Caderno Seminal Digital

Dialogarts

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO 03

SEÇÃO I: O LIVRO DIDÁTICO

ORALIDADE EM COLEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA TURMAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 28

ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO LIVRO DIDÁTICO: O CASO DAS "CLASSES GRAMATICAIS INVARIÁVEIS" 64

A ABORDAGEM DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA 122

AMÉRICA LATINA E INTERCULTURALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL 150

INVISIBILIZAÇÃO DOS ESTUDANTES NEGROS DA EJA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS 204

ANÁLISE DE RELAÇÕES INTERSEMIÓTICAS ENTRE TEXTO VERBAL E IMAGÉTICO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA 239

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO MÉDIO E AS ABORDAGENS PRÁTICAS E METODOLÓGICAS RELACIONADAS ÀS TIC 271

PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS EM DISCURSOS DE PESQUISADORES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA 306

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) DE LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DAS MUDANÇAS 349

SEÇÃO II: O LIVRO PARADIDÁTICO

RELAÇÕES DE SENTIDO ENTRE INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DICIONÁRIO E GLOSSÁRIO 399

LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E DISCURSOS: O CONCEITO DE FAMÍLIA NOS DICIONÁRIOS ESCOLARES INFANTIS 438

HELP INDIA! ABORDAGEM CRÍTICA DE UM LIVRO PARADIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA 477

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES 504

USOS DOS LIVROS PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DA TEORIA À PRÁTICA 540

RESENHA DE *LIVRO DIDÁTICO: DOS CONTEXTOS AOS USOS EM SALA DE AULA* 579

ENTREVISTA COM ERNANI TERRA 596

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.75881

APRESENTAÇÃO

Paulo Feytor (UC)
Pedro Napido (UEM)
Claudia Moura (UERJ)
Maria Teresa Tedesco (UERJ)

Reunimo-nos quatro estudiosos da língua portuguesa, representantes de comunidades lusófonas – professor Paulo Feytor, professor Pedro Napido, professora Claudia Moura e professora Maria Teresa Tedesco –, imbuídos do objetivo de discutir os rumos que a construção de materiais didáticos vêm tomando a despeito de todo o movimento tecnológico do século XXI. Mais ainda, movidos pela curiosidade em saber que caminhos são tomados em diferentes países que ensinam a língua portuguesa, especificamente, e as línguas, em geral, quanto à questão de seu aprendizado e do desenvolvimento da leitura em língua portuguesa. Entendemos que, apesar de todos os recursos tecnológicos de que poderia dispor, o professor, ainda, enfrenta desafios no tocante ao ensino. Em meio a um número crescente de textos multimodais, esse profissional necessita despertar o interesse e a atenção de seus alunos, para o processo de aprendizagem da língua, seja a sua própria, seja uma língua adicional.

Nesse contexto, os livros didáticos (LD) e paradidáticos (LPd) assumem um papel de destaque nos processos de

ensino e de aprendizagem. Consideramos que analisá-los é, hoje, uma tarefa importante, sobretudo para os profissionais que lidam cotidianamente com um complexo e heterogêneo grupo de alunos. Temos a consciência de que, em diferentes territórios, o LD vem a ser a única oportunidade de que dispõem os alunos para ter acesso a textos e a conhecimentos sobre os diferentes componentes curriculares; por sua vez, sabe-se que o LPd pode se tornar o único contato de estímulo à leitura, à literatura, material didático de natureza complementar, fundamental para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e de interpretação. O contexto do LD é marcado por políticas governamentais, por avaliações de especialistas, por processos de seleção docente. Ao pensar neste Dossiê, debruçamo-nos em muitos questionamentos: Como se constituem as multifaces do livro (para)didático nos diferentes países de língua portuguesa? De que modo a uniformização ortográfica contribui para um intercâmbio entre esses países? De que forma as teorias linguísticas têm sido fundamentação para a metodologia dos LDs? Há processos metodológicos interdisciplinares? Quais são as efetivas políticas linguísticas nos países de língua portuguesa para LDs e LPds?

O presente Dossiê reúne pesquisas para esse objeto de investigação. Recebemos artigos escritos em língua

portuguesa que abordam, criticamente, a função desses recursos didáticos no ensino, sua história e as modificações ocorridas ao longo do tempo. Além disso, discutem a função precípua do autor e do leitor. Como leitores dos diferentes artigos que congregam este Dossiê, inferimos dois vieses de discussão fundamentais, quais sejam: (i) políticas governamentais de distribuição deste material, essencial para o acesso a textos e para o desenvolvimento do aprendizado da língua portuguesa, visto que, reiteramos, trata-se, majoritariamente, do único acesso a que estudantes e professores têm a material didático, que precisa ser de qualidade; (ii) a certeza de que seja qual for o material, este não é autônomo, não fala por si. O/A professor/a é sempre o mediador da relação discente/material didático. Por isso, precisa ser instrumentalizado para agregar as condições teórico-metodológicas necessárias e atualizadas para essa mediação.

Outras motivações deram ensejo a esse grupo de editores para a proposição deste Dossiê. A mais importante delas diz respeito ao processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo qual as escolas básicas brasileiras vêm passando. Esse movimento prevê, evidentemente, uma mudança substancial nas práticas pedagógicas de sala de aula, que se deve traduzir nas adequações a serem feitas nos diferentes materiais didáticos.

Entendemos ser muito importante estabelecer discussão sobre esse item, visto que os LDs precisam se adequar aos documentos oficiais.

Considerando essas premissas básicas para a organização deste Dossiê, reunimos quatorze artigos que compõem esse mosaico de reflexão que desejamos oferecer aos interessados neste tema de quilate tão importante. Desse conjunto, oito artigos, refletem sobre a relação material didático e ensino de língua portuguesa e seis debruçam-se sobre a relação material didático e ensino de outras disciplinas, o que muito nos agradou, pois entendemos como fundamental a relação interdisciplinar que o tema nos exige.

Assim, partindo desta constelação, propomos uma divisão organizacional em duas seções, a saber: I) O Livro Didático; II) O Livro Paradidático. Os artigos da seção I fazem reflexão sobre a oralidade, sobre o ensino de gramática, sobre a interculturalidade, sobre a multimodalidade, sobre as TICs, sobre o metadiscurso. Já os artigos da seção II tratam de leitura especificamente e de obras de referências.

O primeiro artigo, intitulado “Oralidade em coleção de livro didático de português para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental”, produzido pelos professores

Estephane Priscilla dos Santos Mendes, Ana Claudia Pessoa e Clecio dos Santos Bunzen Júnior, tem como objetivo analisar a proposta de trabalho com o eixo de ensino oralidade em coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático/2019 (PNLD) para o Ensino Fundamental anos iniciais. Para tanto, os colegas analisam uma coleção didática destinada aos anos iniciais do ensino fundamental, caracterizando as atividades voltadas para o ensino do oral, ao longo da coleção, comparando-as. Os resultados apontam como marcante o incentivo à mediação, especificamente, nas orientações dadas ao professor no manual a ele destinado, cuja diretriz está centrada no estímulo aos estudantes a participarem das situações de interação oral, para troca de informações e de opiniões, ressaltando atitudes e posturas necessárias a conversas coletivas, o que representa um avanço para os estudos de língua portuguesa.

Nosso colega e professor Rafael Mota oferece uma grande contribuição para o tema central ao trazer luz à abordagem das classes de palavras. No segundo artigo de nosso Dossiê, intitulado “Abordagens de ensino de língua portuguesa no livro didático: o caso das ‘classes gramaticais invariáveis’”, Mota busca investigar as abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis em exercícios de livros didáticos de português destinados aos anos finais do

ensino fundamental, publicados entre 1999 e 2020. Tendo como base teórica as reflexões de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), como também as de Bloom *et al.* (1972), é apresentado o estudo de oito coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e aprovados no PNLD, a partir da identificação e da descrição das abordagens de ensino, presentes nas obras, bem como os movimentos de conservação e de mudança no desenvolvimento de tais abordagens. A análise das coleções realizada a partir deste estudo de natureza documental confirmou a coexistência de abordagens descritivas e produtivas de ensino das classes gramaticais invariáveis no livro didático de língua portuguesa, demonstrando que o material didático, ao longo do tempo, procura equilibrar posturas conservadoras e inovadoras no que se refere ao ensino de gramática, o que configura lenta mudança na efetivação de um ensino de língua que valorize a ampliação de competências de uso efetivo da linguagem em diferentes contextos sociais.

As professoras Shéren Salvo Freire e Taíse Simioni, em "A abordagem do objeto direto anafórico em um livro didático de língua portuguesa", partem da premissa, com a qual concordamos, de que o livro didático se constitui como

um dos principais recursos para o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Por isso, a necessidade de que sejam realizadas constantes análises para verificar a qualidade de seu conteúdo. As autoras analisam como é feita a abordagem de um aspecto morfossintático da gramática – o objeto direto anafórico – em um LD de língua portuguesa destinado ao 7º ano do ensino fundamental. Para tal, as categorias de análise adotadas fundamentam-se nos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017, 2018): (i) gramática e reflexão; (ii) gramática e produção de sentidos; (iii) gramática e variação linguística. A análise dos resultados indica que o LD contempla, ainda que de forma parcial, os três eixos. Foi constatada uma oscilação entre uma abordagem tradicional e outra baseada em preceitos advindos de teorias linguísticas.

"América Latina e interculturalidade no livro didático de espanhol", de autoria de Adriana Teixeira Pereira, é um recorte de sua tese de doutoramento. O artigo traz uma contribuição ímpar ao analisar, de uma perspectiva intercultural, a imagem cultural da América Latina nas coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional de Livro Didático/2018. A pesquisa documental conta com um corpus de nove volumes das coleções *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), *Confluencia* (PINHEIRO-CORREA

et al., 2016) e *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016). A análise centrou-se nos diferentes aspectos da construção identitária do latino-americano e nas orientações da perspectiva intercultural de ensino de línguas, e orientou-se teoricamente nos estudos da interculturalidade de Candau (2008, 2010), Fleuri (2003, 2012), Mendes (2007, 2011) e Walsh (2005, 2009); nos conceitos de América Latina de Farret; Pinto (2011), Mignolo (2005) e Pizarro (2006) e nas investigações sobre o livro didático de Barros *et al.* (2018) e Daher *et al.* (2013). Os resultados revelam um avanço considerável em todas as coleções quanto aos aspectos analisados. Foi possível analisar a possibilidade de tratar de diferentes conhecimentos que permitem ao aluno ampliar seus horizontes sobre a presença da América Latina e as diversidades que compõem este espaço, e, no que diz respeito à perspectiva intercultural, foi verificado que os textos e as suas atividades tinham um grande potencial para a promoção de uma atitude crítica e intercultural do aluno.

Não seria possível tratar sobre material didático sem dedicarmos um olhar cuidadoso para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste Dossiê, os professores Agnaldo Pedro Santos Filho, Leda Regina de Jesus Couto e Maria Neuma Mascarenhas Paes analisam como as identidades sociais de raça estão representadas nas seções de texto do livro didático

de língua inglesa da Coleção Viver, Aprender – Educação de Jovens e Adultos. Com muito esmero, os autores discutem como este LD pode colaborar para ratificar ou desconstruir as questões acerca do racismo na sociedade brasileira. Os autores realizaram uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, com foco na investigação sobre representações sociais (MOSOVICI, 2007; SILVA, 2011; HOOKS, 2019) e nas discussões acerca das identidades dos jovens e dos adultos da EJA (FREIRE, 2011; ARROYO, 2017), concernente ao ensino de língua inglesa (ANJOS, 2016). Os resultados apontam para a preponderância de personagens brancas em detrimento de negras no livro didático analisado, bem como a ausência de discussões étnico-raciais acerca da vida dos jovens e dos adultos da EJA. Portanto, o livro-texto universaliza a condição do branco como representante da espécie humana em uma perspectiva colonialista e racista.

A abordagem interdisciplinar é dada pelo professor Victor Gomes Milani, no artigo intitulado "Análise de relações intersemióticas entre texto verbal e imagético em um livro didático de história", ao analisar a interação entre recursos imagéticos e seus textos verbais de acompanhamento/composição presentes em um livro didático de história sob uma perspectiva sociossemiótica da linguagem. Para tal, foram escolhidas como ferramentas de análise as relações

intersemióticas lógico-semânticas (MARTINEC; SALWAY, 2005). Foram analisados 23 recursos imagéticos e seus textos verbais de acompanhamento/composição presentes no Capítulo 1 da Unidade 1 do livro didático de história *Historiar* (Editora Saraiva). Os recursos imagéticos foram submetidos à quantificação do espaço que ocupam nas páginas do livro didático e à análise das relações existentes entre os modos semióticos visual e verbal. Os resultados apontaram para uma grande variedade de relações, com ênfase na generalidade da imagem e na especificidade do texto verbal, os quais são justificados pelo caráter pedagógico do livro didático de história.

Nesta abordagem de relação entre multimodalidades e livro didático, os autores, professores Lucas Pinto de Oliveira, Wagner Barros Teixeira e Samantha Catry Couteiro Nobre, nos brindam com reflexões sobre "O livro didático de português para o ensino médio e as abordagens práticas e metodológicas relacionadas às TIC". Fruto de um recorte de dissertação realizada na Universidad de la Integración de Las Américas (UNIDA), o artigo visa a analisar como o *Livro Didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*, aprovado no PNLD 2018/2020, aborda práticas e metodologias relacionadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), evidenciando quais atividades a obra didática emprega em

suas metodologias de ensino e de aprendizagem, embasado em pesquisas bibliográficas, em seus aspectos impressos e telematizados, e documental, tendo como instrumentos de análise o Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e de Avaliação de Obras Didáticas do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018 (BRASIL, 2015) e o *Livro Didático Manual do Professor Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (CEREJA; VIANA; CODENHOTO, 2016), em seus volumes 1, 2 e 3, do Ensino Médio, aprovado pelo PNLD 2018/2020. Os autores afirmam que o LD propõe a utilização das TIC em suas práticas didáticas-metodológicas, fazendo com que o aluno aplique os conceitos que aprendeu em sala de aula em seu cotidiano educacional e social, representando um avanço aos pressupostos do ensino de língua portuguesa que traz o desenvolvimento de habilidades de uso de diferentes gêneros digitais como central para o processo de desenvolvimento dos estudantes da escola básica.

O oitavo artigo, intitulado “Permanências e mudanças em discursos de pesquisadores sobre o livro didático de português o ensino de língua materna”, de autoria dos professores Jakelyne Santos Apolônio e José Cezinaldo Rocha Bessa, assume a perspectiva de que o livro didático de português constitui, historicamente, importante recurso didático-pedagógico, ocupando um lugar expressivo ou até

central no espaço escolar brasileiro. Em que pesem os avanços na qualidade do livro didático de português, esse importante material de ensino continua suscetível a constantes apreciações, queixas e questionamentos de diversos atores da cena da educação e da pesquisa científica sobre o ensino de línguas no país. No sentido de ampliar e de aprofundar o nosso entendimento sobre o ensino de língua portuguesa a partir do olhar daqueles que se dedicam, ao longo dos anos, ao estudo do livro didático de português (LDP), acompanhando transformações e evoluções, foram analisados discursos (re) produzidos por pesquisadores brasileiros que investigam a Coleção *Português: linguagens* quanto ao tratamento dado ao ensino de língua materna. Mais especificamente, verificam, nas pesquisas científicas selecionadas, modificações e permanências nos discursos produzidos pelos pesquisadores sobre o livro didático *Português: linguagens* e ensino de língua materna, considerando a dimensão temporal de tais produções, fundamentados em pressupostos teóricos dos estudos dialógicos da linguagem e em trabalhos de pesquisadores que discutem ensino de língua portuguesa e o livro didático. As análises qualitativa e interpretativa dos 10 artigos científicos que constituem o corpus do estudo apontam que os discursos de crítica em relação ao livro didático e ao ensino de português são recorrentes, de

modo que as refrações depreciativas indicam estagnação e/ou permanência em atividades e em abordagens do livro didático e do ensino de português, revelando que esses não têm avançado, ao longo do tempo, tanto quanto se esperava, o que oferece uma perspectiva mais crítica para a discussão.

O último artigo da seção I discute o material didático para o ensino de línguas adicionais. Assumindo a inserção recente (2011) que a língua inglesa e a língua espanhola têm no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), as autoras Denise Lamberts e Simone Sarmento se ocupam do mapeamento das alterações concernentes, desde o primeiro Edital do Programa referente, tanto no Programa como um todo quanto na área de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), especialmente as relacionadas à língua inglesa. Para isso, foram analisados os Editais do PNLD dos anos finais do Ensino Fundamental de 2011, 2014, 2017 e 2020 e os Editais do PNLD de Ensino Médio de 2012, 2015, 2018 e 2021, além de Decretos e Resoluções relacionados ao Programa. É possível concluir que as principais alterações, que modificaram o PNLD de forma geral e as LEM, especificamente, ocorreram após a publicação do Decreto de nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Essas mudanças afetaram a forma como o Programa funciona, sendo que algumas parecem representar

melhorias ao PNLD, enquanto outras são preocupantes, conforme análise.

Composta de cinco artigos, a seção II trata do livro paradidático. Dois são os artigos que tratam da convergência entre lexicografia e o material didático, dando luz ao dicionário como importante ferramenta para o aprendizado de uma língua. Neste sentido, a professora Jaíne de Fátima Machado da Silva objetiva verificar, em seu artigo intitulado "Relações de sentido entre instrumentos linguísticos de língua portuguesa: dicionário e glossário", se há correlação de sentido entre glossário e dicionário, ferramentas importantes ao trabalho de professor de língua. O corpus de pesquisa é composto por oito glossários de textos de diferentes gêneros textuais e literários presentes em um livro didático, comparando acepções de um dicionário, ambos de língua portuguesa, distribuídos e destinados a um mesmo público. A autora analisa termos/verbetes presentes tanto nos glossários de textos de um livro didático quanto no dicionário. A metodologia utilizada é de base qualitativa, fundamentada pelo aporte teórico da Análise do Discurso de Linha Francesa em articulação com a História das Ideias Linguísticas. Os resultados alcançados apontam que há relação de sentido entre dicionário e glossário. Ainda, que

os glossários podem ser importantes para a compreensão do texto em questão, servindo como um mecanismo significativo de leitura e de interpretação. Por outro lado, diferentemente do dicionário, o glossário controla o sentido de determinado termo, oferta ao leitor um já pronto, um já dado e, nessa busca de domínio pelo sentido dos termos, acaba por engessar as acepções.

Em seguida, considerando a importância do dicionário como valor de referência quando há dúvidas em relação ao sentido ou à escrita de uma palavra, seja em qualquer lugar, para qualquer segmento social ou profissional e independente de faixa etária, os autores Geraldo Jose Rodrigues Liska, Jeander Cristian da Silva e Raquel Oliveira Reis se debruçam sobre o tratamento dado ao conceito de "família" nas obras lexicográficas para o público infantil. Tomando como fundamentação a Lexicografia Pedagógica (ZGUSTA, 1971; SECO, 1987; PONTES, 2000; LANDAU, 2001; KRIEGER, 2007; GARCIA, 2006; ZAVAGLIA; NADIN, 2019) e a Lexicologia Discursiva (ORLANDI, 2000), são analisados oito dicionários infantis, de 1989 a 2011, incluindo alguns listados no PNLD Dicionários (BRASIL, 2012). A análise discursiva das definições dos nomes de família, apresentadas pelas obras lexicográficas utilizadas como fonte para esta pesquisa,

revela uma visão de mundo que reforça um modelo de família tradicional, formado pelo núcleo familiar (pai, mãe e filhos biológicos) ou por pessoas que compartilham algum grau de parentesco e que vivem sob o mesmo teto. Dessa forma, os dicionários acabam excluindo outros modelos de família, tais como as homoparentais, monoparentais, adotivas, heteronormativas sem filhos, dentre outras formas vigentes em nossa sociedade.

Em "Help India! Abordagem crítica de um livro paradidático nas aulas de língua inglesa", as professoras Eliane Velloso Missagia e Caroline Martins Dos Santos fazem uma pesquisa, a partir de atividades de leitura desenvolvidas pelas próprias professoras-pesquisadoras, em uma escola privada de ensino fundamental, cujo objetivo inicial era o de incentivar a leitura em língua inglesa de um livro paradidático. Dados os questionamentos acerca do enredo do livro e as questões culturais e ideológicas nele imbuídas, é iniciado um trabalho crítico-reflexivo com os alunos do 4º ano, a fim de desestabilizar conhecimentos acerca dos conceitos de língua e cultura. A partir da prática, teorias são acionadas de forma a justificar o trabalho de pré-leitura, leitura e pós-leitura, além de refletir sobre o papel do professor de línguas enquanto desestabilizador do status quo. Após o trabalho com o livro, os alunos foram convidados a responder uma pergunta

em uma atividade avaliativa interdisciplinar, comparando as personagens do livro paradidático de inglês com um livro adotado na disciplina de língua portuguesa. Essas respostas refletem as representações construídas pelos alunos no decorrer da leitura, as quais reforçam um paradigma pautado em relações desiguais de poder, marcadas por relações coloniais.

Por seu turno, o quarto artigo desta seção II objetiva refletir sobre alguns desafios enfrentados pela escola pública para garantir o acesso da leitura literária aos estudantes, em contexto de retorno às aulas presenciais após o período mais agudo da pandemia por Covid-19. Para tanto, as autoras Jenny Iglesias Polydoro Fernandez, Angélica Monteiro e Maria Teresa Tedesco consideram a utilização de estratégias de leitura que promovam a proficiência leitora, a partir de uma perspectiva sociointerativa-cognitivista do processo de leitura, respaldada por estudos teóricos de Solé (1998) e Tedesco (2012, 2013). No artigo intitulado "A leitura literária na escola: desafios e estratégias para a formação de leitores proficientes", ao tecer considerações sobre a formação de hábitos de leitura, a pesquisa apresenta a análise de dados extraídos de um questionário aplicado entre março e abril de 2022 para 84 alunos, não identificados, de 6º ano de duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, fundamentando-se na pesquisa de Paulino e Cosson (2009, 2020, 2021) no que

se refere ao conceito de letramento literário. Alguns dos resultados obtidos apontam para a necessidade de garantir maior frequência dos estudantes à Sala de Leitura, espaço de acesso a livros de diferentes gêneros nas escolas municipais do Rio de Janeiro, tendo em vista o diminuto acesso à leitura, ao longo do período de isolamento consequente da pandemia. Além disso, as autoras postulam que é preciso implementar práticas diárias de leitura, inseridas no currículo escolar, assegurando a diversidade e a qualidade estética das obras do acervo, para a efetiva valorização da função docente, visto que esses exercem significativa influência no desenvolvimento do gosto pela leitura dos alunos.

Na perspectiva da abordagem do livro paradidático, também pudemos contar com uma abordagem interdisciplinar de autoria de João Pedro De Sousa Barreto e Raimunda Alves Melo. Em "Usos dos livros paradidáticos no ensino de ciências no ensino fundamental: da teoria à prática", os autores discutem a prevalência das práticas pedagógicas fundamentadas na pedagogia tradicional no contexto do ensino contemporâneo e apresentam os livros paradidáticos, compreendidos como uma forma de leitura complementar e de aprofundamento de temas específicos, como instrumentos pedagógicos em potencial a serem acrescidos ao processo de ensino-aprendizagem

das ciências naturais. Ao serem trabalhados de maneira associada a outras metodologias, esses instrumentos corroboram com a construção do conhecimento escolar e diretamente com o estímulo à leitura, acentuando a sua importância na alfabetização científica. Procedeu-se a uma pesquisa de intervenção pedagógica, com a aplicação dos livros paradidáticos junto a estudantes do 7º ano do ensino fundamental da Escola Municipal da Liberdade Paulo Freire, situada no município de São João do Arraial – PI. Os resultados apontam a contribuição dos livros paradidáticos no contexto das ciências da natureza que, somados ao processo de ensino, configuram-se como instrumentos facilitadores da aprendizagem, ou dos conceitos e dos procedimentos oriundos do campo das ciências, e, pelo seu aspecto lúdico, despertam a curiosidade e promovem o divertimento, tornando a aprendizagem fluida.

Além das seções I e II do Dossiê, a seção miscelânea apresenta uma resenha e uma entrevista cujo foco está nos aspectos teóricos do livro didático, o que auxiliará ao professor-pesquisador na fundamentação de suas análises em pesquisas que tratem do uso do livro didático. Nesse sentido, a professora Claudia Moura nos brinda com a resenha de livro lançado em 2020, organizado por Lília Santos

Abreu-Tardelli e Clécio Bunzen, importantes pesquisadores do tema. Em *Livro didático: dos contextos aos usos em sala de aula*, publicado pela Pipa Comunicação, os autores reúnem oito artigos sobre os mais variados aspectos relacionados ao tema, além de um posfácio escrito por Dora Riestra, professora titular da Universidade Nacional de Rio Negro, da Argentina, e especialista em didática e metodologia de ensino de línguas. Ao fazer uma resenha crítica do referido livro, a professora coteja diferentes obras publicadas antes de 2020, que se somam em importância ao trazer uma historiografia dos estudos sobre livros didáticos por pesquisadores brasileiros mostrando não só um interregno entre os anos 70 e os anos 90, mas também a necessidade de aportes teóricos mais contundentes nos anos 2000, que subsidiem as pesquisas em LDs.

Em seguida, o professor Phellipe Marcel da Silva Esteves e a professora Thaís de Araujo da Costa são os responsáveis pela entrevista realizada com o professor Ernani Terra, autor brasileiro muito conhecido quando se pensa em livros didáticos para a escola básica. Entrevistadores e entrevistado deixam transparecer, em suas palavras, o mútuo interesse sobre a história do livro didático e a consequente admiração por suas pesquisas. Entendemos que a entrevista tem como

foco central, na verdade, as políticas intrínsecas à construção de material didático em terras brasileiras, considerando a inserção do professor-autor/autor-professor no PNLD, responsável pela análise e pela distribuição dos LDs nas escolas deste país, de múltiplas dimensões. As palavras de Terra trazem o tom político que precisa ser pano de fundo quando se pensa em multifaces do material didático que chega à sala de aula básica.

Julgamos importante fazer alguns agradecimentos. Sentimo-nos lisonjeados/as pela alta receptividade do tema pela comunidade acadêmica. Foram muitos artigos recebidos. Por isso, louvamos a cada autor pela submissão de seu artigo, de sua pesquisa ao nosso Dossiê. Agradecemos, também, aos colegas convidados para a tarefa de avaliação, o que o fizeram com zelo e com dedicação. À equipe de editoração que esteve junto aos editores no passo a passo para a realização desse Dossiê, que ora entregamos ao público.

Por fim, fazemos uma homenagem à professora Magda Becker Soares, querida professora, querida pesquisadora, autora de livros didáticos que marcaram uma mudança de abordagem para o ensino de língua portuguesa. Professora Magda Soares sempre afirmou que a aprendizagem do sistema de escrita deve ocorrer simultaneamente à aprendizagem

dos usos sociais desse sistema, o que ela caracterizou como "alfaletrar". Para a pesquisadora, não deve existir somente um único método de alfabetização. Além disso, fez críticas ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA), por recomendar o método fônico. Ao criticar o processo de alfabetização no Brasil, a pesquisadora afirmou que o fracasso na educação acontece tanto entre crianças quanto entre jovens e adultos, pois ocorre durante a aprendizagem da escrita e da leitura, o que se agrava posteriormente.

Fiquemos com suas afirmações para nossas reflexões:

> A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem;
>
> Esse é o problema da educação brasileira: busca-se resolver apenas a quantidade de carteiras nas salas de aula. Fica faltando a qualidade do ensino e, portanto, de aprendizagem.

À professora Magda Soares, dedicamos esse Dossiê!

DOSSIÊ:

AS MULTIFACES DO LIVRO (PARA)DIDÁTICO

SEÇÃO I: O LIVRO DIDÁTICO

ORALIDADE EM COLEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA TURMAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 28

ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO LIVRO DIDÁTICO: O CASO DAS "CLASSES GRAMATICAIS INVARIÁVEIS" 64

A ABORDAGEM DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA 122

AMÉRICA LATINA E INTERCULTURALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL 150

INVISIBILIZAÇÃO DOS ESTUDANTES NEGROS DA EJA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS 204

ANÁLISE DE RELAÇÕES INTERSEMIÓTICAS ENTRE TEXTO VERBAL E IMAGÉTICO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA 239

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO MÉDIO E AS ABORDAGENS PRÁTICAS E METODOLÓGICAS RELACIONADAS ÀS TIC 271

PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS EM DISCURSOS DE PESQUISADORES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA 306

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) DE LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DAS MUDANÇAS 349

SEÇÃO II: O LIVRO PARADIDÁTICO

RELAÇÕES DE SENTIDO ENTRE INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DICIONÁRIO E GLOSSÁRIO 399

LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E DISCURSOS: O CONCEITO DE FAMÍLIA NOS DICIONÁRIOS ESCOLARES INFANTIS 438

HELP INDIA! ABORDAGEM CRÍTICA DE UM LIVRO PARADIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA 477

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES 504

USOS DOS LIVROS PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DA TEORIA À PRÁTICA 540

SEÇÃO I:
O LIVRO DIDÁTICO

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.72358

ORALIDADE EM COLEÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA TURMAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Estephane Priscilla dos Santos Mendes
Ana Claudia Pessoa
Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Resumo: Este artigo busca analisar a proposta de trabalho com o eixo de ensino oralidade em coleção aprovada pelo PNLD 2019 para o Ensino Fundamental anos iniciais. Para atender a esse objetivo, analisamos uma coleção didática destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa análise nos permitiu identificar a proposta de trabalho com o eixo de ensino oralidade; caracterizando e comparando as atividades voltadas para o ensino do oral, ao longo da coleção. A coleção está estruturada em três volumes (do 1º ao 3º ano), que se organizam por unidades, cada uma dessas unidades representando uma sequência didática estruturada em torno de um gênero textual que servirá de base para as atividades apresentadas. Os resultados apontam que, nas orientações dadas ao professor no decorrer do manual, é marcante o incentivo a mediação e constantemente solicitado ao docente que estimule os estudantes a participar das situações de interação oral, incentivando-os a trocar informações e opiniões, ressaltando atitudes e posturas necessárias a conversas coletivas.
Palavras-chave: Oralidade. Livro didático. Ensino Fundamental. Alfabetização.

Abstract: This article seeks to analyze the proposal to work with the teaching of orality in a brazilian textbook collection approved by PNLD 2019 for Elementary School. To achieve this goal, we analyzed a brazilian textbook collection to teach language for the early years of Elementary School. This analysis allowed us to identify the proposal to work with the teaching of orality; to characterize and compare the activities aimed at teaching of oral language throughout the collection. The collection is structured in three volumes (from 1st to 3rd grade), organized by units. Each of these units represents a didactic sequence structured around a genre that will serve as the basis for the activities presented. The results point out that, in the guidelines given

to the teacher throughout the manual, there is a strong incentive to mediation; the teacher is constantly asked to stimulate students to participate in oral interaction situations, encouraging them to exchange information and opinions, emphasizing attitudes and postures necessary for collective conversations.
Keywords: Orality. Textbook. Elementary School. Literacy.

Palavras iniciais

Acreditamos que cabe ao professor alfabetizador ser mediador no processo de uso da oralidade, levando seus aprendizes a desenvolver diferentes habilidades que os auxiliem a atender o que o contexto comunicativo lhe exige, seja na modalidade oral ou escrita da língua. Considerando que o professor tem esse papel de mediação no processo de ensino e aprendizagem da leitura, escrita e oralidade e que ainda há muitas discussões sobre qual oral trabalhar na sala de aula, muitos professores precisam de suportes didático-pedagógicos aos quais possam recorrer para desenvolver suas práticas. Dentre os materiais didáticos que podem oferecer tal suporte aos professores, o livro didático é, sem dúvida, o mais utilizado, pois é aquele que mais está presente no cotidiano da sala de aula.

O livro didático é um objeto cultural complexo, que provoca debates no interior das escolas entre professores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos,

em artigos de jornais, entre autores, editores, autoridades políticas e diferentes intelectuais. Tais discussões envolvem, por exemplo, a importância econômica desse material para um vasto setor ligado à sua produção e ao papel do Estado como agente de controle e principal comprador.

Silva (2012) aponta que a grande capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas é um dos fatores que justifica a sua permanência como parte integrante do cotidiano escolar de várias gerações de alunos e professores. Consideramos relevante analisar a proposta de trabalho com o eixo de ensino[1] oralidade em coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2019 para o Ensino Fundamental anos iniciais. Para isso, discutiremos um pouco da relação do livro didático com esse eixo de ensino em diferentes pesquisas.

O livro didático de português e o ensino de oralidade

Nessa seção, apresentaremos diferentes pesquisas que tomam o tratamento dado à oralidade nos Livros Didáticos

1 O Ensino da Língua Portuguesa na alfabetização, foco do nosso estudo, encontra-se, geralmente, organizado em torno de quatro eixos: oralidade, produção de textos, leitura e análise linguística. Cada um desses eixos apresenta várias habilidades que precisam ser desenvolvidas para que o aprendiz possa fazer uso da leitura e da escrita em variadas situações de interação.

de Alfabetização como objeto de investigação. Buscamos esses estudos em reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Repositório de Trabalhos Sobre Oralidade e Ensino da Universidade Federal de Juiz de Fora. Utilizamos como palavras-chave para essa busca: oralidade e livros didáticos, e obtivemos acesso a pesquisas que contemplavam os diferentes níveis de ensino da Educação Básica, no entanto, discutiremos aqui apenas os trabalhos que se referem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tomamos como marco temporal os últimos 15 anos.

A pesquisa realizada por Costa-Maciel e Barbosa (2009) buscou analisar as estratégias didáticas para o ensino da oralidade em dois manuais de Língua Portuguesa, sendo eles: *Português uma Proposta para o Letramento*, de autoria de Magda Soares, da editora Moderna, e *Vitória-Régia – Língua Portuguesa*, de autoria de Solange Gomes, da editora IBEP, destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo era trabalhar o eixo da oralidade tomando como suporte os gêneros textuais orais e escritos e os gêneros que se encontram na interface entre o oral e o escrito. Os resultados apontam para certa preocupação das coleções em trazer atividades qualificadas para a compreensão das

diferentes formas de realização oral. Segundo as autoras, as propostas presentes nesses livros didáticos demonstram atividades que promovem uma maior compreensão, por parte dos educandos, bem como dos educadores, de que o trabalho com a oralidade compreende uma dimensão que vai além da oralização da escrita.

Em estudo de natureza qualitativa e interpretativa, Sousa-Machado (2013) analisou o tratamento dado à oralidade nas propostas apresentadas no livro didático *Hoje é dia de Português*, de Samira Campedelli, Editora Positivo (1º ano do Ensino Fundamental), com o objetivo de discutir a oralidade como objeto de ensino e comparar as práticas apresentadas no manual didático às recomendações dos Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares. De acordo com a autora, nas atividades analisadas, a "voz" do aluno limita-se à reprodução do texto escrito, pois as indicações restringem-se às conversas acerca da compreensão textual. A autora ainda reforça que, embora o livro contemple diferentes gêneros orais, a oralidade é utilizada como estratégia para realização de atividades de outros eixos, de modo que o texto oral em si não é objeto de análise em nenhum momento na proposta desse material.

O estudo de Sousa-Machado (2013) aborda o oral no livro didático e as relações desse material com as orientações

presentes nos PCN de Língua Portuguesa. Tal estudo confirma o que muitas outras pesquisas sobre o oral em livros didáticos (ROJO; BATISTA, 2003; MARCUSCHI, 2005; COSTA-MACIEL, 2006; MAGALHÃES, 2007; LEAL; GOIS, 2012; DUTRA, 2013) já vêm apontando: o oral aparece constantemente a serviço do escrito, não se constituindo, em muitos casos, enquanto objeto de ensino, e, embora haja no PCN indicações claras das dimensões de ensino do oral a serem contempladas, essas não aparecem de forma efetiva nas atividades propostas pelos livros didáticos.

Amorim e Leal (2015) analisaram as orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e na coleção de livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental: *Porta Aberta*. Os resultados revelaram movimentos de aproximações e afastamentos entre os princípios defendidos pelo documento curricular e os pressupostos bakhtinianos de linguagem, assim como entre tais pressupostos e as proposições didáticas dos livros didáticos. Pode-se constatar a falta de clareza sobre como conduzir um ensino que tenha como referência os gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem.

A pesquisa de Raimo e Burach (2016) analisou a seção "práticas de oralidade" do livro *Letramento e Alfabetização*,

da editora Ática, de autoria de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de verificar como se dá o trabalho com a oralidade e com diferentes gêneros orais na referida coleção. Os resultados apontaram uma escassez de atividades com gêneros orais formais e certa predominância da conversa informal, além de pouco encaminhamento no manual do professor em relação ao trabalho com a oralidade em sala de aula. Segundo as autoras, não há explicitação e nem orientação para os docentes de como os diferentes aspectos da fala podem ser trabalhados de modo a desenvolver as habilidades orais dos alunos.

Costa-Maciel, Bilro e Magalhães (2020) realizaram um mapeamento da diversidade de gêneros textuais/discursivos orais presentes nas resenhas avaliativas dos livros didáticos voltados à alfabetização e ao letramento, avaliados pelo PNLD. Para isso, analisaram 115 (cento e quinze) resenhas avaliativas emitidas pelo Guia do Livro Didático, anos de alfabetização e letramento, em suas edições de 2007, 2010, 2013 e 2016. As autoras apontam que há certa diversidade de gêneros orais nas coleções aprovadas pelo PNLD. O mapeamento realizado demonstra que há presença de gêneros dos cinco agrupamentos, ao longo de todas as edições do PNLD, o

que revelaria, segundo as autoras, uma preocupação em ofertar uma variedade de atividades que oportunizem aos estudantes o contato com as diversas tipologias textuais. No entanto, apesar disso, ao realizarem uma análise dessa diversidade de gêneros, foi possível perceber que algumas ordens predominam mais que outras. Os resultados ainda apontam para um aumento na ocorrência de gêneros orais, ao longo das quatro edições do PNLD analisadas.

