrutura. Conhecer essa estrutura significa analisar textos com essa estrutura. Então...quando você pegar o material de..de..de produção de texto da coleção BASE você vai ver... que o tempo inteiro a gente tá dizendo que o texto tem estrutura..ele tem características próprias..não é? E é preciso..não importa qual seja o tema que se peça que você desenvolva..atender a essa estrutura [...]” .

Ao procurar negar um ensino de redação como uma prática de produção de texto que se esgota em si mesma, as duas autoras defendem um trabalho que enfoca as competências de leitura e produção de textos que possuem predominantemente determinadas estruturas textuais, a saber: **narrativa**, **expositiva** ou **persuasiva**. Nesta direção, há realmente uma aposta na (re)construção dessas estruturas textuais por parte dos alunos o que forneceria elementos para a apropriação de textos em gêneros diversos estruturados por esta tipologia. Como bem frisa a autora Maria Luiza Abaurre, o aluno precisa conhecer as estruturas textuais, ou seja, ele precisa analisar textos com uma determinada estrutura para reconhecimento das características principais, e, em seguida, terá melhores condições de produzi-los. Partindo desse objetivo geral, as unidades didáticas de produção de texto desta obra têm, então, como meta discutir com os alunos “os tópicos relevantes para a compreensão das características formais e de conteúdo referentes aos vários tipos de texto, de forma que possam levar em conta esse conhecimento no momento da produção de seus próprios textos e da leitura de textos de terceiros” (MP: 3). A tabela 4.6 mostra quais são os objetos de ensino priorizados nas 22 SDs que categorizamos, na seção anterior, como **prototípicas** de produção de texto:

Tabela 4.6 Objetos de ensino das SDs de produção de texto da coleção “Português: Língua e Literatura”

Unidade Didática		Seções didáticas de Produção de Texto
Unidade didática 3 – O texto	1	<i>Texto, contexto e interlocução</i>
	2	<i>O relato, a crônica e a narrativa</i>
	3	<i>A estrutura do texto narrativo</i>
	4	<i>A estrutura do texto dissertativo</i>
	5	<i>A estrutura do texto persuasivo</i>
Unidade didática 8 - Os nós lingüísticos do texto	6	<i>A coesão textual</i>
Unidade didática 9 - O sintagma verbal	7	<i>Os mecanismos de coesão seqüencial</i>

Unidade didática 11 - Coerência textual: a articulação de sentido	8	<i>O que é coerência textual?</i>
	9	<i>A articulação dos elementos do texto</i>
Unidade didática 13 - O texto narrativo	10	<i>O foco narrativo</i>
	11	<i>A personagem</i>
	12	<i>O espaço e o tempo</i>
	13	<i>O clichê na narrativa</i>
Unidade didática 14 - O texto analítico-expositivo	14	<i>Diferentes tipos de exposição</i>
	15	<i>Recursos expositivos</i>
	16	<i>O resumo e a resenha</i>
	17	<i>O que significa fazer uma análise?</i>
	18	<i>Elaborando um projeto de texto dissertativo</i>
Unidade didática 15 - O texto persuasivo	19	<i>O contexto da persuasão</i>
	20	<i>Imagem: as características do interlocutor</i>
	21	<i>Um contexto particular de persuasão: a carta argumentativa</i>
	22	<i>A elaboração de um projeto de carta argumentativa</i>

Como podemos perceber, esta coleção não se baseia estritamente na tipologia clássica escolar (narração, descrição e dissertação), mas (re)constrói uma determinada tipologia textual que parece levar em consideração, até mesmo para uma comparação/diferenciação dos textos, três dimensões inter-relacionadas: (i) uma dimensão pragmática; (ii) uma dimensão esquemática global e (iii) uma dimensão lingüística de superfície que aponta para marcas sintático/semânticas encontradas nos textos (ver Koch & Fávero, 1987). Nessa direção, há a seleção de três “tipos de textos”, como categorizam as autoras, que vão nortear a discussão sobre produção de texto nesta coleção: os textos narrativos, os textos dissertativos ou analítico-expositivos e os textos persuasivos⁸⁵. A discussão sobre o ensino dessa tipologia textual ocupa 17 seções didáticas, ou seja, 77,2% SDs prototípicas de produção de texto.

Além disso, encontramos 4 seções didáticas (ver tabela 4.6) que discutem especificamente alguns critérios de textualidade, a saber: **a coesão** e a **coerência**. Tais objetos de ensino, presentes também nas outras coleções analisadas, parecem retomar a idéia de que os alunos não podem escrever um amontoado aleatório de frases (um não-texto?), e, por isso, precisam estudar alguns elementos da textualidade. As autoras retomam aqui explicitamente alguns pressupostos teóricos advindos da Lingüística Textual da década de 80 (ver Koch, 2001); utilizando, inclusive, fragmentos de livros de divulgação científica sobre a temática em algumas

⁸⁵ Koch e Fávero (1987) apresentam uma tipologia textual que é bastante semelhante ao trabalho das autoras desta coleção: tipo narrativo, tipo descritivo, tipo expositivo ou explicativo, tipo argumentativo “stricto sensu”, tipo injuntivo ou diretivo e o tipo preditivo. No caso deste LDP, o tipo argumentativo “stricto sensu” está sendo tratado como **texto persuasivo** e não há um trabalho com os tipos descritivo, injuntivo e preditivo.

unidades didáticas⁸⁶. A título de exemplificação, podemos ver, no Anexo 8, trechos do livro “A coerência textual” de Koch & Travaglia (1990), na unidade didática “Coerência textual: a articulação de sentido”, com o objetivo de sintetizar os principais aspectos envolvidos na questão da coerência. No Manual do Professor, encontramos uma sugestão para o tratamento inicial desta unidade didática que nos faz entender melhor o porquê da utilização de trechos de obras de divulgação científica nesse LDP:

"sugerimos que, no trabalho com a seção 1 deste capítulo, uma ou duas aulas sejam utilizadas na apresentação dos vários tipos de coerência. Seria bom que essas aulas estivessem baseadas na teoria, em que são detalhadamente apresentados os diferentes tipos de coerência textual". (MP: 12).

Todo esse movimento de (re)organização de saberes para construção de um saber escolar nos mostra mais uma vez que os autores de LDPs transformam alguns elementos da “tradição escolar” ao trazer outros saberes de referência. Nesta obra, observamos que houve uma (re)organização da tipologia clássica (narração, descrição e argumentação) em função do estudo das propriedades dos textos, enfocadas por meio de noções principalmente da Linguística Textual. O comentário realizado pela autora Marcela Pontara mostra bem esse movimento de idas e vindas, isto é, de apropriação e (re)construção dos objetos de ensino:

“Marcela: [...] Agora...o que é necessário na verdade pra garantir que se chegue a uma estrutura como essa que é proposta nos vestibulares ou que é trabalhada..pelo núcleo comum né? Quer dizer..você tem um trabalho com dissertação...você tem um trabalho com narrativa...você tem HOJE mais um trabalho com o texto persuasivo que era uma coisa que não existia..né? Então essa..isso é uma coisa que vem..é::: de uma época mais recente...e:::como garantir a construção desse leitor autônomo que vai virar também um autor autônomo. É::: aí você precisa trabalhar com..com outras informações...então.. o que é que ele precisa aprender a ler? Ele precisa saber sim que num texto existem implícitos.. ele precisa saber sim que existem pressuposições.. ele precisa saber que um texto sem dúvida é.. é garantido também a leitura de um texto.. e.. e.. não só o texto escrito.. mas um texto não-verbal. Ela é garantida pelo contexto.. não é.. e essa leitura vai mudar de época para época. Então..ele precisa perceber na verdade.. que informações eh::: são significativas.. que informações não são. Ele precisa ser capaz de..compreender qual é a ESTRUTURA que tá montada ali..como essa estrutura..na verdade serve a um propósito específico.. quer dizer.. quando alguém escreve eh::: um artigo de opinião..ela tem um propósito..e toda estrutura.. ela é organizada em função desse propósito.. não é? Há as estratégias argumentativas.. as estratégias persuasivas.. então o que a gente procurou fazer.. na verdade é trabalhar com os elementos da leitura e da escrita que garantissem no final essa autonomia.. não é? [...]” .

⁸⁶ É importante também mostrar que alguns descritores do SAEB (1999) destacam o ensino da coerência e da coesão no processamento do texto.

Os objetos de ensino do chamado “núcleo comum” são retomados e re-significados com o intuito de formar um aluno-leitor-autor autônomo que consiga compreender a estrutura do texto “que serve para um propósito específico”, ou seja, a (re)construção das estruturas por parte dos alunos forneceria, segundo as autoras, elementos para a apropriação do(s) discurso(s) narrativo(s), dissertativo(s) e persuasivo(s). O foco narrativo, os tipos de personagens, o espaço e o tempo, por exemplo, são elementos que poderiam proporcionar aos alunos uma forma global dos textos narrativos. Vejamos também a explicação da autora para a seleção específica de determinados objetos de ensino:

“Maria Luiza: [...] A gente espera que este aluno conheça de maneira mais fundamentada...as ferramentas associadas aos textos de tipo narrativo. Eu espero que ele seja capaz de produzir um relato...eu espero que ele seja capaz de produzir uma crônica...eu espero que ele seja capaz de produzir uma narrativa. Por quê? Porque.. quando eu penso nos gêneros associados a narrativa... eu dei a ele... ou pretendi dar um instrumental que permitisse por um lado reconhecer quando esse texto tem a configuração narrativa... por outro...é::: produzir.. fazer uso desses instrumentos. O mesmo vale no caso da perspectiva...da.. do texto expositivo.. analítico-expositivo.. não é? A gente trabalha com isso.. na sua denominação escolar mais freqüente de dissertação.. mas não só...não é? Eh::: a questão do resumo.. da resenha.. das instruções...né.. gêneros associados então ao texto.. eh::: expositivo. E principalmente a questão da argumentação. Apresente-se ela...não é.. no formato mais expositivo.. ou mais persuasivo.. é::: fundamental que este aluno saiba ler.. analisar.. discutir.. a argumentação alheia.. mas também PRODUZIR uma argumentação bem fundamentada. A gente espera sim que ao sair do ensino médio.. ele seja capaz de argumentar. Se e\ e diria mais pra você.. né.. porque aí a argumentação como um discurso mesmo.. é::: que ele seja capaz de argumentar utilizando gêneros diferentes.. num determinado momento ele pode argumentar por meio de::: um relato.. em outro momento.. ele pode argumentar por meio de uma carta.. em outro momento ele pode argumentar por meio de uma dissertação. Mas que ele tenha essa percepção.. e seja capaz de produzir textos de natureza argumentativa [...]”.

Neste depoimento, percebemos mais uma vez como a autora categoriza os agrupamentos que organizam o trabalho de produção de texto da coleção: (i) **textos de tipo narrativo** (relato, crônica, narrativa), (ii) **textos do tipo analítico-expositivo** (dissertação, resumo, resenha, instruções), (iii) **textos argumentativos de caráter expositivo e persuasivo** (carta argumentativa). E nos mostra claramente que a escolha de tais objetos de ensino deve-se a uma aposta nas estruturas textuais que se apreendidas podem ser bem utilizadas na produção de diversos gêneros. Em um primeiro momento, o aluno deve “reconhecer a configuração” dessa estrutura textual e, em seguida, ele deve utilizar tal conhecimento na leitura e produção de gêneros diversos: *“ele pode argumentar por meio de::: um relato..em outro momento..ele*

pode argumentar por meio de uma carta..em outro momento ele pode argumentar por meio de uma dissertação. Mas que ele tenha essa percepção..e seja capaz de produzir textos de natureza argumentativa [...]”.