Através da leitura e estudo de diferentes pesquisas que abordam a temática da oralidade em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível afirmar que não encontramos, atualmente, nos manuais didáticos, a fala sendo tratada como lugar do erro. Observando tais pesquisas, podemos identificar mudanças em como os manuais didáticos têm tratado o ensino do oral, através de diferentes resultados. Na maioria das vezes, o oral aparecia apenas a "serviço" da escrita, desconsiderando a imbricação que existe entre essas duas modalidades da língua. O que se constatou, de modo geral, foi uma escassez de atividades voltadas para o ensino de oralidade.

As pesquisas acima mencionadas demonstram certa evolução no trato com o oral em manuais didáticos de português, entretanto, essa reconfiguração nos livros,

aparentemente, tem andado a passos lentos e de forma ainda muito incipiente, o que reforça a necessidade de novas pesquisas que abordem as contribuições do livro didático para o ensino de oralidade na Educação Básica, mais precisamente no Ciclo de Alfabetização.

Metodologia da investigação

Para atender aos objetivos propostos para esse artigo, desenvolvemos uma análise documental a partir da coleção *Ápis Língua Portuguesa* (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), que nos permitiu identificar as possíveis contribuições desse material no ensino de oralidade para as turmas do Ciclo de Alfabetização.

Em relação a sua estrutura, a coleção se organiza em cinco volumes, de acordo com suas autoras: os dois primeiros volumes enfatizam a inserção do aluno em práticas sociais letradas de forma mais lúdica e participativa, o terceiro volume aumenta o grau de complexidade desses processos iniciados nos volumes anteriores, preparando-os para o quarto e quinto volume que intensificam os exercícios das habilidades de leitura e de escrita, bem como a reflexão sobre fatos linguísticos mais complexos. Analisaremos apenas os três primeiros volumes da coleção, destinados às turmas de alfabetização.

Realizamos a análise dessa coleção em dois níveis: primeiro, através do levantamento de todas as atividades de oralidade nos três primeiros volumes da coleção, identificamos e quantificamos essas atividades; no segundo nível, classificamos essas atividades a partir das dimensões propostas por Leal, Brandão e Lima (2012) e Souza (2015): situações informais de interação oral; valorização de textos da tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais. Para fins de nossa análise, reorganizamos algumas dessas dimensões, por exemplo, dividimos a dimensão "variação linguística e relações entre fala e escrita", de modo a obter duas dimensões distintas e incluímos a "oralização do texto escrito" na dimensão "relações entre fala e escrita".

Acreditamos que, desse modo, é possível apresentar os conjuntos de atividades que integram cada dimensão de forma mais aprofundada e discutir os exemplos com as especificidades de cada dimensão; trata-se de uma organização mais didática que em nada modifica a discussão teórica apresentada pelas autoras. Desse modo, obtivemos cinco "novas" dimensões: 1. situações informais de interação oral; 2. valorização de textos da tradição oral; 3. relações entre fala e escrita; 4. variação linguística; e 5. produção e compreensão de gêneros orais.

Análise e resultados

O manual do professor da coleção *Ápis Língua Portuguesa* inicia cada volume trazendo os princípios gerais que orientam a coleção, bem como seus fundamentos teóricos, além de trazer ainda uma discussão sobre o processo avaliativo e apresentar a estrutura geral da coleção, com algumas sugestões de leitura para o professor. Em seguida, há uma seção específica referente a cada volume, na qual são apresentadas a estrutura de cada ano, os conteúdos, os projetos de leitura que são propostos, as habilidades abordadas em cada volume e a bibliografia utilizada.

Assim como todas as outras coleções avaliadas pelo PNLD 2019, a coleção *Ápis Língua Portuguesa* está alinhada ao desenvolvimento de práticas e conteúdos expressos na 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando assim, cada objeto de conhecimento e habilidades a serem exploradas ao longo das diferentes unidades. No que concerne aos fundamentos teóricos que estruturam a coleção, o gênero/texto ganha centralidade nas práticas de linguagem (falar/ouvir, ler/escrever) e se vincula a várias áreas de atuação e situações comunicativas: cotidiana, literária, de divulgação científica e jornalística.

Há, em cada unidade da coleção, uma seção específica, intitulada "Prática de Oralidade", que tem o objetivo de

contribuir para o desenvolvimento de atividade orais, de caráter mais espontâneo, recorrentes na sala de aula. Essa seção tem como fundamento: o exercício do oral espontâneo e da escrita oralizada, apresentando também atividades para gêneros orais mais específicos; o trabalho com práticas orais de linguagem também voltadas para gêneros da comunicação pública formal (conversas, discussões sobre temas específicos, apresentações de leituras feitas, dentre outros), desde os anos iniciais com ampliação gradativa para situações com prevalência de aspectos mais formais de uso da língua.

Além das atividades na seção "Práticas de Oralidade", algumas habilidades orais são exploradas em propostas que envolvem a escuta e a compreensão de textos presentes em outras seções (ligadas a outros eixos) e em diferentes situações reais de interlocução como, por exemplo, nos momentos de interação professor/aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. Ao analisar os livros, buscamos identificar e comparar as atividades propostas para o ensino do oral. No quadro 1, apresentamos o quantitativo de atividades que trabalham com oralidade ao longo da coleção e as organizamos por dimensão de ensino.

Quadro 1 - Total de atividades por dimensão do ensino da oralidade

Dimensões	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Situações informais de interação oral	49	40	41	130
Valorização de textos da tradição oral	17	16	7	40
Relações entre Fala e Escrita	9	14	23	46
Variação Linguística		1	8	9
Produção e Compreensão de gêneros orais	4	6	5	15
TOTAL	79	77	84	**240**

Fonte: Elaboração dos autores.

As atividades que promovem momentos de conversa informal em sala de aula são as mais priorizadas pelos manuais didáticos (MARCUSCHI, 2005; LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012; SOUSA-MACHADO, 2013; WINCH, 2014) e, na coleção *Ápis Língua Portuguesa*, elas constituem cerca de 54% das atividades destinadas ao trabalho com o oral. Consideramos atividades que contemplam essa dimensão de ensino aquelas que promovem diferentes situações sociais em que a oralidade está presente de modo informal: pedir informações, dar recados, elaborar avisos, ou seja, atividades que possibilitem as crianças o uso contextualizado da linguagem oral mediante formas comuns de se iniciar uma conversação, fazer pedidos, perguntas, expressões de cortesia.

Concebemos que tais atividades são comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devido ao perfil das crianças

nesse nível de escolarização, pois ainda estão iniciando e/ou consolidando o processo de aquisição da escrita e devem ser estimuladas a se expressar também por meio da fala. As atividades que promovem "conversas sobre o tema" são a maioria nessa dimensão e situam-se principalmente na subseção "Conversa em Jogo", na qual são discutidas questões referentes ao tema central de cada unidade. A seguir, apresentamos um exemplo desse tipo de atividade.

> Exemplo 1
>
> Conversa em Jogo: Famílias Diferentes
> Ouça mais uma vez este trecho da letra de canção:
> Tantas famílias, tão diferentes
> Famílias com pouca, com muita gente.
> O texto fala de famílias de vários tipos. Sua família é parecida com alguma delas? Ou é bem diferente? Fale sobre sua família e, depois, ouça com atenção o que os colegas têm a dizer. (1º ano, p. 51)

O exemplo acima foi retirado da seção "Prática de Oralidade", do livro do 1º ano, e tem como objetivo estimular que as crianças falem livremente sobre temas predefinidos, de modo que elas consigam se comunicar de forma clara, objetiva e tenham atitudes de respeito à fala do colega. No exemplo 1, a atividade já aponta a necessidade da escuta atenta ao solicitar que as crianças ouçam com atenção o que os colegas têm a dizer, enfatizando que elas devem falar,

mas também que precisam ouvir atentamente os pares. Essa é uma atividade interessante para crianças do 1º ano que, em muitas situações, ainda não desenvolveram a habilidade de se concentrar para ouvir o que os colegas falam. Outras habilidades ainda podem ser ensinadas com essas situações de conversa como, por exemplo, aguardar sua vez de falar, organizar a fala de forma clara e coerente, dentre outras.

A mediação do professor na condução de tais conversas é importante para o desenvolvimento dessas habilidades. No manual do professor, as autoras sugerem que o docente elabore junto com as crianças um quadro de combinados com regras que devem ser seguidas nas situações de conversa coletiva (falar em voz alta para que todos possam escutar, ouvir com atenção a fala dos colegas, não interromper, respeitar as ideias dos colegas etc.) e que esse quadro seja fixado em algum lugar visível na sala de aula para que o mesmo possa ser retomado em outros momentos. É sugerido ainda que o professor ressalte atitudes e posturas por parte das crianças como, por exemplo, levantar a mão para solicitar a fala.

Atividades que promovam momentos de interação informal podem, por exemplo, levar os alunos a desenvolver a capacidade de argumentação para defender seu ponto de

vista, além de contribuir para momentos de escuta atenta e respeito à fala do colega. Expressando-se oralmente, a criança amplia seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa-se, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, comunica-se com facilidade (CHAER; GUIMARÃES, 2012).

No entanto, para além das atividades que envolvem o oral em situações informais de comunicação, existem outras dimensões de ensino de oralidade que trabalham esse eixo de modo mais específico e autônomo e que garantem o ensino-aprendizagem de outras habilidades importantes de oralidade, não se limitando ao trabalho integrado com outros eixos. É fundamental que as atividades do eixo oralidade se organizem de maneira que os alunos transitem das situações mais informais e cotidianas que já dominam ao entrar na escola a outras mais formais e públicas, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las (CHAER; GUIMARÃES, 2012). É sobre essas outras dimensões que trataremos a seguir.

Em muitas situações, as crianças já chegam à escola encantadas por cantigas populares, canções de ninar, narrativas de lendas urbanas e folclóricas, fábulas, provérbios, adivinhações, anedotas, dentre tantas outras manifestações

orais da cultura popular, pois a oralidade é parte vital na transmissão desse tipo de cultura. Nesse sentido, a dimensão do ensino de oralidade que promove a valorização de textos da tradição oral está relacionada às atividades de socialização desses textos que compõem o universo infantil, inserindo as crianças no mundo da oralidade e mostrando a importância de tais textos para a manutenção de diversas culturas. Essa dimensão abrange 16% das atividades de oralidade da coleção *Ápis Língua Portuguesa*.

Esses textos são priorizados nos dois primeiros volumes. Os gêneros de tradição oral são apresentados ao longo das unidades para apreciação e recitação; na maioria dos casos, após a recitação, há um trabalho com a apropriação da escrita, pois os sons e os jogos com as palavras contribuem significativamente o trabalho com o sistema de escrita alfabética (SEA) e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Acreditamos que essa ênfase em textos de tradição oral no 1º e 2º ano acontece por serem textos curtos e de fácil memorização para as crianças, além de serem lúdicos, pois como a rima e a sonoridade são muito exploradas, costuma haver uma resposta positiva por parte do público infantil, o que contribui bastante com o processo de Alfabetização.

Compreendemos que tais textos em livros de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental têm ênfase nos eixos de análise linguística e leitura, devido ao perfil dessas turmas, no qual o foco está na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e/ou na consolidação da Alfabetização, no entanto, esses textos também podem e devem ser utilizados no eixo oralidade, de modo a contribuir tanto com a valorização de práticas culturais, quanto com a vivência de situações diversas de interação. Os exemplos a seguir ilustram os tipos de atividades mais comuns nessa dimensão.

> Exemplo 2
>
> Prática de Oralidade
> Cantiga bem Cantada
> Organizem-se em grupos e pesquisem uma cantiga popular. Combinem como vão apresentá-la aos colegas. Usem gestos, palmas e movimentos. Ensaiem e caprichem na apresentação. (2º ano, p. 23)

O exemplo 2 encontra-se na seção "Prática de Oralidade". A atividade trata do gênero "cantiga popular", há a apresentação do gênero e atividades de interpretação dele. Nas orientações do manual do professor, afirma-se que "as cantigas populares são textos curtos, fáceis de memorizar, passados oralmente de geração em geração [...] pela repetição das estruturas, pelo ritmo e pela ludicidade possibilitam ajudar os alunos em seu esforço de ler"

(TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 20), desse modo, ao longo da unidade, o foco com as cantigas populares está na consolidação da Alfabetização.

No entanto, ao solicitar que as crianças se reúnam em grupos, pesquisem cantigas e combinem uma forma de apresentação, essa atividade, além de promover um momento de descontração, estimula a troca entre os alunos, a negociação e aceitação das opiniões do outro. Esse momento de pesquisa permitirá que as crianças ampliem seus conhecimentos em relação às cantigas populares, o que pode contribuir para uma maior valorização desse gênero oral. O final da atividade sugere a apresentação das cantigas, o que envolve aspectos paralinguísticos (qualidade da voz, elocução e pausas) e cinésicos (atitudes corporais e gestos) ao sugerir que as crianças usem gestos, palmas e movimentos.

Permitir que parlendas, trava-línguas, cantigas e fábulas permeiem o cotidiano da sala de aula é positivo no trabalho com o oral, pois as crianças terão a oportunidade de conhecer essa herança cultural ao mesmo tempo em que elas mesmas podem trazer elementos de seu convívio comunitário e familiar. No entanto, o conjunto de atividades que compõem a dimensão "valorização de textos da tradição oral", da coleção *Ápis Língua Portuguesa*, nos

revela a utilização desses textos como “pretexto” para o trabalho com os eixos de leitura e análise linguística sem nenhuma orientação por parte do manual do professor para o trabalho voltado à valorização da cultura popular e dos gêneros que circulam oralmente de geração em geração.

Como apontam Leal, Brandão e Lima, para que esses textos sejam valorizados é importante que as crianças saibam que eles “foram ‘guardados’ na memória de pessoas que os valorizavam e que essas pessoas os passavam adiante para os filhos e netos, numa cadeia de transmissão oral” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 17).

A dimensão de ensino “relações entre fala e escrita” envolve 19% das atividades de oralidade da coleção em tela. Em toda produção discursiva, há uma imbricação entre fala e escrita, mesmo que tenhamos impressão de que estamos “apenas falando” ou “apenas escrevendo”, pois ambas são “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Desse modo, a relação entre fala e escrita se dá em um *continuum* de práticas e de gêneros, de forma que algumas práticas, apesar de serem orais, são influenciadas pelo escrito e vice-versa (MARCUSCHI, 2010; MARCUSCHI; DIONISIO, 2007). Sendo assim, é objetivo dessa dimensão explorar esse *continuum*

entre fala e escrita, no qual ambas se relacionam em diferentes níveis. É fundamental que as crianças percebam as semelhanças entre alguns gêneros orais e escritos.

Leal, Brandão e Lima (2012) apontam que a oralização dos textos escritos se situa na intersecção entre a oralidade e a leitura, pois a fluência em leitura, para as referidas autoras, envolve habilidades de comunicação oral. Na coleção *Ápis Língua Portuguesa*, esse tipo de atividade é a mais recorrente na dimensão "Relações entre Fala e Escrita". Identificamos o trabalho com a oralização de textos sob três modos: a leitura em voz alta (que no manual do professor aparece no eixo leitura), a leitura dramatizada (que em algumas atividades precede a Dramatização, como um ensaio) e a leitura jogralizada.

Apesar de o manual do professor mencionar a leitura em voz alta no eixo leitura, consideramos aqui algumas atividades de "leitura em voz alta" no eixo oralidade, pois identificamos nessas atividades a mobilização de recursos próprios do oral, como aspectos relacionados à altura da voz, velocidade e gerenciamento de pausas nas apresentações, assim como aspectos da retórica, da gestualidade e da cinestesia (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), envolvendo a tomada de consciência no que se refere à importância da voz, do

olhar, da atitude corporal, dentre outros aspectos, em função de um determinado gênero ou evento comunicativo. Esse tipo de atividade está ilustrado no exemplo a seguir.

> Exemplo 3
>
> Prática de Oralidade: Leitura Dramatizada
> Agora é a sua vez de representar as ações e as falas de cada um dos personagens: Maluquinho, Junim, Julieta e Carol.
> 1. Forme um grupo com mais 3 colegas para ensaiar.
> 2. Capriche no tom de voz da fala do personagem que você vai representar e não se esqueça dos gestos e da expressão facial que devem acompanhá-la. A professora vai chamar cada um dos grupos para dramatizar a história.
> 3. Ouçam com atenção a dramatização dos grupos. Em seguida, conversem cobre o que pode ser melhorado em cada uma das apresentações para que a história possa ser bem compreendida pelo espectador.
> 4. Também é possível apresentar a dramatização para outros colegas da escola. (2º ano, p. 98)

A leitura dramatizada em sala de aula contribui com a prática de contar e ouvir histórias, bem como com o desenvolvimento das habilidades de ouvir com atenção e compreensão, além de aperfeiçoar a leitura fluente. Esta atividade pode contribuir de maneira significativa com o desenvolvimento de habilidades não linguísticas da

fala, como gestos e expressão facial, além de enfatizar a importância de controle do tom de voz e velocidade da fala. Acreditamos que as atividades prosódicas, como a leitura dramatizada, sejam práticas pedagógicas possíveis para o trabalho com a oralidade.

Um conjunto de atividades que também pode contribuir com a exploração das relações entre fala e escrita é composto por aquelas situações em que a oralidade aparece como apoio à produção escrita e/ou a escrita aparece como apoio à produção oral. Tais atividades revelam a imbricação entre essas duas formas da língua e o quanto elas se relacionam de modos distintos a depender de cada situação, como podemos ver no exemplo que segue.

> Exemplo 4
>
> Prática de Oralidade
> Relato Oral: Eu nunca vou me esquecer daquele dia!
> Você já passou por uma situação que o marcou tanto que está sempre em sua memória? Foi uma situação de medo, de surpresa, de alegria ou de tristeza? Aguarde a orientação da professora e, quando chegar sua vez, faça o relato do que você viveu para seus colegas. (2º ano, p. 160)

No exemplo 4, encontramos uma atividade em que a oralidade aparece como apoio a produção escrita, localizada na unidade 8 do livro do 2º ano, no qual o gênero

textual trabalhado é o “relato pessoal”. A atividade se inicia na seção “Prática de Oralidade” e tem sequência na seção “Produção de Texto”; de início, é solicitado que as crianças relatem oralmente uma situação que as marcou. De acordo com o manual do professor, o relato oral é um gênero comum do dia a dia das pessoas e uma de suas características pode ser a informalidade da linguagem empregada, já que se trata de um texto espontâneo e pessoal. Esse tipo de atividade contribui para que a criança desenvolva a habilidade de se expressar oralmente com autoconfiança (sem medo de falar em público), liberdade e desenvoltura, preocupando-se em ser compreendida por seus colegas, que serão seus interlocutores, além de possibilitar que elas identifiquem as finalidades de uma interação oral ao relatar uma experiência vivida.

Seguindo com a atividade, na seção “Produção de Texto” é proposto que as crianças retextualizem seu relato oral passando-o para o escrito. Desse modo, os alunos precisarão refletir sobre as escolhas de linguagem, organização, estrutura, tema e assunto do texto para que ele atenda as características de um relato escrito, que será publicado em livro e lido por outras pessoas. Esse é o momento em que a professora pode explorar as especificidades do relato oral e do relato escrito, suas semelhanças e diferenças.

As atividades dessa dimensão devem explorar o *continuum* existente entre fala e escrita em que ambas se relacionam em diferentes níveis. Além de explicitar para as crianças que "não existe 'o oral', mas 'os orais' em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em contato com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender" (SCHNEUWLY, 2004, p. 114). Sendo assim, é importante que as crianças compreendam que fala e escrita apresentam diferentes níveis de formalidade a depender das situações de comunicação nas quais estamos inseridos.

A reflexão sobre a fala e suas variações é um aspecto importante a ser explorado no ensino de oralidade, no entanto, a variação linguística é, sem dúvidas, a dimensão menos trabalhada ao longo de toda a coleção, abarcando apenas 4% das atividades. É objetivo dessa dimensão discutir a natureza dinâmica e multivariada da expressão oral, bem como combater o preconceito linguístico ao refletir com as crianças sobre as diferentes formas dialetais e sobre os fatores que provocam as diferenças desses modos de falar.

No conjunto de atividades encontradas na coleção, destacamos a identificação de fatores determinantes de registro linguístico formal e informal, pois esse tipo de

atividade auxilia na compreensão de que existem diferentes registros e variações que resultam da adequação do uso da fala em diferentes situações de comunicação, de modo que é possível que um mesmo falante adote diferentes registros em um único dia, a depender de alguns fatores que serão determinantes para a escolha do registro a ser empregado, dentre eles o grau de familiaridade estabelecido entre os interlocutores em cada situação. A seguir, um exemplo dessas atividades.

Exemplo 5

Língua: usos e reflexão
Variedades linguísticas: o formal e o informal
[...] Sempre que nos comunicamos com alguém, falando ou escrevendo, temos de empregar a linguagem adequada em relação ao que queremos dizer, com que estamos falando, em que situação estamos etc.
2. Leia os bilhetes a seguir:
Bilhete 1 – Kikote, o almoço tá no micro-ondas, é só esquentar. Beijo, Mamãe
Bilhete 2 – Dona Sandra, aqui estão os documentos que a senhora pediu. Se estiver faltando algo, por favor, telefone nos avisando. Atenciosamente, Margarida Sereno.
Bilhete 3 – Lu, cadê meu cinto roxo? Tava em cima da mesinha e sumiu. Quero usar meu cinto hoje, tá ligada? Pri
Bilhete 4 – Senhor Graciliano Coutinho, encontrei esta carteira na frente de sua casa – acho que lhe pertence. Não o conheço

> pessoalmentemas reconheci pela fotografia, pois moro na rua Vitorino César e já vi o senhor por aqui. Amigavelmente, Murilo Setiborano
> a) Em quais dos bilhetes a linguagem é mais formal, mais cerimoniosa? Quais palavras indicam formalidade?
> b) Em quais dos bilhetes a linguagem indica mais familiaridade entre remetente e destinatários? Por quê?
> A expressão *tá ligada* é uma *gíria* muito usada entre os jovens.
> Gírias são palavras ou expressões usadas por alguns grupos em situações informais. Algumas são mais populares, sobretudo entre os adolescentes, e você provavelmente conhece e talvez até use várias delas. Por exemplo: "da hora", "tipo assim", "causar", "tô ligado", "legal", "mó" etc.
> Há momentos em que algumas gírias são adequadas, pois a situação é mais informal, como no bilhete 3. Mas há outras situações em que algumas gírias não são adequadas, pois é necessária uma linguagem mais formal, mais cerimoniosa, como é o caso no bilhete 4. (3º ano, p. 103, grifo do autor)

No exemplo 5, a atividade compõe a unidade 5, no livro do 3º ano, também abordando o gênero "carta pessoal". Essa atividade trata especificamente da variação linguística com foco na linguagem formal e informal. Já de início, é explicado às crianças que a linguagem utilizada, seja ela falada, seja escrita, deve se adequar à situação de comunicação vivenciada e, para exemplificar, são trazidos quatro exemplos de bilhetes

e solicitado que as crianças apontem quais possuem linguagem formal e quais possuem linguagem informal. Essa atividade possibilita que as crianças identifiquem elementos determinantes de registro linguístico como, por exemplo, o grau de proximidade entre os interlocutores. Por fim, há uma pequena discussão sobre gírias.

De acordo com o manual do professor, "é importante ler mais orientações sobre este conteúdo [gírias], pois deve ser considerada a importância das variedades linguísticas como elementos de identidade cultural de um grupo social" (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 103). É indicado ainda que o docente comente que as gírias variam de acordo com a época, o lugar e o grupo social dos falantes. Essa discussão sobre gírias pode levar a criança a reconhecer que a língua varia no tempo e no espaço, haja vista que gírias são palavras que entram e saem de moda de tempos em tempos ou são utilizadas apenas em determinadas regiões do país, por exemplo, as gírias usadas por crianças de uma determinada cidade ou região podem não ser compreendidas por crianças de outras cidades ou regiões, e assim por diante, mostrando o quão viva, mutável e variável é a Língua Portuguesa, além de favorecer a discussão sobre tipos de registros e gêneros adequados as situações de comunicação, uma vez que o uso

de gírias não está adequado, por exemplo, a situações de comunicação mais formais.

O trabalho com variação linguística é importante nas turmas de alfabetização, pois é necessário trabalhar com a reflexão sobre a língua oral e escrita e como ela se apresenta conforme às situações de uso. Desse modo, desde o início da escolarização, as crianças começam a compreender a variação linguística existente na sociedade e a importância de sabermos monitorar a fala e a escrita. No entanto, na coleção *Ápis Língua Portuguesa*, esse trabalho se mantém de forma escassa, sendo essa a dimensão menos explorada ao longo dos três volumes da coleção.

Na dimensão que contempla a produção e a compreensão de gêneros orais, o foco está em atividades que desenvolvam habilidades bastante variadas e que, de acordo com Leal, Brandão e Lima (2012), vão desde o desenvolvimento de atitudes de respeito à fala do outro, monitoramento do seu próprio tempo de fala, escuta atenta ao que o outro diz, até conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de gêneros complexos, como seminários, notícias orais ou debates regrados, além dos conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma determinada situação de comunicação como, por exemplo, em um júri.

Esse contínuo também compreende as variações de formalidade e tipos de relações que se estabelecem entre os falantes, partindo das conversas mais informais aos gêneros formais e públicos, de modo que a expressão oral das crianças seja estimulada, favorecendo o desenvolvimento de capacidades de uso da língua em diferentes contextos e situações. E certos conhecimentos e habilidades só podem ser desenvolvidos a partir de um trabalho sistemático de "reflexão sobre as práticas de linguagem, planejamento do discurso oral e avaliação de textos orais" (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 20). Essa dimensão também é pouco explorada na coleção *Ápis Língua Portuguesa*, abrangendo apenas 7% das atividades do eixo oralidade.

O exemplo a seguir apresenta uma dessas atividades.

> Exemplo 6
>
> Prática de Oralidade
> Exposição Oral: Curiosidades
> *João* colocou em sua lista animais bem diferentes. Você sabe alguma curiosidade sobre algum deles? Escolha 1 animal e procure informações sobre ele. Na sua vez, apresente o animal escolhido com a curiosidade que você sabe ou pesquisou sobre ele. Ouça as escolhas dos colegas. (1º ano, p. 143, grifo do autor)

No exemplo 6, as crianças são estimuladas a pesquisar para realizar uma exposição oral, o que coloca a escrita como

apoio à produção oral. No entanto, não há, no enunciado da atividade, orientações sobre a exposição oral, nada em que as crianças possam se apoiar para organizarem sua fala e exposição. No manual do professor, também não há nenhuma indicação sobre as orientações a serem dadas às crianças em relação ao gênero, as sugestões limitam-se a indicações de que as crianças sejam incentivadas a pesquisar em verbetes e dicionários infantis que possam fazer parte do acervo da escola. Embora esteja localizada na seção "prática de oralidade", o foco da atividade está em incentivar as crianças a "buscarem textos que circulem em meios impressos ou digitais para satisfazer a curiosidade" (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 143).

Em síntese, a análise que realizamos das atividades de oralidade na coleção *Ápis Língua Portuguesa* demonstrou que ainda é pouco o espaço destinado ao trabalho com o oral na referida coleção. O foco da maioria das atividades ainda é a fala informal e as situações de conversação, poucas foram as atividades que propuseram o oral formal e público como objeto de ensino e/ou abordaram sistematicamente o trabalho com gêneros orais.

Considerações finais

Na coleção em tela, o trabalho com o oral enfatiza basicamente as situações de conversa informal sobre temas diversos que objetivam desenvolver nos alunos habilidades referentes à constituição de sua identidade psicossocial, valores, atitudes e comportamentos. Outras atividades promovem situações de aprendizagem em relação a regras de convivência em sala de aula (escutar com atenção e compreender instruções orais, respeitar acordos e combinados que organizam a convivência em sala de aula etc.), características da conversação espontânea (respeito aos turnos de fala, escuta atenta, uso de fórmulas de cortesia: por favor, obrigado, com licença, dentre outros), identificação de aspectos não linguísticos (paralinguísticos) e trabalho com gêneros orais (exposição oral, instruções, reconto de histórias, entre outros).

A análise que realizamos das atividades de oralidade na coleção *Ápis Língua Portuguesa* demonstrou que ainda é pouco o espaço destinado ao trabalho com o oral. O foco da maioria das atividades ainda é a fala informal e as situações de conversação, pois poucas foram as atividades que propuseram o oral formal e público como objeto de ensino para as crianças dos anos iniciais. Seriam interessantes

pesquisas que ampliassem a discussão e focalizassem os usos de tais livros em sala de aula, pois é importante termos um maior conhecimento sobre como as professoras trabalham com os gêneros escolhidos pela coleção.

Referências

AMORIM, Leila Brito de; LEAL, Telma Ferraz. Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros. *37ª Reunião Nacional da ANPED*, 2015. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: https://www.anped.org.br/biblioteca/item/orientacoes-sobre-o-ensino-dos-generos-discursivos-na-base-curricular-comum-de. Acesso em: 03 set. 2022.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. *Pergaminho*, Minas Gerais: Centro Universitário de Patos de Minas, n. 3, p. 71-88, nov., 2012.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. *Livros didáticos de língua portuguesa:* propostas didáticas para o ensino do oral. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. Gêneros textuais, oralidade e o livro didático de língua portuguesa: o que esperar dessa relação?. *32ª Reunião Nacional da ANPED*, 2009, Caxambu. Anais. Caxambu, 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5616--Int.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes; BILRO, Fabrini Katrine da Silva; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Gêneros orais nos livros didáticos: mapeando a diversidade textual/discursiva presente nas escolas públicas brasileiras. *Revista Letras*, Santa Maria, n. 1, p. 243-260, 2020.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. 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, 2004.

DUTRA, Andreia Soares. *O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa:* orientação dos PNC e propostas dos livros didáticos. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. *A oralidade na escola*: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012a.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? *In:* LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs). *A oralidade na escola*: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012b.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. *Concepção de oralidade:* a teoria nos PCN no PNLD x a prática nos livros didáticos. 212f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". *In:* DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português:* múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Di; BURACH, Caroline Adriana Mendes. Oralidade ou oralização da escrita: uma análise do livro didático

Letramento e Alfabetização. *Caderno Seminal Digital*, ano 22, n. 26, v. 1, p. 175-201, jul./dez., 2016.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. Educação Realidade*,* Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez., 2012.

SOUZA, Júlia Teixeira. *Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco*. 2015. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOUZA-MACHADO, Tatiane Henrique. As práticas orais na escola: recomendações do livro didático do 1º ano do ensino fundamental. *Domínios de Lingu@gem*, v. 7, n. 1, 2013.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Ápis Língua Portuguesa*, 1º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo, Ática: 2017a.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Ápis Língua Portuguesa*, 2º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo, Ática: 2017b.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Ápis Língua Portuguesa,* 3º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo, Ática: 2017c.

WINCH, Paula Gaida. *Oralidade e livro didático:* uma possível reconfiguração no ensino de Língua Portuguesa. 246f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

Estephane Priscilla Dos Santos Mendes
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, 2022.
Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2186266005445670.
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-8593-5782.
E-mail: estephane92@hotmail.com.

Ana Claudia Pessoa
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, 2007.
Professora da Universidade Federal de Pernambuco – campus Recife.
Participante dos grupos de pesquisa: Educação e linguagem: ensino da Língua Portuguesa; Didática da Língua Portuguesa. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE).
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7067577040419696.
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-7791-3209.
E-mail: ana.gpessoa@ufpe.br.

Clecio dos Santos Bunzen Júnior
Doutor em Linguística Aplicada, UNICAMP, 2009. Pós-doutor em Educação, UMINHO, 2021.
Professor da Universidade Federal de Pernambuco – campus Recife.
Participante dos grupos de pesquisa: Letramento do Professor (Unicamp), NUPEDE (UFAPE) e Grupo de Pesquisa sobre Educação Literária (GPEL-UFPE). Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE).
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3757050031013762.
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-2311-963X.
E-mail: clecio.bunzen@ufpe.br.

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.71142

ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO LIVRO DIDÁTICO: O CASO DAS "CLASSES GRAMATICAIS INVARIÁVEIS"[1]

Rafael Mota

Resumo: Desde que as políticas públicas de aquisição e distribuição de materiais didáticos para as escolas de educação básica passaram a ser coordenadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o livro didático de língua portuguesa vem sendo objeto de estudo de diferentes perspectivas teóricas. Dentre as orientações, destaca-se a Linguística Aplicada, que também busca entender como os materiais de língua tratam metodologicamente o ensino de tópicos linguísticos. Pesquisas recentes demonstram que, em relação aos conhecimentos gramaticais, o livro didático de língua portuguesa tem mobilizado várias abordagens de ensino, o que de alguma forma interfere no modo como se ensina a língua materna na escola. Nesse sentido, o presente artigo busca investigar as abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis em exercícios de livros didáticos de português destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020. Tendo como base teórica as reflexões de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), como também as de Bloom *et al.* (1972), estudamos oito coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e aprovados no PNLD a partir da identificação e descrição das abordagens de ensino presentes nas obras, bem como os movimentos de conservação e mudança no desenvolvimento de tais abordagens. A análise das coleções realizadas a partir deste estudo de natureza documental confirmou a coexistência de abordagens descritivas e produtivas de ensino das classes gramaticais invariáveis no livro didático de língua portuguesa demonstrando que o material didático, através do tempo, procura equilibrar posturas conservadoras e inovadoras no que se refere ao ensino de gramática, o que configura lenta mudança na efetivação de um ensino de língua que valorize a ampliação de competências de uso efetivo da linguagem em diferentes contextos sociais.

Palavras-chave: Abordagens de ensino de língua. Livro didático. Ensino de gramática. Classes gramaticais invariáveis. PNLD.

1 O presente artigo traz um recorte de um estudo mais amplo, fruto de uma pesquisa de mestrado realizada pelo autor em 2021, a respeito das abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis no livro didático de língua portuguesa e suas relações com os documentos oficiais.

Abstract: Since public policies for the acquisition and distribution of teaching materials for basic education schools began to be coordinated by the National Textbook Program (PNLD), the Portuguese language textbook has been the object of study from different theoretical perspectives. Among the guidelines, Applied Linguistics stands out, which also seeks to understand how language materials methodologically address the teaching of linguistic topics. Recent research shows that, in relation to grammatical knowledge, the Portuguese language textbook has mobilized several teaching approaches, which somehow interfere with the way in which the mother tongue is taught at school. In this sense, the present article seeks to investigate the teaching approaches of invariable grammar classes in Portuguese textbook exercises for the final years of elementary school published between 1999 and 2020. Based on the theoretical reflections of Halliday, McIntosh and Strevens (1974), as well as those of Bloom *et al*. (1972), we studied eight collections of textbooks in Portuguese for the final years of elementary school and approved by the PNLD, based on the identification and description of the teaching approaches present in the works, as well as the conservation and change movements in the development of such works. approaches. The analysis of the collections carried out from this study of a documentary nature confirmed the coexistence of descriptive and productive approaches to teaching the invariable grammar classes in the Portuguese language textbook, demonstrating that the didactic material, over time, seeks to balance conservative and innovative postures in the which refers to grammar teaching, which configures a slow change in the implementation of language teaching that values the expansion of competences for the effective use of language in different social contexts.
Keywords: Language teaching approaches. Textbook. Grammar teaching. Invariable grammar classes. PNLD.

Primeiras páginas: o ensino dos conhecimentos gramaticais no livro didático

Qualquer indivíduo que busca, de alguma forma, construir laços com a educação formal reconhece e sabe da importância que o livro didático possui para as práticas

pedagógicas na escola. No Brasil, país com enormes desigualdades socioeconômicas e educacionais, não é raro que esse tipo de material seja considerado o norteador do ensino e, em muitos casos, o único instrumento que crianças e jovens possuem de acesso à cultura escrita. Tal relevância incita os mais diferentes debates, que visam não só analisar o livro didático como uma política pública educacional, mas também as suas funções na escola, suas ideologias e sua qualidade enquanto instrumento de ensino e aprendizagem.

No caso das obras didáticas destinadas ao ensino de língua portuguesa, a constante busca por qualidade, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), terminou incentivando o cuidado das editoras na submissão de obras didáticas mais coerentes com as propostas pedagógicas para o ensino de língua materna. Um estudo feito por Costa Val e Castanheira (2005), ao investigar a produção de livros didáticos submetidos ao PNLD entre os anos de 1998 a 2004, constatou uma diminuição relevante do número de obras reprovadas e um proporcional aumento de obras que passaram a satisfazer os critérios considerados aceitáveis às épocas das submissões. De acordo com as autoras, foi com a instituição de comissões de avaliação — que passaram a estipular critérios cada vez mais pedagógicos em detrimento

dos critérios estéticos — que o regime de produção de livros didáticos passou a ser mais acompanhado, cuja preocupação com a qualidade se tornou uma premissa na produção das obras didáticas de língua portuguesa.