Para finalizarmos esta seção, podemos levantar a hipótese de que as autoras utilizaram como base para o ensino de produção de texto uma tipologia textual que faz parte justamente do que a autora Maria Luiza Abaurre chamou de “zona de conforto” para o professor, ou seja,

“ele [o professor] tem que ser capaz de abrir de ... o sumário do livro ((abrindo o sumário do livro)).. ele tem essa expectativa ... e reconhecer os conteúdos que estão postos ali. Se ele não reconhecer... ele não adota sua obra. Ela pode ser maravilhosa ... mas ele não vai adotar. Por quê? Porque ele sente medo da obra... quer dizer ... "eu não vou saber fazer isso aqui"... "eu não vou saber trabalhar com isso aqui. Então.. o espaço para inovação é um espaço restrito. E o desafio é::: apresentar novas estratégias... apresentar novas saídas ... apresentar um olhar teórico novo.. que não assuste o professor [...] Então.. qualquer coisa que ameace essa zona de conforto do professor.. ele tende a rechaçar. Daí a dificuldade. Então.. você lida..com um limite MUITO tênue entre o que assusta e o que é bem vindo ”.

4.3 A obra “Práticas de Linguagem” (2001)

4.3.1 Distribuição dos eixos de ensino: ensino de leitura e produção de texto

“Práticas de Linguagem: Leitura e Produção de Textos” (2001), volume único, é uma obra dedicada essencialmente ao ensino da leitura e produção de texto para o Ensino Médio e encontra-se dividida em **seis partes principais**. Cada parte apresenta entre duas (Parte 6) a sete unidades didáticas (Parte 3 e 5), como podemos observar na tabela 4.7, perfazendo um total de 30 UD.

4.7 Partes principais da obra "Práticas de Linguagem" (2001)

Partes Principais	Número de unidades didáticas	Total de páginas
Parte 1: Linguagens	6	100
Parte 2: A Linguagem tem diferentes funções	5	58
Parte 3: A Gramática sustenta o texto	7	104
Parte 4: Organizando idéias	3	43
Parte 5: Os Gêneros	7	97
Parte 6: Os Vestibulares	2	35
Total	30	437

De forma geral, observamos que cada parte principal possui um objetivo específico sempre relacionado a dois eixos de ensino: leitura e/ou produção de texto. Desta forma, todos os objetos de ensino foram selecionados, segundo os autores, com a finalidade de “desenvolver nos alunos as competências para produção e leitura de textos” (MP: 25). Na terceira parte - **A gramática sustenta o texto**, por exemplo, somente são trabalhados “conceitos gramaticais que servem para explicar o texto e, ainda assim, de forma assistemática e sem a preocupação em fazer o aluno dominar uma nomenclatura gramatical específica” (MP: 25). Para Ernani & Nicola, esta obra não tem como preocupação principal esgotar os conteúdos gramaticais para este nível de ensino; assim, o professor que a adotar deverá utilizar também uma gramática pedagógica como complemento de suas aulas. É uma proposta didática voltada para determinados eixos de ensino (leitura e produção) e não contempla totalmente, neste caso, os objetos de ensino gramaticais e literários (ver Anexo 9).

Da mesma forma que fizemos ao descrever as coleções anteriores, resolvemos dividir as 30 unidades didáticas desta obra em quatro grandes blocos para termos uma visão do espaço destinado ao ensino específico de produção de texto, ressaltando novamente que tal divisão é apenas para fins de análise, uma vez que o tratamento desses eixos sugerem muito mais uma inter-relação. Obtivemos, assim, os seguintes resultados:

4.8 Levantamento quantitativo das seções didáticas em Ernani & Nicola (2001)

Eixos de Ensino	Total de unidades didáticas destinadas a cada eixo de ensino	Total de unidades didáticas em %
Conceitos sobre língua(gem)	03	10%
Leitura	09	30%
Produção de texto	14	46,6%
Gramática	04	13,3%
Total	30	~ 100%

Como afirmamos anteriormente, o projeto editorial da coleção priorizou um trabalho basicamente voltado para o ensino da produção de texto (46,6%) e da leitura (30%). No entanto, não podemos esquecer que as UD's de gramática e as que desenvolvem conceitos sobre língua(gem) também têm como objetivo ensinar a leitura e melhorar a produção de textos dos alunos. Na próxima seção, nos deteremos justamente na seleção e na apresentação dos objetos de ensino.

4.3.2 Seleção dos objetos de ensino: uma aposta no ensino dos "gêneros escolares-guia"⁸⁷

Como vimos nas duas coleções anteriores, o processo de escolha dos objetos de ensino para produção desse objeto cultural envolve vários fatores, como a questão da formação inicial e continuada dos autores; assim como a negociação desses objetos dentro da indústria editorial do final dos anos 90. Desta forma, ressaltamos mais uma vez que a seleção desses objetos não é uma questão neutra - nem tão explícita, pois envolve uma série de atores e de negociações que poderão determinar uma determinada abordagem ou a escolha de determinados objetos e não de outros.

No caso específico desta coleção, presenciamos um forte conflito em relação a escolha dos objetos de ensino de produção de texto. De um lado, percebemos que os autores, baseados nos PCNEM (1999), apontam para uma prática de ensino da escrita que não seja mecânica, ou seja, o professor dá um tema e o aluno redige imediatamente uma redação. Segundo os autores, "o aluno tem que saber o que, por que, em que situação e para quem está escrevendo. É fundamental discutir a adequação da linguagem em função do interlocutor, do gênero e do suporte" (MP: 7). Desta forma, percebemos claramente que há explicitamente, no Manual do Professor, uma ênfase na mudança da relação interlocutiva em sala de aula Geraldi (1991); assim como uma negação de um ensino da "tipologia da composição escrita", como categorizam os autores. Por outro lado, como veremos mais adiante, os autores enfocam praticamente os *gêneros escolares-guia* (narração, descrição e dissertação) como eixo central do ensino de produção de texto.

Durante nossa entrevista, os autores Ernani Terra e José de Nicola afirmaram que os objetos de ensino selecionados para essa obra são objetos de ensino "ideais"; uma vez que sua escolha, segundo os autores, procurou atender a um professor-interlocutor-consumidor que não tenha um perfil de professor "tradicional":

Ernani: [...] Olha..já te adianto..a gente pensou num professor mais avançado..um professor menos tradicional..quando a gente produziu esse material. A gente sabe de antemão que se for um professor mais tradicional seja ele de escola pública ou

⁸⁷ Estamos utilizando aqui a terminologia de Schneuwly & Dolz ([1997] 2004: 77) para se referir aos gêneros escolares que têm uma forte relação com os estudos retóricos e literários.

particular..quando ele pegar esse material..vai achar diferente..estranho.. não é? A gente tem tem o perfil do professor independente da escola.

Nicola: Você quer falar? ((perguntando para Ernani Terra))

Ernani: Não.

Nicola: É isso aí. A gente pensa num:::: determinado seguimento do professorado.

Ernani: Isso.

Nicola: É um professor que... neste livro aí especificamente... a gente pensou num professor que estava cansado do..do..trabalho de redação..você dá o tema..o aluno produz as vinte e cinco linhas [...]”.

Presenciamos novamente aqui, como já apontamos em outros exemplos anteriores, que a seleção dos objetos de ensino é organizada sempre através de uma crítica ao ensino de produção de texto, ou seja, há professores que estariam "cansados" de ensinar produção de texto de determinada forma: indicação de um tema para que o aluno produza uma redação de vinte e cinco linhas. Este mesmo posicionamento fica bastante evidente, no Manual do Professor, quando os autores apresentam uma visão de como tem sido conduzido normalmente o ensino de língua materna nas escolas:

“A escola tradicional transformou, ao longo de décadas, a aula de língua portuguesa em aula de gramática, num infindável exercício metalingüístico (a gramática pela gramática: frases soltas, fora de contexto; a ênfase nas exceções; a norma culta de tradição lusitana; etc.). E, a cada quinze ou trinta dias, uma aula de redação, estruturada a partir de uma relação mecânica: dado o tema, o aluno imediatamente redige. Não havia a preocupação de trabalhar o tema, de propor discussões ou mesmo de oferecer um repertório de informações sobre tal tema. O aluno redigia um texto sem ter noção do que, para quem e com que finalidade escrevia. Se perguntado, responderia: para tirar nota. E não estava de todo errado, já que as redações escolares serviam principalmente para avaliar conhecimentos gramaticais e ortográficos” (MP: 6).

Para se contrapor, então, a uma visão de produção de texto apenas com base na “alimentação temática” e sem uma possível sistematização, os autores selecionaram, nesta coleção, alguns objetos de ensino que estão distribuídos nas seis partes principais da obra. Vejamos a tabela 4.9 abaixo:

Tabela 4.9 Objetos de ensino das UD's de produção de texto da coleção “Práticas de Linguagem” (2001)

Partes		Unidades didáticas de produção de texto
Parte 1: Linguagens	1	<i>Unidade didática 6- Os gêneros</i>
Parte 3: A gramática sustenta o texto	2	<i>Unidade didática 15- O parágrafo</i>
	3	<i>Unidade didática 16- Coesão textual</i>
Parte 4: Organizando as idéias	4	<i>Unidade didática 19- Verossimilhança e inverossimilhança</i>
	5	<i>Unidade didática 20- Coerência textual</i>
	6	<i>Unidade didática 21- Persuasão e argumentação</i>

Parte 5: Os gêneros	7	<i>Unidade didática 22- A narração</i>
	8	<i>Unidade didática 23- Os elementos da narrativa</i>
	9	<i>Unidade didática 24- Os tipos de discurso</i>
	10	<i>Unidade didática 25- A descrição</i>
	11	<i>Unidade didática 26- A dissertação</i>
	12	<i>Unidade didática 27- Objetividade e subjetividade nos textos dissertativos</i>
	13	<i>Unidade didática 28 – As correspondências e suas linguagens</i>
Parte 6: Os vestibulares	14	<i>Unidade didática 29- A redação nos vestibulares</i>

Como podemos perceber na tabela acima, os autores priorizam três conjuntos de objetos de ensino:

O primeiro dos conjuntos referem-se aos **gêneros**, entendidos nesta coleção muito mais como uma *pura forma lingüística* e que remetem aos **gêneros escolares típicos**: narração escolar, descrição e dissertação, gêneros aos quais vêm se juntar, posteriormente, as cartas e outras formas de correspondência. Esses objetos de ensino ocupam a maior parte das unidades didáticas de produção de texto (57,1%), sendo responsáveis inclusive por uma das partes principais. Por esta razão estamos categorizando tal proposta como uma aposta nos gêneros escolares-guia, ou seja, nos autênticos produtos da cultura escolar.

No entanto, devemos salientar também que os autores procuram mesclar os gêneros-escolares-guia, mesmo que de forma ainda tímida, com outros que circulam em outras esferas. Na unidade didática 6 - Os gêneros -, por exemplo, percebemos claramente uma justaposição entre a tipologia clássica (o texto narrativo, o texto descritivo e o texto dissertativo) e determinados gêneros (a entrevista, HQs, o manual de instrução, etc.), quase sem nenhuma articulação entre uma e outra. Isso significa evidentemente que essa questão conflituosa não está de fato resolvida, como sinalizamos no segundo capítulo.

O segundo conjunto responsável por 35,7% das UD's de produção de texto remetem novamente aos estudos dos elementos da textualidade (coesão, verossimilhança, coerência) que aparecem aqui, como nos dois LDPs anteriores, como uma marca bem explícita do desenvolvimento da Lingüística Textual, no cenário brasileiro, nos anos 80 e 90. Já uma apresentação das propostas de vestibulares é responsável por uma das partes principais da obra, sendo responsável por 7,14% das UD's. Neste sentido, notamos, mais uma vez, que um dos determinantes para os

objetos de ensino de produção de texto nos livros de Ensino Médio analisados são os concursos vestibulares. O autor Ernani Terra, em sua entrevista, confirmou também esses resultados:

"Ernani: Eu já tinha levantado aqui... que uma não/ uma das coisas que determinam que tem algum peso... uma maior influência na hora de você produzir um material é o vestibular. Isso é... você não pode negar uma realidade... não é? [...] Nos três volumes...nas últimas séries... você tem que bater um papo com o aluno sobre o vestibular. E a gente tem essa preocupação... que criou aí...no...nos...nossos livros...um capítulo específico.. um que é o último...é o último só na disposição cronológica assim...vamos dizer. Mas o professor pode trabalhar já no primeiro ..ele pode virar o primeiro capítulo. [...] O que a gente cria em todas as nossas...é UM capítulo que é a::: a produção de texto no vestibular.. caso aqui ((procurando o capítulo no livro)) aqui... eu não sei é um livro antigo ainda tá redação... ali é produção de texto nos vestibulares... que é um papo com o aluno com o aluno... e fazendo o quê? Mostrando para o aluno que há várias tendências nos exames não é... com relação à produção de texto.. aquilo que o Nicola citou que antigamente tinha um tema solto.. que na verdade era o cursinho (xxx) mas muitas instituições ainda mantêm isso. Tem muita instituição com a Unicamp que::: tem uma proposta de redação muito mais...um produção de texto muito mais inteligente.. não é? [...]

No entanto, vale salientar, mais uma vez, que os objetos de ensino de produção de texto não estão soltos, e sim intercalados por outros (principalmente os de leitura) que nos ajudam a entender também que concepção de ensino-aprendizagem de língua(gem) está sustentando o projeto pedagógico da obra. Vejamos o fragmento abaixo em que os autores Ernani Terra e José de Nicola justificam os objetos de ensino presentes na obra:

"Nicola: [...] E a gente gastou cem páginas pra discutir linguagens...antes de discutir o::: o a narração.. descrição dissertação. É::: discutimos as funções da linguagem..com um::: um uma ênfase um pouco maior. É... tem mais umas cem páginas dedicadas aqui a uma estrutura gramatical...isso porque você não produz texto nem verbal..nenhum texto verbal seja oral seja escrito se você não tiver essa gramática sustentando..pra depois a gente chegar na na.. organização das idéias..que a gente discute por exemplo a persuasão.. a argumentação.. verossimilhança versus semelhança..são coisas que normalmente não fazem parte dos:: dos sumários dos livros de produção de texto.. não é? A discussão de persuasão por exemplo. E daí depois a gente entrar na na na discussão mesmo dos gêneros... né? Mas já como uma:: proposta:: ligeiramente diferente.. então a gente tá discutindo aqui os tipos de discurso.. a gente discute um pouco a questão da polifonia.. a questão das vozes presentes nos textos. É um trabalho meio diferenciado...tem alguns capítulos que fogem um pouco da...do sumário tradicional...a gente discutir intertextualidade.. por exemplo...o discurso e seus elementos. Esse livro foi um dos primeiros a discutir essas questões.. não é?

Ernani: Agora.. presta a atenção o seguinte.. esse livro já é um pouco antigo.

Nicola: Isso. Ele já tem...

Ernani: Isso.. ele não é um livro.. é::: quando você perguntou se é um livro ideal.. se a gente fosse fazer hoje.. a gente já.. isso já.. até isso\ não abandonaria esse projeto nunca.. tá? Mas a gente... reformularia com algumas outras coisas... entendeu?

Nicola:

[já reformularia

Ernani: Porque ele tem o quê? Três anos..

por aí. Então a gente faria.....quer dizer ele é o ideal naquele momento em que\ hoje a gente já faria outra coisa [...]"

O depoimento inicial do autor José de Nicola procura justamente justificar a importância de alguns objetos de ensino que aparecem para enriquecer a discussão sobre os gêneros escolares. Segundo o autor, alguns objetos de ensino (Parte 1 e 2) vão construir nos alunos uma determinada concepção de linguagem - *discutimos as funções da linguagem..com um::: um uma ênfase um pouco maior⁸⁸- e* uma determinada visão de estrutura textual e organização das idéias (Parte 3 e 4). Segundo os autores, “trabalhar a expressão é levar o aluno a perceber que a gramática sustenta o texto, organiza-o (notar, por exemplo, que a descrição se organiza a partir do predicado nominal; que a subordinação e a coordenação são diferentes maneiras de estruturar o texto, etc.)” (MP: 5). Ao mesmo tempo, não podemos deixar de perceber aqui um modelo de ensino da escrita que (re)constrói, em certo sentido, o ensino da Retórica clássica e de seus elementos de produção: *inventio* - escolha do tema, e de seus componentes; *dispositio*- ordem de apresentação das idéias e *elocutio*: expressão lingüística propriamente dita (ver Brandão, 1988; Fiorin, 1999).

Além disso, alguns objetos de ensino, como mostramos ao analisar as coleções anteriores, são avaliados pelos autores como inovadores, uma vez que se diferenciam de um “sumário tradicional”: é o caso do trabalho com a intertextualidade, a persuasão ou até mesmo a discussão entre verossimilhança e inverossimilhança. Tal apreciação dos objetos de ensino revela também um momento histórico na produção de materiais didáticos no Brasil, uma vez que os próprios autores afirmaram estar vivendo uma “mudança de paradigma pedagógico”. Talvez seja em consequência dessa idéia de “mudança” que os autores desta obra, assim como os outros entrevistados, estejam inseridos num processo de avaliação constante dos objetos de ensino. A velocidade passou a ser então uma das premissas da seleção desses objetos. Neste sentido, percebemos que o processo é bastante dinâmico e que em cada edição há um trabalho

⁸⁸ Esta obra apresenta cinco unidades didáticas, na Parte 2, que vão tratar especificamente das diferentes funções da linguagem.

de (re)construção e de (re)alinhamento desses objetos de ensino e da forma de apresentá-los⁸⁹.

O depoimento do autor José de Nicola é ilustrativo a esse respeito:

“Nicola: [...] Isso sem contar também que... nos últimos dez anos..a gente vem vivendo um:: uma mudança de paradigma pedagógico. Você teve uma grande revolução do livro didático que que.. foi lá no final dos anos quarenta..depois você teve outra nos anos setenta e agora no final..nos meados dos anos noventa..com a publicação dos PCN..com toda uma..uma..digamos..uma imposição da revolução tecnológica..da da..sociedade tecnológica..você acaba tendo uma mudança de paradigma pedagógico a tal ponto que hoje..quando a gente faz a reedição de um livro..é::: não mais uma reedição..você tá fazendo um livro novo.. porque as coisas mudaram..os conceitos mudaram tanto. Então.. isso tudo::: cria uma.. uma roda que vai girando cada vez mais rapidamente.. e sem contar que... até com essa tecnologia toda.. o::: a competitividade no mercado do livro didático aumentou absurdamente.. quer dizer.. hoje você lança uma coisa.. no ano que vem já tem.. três editoras lançando.. obras extremamente semelhantes. E aí você... tem que correr atrás.. pra ver.. então é uma roda.. né? [...]”.

Em relação aos objetos de ensino desta coleção, especificamente no que estamos categorizando aqui como uma aposta nos *gêneros escolares-guia*, notamos que os autores estão em conflito com categorias analíticas advindas de correntes teóricas diversas e que estão sendo utilizadas com forma(s) de (re)organizar os objetos de ensino. Durante nossa entrevista, os autores comentaram, por exemplo, que não estavam mais entendendo o trabalho com a "narração, descrição e argumentação"- objetos de ensino que organizam boa parte de discussão da obra - como uma abordagem na perspectiva de gêneros. Em certo sentido, podemos aqui partir da hipótese de que os autores, pressionados em grande parte pelo mercado editorial e pela própria avaliação de livros didáticos, que eliminam obras com erros conceituais, inserem em seu processo avançado de profissionalização determinadas leituras, com a finalidade de (re)organizar os objetos de ensino. Ao comentar sobre uma nova coleção publicada em 2004, por exemplo, os autores apontam para um trabalho recente com “a seqüência descritiva.. a seqüência narrativa”. Ao perguntarmos o que provocou tal esta mudança na categorização dos objetos de ensino, os autores respondem:

“Ernani: Não não houve uma mudança:::::: filosófica. Não. Não. Não.

Nicola:]São alguns conteúdos que a gente aborda

Clecio: Mas houve mudanças de conceitos sim. Como é que::: dá esse amadurecimento mais teórico né?.....epistemológico mesmo

Ernani: [Isso. [Isso. Tá....tá.

⁸⁹ Gostaríamos aqui de indicar que necessitamos ainda de análises de LDPs, no campo da Linguística Aplicada, que observem edições sucessivas de uma mesma coleção para entendermos outras facetas desse processo de escolha e apresentação dos objetos de ensino.

Nicola: Aí eu acho que os PCN tem uma..uma importância grande..porque os PCN..começaram a a sistematizar uma discussão sobre gêneros e tipos textuais....

[...]

Nicola: Sim...mas os PCN falam é::: nos ... tipos textuais.

Clecio: Isso.

Nicola: E falam em cinco tipos..narrativo descritivo injuntivo..no argumentativo.. né? Então...eu acho que aí... o que houve é uma.. um aprofundamento dessa discussão...porque os PCN saíram na versão preliminar em noventa e oito..na versão definitiva em noventa e nove. Você começa a ter uma discussão sobre isso e hoje você percebe que::: é viável você fazer um trabalho desse. Isso é com o tempo.... a gente precisa de dois..três..quatro anos é de reflexão pra ver. [...]

Algumas considerações finais

A lição de pintura

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras.

João Cabral de Melo Neto

O poema de João Cabral de Melo Neto, escolhido como epígrafe dessas considerações finais, aponta para uma idéia bastante retomada em nossa dissertação: a idéia de que os objetos de investigação não estão jamais acabados "quadro nenhum está acabado"-, podendo ser (re)construídos pelo pesquisador em sua trajetória analítica. Nesta direção, um postulado epistemológico e metodológico inicial, em nossa trajetória de pesquisa, que concebia a construção do conhecimento científico do ponto de vista cartesiano com o objetivo de chegar às verdades absolutas e às respostas definitivas (comum ainda em várias análises de LDPs); foi sendo substituído por um percurso de pesquisa *transdisciplinar*, que procurou deixar de lado determinadas pretensões positivistas e se debruçou sobre o diálogo entre diferentes campos do saber.

A nosso ver, essa (re)construção do objeto de investigação tornou-se extremamente necessária ao atuarmos em um campo aplicado, uma vez que estamos realizando uma reinserção de um determinado objeto nas "redes de práticas, instrumentos e instituições que lhe dão sentido no mundo social" (Signorini, 1998a). A "caixa-preta", utilizando novamente a metáfora de Latour (1998), precisava ser aberta para que possamos compreender melhor determinadas facetas envolvidas no processo de produção de um objeto cultural complexo, como é o caso do livro didático de Língua Portuguesa.

Envolvidos com um possível redimensionamento das pesquisas sobre LDP, uma pergunta que não queria calar acabou sendo o fio condutor de toda nossa discussão: **o LDP é um**

enunciado num gênero do discurso ou um suporte de textos didatizados em gêneros diversos? Com base nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre gêneros (Bakhtin/Volochinov 1929; Bakhtin 1929-63, 1934-35, 1952-53), defendemos, nos quatro capítulos que compõem esta dissertação, a idéia de que o LDP, do ponto de vista sócio-histórico e cultural, é um enunciado num gênero do discurso que está intrinsecamente relacionado às esferas de produção e circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo.

Se, quando falamos ou escrevemos, estamos atualizando formas relativamente consagradas de interação lingüística, uma vez que "o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo" (Bakhtin, [1952-53] 1979: 301), os autores de livro didáticos e outros agentes envolvidos em sua produção produzem **sim** enunciados num gênero do discurso que possuem temas (os objetos de ensino), uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD/PNLEM) e um estilo didático próprio. Resumindo: eles produzem um gênero do discurso em que determinados objetos de ensino são selecionados e organizados em uma determinada progressão levando-se em consideração a *avaliação apreciativa* (Bakhtin/Volochinov, 1929) dos interlocutores e dos próprios objetos de ensino.