Algumas pesquisas sobre o livro didático de língua portuguesa e sua relação com as reflexões das ciências linguísticas sobre o ensino de língua materna têm demonstrado que o desenvolvimento de obras didáticas vem respondendo com rapidez e qualidade na elaboração de conteúdos referentes às práticas de leitura de escrita. Essa inovação não vem sendo observada, contudo, em relação aos conhecimentos gramaticais, estes, tratados, de maneira geral, ou numa perspectiva descritiva ou mista, conciliam diversas abordagens de ensino dos conhecimentos gramaticais. Bezerra e Reinaldo (2020), ao avaliarem livros didáticos de língua portuguesa publicados entre os anos 2000 e 2010, demonstram que há nas obras três tendências de trabalho com os conhecimentos sobre a língua: uma conserva um trabalho mais tradicional com a língua; outra demonstra que o livro trata dos conhecimentos gramaticais ora numa perspectiva mais tradicional, ora em uma mais contemporânea; e outra que, apesar de tratar dos conhecimentos gramaticais, não busca sistematizar

qualquer tipo de reflexão linguística. Essa realidade pode ser observada tanto nos anos iniciais (ANDRADE, 2003; SILVA, MORAIS, 2009) quanto nos anos finais do ensino fundamental (APARÍCIO, 2006; SILVA, 2008) e no ensino médio (CASTILHO, 2008; SOUZA, 2014), o que permite afirmar que há uma tentativa de os livros didáticos de língua portuguesa buscarem uma "acomodação" entre princípios teóricos dos estudos contemporâneos das ciências da linguagem, transfigurados atualmente em alguns critérios de seleção de obras através do PNLD, e práticas cujos vestígios lembram a metodologia transmissiva de ensino da língua.

Diante de tais constatações, algumas questões podem ser levantadas. Em primeiro lugar, de que forma ocorre essa coexistência de abordagens de ensino dos conhecimentos gramaticais no livro didático? Quais são essas abordagens de ensino? Como elas vieram se configurando nos livros didáticos através dos anos? A busca pelas respostas às questões anteriormente propostas insere a questão das *abordagens de ensino de língua* como nosso objeto de estudo a fim de investigar tais abordagens dentro do seguinte recorte: o ensino das classes gramaticais invariáveis[2] em

2 Utilizo nesta investigação o termo "classes gramaticais invariáveis" por ser a expressão usada pela maioria dos livros didáticos de língua portuguesa analisados nesta pesquisa. Por essa mesma razão, estou adotando as nomenclaturas "advérbio", "preposição", "conjunção" e "interjeição" para definir as classes de palavras tomadas neste texto como objeto de estudo.

livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e publicados entre 1999 e 2020, objetivo a que nos propomos neste artigo.

Para desenvolvermos essa análise de cunho quanti-qualitativo, o presente artigo é dividido em cinco momentos. No primeiro momento, buscamos discutir de forma breve a complexidade do conceito e das funções do livro didático. O segundo momento traz em destaque os três tipos de abordagens de ensino de língua propostas por Halliday, McIntosh e Strevens (1974) e as relacionamos com as propostas de objetivos educacionais evocados por Bloom *et al*. (1972). Para isso, contextualizaremos tal destaque utilizando as classes gramaticais invariáveis da gramática tradicional. Em seguida, apresentaremos o caminho metodológico escolhido para a realização desta investigação e, antes das considerações finais — nosso último momento —, apresentaremos nossos resultados da pesquisa a partir da análise de oito coleções de livros didáticos de língua portuguesa.

Folheando o livro didático: conceito e funções

Um projeto educacional que procure vislumbrar a difusão da cultura de uma certa comunidade deve requerer a elaboração de instrumentos disseminadores de tais

objetivos. O livro didático, nessa perspectiva, ganha um papel fundamental não só por cumprir tais propostas, mas também por se constituir em um instrumento que, ao mesmo tempo que reflete os interesses sociais, auxilia-os em sua constituição e manutenção. Em outras palavras, o livro didático se configura numa fonte inesgotável de se compreender, através dos tempos, a história da formação não só da Educação, mas da sociedade como um todo.

De acordo com Oliveira, Guimarães e Bonémy, o próprio conceito do que seja o livro didático é objeto de discussão, uma vez que "todo livro é ou pode ser didático" (1984, p. 11). Todavia, por ser constituído a partir de diferentes "vozes", que interferem em diversos campos, e por ser influenciado por sujeitos e entidades diversas, um conceito de livro didático precisa abarcar suas múltiplas dimensões, não somente a de ser um instrumento físico destinado à prática educacional. Oliveira (2013), ao reconhecer a complexidade do livro didático de língua portuguesa, busca considerar uma definição que seja catalizadora de tais definições. Para a autora:

> [...] problematizar a questão da apropriação requer, sobretudo, considerar o LDP como uma 'voz', como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam diferentes sujeitos em sua produção e que mantém relação

> com as esferas de produção e circulação; bem como considerá-lo um instrumento cultural e didático, que assume funções de sistema de instrumentos, organizados em função de uma situação de ensino e fonte de informação sobre língua/linguagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 49)

Conceber o livro didático como um instrumento é, segundo a autora, compreendê-lo como um objeto possuidor e agregador de diferentes relações: relações com os que o constituem enquanto objeto sócio-histórico; relações com os que o constituem como fonte de informação. Nesse sentido, o livro didático se reveste de uma dupla funcionalidade em termos gerais: ele é, ao mesmo tempo, o resultado de relações históricas e também o ponto de partida para a construção de novas relações históricas. Em síntese, o livro semioticiza tais relações.

Choppin (2004), ao se debruçar sobre essas relações do ponto de vista da produção e do uso, atribui ao livro didático quatro funções principais: a) a *referencial*, ao refletir os anseios educacionais através da tradução dos programas escolares; b) a *instrumental*, por favorecer, através de alguns mecanismos específicos, o desenvolvimento de habilidades; c) a *ideológica*, por traduzir os aspectos ideológicos de uma cultura; d) a *documental*, por constituir-se como

uma rica fonte de acesso ao conhecimento e à cultura. Evidentemente, tais funções não são exclusivas dos livros didáticos, estando presentes também em outros materiais utilizados e destinados às práticas de ensino. Essas funções se destacam porque foi o livro didático especialmente desenvolvido para atuação em sala de aula. Já Oliveira, Guimarães e Bonémy (1984), por sua vez, ao realizarem um estudo exploratório de cunho historiográfico a respeito dos livros didáticos brasileiros publicados desde a década de 30, redimensionam as funções que tal instrumento apresenta a partir de três justificativas que caracterizam a importância do livro didático.

A primeira delas, a função *pedagógica*, é consenso. Segundo os autores, a função principal de um livro didático é permitir a aprendizagem, funcionando como instrumento que favoreça tal ação (embora ele não seja o único). Nesse aspecto, os autores reconhecem ser complexo avaliar com exatidão a eficácia de um livro didático quanto ao seu objetivo pedagógico: visto que não é só o livro um fator de aprendizagem no processo educativo, ele se constitui como uma ferramenta alternativa no plano educacional. Sabemos, porém, que, não raro, o livro didático é o único instrumento acessível e à disposição do professor para que este possa

realizar seu trabalho pedagógico. As diferentes funções pedagógicas que o livro didático pode apresentar decorrem, em grande medida, dos vários objetivos e metodologias elaboradas para o ensino de conteúdos e desenvolvimento de habilidades.

A segunda função apontada pelos autores é a *econômica*. No Brasil, grande parte dos custeios destinados à política educacional são utilizados com a elaboração, a compra e a distribuição de livros didáticos. Este fato possibilita o que Batista (2003) caracteriza como "dependência da produção editorial", pois uma boa parte das editoras obtém seus lucros a partir de negociações milionárias com o governo federal com os programas de compra e distribuição de livros didáticos (hoje, no caso, o PNLD). Oliveira, Guimarães e Bonémy asseguram, inclusive, que "para algumas editoras, os programas federais são a sua razão de ser, ou a sua condição de sobrevivência — não importa em que termos a negociação se dê" (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BONÉMY, 1984, p. 15). Nesse viés, o livro didático funciona como grande cabedal econômico, gerando empregos, distribuindo renda e movimentando boa parte da economia do país.

A função *ideológica*, a terceira, é para Choppin (2004) a mais antiga. Pensando a figura do livro como objeto de

disseminação da cultura escrita, por exemplo, sua história vai compreender não somente os livros didáticos, mas o mercado editorial como um todo. No caso específico dos livros didáticos, a sua própria constituição perpassa pela ideia de disseminar ideais políticos, comportamentais, econômicos, familiares, religiosos etc., ele sendo um instrumento que reflete toda as manifestações ideológicas e culturais de uma sociedade. Com isso, "os livros das diferentes disciplinas acabam se parecendo cada vez mais uns com os outros, deixando poucas opções reais ao professor em termos de conteúdo, abordagem ou método" (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BONÉMY, 1984, p. 17). Nesse aspecto, a função pedagógica fica em segundo plano, ofuscada pela necessidade social de preservar a cultura, os valores e também as ideologias.

Com efeito, o livro didático é um instrumento incontestavelmente rico, que instiga muitas reflexões sobre os mais diferentes aspectos e visões teóricas. Compreendido como gerenciador das relações entre os sujeitos, analisar seu papel social hoje se faz uma tarefa emergente, visto que ele pode permitir compreender como se formam, como são regidas e quais as consequências das relações que ele estabelece entre aqueles que o constituem como produto e aqueles que o tomam como fonte de acesso à informação.

Além disso, revela também as características sociais daqueles que o pressionam do ponto de vista ideológico, uma vez que o livro didático também é um espelho das necessidades sociais frente à cultura de seu tempo. Compreender a magnitude que o livro didático representa para o contexto educacional, porém, não exige apenas que o tomemos enquanto um objeto desvinculado da história de sua constituição. Qualquer que seja o conhecimento que se queira entrever a partir das investigações de aspectos levantados pelos livros didáticos, o debruçar sobre seus aspectos históricos se faz uma atividade mais que necessária.

Por entre as páginas: abordagens de ensino de língua materna

Uma das principais agendas estabelecidas a partir do desenvolvimento dos estudos da Linguística Aplicada no Brasil, pelos idos da década de 1960, foi o questionamento da centralidade do ensino das regras gramaticais na aula de língua materna. A crítica insistia numa prática de ensino de língua que, não excluindo o trabalho pedagógico com a norma-padrão, estabelecesse comparações e desenvolvesse várias descrições e análises dos fatos da língua em diferentes textos lidos e produzidos em seus contextos reais. Como destaca Bagno (2008), propunha-se um ensino crítico da norma-padrão, não se limitando apenas a uma única

manifestação da língua e se abrindo para a infinidade de textos que circulam em nosso meio social:

> Esse ensino crítico implica um *questionamento da legitimidade da norma-padrão*, uma abordagem dos processos históricos, sociais e políticos que levaram à constituição do cânon linguístico. No plano estritamente linguístico, implica mostrar, cientificamente, de que modo a norma-padrão é uma tentativa de conservação de formas linguísticas ultrapassadas, que não são nem melhores, nem mais bonitas, nem mais lógicas que as formas presentes nas variedades reais, mas apenas consagradas pelo uso de segmentos privilegiados da sociedade. (BAGNO, 2008, p. 157, grifo do autor)

Como o autor direciona, há uma necessidade, apoiada no conhecimento científico, de desenvolver reflexões no âmbito da sala de aula não só sobre as regras que compõem a norma-padrão — que a escola deve, sim, abordar —, como também sobre os mecanismos sociais que atuam na manutenção dessas regras, conhecendo seus efeitos e implicações sociais. Na verdade, defende o autor, não se trata de excluir o ensino da norma-padrão, mas a ele trazer o ensino de outras "normas", estabelecendo o mesmo juízo de valor para todas elas, investigando o que possuem em comum, de diferente e os valores sociais que carregam. É,

em suma, um ensino de base menos impositiva para um tratamento didático-analítico dos fenômenos linguísticos. Eis o caráter produtivo do ensino da gramática.

Esse entendimento de um ensino de língua materna mais orientado para a prática da análise dos fenômenos linguísticos em seus contextos sociais de uso veio se somar, de modo indireto, a outros dois modelos de ensino de língua, caracterizados cada um a sua maneira pela concepção de linguagem que carregam, bem como pelas atividades didáticas que propõem. Isso posto, considerando que "nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, consequentemente, se decide" (ANTUNES, 2003, p. 39), podemos constatar que, dessas concepções de linguagem derivam, como defendem Halliday, McIntosh e Strevens (1974), a existência de três abordagens de ensino de língua materna, a saber: abordagem prescritiva, abordagem descritiva e abordagem produtiva, com suas respectivas atividades (dentre elas seus exercícios) assentadas em diferentes categorias de objetivos educacionais (BLOOM *et al*., 1972).

O ensino do tipo *prescritivo* corresponde a uma prática pedagógica essencialmente baseada num processo de

substituição, em que um modelo de linguagem é substituído por outro. Esse padrão de linguagem, já aprendido com sucesso pelo indivíduo, não é o padrão de linguagem eleito e aceito socialmente e, em vista disso, é considerado inadequado pela escola, que se propõe a desenvolver uma prática pedagógica que vise corrigir a linguagem "errada" do aluno (TRAVAGLIA, 2001). Tal prática se ancora nas regras do "fazer/não fazer" explicitadas pela gramática normativa de base tradicional. Dito de outra maneira, o foco dessa práxis pedagógica consiste na apropriação, por parte do aluno, das regras da língua, de forma a desenvolver suas competências para a "boa expressão".

Mattos e Silva (2011), ao trazer uma definição de "norma normativo-prescritiva", acaba por alinhar a sua concepção às bases filosóficas que engendram a metodologia de ensino baseada numa abordagem prescritiva. Nesse sentido, para a autora:

> Norma normativo-prescritiva, norma prescritiva ou norma padrão, conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretriz até certo ponto para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado de erro o que não segue esse modelo. De fato, a norma normativo-prescritiva passa a ser a norma codificada nas gramáticas pedagógicas que se repetem tradicionalmente de gramático a gramático.

> Distancia-se da realidade dos usos, embora com alguns deles se interseccione, e é parcialmente recebida ou atualizada ao longo do tempo pelas imposições evidentes, decorrentes da razão universal de as línguas mudarem e suas normas também, entre elas, a que serve de modelo à norma padrão (MATTOS E SILVA, 2011, p. 14).

Pelas relações que se pode construir a partir das considerações da autora, é a norma prescritivo-normativa que sustenta o ensino de língua portuguesa baseado na prescrição, isto é, objetiva-se aqui usar tal modelo de norma como ideal, como mais correto para ser o substituto de uma norma linguística como não ideal, como mais incorreta. Tal modelo ideal de linguagem (norma-padrão) é, historicamente, mantido não só pelos compêndios gramaticais que são produzidos, mas também pela escola enquanto instituição que reflete os interesses sociais, que funciona como uma agente desse processo de estabelecimento e manutenção — através do ensino prescritivo — das formas mais privilegiadas.

No plano didático-pedagógico, tal abordagem de ensino de gramática ocasionará na escola a elaboração de aulas e exercícios cujos objetivos estão focados exclusivamente na identificação e reconhecimento das formas linguísticas “erradas” ou na memorização de regras para “correto” uso

da língua, desprezando outras competências linguísticas dos estudantes. O ensino prescritivo, dentro do ensino de língua materna e levando em conta Bloom, tem como principal objetivo "o conhecimento dos modos característicos de tratar e apresentar ideias e fenômenos" (BLOOM *et al*., 1972, p. 60), em que ganham destaque aqui o conhecimento das convenções, incluindo, aí, a língua.

Por sua vez, um ensino com a abordagem *descritiva* tem como objetivo ensinar "o modo como a linguagem funciona e como determinada língua funciona" (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENS, 1974, p. 266). Contrastando com a abordagem prescritiva, que elege uma variedade da língua e, a partir dela, emite juízos de valor sobre as outras variedades, as quais considera deturpadas e incorretas, a abordagem descritiva se caracteriza pelo seu caráter expositivo, isto é, apenas possui o objetivo de explicar como a língua funciona, em qualquer variedade e em qualquer comunidade linguística. Na verdade, um ensino de português a partir do viés descritivo pode ser bastante enriquecedor no desenvolvimento de habilidades cognitivas, visto que, como bem aponta Travaglia, "ensina o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e dos fenômenos que encontra na natureza e na sociedade" (2001, p. 39).

Ao se propor investigar o funcionamento dos diferentes sistemas, esse modelo de abordagem se assemelha bastante ao fazer científico das ciências linguísticas, como bem ainda defendem Halliday, McIntosh e Strevens:

> O que entendemos por ensinamento linguístico descritivo consiste, portanto, em mostrar à criança como a língua funciona, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna. Se alguém objetar que isto significa fazer linguística nas aulas, a resposta será que é isso mesmo, no mesmo sentido e no mesmo grau em que ensinar o modo como o dinheiro funciona, por exemplo, fazer as crianças "brincarem de comprar", sob a orientação das professoras, significa ensinar economia na aula. Há de fato métodos de ensino linguístico descritivo apropriados para qualquer idade em que o mestre deseje introduzi-los. (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENS, 1974, p. 268)

De fato, qualquer que seja a abordagem de ensino de língua — ou de gramática, no caso desta investigação —, a necessidade de se realizar uma descrição minuciosa do fenômeno linguístico é consideravelmente relevante. Por isso, o ensino gramatical, seja de qual espécie for, passa pela prática da descrição, seja para dela se eleger aquela que se tornará a variedade de prestígio a ser ensinada nas escolas, seja apenas para observar os fatos ou os processos

que permitiram uma possível mudança linguística. Nesse aspecto, um ensino com abordagem descritiva se torna importante porque permite ao pesquisador ou estudante "o conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como ela funciona" (TRAVAGLIA, 2001, p. 20). Tem-se aqui, com efeito, uma visão político-social, mas em contraste com o ensino com abordagem prescritiva, o intuito é conhecer a língua que se usa e, ao mesmo tempo, integrar-se a ela a partir da ciência de seu funcionamento e constituição.

Um aspecto importante que se pode depreender dessa abordagem de ensino é o respeito pela variedade que o estudante já domina e traz para a sala de aula. Apesar de a educação em língua materna entender que "o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido" (POSSENTI, 1996, p. 17), a abordagem descritiva possibilita o estudo e a apropriação da variedade mais prestigiada sem negar ou discriminar as outras variedades.

Ainda convém pontuar sobre a possibilidade de os estudantes operarem com os elementos de sua própria língua, conforme a observação de Halliday, McIntosh e Strevens (1974).

Estes autores asseveram que, ao se efetivar um ensino de língua materna baseado no estudo do funcionamento desta, não se quer dizer ou encorajar uma postura de apego ou valorização à terminologia. Conforme eles afirmam, "não é necessário dar os nomes das categorias linguísticas com o fim de mostrar como elas funcionam" (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENS, 1974, p. 271). Em outras palavras, na abordagem descritiva de estudo da gramática não são importantes os nomes que se dão aos fenômenos descritos, mas sim "o resultado do que [os falantes] dizem e lhes seja mostrado, pela introdução de variantes, qual a causa que conduz a esse resultado" (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENS, 1974, p. 271).

No plano didático dos objetivos educacionais, o ensino com abordagem descritiva preocupa-se, conforme pontuam Bloom *et al*. (1972), em desenvolver os conhecimentos dos estudantes sobre terminologias, classificações e categorizações que os fenômenos apresentam. Assim, o ensino de língua portuguesa de base descritiva assenta a sua prática em atividades de classificar, por exemplo, termos da oração, ou reconhecer palavras que pertençam a uma determinada classe gramatical, ou mesmo categorizar um conjunto de palavras destacadas em um determinado texto. O objetivo dessas atividades neste tipo de ensino é,

portanto, “auxiliar [o aluno] a estruturar os fenômenos” (BLOOM *et al.*, p. 56) para que se possa pensar sobre eles de forma organizada e pertinente.

Já o ensino com abordagem *produtiva*, para Halliday, McIntosh e Strevens, objetiva “aumentar os recursos que [o estudante] possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua” (HALLIDAY, MCINTOSH, STEVENS, 1974, p. 276). Em outras palavras, um ensino dos conhecimentos gramaticais de abordagem produtiva contribui para que o aluno, utilizando seu próprio repertório linguístico, amplie suas conexões linguísticas, participando ativamente de outras diferentes manifestações de linguagem, adequando-se a elas.

A ampliação dos recursos que o estudante possui significa, para Bagno (2008), o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa sobre a linguagem. Retomando aqui o seu pensamento, o autor assinala que:

> […] a Língua Portuguesa deve conter uma boa quantidade de *atividades de pesquisa*, como arma eficaz contra a *reprodução* irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa. Para cada assunto, a ser abordado […], seria o caso de levantar um corpus o mais diversificado possível para que nele se buscasse apreender as regras das diferentes

> variedades de língua, a distribuição dos usos de acordo com a modalidade de língua, com o registro, com o *gênero* do texto etc. [...] O professor de português não pode mais ser apenas um repetidor da doutrina gramatical normativa, que ele mesmo (tantas pesquisas o mostram) não domina integralmente. Ele deve se converter num pesquisador e orientador de pesquisas a serem empreendidas por ele junto com seus alunos. (BAGNO, 2008, p. 159, grifos do autor)

A defesa do autor é que um ensino de língua — a nosso ver, produtivo — deve ser uma aula de reflexão através da observação e do estudo das situações concretas de uso da linguagem. Nesse sentido, enquanto o ensino se fizer a partir da transmissão de regras e formas "adequadas" para o uso da língua, não se terá a oportunidade de desenvolver as competências necessárias para um contato saudável, respeitoso e plural com a própria língua. Para isso, é fundamental a mudança de concepções por parte da escola, por parte do professor e por parte da sociedade. Assim, um ensino de línguas produtivo não pode ser efetivado enquanto se reproduzir conhecimento; o ensino produtivo, conclui o autor, exige, na verdade, a produção de conhecimentos, tanto pelo professor quanto pelo aluno, a partir da prática da pesquisa.

Um ensino do tipo produtivo de língua materna que se preocupa com a ampliação de recursos, como se pode perceber, ultrapassa práticas de sala de aula apoiadas somente na prescrição de regras, ou mesmo na memorização, classificação ou reconhecimento. Do ponto de vista da produção e aplicação de atividades escolares, buscando atingir objetivos educacionais diversos, Bloom *et al*. (1972) mais uma vez são evocados para nos situar que tipos de competências e habilidades podem ser mobilizadas dentro de um ensino com viés produtivo. No interior de sua taxionomia de objetivos educacionais, encontramos aporte teórico para corroborar a ideia de que um ensino produtivo pode ser desenvolvido na escola originado de práticas didáticas assentadas nas seguintes habilidades:

a) Compreensão: representada por qualquer atitude do aluno ao demonstrar entendimento do conteúdo como ele foi originalmente apresentado. Envolve atividades de tradução, interpretação e "extrapolação" (capacidade de ir além do que foi solicitado).

b) Aplicação: refere-se à capacidade que o aluno possui de aplicar na sua vida o que foi de fato aprendido, transformando sua realidade. Práticas de ensino de línguas desenvolvidas aqui podem ser, por

exemplo, o real uso da linguagem nas diferentes situações de interação social, como a produção de textos orais e escritos de acordo com as situações e contextos extralinguísticos.

c) Análise: compreende um modo operacional de percepção das características e constituintes de um determinado objeto ou fenômeno, identificando relações entre os elementos que o constitui e percebendo seus desdobramentos. No ensino, tal habilidade pode ser desenvolvida a partir de atividades em que se comparam textos sobre o mesmo tema, de temas diferentes etc.

d) Síntese: tem por denominação a capacidade que o aluno possui de reunir todos os aspectos, partes e elementos de determinado objeto ou fenômeno de modo a constituir um todo. A própria atividade metalinguística (fixação das regras) é um exemplo desse tipo de habilidade.

e) Avaliação: pode ser concebida como um processo de julgamento das ideias, valores, métodos, materiais e objetivos de um determinado fenômeno ou um objeto. A escola desenvolve a avaliação em atividades que o estudante reflete sobre a sua própria prática (a refacção textual é um exemplo disso).

Como se pode perceber, são diversas as possibilidades de trabalho dentro de uma perspectiva pedagógica que toma o ensino como do tipo produtivo. Seu principal ensejo — a ampliação das competências, dos letramentos, das possibilidades de interação etc. — exige a elaboração e desenvolvimento de atividades diversas e diferenciadas, o que na grande maioria das vezes não ocorre na sala de aula. O livro didático de língua portuguesa, que pode consolidar tais atividades, mostra-se no mesmo processo em que se encontra o ensino de língua: a diversa coexistência de propostas, abordagens e filosofias, cada uma delas repercutindo de forma diferente na aprendizagem de estudantes.

Percurso metodológico: selecionando livros didáticos para análise

Este estudo, tomando para si a investigação das abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020, apresenta-se como uma pesquisa do tipo descritivo, de natureza documental, cujo universo compreendido repousa sobre a figura do próprio livro didático de língua portuguesa, visto aqui como um instrumento histórico, que manifesta os diferentes processos vivenciados na constituição e na disseminação do ensino de língua materna.

Devido à sua imensa produção no mercado editorial e da diferenciação no tipo e na qualidade de seus exemplares, houve a necessidade de delimitar o universo. Como este estudo procura analisar livros didáticos de língua portuguesa publicados entre os anos de 1999 e 2020, escolhemos amostras das coleções compreendidas no interior desse período. Tal procedimento metodológico foi realizado com base nos três critérios seguintes:

a) aprovação da amostra no PNLD;

b) utilização da amostra em turmas dos anos finais do ensino fundamental;

c) apresentação de seção que abordasse as classes gramaticais invariáveis.

Dentro desse recorte, obtivemos um total de 133 coleções[3] de livros didáticos de língua portuguesa, distribuídas nas 8 (oito) edições do programa ao longo do período que aqui foi selecionado para esta investigação. Como o número de coleções ainda extrapolava os limites desta pesquisa, novamente decidimos filtrar o universo de coleções a partir da seleção aleatória de 1 (uma) coleção pertencente a cada edição do programa, totalizando,

3 Os dados dessas coleções, como título da obra, autores, ano de publicação, série a que se destina, editora etc. foram retirados dos Guias do Livro Didático, material em que constam as resenhas dos livros aprovados no PNLD e que passou a ser divulgado junto com as obras aprovadas desde o ano de 1996. Esses materiais encontram-se na página oficial do programa, em www.fnde.gov.br.

finalmente, oito coleções. Acreditamos que selecionar obras aleatórias contribuiu para ampliarmos o campo de investigação, já que cada autor da obra poderia abordar o tema das classes gramaticais de forma diferente.

Feito esse recorte, obtivemos as seguintes coleções, identificadas pela edição do PNLD, nome da obra, autor(es) e editora, conforme mostra o quadro 1:

Quadro 1 — Coleções selecionadas para compor amostra da pesquisa

Edição do PNLD	Obra	Autor	Editora
1999	Português: leitura e expressão	Márcia Leite e Cristina Bassi	Atual
2002	Linguagem: criação e interação	Cássia Leslie Garcia	Saraiva
2005	Português: dialogando com textos	Paula Parisi	Formato
2008	Novo diálogo	Eliana Santos Brandão	FTD
2011	Para viver juntos — português	Ana Elisa de Arruda Penteado	Edições SM
2014	Português: linguagens	William Roberto Cereja e Tereza C. Magalhães	Saraiva
2017	Universos: língua portuguesa	Rogério de Araújo Ramos	Edições SM
2020	Tecendo linguagens: língua portuguesa	Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida M. Araújo	IBEP

Fonte: Elaboração própria.

Os procedimentos realizados para a coleta de dados correspondem, em parte, aos mesmos métodos adotados por Coracini (2011) a respeito da preferência pelos exercícios propostos no livro didático de línguas, e a adaptação dos critérios de Souza (2014) sobre os métodos diretamente relacionados à seleção e à categorização dos exercícios propostos em que se verifica a ocorrência, explícita ou implícita, de uma abordagem de ensino de gramática nos livros didáticos selecionados para análise. Dessa forma, a pesquisa busca seguir uma linha de análise em que se parte inicialmente da identificação quantitativa das abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis nas amostras selecionadas para a análise qualitativa da forma como tais abordagens são apresentadas em cada uma das amostras utilizadas em estudo.

Grande parte da aula de língua portuguesa é conduzida a partir da proposição e da resolução de exercícios. Por tal motivo, escolheu-se enfocar os exercícios propostos pelos livros didáticos como corpus de análise. Coracini (2011), ao refletir sobre o predomínio de exercícios nos livros didáticos, defende uma observação rigorosa dessa característica do material didático, tendo em vista os seguintes aspectos:

a) os exercícios de fixação são as práticas pedagógicas que mais predominam na aula de língua materna;

b) os exercícios apresentados pelo livro didático possibilitam incluí-los e analisá-los sob uma perspectiva intermediária entre os objetivos de aprendizagem que foram delimitados pelos autores e a aprendizagem efetivamente consolidada;

c) a proposição de exercícios acerca dos conhecimentos gramaticais nos permite identificar, explícita ou implicitamente, as visões de linguagem, língua e, neste caso, de ensino de gramática assumidas pelos autores dos materiais didáticos.

Assim, possuindo como ponto de partida as seções dos livros didáticos dedicados à proposição de exercícios sobre classes gramaticais invariáveis, conforme delineado por Coracini (2011), e para atingirmos o objetivo geral deste estudo, procedemos inicialmente a separar os exercícios sobre classes gramaticais invariáveis por coleção, estabelecendo oito grupos de atividades. Em seguida, visando explicitar os volumes de cada coleção que, de fato, foram utilizados neste estudo, relacionamos, na forma do quadro 3, quais os volumes que tratam das classes gramaticais invariáveis.

Assim, após tal procedimento, realizamos a seleção e classificação dos exercícios específicos que tratam de modo

exclusivo das classes gramaticais invariáveis a partir dos critérios a seguir, adaptados de Souza (2014):

a) será considerado exercício qualquer sequência que se caracterize por trazer um comando[4] completo dado ao estudante;

b) exercícios constituídos por alíneas em forma de comando serão considerados um exercício cada uma;

c) exercícios com a presença simultânea de mais de uma abordagem de ensino serão considerados como possuidores da última abordagem identificada;

d) exercícios que antecedem a apresentação do conteúdo das classes gramaticais invariáveis não serão considerados.

Com o delineamento desse procedimento, pudemos diferenciar exercícios que são efetivamente destinados a avaliar o conhecimento do aluno acerca das classes gramaticais e exercícios elaborados visando avaliar os estudantes em relação a outras habilidades no mesmo exercício, prática comum nos materiais didáticos contemporâneos. Realizada

4 Entendemos aqui o termo "comando" como uma "sequência injuntiva através da qual o enunciador apresenta uma ordem ou dá um comando a ser seguido, a fim de ser alcançado, por parte do interlocutor (aluno), um resultado já previamente esperado, mas que lhe cabe demonstrar" (ARAÚJO, 2017, p. 38).

essa etapa em que os dados para análise foram coletados, eles passaram pelo processo de categorização e, posteriormente, foram utilizados como pressupostos práticos de análise.

Nessa primeira etapa (categorização), fizemos um agrupamento dos exercícios sobre classes gramaticais invariáveis classificando-os por tipo de abordagem de ensino de gramática, conforme Halliday, McIntosh e Strevens (1974), por classe gramatical, por etapa de ensino e por edição do PNLD. Tal classificação foi especificamente quantitativa, pois informaremos, através de gráficos e tabelas com números absolutos e percentuais, a quantidade de exercícios encontrados em cada categoria acima especificada de cada obra didática analisada. Para a categorização dos exercícios, seguimos os fundamentos teóricos que Halliday, McIntosh e Strevens (1974) trazem sobre conceito e as características do ensino do tipo prescritivo, descritivo e produtivo, bem como as considerações de Bloom *et al*. (1972) a respeito dos objetivos educacionais presentes em atividades de verificação da aprendizagem. Tais princípios podem ser sintetizados no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 — Critérios de categorização de exercícios prescritivo, descritivos e produtivos

É exercício de tipo prescritivo quando pede para:	**É exercício de tipo descritivo quando pede para:**	**É exercício de tipo produtivo quando pede para:**
• corrigir frases ou trechos de texto segundo as regras da gramática normativa; • reescrever frases ou trechos com o elemento gramatical correto; • completar frases ou trechos com os elementos gramaticais corretos; • marcar a palavra, frase ou trecho escrito segundo a norma-padrão.	• localizar, identificar ou reconhecer elementos gramaticais; • indicar a classe gramatical de um elemento; • combinar partes de um elemento gramatical; • completar frases ou trechos com elementos gramaticais; • classificar ou substituir elementos gramaticais; • unir frases ou trechos etc.	• explicar a diferença de significado dos elementos gramaticais; • pesquisar outros elementos gramaticais; • produzir frases ou trechos usando elementos gramaticais; • ampliar frases ou trechos usando elementos gramaticais; • identificar os efeitos de sentido com a substituição ou ausência de elementos gramaticais etc.

Fonte: Baseado em Halliday, McIntosh e Strevens (1974) e Bloom *et al*. (1972).

Realizada a etapa de categorização, procedemos à análise de alguns exercícios dos livros didáticos investigados, relacionando a abordagem existente a partir dos comandos apresentados e dos objetivos educacionais de que se revestem com os fundamentos aqui apresentados e discutidos. Tal

análise busca não só os modos como ocorre a coexistência de abordagens de ensino dos conhecimentos gramaticais no livro didático, mas também entender como elas se configuraram no livro didático no período selecionado.

Abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis no livro didático

Levando em consideração que grande parte das práticas pedagógicas de ensino de língua materna é mediada pelo livro didático, tomá-lo como objeto de investigação é uma tarefa de considerável relevância, já que sendo ele um instrumento partícipe do processo de ensino e aprendizagem, sua concepção, critérios de seleção e utilização em sala de aula condicionam posturas teóricas, tempos de aprendizagem e, de modo evidente, abordagens pedagógicas dos conhecimentos a serem desenvolvidos nos estudantes. Assim, dentro de nossa amostra, encontramos um tratamento didático dado às classes gramaticais em todas as coleções selecionadas e em todas as etapas de ensino, conforme se pode observar no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 — Volumes de cada coleção da amostra que tratam das classes de palavras

Coleção	Volume 6º ano	Volume 7º ano	Volume 8º ano	Volume 9º ano
Coleção 1 (PNLD 1999)	X	X	X	
Coleção 2 (PNLD 2002)	X			X
Coleção 3 (PNLD 2005)	X	X	X	X
Coleção 4 (PNLD 2008)		X	X	
Coleção 5 (PNLD 2011)		X	X	
Coleção 6 (PNLD 2014)		X	X	
Coleção 7 (PNLD 2017)	X	X		
Coleção 8 (PNLD 2020)		X	X	

Fonte: Elaboração própria.

As informações apresentadas pelo quadro 3 indicam que o livro didático de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental destina, no período de recorte deste estudo, seções para um trabalho com as classes gramaticais invariáveis, concentrando a sua abordagem, em grande parte, no 7º ano (7 coleções) e no 8º ano (6 coleções). Observa-se que, nos extremos direito e esquerdo do quadro, o número de coleções é menor. Isso se explica pela própria organização das coleções no tratamento dos conteúdos: nas

coleções da amostra, os volumes destinados ao 6º ano ainda apresentam, em grande ocorrência, o estudo das classes gramaticais variáveis e os volumes correspondentes ao 8º ano iniciam já uma abordagem pedagógica para o estudo da sintaxe do período.

O que se quer destacar no quadro 3 é a presença, em todos os anos que compõem os anos finais do ensino fundamental, de um estudo das classes gramaticais invariáveis, o que demonstra que o ensino de gramática possui certo destaque na educação básica. Tal fato, porém, não contradiz as discussões sobre o ensino de língua portuguesa, nem mesmo as prescrições oficiais para o ensino de línguas — textos esses que reforçam de maneira afirmativa a necessidade de um trabalho pedagógico com os conhecimentos gramaticais. A questão que inserimos aqui e que pretendemos desenvolver mais à frente é a abordagem que o livro didático apresenta no trato com esse conhecimento gramatical.

Os procedimentos teórico-metodológicos escolhidos nesta investigação exigiram a seleção dos exercícios acerca das classes gramaticais invariáveis presentes nos livros didáticos, que foram categorizados segundo critérios apresentados pelas abordagens de ensino de língua propostas em Halliday, McIntosh e Strevens (1974) em seus trabalhos[5]. Antes,

5 Destacamos aqui que, apesar de nos embasarmos nas palavras de Halliday, McIntosh e

porém, consideramos conveniente descrever sucintamente as obras didáticas sobre as quais nos debruçamos para realizar este estudo com o propósito de compreender em quais fundamentos teórico-metodológicos para o ensino dos conhecimentos gramaticais as mesmas estão alicerçadas, o que poderá justificar a ocorrência predominante de uma abordagem ou a coexistência das mesmas nos exercícios a serem investigados.

De modo geral, todas as coleções didáticas selecionadas apresentam no decorrer de seus quatro volumes um tratamento didático-pedagógico para abordar conhecimentos gramaticais. Como ficou latente, porém, no Quadro 3, o tratamento específico das classes gramaticais invariáveis não segue um padrão rigoroso, estando a critério de cada coleção apresentá-lo no volume que mais condiz com o seu projeto pedagógico. Isso resulta em coleções que ora abordam as classes gramaticais invariáveis no primeiro ano, ora durante, ora no último dos anos finais do ensino fundamental. É interessante pontuar também que, apesar da maioria das coleções (7 no total) apresentarem a terminologia tradicional

Strevens (1974) para uma categorização dos exercícios dos livros didáticos em uma das três abordagens de ensino identificadas pelos autores, defendemos a ideia de que tal classificação não é fechada, sendo ela, muitas vezes, nebulosa em função dos objetivos da atividade, do conteúdo estudado, do nível de ensino e mesmo das opções teóricas dos autores dos livros. Nesse sentido, a classificação que aqui fizemos apresenta-se como um ponto de partida para reflexões vindouras.

para apresentar as classes de palavras invariáveis — advérbio, preposição, conjunção e interjeição —, apenas uma coleção (Coleção 3) não procede dessa forma, evitando o uso do termo "conjunção" para denominar a classe das conjunções. A obra traz o tema dentro de uma perspectiva sintática no decorrer do estudo da sintaxe do período. A ocorrência desse aspecto parece um indício de alinhamento ao que propõem não só os estudos sobre o ensino de gramática, como o que é prescrito pelos documentos oficiais e pelos critérios de seleção de obras didáticas no âmbito do PNLD.

As coleções que compõem nossa amostra apresentam uma semelhança no que diz respeito à ordem de apresentação das classes gramaticais, seguindo a ordem formada pelo estudo do advérbio, seguido da preposição, da conjunção e da interjeição para o tratamento dos temas gramaticais. Isso significa que os livros de língua portuguesa, nesse aspecto, ainda seguem a ordem canônica que a gramática tradicional propõe (ou mesmo a Nomenclatura Gramatical Brasileira) para o estudo das classes gramaticais invariáveis. Consideramos o fato um problema porque engessa e condiciona o estudo da linguagem ao que prescreve a gramática tradicional, e não às necessidades sociocomunicativas dos alunos conforme nos pontua Geraldi (2011), que defende o trabalho com

os conhecimentos gramaticais em função das práticas de produção e leitura de textos. Assim, o livro didático de português não revela, dentro do período recortado, uma inovação do modo de apresentação da ordem dos elementos constituintes das classes gramaticais.

Os exercícios, em sua grande maioria compostos por trechos dos textos que abrem as seções anteriores à seção da abordagem gramatical, solicitam a classificação ou mesmo a identificação de termos, reescrita de frases, acréscimos, substituições e outros comandos com o propósito de fazer com que o estudante conheça a terminologia da classe estudada. As coleções se diferenciam, contudo, no que se refere à apresentação da classe gramatical: ora se apresenta a classe no decorrer de todo o capítulo, desde o texto de abertura; ora se destina uma seção específica para o tratamento do tema. Nesses casos, os exercícios que buscam avaliar a aprendizagem do conteúdo gramatical se conjugam com exercícios que buscam avaliar outras habilidades, como a compreensão leitora, por exemplo. Dentro de tal aspecto, já se vê um movimento de ruptura no modo como se tratam os conhecimentos gramaticais nas amostras captadas para esta pesquisa: as amostras de anos mais antigos trazem seção específica para o tratamento das classes gramaticais, ao passo que coleções mais atuais já

não o fazem (há exceções), conjugando os conhecimentos gramaticais com outros conteúdos, demonstrando que o livro didático de língua portuguesa assimila, aos poucos, as reflexões teóricas feitas nos últimos anos no sentido de construir um trabalho metalinguístico após a reflexão epilinguística, conforme nos propõe Travaglia (2001).

Feito esse preâmbulo geral, procederemos a seguir ao destaque das atividades que trataram exclusivamente do ensino das classes gramaticais invariáveis a partir da seleção e classificação dos exercícios conforme explicitado na metodologia deste estudo. Antes, porém, com base nos dados colhidos, produzimos a tabela 1, que traz quantitativamente o número de exercícios por abordagem de ensino:

Tabela 1 — Quantidade de exercícios por abordagem de ensino de língua

Abordagem	Valor absoluto	Valor percentual
Prescritiva	0	0,00%
Descritiva	178	44,7%
Produtiva	148	37,0%
Sem abordagem[6]	73	18,3%
Total	399	100%

Fonte: Elaboração própria.

6 Embora defendamos que todo exercício apresente uma abordagem de ensino, consideramos aqui um exercício "sem abordagem" aquele que não trata explicitamente das classes gramaticais invariáveis.

Ao observar as coleções selecionadas para esta pesquisa, identificamos que todas as obras didáticas apresentam os conhecimentos das classes gramaticais invariáveis com blocos de exercícios intercalados com explicações de cunho teórico acerca do tópico em estudo. Baseadas essencialmente na gramática normativa tradicional, tais explicações são descritivas, às vezes utilizando trechos dos textos que abrem os capítulos como exemplo do que está sendo estudado sobre o conteúdo ou mesmo usando frases soltas para ilustrar as descrições. Na grande maioria dos exercícios, não há preocupação por parte dos autores em estudar a classe gramatical considerando aspectos discursivos ou extralinguísticos, contrariando a ideia de analisar a língua sob a luz de seu uso real e produtivo.

Também são comuns, principalmente nas coleções mais recentes, a proposição de exercícios de gramática intercalados com outros exercícios que visam desenvolver outras habilidades dos estudantes, exercícios que consideramos aqui como “sem abordagem” por não abordarem em seus comandos o estudo das classes gramaticais. De maneira geral, esses exercícios buscam desenvolver procedimentos de leitura do estudante, pois eram recorrentes os comandos que pediam ao estudante que identificasse o objetivo do

texto, o reconhecimento da opinião do autor, o significado de uma palavra e/ou expressão etc. Concordamos com o fato de que tais exercícios podem auxiliar no processo de ampliação da competência comunicativa do estudante, segundo Travaglia (2001) e Antunes (2003), mas seguindo nossas escolhas metodológicas, não incluímos esses exercícios em nosso corpus. Nossa intenção era saber se o exercício que aborda o conteúdo gramatical, por si só, conseguia desenvolver as habilidades discursivas dos estudantes. Assim, após analisar cada amostra, agrupamos os exercícios de acordo com os três tipos de abordagens de ensino trazidas por Halliday, McIntosh e Strevens (1974) da forma como apresentamos na tabela 1, acima.

Os dados obtidos pelo levantamento, demonstrados na tabela acima, comprovam que há uma predominância, nas obras selecionadas, de exercícios que procuram abordar o conteúdo das classes gramaticais invariáveis de forma mais *descritiva*, isto é, com foco no funcionamento da língua, em que se busca, com tais exercícios, desenvolver nos alunos as capacidades de não só reconhecer que uma determinada palavra pertence a uma classe, mas categorizá-la no quadro geral das classes gramaticais. Em uma ocorrência menor, porém, considerável, há exercícios que abordam os tópicos gramaticais a partir de uma metodologia mais produtiva, ou

seja, que busca não só desenvolver a percepção do aluno em saber os sentidos que certa palavra possui no texto em função dos usos, mas amplia a competência comunicativa ao estudar uma mesma palavra e as diferentes situações em que se pode usá-la de forma adequada. Enfim, a tabela também revela que não existem exercícios ancorados em uma abordagem prescritiva da língua — ao estabelecer padrões mais adequados a outros, conforme asseveram Halliday, McIntosh e Strevens (1974).

O fato de nos depararmos com livros didáticos cujos exercícios estão amparados por uma postura mais descritiva, condiz exatamente ao que Neves (2008) trata sobre o caráter descritivo da gramática de base tradicional, quando a autora menciona que:

> Em resumo, o discurso dessas obras [gramáticas] não é deonticamente modalizado. Não se fornecem, por exemplo, instruções explicitamente diretivas do tipo 'use isto', ou 'use aquilo', ou 'deve-se usar isto', 'deve-se usar aquilo'. Em acréscimo, pode-se dizer que o estabelecimento de quadro taxonômicos, em si, apenas provê uma classificação abrangente dos fatos da língua, distribuindo unidades e categorias, ou 'redistribuindo-as', quando se o que se tem em mira é, especialmente, a gramática alexandrina na sua relação com a filosofia, que primeiro isolou as categorias. (NEVES, 2008, p. 31)

De fato, o que se apresenta nos exercícios dos livros analisados e marcados como descritivos é justamente o que a autora denomina de "desenvolvimento taxonômico das lições", em que, como apresentamos no quadro 2, destacam-se exercícios que pedem aos estudantes a classificação de termos, o reconhecimento de exemplos de determinada classe de palavras, ou mesmo a união de trechos usando um dos elementos gramaticais, como poderemos analisar mais à frente. Esses comandos possuem o objetivo principal de fazer com que os alunos apreendam o funcionamento da língua a partir da identificação, da classificação e da mobilização de seus diversos elementos. Em outras palavras, o foco está em manipular o sistema, em que "é evidente um desenvolvimento taxonômico das lições apoiado numa 'definição' lógica das entidades em exame" (NEVES, 2008, p. 30).

É conveniente, ainda, pontuarmos a forma como tais exercícios são estruturados nos livros que constituíram as coleções selecionadas para se compreender o quantitativo apresentado após a análise. Agrupando os exercícios referentes a cada classe gramatical invariável presente nas coleções — advérbio, preposição, conjunção e interjeição —, 326 exercícios válidos foram encontrados (seguindo nossos critérios de classificação), sendo os mesmos elaborados seguindo diferentes configurações:

a) Há exercícios constituídos por algarismos arábicos, apresentando um comando apenas. Neste caso, uma categorização desses exercícios em uma determinada abordagem de ensino não foi problemática.

b) Há exercícios constituídos por algarismos arábicos, apresentando dois ou mais comandos. Aqui, como afirmado na metodologia desta pesquisa, considerou-se o último comando como definidor da abordagem predominante.

c) Há exercícios constituídos por algarismos arábicos, apresentando um comando e acompanhado por várias alíneas sem comando. Todas as alíneas foram, neste caso, reunidas sob um só comando: aquele que lhes deu origem.

d) Há exercícios constituídos sem a presença de algarismos arábicos, mas que são formados por diversas alíneas, cada uma delas constituindo um comando. Tais exercícios foram considerados, seguindo o que firmamos na metodologia deste estudo, como sendo um exercício cada.

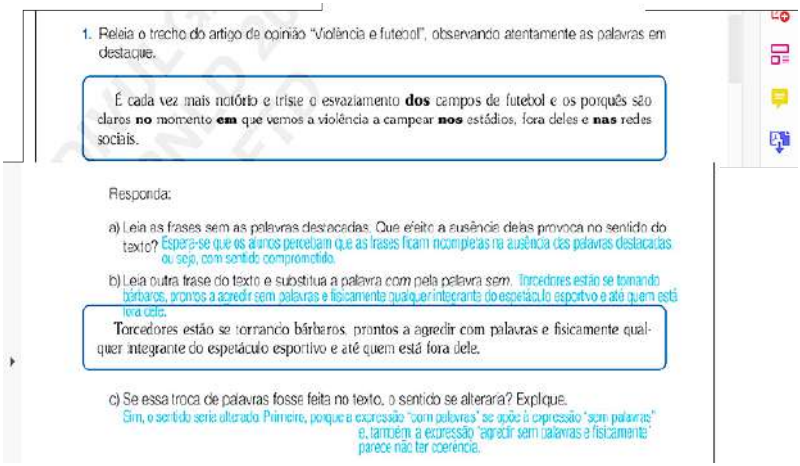
Nos exercícios constituídos por alíneas, algumas delas apresentam abordagens de ensino diferentes ou mesmo nenhuma abordagem de tratamento das classes gramaticais

invariáveis. Nessa direção, da amostra levantada, 148 exercícios indicam um tratamento didático *produtivo* das classes gramaticais invariáveis, isto é, buscam "estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente" (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENS, 1974, p. 276). Isso significa que a preocupação primeira de tais exercícios é desenvolver competências mais amplas, que não se restrinjam apenas à habilidade de reconhecimento e classificação — importantes em certa medida —, mas que ultrapassam tais tarefas.

No conjunto de exercícios que apresentam tal abordagem, percebemos que quase a sua totalidade está preocupada em desenvolver nos estudantes habilidades básicas de compreensão dos sentidos que tais construções apresentam no contexto de interação, bem como a ampliação das práticas de leitura e escrita a partir de comandos que requerem a escrita, a reescrita e a análise. São poucos, porém, os exercícios em que se observou uma preocupação com os (efeitos de) sentidos de determinado termo ou no qual se propõe a (re)formulação de textos a partir de elementos e no funcionamento do sistema linguístico. São quase nulos, ainda, exercícios que buscam analisar os elementos gramaticais levando em consideração o contexto sociocomunicativo ou os papéis sociais que os interlocutores desempenham na

interação. Percebemos, igualmente, que os exercícios que abordam uma perspectiva produtiva do ensino das classes gramaticais invariáveis vêm acompanhados às vezes de outros comandos que apresentam a abordagem descritiva, funcionando como complementares. Um exemplo destes exercícios é representado pela figura 1.

Figura 1 — Exercícios com abordagem produtiva com foco nos (efeitos de) sentidos



1. Releia o trecho do artigo de opinião "Violência e futebol", observando atentamente as palavras em destaque.

É cada vez mais notório e triste o esvaziamento **dos** campos de futebol e os porquês são claros **no** momento **em** que vemos a violência a campear **nos** estádios, fora deles e **nas** redes sociais.

Responda:

a) Leia as frases sem as palavras destacadas. Que efeito a ausência delas provoca no sentido do texto? Espera-se que os alunos percebam que as frases ficam incompletas na ausência das palavras destacadas ou seja, com sentido comprometido.

b) Leia outra frase do texto e substitua a palavra *com* pela palavra *sem*. Torcedores estão se tornando bárbaros, prontos a agredir sem palavras e fisicamente qualquer integrante do espetáculo esportivo e até quem está fora dele.

Torcedores estão se tornando bárbaros, prontos a agredir com palavras e fisicamente qualquer integrante do espetáculo esportivo e até quem está fora dele.

c) Se essa troca de palavras fosse feita no texto, o sentido se alteraria? Explique.
Sim, o sentido seria alterado. Primeiro, porque a expressão "com palavras" se opõe à expressão "sem palavras" e, também, a expressão "agredir sem palavras e fisicamente" parece não ter coerência.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 102-103.

O conjunto de exercícios acima, representados pelas alíneas A, B e C, sobre a classe das preposições, aborda de forma clara o que entendemos por abordagem produtiva do ensino de língua. Apesar de as autoras utilizarem trechos recortados do texto de abertura da unidade — o que aqui confere ainda uma abordagem tradicional de ensino de língua —, os comandos apresentados nas alíneas sugerem,

predominantemente, a preocupação das autoras em ampliar as habilidades de análise e interpretação de enunciados dos alunos. Note-se o fato de que nas alíneas A e C as autoras se utilizam do fenômeno prepositivo em estudo para investigar os sentidos e os respectivos efeitos de sentido provocados nos enunciados, característica essa que considera o conhecimento da classe gramatical numa perspectiva funcional, ou seja, analisando o fenômeno no contexto de uso e percebendo as funções que ele possui (NEVES, 2008).

Destacamos também na análise o comando presente na alínea B. Embora achemos que a alínea C complementa estruturalmente o raciocínio da alínea B, esta, da forma como foi elaborada, também apresenta indícios da abordagem produtiva do ensino das classes gramaticais invariáveis. De acordo com Travaglia (2001), ao defender o desenvolvimento da competência comunicativa partindo do próprio repertório linguístico, o aluno possui a oportunidade de ampliar suas conexões linguísticas, participando e (re)produzindo outras manifestações de linguagem. O caso ilustrado na alínea B se destaca por solicitar ao aluno que (re)elabore textos, prática essa que permite ao aprendiz não só o conhecimento de sua língua em uso real, como também desenvolve competências de perceber que a linguagem é flexível, podendo ela, através

de recursos específicos, adequar-se a qualquer situação de comunicação entre os sujeitos sociais.

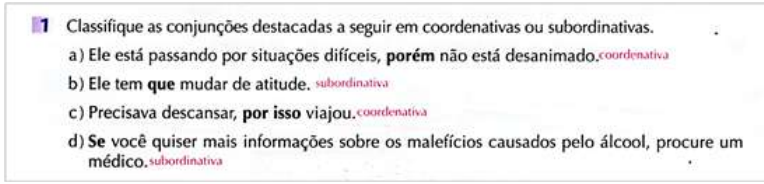
É, contudo, neste último ponto, que a atividade analisada acima parece limitada. Isso porque podemos observar que os exercícios, embora estejam preocupados com os sentidos dos elementos linguísticos em estudo, não os analisam dentro da situação de uso da linguagem, ou seja, na leitura de um artigo de opinião, conforme se mostra explícito pelo comando apresentado em 1 (*Releia o trecho do artigo de opinião…*). Considerando que a estrutura linguística é determinada pelo contexto social, podemos notar que o uso dos elementos linguísticos está a serviço dos objetivos comunicativos de um interlocutor. Nesse sentido, o uso das preposições no artigo de opinião referenciado na atividade acima possui significados que vão além dos (efeitos de) sentidos, revelando também os objetivos do autor do texto. É nesse ponto que a atividade se mostra falha, pois embora busque os sentidos que os termos gramaticais possuem, não leva em consideração quem escreve o quê, para quem escreve e com qual objetivo. Em se tratando de um texto argumentativo, muita discussão ainda poderia ser direcionada dentro dessa atividade.

Diante da análise do exercício acima, construído sob uma abordagem produtiva, passamos agora a analisar um exercício

que consideramos, a partir dos pressupostos de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), como constituído por uma abordagem *descritiva* de ensino da língua. Para os autores, a abordagem descritiva procura responder à pergunta "Para que se ensina língua materna?" da seguinte forma: "Ensina-se língua materna para mostrar ao aluno como a língua funciona". Em outras palavras, a abordagem descritiva está preocupada em trazer para o estudante não novos padrões ou substituir padrões, mas somente apresentar-lhes como eles são, a partir da exposição, ordenação e acréscimo de seus elementos (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENS, 1974, p. 268).

Nesse sentido, são comuns nesse tipo de abordagem exercícios com o propósito de apenas classificar os elementos gramaticais, como mostra a Figura 2:

Figura 2 — Exercício com abordagem descritiva com foco na classificação



1 Classifique as conjunções destacadas a seguir em coordenativas ou subordinativas.

a) Ele está passando por situações difíceis, **porém** não está desanimado. coordenativa

b) Ele tem **que** mudar de atitude. subordinativa

c) Precisava descansar, **por isso** viajou. coordenativa

d) **Se** você quiser mais informações sobre os malefícios causados pelo álcool, procure um médico. subordinativa

Fonte: SOUZA; CAVÉQUIA, 2002, p. 81.

Os exercícios de classificação de termos destacados, como mostra a Figura 2, são bastante comuns num ensino de língua com viés descritivo. No exercício acima, o objetivo das autoras é desenvolver no estudante o raciocínio categórico,

em que ele precisa, através da identificação e posterior classificação, conhecer como a língua se organiza, se estrutura etc. (TRAVAGLIA, 2001). Nesses tipos de exercícios, destacam-se palavras ou termos, geralmente de frases descontextualizadas ou textos pequenos, para que o aluno, baseado em alguma explicação dada anteriormente, possa classificar tais termos.

Na perspectiva de uma atual pedagogia para o ensino de língua materna na escola, os exercícios de classificação são considerados tradicionais e pouco contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, uma vez que, a exemplo do exercício representado na Figura 2, ao se trabalhar com frases soltas, descontextualizadas de seu uso real e cujas formas linguísticas são selecionadas para ilustrar ou exercitar o conhecimento do sistema da língua, a aula de língua portuguesa termina por se tornar exclusivamente metalinguística, excluindo a possibilidade de uma reflexão sistemática e contextualizada sobre a linguagem em seu uso.

Últimas páginas: por um ensino de gramática a serviço dos usos sociais

No âmbito do ensino de língua materna na escola de educação básica, destaca-se como uma das práticas

pedagógicas de grande prestígio, pelo menos do ponto de vista histórico e social, o ensino dos conhecimentos gramaticais, que se tornou durante anos o foco principal do ensino de língua materna, alicerçado na crença de que para saber usar a língua só precisaria conhecer a terminologia adotada, as classificações, as regras etc. Tal concepção "tradicional" moldou o ensino de língua portuguesa no Brasil e, ainda hoje, suscita debates nos mais diferentes campos de atuação profissional.

Da mesma forma que o ensino da gramática de base tradicional vinha sendo alvo de debates, o livro didático de português era objeto de discussão. Historicamente criticado no Brasil por apresentar, no decorrer de sua constituição, inadequações de várias ordens, o livro didático de língua portuguesa passou também a ser alvo de observação e análise, uma vez que ele é ainda hoje considerado um dos principais instrumentos de trabalho do professor. Este fato, aliado ao ensino de gramática, fez com que surgisse uma inquietação sobre a seguinte questão: de que forma o livro didático veio conseguindo administrar as diferentes abordagens de ensino de gramática ao longo do tempo? Assim, este trabalho quis investigar as abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis em exercícios de livros

didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020.

A pesquisa de procedimento documental realizada, em que se analisaram 8 coleções de livros didáticos de língua portuguesa aprovados no PNLD durante os anos de 1999 a 2020, demonstrou que existem, no ensino das classes gramaticais invariáveis, dois tipos de abordagens metodológicas no livro didático de língua portuguesa: uma abordagem descritiva e uma abordagem produtiva, com predominância da primeira. A análise ainda mostrou que não há a ocorrência de exercícios com viés prescritivo nas coleções adotadas para análise neste estudo, o que significa dizer que os livros didáticos não só conservam a coexistência de abordagens descritivas e produtivas, como há a procura de um equilíbrio delas, estando a abordagem descritiva mais presente nos exercícios que constituem um tratamento pedagógico das classes gramaticais invariáveis.

Em relação à abordagem descritiva, a grande maioria dos exercícios se preocupa em desenvolver nos estudantes um estudo da língua do ponto de vista teórico, isto é, tendo como foco a linguística descritiva. As atividades se concentram, assim, em solicitar aos alunos a classificação de expressões, a nomeação de fenômenos ou o reconhecimento de classes

gramaticais invariáveis, nem buscando alterar padrões já adquiridos pelos alunos, nem ampliando os usos da linguagem em diferentes contextos de interação social. Ainda dentro dessa abordagem, os exercícios se mostraram ancorados em uma perspectiva que ora toma a frase como objeto de análise, ora toma o texto, analisando a ocorrência de tais classes de palavras nos vários níveis da linguagem. Já em relação à abordagem produtiva, notou-se que autores dos livros didáticos procuram, mesmo que insuficientemente, tratar dos conhecimentos sobre as classes gramaticais invariáveis em uma perspectiva funcional e discursiva, analisando os elementos linguísticos ora em períodos, ora em textos. Isso pode ser observado pela proposição de exercícios que buscam fazer com que não somente o estudante perceba os (efeitos de) sentidos que os termos evocam na situação específica do exercício ou fora dela, como também propõem a (re)elaboração de frases e trechos de textos seguindo as orientações de cunho funcional, buscando as oportunidades de fazer o aluno adequar a sua linguagem de acordo com situações comunicativas propostas.

Por fim, tendo em vista a presença simultânea de diferentes abordagens de ensino das classes gramaticais nos exercícios de livros didáticos, concluímos que durante

os anos de 1999 a 2020 ocorreram movimentos de permanências e de rupturas no que se refere às práticas de ensino das classes gramaticais invariáveis no livro didático de língua materna. De modo geral, os movimentos de permanência — mais frequentes em todos os anos analisados — se caracterizam pela presença de exercícios com viés descritivo de estudo da língua, além de analisar os componentes linguísticos sem inseri-los em seus contextos de uso, ou mesmo sem usar textos para a realização das análises, uma vez que grande parte dos exercícios tratam dos elementos das classes de palavras no nível da frase e do período. Já os movimentos de ruptura, embora apresentem mais características percebidas ao longo dos anos, são menos frequentes. Nesse aspecto, no período compreendido por essa análise, os exercícios apresentados pelos livros didáticos trazem momentos de estudo da língua levando em consideração os sentidos que os elementos linguísticos evocam, bem como de forma mais rara tratam desses mesmos elementos dentro de textos levando em consideração os contextos de produção deles. Destacam-se também na ruptura a conjunção de exercícios com viés produtivo e exercícios “sem abordagem”, aliando o estudo da língua com o desenvolvimento de outras habilidades.

Com efeito, os dados comprovam que o ensino de gramática é presente nos livros didáticos de língua portuguesa e, consequentemente, é desenvolvido nas salas de aula do ensino fundamental por todo o país. A questão que merece destaque aqui é que temos uma realidade pedagógica — e pelo menos os livros didáticos demonstram isso — que, apesar de não caracterizar uma revolução no ensino de português (comprovando que a mudança é lenta), vem abandonando uma postura exclusivamente prescritiva no estudo da gramática da língua e, também, adotando metodologias didáticas que acabam por viabilizar outros modos de perceber os fenômenos linguísticos.

Referências

ANDRADE, Eliane. *Ensino de análise linguística*: apropriação pelos professores das prescrições dos novos livros didáticos de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APARÍCIO, Ana. *A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista.* 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

ARAÚJO, Denise. *Enunciado de atividades e tarefas escolares*: modos de fazer. São Paulo: Parábola, 2017.

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa*: tradição gramatical, mídia & exclusão social. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

BATISTA, Antônio. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio. (Org.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 25-67, 2003.

BEZERRA, Maria; REINALDO, Maria. *Análise linguística*: afinal, a que se refere? 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020.

BLOOM, Benjamin. *et al*. *Taxionomia de objetivos educacionais*: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

CASTILHO, Luciana. *A abordagem da gramática em material didático do ensino médio*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Departamento de Pós-Graduação, Universidade de Taubaté, São Paulo, 2008.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez., 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf. Acesso em: 9 abr. 2020.

CORACINI, Maria José. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 2011.

COSTA VAL, Maria; CASTANHEIRA, Maria. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). *In*: COSTA VAL, Maria; MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HALLIDAY, Michael; McINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?*: norma e uso na língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, João; GUIMARÃES, Sônia; BOMÉNY, Helena. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984.

OLIVEIRA, Márcia. *O ensino de língua portuguesa*: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, Tânia; ARAÚJO, Lucy. *Tecendo linguagens*: língua portuguesa: 7º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SILVA, Alexandro; MORAIS, Artur. Entre tradição e inovação: o tratamento dado ao "ensino de gramática" ou à "análise linguística" em livros didáticos de língua portuguesa. *32ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, Minas Gerais, 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5787--Int.pdf. Acesso em: 3 jun. 2019.

SILVA, Jorge. *O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD*: normatividade e textualidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SOUZA, Cassia.; CAVÉQUIA, Marcia. *Linguagem*: criação e interação — 8ª série. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

SOUZA, Francisco. *Abordagens de ensino de gramática em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Rafael Mota
Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas.
É Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, 2021. É professor de língua portuguesa da rede pública do Estado do Ceará.
Pesquisador do Grupo de Estudos Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa – MELP/Unicamp.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3721911254297351.
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-0791-4652.
E-mail: orafael.mota@gmail.com.

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.72349

A ABORDAGEM DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Shéren Salvo Freire
Taíse Simioni

Resumo: O livro didático (LD) se constitui como um dos principais recursos para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Por conta disso, é importante que sejam realizadas constantes análises para verificar a qualidade de seu conteúdo. Levando isto em consideração, este trabalho tem por objetivo analisar como é feita a abordagem de um aspecto morfossintático da gramática (objeto direto anafórico) em um LD de língua portuguesa destinado ao 7º ano do ensino fundamental. Para tal, as categorias de análise adotadas fundamentam-se nos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017, 2018): (i) gramática e reflexão; (ii) gramática e produção de sentidos; (iii) gramática e variação linguística. A análise dos resultados indica que o LD contempla, ainda que de forma parcial, os três eixos. Foi constatada uma oscilação entre uma abordagem tradicional e outra baseada em preceitos advindos de teorias linguísticas.
Palavras-chave: Livro didático. Análise linguística. Gramática. Objeto direto anafórico. Língua portuguesa.

Abstract: The textbook is one of the main resources for the teaching-learning process in the classroom. For this reason, it is important that constant analyzes are carried out to verify the quality of its content. Taking this into account, this paper aims to analyze how a morphosyntactic aspect of grammar (anaphoric direct object) is approached in a portuguese language textbook for the 7th year of elementary school. To this end, the categories of analysis are based on the three axes for teaching grammar proposed by Vieira (2017, 2018): (i) grammar and reflection; (ii) grammar and meaning production; (iii) grammar and linguistic variation. The analysis of the results indicates that the textbook contemplates the three axes, albeit partially. There was an oscillation between a traditional approach and another based on precepts arising from linguistic theories.
Keywords: Textbook. Linguistic analysis. Grammar. Anaphoric direct object. Portuguese.

Introdução

Muito vem sendo discutido sobre o papel do(a) professor(a) de língua portuguesa na sala de aula em relação a como alcançar um ensino produtivo de gramática, considerando a variação linguística, a produção de sentidos, a reflexão sobre a língua, tudo isso sem esquecer-se de fazer ponte para que o aluno atinja aquilo que é tido como principal objetivo pela escola tradicional: a norma-padrão. Um ensino tradicional, baseado exclusivamente na memorização de regras e nomenclaturas da gramática normativa, já é há algum tempo questionado no contexto brasileiro (GREGOLIN, 2007). Levando tais críticas em consideração, uma saída possível para professores que têm possibilidades limitadas de acesso à educação continuada ou a outros materiais de ensino/aprendizagem é o livro didático (LD). Isso se deve à estrutura do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, que prevê uma avaliação criteriosa dos LD, feita por especialistas, e a distribuição gratuita do material às escolas públicas (BATISTA, 2008).

Diante da relevância do LD no contexto educacional brasileiro, ressaltada por autores como Heineck e Pinton (2014), Gomes e Candido (2016) e Rocha (2017), neste artigo, nosso objetivo é analisar como é feita a abordagem de um

aspecto morfossintático da gramática em um LD de língua portuguesa[1]. A fim de obter uma análise menos generalista, optamos por observar a abordagem de um fenômeno específico: o objeto direto anafórico de terceira pessoa, como no exemplo "Pedro *a* viu ontem". Um ensino prescritivo considera apenas a variante recém-exemplificada, porém, é necessário levar em conta as outras variantes existentes no vernáculo do português brasileiro (PB), como em "Pedro viu *ela* ontem" e "Você viu a Ana ontem? Sim, eu vi Ø". As três formas (o clítico, o pronome lexical e o objeto nulo, respectivamente exemplificados) estão em uso no PB, as três exercem a mesma função referencial; a diferença entre elas é o prestígio: enquanto uma é prestigiada, as outras não o são. Um ensino prescritivo considera apenas a forma prestigiada, excluindo qualquer outra possibilidade, mesmo que essas possibilidades façam parte da fala dos alunos. Isto vai contra o que prevê a análise linguística, na perspectiva adotada neste trabalho (VIEIRA, 2017, 2018), segundo a qual se defende a variedade que os alunos trazem de casa como ponto de partida para iniciar o processo de ensino-aprendizagem de língua.

Levando em consideração o objetivo deste trabalho, organizamos o texto em seis partes. Após a introdução,

1 Este artigo apresenta a discussão feita no Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora, sob orientação da segunda autora (2022).

apresentamos resultados de pesquisas sobre o uso do objeto direto anafórico de terceira pessoa. A terceira seção tem por objetivo apresentar a proposta de Vieira (2017, 2018), a partir da qual é feita a análise do LD no presente trabalho. A quarta seção se dedica à descrição dos procedimentos metodológicos adotados. Na quinta seção, são apresentados e discutidos os resultados encontrados. Por fim, apresentamos as considerações finais.

O objeto direto anafórico de terceira pessoa

Cyrino (1996) analisa a mudança diacrônica no PB em relação ao surgimento do objeto nulo e ao desaparecimento do clítico. Para isso, a autora utiliza como corpus, peças teatrais dos séculos XVIII, XIX e XX. Em sua análise, a autora verifica a relação existente entre a realização do clítico de terceira pessoa ("João *a* viu ontem") e o aparecimento do objeto nulo ("O aluno entregou a redação, e o professor pegou Ø para corrigir"), no decorrer dos séculos. Na tabela 1, apresentada por Cyrino, é possível observar o aparecimento do objeto nulo no PB ao longo do período de tempo sob análise.

Tabela 1 – Objetos nulos no tempo

Século	Objetos nulos (%)
1ª metade XVIII	14.2
1ª metade XIX	41.6
2ª metade XIX	23.2
1ª metade XX	69.5
2ª metade XX	81.1

Fonte: Adaptada de Cyrino (1996, p. 165).

Segundo Cyrino (1996), esta crescente ocorrência do objeto nulo no PB está relacionada ao desaparecimento, cada vez mais frequente, do clítico de terceira pessoa. Na tabela 2, é possível observar a realização do objeto direto anafórico em um período de tempo maior.

Tabela 2 – Tipo de preenchimento através do tempo

Período	Clítico 1ª pessoa	Clítico 2ª pessoa	Clítico 3ª pessoa	Clítico "o" proposicional	Tônico 1ª pessoa	Tônico 2ª pessoa	Tônico 3ª pessoa
1ª XVI	29.0	29.4	34.8	6.8	-	-	
2ª XVI	30.6	12.6	43.3	13.5	-	-	
XVII	20.3	16.4	52.3	11.0	-	-	
1ª XVIII	36.5	19.3	37.8	6.4	-	-	
2ª XVIII	40.1	15.8	37.0	7.1	-	-	
1838-44	32.5	10.7	51.2	5.1	-	-	0.5
1857	23.3	11.4	57.9	2.8	0.6	-	4.0
1891	15.9	12.1	48.1	2.8	-	-	11.1
1940	49.1	22.4	26.7	-	0.9	-	0.9
1960	51.1	-	16.3	-	2.2	11.9	18.5
1973	28.0	24.0	4.0	-	-	-	44.0

Fonte: Adaptada de Cyrino (1996, p. 175).

Na tabela 2, é possível perceber que o clítico de primeira pessoa (me) e o clítico de segunda pessoa (te) ainda resistem em PB. Já em relação ao clítico de terceira pessoa, é possível confirmar a gradativa diminuição de seu uso. O mesmo acontece com o clítico proposicional ("João pretendia se casar e *o* fez logo"), que desaparece totalmente. Em relação ao pronome tônico de terceira pessoa ("eu vi *ele* ontem"), ele fica sem aparecer por mais de três séculos. Em 1857, esta forma aparece e tem um aumento considerável a partir de 1960.

A pesquisa de Cyrino (1996) é importante para o presente trabalho, pois demonstra, a partir de dados científicos, a forma como modificações na língua podem ocorrer. Tal pesquisa mostra, como pôde ser observado, o desaparecimento do clítico de terceira pessoa, que se trata de uma realização de prestígio, em detrimento de outras realizações não prestigiosas, como o objeto nulo e o pronome lexical.

Oliveira (2007), por sua vez, faz uma pesquisa em textos de alunos do ensino fundamental e constata a presença em grande quantidade do objeto nulo na sua escrita e pouca presença do clítico de terceira pessoa, mas, ao contrário do que a autora supunha, o clítico não começa a aparecer apenas nos anos finais do ensino fundamental, pois esta variante já

é constatada nos anos iniciais, mesmo que em minoria. A hipótese de que o clítico apareceria apenas nos anos finais sustentaria a afirmação de que o clítico é uma realização presente ainda no PB por conta da exigência escolar. Como resultado, a autora encontrou que sua pesquisa evita que se coloque na escola a responsabilidade pela presença do clítico no PB.

A proposta de Vieira (2017, 2018)

Neste trabalho, adotamos uma perspectiva de análise linguística a partir de Vieira (2017, 2018). Tal proposta busca evitar "a abordagem da metalinguagem como um fim em si mesmo, ou, ainda, da norma como um padrão homogêneo e artificial, sem reflexão linguística" (VIEIRA, 2018, p. 47). Segundo a autora, para que o ensino de gramática seja produtivo, ele deve (i) ter o texto como um objeto de ensino que é ponto de partida e de chegada nas aulas de língua portuguesa e (ii) contemplar a reflexão, a produção de sentidos e a variação linguística. Vieira organiza esses pressupostos em três eixos para o ensino de gramática.

O primeiro eixo, que se dedica à atividade reflexiva, é dividido em três tipos de atividades: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 2006). A atividade linguística considera o saber linguístico

internalizado do aluno. Se as atividades partirem da norma-padrão, elas potencialmente excluirão o saber do aluno e o distanciarão da aprendizagem. Já a atividade epilinguística se refere

> a uma prática que busca levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que [se] fala e [se] escreve, a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. (VIEIRA, 2018, p. 52)

Por fim, a atividade metalinguística serve como instrumento de sistematização do saber linguístico aprendido. Vieira considera que primeiro o aluno deve refletir sobre determinado fenômeno linguístico e somente depois deve se dedicar à nomenclatura envolvida naquele fenômeno.

O segundo eixo contempla a produção de sentidos. Ele relaciona sintaxe e semântica, ou seja, os recursos linguísticos dentro do texto possuem um sentido, são eles que contribuem para a construção de sentidos do texto. Para fundamentar a proposição deste eixo, Vieira se apoia em Neves (2020) e Pauliukonis (2008), autoras que "reconhecem os elementos gramaticais – dos vocábulos formais, com sua constituição morfofonológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – como matérias produtoras de sentido", o que

"permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos" (VIEIRA, 2017, p. 92).

Já o terceiro eixo refere-se à correlação entre gramática e variação linguística. Aqui, defende-se que o ensino não deve pautar-se exclusivamente pela gramática normativa, de maneira que os alunos possam refletir sobre as variadas formas como dado fenômeno linguístico se realiza na língua.

Metodologia

Levando em consideração que o objetivo desta pesquisa é analisar como é feita a abordagem de um aspecto morfossintático da gramática (o objeto direto anafórico de terceira pessoa) em um LD de língua portuguesa, na primeira etapa, recorreu-se à Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) para averiguar em qual ano escolar sugere-se que seja trabalhado o fenômeno escolhido para análise. Na segunda etapa, foi selecionado um LD do 7º ano utilizado em uma escola pública municipal de Bagé (RS). Na terceira etapa, a análise se centrou na seção do LD que se dedica ao fenômeno a ser observado.