Compreender o LDP como um suporte, como atualmente fazem alguns pesquisadores, parecia nos levar muito mais para estudar os textos que são didatizados sem uma preocupação mais geral com o alinhamento realizado pelos autores e com a relação desses textos em gêneros diversos com os objetos de ensino. Os resultados desta pesquisa apontam para um deslocamento desta questão, uma vez que percebemos que a forma de apreensão didática do discurso de *outrem* faz parte justamente da forma composicional do gênero LDP: **uma forma complexa e cheia de intercalações**. Um gênero que, em seu processo de constituição, envolve vários gêneros, construindo sua própria identidade e seu estatuto como tal através da mixagem. Não é, ao nosso ver, um conjunto de textos sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria: **um suporte**.

Nossas discussões, principalmente no segundo e no quarto capítulos, fortalecem nossa hipótese de que a seleção textual, os objetos de ensino e a forma de apresentá-los em unidades

didáticas são resultantes da apreciação valorativa dos autores e editores em relação aos diversos interlocutores e aos próprios objetos de ensino. Não é por acaso, por exemplo, que estamos assistindo a um crescimento, desde o final da década de 70, em relação ao espaço dedicado ao ensino de produção de texto nos LDPs. Isso é consequência, como algumas análises do quarto capítulo demonstram, de um ponto de vista específico sobre o ensino da escrita que leva em consideração tanto o caráter propedêutico deste nível de ensino quanto às discussões realizadas no cenário acadêmico, desde a década de 80, sobre o que é ensinar a produzir texto. Ao mesmo tempo, presenciamos um conflito, ainda não resolvido, sobre um ensino de produção de texto bastante próximo à Retórica e à Poética clássicas, escondendo atrás de uma roupagem inovadora que convoca "novos" conceitos para desestabilizar práticas cristalizadas, como o de *gênero*, mas que aposta em uma concepção de língua(gem) ainda convencional e utilitária.

Os depoimentos dos autores de LDPs focalizados nesta pesquisa mostraram também claramente que a legitimação de um objeto de ensino e da forma de apresentá-lo não se restringe apenas a uma questão de transposição de conceitos teóricos para a produção de livros didáticos, mas envolve um complexo processo de negociação, de intercalações, de dúvidas, de riscos. Ou seja, é um fluxo contínuo em que o lingüista aplicado pode procurar compreender como tais práticas e objetos de ensino, construídos sócio-historicamente e legitimados culturalmente, estão sendo interligados discursivamente para formar um objeto cultural complexo. Estão envolvidas nesse processo de construção do saber escolar via LDP: as pesquisas produzidas na esfera acadêmica, que são selecionadas conforme as opções teórico-ideológicas dos autores com base, muitas vezes, em sua formação acadêmica e, por vezes, dos editores; as mudanças curriculares e programáticas (PCNEM, PCN +, LDB, etc.) provenientes dos diversos órgãos que legislam sobre a educação escolar; as avaliações (ENEM, SAEB, concursos vestibulares) ocorridas no final deste nível de ensino que provocam um forte *efeito retroativo*, etc.

Por esta razão, podemos afirmar que os objetos de ensino (os temas) escolhidos para serem apresentados em exemplares do gênero LDP estão envolvidos em uma grande rede de disputas econômicas, sociais, políticas e epistemológicas. Um dos resultados desta pesquisa sugere um deslocamento de uma perspectiva analítica que ver, principalmente nos cursos de formação, os saberes escolares como algo abstrato e genérico, depositado na memória de professores e

alunos. Acreditamos, como Signorini (2004a: 12), que tais saberes passam “a ter a consistência dos modos de raciocinar/agir/avaliar tanto gerados quanto instanciados, transformados e/ou subvertidos pelas ações, retroações, bifurcações que dão corpo e visibilidade às práticas escolares”.

Nosso olhar para os objetos de ensino apresentados em unidades didáticas de produção de texto nos três LDPs de Ensino Médio, publicados no final da década de 90 e início do século 21, demonstrou também que os autores e editores são os principais agentes/atores decisivos na seleção dos objetos de ensino e, por isso, precisamos nos deter em pesquisas que revelem mais detalhadamente como se dá a (re)construção de conceitos para a apresentação dos objetos de ensino no processo de didatização. Além disso, comungamos com a idéia de Batista, Rojo e Zuñiga (2003), sobre a necessidade de pesquisas que aprofundem o processo de profissionalização dos autores e editores de LDPs nos últimos anos. Eles são, ao nosso ver, *agentes de letramento* de grande parte da população brasileira e estão conquistando, com as estratégias de *marketing* das editoras (cursos, palestras, etc.) e com a própria produção do Manual do Professor, um papel de *formadores de professores*.

Utilizando ainda a epígrafe acima, podemos afirmar que esta dissertação também não está acabada, principalmente, porque nos proporcionou um conjunto de reflexões que apontam para pesquisas futuras ou em andamento (Bunzen & Rojo, em prep.). Estamos realmente diante de uma "porta que dá a um corredor que leva a outra e a muitas outras" Os resultados dessa dissertação sugerem que podemos nos debruçar sobre os seguintes objetivos de pesquisa, entre outros:

- (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 de 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.

Por fim, poderíamos dizer que os pesquisadores que se ocuparem com as possibilidades de encaminhamento esboçadas acima estarão contribuindo, principalmente, para (re)pensarmos os cursos de formação inicial e continuada dos professores de língua materna que ainda continuam apresentando o livro didático de Língua Portuguesa como se ele fosse uma "caixa-preta". Essas sinalizações apontam para um terreno inteiro a ser explorado: *produção, escolha, circulação, perfil discursivo e recepção do gênero do discurso LDP*.

Referências Bibliográficas

- ABAUURRE, Maria Bernadete & POSSENTI, Sírio. (2001). "Apresentação". In: **15 anos de vestibular Unicamp: redação: coletânea 1ª Fase**. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- ABREU, Márcia (2003a). "Os números da cultura". In: Ribeiro, Vera (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global.
- _____. (2003b). "História dos textos, história dos livros e história das práticas culturais – ou, uma outra revolução da leitura". In: Roger Charthier. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas: Mercado de Letras.
- ALMEIDA, Meirélen. (1997). Relatório final do projeto "O que se sabe sobre livros didáticos de língua portuguesa para o segundo grau". Orientadora: Lílían Lopes Martin da Silva, Unicamp. (mimeo).
- APPLE, Michael (1995). "Cultura e comércio do livro didático". In: **Trabalhos docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BAKHTIN, Mikhail./VOLOCHINOV. ([1929] 1986). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3ª ed. São Paulo : HUCITEC.
- BAKHTIN, Mikhail. ([1952-53] 1979) "Os gêneros do discurso". In: **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. ([1934-35] 1975). "O discurso no Romance". In: **Questões de Literatura e de Estética. A teoria do Romance**. 4ª ed. São Paulo : HUCITEC/ UNESP, 1998.
- _____. ([1929-63] 2002). **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. ([1924] 1998). "O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: **Questões de Literatura e de Estética. A teoria do Romance**. 4ª ed. São Paulo : HUCITEC/ UNESP.
- BARROS, Kasue Saito Monteiro de (1999). "Redação escolar: produção de um gênero comunicativo". In: **Leitura: Teoria & Prática**. Nº 34 (18).
- BARTON, David. (1994). **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford and Cambridge: Blackwell.
- BASTOS, Lucia (1985). **Coesão e coerência em narrativas escolares**. Campinas, SP. Coleção Teses: Editora da Unicamp.
- BATISTA, Antônio Augusto & COSTA VAL, Maria da Graça. (2004). "Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução". In: Antônio Augusto Batista e Maria da Graça Costa Val (Orgs.). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: CEAL: Autêntica. .
- BATISTA, Antônio Augusto. & GALVÃO, Ana. ([1999] 2002). "Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução". In: Antônio Augusto Batista & Ana Maria de Oliveira Galvão (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- BATISTA, Antônio Augusto.; ROJO, Roxane & ZUÑIGA, Nora (2003). "Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002)". Trabalho apresentado no 14º Cole. (no prelo).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (2004a). "Livros escolares no Brasil: um estado do conhecimento". Conferência apresentada no Centro de Educação, UFPE, no dia 12 de Fevereiro de 2004.

_____. (2004b). **A construção do texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica.

_____. (2003). "A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD)". In: Rojo, R. & Batista, A. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (1999). "Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos". In: Márcia Abreu (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. (1997). **Aula de português. Discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes.

BELMIRO, Célia. (2003). "Uma educação estética nos livros didáticos de português". In: Rojo, R. & Batista, A. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (2000). "A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português". In: **Educação & Sociedade**. N.º 72.

BEZERRA, Maria. Auxiliadora. (2002). "Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos". In: Angela Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. (2001). "Textos: Seleção Variada e Atual". In: Angela Dionísio e Maria Auxiliadora. Bezerra (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro, Lucerna.

BONINI, Adair. (1998). "O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º grau para a língua portuguesa". In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, volume 31.

_____. (2003). "Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes". In: **D.E.L.T.A**. Volume 19. Nº 01.

BORDET, D. (1998). "La 'transformation des savoirs' dans l'ecart de la classe". In: **DEES**. N. 112.

BRAIT, Beth & ROJO, Roxane (2002). **Gêneros: artimanhas do texto e do discurso**. Coleção Linguagens e Códigos. São Paulo: Escolas Associadas.

BRAIT, Beth. (2000). "PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade" In: Roxane Rojo (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras.

_____. ([1994] 2003). "As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso". In: Diana Luz Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2ª Ed. São Paulo: EDUSP

BRÄKLING, Kátia (2003). "A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: 'que rio é este pelo qual corre o Ganges?'". In: Rojo, R. & Batista, A. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

- BRANDÃO, Roberto de Oliveira. (1988). "Os manuais de retórica do século XIX". In: Leyla Perrone-Moisés (Org.) **O Ateneu: retórica e paixão**. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL, MEC/SEMTEC. (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília, DF.
- BREURE, Leen. (2001). "Development of the genre concept" In: www.cs.uu.nl/people/leen/GenreDev/GenreDevelopment.htm. Acessado no dia 24/03/2003.
- BRITTO, Luiz Percival. ([1998] 2003) "O Leitor Interditado". In: **Contra o consenso. Cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. (1997). "A concepção de língua e gramática nas produções didáticas". In: **Leitura: Teoria & Prática**. Ano 16. Nº 29.
- _____. ([1983] 2001). "Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)." In: João Wanderley Geraldi (Org.) **O texto na sala de aula**. 3ª edição. São Paulo: Ática.
- BUENO, Luzia. (2002). "Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental". Dissertação de Mestrado. Unicamp.
- BUNZEN, Clecio & ROJO, Roxane (em prep.). "Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo".
- BUNZEN, Clecio. (2002). "A escolarização dos gêneros textuais em manuais de língua portuguesa para o Ensino Médio". Projeto inicial de mestrado. (mimeo).
- _____. (2001 a) "O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar". In: **Ao pé da Letra**. Volume 3. Recife, Pe. UFPE.
- _____. (2001 b). "A imprensa escolar: o caso das apostilas". Trabalho apresentado no II Congresso de Graduação da UFPE (CONGRAD).
- _____. (2000). "O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos". In: **Ao pé da Letra**. Volume 2. Recife, Pe. UFPE.
- CANCLINI, Nestor García. ([1997] 2003). **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- CARBONE, Graciela. (2003). **Libros escolares: una introducción su análisis y evaluación**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- CARMAGNANI, Ana Maria (1999). Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: Maria José Coracini (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes.
- CARONE, Flávia (1976). "O desempenho lingüístico dos candidatos ao vestibular: concordância verbal". In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. N.º 19.
- CASTRO, Rui Vieira de. (1999) "Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português". In: Rui V. de Castro, Angelina Rodrigues, José L. Silva e Mª de Lourdes D. Sousa (Orgs.) **Manuais escolares. Estatuto, funções e história. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares**. Braga: Univ. do Minho.
- CERTEAU, Michel de ([1993] 1995). **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus.

CHANDLER, Daniel (2000). "An introduction to genre theory". In: www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/intgenre1.html. Acessado em 24/03/2003.

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

_____. (1999). "A revolução da leitura no Ocidente". In: Márcia Abreu (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. (1998). **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado.