Quanto à primeira etapa, com relação aos anos finais do ensino fundamental, constatamos, para o 7º ano, a presença das seguintes habilidades, referentes a todos

os campos de atuação e à prática de linguagem: "análise linguística/semiótica" – "Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de *pronomes anafóricos* – pessoais, possessivos, demonstrativos)" (BRASIL, 2018, p. 173, grifo nosso) e "Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de *pronomes anafóricos* – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto" (p. 175, grifo nosso).

Com relação à segunda etapa, a partir do contato com professores de língua portuguesa de escolas públicas de Bagé (RS), tivemos acesso a LD usados em salas de aula neste município no ano de 2021. A partir dos procedimentos adotados na primeira e na segunda etapa, o LD selecionado foi *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem,* direcionado ao 7º ano do ensino fundamental II. A obra é de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi e foi publicada pela editora Moderna no ano de 2018. Quanto à sua estrutura, o livro possui 8 capítulos e, em cada um deles, predomina um gênero textual.

No que diz respeito à terceira etapa, a seção observada para a análise foi a "Mais da língua", do capítulo 2, denominada

como “Entrevista: um bate-papo organizado”, pois esta seção dedica-se ao trabalho com o pronome pessoal. Para a análise, foram utilizadas como categorias os três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017, 2018) e explicados anteriormente: (i) gramática e atividade reflexiva; (ii) gramática e produção de sentidos; (iii) gramática e variação linguística. Verificamos se as explicações e os exercícios do LD contemplam o que está previsto em cada um dos eixos citados.

Cabe ressaltar que o manual do professor do LD selecionado não faz menção à proposta de Vieira (2017, 2018). Logo, ele não se compromete a apresentar uma abordagem de aspectos gramaticais a partir de tal perspectiva. Nossa intenção, portanto, não foi a de verificar se há coerência entre o que os autores explicitam como pressupostos teóricos e o que, de fato, apresentam no material que assinam. Com a análise que apresentamos na próxima seção, nossa intenção é a de apontar como a abordagem do objeto direto anafórico de terceira pessoa é feita e como, quando for o caso, ela poderia ser ampliada caso os três eixos propostos por Vieira fossem contemplados. Mais do que apontar lacunas, o intuito é o de refletir sobre possibilidades de aprofundamento do assunto tratado.

Apresentação e discussão dos resultados

Como mencionado na seção dedicada à apresentação dos procedimentos metodológicos, as categorias de análise do presente trabalho estão organizadas em torno dos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017, 2018). No primeiro exercício sobre pronome pessoal reto e oblíquo do LD, há uma tira de Hagar, do desenhista Chris Browne. Tal texto apresenta uma situação comunicativa que guiará o restante do exercício a partir de perguntas. Na figura 1, é possível observar a tira mencionada.

Figura 1 – Exercício 1 do LD

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 69).

As perguntas feitas após a tira são as seguintes:

> 1) De acordo com o primeiro quadrinho, que convite Hagar teria feito a dois amigos?
> 2) Qual parece ser o objetivo da pergunta feita por Hagar à Helga? O que essa pergunta sugere sobre a relação entre ele e a esposa?
> 3) No segundo quadrinho, conhecemos o verdadeiro convite feito por Hagar. O que ele pretende?

> 4) Essa nova informação revela que a pergunta de Hagar tinha outro objetivo. Qual?
> 5) Para se referir aos convidados, Hagar empregou substantivos. Quais são eles?
> 6) Que pronome Hagar usa para substituir esses substantivos no segundo quadrinho?
> 7) Helga também se vale de um pronome para substituir os mesmos substantivos. Que pronome ela usa?
> 8) Os pronomes usados por Hagar e Helga indicam qual pessoa do discurso?
> 9) Em sua opinião, que vantagem traz à comunicação a possibilidade de substituir substantivos por pronomes? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018)

As respostas esperadas, conforme o manual do professor, para cada uma das perguntas são:

> 1) O convite para que tomassem o café da manhã na casa dele.
> 2) O objetivo de Hagar é saber a opinião da Helga sobre o convite aos amigos. A pergunta sugere que ambos têm uma relação respeitosa.
> 3) Hagar pretende passar a noite jogando cartas com os amigos, algo que se estenderá até o café da manhã.
> 4) Conseguir a aprovação de Helga para algo que, provavelmente, não a agradaria.
> 5) Amigos, Earl, Karl.
> 6) O pronome “eles”.
> 7) O pronome “(l)os”
> 8) 3ª pessoa (do plural).
> 9) Resposta pessoal. É importante que os alunos percebam que o uso dos pronomes

> evita repetição de termos. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018)

É possível notar que há uma preocupação, a partir das quatro primeiras perguntas, em não utilizar o texto como pretexto, pois elas se destinam especificamente ao contexto e à interpretação da tira lida. Estas perguntas "contextuais" dão a entender que os autores se preocupam em não parecer estar utilizando o texto apenas para tratar de um fenômeno gramatical de forma tradicional, deixando de lado toda a riqueza de sentidos que o aluno poderia construir através da interpretação da tirinha.

Nota-se, também, a preocupação dos autores em não demonstrar estar abordando um conteúdo gramatical de forma tradicional quando, na última pergunta, eles introduzem uma pergunta de cunho reflexivo a respeito do fenômeno em questão: "em sua opinião, que vantagem traz à comunicação a possibilidade de substituir substantivos por pronomes?" (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018).

É inegável que esta questão traz uma interessante reflexão sobre a língua, interrompendo o papel de passividade atribuído ao aluno, o que contemplaria o que prevê o eixo I. Por outro lado, durante a maior parte do exercício, a gramática é trabalhada de forma tradicional, ou seja, as

questões têm o objetivo principal de trabalhar o fenômeno sem espaço para maiores reflexões. Além disso, na pergunta número sete, fala-se sobre o pronome *(l)os*, utilizado pela personagem Helga. Apesar de a tira estar retratando uma situação cotidiana de fala, entre marido e esposa, em que, pode-se concluir, haveria uma fala mais informal, por conta da intimidade, proximidade e contexto, Helga utiliza-se de uma variante padrão da língua ao utilizar (*l)os.* O exercício do livro trata como natural Helga falar *esperá-los*, o que não ocorre normalmente na língua oral e muito menos em um ambiente informal, como a própria casa e em uma conversa cotidiana entre marido e mulher. Isso demonstra que há, neste momento do LD, uma oportunidade de se contemplar o eixo III.

Cyrino (1996), citada anteriormente, faz uma análise apresentando que a utilização do clítico de terceira pessoa foi diminuindo ao decorrer dos séculos e, também, que não se trata de uma construção do vernáculo do PB, mas sim do português europeu. Logo, é possível afirmar que os autores perderam a oportunidade de fazer o aluno refletir e operar sobre sua própria língua ao não incitarem uma discussão sobre a fala de Helga em relação a como esta fala não acontece atualmente na língua oral do PB, principalmente em contextos mais informais.

Como foi mencionado anteriormente, ao final, é colocada uma pergunta de caráter reflexivo. Conforme a proposta de Vieira (2017, 2018), a reflexão, como cerne do eixo I, deve estar interligada com a abordagem de análise linguística do início ao fim, pois, segundo a autora, o primeiro eixo deve ser transversal aos dois últimos.

Após as questões apresentadas anteriormente, há um texto explicativo acerca do fenômeno gramatical trabalhado no exercício, como é possível observar na figura 2.

Figura 2 – Texto explicativo sobre o fenômeno trabalhado no exercício anterior

> *Os pronomes que você analisou são pronomes pessoais. Eles indicam os participantes de um ato comunicativo [...] ou retomam algum termo que foi citado antes do discurso, como ocorreu na tira de Hagar.*
>
> *Na fala do viking,* ele *indica os seres a quem se refere o verbo (chegaram), por isso é classificado como pronome pessoal reto. Já na fala de Helga, o pronome* (l)os é o ***complemento da ação verbal****. Trata-se de um pronome oblíquo.*

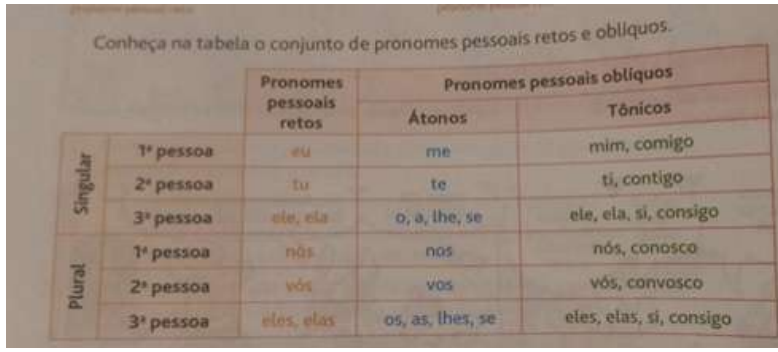
Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 70, grifo nosso).

É possível notar que os autores não chamam de objeto direto o pronome *(l)os*, mas sim de *complemento da ação verbal*, o que se encaixa no eixo de reflexão e metalinguagem (eixo I), pois inicialmente não utilizam a nomenclatura "objeto direto": primeiro fazem o aluno refletir sobre a função deste elemento linguístico, deixando a nomenclatura para depois.

Na figura 3, é apresentado um quadro que pretende dar

conta dos pronomes pessoais retos e oblíquos do PB.

Figura 3 – Quadro de pronomes pessoais disponibilizado no LD



Conheça na tabela o conjunto de pronomes pessoais retos e oblíquos.

		Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1ª pessoa	eu	me	mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te	ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe, se	ele, ela, si, consigo
Plural	1ª pessoa	nós	nos	nós, conosco
	2ª pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes, se	eles, elas, si, consigo

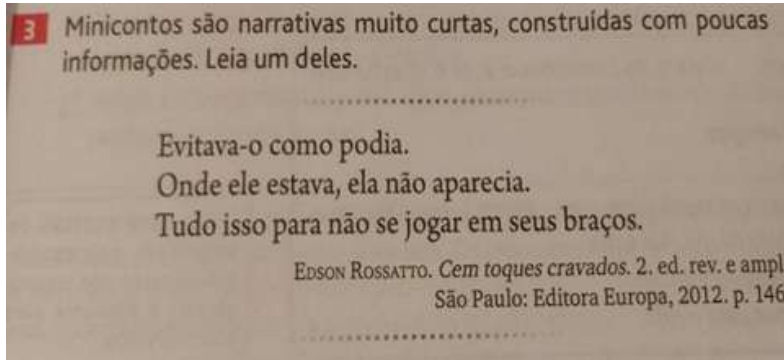
Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 70).

Trata-se de uma apresentação bastante tradicional dos pronomes pessoais, que desconsidera a variação linguística (eixo III). No que diz respeito ao objeto direto anafórico de terceira pessoa, a forma como os pronomes são apresentados não contempla todas as variantes que podem realizá-lo. A única forma apresentada é aquela prescrita pela norma padrão: os pronomes átonos de terceira pessoa *o(s)*, *a(s)*, *se*, e *lhe(s),* são ignoradas as demais variantes atuantes na língua hoje. Além das variantes já mencionadas anteriormente (clítico, pronome lexical, objeto nulo), Santana (2016) também se refere ao *lhe* ("João disse para sua vó que *lhe* viu ontem") e ao sintagma nominal anafórico ("João disse para sua professora que viu *a docente* ontem") como formas de realização do objeto direto anafórico. Embora fosse

complicado contemplar estas diferentes realizações do objeto direto anafórico diretamente no quadro sob análise, que tem por objeto a apresentação dos pronomes pessoais, a uma exposição que leve em consideração a variação linguística, caberia, por exemplo, a inserção de notas explicativas.

Na figura 4, há um miniconto, a partir do qual são feitas perguntas e solicitações expostas na sequência.

Figura 4 – Exercício 3 do LD



3 Minicontos são narrativas muito curtas, construídas com poucas informações. Leia um deles.

Evitava-o como podia.
Onde ele estava, ela não aparecia.
Tudo isso para não se jogar em seus braços.

EDSON ROSSATTO. *Cem toques cravados*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Europa, 2012. p. 146.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 73).

Após a apresentação do miniconto, são realizadas as seguintes perguntas e solicitações:

> a) Esse miniconto usa quebra de expectativa? Como ocorre?
> b) Observe o uso de 'evitava'. Por que o emprego de "evitou", que também expressa tempo passado, não seria adequado ao sentido pretendido?
> c) O uso de "ele e ela" amplia ou reduz a possibilidade de o leitor imaginar os

personagens? Por quê?
d) Os pronomes “ele e ela” não fazem referência a substantivos do texto. Isso impede a compreensão da narrativa? Por quê?
e) Nos dois primeiros parágrafos[2] foram empregados dois pronomes diferentes para fazer referência ao mesmo elemento. Quais são esses pronomes, como se classificam e qual é seu referente? Por que foram usados pronomes de tipos diferentes para indicar o mesmo referente?
f) No último parágrafo, há uma palavra com o mesmo referente. Qual?
g) O autor tinha um desafio: escrever minicontos com exatamente cem toques. Verifique se ele conseguiu realizá-lo no texto que você leu. Conte letras, hífen, sinais de pontuação e espaços. Lembre-se de que, para mudar de linha iniciando um parágrafo, também é preciso apertar uma tecla.
h) (DESAFIO DE ESCRITA) Agora, crie um parágrafo de análise do miniconto. Ele deve ter três períodos. Siga o roteiro.
- Identifique o autor do miniconto e informe o principal recurso usado em sua criação.
- Faça uma paráfrase dos dois primeiros parágrafos, explique o que sugerem e mostre que o terceiro parágrafo leva a uma releitura dos primeiros.
- Por fim, explique como o uso de pronomes pessoais contribui para o efeito do miniconto.
(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018)

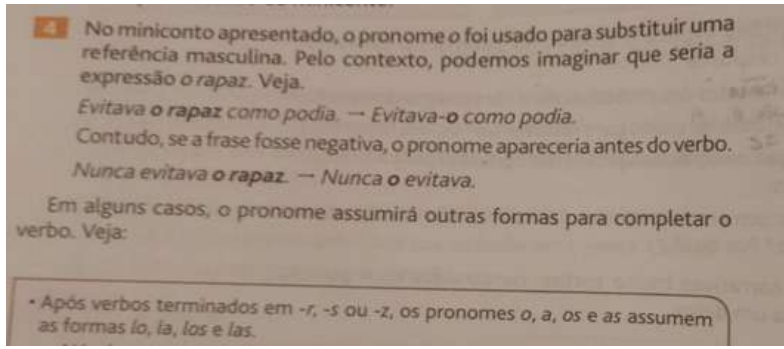
Em sua primeira linha, o miniconto utiliza-se do clítico para

2 No livro didático, é utilizada a palavra *parágrafo* para se referir a cada um dos versos do miniconto.

produzir o efeito de sentido de apagamento proposital do referente. O texto fala sobre não aparecer, logo, não aparece no miniconto quem são os referentes. No que diz respeito ao nosso objeto de análise, há aqui a oportunidade de se realizar uma reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos por tal apagamento (eixos I e II). Apesar de tal questão estar implícita nas perguntas *c* e *d*, ela poderia ser formulada de forma mais direta e clara e deveria contemplar o pronome *o*, uma vez que o apagamento dos referentes se inicia por seu uso, e esse é um recurso utilizado intencionalmente pelo autor do miniconto. Além disso, tal reflexão seria necessária ao aluno para atender ao que é solicitado no último item da pergunta *h*. Poderia, também, ser observado que não é mais tão comum a utilização desta variante em contextos menos monitorados, o que contemplaria o eixo III.

O exercício 4 é apresentado nas figuras 5 e 6.

Figura 5 – Exercício 4 do LD



4 No miniconto apresentado, o pronome *o* foi usado para substituir uma referência masculina. Pelo contexto, podemos imaginar que seria a expressão *o rapaz*. Veja.

Evitava ***o rapaz*** *como podia.* — *Evitava-****o*** *como podia.*

Contudo, se a frase fosse negativa, o pronome apareceria antes do verbo.

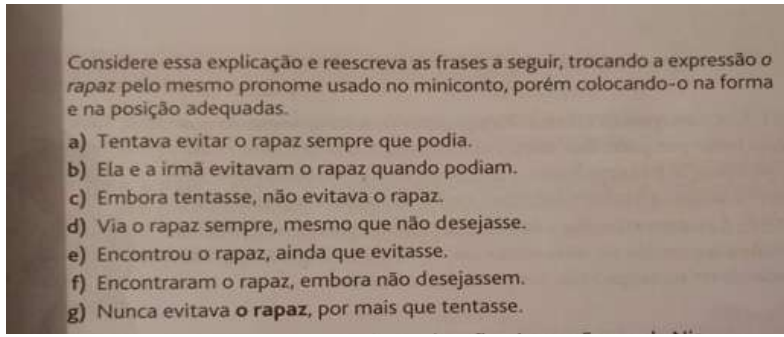
Nunca evitava ***o rapaz.*** — *Nunca* ***o*** *evitava.*

Em alguns casos, o pronome assumirá outras formas para completar o verbo. Veja:

• Após verbos terminados em *-r*, *-s* ou *-z*, os pronomes *o*, *a*, *os* e *as* assumem as formas *lo*, *la*, *los* e *las*.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 74).

Figura 6 – Continuação do exercício 4 do LD



Considere essa explicação e reescreva as frases a seguir, trocando a expressão *o rapaz* pelo mesmo pronome usado no miniconto, porém colocando-o na forma e na posição adequadas.

a) Tentava evitar o rapaz sempre que podia.
b) Ela e a irmã evitavam o rapaz quando podiam.
c) Embora tentasse, não evitava o rapaz.
d) Via o rapaz sempre, mesmo que não desejasse.
e) Encontrou o rapaz, ainda que evitasse.
f) Encontraram o rapaz, embora não desejassem.
g) Nunca evitava **o rapaz**, por mais que tentasse.

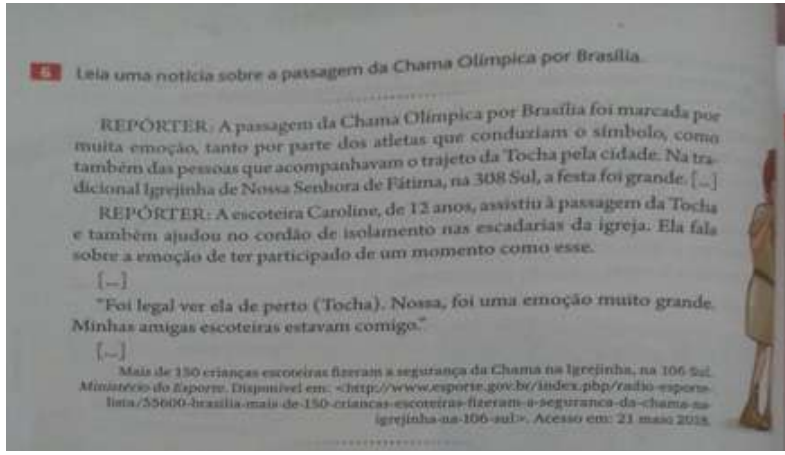
Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 75).

Nenhum dos três eixos é contemplado no exercício. Pede-se apenas que o aluno reescreva as frases de forma *adequada*, sem especificar a qual contexto comunicativo eles devem *adequar* as realizações. Há a tentativa de apenas fixar um conteúdo da gramática de modo tradicional. Pode-se constatar, então, que há, aqui, a possibilidade de a aprendizagem do aluno ser ampliada a ponto de contemplar a reflexão, a variação linguística e a produção de sentidos.

Isso colocaria o aluno em uma posição ativa no processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para o seu necessário protagonismo.

Já no exercício 6, podemos ver que há uma preocupação em mencionar que a variante utilizada como exemplo no exercício corresponde a uma forma desprestigiada. A seguir, na figura 7, é apresentada parte do exercício do LD.

Figura 7 – Exercício 6 do LD



6 Leia uma notícia sobre a passagem da Chama Olímpica por Brasília.

REPÓRTER: A passagem da Chama Olímpica por Brasília foi marcada por muita emoção, tanto por parte dos atletas que conduziam o símbolo, como também das pessoas que acompanhavam o trajeto da Tocha pela cidade. Na tradicional Igrejinha de Nossa Senhora de Fátima, na 308 Sul, a festa foi grande. [...]

REPÓRTER: A escoteira Caroline, de 12 anos, assistiu à passagem da Tocha e também ajudou no cordão de isolamento nas escadarias da igreja. Ela fala sobre a emoção de ter participado de um momento como esse.

[...]

"Foi legal ver ela de perto (Tocha). Nossa, foi uma emoção muito grande. Minhas amigas escoteiras estavam comigo."

[...]

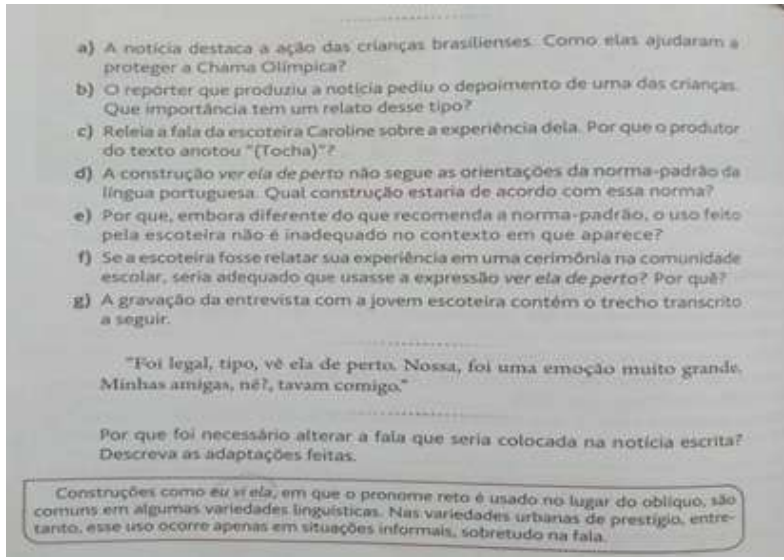
Mais de 150 crianças escoteiras fizeram a segurança da Chama na Igrejinha, na 106 Sul. *Ministério do Esporte*. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/radio-esporte/lista/55600-brasilia-mais-de-150-criancas-escoteiras-fizeram-a-seguranca-da-chama-na-igrejinha-na-106-sul>. Acesso em: 21 maio 2018.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 76).

É possível afirmar que estão contemplados no exercício os três eixos para o ensino de gramática de Vieira (2017, 2018), pois, como pode ser visto na figura 8, as duas primeiras perguntas referem-se à produção de sentidos (eixo II), embora não abordem um aspecto gramatical, já as outras se preocupam em fazer o aluno operar sobre sua própria língua

a partir da reflexão (eixo I) sobre a variação linguística (eixo III) que a construção *eu vi ela* evidencia.

Figura 8 – Continuação do Exercício 6 do LD



a) A notícia destaca a ação das crianças brasilienses. Como elas ajudaram a proteger a Chama Olímpica?
b) O repórter que produziu a notícia pediu o depoimento de uma das crianças. Que importância tem um relato desse tipo?
c) Releia a fala da escoteira Caroline sobre a experiência dela. Por que o produtor do texto anotou "(Tocha)"?
d) A construção *ver ela de perto* não segue as orientações da norma-padrão da língua portuguesa. Qual construção estaria de acordo com essa norma?
e) Por que, embora diferente do que recomenda a norma-padrão, o uso feito pela escoteira não é inadequado no contexto em que aparece?
f) Se a escoteira fosse relatar sua experiência em uma cerimônia na comunidade escolar, seria adequado que usasse a expressão *ver ela de perto*? Por quê?
g) A gravação da entrevista com a jovem escoteira contém o trecho transcrito a seguir.

"Foi legal, tipo, vê ela de perto. Nossa, foi uma emoção muito grande. Minhas amigas, né?, tavam comigo."

Por que foi necessário alterar a fala que seria colocada na notícia escrita? Descreva as adaptações feitas.

Construções como *eu vi ela*, em que o pronome reto é usado no lugar do oblíquo, são comuns em algumas variedades linguísticas. Nas variedades urbanas de prestígio, entretanto, esse uso ocorre apenas em situações informais, sobretudo na fala.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 76).

Este exercício, diferentemente daquele apresentado nas figuras 5 e 6, especifica à qual variedade linguística se refere, além de distinguir a língua oral e escrita de forma eficiente, fazendo com que o aluno reflita que, dependendo do contexto comunicativo, há um tipo de linguagem a ser usado na fala e um tipo diferente na escrita. Além disso, ao final da página, os autores trazem uma informação complementar, explicando que a construção utilizada pela menina é desprestigiada em contextos formais. Cabe, entretanto, uma ressalva quanto

à pergunta *f*. Dependendo da forma como for conduzida a discussão em sala de aula, tal pergunta poderá levar a uma errônea conclusão de que, em uma comunidade escolar, só há espaço para um registro mais formal.

É possível afirmar que o LD sob análise contempla, ainda que não em todas as atividades apresentadas, os três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017, 2018), pois parte das atividades considera a reflexão sobre a língua, a produção de sentidos e a variação linguística, além de não utilizar a metalinguagem pela metalinguagem, já que primeiro são feitas as reflexões acerca do fenômeno analisado e somente depois se abrange a nomenclatura.

Considerações finais

O LD é um material muito importante na sala de aula e, por conta disso, precisa receber a devida atenção, porque ele é a saída do(a) professor(a) que não recebe melhores recursos – para se aprimorar, estudar, se atualizar – e que não pode oferecer outros materiais a seus alunos.

Como mostraram os resultados desta pesquisa, embora os três eixos propostos por Vieira (2017, 2018) tenham, de alguma forma, sido contemplados no LD sob análise, há espaço para um aprofundamento da abordagem de fenômenos gramaticais e, consequentemente, para a

proposição de uma efetiva e produtiva análise linguística. A análise aqui apresentada mostra que há uma oscilação entre uma abordagem tradicional e outra que se apropria de resultados de estudos linguísticos. Tal oscilação, manifestada não apenas em livros didáticos, deixa o(a) professor(a) de língua portuguesa submerso(a) em constantes dúvidas de qual posição assumir. A responsabilidade sobre essa situação não é somente do livro didático, mas também da teoria linguística e dos documentos oficiais, que dão subsídios para importantes reflexões, mas ainda não indicam, de forma abrangente, caminhos metodológicos possíveis.

Apesar de sua importância nas aulas, é possível notar, a partir dos resultados apresentados, que os professores não podem ficar limitados à utilização do LD. Uma análise crítica do material disponível aos professores depende de uma formação inicial e continuada de qualidade, que lhes permita observar as lacunas existentes e as possibilidades de reflexão que elas abrem. Trata-se, portanto, de uma questão bastante complexa e de um desafio constante para a educação brasileira.

Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 25-67, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. *In*: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.). *Português brasileiro*: uma viagem diacrônica. Campinas: Ed. da Unicamp, p. 163-184, 1996.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola, 2006.

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; CANDIDO, Denise. A prática de análise linguística nos livros didáticos: um estudo comparativo. *Web Revista Linguagem, Educação e Memória*, v. 11, n. 11, p. 63-93, 2016.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. *In*: CORREIA, Djane Antonucci (Org.) *A relevância social da linguística*: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola, p. 51-78, 2007.

HEINECK, Francieli; PITON, Francieli Matzenbacher. A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção. *Domínios de Lingu@gem*, v. 8, n. 1, p. 439-458, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2020.

OLIVEIRA, Solange Mendes. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 5, n. 9, p. 1-30, 2007.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua*: Leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e contexto. *In*: VIEIRA, Silvia

Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática*: descrição e uso. São Paulo: Contexto, p. 237-258, 2008.

ROCHA, Laís França Campos. Práticas de análise linguística: uma análise em livro didático. *Working Papers em Linguística*, v. 18, n. 2, p. 211-238, 2017.

SANTANA, Juliana Magalhães Catta Preta de. *Diagnose e ensino de pronomes*: um estudo sobre a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa no Português brasileiro. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, 2016.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. *In*: NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JR., Lucrécio Araújo de (Orgs.). *Escola, ensino e linguagens*: propostas e reflexões. Natal: EDUFRN, p. 78-104, 2017.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). *Gramática, variação e ensino*: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, p. 47-59, 2018.

Shéren Salvo Freire
Mestranda em Letras, Linguagens, Linguística, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Graduada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pampa, 2022.
Voluntária no grupo de pesquisa “Língua POA”.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3115819893573032.
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-9631-0713.
E-mail: sherenfreire@gmail.com.

Taíse Simioni
Doutora em Letras, Teoria e Análise Linguística, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
Professora da Universidade Federal do Pampa – campus Bagé.
Pesquisadora do grupo de pesquisa “Ensino e aprendizagem de línguas:

uma abordagem quantitativa".
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3732204030388531.
ORCID iD: http://orcid.org/0000-0002-9778-7393.
E-mail: taisesimioni@gmail.com.

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.71453

AMÉRICA LATINA E INTERCULTURALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL

Adriana Pereira

Resumo: Este artigo, recorte de minha tese de doutorado, analisa a imagem cultural da América Latina nas coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional de Livro Didático/2018, desde uma perspectiva intercultural. A pesquisa documental conta com um corpus de nove volumes das coleções *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), *Confluencia* (PINHEIRO-CORREA *et al*., 2016) e *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016). A análise centrou-se nos diferentes aspectos da construção identitária do latino-americano e nas orientações da perspectiva intercultural de ensino de línguas e orienta-se teoricamente nos estudos da interculturalidade de Candau (2008, 2010), Fleuri (2003, 2012), Mendes (2007, 2011) e Walsh (2005; 2009); nos conceitos de América Latina de Farret; Pinto (2011), Mignolo (2005) e Pizarro (2006) e nas investigações sobre o livro didático de Barros *et al.* (2018) e Daher *et al.* (2013). Os resultados revelam um avanço considerável em todas as coleções dos aspectos analisados. Sobre a presença da América Latina (AL), foi possível verificar a possibilidade de tratar de diferentes conhecimentos que permitem o aluno ampliar seus horizontes e refletir sobre as diversidades que compõem este espaço, e, no que diz respeito à perspectiva intercultural, verificou-se que os textos e as suas atividades tinham um grande potencial para a promoção de uma atitude crítica e intercultural do aluno.
Palavras-chave: Língua espanhola. Livro didático. PNLD. Interculturalidade. América Latina.

Abstract: This article, part of my doctoral thesis, analyzes the cultural image of Latin America in the didactic collections approved by the National Textbook Program/2018, from an intercultural perspective.
The documentary research has a corpus of nine volumes of the collections - Cercanía joven (COIMBRA; CHAVES, 2016), Confluencia (PINHEIRO-CORREA *et al*., 2016) and Sentidos en lengua española (FREITAS; COSTA, 2016). The analysis focused on the different aspects of the Latin American identity construction and on the orientations of the intercultural perspective of language teaching and is theoretically

oriented in the studies of interculturality de Candau (2008, 2010), Fleuri (2003, 2012), Mendes (2007, 2011) e Walsh (2005; 2009); in the concepts of Latin America de Farret; Pinto (2011), Mignolo (2005) e Pizarro (2006) and in the investigations on the textbook by Barros *et al*. (2018) and Daher *et al*. (2013). The results reveal considerable progress in all collections of aspects analyzed. About the presence of LA, it was possible to verify the possibility of dealing with different knowledge that allow the student to broaden their horizons and reflect on the diversities that make up this space, and, with regard to the intercultural perspective, it was verified that the texts and its activities had great potential for promoting a critical and intercultural attitude in students.
Keywords: Spanish language. Textbook. PNLD. Interculturality. Latin America.

Introdução

O ensino de línguas é um processo bastante complexo já que precisa considerar as diferentes condições, abordagens e contextos. Assim como reconhecer e refletir também sobre as diversidades culturais que a língua carrega. É preciso, pois, atentar-se para um ensino dinâmico, plural, intercultural e igualitário.

No que concerne ao ensino de espanhol, ele tem vivenciado diferentes estágios, que vão manifestando marcas históricas e de políticas nacionais, ou seja, desde uma abordagem estritamente gramatical e/ou peninsular a uma onda que chama perspectiva intercultural afro-latina, por exemplo. No entanto, ainda é marcado por um ensino com pouca profundidade nas questões da diversidade cultural

latino-americana, preponderando algumas manifestações hegemônicas de países da América do Sul ou México.

Desse modo, questionando e refletindo sobre a leccionação de espanhol no ensino básico a partir do meu papel como professora de língua espanhola, pesquisadora da Linguística Aplicada e consciente da minha identidade latino-americana, ainda em construção, entendo que é preciso repensar nossas práticas de ensino para atender a demanda de visibilização e conscientização dessa região cultural que é a América Latina.

Este artigo, recorte de minha pesquisa de doutorado, pretende analisar a presença da América Latina nos livros didáticos de espanhol do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/ 2018, a partir de uma abordagem intercultural. A metodologia adotada trata de uma pesquisa qualitativa de caráter documental, interpretada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Conta, portanto com um corpus de nove volumes das coleções *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), *Confluencia* (PINHEIRO-CORREA *et al*., 2016) e *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016).

O artigo divide-se em três seções: a) teórica, na qual discuto os conceitos sobre América Latina, desde sua origem a problematizações de nomenclatura, e interculturalidade,

destacando sua dimensão educacional; b) metodológica, em que ofereço um panorama do percurso estabelecido para gerar os dados da investigação; c) analítica, na qual demonstro a forma de análise feita nas coleções; e, por fim, as considerações finais, onde retomo os principais pontos problematizados na investigação, como forma de ratificar a importância de oferecer um ensino de espanhol plural, diverso e intercultural.

A partir do resultados analisados, a pesquisa revela um avanço positivo no que se refere aos dois eixos analisados – América Latina e Interculturalidade. Destaco também que isso caminha para uma educação plural, intercultural e crítica.

América Latina e Interculturalidade

> Alguien alguna vez me discutía desde las altas cumbres de la ciencia preguntándome qué tiene en común un negro de Haití con un gaucho de la pampa. ¡Pero claro que tienen algo en común! No lo saben, pero seguro que tienen algo en común. ¿Por qué? Porque unos y otros han sido condenados a la amnesia de una historia oficial enferma de racismo, de machismo, de elitismo y de militarismo; están mutilados en el conocimiento de lo que fuimos, en la memoria compartida, y mutilados también en el conocimiento de la realidad, pero en la medida en que eso se abra, en que luchemos para abrirlo, para

> ser lo que podemos ser, que es una cosa infinitamente amplia y espléndida, vamos a descubrir que hay muchísimos más puntos de contacto de los que suponemos que hay. (GALEANO, 2005)

Galeano consegue em seus textos nos oferecer inúmeros *insights* para uma discussão sobre AL. Nessa fala, destaco a importância de entendê-la como uma região múltipla, diversa, *pero* que guarda algo em comum. E será por meio dessa compreensão que trato de analisar a imagem da AL nos livros didáticos de espanhol.

A origem da nomenclatura *América Latina* é controversa e está diretamente atrelada aos processos históricos pelos quais passou a região. Conforme Farret e Pinto (2011), o termo surgiu na França a partir de um movimento "panlatinista" que pretendia a unificação de povos de origem latina, perspectiva que adota, portanto, a concepção de "raça latina" para dar embasamento a seu objetivo. Foi encabeçado pelo francês Michel Chevalier (1806-1879), o qual, durante muito tempo, buscava que a França fosse líder do sistema político e econômico dos países recém-encontrados em contraposição à hegemonia da Inglaterra e dos Estados Unidos.

De acordo com Figueiredo (2010), o primeiro a usar o termo AL foi Francisco Bilbao (1823-1865), em 1856, em

uma conferência que acontecia em Paris, sobre raça e unidade nacional latino-americana. O intelectual chileno evidenciou em sua fala a necessidade de uma unificação para barrar o imperialismo norte-americano. Mas foi por meio do poema *Las dos Américas* de José Torres de Caicedo (1830-1889), colombiano, jornalista e poeta, que o termo ganhou divulgação. Em seu texto, o autor faz referência à problemática das duas américas, em rechaço explícito à América do Norte, compreendendo-a como sedenta de poder e de controle. Segundo ele, há uma "raça da América Latina, frente à raça saxônica, inimiga mortal que já ameaça destruir sua liberdade".

Diante desses dados históricos, é preciso destacar também que a construção identitária latino-americana está perpassada por diferentes origens – europeia, autóctone e africana – que se mesclam e se entrelaçam, definindo uma multiplicidade de sujeitos e de vozes, "vivemos no conflituoso embate dialético de não sermos índios, não sermos negros, não sermos brancos, sendo todos ao mesmo tempo" (AZEVEDO, 1996, p. 19).

A latino-americanidade deve, ou deveria, portanto, ser compreendida como uma "construção híbrida", já que é estabelecida pela presença dos povos originários, pela

chegada dos europeus e pelos deslocamentos de africanos, que foram sequestrados e escravizados, trazidos para a região. Porém, é preciso destacar que, em se tratando dos povos originários e dos afro-latino-americanos, ainda há um apagamento da sua presença no processo de construção identitária latino-americana. É, pois, outro aspecto que deve ser levantado quanto à configuração do nome América Latina. Ele representa todos os grupos sociais ou continua a perpetuar pequenos grupos de uma elite político-econômica *criolla*/mestiça da época? Que relação é estabelecida com a presença de civilizações já presentes neste espaço antes da invasão dos europeus?

Mignolo (2005), por exemplo, em seu texto *A ideia de América Latina*, pretende levantar questões relacionadas a essas origens. O autor manifesta que o uso desta nomenclatura serve explicitamente a interesses de um imaginário europeu. Ele apresenta, ao longo do texto, uma série de elementos que evidenciam a existência de um espaço cultural consolidado por seus territórios, seus integrantes e suas manifestações que foi abruptamente silenciado.

Apesar dos inúmeros argumentos propostos por Mignolo e outros autores, a concepção de AL foi e é, ainda hoje, uma ponte de luta e representatividade de um espaço cultural

que se mantém em desenvolvimento e em busca de espaço e liberdade ideológica, política e econômica. A nomenclatura AL tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões com um olhar para as singularidades e a originalidade deste continente a partir de "características inéditas" e reais, considerando também os processos civilizatórios anteriores ao europeu.

Tais percepções nos levam a entender que o conceito de América, e posteriormente AL, incide numa dinâmica de divergências, assimetrias, dominações e resistências que podem ser tomadas como passadas e também atuais. Para tentar compreender essa dinâmica que se estabelece dentro de um contexto de relações de dominação, é preciso entender o que significou a chegada dos europeus à região, ou, mais precisamente, que a perspectiva de "descoberta" da América é equivocada e cheia de apelos e contradições coloniais. Para Lisboa, "não há descoberta da América. Esta nasce ontologicamente sob signo do encobrimento, da negação do Outro, da ocultação da miríade de outridades aqui presentes" (LISBOA, 2014, p. 505). Por essa percepção, tem-se falado de uma invenção da América (O'GORMAN, 1992), que se ressignifica cada vez mais para abarcar as multiplicidades de povos, de culturas, de formas de estar no mundo.

É preciso destacar também uma das divergências quanto ao nome que se refere à percepção que Mignolo traz de ferida colonial. Essa ferida reflete o modo como encaramos nossas origens, epistemologias, identidades e, também, nossos lugares de estar e interagir com o outro. Nesse sentido, a ideia de se entender latino-americano passa pela compreensão de diferentes passados e diferentes formas de enxergar as relações sociais. Pauta-se, pois, o paradigma modernidade/colonialidade, que, para Azevedo (1996),

> [...] ao refletir sobre as raízes da América Latina, forçosamente teremos de transitar por caminhos que nos remeterão a vários passados históricos distintos que se confrontam cotidianamente nas mais diferentes formas de relação. Teremos de varrer todo o período colonial, testemunha de tantos encontros e desencontros com nosso passado, de nossas buscas e desprezo por todos eles. (AZEVEDO, 1996, p. 19)

O que Azevedo chama de varrer o período colonial significa uma forma de olhar esse momento e perceber os conflitos e as contradições que se configuravam no entendimento do que seria América e, em seguida, a quem interessava a imposição de um discurso e uma ideologia de modernidade, que se configura pelos parâmetros da colonialidade demarcados pelo estabelecimento do colonialismo, sistema que se baseia na relação império-

colônia de exploração de terra e de pessoas, ou seja, um continente que se funda nos interesses do europeu de apropriação da extensão de terras, da exploração de mão de obra e da evangelização em massa da população. Esse sistema perdura, mesmo com as independências, por meio da validação das experiências e relações coloniais de saberes culturais e dos modos de vida, que são instituídas por projetos do imperialismo regente.

Apesar das inúmeras discussões quanto ao nome AL, entendo-a e analiso-a como um espaço cultural da diversidade de povos, de histórias e de lutas, que precisa passar por constantes redefinições, constantes retornos históricos e sociais, por meio dos quais se possa escutar as vozes dos indígenas, dos afro-americanos, das mulheres, da classe trabalhadora e dos civis. Para chegar a essa compreensão, foi preciso refletir sobre questões indispensáveis de problematizar e desconstruir a ideia eurocêntrica de mundo.

A partir dessa percepção, alinhar a perspectividade intercultural à discussão sobre AL diz respeito à sua relação direta com a noção de decolonialidade, condição hoje fundamental para compreender nosso espaço e nossas identidades culturais. Perceber que lugar é esse exige uma tomada de consciência e uma ruptura com determinadas estruturas de poder impostas

pela conquista e perduradas ainda pelo pensamento colonial, patriarcal e capitalista vigente.

Conforme Mendes, "[...] tudo o que fazemos quando interagimos com o mundo através da linguagem é um modo de produzir cultura" (MENDES, 2012, p. 375), de forma que a língua e a cultura não recebem lugares diferenciados ou sequenciados. Elas estão no mesmo lugar. Nesse contexto, assumo essa concepção e proponho tratar as práticas de linguagem como expoente de uma construção de significados, exposição de crenças e de valores que são percebidos e destacados por meio de uma relação dialógica entre os indivíduos que se veem imersos em situações de fala e de intercâmbio, possibilitando que "o aluno possa viver socialmente em outros ambientes e contextos culturais além de seu próprio" (MENDES, 2007, p. 130). Desse modo, o que se pretende com um ensino intercultural é deixar de perceber as culturas como amostras, como entidades estáticas, e entendê-las como um processo de troca nas interações com o outro, a partir das diversidades presentes nos diferentes contextos, que lhe configura um caráter dinâmico, de transformações contínuas e de rompimento do sistema-mundo que é desigual, patriarcal, ocidental e heteronormativo.

A interculturalidade é um projeto em curso que visa a uma mudança no sistema social, cultural e institucional pelo

qual se perceba a decolonização do conhecimento, do ser e do agir. A interculturalidade busca abertura e diálogo. É uma forma de enxergar o outro e relacioná-lo consigo mesmo, reconhecendo-se no outro numa relação de respeito. Dessa forma, além de atentar para a diversidade de mundos culturais, possibilitando reconhecimento das diferentes identidades dentro do sistema social, e o conhecimento de outros universos e outras formas de convivência, enxerga e questiona as relações de poder construídas dentro dos grupos culturais diversos, como forma de romper com as desigualdades e garantir oportunidades sociais, econômicas e políticas a todos, ou seja, é antes de mais nada, questionar as diferenças estabelecidas ao longo da história por uma hierarquização de grupos dominantes.

Para Candau, a perspectiva intercultural deve promover:

> [...] uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas [...]. (CANDAU, 2008, p. 52)

Assim, a proposta deve contemplar as diferentes esferas da configuração da sociedade existente – social, cultural,

histórico, epistêmico, econômico e político. Observar como a interculturalidade é explorada no livro didático (LD) é justamente perceber as modificações já em processo para a construção de um indivíduo crítico e intercultural que se atenha, por exemplo, para um engajamento nas causas sociais e um agir politicamente contra práticas hegemônicas.

Percurso metodológico

A composição do corpus se deu por nove volumes das coleções *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), *Confluencia* (PINHEIRO-CORREA *et al*., 2016) e *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016), aprovadas no último edital do PNLD/2018. A escolha pela última edição responde à possibilidade de comunicar com os componentes teóricos e práticos mais atuais no que concerne às diversidades culturais da AL e os componentes da dimensão intercultural.

Ao delimitar o corpus, defini duas categorias de análise por meio das seguintes perguntas: Categoria 1: como é construída a imagem da América Latina nas coleções, no sentido de contribuir para o sentimento de pertencimento a esse espaço cultural? e Categoria 2: as atividades colaboram para a promoção de uma atitude crítica e intercultural?

Depois de definidas as categorias, elaborei nove subcategorias para a categoria 1, baseadas nos estudos de

diferentes autores que discutem a ideia de América, focando em aspectos sociais, históricos, linguísticos, geográficos e culturais para aproximação do entendimento e conscientização do que é esse espaço cultural. Portanto, analiso: Composição geográfica; Relação Norte/Sul; Construção histórica; Governos militares; Condição fronteiriça; Inter-relação português e espanhol; Condição migratória; Construção étnico-racial; e Diversidade linguística.

No que concerne à categoria 2, busco observar a possibilidade de envolvimento do aprendiz com a temática, considerando analisar se as perguntas possibilitam desenvolver uma atitude de abertura e relativização frente à diversidade, evitando generalizações e estereótipos sobre o outro; debater e questionar as atitudes e os comportamentos etnocêntricos e monoculturais; visibilizar enfretamento das relações de poder assimétricas; e engajar-se no combate às diferentes formas de discriminação e desigualdades.

A construção do livro didático de Espanhol

Considerando as categorias de análise, trato de observar a imagem cultural da América Latina entendendo esta região como espaço cultural dinâmico, múltiplo e complexo. É válido destacar que parto da premissa de presença dessa diversidade,

já que é uma exigência do edital do PNLD/2018, no item b dos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular da Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) – "seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam" (BRASIL, 2017, p. 39). Assim sendo, esta seção se divide em seis partes que contemplam a categoria um, além de uma subseção em que trato da segunda categoria de análise.

a) Composição geográfica/Relação Norte-Sul

A América Latina compreende uma área de cerca de 21.069.501 km² e é composta por 20 países e 11 territórios que não são considerados países por não serem independentes. Dessa forma, é possível compreender as diversidades linguísticas, culturais, étnicas, políticas dessa região. A importância dos aspectos geográficos abordados na análise ateve-se para a relação Norte/Sul, que não se fixa especificamente na questão geográfica, já que condicionam aspectos políticos e econômicos. Destaco a importância de tratar desse ponto como forma de romper com estigmas de centro/periferia, rico/pobre comumente aplicados à

compreensão da AL, questionar essa forma hegemônica de ver a região e reclamar o olhar a partir do/para o Sul.

Em uma atividade de leitura com um poema de Mario Benedetti, discute-se a questão norte e sul e sua equivalência entre centro e periferia, respectivamente. É proposto o debate dessa relação, observando os diferentes enfoques – sociais, históricos e geográficos –, fazendo com que o aluno possa pensar criticamente essa dicotomia e como isso reflete atualmente na configuração e compreensão da América Latina e localmente a posição do Brasil nessa questão.

Figura 1 – C2: El Sur también existe

El texto que vas a leer es un poema del escritor uruguayo Mario Benedetti. Luego, contesta las preguntas en tu cuaderno.

Mario Benedetti (Paso de los Toros, 1920 - Montevideo, 2009) fue un prolífico escritor, poeta y dramaturgo uruguayo de la generación del 45. Vivió diez años en el exilio tras el golpe de estado de 1973 en su país. En su obra literaria destaca el compromiso ético y la denuncia de las desigualdades.

El Sur también existe

Con su ritual de acero
sus grandes chimeneas
sus sabios clandestinos
su canto de sirenas
sus cielos de neón
sus ventas navideñas
su culto de dios padre
y de las charreteras
con sus llaves del reino
el norte es el que ordena

pero aquí abajo abajo
el hambre disponible
recurre al fruto amargo
de lo que otros deciden
mientras el tiempo pasa
y pasan los desfiles
y se hacen otras cosas
que el norte no prohíbe
con su esperanza dura
el sur también existe

con sus predicadores
sus gases que envenenan
su escuela de Chicago
sus dueños de la tierra
con sus trapos de lujo
y su pobre osamenta
sus defensas gastadas
sus gastos de defensa
con su gesta invasora
el norte es el que ordena

pero aquí abajo abajo
cada uno en su escondite
hay hombres y mujeres
que saben a qué asirse
aprovechando el sol
y también los eclipses
apartando lo inútil
y usando lo que sirve
con su fe veterana
el sur también existe

con su corno francés
y su academia sueca
su saña americana
y sus llaves inglesas
con todos sus misiles
y sus enciclopedias
su guerra de galaxias
y su saña opulenta
con todos sus laureles
el norte es el que ordena

pero aquí abajo abajo
cerca de las raíces
es donde la memoria
ningún recuerdo omite
y hay quienes se desmueren
y hay quienes se desviven
y así entre todos logran
lo que era un imposible
que todo el mundo sepa
que el sur también existe.

BENEDETTI, Mario. Antología poética. Buenos Aires: Sudamericana, 1994, p. 211.
* Fundación Mario Benedetti.
Texto bajo licencia Schoenfeld Agencia Literaria Disponible en: www.schoenfeldagencia.com, acceso el 28 nov. 2012

1 Considera las nociones económico-sociales a continuación e identifica a qué hemisferio se asocia en el poema cada una de ellas. Escribe en tu cuaderno fragmentos del texto que fundamenten tu respuesta.

escasez riqueza falta de libertad consumismo

2 En los versos del poema "pero aquí abajo abajo", ¿qué efecto de sentido produce el empleo duplicado del adverbio?

3 ¿Desde qué lugar habla el "yo" poético en este texto?

4 ¿Qué tipo de relación se establece entre el Norte y el Sur a través de las imágenes que emplea el autor en el poema?

Poslectura

Discute las siguientes cuestiones con dos compañeros(as).

1 Piensen en cómo se ve el barrio o la zona donde viven ustedes en comparación con otros de su ciudad o su entorno. ¿Se los considera centro o periferia?

2 Si tuvieran que elegir, ¿qué mapa elegirían tus compañeros(as) y tú para representar el mundo, según sus deseos y convicciones? ¿Por qué?

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 71-72.

No poema, é evidenciada a demarcação óbvia de dois eixos a partir da configuração social, histórica e econômica – América do Sul e América do Norte. O posicionamento do

Norte como aquele que “ordena”, que detém a “chave do reino”, o “dono da terra”, o invasor, aquele que se faz grande diante do periférico, do Sul, aquele que invadiu, saqueou e matou durante muito tempo. *El sur también existe* mobiliza os conhecimentos históricos sobre a AL desde o período de colonização, independência, os aspectos da modernidade tardia, mencionados por Pizarro (2006) e Reis (2009), até os dias de hoje, se pensarmos a configuração política e econômica dos países latinos que se veem constante e fortemente sob a mira dos EUA, como as suas demandas capitalistas e neoliberais, suas alianças em golpes de estado, tais como aconteceram recentemente na Bolívia, ou nas várias tentativas na Venezuela.

Essa dicotomia pode ser discutida, por exemplo, nas perguntas 1 e 4. Nelas, se propõem a pensar uma construção da representação de duas Américas: a rica e a pobre; a que tem “trapos de lujo” e “hambre disponible”, respectivamente, numa relação de poder assimétrica. Conforme Ribeiro (2017), ao considerar essa denominação, aponta-se que:

> [...] os dois componentes se alternam, como América pobre e América rica, com posições e relações assimétricas de poderio em um polo de dependência nos outros. Pode-se dizer que, de certa forma, é principalmente

> como o outro lado da América rica que os latino-americanos melhor se reúnem debaixo de uma mesma denominação. (RIBEIRO, 2017, p. 24-25)

É preciso destacar que as perguntas da análise do poema mobilizam para uma ampliação sobre como o Sul – e por que não ampliar para a ideia de AL? – é polo de cultura e de sociedade que não deve ser deixada à margem. Para além da perspectiva histórico-geográfica, é possível evidenciar desde o ponto de vista simbólico à questão do reconhecimento como sul-americano, questionando de que ponto de vista se fala e se questiona essa dicotomia "¿Desde qué lugar habla el 'yo' poético en este texto?", como uma forma também de chamar o estudante brasileiro a entender-se dentro deste espaço cultural.

b) Construção histórica/Governos militares

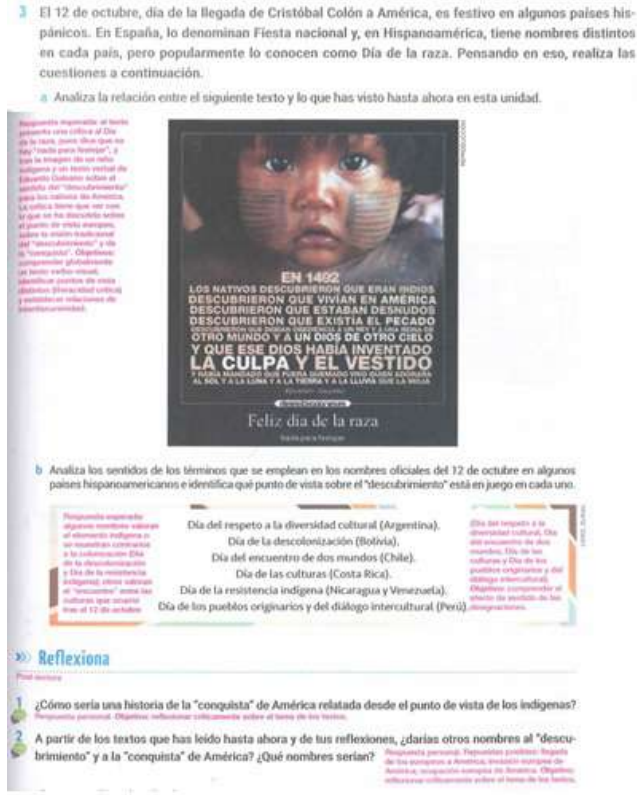
O que somos *nosotros* senão um conjunto de experiências que são promovidas por nossas relações sociais situadas historicamente? Assim, não poderia ser diferente ao tentar compreender a AL e observar como são mobilizados esses conhecimentos nas coleções. *C* toca nos dois pontos e faz com que se reflita sobre determinado período colonial, juntamente com a mobilização da temática de gênero, de apagamento das histórias e feitos das mulheres.

Apresenta ainda uma discussão sobre a visão de mundo que se condiciona a crer a partir dos textos que defendem determinado posicionamento, neste caso, o que se refere entender a noção de colonização, que pode ser vista por âmbitos distintos e, portanto, refletindo compreensão de mundos diferentes do conquistador e do conquistado. A atividade possibilita pensar as consequências da colonização, que foi um ato que significou verdadeiro apagamento, silenciamento e genocídio da população da América. *SLE* também aponta para essa discussão histórica e faz com que o aluno reflita sobre a compreensão dos termos "conquista" e "descobrimento" que se propõe um posicionamento necessário e não hegemônico de olhar para a história da América e todas as questões que estão envolvidas.

Considerando a problemática que se estabelece entre os termos *conquista* e *descoberta*, *conquistadores* e *conquistados*, a coleção oferece a oportunidade de o aluno entender que esta data atualmente é considerada um movimento de reconhecimento dos povos indígenas que foram violentamente massacrados. Ramos aponta, por exemplo, que "en la historia humana en todos lados hubo conquistas y colonizaciones. Pero en ningún lugar se vivió un proceso de amplitud continental, de profundidad y totalidad

tal como el que se vivió en nuestro continente" (RAMOS, 2012, p. 29). Por esta compreensão, o texto aponta uma crítica ao "Feliz día de la raza", a partir do texto não verbal de uma criança indígena com sobreposição do texto verbal de Galeano que evidencia o que significou a chegada do europeu ao continente para os povos originários, no sentido de não haver razão para festividades.

Figura 2 – *SLE 1: Descubrimiento y Conquista*

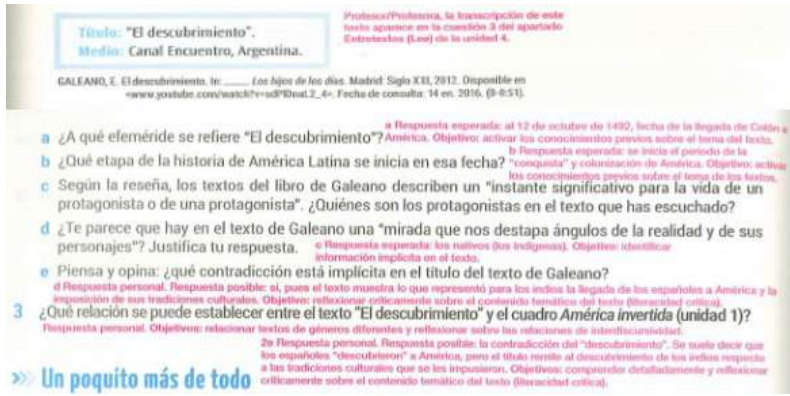


Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 94-95.

Na questão 1, é pedido que o aluno relacione o cartaz do Dia da Raça com o que foi trabalhado na unidade e que ele reflexione criticamente sobre 1 "¿Cómo sería una historia de la 'conquista' de América relatada desde el punto de vista de los indígenas?", já que o texto verbal representa a maneira como os invasores desconstruíram sua forma de vida e sua percepção de ver e estar no mundo.

Também nesta coleção é possível aprofundar a discussão do texto apresentado na imagem anterior. O fragmento do livro de Galeano intitula-se *El Descubrimiento* e propõe a reflexão a partir do olhar dos nativos, ou seja, nas descobertas feitas por eles com a chegada dos europeus sobre condições que lhes seriam impostas (delimitação de espaço, estipulação de crenças religiosas, relações hierárquicas etc.).

Figura 3 – *SLE 1: El descubrimiento*



Fonte: FREITAS; COSTA, 2016a, p. 121-122.

A discussão gira em torno das questões sobre a referência à descoberta, data e período do acontecimento e os diferentes ângulos de interpretação de feito histórico. O texto pretende incitar uma avaliação sobre a condição da AL e a relação de conquistadores e conquistados. Inclusive, poder pensar a história da AL a partir do decolonial, questionar as bases das relações de poder e de dependência estabelecidas e reafirmar o espaço cultural de frutífero e capaz.

A América Latina foi construída em cima das redes de dependências com as nações exploradoras. Esse fato complica a discussão e o intento constante de romper com a crença de que a AL é subdesenvolvida, dependente e periférica. O reconhecimento do latino-americano baseia-se na percepção que já apontava Rama: "[...] os latino-americanos começaram a criticar a persistência de sistemas coloniais e neo-coloniais na representação da América Latina" (RAMA, 1982, p. 24). É estratégia atual a mobilização para um distanciamento das amarras capitalistas dos EUA, por exemplo, uma configuração de construto social dos processos de democratização e nacionalização de sistemas que detenham a soberania estrangeira na região.

c) Condição migratória

A temática migração é um item que esteve presente nas três coleções, acredito que pela demanda do mundo globalizado e da possibilidade de oferecer um contexto em que haja o contato entre diferentes nacionalidades. Razão pela qual também foi um aspecto que considerei relevante para a análise porque coloca em evidência os tipos de relações que podem ser estabelecidas nesta configuração de integração latino-americana, inclusive considerando nossa formação identitária, e do tratamento intercultural que pode ser dado para perceber as diferenças de cada povo, compreendê-las e aprender a conviver com elas da forma mais igualitária.

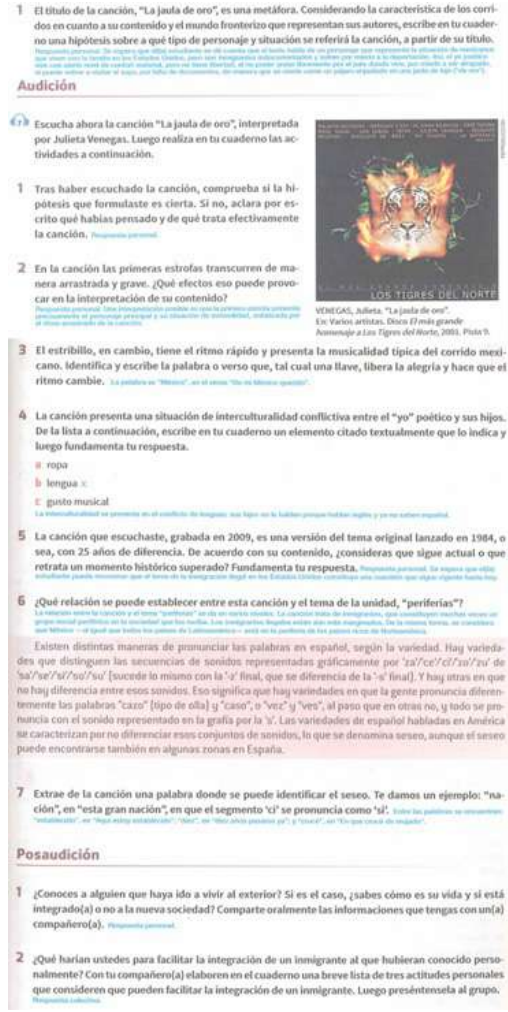
As abordagens, no entanto, seguem vertentes diferentes. *CJ* tratou do tema pela ideia estereotipada de um latino-americano que leva consigo um "sonho americano", aquele que vê o deslocamento para o país do norte capaz de oferecer oportunidades únicas e condições melhores para viver. De fato, o processo migratório se atrela a uma ideia de melhoria, de oportunidade, contudo é preciso também problematizar os embates deste evento e o que representa para o imigrante essa mudança. *C* e *SLE* foram mais críticas e o fizeram desde um ponto de

vista não europeu ou norte-americano, como é o caso de *SLE*. É importante evidenciar isso, porque desloca o olhar hegemônico de compreender EUA ou Europa como únicos lugares que possibilitam trabalho, estudo, cultura etc., visão extremamente colonialista.

SLE também tratou do tema através da condição de marginalização dos imigrantes por meio dos quais são condicionados à invisibilidade, por falta de documentação e de direitos básicos a cidadania, trabalho, educação, saúde. Parte-se de um grupo nacional, geralmente silenciado pelos LD, que se move a dois países, República Dominicana e Brasil, fora do polo euro-estadunidense para tratar dessas questões e fazer com que o aluno reflita sobre as realidades desse grupo – haitianos –, e daqueles que os recebem. Evidencia-se a mobilização das ondas migratórias que acontecem na América e como é preciso oferecer essas condições favoráveis de deslocamento, convívio e estadia. A abertura e o diálogo com o imigrante fora as amarras estereotipadas e preconceituosas refletem a oportunidade de convívio harmonioso, e quando menciono harmonioso, não invalido os confrontos, mas uma possibilidade de espaço para o diálogo e o respeito às diferenças, em que se oportunizem condições menos racistas e menos desiguais.

Em uma das atividades de C, prevê-se uma reflexão crítica da condição ilegal de imigrante mexicano que vive nos EUA, refletindo sua angústia, seus medos, suas dificuldades linguísticas e culturais. Dessa forma, aborda a condição de periferia e marginalidade vivida em outro país. Há uma relação intercultural quando é pedido que o aluno reflexione sobre como vivem e se estão integrados à sociedade e a forma de fazê-lo. A atividade contribui para a reflexão da realidade de um imigrante mexicano que vive nos Estados Unidos sem visto e sobre a angústia do eu-lírico pela sua condição. A atividade também desperta um olhar para as questões sociais, culturais e históricas envolvidas nesse processo e como é vista atualmente, se como superada ou não. Nesse sentido, também solicita que ele relacione a perspectiva temática da canção com a temática da unidade, trazendo a discussão também para mais perto da sua realidade.

Figura 4 – *C 2: La jaula de oro*



1 El título de la canción, "La jaula de oro", es una metáfora. Considerando la característica de los corridos en cuanto a su contenido y el mundo fronterizo que representan sus autores, escribe en tu cuaderno una hipótesis sobre a qué tipo de personaje y situación se referirá la canción, a partir de su título.

Audición

Escucha ahora la canción "La jaula de oro", interpretada por Julieta Venegas. Luego realiza en tu cuaderno las actividades a continuación.

VENEGAS, Julieta. "La jaula de oro". En: Varios artistas. Disco *El más grande homenaje a Los Tigres del Norte*, 2003. Pista 9.

1 Tras haber escuchado la canción, comprueba si la hipótesis que formulaste es cierta. Si no, aclara por escrito qué habías pensado y de qué trata efectivamente la canción.

2 En la canción las primeras estrofas transcurren de manera arrastrada y grave. ¿Qué efectos eso puede provocar en la interpretación de su contenido?

3 El estribillo, en cambio, tiene el ritmo rápido y presenta la musicalidad típica del corrido mexicano. Identifica y escribe la palabra o verso que, tal cual una llave, libera la alegría y hace que el ritmo cambie.

4 La canción presenta una situación de interculturalidad conflictiva entre el "yo" poético y sus hijos. De la lista a continuación, escribe en tu cuaderno un elemento citado textualmente que lo indica y luego fundamenta tu respuesta.

a ropa
b lengua x
c gusto musical

5 La canción que escuchaste, grabada en 2009, es una versión del tema original lanzado en 1984, o sea, con 25 años de diferencia. De acuerdo con su contenido, ¿consideras que sigue actual o que retrata un momento histórico superado? Fundamenta tu respuesta.

6 ¿Qué relación se puede establecer entre esta canción y el tema de la unidad, "periferias"?

Existen distintas maneras de pronunciar las palabras en español, según la variedad. Hay variedades que distinguen las secuencias de sonidos representadas gráficamente por 'za'/'ce'/'ci'/'zu'/'zu' de 'sa'/'se'/'si'/'so'/'su' (sucede lo mismo con la '-s' final, que se diferencia de la '-s' final). Y hay otras en que no hay diferencia entre esos sonidos. Eso significa que hay variedades en que la gente pronuncia diferentemente las palabras "cazo" (tipo de olla) y "caso", o "vez" y "ves", al paso que en otras no, y todo se pronuncia con el sonido representado en la grafía por la 's'. Las variedades de español habladas en América se caracterizan por no diferenciar esos conjuntos de sonidos, lo que se denomina seseo, aunque el seseo puede encontrarse también en algunas zonas en España.

7 Extrae de la canción una palabra donde se puede identificar el seseo. Te damos un ejemplo: "nación", en "esta gran nación", en que el segmento 'ci' se pronuncia como 'si'.

Posaudición

1 ¿Conoces a alguien que haya ido a vivir al exterior? Si es el caso, ¿sabes cómo es su vida y si está integrado(a) o no a la nueva sociedad? Comparte oralmente las informaciones que tengas con un(a) compañero(a).

2 ¿Qué harían ustedes para facilitar la integración de un inmigrante al que hubieran conocido personalmente? Con tu compañero(a) elaboren en el cuaderno una breve lista de tres actitudes personales que consideren que pueden facilitar la integración de un inmigrante. Luego preséntensela al grupo.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 90-91.

É interessante destacar o ponto crucial da discussão travada pela relação intercultural que se estabelece ao viver em outro país, as diferenças linguísticas e culturais,

incluindo a relação com seus filhos, percebida nos versos: “Mis hijos no hablan conmigo/otro idioma han aprendido/y olvidado el español/Piensan como americanos/niegan que son mexicanos/aunque tengan mi color” (PINHERO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 127). A pergunta, então, busca que o aluno identifique o conflito intercultural entre pais e filhos a partir da vestimenta, da língua e do gosto musical.

Também se observa o embate identitário do eu-lírico apresentado nessa condição. Aquele que se encontra fora do grupo, as implicações da nova dimensão existencial. O desconforto em não encontrar nos filhos, sangue de seu sangue, a representação da sua identidade nacional e o que representa esta negação “niegan que son mexicanos/ aunque tengan mi color”. A obra cria a possibilidade de tratar dessas questões que representam diretamente um jogo identitário e de poder na configuração social do imigrante e do nativo. Na questão cinco, estabelece-se uma reflexão comparativa entre o período da publicação da música, 1984 e 2009, considerando a regravação, e, indiretamente, nos dias atuais.

d) Condição fronteiriça/Inter-relação português e espanhol

Neste item, busquei olhar para as relações que o Brasil pode estabelecer com os países que falam espanhol e pensar

sua integração ao espaço sul-americano. *CJ* apresenta uma discussão ampla que leva o aluno a tratar de diferentes aspectos para conhecer os países e refletir sobre as relações estabelecidas com o Brasil, buscando romper com os conhecimentos superficiais e preconceituosos. É dada a oportunidade de pensar a diversidade de línguas nos diferentes espaços como elementos constituintes da formação identitária, refletir sobre a noção de fronteiras e discutir sobre as barreiras que podem ser estabelecidas entres os países fronteiriços.

C, por sua vez, trata do aspecto linguístico e apresenta uma discussão fundamental para compreensão e aproximação entre português e espanhol. Evidencia as diferentes noções sobre o que seria o portunhol e enfatiza o seu uso como característica das comunidades fronteiriças. Uma língua que é construída pela necessidade contextual, pelas relações sociais estabelecidas, pelo contato cultural dos diferentes indivíduos, questão amplamente discutida em *SLE*. A coleção se preocupou com demarcar esse espaço e refletir sobre a manifestação do portunhol como língua que vai se estruturando por si só, já que, apesar da mescla das duas línguas, não segue, necessariamente, as normas de nenhuma delas. Ao longo do texto, é dado a perceber

a construção do indivíduo a partir da língua, da sua fala "misturada" e mundo "intreverado".

Essa noção se amplia ao entendermos também que a aprendizagem de uma nova língua nos constitui com novas identidades, sendo língua de países fronteiriços ou não. O que importa é perceber que a discussão nas coleções sobre essa temática procura um relacionamento e uma integração que vai permitir que o aprendiz olhe de uma outra forma para a língua de *nuestros hermanos* e reflita sobre outros aspectos que nos colocam dentro de um mesmo espaço cultural.

A relação se estabelece entre o que entendemos por fronteira, pela percepção de quem é o outro e o que ele representa para a construção de quem nós somos. As fronteiras não podem ser entendidas apenas pelas linhas demarcatórias que separam dois países. Como aponta Sturza, "[...] as fronteiras geográficas são preenchidas de conteúdo social" (STURZA, 2005, p. 47) e cultural, portanto envolvem as relações entre os indivíduos que se situam historicamente. As fronteiras, assim, deixam de exercer um controle sobre os limites territoriais e ganham proposta de facilitador de passagem de fluxos, de circulação, de contato e de conflitos.

C aborda esta questão a partir da ideia de um ensino fronteiriço. A atividade estrutura-se em pensar uma relação

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.71453

intercultural de contato entre falantes de espanhol e falantes do português. Discute-se a noção do "portunhol" nesse espaço, observando-o como língua primeira de uso.

Figura 5 – *C 2: Não é portunhol*

Lectura

Lee ahora un texto sobre un proyecto educativo que conecta los países Brasil y Argentina. Luego responde en tu cuaderno a las preguntas.

Não é portunhol

Na região da fronteira, brasileiros lecionam na Argentina e argentinos, no Brasil

Beatriz Santomauro (novaescola@fvc.org.br) de Dionísio Cerqueira, SC, e Bernardo de Irigoyen, Argentina

"*Permiso, maestra!*" Assim os alunos do 5º ano da EEEB Theodureto Carlos de Faria Souto, em Dionísio Cerqueira, a 758 quilômetros de Florianópolis, pedem licença à educadora argentina Laura Rasch para entrar na sala. Nesse dia, o tema da aula é o clima amazônico: *ecuatorial, húmedo, com muchas precipitaciones*.

A poucas quadras dali, já na Argentina, as crianças do 2º ano da Escuela de Frontera de Jornada Completa Nº 604, de Bernardo de Irigoyen, arranham o português para falar sobre a Copa do Mundo — mas as bandeiras pregadas na parede da sala deixam claro que torcem para o time de Maradona. Essa mescla de línguas ocorre também em outras 11 instituições brasileiras participantes do programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira, uma parceria entre Brasil, Argentina, Venezuela, Uruguai e Paraguai. Os 60 professores brasileiros envolvidos na iniciativa recebem pela rede em que trabalham e o governo federal financia a formação. Os alunos atendidos aprendem os conteúdos previstos no currículo do seu país com um professor da língua materna e têm aulas extras com um educador do país vizinho na língua estrangeira. As atividades são planejadas pelos dois.

A organização das aulas é por projetos didáticos e o tema varia conforme a escolha da turma. O professor registra o que os alunos já conhecem e questiona quais informações gostariam de obter. Juntos, pensam onde poderiam conseguir mais dados. Depois de pesquisar, fazer experimentos e assistir a aulas expositivas, a turma prepara um trabalho para mostrar o que aprendeu. Só então, passa a estudar outro tema. O tempo de aula e a idade dos alunos variam. Em Dionísio, são dois encontros semanais, de três horas, cada um, com turmas de 1º a 5º ano.

Todas as cidades participantes têm uma forte ligação com o território vizinho, muitas vezes do outro lado da rua, como nesse caso. Não é raro um estudante já ter morado ou fazer compras do lado de lá da fronteira — no caso catarinense, aproveitando que o peso argentino vale cerca da metade do real. "Os argentinos têm contato com a língua portuguesa pelas novelas e pelo rádio. As aulas são uma oportunidade para treiná-lo", diz a professora brasileira Edna Alves Rosa. Assim, se intensifica a interação com uma língua tão próxima, mas nem sempre presente na sala de aula.

SANTOMAURO, Beatriz. Não é portunhol. In: Nova Escola. São Paulo: Abril [illegible]

1 **Es probable que la lectura del texto "Não é portunhol" te haya producido cierta extrañeza, pues rompe con la expectativa, compartida y general, de un libro de castellano: el texto está escrito en portugués. Según los argumentos que leíste, ¿qué piensas de la interacción entre las dos lenguas (una de las cuestiones fundamentales del texto)? ¿Te resulta fácil pasar de una lengua a otra? Explícalo.**

2 **Hay varias definiciones de "portuñol". Una de ellas entiende el portuñol como una mezcla de lenguas que se produce en situaciones de contacto. También se define como una variedad propia de ciertos lugares de frontera. En este caso, ese portuñol es lengua primera de una parte de la población. ¿Por qué te parece que el texto empieza negando el portuñol en el título? ¿A qué noción de portuñol se refiere? Fundamenta tu respuesta.**

3 **En las primeras fases del proceso de adquisición hay una mezcla de lenguas: la materna y la nueva. Extrae del texto un fragmento que comprueba esta afirmación.**

4 **En el texto se describen algunas particularidades de las escuelas de frontera. ¿Cuáles te llamaron más la atención? ¿Por qué?**

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016b, p. 54-56.

A dinâmica de contato entre as línguas diferentes em regiões de fronteira ganha uma discussão que perpassa a noção de fronteira geográfica, fronteira política e fronteira linguística. Diferentes autores discutem esse reconhecimento como forma de compreender a complexidade das relações estabelecidas neste espaço. Mota (2010), por exemplo, afirma que este espaço deve ser considerado a partir da ideia de "território fronteiriço". Segundo a autora,

> Ao considerarmos que a fronteira pode constituir uma zona, uma região, composta por uma parcela dos territórios de dois Estados diferentes, onde se estabelecem trocas diversas entre as populações de ambos, podemos pensar que estamos diante de formas de apropriação que conduzem ao estabelecimento de um novo território: *o território fronteiriço*. (MOTA, 2010, p. 21, grifo do autor)

A partir desta noção de território fronteiriço, se estabelecerá mais fortemente a ideia do portunhol, já que são línguas que estão em contato constantemente. Contudo, também não se pode negar a noção de portunhol que é vista como contato e processo (também interlíngua).