_____. (1994). **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

_____. (1990). **A história cultural. Entre práticas e representações**. Lisboa/Rio de Janeiro : Difel/Bertrand Brasil.

CHERVEL, André (1998). **La culture scolaire: une approche historique**. Paris : Belin.

CHEVALLARD, Yves. (1991). **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Madrid: Aique.

CHOPPIN, Alain (1992). **Les manuels scolaires: historie et actualité**. Paris : Hachette Éducation.

CORACINI, Maria José. (Org.). (1999). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes.

_____. (Org.). (1995). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes.

CORCUFF, Philippe. (2001). **As novas sociologias: construções da realidade social**. Bauru, SP: EDUSC.

CORDIER-GAUTHIER, Corinne. (2002). "Les éléments constitutifs du discours du manuel". In: **ÉLA Revue de Didactologie des langues-cultures**. Un discours didactique: le manuel. N.º 125.

COSTA VAL, Maria da Graça (2003). "Atividades de produção de texto escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental". In: Rojo, R. & Batista, A. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (1998). "O que é produção de texto na escola?". In: **Presença Pedagógica**. Volume 4. N.º 20.

_____. ([1991] 1999). **Redação e Textualidade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

CUNHA, Dóris. (2002). "A noção de gêneros: dificuldades e evidências". In: **Leitura: teoria & prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto. N.º 39.

DIONISIO, Angela & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). (2001) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna.

DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs.). (2002). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

DOLZ, Joaquim. & SCHNEUWLY, Bernard. ([1996 a] 2004). “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)”. In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

FARACO, Carlos Alberto. (2003). **Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições.

FERNANDES, Maria do Socorro (1976). “O desempenho lingüístico dos candidatos ao vestibular: distribuição dos demonstrativos. Estudo das formas este/esse”. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. N.º 19.

FERREIRA, Norma Sandra (2001). “Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa”. In: Língua Portuguesa - **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas**. São Paulo: IBEP.

FLORIN, José Luiz (1999). “Para uma história dos manuais de português: pontos para uma reflexão”. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.2, n.4.

FRADE, Isabel ([1999] 2002). “Revistas pedagógicas: qual é a identidade do impresso?”. In: In: Antônio Augusto Batista & Ana Maria de Oliveira Galvão (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

FRAENKEL, Béatrice. (2002). “Support d'écriture”. In: Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (Orgs.). **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris: Éditions du Seuil.

FREEDMAN, Aviva (1999). “Beyond the text: towards understanding the teaching and learning of genres”. In: **TESOL Quarterly**. Vol. 33 N.º 4.

GALLO, Solange. (1996). “O ensino da língua 'materna' no Brasil do século XIX: a mãe outra”. In: Eduardo Guimarães e Eni Orlandi (Orgs.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes.

GATTI Jr., Décio. (2004). **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: EDUSC.

GERALDI, João Wanderley. (1998). “Da redação à produção de textos”. In: Ligia Chiapini (Org.). **Aprender e escrever com textos de alunos**. São Paulo: Cortez.

_____. (1991). **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1986). “Prática de produção de textos na escola”. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. N.º 07.

GÉRARD, François. & ROEGIERS, Xavier. (1998). **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto.

GOMES-SANTOS, Sandoval (2002). “Modos de emergência do conceito de gênero no domínio da normatização legal do ensino de língua portuguesa”. (mimeo).

HEATH, Shirley. (1989). “Talking the text in Teaching Composition”. In: Suzanne de Castell et al. (Orgs.). **Language, Authority and Criticism. Readings on the school textbook**. London: The Falmer Press.

_____. (1981). “Toward an ethnohistory of writing in American Education”. In: Whiteman, M. (Org.) **Writing: the nature, development and teaching of written communication**. Volume 1 (Variation in writing). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

HODGE, Robert & KRESS, Gunther. ([1988] 1991). **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press/Basil Blackwell.

ILARI, Rodolfo ([1976] 1997). “Uma nota sobre redação escolar”. In: **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Marins Fontes.

JOHNSEN, Egil. (1996). **Livros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares**. Barcelona: Pomares-Corredor.

KLEIMAN, Angela. & MORAES, Sílvia. (1999). **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

KLEIMAN, Angela. (2002). “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.

_____. (1992). “Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions”. In: **D.E.L.T.A.** Volume 08. Nº 02. São Paulo, EDUC.

KOCH, Ingedore Villaça. (2002). **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez.

_____. (2001). “Lingüística Textual: retrospecto e perspectivas”. In: Brait, Beth (Org.) **Estudos enunciativos no Brasil. Histórias e Perspectivas**. Campinas, SP: Pontes.

KOCH, Ingedore & FÁVERO, Leonor Lopes. (1987). “Contribuição a uma tipologia textual”. In: **Letras & Letras**. Volume 03. Nº 01. Uberlândia.

KRAMER, Sônia. (2003). “Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas”. In: Maria Teresa Freitas, Solange Jobim e Sônia Kramer (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez.

LAHIRE, Bernard. (1993). **Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire**. Lyon: P.U.L.

LAJOLO, Marisa (1982). **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo.

LATOUR, Bruno. ([1998] 2000). **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP.

LEMOS, Cláudia (1977). “Redações de vestibular: algumas estratégias”. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. Nº 23.

LINS, Osman ([1965] 1977). **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. (2002). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.

MACHADO, Irene (2001). “Por que se ocupar dos gêneros?”. In: **Symposium. Ciências Humanidades e Letras**. Ano 5. Nº 01. Universidade Católica de Pernambuco.

_____. ([1996] 2001). “Os gêneros e a ciência dialógica do texto”. In: Carlos A. Faraco et al. (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. 3ª ed. Curitiba: Editora da UFPR.

MACHADO, Anna Rachel (no prelo). "Para (re)pensar o ensino de gêneros: esclarecendo conceitos do interacionismo sócio-discursivo". In: Meurer, J. & Bonini (Org). **Gêneros sob diversas perspectivas**. (no prelo).

MAINGUENEAU, Dominique (2001). **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez.

MACEDO, Maria do Socorro. (2004). "Interações e práticas de letramento em sala de aula: o uso do livro didático e da metodologia de projetos". Tese de Doutorado. UFMG.

MARCUSCHI, Elisabeth. (2004a). "As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor". Tese de Doutorado. UFPE.

_____. (no prelo) "O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio".

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

_____. (2003). "A questão do suporte dos gêneros textuais". (mimeo).

_____. (2002a). "O papel da lingüística no ensino de línguas". (mimeo).

_____. (2002b). "Gêneros textuais e ensino de língua". (mimeo).

_____. (2002c). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. (1999). "Por uma proposta para classificação dos gêneros textuais". Recife, Pe. (mimeo).

MÉNDEZ, Mário Castillo. (2003). "O livro e a educação: aspectos políticos da produção do livro didático". In: Raquel Leite Barbosa (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP.

MENDONÇA, Márcia (2003). "Diz-me com que(m) andas e te direi quem és: a relação entre as histórias em quadrinhos e seus suportes". (mimeo).

MENDONÇA, Marina (2001). "Língua e ensino: políticas de fechamento". In: Fernanda Mussalim e Anna Bentes (Orgs.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. Volume 2. São Paulo: Cortez.

MESERANI, Samir. ([1995] 2002). **O intertexto escolar. Sobre leitura, aula e redação**. 4ª Edição. São Paulo: Cortez.

MIKK, Jaan (2000). **Textbook: research and writing**. Frankfurt am Main: PETER LANG.

MILLER, Carolyn. (1994). "Rhetorical Community: the cultural basis of genre". In: Freedman & Medway (Orgs.) **Genre and the New Rhetoric**. London, Taylor & Francis Publishers.

MIOTELLO, Valdemir (2002). "Compreendendo alguns conceitos bakhtinianos". In: **Versão Beta**. Nº 10. UFSCar.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. & ROJO, Roxane (em prep.). "Avaliação crítica e propositiva dos PCNEM-PCNEM+ – Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras)" – Documento base de discussão. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, circulação restrita.

MONDADA, Lorenza. (1997). "A entrevista como acontecimento interacional: abordagem lingüística e interacional". In: **RUA**. Nº 03. Campinas, SP.

MONGELLI, Lênia. (1999). **Trivium e Quadrivium - as artes liberais na Idade Média**. Cotia, Íbis.

MUNAKATA, Kasumi. (2003). "Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade". In: **Historia de las ideas, actores y instituciones educativas**. Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí. CD-ROM.

_____. (2001). "Livro didático e formação do professor são incompatíveis?". Trabalho apresentado no Simpósio "O livro didático e a formação de professores". (mimeo).

_____. (1997). "Produzindo livros didáticos e paradidáticos". Tese de Doutorado. Puc-SP.

OLIVEIRA, J. Batista et al. (1984). **A política do livro didático**. Campinas. Editora da Unicamp.

PAULINO, Graça (2000). "Diversidade de Narrativas" In: Aparecida Paiva, Aracy Evangelista, Graça Paulino e Zélia Versiani (Orgs.). **No fim do século: a diversidade o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica.

PALTRIDGE, Brian. (1997). **Genre, frames and writing in research settings**. John Benjamins: B. V.

PÉCORA, Alcir. (1983 [1999]). **Problemas de redação**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

PEREZ, José Roberto Rus (1991). **Lição de português: tradição e modernidade no livro escolar**. Campinas: Editora da Unicamp.

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

PILAR, Jandira (2002). "A redação do vestibular como gênero". In: José Luiz Meurer & Désirée Motta-Roth (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC.

PINHEIRO, Najara (2002). "A noção de gênero para análise de textos midiáticos". In: Meurer, J. & Motta-Roth, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC.

POSSENTI, Sírio (2002). "Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentido". In: **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. Curitiba: Criar Edições.

_____. ([1997] 2002). "Sobre linguagem científica e linguagem comum". In: **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. Curitiba: Criar Edições.

PURVES, Alan. (1996). "Introducción". In: Egil Johnsen. **Livros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares**. Barcelona: Pomares-Corredor.

RAFAEL, Edmilson. (2001). "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.

RAZZINI, Márcia (2001). "O livro didático e a memória das práticas escolares". Trabalho apresentado no Simpósio "O livro didático e a formação de professores". (mimeo).

_____. (2000). "O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). Tese de Doutorado. Unicamp.

_____. (1992). "Antologia Nacional (1895-1969) Museu literário ou Doutrina?" Dissertação de Mestrado. Unicamp.

ROCCO, Maria Thereza. (1981). **Crise na linguagem: a redação no vestibular**. São Paulo: Mestre Jou.

ROCKWELL, Elsie (2001). "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares". In: **Educación e Pesquisa**. Volume 27. Nº 01.

RODRIGUES, Ada Natal (1976). "O desempenho lingüístico dos candidatos ao vestibular: sistema de preposições". In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. Nº 19.

ROJO, Roxane & BARBOSA, Jaqueline P. (1998). "O ensino de português numa perspectiva enunciativa: um possível caminho para uma nova História". In: Terzi, Cleide (Org.) **Educación continuada – a experiência do Pólo 3**. 2ª ed. Mogi das Cruzes/ São Paulo: UMC/FAEP/LITTERIS.

ROJO, Roxane. & BATISTA, Antônio Augusto Batista. (2004). "Le livre scolaire au Brésil : des éléments pour un état de liex". Pesquisa realizada para a UNESCO. (mimeo).

_____. (2003 a). "O livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Produção, Perfil e Circulação". Projeto Integrado de Pesquisa. (mimeo).

_____. (Orgs.). (2003 b). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (2003 c). "Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil". In: Rojo, R. & Batista, A. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

ROJO, Roxane & CORDEIRO, Gláís. (2004). "Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer". In: Bernard Scheneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

ROJO, Roxane. (no prelo). "Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas". In: Meurer, J. & Bonini (Org). Gêneros sob diversas perspectivas.

_____. (2003). "O perfil dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries" In: Rojo, R. & Batista, A. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (2001a) "Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?" In: Signorini, I. (Org) **Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (2001b). "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.