Um outro ponto interessante para trabalhar a temática é a seleção do texto apresentado escrito em língua portuguesa no qual é solicitado ao aluno que observe a integração das

duas línguas. A questão joga com a expectativa e estranheza dessa presença do português em um LD de espanhol e o faz refletir sobre a interação entre ambas as línguas, envolvendo a possibilidade de debater sobre a importância, facilidades/dificuldades de aprendizagem de ambas as línguas nos diferentes países (espanhol no Brasil; português nos países hispanos vizinhos).

A atividade, pois, traz uma excelente discussão sobre os aspectos linguístico e territorial entre as línguas espanhola e portuguesa, os brasileiros e falantes sul-americanos, mas não incita uma reflexão mais crítica sobre as condições atuais de contato ou ainda a problematização generalizada sobre o porquê de o brasileiro não falar o espanhol, tendo tantos países vizinhos falantes da língua. Inclusive no próprio texto é mencionado um total de 11 escolas participantes do programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira. Cumpre destacar nesta circunstância de território fronteiriço, que o Brasil detém grande número de fronteiras com países de língua espanhola, sendo sete os países que compartilham este espaço geográfico, social, político e cultural conosco – Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai.

e) Construção étnico-racial

A construção da AL se estabelece dentro da noção de etnia e raça, ou seja, a diversidade étnica é um construto basilar da região – somos negros, indígenas e mestiços. As coleções oferecem uma discussão que se baseia na compreensão das identidades negras e indígenas e procuram refletir e discutir os preconceitos raciais. No que se refere aos negros, *CJ* discute importantes aspectos sobre o reconhecimento e a reafirmação da identidade negra com base em sua pele e em seu cabelo. Estabelece uma ponte com a realidade brasileira com textos imagéticos da mídia, fazendo um jogo de reconhecimento como população majoritariamente negra. A problematização gira em torno da representatividade negra na sociedade e, portanto, na falta dela nos diferentes espaços sociais.

O debate, sob a perspectiva intercultural, inicia-se com um texto em que é oferecida a noção de diversidade étnica. Começa-se com um texto informativo no qual é destacada a ideia de diversidade e mestiçagem de grupos étnicos no espaço cultural. A questão se propõe a entender o que seja esse termo e conhecer a formação do povo peruano para, então, discutir criticamente os textos, verbais e não verbais da atividade seguinte. Depois reflete sobre a temática a

partir de uma manchete peruana, que traz como tema "Perú: la polémica sobre el racismo que obligó a la tienda Falabella a retirar su campaña navideña", cuja proposta é uma campanha de venda de bonecas brancas com todas as crianças brancas e de olhos azuis.

Figura 6 – ***CJ 2: Diversidad étnica***

Fonte: COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 90-91.

A ponte com a realidade do aluno acontece a partir de uma manchete brasileira ("Conheça a boneca nigeriana que desbancou a Barbie na África e promete ganhar o Brasil"), com uma imagem de bonecas negras, fazendo com que o aluno reflita sobre a razão pela qual seria popular e entenda a questão do racismo e da representação. As atividades

sensibilizam para o reconhecimento das diferentes etnias e a necessidade de representação e de respeito para essa pluralidade étnica. É importante destacar a relação estabelecida entre África e Brasil, chamando o aluno a refletir sobre as questões sociais do outro e de si mesmo, percebendo as semelhanças físicas, históricas e coloniais.

A proposta é fazer com que o aprendiz reconheça, por exemplo, que a população brasileira é composta majoritariamente pela população negra e relacione, assim, que não há representação dessa população no anúncio do produto. Souza (2016) chama atenção também para a importância da representação negra nos LD, mas isso se estende a relações sociais da vida cotidiana. Segundo a autora, "se essas imagens negam-lhe a possibilidade de reconhecimento ou nem ao menos os representam, funcionarão como dispositivos catastróficos para uma construção da autoestima e autoimagem" (SOUZA, 2016, p. 106).

A atividade mobiliza também o pensar sobre a não visibilização e silenciamento de determinados grupos étnicos que se opõem a esta padronização de branquitude e europeização e na compreensão de ambas as realidades.

Com relação aos indígenas, pode-se observar efetivamente em duas coleções. *CJ* oferece uma apresentação mais figurativa,

apesar da ampla discussão sobre a língua guarani. *C* aborda a partir do combate às formas de silenciamento e discriminação racial. As atividades abordam a condição de menosprezo pela língua e suas culturas e demarcam as relações de poder impostas pelo branco não indígena e pela língua espanhola em detrimento do quéchua. As discussões são reflexivas e garantem ao aluno pensar também sua realidade e a presença dos indígenas no Brasil. Em *SLE* a discussão é direcionada a pensar o lugar que ocupa o indígena na AL. Parte-se da noção de interculturalidade como forma de entender as diferenças e respeitar os diversos grupos étnicos pertencentes a esta região e resgata a discussão sobre o 12 de outubro com o intuito de refletir acerca da presença dos povos originários. A coleção se ateve a ampliar a discussão para a compreensão dos estados plurinacionais e refletir sobre a Latino-América ser um espaço pluricultural. É válido destacar a perspectiva da realidade que se estabelece em fazer com que o estudante olhe para o Brasil e perceba o quantitativo de grupos indígenas, sua representatividade nas diferentes esferas sociais e os problemas com os quais eles passam diariamente.

f) Diversidade linguística

A diversidade linguística apareceu em duas das coleções mais efetivamente, ainda que possamos falar de um escopo

interessante da língua falada nos diferentes gêneros orais. *CJ* se ateve mais às questões lexicais e fonéticas, principalmente no par espanhol da Espanha e espanhol da América, não efetivando uma discussão mais profunda sobre a condição natural da diversidade como constitutiva da língua. *C* considerou a abordagem fonética e morfossintática e observou a variação social nas produções discursivas. Ofereceu uma oportunidade para o aluno perceber a relação normativo/não normativo e discutir as diferentes manifestações da língua. A obra ofereceu também a possibilidade de discutir a diversidade linguística do espanhol a partir do reconhecimento das diferentes formas de falar espanhol, considerando a proposição de que a manifestação da língua é estabelecida a partir de diferentes aspectos e que, portanto, não há espanhol mais correto.

No que se refere às demais línguas presentes na região, dos países que têm o bilinguismo como constituição de sua identidade, como é o caso do Paraguai, contemplado em uma atividade do *CJ*, a proposta chama a atenção também para o universo do aluno em perceber a existência de outras línguas em seu país; ou na relação de superioridade entre as línguas, numa condição de privilégio, como no caso do espanhol e o quéchua na realidade peruana, tratados na

coleção *C*. A obra aborda em dois momentos o embate e a predileção pela língua espanhola como língua prioritária, que demarca uma forma de silenciar os grupos étnicos que falam o quéchua, sua língua materna. As atividades se centram na problematização dessas relações de poder e fazem com que o aluno reflita sobre os aspectos sociais, históricos e culturais envolvidos. As demais atividades são menos reflexivas e aparecem de forma ilustrativas – quadros e mapas com línguas indígenas faladas na AL, por exemplo.

A partir do exposto, o que se percebe é que a AL ainda precisa ser discutida sob o mote de integração regional. Observo que há uma ampliação das diferentes vozes, dos diversos lugares culturais que podem, sim, compreender esse espaço, desde que as atividades sejam envolvidas por uma perspectiva intercultural que dê conta de perceber estas diferenças e fazer os sujeitos interagirem a partir de um posicionamento aberto, que olha para fora da língua, olha para as pessoas e para os lugares (MENDES, 2020). É um avanço relevante perceber que o aprendiz, a partir do LD, tem "acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais" (BRASIL, 2002, p. 108) que pode favorecer seu reconhecimento identitário latino-americano. Contudo, devo salientar

que as análises foram feitas de forma longitudinal, o que não garante o acesso efetivo a todos os conhecimentos presentes no LD, considerando os diferentes percalços do ensino-aprendizagem da língua espanhola no contexto da educação básica – oferecimento da disciplina em apenas um ou dois anos do EM, mudança de PNLD, tempo de aula, conteúdos diversificados dentro da própria coleção e/ou atividades extras.

É preciso destacar também que é muito difícil conseguir dar conta dessas diversidades, o que, por exemplo, faz com que os autores dos LD façam determinada escolha e não outra e/ou o professor aborde um aspecto e não outro. Nesse sentido, é importante considerar que o professor observe seu contexto de ensino e selecione o LD, o material, a partir das suas demandas e de seus alunos.

g) Interculturalidade nas coleções

Nesta subseção, procuro entender como as coleções podem possibilitar uma nova forma de enxergar o mundo, o Outro, o diferente, e como podem contribuir para combater as desigualdades dentro também da configuração de reconhecimento das diversidades latino-americanas. Destaco esse eixo no estudo da imagem da AL nos livros didáticos porque me proponho a entender essa região e

mobilizar determinadas atitudes contra-hegemônicas no que se refere ao ensino de espanhol em contexto brasileiro.

A opção pela análise do LD se dá pela compreensão de que este estabelece uma mediação entre o conhecimento de determinada manifestação cultural do outro com os conhecimentos dos alunos, construindo uma boa situação de embates, conflitos, problematizações e construção de novas formas de estar no mundo baseado em situação "de dentro de casa" (WALSH, 2007), ou seja, a partir das suas realidades, conhecimentos e necessidades, evitando, pois, um olhar anglo-europeu baseado numa epistêmica dos preceitos cartesianos e newtonianos (colonialidade do saber), distanciando-se da categorização racial como método excludente e discriminatório (colonialidade do poder) e combatendo a forma de agir e ser que é condicionada por padrões impostos de inferiorização e desumanização por cor ou raízes étnicas (colonialidade do ser).

Nas palavras de Siqueira (2012),

> é através da adoção de uma abordagem intercultural que podemos de fato transformar as nossas salas de língua em arenas de discussão e empoderamento, construindo nosso mundo de significados, e auxiliando nossos alunos a construir o deles, sempre de uma perspectiva de reflexão, para que através desse prestigiado meio de comunicação global, possamos

> finalmente construir uma ponte para os significados do Outro, não importando quem eles sejam, [...] em níveis equânimes de poder e comprometimento, onde quer que estejamos. (SIQUEIRA, 2012, p. 213)

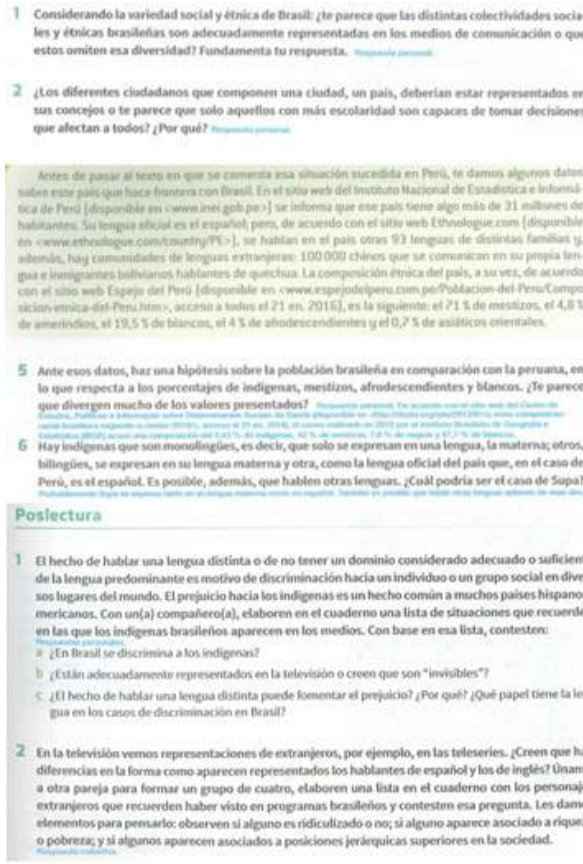
A sala de aula deve se imbuir de uma postura aberta, plural, consciente da diversidade existente entre mundos distantes e entre relações sociais mais próximas, delimitadas pelos grupos culturais dos quais o aluno faz parte. Assim, observar a construção das atividades nos livros didáticos é um passo fundamental para estruturar nossas práticas interculturais em sala de aula, já que elas devem sugerir um envolvimento do aluno com a temática tratada e a possibilidade de promoção da atitude intercultural.

A partir da análise das atividades nas coleções, observa-se que a perspectiva intercultural vai para além da temática apresentada. Na coleção *CJ,* é possível tratar sob uma ótica intercultural o reconhecimento da identidade negra, construída em volta da reflexão crítica que leva o aluno a repensar determinadas formas de enxergar a população negra em seu espaço e no espaço do outro. As questões propiciam uma percepção maior de como esse grupo étnico é percebido e como ainda lhe é condicionado a um lugar de inferioridade e silenciamento, chamando para o debate a proposta de reconhecimento e respeito.

No texto publicitário peruano (figura 6), questiona-se no item a) a razão pela qual o anúncio ganha um teor racista. O aluno é chamado a analisar as imagens da campanha e relacioná-las à configuração étnico-social da comunidade a que se dirige, fazendo-os perceber que há um distanciamento evidentemente propiciado para uma minoria, para um grupo específico que não condiz com a realidade peruana, já que é um país miscigenado com traços indígenas muito fortes. No b), essa discussão é ampliada a partir do diálogo com a realidade do aluno, estimulando um olhar perceptivo e crítico sobre a configuração racial brasileira e estabelecendo discussões que podem gerar um olhar mais atento e questionador sobre os fatores que levam/podem levar a estes tipos de manifestações racistas. Na questão três, a partir do contraste com o anúncio peruano, a manchete, juntamente com suas imagens (bonecas negras), compõe a construção do debate, ao oferecer ao aluno a possibilidade real do reconhecimento da população negra brasileira, já que pretende fazer com que o estudante reflita sobre o porquê desse produto nigeriano ter um grande potencial de sucesso. A atividade contribui para uma atitude intercultural porque demandará perceber o contexto social, histórico e cultural do aprendiz e confrontar também as realidades injustas na representatividade desse grupo na sociedade.

Confluencia foi observada a partir da compreensão das relações de poder e silenciamento na configuração das práticas sociais. A atividade possibilita uma reflexão sobre o reconhecimento das diversidades sociais e étnicas, bem como da discriminação dos povos indígenas em um contexto sociopolítico.

Figura 7 – *C 3: Atividades de Lo que supo Supa*



1 Considerando la variedad social y étnica de Brasil: ¿te parece que las distintas colectividades sociales y étnicas brasileñas son adecuadamente representadas en los medios de comunicación o que estos omiten esa diversidad? Fundamenta tu respuesta.

2 ¿Los diferentes ciudadanos que componen una ciudad, un país, deberían estar representados en sus concejos o te parece que solo aquellos con más escolaridad son capaces de tomar decisiones que afectan a todos? ¿Por qué?

Antes de pasar al texto en que se comenta esa situación sucedida en Perú, te damos algunos datos sobre este país que hace frontera con Brasil. En el sitio web del Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (disponible en <www.inei.gob.pe>) se informa que ese país tiene algo más de 31 millones de habitantes. Su lengua oficial es el español; pero, de acuerdo con el sitio web Ethnologue.com (disponible en <www.ethnologue.com/country/PE>), se hablan en el país otras 93 lenguas de distintas familias y, además, hay comunidades de lenguas extranjeras: 100 000 chinos que se comunican en su propia lengua e inmigrantes bolivianos hablantes de quechua. La composición étnica del país, a su vez, de acuerdo con el sitio web Espejo del Perú (disponible en <www.espejodelperu.com.pe/Poblacion-del-Peru/Composicion-etnica-del-Peru.htm>, acceso a todos el 21 en. 2016), es la siguiente: el 21 % de mestizos, el 4,8 % de amerindios, el 19,5 % de blancos, el 4 % de afrodescendientes y el 0,2 % de asiáticos orientales.

5 Ante esos datos, haz una hipótesis sobre la población brasileña en comparación con la peruana, en lo que respecta a los porcentajes de indígenas, mestizos, afrodescendientes y blancos. ¿Te parece que divergen mucho de los valores presentados?

6 Hay indígenas que son monolingües, es decir, que solo se expresan en una lengua, la materna; otros, bilingües, se expresan en su lengua materna y otra, como la lengua oficial del país que, en el caso de Perú, es el español. Es posible, además, que hablen otras lenguas. ¿Cuál podría ser el caso de Supa?

Poslectura

1 El hecho de hablar una lengua distinta o de no tener un dominio considerado adecuado o suficiente de la lengua predominante es motivo de discriminación hacia un individuo o un grupo social en diversos lugares del mundo. El prejuicio hacia los indígenas es un hecho común a muchos países hispanoamericanos. Con un(a) compañero(a), elaboren en el cuaderno una lista de situaciones que recuerden en las que los indígenas brasileños aparecen en los medios. Con base en esa lista, contesten:

a ¿En Brasil se discrimina a los indígenas?

b ¿Están adecuadamente representados en la televisión o creen que son "invisibles"?

c ¿El hecho de hablar una lengua distinta puede fomentar el prejuicio? ¿Por qué? ¿Qué papel tiene la lengua en los casos de discriminación en Brasil?

2 En la televisión vemos representaciones de extranjeros, por ejemplo, en las teleseries. ¿Creen que hay diferencias en la forma como aparecen representados los hablantes de español y los de inglés? Únanse a otra pareja para formar un grupo de cuatro, elaboren una lista en el cuaderno con los personajes extranjeros que recuerden haber visto en programas brasileños y contesten esa pregunta. Les damos elementos para pensarlo: observen si alguno es ridiculizado o no; si alguno aparece asociado a riqueza o pobreza; y si algunos aparecen asociados a posiciones jerárquicas superiores en la sociedad.

Fonte: PINHEIRO-CORREA *et al*., 2016c, p. 13-17.

O ponto de partida da atividade refere-se à representação dada a estas variedades nos meios de comunicação brasileiros (questões um e dois). As questões oportunizam uma discussão sobre a representatividade, a estereotipia e a omissão presentes nos meios de comunicação e, portanto, despertam o olhar para a diversidade de "gentes" que compõem nossa sociedade e provocam a análise e a reflexão sobre os grupos que, de fato, são considerados e representados.

Na questão seis, a proposta começa a ser direcionada à diversidade linguística, a possibilidade do indivíduo indígena ser bilíngue, mas sofrer discriminação pelo pouco domínio de uma das línguas. Pauta-se na noção de que uma pessoa escolarizada é mais capacitada para desenvolver determinadas funções e exercer cargos que afetem um grupo. A discussão estabelece uma perspectiva intercultural fazendo o aluno reconhecer as diferenças sociais, étnicas e linguísticas.

O que se evidencia no debate é a percepção equivocada da sociedade em olhar para os povos indígenas e considerar suas formas culturais como limitadas, erradas, impróprias e supersticiosas a partir de uma ideia de matriz colonial que "[...] em nome de uma visão iluminista do progresso, proclamaram a inferioridade daqueles povos e destruíram suas diferentes culturas, impondo a própria civilização com

o poder das armas" (FLEURI, 2003, p. 18). Neste momento, as armas, também em sua materialização, já que a invasão de suas terras e o extermínio de seus povos por grilagem ainda é feita sob esta dinâmica, são convertidas em plataformas de governo que não garantem direitos de ser, estar e viver o mundo a partir de seus conhecimentos ancestrais. A ideia de respeito, diálogo, igualdade se esvai em meio às demandas de modernidade que continuam explorando em diversas formas e grupos sociais.

A atividade se abre ao debate e questiona essas atitudes racistas. Na questão um da pós-leitura, há uma possibilidade de olhar e refletir sobre as diferenças, reconhecer os silenciamentos e mover-se para o rechaço aos preconceitos. Também dá ao aluno a oportunidade de conjeturar seu papel enquanto cidadão crítico e partícipe no engajamento contra opressões sociais, étnicas, linguísticas e culturais. É nesse jogo de percepção e participação que a atividade se move ao respeito por estas formas de ser e agir, compreendidas por dinâmicas sociais e culturais diversificadas. Cabe ao indivíduo, ao cidadão ativo e crítico, promover situação de abertura e de entendimento de suas diferenças que possibilitem um diálogo coerente e respeitoso.

De acordo com Candau, a perspectiva intercultural deve promover:

> [...] uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os diferentes grupos sócio-culturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sema dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2009, p. 166)

Uma proposta de ensino que realmente valorize as diversidades, a diferença do outro e que compreenda as relações dialógicas de forma solidária e igualitária. Nesse sentido, as coleções promoveram possibilidade para a formação intercultural do aprendiz, seja na escolha de determinada temática, seja nas atividades, a proposta atendia um olhar para a diversidade e para o desenvolvimento de princípios que, além do reconhecimento dessa diversidade, orientassem os alunos a serem antirracistas, antissegregradores, anticlassistas, antifascistas e anticolonialistas (considerando a perspectiva que se compreende por colonialidade do poder).

Considerações finais

Neste artigo, recorte dos dados gerados na investigação de doutorado, busquei analisar a imagem cultural da América Latina nas coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional de Livro Didático/2018, desde uma perspectiva intercultural.

Os resultados evidenciaram um avanço relevante em todas as coleções nos aspectos América Latina e interculturalidade. Quanto à presença da AL nas coleções, foi possível verificar a possibilidade de tratar de diferentes conhecimentos que permitem o aluno ampliar seus horizontes e refletir sobre as diversidades que compõem este espaço, contudo, pode deixar a desejar na noção de integração por não relacionar os conteúdos com a realidade do aluno, inviabilizando a percepção de compartilhamento de histórias, memórias, valores, vivências e significados que o fazem entender-se como pertencente ao mesmo espaço cultural. Com relação à perspectiva intercultural, verificou-se que os textos e as suas atividades tinham um grande potencial para a promoção de uma atitude crítica e intercultural do aluno. Observou-se, em sua maioria, uma potencialidade para o diálogo respeitoso e igualitário entre culturas, para o

confronto e enfrentamento dos conflitos de poder e para o combate a estereótipos, preconceitos e discriminações.

É importante ressaltar que a elaboração do LD é um processo bastante delicado sob vários aspectos (parâmetros, editora, custo) e, portanto, analisá-lo como documento também. Contudo, deixo evidente que não é interesse meu apontar falha ou inviabilizar o uso do LD, pois ele é grande provedor de textos e atividades em sala de aula, tanto para professor como para aluno, mas olhar para sua construção e repensar suas seleções no sentido de se aproximar do estudo decolonial.

Foi observado que as coleções contribuem para a consciência da AL, oferecendo vários aspectos de sua constituição. O aluno tem acesso aos diferentes conhecimentos históricos, linguísticos, políticos, sociais e culturais. Além disso, muitas vezes esses conhecimentos são dialogados com sua realidade, que vem a estabelecer a ponte necessária para a ideia de compartilhamento de histórias, memórias, valores, vivências e significados que o fazem entender-se como pertencente ao mesmo espaço cultural.

É possível observar, por exemplo, um avanço na presença de diferentes povos e diferentes vozes nas coleções, em fazer com que os alunos identifiquem, reconheçam as

diversidades dos povos latino-americanos e saibam lidar com essas diferenças de forma mais aberta. As vozes, até então orientadas para o centro, o branco, o homem, o heteronormativo, já são escutadas, em menor proporção, ainda, mas elas já aparecem. As diferentes identidades já são mobilizadas ao longo das coleções. É possível escutar manifestações culturais indígenas e negras como expoente dos espaços culturais (literatura negra, artes plásticas indígenas) a que pertencem, uma diversidade social, étnica, de gênero.

A dimensão intercultural foi encontrada bastante consolidada. As atividades têm um grande potencial para a promoção de uma atitude crítica do aluno. Vão fazendo isso por meio de diferentes estratégias – temática do texto, discussão, opinião, comparação, exemplos, interação etc. Houve, sempre que possível, direcionamentos a atitudes de questionamento, mediação e problematização. Os temas abordados, analisados inicialmente pela proposta de observar a representação da AL, construíram uma dinâmica de reflexão que garantisse ampliar a visão de mundo do aluno, além de relacionar com sua realidade. Observou-se uma maior potencialidade e profundidade para o diálogo respeitoso e igualitário entre culturas, para o confronto

e enfrentamento dos conflitos de poder, para o combate a estereótipos, preconceitos e discriminações, para um questionamento etnocêntrico, para uma atitude antirracista e antissexista nas questões que tratavam da configuração étnico-racial, relação Norte-Sul, condição fronteiriça, condição migratória e aspectos históricos da "construção" da América.

Desse modo, a reflexão sobre como a perspectiva intercultural nos LD pode levar os alunos à compreensão e ampliação dessas percepções culturais, fazendo com que reconheçam e respeitem a diversidade cultural desses povos, é estabelecida a partir da percepção de que os textos e as atividades ativam a ampliação dos conhecimentos dos aprendizes no sentido de fazer com que eles desenvolvam uma atitude aberta. No entanto, muitas dessas atividades não se correlacionam com as experiências do aluno, do seu espaço, do seu lugar como pertencentes a esse espaço. Talvez, por essa razão, o aluno, em muitas circunstâncias, não se sinta familiarizado. O que devo mencionar, também, que pode ser motivado por outros fatores que não necessariamente seja o LD – o tempo de aula não dá conta de todos os conteúdos, aplicação de atividades extras, modificação de LD no percurso.

Dito isso, com esta pesquisa espero contribuir para a ampliação do tema de interculturalidade e AL e fazer com que os professores se sintam motivados a transformar suas práticas em sala de aula, contribuindo para uma educação emancipadora, oportuna e justa que rompa com as estruturas racistas, fascistas, classistas, capitalistas e anglo-eurocêntricas.

Referências

AZEVEDO, Francisca L. Nogreira de. *Raízes da América Latina*: da colonização à formação dos Estados Nacionais. São Paulo: Edusp, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr., 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org). *Educação Intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 154-173, 2009.

FARRET, Rafael Leporace; PINTO, Simone Rodrigues. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. *Topoi*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 30-42, 2011.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Representações de etnicidade*: perspectivas interamericanas de literatura e cultura. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, maio/ago., 2003.

LISBOA, Amando de Melo. De América a Abya Yala - Semiótica da descolonização. *Revista de Educação Pública*, v. 23, n. 53/2, p. 501-531, maio/ago., 2014.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre-culturas". *In*: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A. da (Org.). *Linguística Aplicada*: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, p. 119-154, 2007.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. *In*: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade*: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, p. 355- 378, 2012.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A, 2005.

MOTA, Sara dos Santos. *Línguas, sujeitos e sentidos*: o jornal nas relações fronteiriças no final do século XIX, início do século XX. 2010. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

RAMA, Angel. *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo veintiuno editores, 1982.

RAMOS, Victor Hugo. La identidad latinoamericana: proceso contradictorio de su construcción-deconstrucción-reconfiguración dentro de contextos globales. *Universitas humanística*, Bogotá, n. 73, p. 15-58, enero-junio, 2012.

RIBEIRO, Darcy. *América Latina*: a pátria grande. São Paulo: Global, 2017.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. *Inglês como língua internacional*: por uma pedagogia intercultural crítica. 359f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOUZA, Joseane Silva. *Identidades negras no livro didático de espanhol*. 2016. 222f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. *Ciência e Cultura*. vol.57 no.2, p.47-50, Apr./June, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista educación y Pedagogía*, v. XIX, n. 48, p. 25-35, mayo/ago., 2007.

Adriana Pereira
Doutora em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Crato.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2437824597081020.
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-3682-4530.
E-mail: adrianatp.ifce@gmail.com.

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.72364

INVISIBILIZAÇÃO DOS ESTUDANTES NEGROS DA EJA NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

Agnaldo Pedro Santos Filho
Leda Regina de Jesus Couto
Maria Neuma Mascarenhas Paes

Resumo: Dada a relevância do livro didático no contexto das escolas brasileiras, objetiva-se, neste artigo, analisar como as identidades sociais de raça estão representadas nas seções de texto do livro didático de Língua Inglesa da Coleção "Viver, Aprender" – Educação de Jovens e Adultos (EJA), e como este livro pode colaborar para ratificar ou desconstruir as questões acerca do racismo na sociedade brasileira. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, com foco na investigação sobre representações sociais (MOSOVICI, 2007; SILVA, 2011; HOOKS, 2019) e nas discussões acerca das identidades dos jovens e adultos da EJA (FREIRE, 2011; ARROYO, 2017) sobre o ensino de Língua Inglesa (ANJOS, 2016) com base no livro didático. A partir do estudo, observa-se que há uma preponderância de personagens brancas em detrimento de negras no livro didático analisado, bem como não são abordadas discussões étnico-raciais acerca da vida dos jovens e adultos da EJA. Portanto, o livro-texto universaliza a condição do branco como representante da espécie humana em uma perspectiva colonialista e racista.
Palavras-chave: EJA. Livro Didático. Língua Inglesa. Racismo.

Abstract: Based on the relevance of textbooks in Brazilian scholar context, this paper aims to analyze how race social identities are represented in the text sections of Youth and Adult Education (YAE) English Language book by "Viver, Aprender" collection, as well as, how it can collaborate to ratify or deconstruct questions about racism in Brazilian society. Therefore, a qualitative approach was carried out, focusing on research on social representations (MOSOVICI, 2007; SILVA, 2011; HOOKS, 2019), and also on discussions about identities of young and adults on YAE (FREIRE, 2011; ARROYO, 2017) on teaching English (ANJOS, 2016) based on the textbook. Based on the study, we observe there is a preponderance of white characters rather than black ones in the analyzed textbook, and a lack about ethnic-racial discussions about the lives of young people and adults in the EJA. Consequently, the

textbook universalizes the condition of white as a representative of the human species in a colonialist and racist perspective.
Keywords: YAE. Textbook. English Language. Racism.

Situando a reflexão

O Livro Didático (LD) é uma importante ferramenta pedagógica para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente nas escolas públicas, onde, muitas vezes, só existe esse recurso. Neste sentido, o LD tem desempenhado um papel de destaque nas salas de aula, até mesmo na orientação do trabalho do professor, no planejamento do curso, que é realizado a partir da disposição dos conteúdos dos livros escolhidos. Assim, o livro didático é a espinha dorsal das aulas no contexto de muitas escolas do Brasil e do mundo. E, ao pensar no lugar que o LD ocupa no contexto escolar e as especificidades dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), fomenta-se uma atitude crítica ao usar esse material didático.

Parte-se do princípio de que o livro-texto deve contribuir para a formação crítico-reflexiva do educando da EJA, de forma que este se sinta representado nas leituras que faz e, por conseguinte, estimulado não apenas a estudar como também a agir como cidadão crítico em uma sociedade que, por vezes, o oprime e o invisibiliza. Diante do que foi colocado, objetiva-

se neste trabalho promover uma discussão sobre o LD de Língua Inglesa utilizado na escola pública no Ensino Médio da EJA, tendo como foco a avaliação da representação da população negra em suas seções de leitura.

A questão que orienta a reflexão e que se propõe neste trabalho consiste em saber como as identidades sociais de raça estão representadas no LD de Língua Inglesa da EJA, como o LD pode colaborar para ratificar ou desconstruir as questões acerca do racismo na sociedade brasileira?

Para responder à questão formulada, toma-se como método a abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, que, segundo Fortin (1999), objetiva, através de observações, descrição e interpretação, ter uma compreensão ampla e crítica de um dado fenômeno. Desse modo, no desenvolvimento das análises, realiza-se uma investigação sobre as representações sociais das pessoas negras com base em autores como Moscovici (2007); Ana Célia Silva (2011) e bell hooks (2019), embasando-se também na discussão sobre o ensino de Língua Inglesa na EJA sob a perspectiva de autores como Freire (2011), Anjos (2016) e Arroyo (2017).

Para desenvolver o trabalho, tece-se a reflexão em categorias de análise que vão da noção de sujeitos

oprimidos à noção de sujeitos revolucionários; do papel da Língua Inglesa na EJA à representação social do negro no LD da EJA.

Tecendo a reflexão sobre a representação social no LD da EJA

De oprimidos a revolucionários

Antes de entrar na discussão sobre a representação social no LD da EJA, busca-se neste trabalho situar os sujeitos sociais para quem a EJA é destinada. Para isso, toma-se Freire (1970) quando ele diz que a educação só trará frutos de liberdade e emancipação para as populações oprimidas quando o aluno não apenas se sentir representado nas discussões e aulas da escola, mas também quando fizer parte da preparação das aulas, de modo que ele possa refletir, opinar, escolher e atuar criticamente através de uma pedagogia autônoma e dialógica. A práxis "é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (FREIRE, 2011, p. 52). A práxis na educação promove uma cultura humanizada, que faz com que o sujeito recrie e transforme as atividades práticas. Enfim, trata-se de uma atividade teórico-prática em que a teoria se modifica constantemente com a experiência prática.

No entanto, as forças hegemônicas, as Epistemologias do Sul e "o fascismo do apartheid social", como bem destaca Boaventura Santos (2007), segregam a população negra e pobre e nos aprisionam a pensamentos e atitudes de uma elite branca colonial. Os educandos ficam aprisionados em metodologias de ensino, escolas e numa sociedade formada para a elite branca que em nada representam os interesses das pessoas da EJA, formadas por uma população de 67,2% que se autodeclara preta ou parda (IBGE, 2018) e que teve sua humanidade roubada, seus direitos à educação tolhidos na constante busca por sobrevivência. Para além disto, como afirma bell hooks:

> Existe uma conexão direta e persistente entre a manutenção do patriarcado supremacista branco nessa sociedade e a naturalização de imagens específicas na mídia de massa, representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras em diversos aspectos. (HOOKS, 2019, p. 22-23)

Partindo de uma visão crítica semelhante, Kilomba afirma que as diferentes "estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em desvantagem visível, fora das estruturas dominantes" (KILOMBA, 2020, p. 77). A esse respeito, Gomes

(2012, p. 46) salienta que o estado e a sociedade negam a cidadania aos negros ao assumir uma posição de "suposta neutralidade" e ao desconsiderar que existe discriminação, contribuindo para o aumento das desigualdades e do racismo. As desigualdades de direitos estão presentes em todas as esferas sociais, inclusive na escola, que mantém uma estrutura curricular e organizacional que contribui, também, para a manutenção do poder e a imposição dos ideais das classes hegemônicas.

As desigualdades e a discriminação são legitimadas na sociedade pelo discurso da meritocracia que as torna "naturais". Dessa forma, as estruturas sociais hierárquicas são reforçadas, "minando progressivamente as possibilidades dos mais desfavorecidos, em detrimento da solidariedade, desde os primeiros momentos da aprendizagem escolar" (PÉREZ-GÓMES, 1998, p. 16). Para o pesquisador, a escola não tem por objetivo promover a igualdade de oportunidades, estimulando, conforme destacam Rios, Nuñez e Fernandez, "o apartheid, o desrespeito e a negação do outro a partir de várias formas e manifestações" (RIOS; NUÑEZ; FERNANDEZ, 2016, p. 103).

Seguindo nessa mesma direção, Passos (2012) diz que as desigualdades sociais e econômicas do Brasil são legitimadas

pelo racismo estrutural e têm determinado as condições de existência da população negra. Para a autora, essas desigualdades comprometem a inclusão das pessoas negras em diversas áreas da sociedade, inclusive nos espaços de aprendizagem, ampliando as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares (PASSOS, 2012, p. 138). Assim, o racismo, o preconceito e a exclusão têm feito parte das relações sociais no Brasil de maneira sistematizada.

Nesse contexto colonialista, racista e opressor, jovens e adultos da EJA desistem ou nem chegam a ir à escola. Essa exclusão do universo educacional se dá por necessidade de trabalhar, de cuidar dos filhos, entre tantas outras dificuldades que acometem a população brasileira. São, como afirma Boaventura Santos (2007), tolhidos dos seus direitos, descartáveis. Logo, urge discutir a questão de como esses trabalhadores-alunos são vistos nas salas de aula de nossas escolas e em nossas comunidades. Segundo Arroyo, uma das características da cultura política e pedagógica é tipificar negros, alunos provenientes da zona rural, pobres, como "inferiores, subcidadãos, logo, sem direito a ter direitos, objetos apenas de favores das elites e do Estado" (ARROYO, 2017, p. 45).

Enfim, as diversas formas de pensar a educação: a "Ecologia dos Saberes" (SANTOS, 2007), a pedagogia autônoma e libertadora (FREIRE, 2011), a busca por novos itinerários educacionais (ARROYO, 2017) e toda a experiência e a inquietação que se tem como pesquisadores e educadores da EJA instigam a dar consistência a uma pedagogia mais pluralista e propositiva. A luta pela valorização da população preta, das camadas pobres do nosso país, o reconhecimento de suas identidades, seus valores como trabalhadores, como grupos socioculturais, sua importância como seres humanos precisam estar pautados na ordem do dia. Deve-se priorizar as histórias de luta dos pretos pelo trabalho, pela escola, com características sociais, culturais, políticas e econômicas específicas, a luta por uma vida digna. Tudo isso requer uma pedagogia revolucionária.

O papel da Língua Inglesa na EJA

O ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa que se ampliam nas escolas particulares com o ensino bilíngue na atualidade não é tão evidenciado na escola pública. A famosa frase dita por nossos estudantes: "Não sei falar português, imagine inglês" representa a situação de humilhação, desvalorização e baixa autoestima que é impingida a nossos alunos, descredibilizados pela

sociedade. O mesmo acontece com o trabalhador-aluno da EJA, pois sente que não tem a mesma habilidade de fala que as camadas abastadas da população, seu falar é criticado. Se ele acredita não saber falar uma língua que é dele, o português, não se sente motivado e não acredita em sua habilidade para aprender outra língua, dado que,

> [...] de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. (FREIRE, 2011, p. 69)

Para superar essa situação de opressão, precisamos planejar juntos, comunidade, escola, educadores e educandos, visto que a libertação, segundo os princípios freireanos, só se dá em comunhão, "onde o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa" (FREIRE, 2011, p. 79). Vamos restabelecer essa humanidade perdida devido a uma história escravizadora e de humilhações, trazer dignidade ao aluno da EJA, para que ele se sinta representado no livro didático, nas aulas e nas ações da escola e da comunidade.