_____. (2001c). “A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola”. In: Brait, Beth (Org.) **Estudos enunciativos no Brasil. Histórias e Perspectivas**. Campinas, SP: Pontes.

_____. (Org.). (2000). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas; Mercado de Letras.

RUIZ, Eliana (1988). “A ‘interpretação do texto’ no livro didático de português”. In: **Leitura: Teoria & Prática**. Ano 7. Nº 11.

RUIZ, Eliana; GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lillian Lopes; FIAD, Raquel (1986). “O livro didático de língua portuguesa: didatização e destruição da atividade lingüística”. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Nº 07.

SACRISTÁN, J. Gimeno. (1995). “Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural”. In: Jesús García Mínguez & Miguel Beas Miranda (Orgs.). **Libros de texto y construcción de materiales curriculares**. Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A.L.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. ([1997] 2004). “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. In: Bernard Scheneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SIGNORINI, Inês. (2004a). “Repensando a questão da língua legítima na sociedade democrática”. In: Luiz Paulo Moita Lopes (Orgs.). **Novos modos de teorizar e fazer Lingüística Aplicada**. (no prelo).

_____. (2004b). (Org.). Simpósio “Ensino de gramática com base na noção de gênero discursivo” In: **Caderno de Resumos do 14º INPLA**, realizado na PUC-SP. CD-ROM.

_____. (2003). “Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua”. Trabalho apresentado no I Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura: interseções PUC-Minas. (no prelo).

_____. (2001a). “Apresentação”. In: Signorini, Inês (Org) **Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (2001b). “Construindo com a escrita ‘outras cenas de fala’” In: Signorini, I. (org) **Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (1998a). “Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada”. In: Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. (1998b). “Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade”. In: Inês Signorini (Org.) **Língua(gem) e Identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SILVA, Lillian Lopes Martin da. (2000). “Os parâmetros curriculares no Brasil e a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”. In: Didática da Língua e da Literatura. Volume II. Coimbra: Almedina.

SOARES, Magda. (2003). “Letramento e escolarização”. In: Ribeiro, Vera (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global.

_____. (2002). “Português na escola: História de uma disciplina curricular”. In: Marcos Bagno (org.) **Lingüística da norma**. Loyola.

_____. (2001 a). "O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor". In MarildesMarinho (Org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: ALB.

_____. (2001b). "Que professores de Português queremos formar?". In: Maria Elias Soares (Org.) **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. Volume 1. Fortaleza: Imprensa Universitária.

_____. (1999). "A escolarização da literatura infantil e juvenil". In: EVANGELISTA, et al (Org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

_____. (1998). "Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa". In: Neusa Barbosa Bastos (Org.) **Língua Portuguesa: História, Perspectiva e Ensino**. São Paulo: EDUC.

_____. (1996). "Um olhar sobre o livro didático". In: **Presença Pedagógica**. Volume 2. Nº 12 Dimensão.

_____. (1978). "A redação no vestibular". In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. Nº 24.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de. (1999). "Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de português". In: Rui V. de Castro, Angelina Rodrigues, José L. Silva e M^a de Lourdes D. Sousa (Orgs.). **Manuais escolares. Estatuto, funções e história. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares**. Braga: Univ. do Minho.

SOUZA, Edna Guedes de. (2003). "Dissertação: gênero ou tipo textual?". In: Angela Paiva Dionísio & Normanda da Silva Beserra (Orgs.). **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

SOUZA, Maria Ester Vieira de. (2002). **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária.

SOUZA, Maria Ester Vieira. & VILAR, Socorro.(Orgs.) (2004) **Parâmetros curriculares em questão – Ensino Médio**. João Pessoa, Editora da UFPB.

SWALES, John (1990). "The concept of genre". In: **English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press.

TARDIF, Maurice. (2001). **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.

TODOROV, T. (1980). **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes.

VIAN Jr., Orlando. (1997). Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais. Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. PUC-SP.

VIANNA, Heraldo. (1976). "Redação e medida da expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional". In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. Nº 16.

VERDELHAN-BOURDAGE, Michèle. (2002). "Le manuel comme discours de scolarisation". In: **ÉLA Revue de Didactologie des langues-cultures**. Un discours didactique: le manuel. Nº 125.

ZILBERMAN, Regina. (2003). "Letramento literário: não ao texto, sim ao livro". In: Aparecida Paiva et al. (Orgs.) **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica.

Livros didáticos e paradidáticos utilizados:

ABAURRE, Maria L.; PONTARA, Marcela & FADEL, Tatiana. (2000). **Português: Língua e literatura**. 1ª edição. São Paulo: Editora Moderna.

_____. (2004). **Português: Língua e literatura**. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna.

ANDRÉ, Hildebrando A. de. (1978). **Curso de Redação**. São Paulo: Marco Editorial.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. (2001). **Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar – narrativa de enigma**. São Paulo: FTD.

BARRETO, Fauto & LAET, Carlos de. (1962). **Antologia Nacional**. 38ª edição. São Paulo: Livraria Francisco Alves.

BENTES, Anna Christina. (2004). **Linguagem: prática de leitura e escrita**. São Paulo: Global: Ação Educativa.

CEREJA, William & MAGALHÃES, Thereza Cochar. (2002). **Português: linguagens**. 1ª edição. 2ª série. São Paulo: Editora Atual.

_____. (1999). **Português: linguagens**. 3ª edição. Volumes 1, 2 e 3. São Paulo: Editora Atual.

_____. (1994). **Português: linguagens**. 2ª edição. Volumes 1, 2 e 3. São Paulo: Editora Atual.

CRUZ, José Marques da. (1953). **Português Prático**. Ciclo Colegial. Volume 1. 7ª edição. São Paulo: Melhoramentos.

GAGLIARDI, Eliana & AMARAL, Heloisa. (2001). **Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar – conto de fadas**. São Paulo: FTD.

LAJOLO, Marisa; SAVIOLI, & OSAKABE, Haquira. (1977). **Caminhos da linguagem**. Volumes 1 e 2. Editora Ática.

SOARES, Magda. (2002). **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna.

SOARES, Magda & CAMPOS, Edson Nascimento. (1978). **Técnica de redação: as articulações lingüísticas de pensamento**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico.

TAKAZAKI, Heloísa. (2004). **Língua Portuguesa: ensino médio**. Volume único. São Paulo: IBEP.

TERRA, Ernani & NICOLA, José de. (2001). **Práticas de linguagem: leitura & produção de textos**. 1ª edição. São Paulo: Scipione.

Anexo 1: Perguntas
orientadoras das entrevistas com os autores

1. Como você se tornou autor de livro didático?
2. Como é escrever livro didático para o ensino médio?
3. O que não pode deixar de ter em um livro didático para o ensino médio?
4. Esse livro foi idealizado para qual professor e aluno do ensino médio?
5. Como o vestibular influencia na confecção de um manual?
6. Como é a relação desse livro com outros da sua autoria?
7. Como é escrever em co-autoria?
8. Qual foi o tempo gasto na elaboração desse livro?
9. O que muda nas sucessivas edições?
10. Qual é a função do editor nesse processo?
11. Há interferência do editor em relação aos conteúdos a serem ensinados?
12. Houve experimentação do livro didático em algumas turmas?
13. Houve algum tipo de avaliação da obra?
14. Como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio ou outros documentos oficiais influenciaram a obra?
15. Como foram elaboradas as unidades didáticas de produção de texto?
16. Por que estão organizadas dessa forma?
17. Como são pensadas as atividades de produção textual?
18. Qual a maior dificuldade de realizar atividades de produção de texto via livro didático?
19. Como é feita a escolha dos exemplos que antecedem as atividades de produção de texto?
20. O autor mantém algum banco de dados?
21. O livro didático tem a função também de formar os professores?

Anexo 2:
Termo de consentimento de utilização de dados

**PROJETO INTEGRADO PRÁTICAS DE ESCRITA E DE REFLEXÃO SOBRE A
ESCRITA EM CONTEXTOS DE ENSINO**

SUB-PROJETO DE MESTRADO

**Livro didático de Língua Materna: um olhar sobre o processo de didatização das unidades de
produção de texto**

TERMO DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu, _____,

RG _____, como autor de livro didático-colaborador desta pesquisa e tendo ciência do objetivo da pesquisa de mestrado desenvolvida por Clecio Bunzen sobre o processo de didatização nos livros didáticos de Ensino Médio, cedo os direitos de utilização de entrevista oral semi-estruturada gravada em minha residência, realizada no dia semestre de 2004, para a utilização dos dados produzidos em via impressa ou oral. Tenho a garantia de que todos os trabalhos publicados que utilizarem tais entrevistas deverão ser enviados para os autores de livro didático colaboradores desse projeto de mestrado. Para tanto, preencho os dados abaixo e, junto com o professor-pesquisador Clecio dos Santos Bunzen Júnior, RG 4882810 SSP-PE e RA 021352, assino concordando com o exposto acima.

Endereço:

_____ n.º _____ Bairro: _____

Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____

e-mail: _____.

**PROJETO INTEGRADO PRÁTICAS DE ESCRITA E DE REFLEXÃO SOBRE A
ESCRITA EM CONTEXTOS DE ENSINO**

TERMO DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

SUB-PROJETO DE MESTRADO

**Livro didático de Língua Materna: um olhar sobre o processo de didatização das unidades de
produção de texto**

Campinas, _____ de _____ de 2004.

Assinatura do autor colaborador

Assinatura do professor-pesquisador

Anexo 3:
Índice do “Curso de Redação”-
Hildebrando de André (1978)

Anexo 4:
Exemplo de unidade didática Abaurre, Fadel & Pontara (2000)

ÍNDICE DOS ASSUNTOS E RESPECTIVA FINALIDADE

I PARTE

Introdução	3
1. ^a Lição — Assunto: O Texto Infantil e o Texto do Adolescente Finalidade: Estimular os alunos à prática da redação	5
2. ^a Lição — Assunto: A Redação Escolar Finalidade: Mostrar que a redação escrita é um trabalho de arte que exige esforço	15
3. ^a Lição — Assunto: A Reflexão e Sua Importância — Reflexão Dirigida Finalidade: Convencer os alunos de que a redação é trabalho sério que supõe reflexão	26
4. ^a Lição — Assunto: A Descrição Finalidade: Retratar, pela palavra, a forma dos seres e, através desta, buscar a emoção estética	39
5. ^a Lição — Assunto: A Narrativa Finalidade: Criar uma nova realidade, com elementos verossímeis e coerentes, proporcionando ao leitor uma visão sugestiva da vida e das pessoas	51
6. ^a Lição — Assunto: O Discurso Direto e o Discurso Indireto Finalidade: Familiarizar o aluno com as principais técnicas de representação da linguagem da personagem	65
7. ^a Lição — Assunto: Discurso Indireto Livre Finalidade: Familiarizar o aluno com a representação de “fala” interior da personagem	77
8. ^a Lição — Assunto: Dissertação Objetiva Finalidade: Estimular o raciocínio e a exposição lógica e coerente das idéias ...	89
9. ^a Lição — Assunto: Dissertação Subjetiva Finalidade: Valorizar, nas dissertações, além dos aspectos técnicos e científicos (doutrina), também as simples opiniões e impressões	102
10. ^a Lição — Assunto: Linguagem Retórica Finalidade: Utilização da linguagem para a exposição enfática de certos temas..	116

II PARTE

INTRODUÇÃO — O texto literário e a redação	129
1. Texto Romântico — Gonçalves Dias	132
2. Texto Romântico — José de Alencar	139
3. Texto Romântico — Joaquim Manuel de Macedo	144
4. Texto Realista-Naturalista — Aluísio de Azevedo	151
5. Texto Realista — Machado de Assis	158
6. Texto Parnasiano — Olavo Bilac	169
7. Texto Modernista — Cecília Meireles	172
8. Texto Modernista — Clarice Lispector	177
9. Texto Modernista — Carlos Drummond de Andrade	191
Apêndice — Assunto: Os Temas de Redação nos Exames Vestibulares Finalidade: Mostrar as predileções e propostas dos examinadores nas Provas de Redação dos Exames Vestibulares	200
CORRESPONDÊNCIA — Modelos	222
Bibliografia	234

Capítulo 3

O TEXTO

1. TEXTO, CONTEXTO E INTERLOCUÇÃO

O que é um texto?

Um **texto** é uma manifestação lingüística produzida por alguém, em alguma situação concreta (contexto), com determinada intenção.

Imaginemos a seguinte situação: você está passando pela rua e, diante de um edifício, vê alguém que sai correndo e grita: "Fogo!". Nessa circunstância, a palavra "fogo" adquire um significado mais abrangente para você do que a mera referência a um processo de combustão. Sua interpretação será a de que há algo incendiando-se naquele edifício e a pessoa que dele saiu correndo tenta, ao gritar, alertar outras pessoas e, se possível, conseguir ajuda. A pessoa está, com seu grito, realizando uma manifestação lingüística; a situação concreta é o edifício que pega fogo e a intenção é a de avisar outras pessoas do perigo e conseguir socorro. Logo, nessa situação específica, "Fogo!" pode ser tomado como um texto. O que dá sentido a um texto é, portanto, a combinação destes fatores: o lingüístico, o contextual e o intencional.

Devemos, ainda, considerar outro importante aspecto ao falarmos sobre texto. Ele é sempre dirigido a alguém, ou seja, a situação de produção de um texto supõe a existência de um **interlocutor** a quem ele se dirige. Isso também é evidenciado no exemplo que demos. A pessoa que grita "Fogo!" espera ser ouvida e compreendida por outras pessoas.

Como veremos mais adiante, são estabelecidos diferentes tipos de interlocução no momento de produção do texto, e pode-se mesmo dizer que o sentido dos textos é construído na interação entre o seu autor e o interlocutor a quem se destina.

A seguir, passaremos a tratar da relação entre texto e contexto.

A relação texto/contexto

Durante alguns meses, no ano de 1995, revistas de circulação nacional veicularam uma propaganda que, ao lado da fotografia de uma praia, trazia uma carta de alguém chamado Bernardo, endereçada a um casal amigo. Veja como esse texto era apresentado aos leitores.

Aruba, 20 de fevereiro de 1995
Queridos Ana e Paulo,
Aqui é o seu velho amigo Bernardo, falando diretamente de Aruba. Estamos nos divertindo muito. Nos mergulhos, pudemos conhecer melhor os hábitos do *Hippocampus guttulatus*. O santuário ecológico de Bubali também é extraordinário. E as cavernas com desenhos indígenas, então? Vocês iriam adorar. Descobrimos também a fonte da juventude. E é de água salgada (ah! ah! ah!).
À noite, parecemos dois adolescentes. Andamos de mãos dadas e namoramos como nos velhos tempos. Até no cassino! O azul do mar é incrível e a areia, branquinha... A praia é bonita.
Ontem, eu brinquei de castelinho. O meu baldinho é verde e o da Elisa é vermelho. Aqui é legal.
UM BEIJO
BERNARDO



Imagine que tivéssemos apresentado esse texto, aqui, sem qualquer referência às circunstâncias em que ele foi veiculado. O que você seria capaz de compreender do que leu? Uma hipótese possível seria a de que Bernardo está passando férias em um local agradável e escreve para dar notícias a seus amigos.

O próprio texto permite que você chegue a algumas conclusões sobre as suas condições de produção (contexto): Bernardo está em Aruba, no Caribe. Tomar consciência disso é o que possibilita interpretar as mudanças observadas ao longo do texto. De uma escrita adulta e informativa (“Nos mergulhos, pudemos conhecer melhor os hábitos do *Hippocampus guttulatus*”), o texto passa, gradativamente, por um processo de infantilização, indicado também pelos aspectos gráficos (note como a letra utilizada começa a mudar em “O azul do mar é incrível e a areia, branquinha”), até chegar a enunciados típicos das composições escolares infantis (“O meu baldinho é verde e o da Elisa é vermelho. Aqui é legau”). No fim do texto, você tem a certeza de que é uma criança quem “fala” ali (veja, por exemplo, a grafia de “legau” e a inversão da letra B em “beijo” e “Bernardo”, palavra em que o “o” final é o desenho de um garotinho).

Levando em consideração apenas o texto lido e a forma gráfica em que ele se apresenta, você provavelmente terá concluído que Bernardo deseja fazer com que seus amigos compreendam que as férias no Caribe lhe estão fazendo tão bem, que ele ali se sente como uma criança.

Acontece, porém, que, além do contexto estabelecido no próprio texto (as férias em Aruba), há um outro, muito importante, a ele relacionado: essa carta foi publicada em revistas de circulação nacional.

O conhecimento desse segundo contexto nos leva a rever a conclusão a que havíamos chegado sobre o significado do texto lido: ele **não** pode ser uma carta de Bernardo para seus amigos! Por que não? Porque ninguém publica cartas pessoais em revistas.

Se não é uma carta real, o que é, então? Precisamos fazer nova análise, agora considerando o contexto de divulgação e as condições de produção do texto. Sabemos que o interlocutor por ele estabelecido não é o casal de amigos, Ana e Paulo, mas sim o conjunto dos leitores da revista. Qual seria, porém, a intenção por trás da publicação de um texto como esse em uma revista? Certamente, a de convencer suas dezenas de milhares de leitores de que passar as férias em Aruba, no Caribe, é tão bom, que rejuvenesce as pessoas, a ponto de fazê-las retornar no tempo. Trata-se, portanto, de um texto de propaganda, elaborado por profissionais, em que se cria um contexto considerado adequado para “vender” viagens ao Caribe. Concluímos, imediatamente, que não existem, no mundo real, nem Bernardo, nem Ana, nem Paulo, que, como personagens, resultam de um trabalho de criação de uma agência de propaganda.

Um exemplo como esse ilustra bem o que aqui estamos tentando enfatizar: a importância de se levar em conside-

ração o contexto no momento da interpretação de um texto. Em alguns casos, sem conhecê-lo, estaremos simplesmente impossibilitados de compreender a intenção do autor ao produzir um texto.

Muitas vezes não é exatamente a falta de informação do que acontece atualmente ao nosso redor, mas a falta de informação sobre acontecimentos passados, que impede a compreensão de determinados textos. É o que se observa com relação à tira a seguir, de autoria do cartunista Henfil:



Henfil. Fradim

Provavelmente você não entendeu o texto da tira. Como você, teriam dificuldade para compreender esse texto todos os brasileiros que, ao lê-la, não soubessem a que se refere o mencionado depósito compulsório. Na verdade, tal depósito sobre combustíveis foi instituído pelo governo brasileiro durante a década de 1970, em decorrência da chamada “crise do petróleo”. Sem essa informação fica impossível não só entender o texto, como também o humor da tira: enquanto cientistas de outros países procuram formas mais baratas de combustível, o cidadão brasileiro é obrigado, pelo governo, a pagar um imposto para encher o tanque do seu carro...

Das considerações feitas, fica evidente a íntima relação entre o sentido dos textos e o contexto específico em que são produzidos.

Os textos e seus interlocutores

O interlocutor de um texto é o leitor a quem ele se dirige preferencialmente ou, em outras palavras, é o leitor em quem pensa o autor no momento da produção de um texto.

Há, para cada texto, não só um contexto, mas também um interlocutor preferencial.

Anexo 5:
Português: Linguagens (1999)

"Português: Linguagens" (1999)

Unidades temáticas dos três volumes da coleção "Português: Linguagens" (1999)

Volume 1	Total de páginas	Volume 2	Total de páginas	Volume 3	Total de páginas
Unidade 1: Comunicação, Literatura e Linguagem	125	Unidade 1: História Social do Romantismo: a poesia	133	Unidade 1: História Social do Modernismo	151
Unidade 2: História Social do Classicismo	84	Unidade 2: O Romantismo: a prosa	106	Unidade 2: A segunda fase do Modernismo: a prosa	88
Unidade 3: História Social do Barroco	82	Unidade 3: História social do Realismo, Naturalismo e do Parnasianismo	116	Unidade 3: A segunda fase do Modernismo: a poesia	82
Unidade 4: História Social do Arcadismo	83	Unidade 4: História Social do Simbolismo	81	Unidade 4: A Literatura Contemporânea	101
Total	374		436		422

Organização de uma unidade temática da coleção "Português: Linguagens" (1999)

Unidade temática I: Comunicação, Literatura e Linguagem (Volume 1)		
Eixos de ensino priorizados	Unidades didáticas	Número de páginas
	<i>Página de Abertura</i>	3
Gramática	Unidade didática 1: Comunicação e linguagem	18
Produção de texto	Unidade didática 2: Convite e cartão-postal	3
Literatura	Unidade didática 3: Introdução à Literatura	17
Produção de texto	Unidade didática 4: A Narrativa	5
Gramática	Unidade didática 5: Introdução à estilística: figuras de linguagem	11
Produção de texto	Unidade didática 6: O Poema	8
Literatura	Unidade didática 7: As origens da literatura em Portugal	11
Literatura	Unidade didática 8: A primeira época medieval	14
Literatura	Unidade didática 9: A segunda época medieval	13
Produção de texto	Unidade didática 10: O texto teatral	10
	Em dia com o vestibular	6
	Intervalo	6

Anexo 6:
Exemplo de uma seção didática de produção de texto
Cereja & Magalhães (1994)

A cabeça de corvo

Ao Dr. Edmundo Lins

Na mesa, quando em meio à noite lenta
Escrevo antes que o sono me adormeça,
Tenho o negro tinteiro que a cabeça
De um corvo representa.

A contemplá-lo mudamente fico
E numa dor atroz mais me concentro:
E entreabrindo-lhe o grande e fino bico,
Meto-lhe a pena pela goela a dentro.

E solitariamente, pouco a pouco,
Do bojo tiro a pena, rasa em tinta...
E a minha mão, que treme toda, pinta
Versos próprios de um louco.

E o aberto olhar vidrado da funesta
Ave que representa o meu tinteiro,
Vai-me seguindo a mão, que corre lesta,
Toda a tremer pelo papel inteiro.

Dizem-me todos que atirar eu devo...
Trevas em fora este agoirento corvo,
Pois dele sangra o desespero torvo
Destes versos que escrevo.

(Em Obra completa, p. 54.)

Redação: Proposta de criação

Ao longo deste ano, você analisou, leu e produziu diferentes tipos de textos jornalísticos. Agora chegou o momento de refletir criticamente sobre o jornal, um veículo de comunicação que objetiva colocar o leitor em contato com o que acontece no mundo.

Tomando por base o que você aprendeu sobre o jornal, reflita sobre sua importância e seu objetivo e elabore uma dissertação sobre o tema:

- (FAAP-SP) O jornal serve para informar e para embrulhar.

Anexo 7:
Português: Língua e Literatura (2000)

Unidades didáticas relacionadas ao ensino de língua em Abaurre, Pontara & Fadel (2000)

Unidades didáticas	Número de seções didáticas	Total de páginas destinadas a cada unidade didática
Unidade didática 1: A Linguagem	3	13
Unidade didática 2: A Escrita	3	15
Unidade didática 3: O Texto	5	18
Unidade didática 4: A Gramática e suas partes	3	15
Unidade didática 5: Semântica: o sentido das palavras	3	11
Unidade didática 6: A Leitura e a construção do sentido	4	17
Unidade didática 7: O Sintagma Nominal	5	23
Unidade didática 8: Os nós lingüísticos do texto	4	23
Unidade didática 9: O Sintagma Verbal	3	24
Unidade didática 10: Sintaxe: o estudo das relações entre as palavras	6	23
Unidade didática 11: Coerência Textual: a articulação de sentido	3	18
Unidade didática 12: Relações de sentido no interior do período	5	26
Unidade didática 13: O texto narrativo	4	16
Unidade didática 14: O texto analítico-expositivo	5	23
Unidade didática 15: O texto persuasivo	4	21
Unidade didática 16: A construção dos efeitos de sentido	5	24
Total:	65	310

Anexo 8:
Português: Língua e Literatura (2000)
Unidade didática sobre coerência

Coerência textual é uma relação harmônica que se estabelece entre as partes de um texto, em um contexto específico, e que é responsável pela percepção de uma unidade de sentido.

A esta altura, você deve estar se perguntando: mas o que seria, então, um texto verdadeiramente incoerente? Esta é, na verdade, uma pergunta muito relevante, que procuraremos responder de maneira a ajudá-lo a controlar eventuais incoerências nos seus próprios textos.

Se você acompanhou com atenção tudo o que até agora dissemos, terá sem dúvida percebido que colocamos grande ênfase na questão do contexto em que algo ocorre, é dito ou é escrito, como fator determinante das condições de interpretabilidade daquilo que se percebe, ouve ou lê. Vimos, assim, que não é possível determinar se algo é coerente ou incoerente sem levar em conta o contexto. Pois bem, você reparou, também, que algo aparentemente incoerente, como o desenho surrealista que comentamos, mostrou-se coerente quando verificamos que o seu sentido decorria precisamente da ruptura das leis da lógica e, portanto, da quebra dos nexos de coerência "normalmente" estabelecidos. É preciso deixar claro, no entanto, que a ruptura da lógica e da expectativa de nexos coerentes entre as partes do desenho e do texto decorre, em ambos os casos, de atitudes *conscientes* dos seus autores! Quando os surrealistas violam a lógica em seus desenhos, fazem-no exatamente para questionar a precedência da razão sobre a emoção e os sentimentos, provocando dessa forma, em seus interlocutores, o sentimento do irracional; quando o humorista produz seu texto encadeando aleatoriamente conteúdos, tem por objetivo provocar um efeito de humor exatamente a partir dessa quebra de expectativa do leitor com relação a uma progressão textual coerente. É, portanto, em um outro nível que se encontra, em casos como os aqui analisados, a coerência de algo superficialmente incoerente.

A conclusão que queremos que você tire dessas considerações é a de que ninguém é incoerente porque quer, ou seja, os casos problemáticos de textos ou de passagens textuais verdadeiramente incoerentes são aqueles que resultam não da vontade do autor do texto de subverter uma ordem lógica, mas da falta de habilidade no uso da língua, em algum dos seus níveis. É por isso que, por vezes, quando apontamos alguma incoerência ou contradição na fala de algum interlocutor, ou no texto de algum aluno, ouvimos como resposta: "Mas não foi isso que eu quis dizer!", ou "Puxa! Não acredito que eu escrevi isso!".

Nosso objetivo, portanto, ao retomar aqui a questão da coerência como um dos fatores importantes da articulação textual é o de explicitar quais as fontes mais co-

muns dos verdadeiros problemas de coerência, daqueles problemas que deixam por vezes o leitor confuso ou mesmo perplexo com o conteúdo de alguns textos que lê. E, se esse leitor for o seu professor de redação, ele provavelmente ficará muito bravo (com razão...) diante de problemas textuais dessa natureza!

Vamos ver, a seguir, os vários níveis em que se podem manifestar problemas de coerência textual.

Aspectos determinantes da coerência: semânticos, sintáticos, estilísticos e pragmáticos

O trecho que apresentaremos a seguir, de I. V. Koch e L. C. Travaglia, dois estudiosos da Linguística Textual, sintetiza os principais aspectos envolvidos na questão da coerência:

a) *Coerência semântica* – que se refere à relação entre significados dos elementos das frases em sequência em um texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo. Assim, no exemplo ("Felicidade é basear-se na simplicidade do caráter ao executar problemas complexos...", extraído da redação de um candidato ao vestibular/85 da Universidade Federal de Uberlândia), ao escrever "executar problemas", o produtor criou uma incoerência semântica, já que os sentidos das duas palavras não "combinam". Talvez ele quisesse ou devesse dizer "resolver problemas". A contradição de sentidos também cria incoerências semânticas como se pode observar no exemplo (1), onde a primeira e a segunda parte do que se diz são mutuamente contraditórias. O respeito ou desrespeito às relações de sentido entre os significados dos termos (como hiponímia ou hiperonímia) também tem a ver com coerência semântica (v. exemplo 2). Estes são apenas alguns casos para que se perceba o que se entende por coerência semântica.

(1) A frente da casa de vovó é voltada para o leste e tem uma enorme varanda. Todas as tardes ela fica na varanda em sua cadeira de balanço apreciando o pôr-do-sol. (A posição da frente da casa e o que se diz que a avó faz à tarde são contraditórios, já que o sol não se põe a leste, mas a oeste.)

(2) Roberto tem um belo veículo. É um cavalo árabe puro sangue. (Cavalo não é hipônimo de veículo e a sequência aparece como incoerente.)

b) *Coerência sintática* — que se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica como, por exemplo, os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos, etc. No exemplo "A felicidade, onde não existem técnicas específicas para sua obtenção, faz-se de pequenos fragmentos captados de sensíveis expressões vivenciais", extraído da mesma redação citada acima, temos um caso de incoerência sintática com o uso de "onde". A coerência

pode ser recuperada construindo-se a sequência como em (3).

(3) A felicidade, para cuja obtenção não existem técnicas científicas, faz-se de pequenos fragmentos... Observem-se as sequências de (4).

- (4) a) João foi à festa, todavia ele não fora convidado.
 b) João foi à festa, todavia ela não fora convidada.
 c) João foi à festa, porque fora convidado.
 d) João foi à festa, todavia porque não fora convidado.
 e) João foi à festa, todavia, porque não fora convidado, pediram-lhe que se retirasse.

São coerentes as de a, c, e, porque foram usados os recursos sintáticos adequados à expressão da idéia. A sequência (4b) é problemática, porque houve falha no uso do pronome: o pronome "ela" teria que se referir anaforicamente a "festa" e "a festa não pode ser convidada", dentro do senso comum. Já (4d) é incoerente porque o uso de "todavia" pressupõe uma continuação que não aparece. Neste caso, o receptor trabalha com duas hipóteses: ou o produtor do texto usou mal os conectivos e é preciso retirar um dos conectivos, deixando o mais adequado a expressar uma relação plausível entre o conteúdo das duas orações, ou o produtor deixou de colocar uma idéia que pretendia veicular para o receptor e o texto está, pois, incompleto.

A coerência sintática nada mais é do que um aspecto da coesão que pode auxiliar no estabelecimento da coerência (...).

- c) *Coerência estilística* — pela qual um usuário deveria usar em seu texto elementos lingüísticos (léxico, tipos de estruturas, frases, etc.) pertencentes ou constitutivos do mesmo estilo ou registro lingüístico. Embora essa possa ser uma exigência plausível dentro de um contexto normativo do uso da língua, o uso de estilos diversos parece não criar problemas maiores para a coerência entendida como princípio de interpretabilidade. Na verdade, esta é uma noção que tem utilidade na explicação de fenômenos de quebra estilística. Seria o caso, por exemplo, de o uso de gírias em textos acadêmicos, sobretudo orais (as conferências), ser normalmente precedido de ressalvas como "se me permitem o termo", "para usar uma expressão popular que bem expressa isso", etc. ou de o uso de palavras de baixo calão em conversas "polidas" ser normalmente precedido de um "com o perdão da palavra". Em (5), que é um cartão de condolências, há uma incoerência estilística inaceitável pelas normas sociais (que afetam o estabelecimento da coerência), mas que não é problemática do ponto de vista do estabelecimento do sentido e poderia até ser usada de propósito se a intenção do produtor fosse

passar a idéia de irreverência ou de não respeito ao sentimento do recebedor ou de que, para ele (produtor), o evento em realidade não provoca o sentimento que normalmente se externa nessas ocasiões.

(5) Prezado Antônio,

Neste momento quero expressar meus profundos sentimentos por sua mãe ter batido as botas.

- d) *Coerência pragmática* — que tem a ver com o texto visto como uma sequência de atos de fala. Estes são relacionados de modo que, para a sequência de atos ser percebida como apropriada, os atos de fala que a constituem devem satisfazer as mesmas condições presentes em uma dada situação comunicativa. Caso contrário temos incoerência. Assim, por exemplo, se um amigo faz um pedido a outro, seria esperável que tivéssemos uma das seguintes sequências de atos:

- pedido/atendimento
 - pedido/promessa
 - pedido/jura
 - pedido/solicitação de esclarecimento/esclarecimento
 - atendimento ou promessa
 - pedido/recusa/justificativa
 - pedido/recusa
- e não sequências como
- pedido/ameaça
 - pedido/declaração de algo que não tem nenhuma relação com o conteúdo do pedido

que seriam vistas como incoerentes a exemplo de (6) que, certamente, levaria o falante A a pedir esclarecimento ou se aborrecer interpretando a fala do outro como recusa ou descaso, entre outras possibilidades.

(6) A: Você me empresta seu livro do Guimarães Rosa?

B: Hoje eu comi um chocolate que é uma delícia!

Esta divisão da coerência em tipos tem o mérito de chamar a atenção para diferentes aspectos daquilo que chamamos de coerência: o semântico, o pragmático, o estilístico e o sintático (ou gramatical, ou da superfície lingüística). Mas é preciso ter sempre em mente que a coerência é um fenômeno que resulta da ação conjunta de todos esses níveis e de sua influência no estabelecimento do sentido do texto, uma vez que a coerência é, basicamente, um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto, caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender (...), inclusive a própria produção do texto, à medida que o produtor do texto quer que seja entendido e o constitui para isso, excetuadas situações muito especiais.

Ingedore Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia.
A coerência textual

Antes de concluirmos as nossas considerações sobre a coerência textual, é preciso fazer uma distinção importante entre o que se entende por coerência *global* e por coerência *local*.

A coerência global é, como o próprio nome indica, uma propriedade do texto como um todo. Quando le-

mos um editorial de jornal, por exemplo, percebemos que estamos diante de um texto globalmente coerente. Por outro lado, se porventura deparássemos com um texto sem nenhuma unidade de sentido, estaríamos diante de um texto globalmente incoerente. É muito difícil encontrarmos um texto com essa carac-

Unidades didáticas da coleção em Ernani & Nicola (2001)

Partes	Unidades didáticas	Total de páginas destinadas a cada unidade didática
Parte 1: Linguagens	Unidade didática 1: Pensar, ler e escrever	14
	Unidade didática 2: As várias linguagens	11
	Unidade didática 3: As várias leituras	13
	Unidade didática 4: A intertextualidade	17
	Unidade didática 5: O discurso e seus elementos	21
	Unidade didática 6: Os gêneros	24
Parte 2: A linguagem tem diferentes funções	Unidade didática 7: Funções da linguagem- a função referencial	12
	Unidade didática 8: Função conativa	14
	Unidade didática 9: A função emotiva	07
	Unidade didática 10: A função metalinguística e a função fática	12
	Unidade didática 11: A função poética	13
Parte 3: A gramática sustenta o texto	Unidade didática 12: A força da palavra escrita	12
	Unidade didática 13: Usos e abusos do vocabulário	12
	Unidade didática 14: A estrutura da frase	16
	Unidade didática 15: O parágrafo	13
	Unidade didática 16: Coesão textual	15
	Unidade didática 17: Pontuação e Expressividade	20
	Unidade didática 18: As figuras de linguagem	16
Parte 4: Organizando as idéias	Unidade didática 19: Verossimilhança e inverossimilhança	12
	Unidade didática 20: Coerência textual	14
	Unidade didática 21: Persuasão e argumentação	17
Parte 5: Os gêneros	Unidade didática 22: A narração	14
	Unidade didática 23: Os elementos da narrativa	13
	Unidade didática 24: Os tipos de discurso	15
	Unidade didática 25: A descrição	16
	Unidade didática 26: A dissertação	13
	Unidade didática 27: Objetividade e subjetividade nos textos dissertativos	12
	Unidade didática 28: As correspondências e suas linguagens	14
Parte 6: Os vestibulares	Unidade didática 29: A redação nos vestibulares	23
	Unidade didática 30: Temas de vestibulares	12
		Total: 437

Anexo 9:
Práticas de Linguagem (2001)