Para Moscovici, "as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem

representações. Na realidade, é isso que as caracteriza" (MOSCOVICI, 2007, p. 40). E, segundo o autor, essas representações estão em todos os lugares, em todos os contatos, mas o que de fato importa é a natureza da mudança, ou seja, como as representações sociais são capazes de influenciar indivíduos e seu comportamento. Assim sendo, chamamos atenção para a arma que pode ser um "simples" LD, que, não utilizado criticamente, pode perpetuar estereótipos, silenciar determinados grupos sociais e/ou dar voz a outros. Concorda-se com Moscovici quando ele diz que fazemos parte de uma sociedade pensante, o trabalhador-aluno da EJA produz e cria; contudo, ele precisa ser valorizado, precisa estar de fato presente no LD, nas aulas e ações da EJA e de suas comunidades.

Corroboramos o posicionamento de Ana Célia da Silva sobre a representatividade do negro:

> Se a representação fosse apenas uma imagem, fixaria na consciência individual ou coletiva a imagem da diversidade de papéis e funções do negro na sociedade, a riqueza da sua cultura e religiosidade, entre outras imagens do cotidiano do povo negro, que os objetos recalcadores internalizados na nossa consciência invisibilizam ou modelam negativamente. (SILVA, 2011, p. 30)

Dito de outra forma, conforme Woodson (2021), o negro é educado em um sistema que lhe confere insignificância, por isso a ideia de inferioridade está presente nas aulas e nos livros nos quais o negro participa e lê. Nessa perspectiva, Ferreira e Camargo (2013) destacam que muitos LD de Língua Inglesa mantêm uma postura preconceituosa classista, machista e marcada pela ideologia do branqueamento, sendo, portanto, um exemplo do racismo velado na escola.

Assim, "os negros são obrigados a viver a branquidade essencializada" (FERREIRA; CAMARGO, 2013, p. 197). Dessa forma, o LD cria uma visão homogênea, ignorando a diversidade, silenciando diferenças e ratificando visões estereotipadas desses sujeitos.

A falta de representações de pessoas pretas e pardas na escola pode gerar o sentimento de não pertencimento desses sujeitos nesse espaço de aprendizagem pois, conforme destaca Ferreira (2014), ao se validar os ideais de branquitude como norma, a identidade racial negra é fragilizada. Assim, ao interiorizar o pensamento da supremacia branca, o negro é levado a não ser reconhecido como tal e a buscar uma aproximação aos modelos estereotipados positivamente, sofrendo um processo de autonegação (SILVA, 2005; HOOKS, 2008).

Sobre a representação do negro no LD, Silva (2011) enfatiza que as ideologias, os estereótipos e os preconceitos previamente modelados podem ser revistos através das ações sociais, atitudes críticas, enfim, da exigência da sociedade pluralista para que se substitua a exclusão, invisibilidade e agressões por respeito e cooperação. Neste sentido, Silva (2019) enfatiza a importância do papel do professor como mediador do LD na adoção de práticas reflexivas em sala de aula a partir da compreensão de quem é o seu aluno, podendo agir para desmistificar as ideologias e os padrões das classes dominantes veiculados pela escola. E este caminhar perpassa pela tomada de consciência que "possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o insere na busca de sua afirmação" (FREIRE, 2011, p. 32). Logo, o aprendizado de uma língua na EJA pode ser uma forma de libertação e emancipação se feito de forma crítica e dialógica.

Ao discutir a importância da língua nas relações de dominação, hooks (2008) denuncia que a língua pode ser utilizada pelos opressores como um território que limita e define, sendo utilizada para silenciar e censurar os sujeitos minorizados. Por isso, a autora advoga que a língua deve ser possuída e reivindicada como espaço de resistência, posto

que, conforme Kilomba (2020), o peso político da língua cria, perpetua e promove relações de violência e poder.

Para que os estudantes pretos e pardos da EJA se sintam representados nas aulas de Língua Inglesa, é preciso gerar um sentimento de pertencimento nesses ambientes, evidenciando o lugar histórico, social e cultural do negro na constituição das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira, posto que, de acordo com Gomes (2012), a construção de uma identidade negra positiva é necessária para se constituir um sentimento de pertencimento a um grupo social. Para tanto, faz-se necessário aproximar textos, conteúdos e abordagens para o ensino de língua aos contextos nos quais estes sujeitos estão inseridos de modo a desconstruir o ambiente de aprendizagem artificial que, conforme denunciam Scheyerl e Siqueira (2012), distancia grupos sociais marginalizados e/ou invisibilizados, mantendo "a sala de aula de língua separada do mundo real" (SIQUEIRA, 2015, p. 248[1]).

Para que esta representação do aluno negro da EJA de fato tenha seu lugar nas aulas de Língua Inglesa, precisamos desestrangeirizar essa língua, como salienta Anjos (2016), pois o inglês é de uso universal, está presente no cotidiano dos brasileiros. Devemos nos apropriar da Língua Inglesa,

1 Tradução dos pesquisadores.

para que o estudante da EJA descubra sua utilidade e a use como ferramenta de conhecimento, de avaliação crítica, de contato com outras culturas, com outras possibilidades de ver o mundo e, principalmente, como forma de se expressar, de se posicionar, de aparecer no mundo e exigir seu espaço de direito para que possamos juntos construir novos caminhos e possibilidades na vida da população negra.

O livro didático na EJA

A distribuição do livro didático na EJA foi ampliada a partir de 2004 através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) que, posteriormente, tornou-se o Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) (BRASIL, 2014). Essas iniciativas se amparam na Constituição Federal, precisamente no art. 208, inciso VII, que, conforme a redação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, assegura que é dever do Estado fornecer aos educandos transporte, alimentação, assistência social e material didático-escolar.

Coracini destaca que "não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos" (CORACINI, 2011, p. 17), de modo que, ao utilizar o LD, é preciso avaliar como se apresenta

essa fonte de informações para estudantes e professores, tendo cuidado com o que é ensinado e como são trabalhados os conteúdos presentes no livro-texto, como se dá a representatividade dos jovens e adultos negros da EJA nesse material didático.

Cabe ressaltar que o LD selecionado para a análise, da coleção "Viver, Aprender: Linguagem e Códigos do Ensino Médio" (HADDAD et al., 2013), escolhida pelo PNLD-EJA, desenvolvida pela ONG Ação Educativa em parceria com a Editora Global, foi produzido para os triênios de 2014 a 2016. Apesar de ser um material didático que deveria ser utilizado apenas até 2016, foi utilizado por um período mais longo, visto que, até dezembro de 2021, não foi distribuído às escolas outro livro ou material didático para substituí-lo na EJA.

A referida coleção é dividida em três etapas que se subdividem em Unidades 1 e 2 no livro de Linguagens e Culturas que aqui será analisado. A Unidade 1 divide-se em quatro capítulos, sendo que os dois primeiros correspondem aos conteúdos relacionados à Língua Portuguesa e Artes, subdivididos em dez etapas; e a Unidade 2 traz os conteúdos de Línguas Inglesa e Espanhola, subdivididos em quatro etapas, duas para cada língua. Dessa coleção, analisa-se

apenas o capítulo e as etapas destinados ao ensino de Língua Inglesa, que se encontram distribuídos nas 67 páginas das 512 páginas do referido LD, assim denominados:

Etapa 1: 1. Estrangeirismos; 2. http://www.odespertarvirtual.org.br/;

Etapa 2: 1. Text or test?; 2. Trabalho e emprego;

Etapa 3: 1. Evolução tecnológica; 2. Diversão e entretenimento.

Por ser um LD destinado à EJA, observa-se que são trazidos temas pertinentes, que perpassam pela importância do aprendizado de outras línguas, tais como, o universo virtual e as tecnologias, a diversão e o entretenimento, e um tema bastante relevante que é o trabalho, tendo em vista que a EJA pode ser considerada "um tempo de educação de trabalhadores" (ARROYO, 2017, p. 43). Contudo, a questão chave é como são conduzidas essas temáticas no livro e na sala de aula. Conforme Arroyo, é necessário assumir suas experiências sociais e coletivas de trabalho, de gênero, de raça, como estruturantes da proposta curricular, dos conteúdos, conhecimentos, valores e ações a serem trabalhados e desenvolvidos, visto que:

> Reconhecê-los como trabalhadores será reconhecer e incorporar na proposta pedagógica essa história de afirmação e reconhecimento como sujeitos de direitos,

> de saberes, de cultura, de identidades, de dignidade. (ARROYO, 2017, p. 49)

Como critério de avaliação, selecionam-se as seções de texto do referido LD que apresentam representatividades sociais, a fim de avaliar a representação da população negra nos textos. Assim sendo, escolhem-se para análise os textos das seguintes unidades temáticas: Etapa 2: 2. Trabalho e emprego; Etapa 3: 1. Evolução tecnológica; Etapa 3: 2. Diversão e entretenimento.

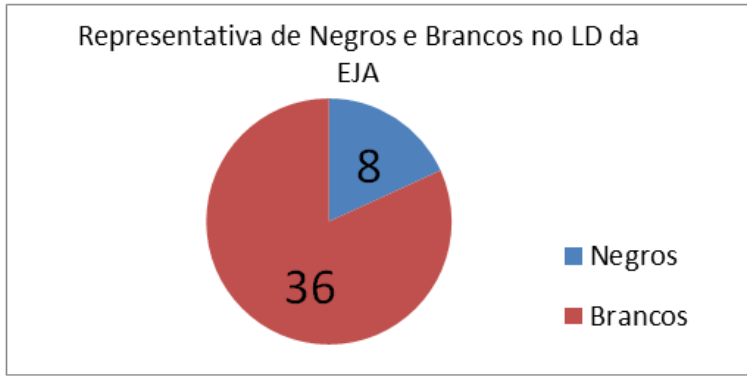
A escolha das etapas dá-se pela importância da leitura, do ato de ler para ampliação de conhecimento, interação social, desenvolvimento de postura crítica, reflexiva e libertadora, ou seja, o ato de ler pode ser emancipador se realizado de forma crítica. A leitura pode levar a discussões, posicionamentos, atitudes políticas, sociais e culturais, é um instrumento de libertação ou de escravização, dependerá de como for conduzido.

A representação social no LD

Mesmo a EJA sendo constituída por uma grande parcela de pessoas negras, características, história e cultura que fazem parte dessa população não estão evidenciadas no livro didático da editora Global aqui analisado. Das sete imagens que representavam pessoas nas seções de texto do livro,

temos a seguinte disposição de pessoas negras e brancas:

Tabela 1: Representatividade de negros e brancos em seções de leitura de Língua Inglesa no LD da EJA



Fonte: Produzido pelos autores (2022).

Como pode ser observado na figura anterior, das sete imagens presentes no livro didático, aparecem apenas 8 pessoas negras em contraposição a 36 pessoas brancas. A partir desta primeira tabela, já prevemos que mudanças urgem por acontecer e com esse propósito bell hooks enfatiza que,

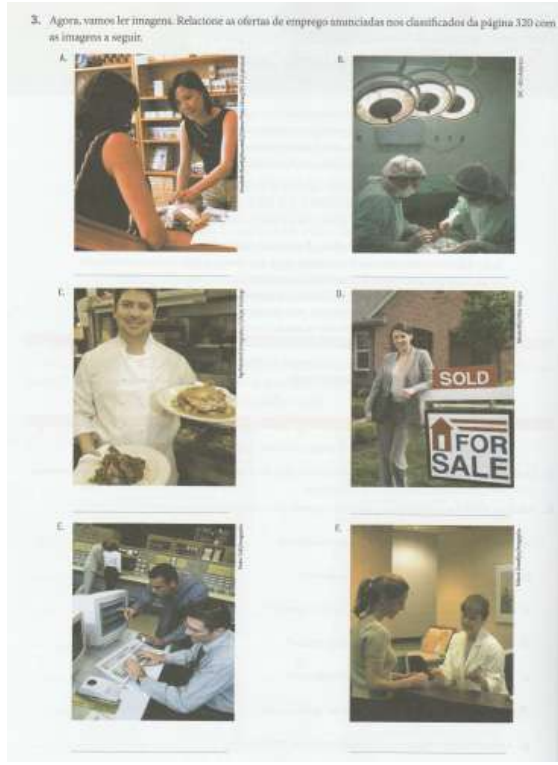
> para aqueles que ousam desejar de modo diferente, que procuram desviar o olhar das formas convencionais de ver a negritude e nossas identidades, a questão da raça e da representação não se restringe apenas a criticar o status quo. É também uma questão de transformar as imagens, criar alternativas, questionar quais tipos de imagens subverter, apresentar alternativas críticas e transformar nossas visões de mundo e nos afastar de pensamentos dualistas acerca do

> bom e do mau. Abrir espaço para imagens transgressoras, para a visão rebelde fora da lei, é essencial em qualquer esforço para criar um contexto para a transformação. E, se houve pouco progresso, é porque nós transformamos as imagens sem alterar os paradigmas, sem mudar perspectivas e modos de ver. (HOOKS, 2019, p. 24)

A autora nos incita a mudanças de paradigma, de atitude. Portanto, aqui procederemos não apenas a uma avaliação do material didático quanto à representatividade negra, como também nos posicionaremos sobre o que pode ser feito na sala de aula da EJA para termos uma pedagogia que caminhe em busca de mudanças sociais.

A primeira seção de leitura do capítulo "Trabalho e emprego" (HADDAD *et al*., 2013, p. 320) traz uma propaganda de classificados com vagas de empregos para profissões como recepcionista, chefe de cozinha italiana, vendedor, técnico de informática, serviços gerais em hospital e corretor de imóveis. Como exercício de interpretação desse texto, na página 322, é trazida uma questão em que os estudantes devem relacionar os anúncios dos classificados com a imagem de trabalhadores exercendo essas funções:

Figura 1: Exercício do LD com imagens de diferentes trabalhadores



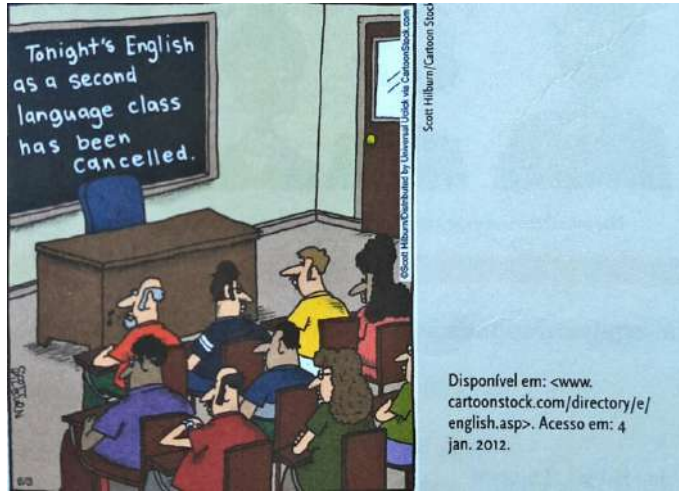
Fonte: HADDAD *et al.*, 2013, p. 322.

Como pode ser observado na imagem anterior, das 10 personagens que aparecem exercendo suas funções de trabalho ou atendimento nos ambientes fotografados, nenhuma é negra, todas as personagens são brancas. Sobre os silenciamentos e os apagamentos nas discussões sobre a cultura e a história dos pretos, Aniceto afirma que "apresentar estes personagens é, além de dar voz a eles, mostrar uma história que foi esquecida e, muitas vezes,

negligenciada pelos livros oficiais que apresentam a história dessas pessoas" (ANICETO, 2019, p. 48-49).

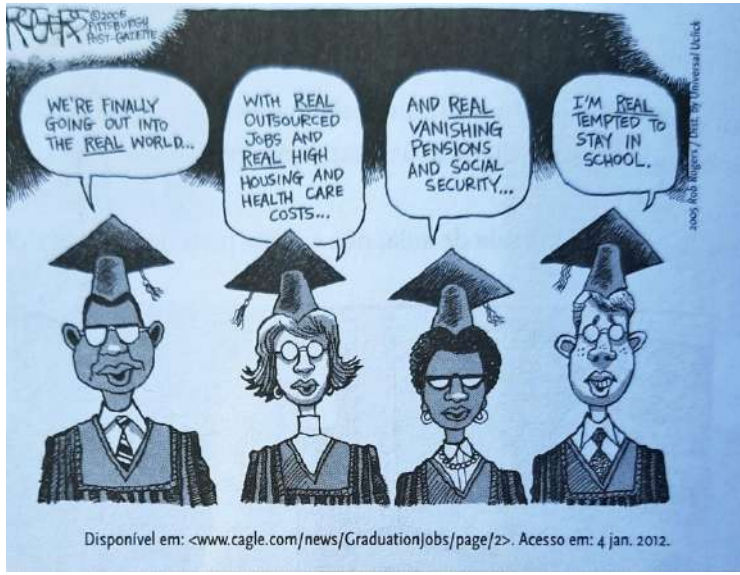
Nesse mesmo capítulo, o professor de línguas pode utilizar os *cartoons* que são sugeridos para discutir os desafios da vida do aluno da EJA e aproveitar para que estes se posicionem, que suas vidas, como destacado por Aniceto (2019), hooks (2019) e Silva (2011), se façam presentes e representadas. Ressaltamos que nessas leituras poderia ser estimulada a discussão sobre a situação do trabalho no Brasil, a relação entre educação e trabalho, as dificuldades de acesso ao trabalho pela população negra e pobre, por nossos estudantes da EJA. O negro se faz um pouco mais presente nesta atividade em dois *cartoons*:

Figura 2: Cartoon com personagens negros



Fonte: (HADDAD *et al.*, 2013, p. 323).

Figura 3: Cartoon com personagens negros



Fonte: (HADDAD *et al.*, 2013, p. 324).

Chama a atenção que os personagens nas charges têm características físicas similares, o que os difere são os cabelos e a cor da pele. Ana Célia Silva relata situação parecida na análise de um livro de Língua Portuguesa:

> Contudo, chamou-me a atenção a semelhança dos traços fisionômicos de grande parte dos personagens negros aos traços fisionômicos dos personagens brancos, bem como uma igualdade de status socioeconômico e de valores culturais atribuídos aos personagens brancos, que sugerem uma equalização ou assimilação da representação social do negro nos textos e ilustrações. (SILVA, 2011, p. 69)

A autora tece uma crítica ao afirmar que, mesmo que a intenção do livro didático seja apresentar o negro humanizado e defender seus direitos de igualdade como outros cidadãos, Silva (2011) questiona até que ponto há um real reconhecimento e aceitação de suas diferenças étnico-raciais e culturais. Todos devemos ter direitos iguais, contudo, devemos ser respeitados e valorizados por nossas diferenças. Antecipamos nesta análise que as representações e manifestações culturais negras não foram tema das seções e interpretações textuais disponibilizadas no livro, tampouco ilustradas nas imagens aqui analisadas.

Na figura 2 (p. 323), do primeiro *cartoon*, podem ser vistas nove pessoas e destas três são negras. Observa-se que na fileira da frente da sala de aula, que exerce sinal de destaque por serem considerados os alunos mais participativos e comprometidos a sentar, estão três estudantes homens brancos e no canto da imagem uma mulher negra e, na segunda fileira, mais dois alunos negros. Na descrição desta charge é dito que é uma turma da EJA, porém, questionamos até que ponto uma turma da EJA está de fato representada nessa imagem, visto que, em pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é afirmado que a maioria dos alunos da EJA são pretos e pardos (IBGE, 2018).

Já na imagem 3, no segundo *cartoon*, há uma divisão equivalente de duas pessoas negras e duas brancas. Trata-se de alunos que estão concluindo a escola e questionam a situação do país, os problemas que enfrentam, logo, a insegurança no futuro. Insegurança que está no presente do jovem e do adulto das periferias do Brasil que têm na EJA ainda uma esperança de mudanças, cidadãos que, como afirma Moscovici, não são receptores passivos, eles "pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções" (MOSCOVICI, 2007, p. 44-45) a questões que vivenciam. Todavia, a exclusão a que são sujeitados os cerceia de direitos e de se verem como tendo valor para lutar por uma vida mais justa.

Nesse capítulo do livro, avalia-se que não há estigmatização do negro em papéis, trabalhos e funções inferiores ou subalternas às dos brancos. Todavia, concluímos que o seu apagamento de toda e qualquer função de trabalho nos textos apresentados é uma forma de estigmatizá-los à anulação, como se a mulher e o homem preto não servissem para tais trabalhos.

O professor de Língua Inglesa da EJA deverá fazer um trabalho dialógico-crítico, projetos e atividades em que o

aluno da EJA e sua comunidade possam apresentar seu valor, contribuir com o ambiente educacional, social e histórico em que vivemos, pois,

> os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em "seres para outro". Sua solução, pois, não está em "integrar-se", em "incorporar-se" a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se "seres para si". (FREIRE, 2011, p. 85)

Quanto ao capítulo "Evolução tecnológica" (HADDAD *et al.*, 2013), é dada ênfase aos aparatos tecnológicos e ao uso de inglês em controles, manuais etc. Para introduzir a discussão, é apresentada a seguinte imagem com uma modelo branca da década de 1950 segurando um controle remoto:

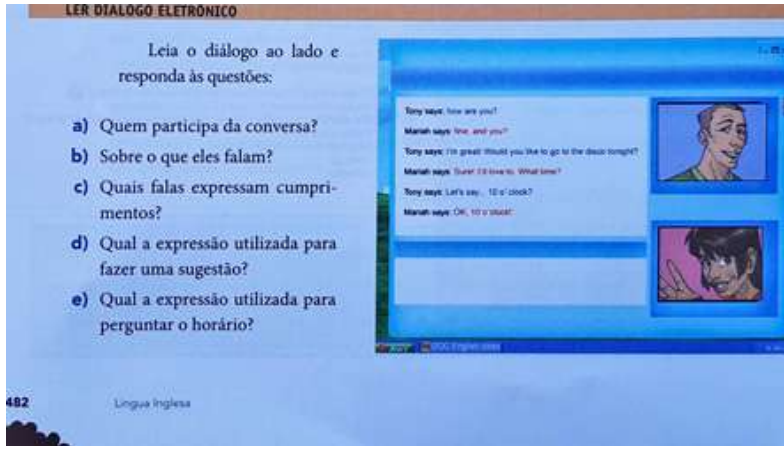
Figura 4: Mulher branca em uma das imagens do LD

Fonte: (HADDAD *et al.*, 2013, p. 474).

Novamente, a ênfase a um padrão colonial de homens e mulheres que universaliza a condição do branco como ser superior, representante da espécie humana, trazendo a ideia da população homogênea, sem a preocupação com as diferenças, com as pessoas pretas que estão nas salas de aula da EJA e das periferias do nosso país.

Na página 482 do mesmo capítulo, é apresentado um diálogo entre um homem branco que convida uma jovem negra de cabelos castanhos lisos para ir a uma discoteca:

Figura 5: Diálogo entre um homem branco e uma mulher negra de cabelos castanhos lisos



Fonte: (HADDAD *et al.*, 2013, p. 482).

Para este diálogo, há um texto introdutório sobre o *Messenger*, diálogos on-line e recursos como microfone e *webcam*. Seguindo o mesmo padrão, os questionamentos referentes ao diálogo se restringem a questões linguísticas

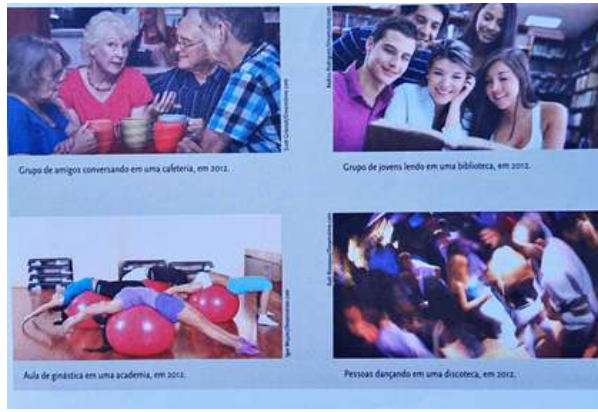
sobre a Língua Inglesa. Comungamos das ideias de Paulo Freire, que defende que os educandos não são "recipientes dóceis de depósitos" que irão apenas memorizar e decodificar vocábulos da Língua Inglesa, eles são sim "investigadores críticos, em diálogo com o educador" (FREIRE, 2011, p. 97). O ambiente escolar deve ser um ambiente que instigue professores e alunos a pensar no seu papel social e como podem usar a Língua Inglesa e as tecnologias a seu favor como forma de ampliar relações entre grupos sociais negros de diferentes partes do mundo, compreender como o outro lida com seus problemas e construir suas próprias soluções. Enfim, utilizar a tecnologia e a Língua Inglesa para estudar a história da descendência africana no Brasil e mostrar-nos para nossas comunidades, para o Brasil e para o mundo como construtores de conhecimentos, com uma cultura ímpar que deve ser valorizada e respeitada.

Na aula de línguas, de acordo com Anjos, não podemos supervalorizar a cultura estrangeira ou imitá-la sem autocrítica; o fundamental, como aqui defendemos, é usar essas línguas em defesa e reconhecimento de nossos valores e de nossas comunidades. Portanto, salientamos que o ensino de Língua Inglesa pode e deve ser uma prática decolonial, temos que discutir e combater estereótipos e preconceitos. Logo concordamos com Silva ao ponderar:

> Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. (SILVA, 2011, p. 30)

Partindo desse princípio de combate à discriminação, questionamentos de onde está a representatividade negra no capítulo "Diversão e entretenimento" (HADDAD *et al*., 2013, p. 485), a primeira seção de texto inicia com uma discussão sobre entretenimento e questiona o que o aluno faz para se divertir. É também citada a música *Don't worry, be happy* de Bobby McFerrin e, como introdução à música, são trazidas as seguintes imagens de entretenimento:

Figura 6: Imagens que seguem a música *Don't worry, be happy*



Fonte: (HADDAD *et al*., 2013, p. 485).

Temos nas imagens acima pessoas batendo papo em um bar, lendo em uma biblioteca, fazendo ginástica e dançando. Todas as 14 pessoas que podem ser nitidamente vistas nas imagens são brancas. Comungar com esse tipo de atitude é manter nossos alunos apegados "às estruturas de pensamento da supremacia branca, permitindo que essa perspectiva determine como eles veem a si mesmos e a outras pessoas negras" (HOOKS, 2019, p. 30).

Quando o livro-texto traz na página 286 a letra da música *Don't worry, be happy*, do cantor negro Bobby McFerrin, o professor de Língua Inglesa deve informar que esse cantor americano de sucesso é negro, pois muitos alunos não o conhecem e sua imagem também não está no livro didático. Seguindo essa ideia da musicalidade, como ponto positivo de valorização da cultura negra, podemos estimular o amor à negritude. Baseando-nos nas palavras de bell hooks:

> A cultura negra de resistência que surgiu no contexto do apartheid e da segregação foi um dos poucos lugares que abriu espaço para o tipo de descolonização que torna possível o amor pela negritude. A integração racial, em um contexto social em que os sistemas da supremacia branca estão intactos, solapa os espaços marginais de resistência ao divulgar a premissa de que a igualdade social pode ser obtida sem mudanças de atitude culturais em relação à negritude e às pessoas. (HOOKS, 2019, p. 29)

Continuando com o tema de musicalidade e trazendo a música nacional, que é um aspecto positivo de valorização da cultura brasileira, o livro apresenta a seguinte imagem:

Figura 7: Músicos brasileiros

Fonte: (HADDAD *et al.*, 2013, p. 487).

Assim, temos a cantora Cláudia Leite e o cantor e músico Dominguinhos, ambos brancos, em um texto em que são apresentados alguns ritmos musicais e suas origens. Esse texto pode ser utilizado pelo professor de inglês para estudar a origem de alguns ritmos africanos e trabalhar não apenas com as músicas que nossos alunos apreciam, como também com suas produções, como trazer a música deles para a escola, analisar as composições de que eles gostam ou que produzem, valorizar seus gostos que, por vezes, são letras de denúncia das mazelas que os acometem ou de expressão da beleza, riqueza e criatividade cultural da população preta de nosso país.

Muito do que foi avaliado sobre a representatividade negra no livro didático de inglês da EJA é mais uma comprovação de que pouco mudou: “Ao abrir uma revista ou um livro, ligar a TV, assistir a um filme ou olhar fotografias em espaços públicos, é muito provável que vejamos imagens de pessoas negras que reforçam e reinstituem a supremacia branca” (HOOKS, 2019, p. 22). A caminhada é longa, mas unidos em uma atitude revolucionária devemos fazer nossa parte nas salas de aulas, escolas e comunidades da EJA, permitir que nossos alunos tenham suas vozes, opiniões e culturas respeitadas e valorizadas.

Concluindo

Se nosso objetivo com a educação é de fato a mudança por uma sociedade de respeito a todos, na qual os jovens e adultos pobres e pretos da EJA sejam cidadãos com direitos garantidos, devemos desenvolver atitudes revolucionárias em relação à representação de raça, trabalhando com nossos estudantes e toda a comunidade de forma dialógica e participativa. Para isto, devemos usar as ferramentas que temos em nossas mãos, como o livro didático, de forma crítica. Vamos nos dispor a correr riscos, a ser disruptivos, quiçá subversivos e revolucionários para começar a mudança de atitude em nossas salas de aulas, levando-as para nossas

vidas, pois a representatividade negra em nossa sociedade é um fato e deve ser vista, discutida, respeitada e valorizada por todos. Ao calar, não apresentar ou valorizar a cultura negra do estudante da EJA, o livro didático, professores e comunidade escolar estão sendo coniventes com o racismo que é perpetuado em nosso país.

Referências

ANICETO, E. A. F. Negritude, Racismo, Linguagem e Consciência: relato de uma experiência didática. *Cadernos de Gênero e Diversidade,* Salvador, v. 5, n. 1, p. 44-65, 2019.

ANJOS, Flavius Almeida dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. *Revista Letra Capital*, v. 1, n. 2, p. 95-117, jul./dez., 2016.

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite*: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. *Guia do Livro Didático* PNLD EJA 2014. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf. Acesso em: 8 abr. 2022.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. *In:* CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.* 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editora, p. 17-26, 2011.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de Línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FORTIN, Marrie Fabianne; GRENIER, R.; NADEAU, M. Métodos de coleta de dados. *In:* FORTIN, M. F.; SALGUEIRO, N. (Org.). *O processo de*

investigação: da concepção à realização. Loures: Lusociências, Décarie Éditeur Inc., p. 239-265, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES. Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão.* Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

HADDAD, Clara *et al. Linguagens e Códigos:* ensino médio: educação de jovens e adultos.São Paulo: Global Editora, 2013.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Revista Estudos Feministas*, FapUNIFESP (SciELO), [*S.L.*], v. 16, n. 3, p. 857-864, dez., 2008.

HOOKS, Bell. *Olhares negros*: raça e representação. Editora Elefante, 2019. Online. Disponível em: https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/bell-hooks-Olhares-Negros.pdf. Acesso em: out. 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação*: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *EJA em Debate*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-158, nov., 2012.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino e aprendizagem: análise didática das principais teorias de aprendizagem. *In:* GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 27-51, 1998.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NUÑEZ, Joana Maria Leôncio; FERNANDEZ, Osvaldo Francisco Ribas Lôbo. Diversidade na educação básica: políticas de sentido sobre a formação docente. *Educação e Contemporaneidade*, v. 25, n. 45, p. 101-112, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 78, p. 3-46, 2007.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. *In:* MUNANGA, K. (Org). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, MEC/ BID/UNESCO, 2005.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático*: O que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático.* 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

SCHEYERL, Denize.; SIQUEIRA, Domingos Sávio (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade*: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, p. 312- 356, 2012.

SIQUEIRA, Domingos Sávio. English As A Lingua Franca And ELT Materials: Is The "Plastic World" Really Melting? *In:* BAYYURT, Yasemin; AKCAN, Sumru (Eds.). *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015.

WOODSON, Carter Godwin. *A (des)educação do negro*. Tradução de Naia Veneranda. São Paulo: Edipro, 2021.

Agnaldo Pedro Santos Filho
Doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia.
Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, 2021.
Professor EBTT do Colégio Militar de Salvador.
Membro do Grupo de Pesquisa Turismo e Hotelaria na Linha Currículo, Interdisciplinaridade e Docência da Universidade do Estado da Bahia.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9464756312309917.
ORCID iD: http://orcid.org/0000-0002-9695-2887.

Leda Regina de Jesus Couto
Doutoranda em Crítica Cultura, pela Universidade do Estado da Bahia.
Mestra em Estudo de Linguagens, pela Universidade do Estado da Bahia.
Professora da Universidade do Estado da Bahia – campus V - Santo Antônio de Jesus.
Membro do Grupo de Pesquisa GELILT - Grupo de Estudos em Língua Inglesa, Literaturas e Tradução, pela Universidade do Estado da Bahia
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4647171098804092.
ORCID iD: http://orcid.org/0000-0003-1179-3934.

Maria Neuma Mascarenhas Paes
Doutora em Letras e Linguística, pela Universidade Federal da Bahia.
Professora da Universidade do Estado da Bahia – campus II – Alagoinhas.
Líder do projeto de pesquisa O discurso multimodal na escola: leitura, formação e avaliação crítica.
Professora e Pesquisadora da Linha de Pesquisa 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores da Pós-Graduação em Crítica Cultura, pela Universidade do Estado da Bahia
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1732239702700515.
ORCID iD: http://orcid.org/0000-0003-4216-4524.

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.72205

ANÁLISE DE RELAÇÕES INTERSEMIÓTICAS ENTRE TEXTO VERBAL E IMAGÉTICO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Victor Gomes Milani

Resumo: Este estudo objetiva a inicializar a análise da interação entre recursos imagéticos e seus textos verbais de acompanhamento/composição presentes em um Livro Didático de História sob uma perspectiva sociossemiótica da linguagem. Para tal, foram escolhidas como ferramentas de análise as relações intersemióticas lógico-semânticas (MARTINEC; SALWAY, 2005). Foram analisados 23 recursos imagéticos e seus textos verbais de acompanhamento/composição presentes no Capítulo 1 da Unidade 1 do Livro Didático de História *Historiar* (Editora Saraiva). Os recursos imagéticos foram submetidos à quantificação do espaço que ocupam nas páginas do livro didático e à análise das relações existentes entre os modos semióticos visual e verbal. Os resultados apontaram para uma grande variedade de relações, com ênfase na generalidade da imagem e na especificidade do texto verbal, os quais são justificados pelo caráter pedagógico do Livro Didático de História.
Palavras-chave: Livro Didático de História. Análise de Imagens. Relações texto-imagem. Relações Intersemióticas. Multiletramentos.

Abstract: This study aims at starting the analysis of interaction between image resources and their accompany/composition texts present in a History Textbook under a sociossemiotic perspective of language. To do so, logic-semantic intersemiotic relations (MARTINEC; SALWAY, 2005) were chosen as analytical tools. Twenty-three image resources and their verbal accompany/composition texts present in Chapter 1 from Unit 1 of the History Textbook *Historiar* (Saraiva Publishing House) were analyzed. Image resources were space quantified and had their existing image-text relations analyzed. Results showed a great variety of relations with emphasis on the generality of the image and the specificity of the verbal text, which are justified by the pedagogical nature of the History Textbook.
Keywords: History Textbook. Image Analysis. Text-image relations. Intersemiotic Relations. Multiliteracies.

Introdução

O presente artigo vincula-se à linha de pesquisa "Intersecções: língua, cultura e história e tecnologias" da Escola de Educação do Centro Universitário Educacional (UNINTER), e é oriundo de leituras, orientações e discussões teóricas e práticas com os professores e tutores vinculados a ela. A proposta da linha de pesquisa encontra motivação no contexto educacional contemporâneo, que incentiva o diálogo entre as disciplinas. A partir de tal cenário, congregam-se pesquisadores das áreas de Letras, História e Educação interessados nas reflexões sobre as diversas sociedades no tempo, suas culturas, linguagens e formas de expressão. A partir desses aspectos, visa-se ao estudo das mais variadas formas de difusão relacionadas aos conhecimentos histórico, linguístico e literário, em meios impressos e/ou eletrônicos, sobretudo os veiculados em ambientes educativos em sentido lato. Em consonância com os aspectos supracitados, o objetivo da linha de pesquisa é promover leituras críticas e reflexivas a partir de textos selecionados previamente que tenham a característica de tratarem de história, literatura, linguística e pedagogia em perspectiva multidisciplinar. Nesse sentido, encaixando-se no objetivo maior da linha de pesquisa, propõe-se o

objetivo principal do presente artigo: analisar e descrever, sob uma perspectiva sociossemiótica da linguagem, como os recursos imagéticos e verbais interagem através de relações texto-imagem ou relações intersemióticas (MARTINEC; SALWAY, 2005) no Capítulo 1 da Unidade 1 do Livro Didático de História *Historiar* (COTRIM; RODRIGUES, 2018) do sexto ano do ensino fundamental, o qual foi selecionado por uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, localizada na zona leste da cidade para o quadriênio 2020-2023.

Revisão da Literatura

Essa seção do artigo tem por objetivo apresentar, discutir e articular os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. Em um primeiro momento, será apresentado um recorte panorâmico sobre os estudos com Livros Didáticos de História (doravante LDHs) no contexto brasileiro. Logo após, será discutida uma proposta para a análise das relações texto-imagem sob uma perspectiva sociossemiótica da linguagem (MARTINEC; SALWAY, 2005) dentro da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; MARTIN, 2000; EGGINS, 2004).

Os estudos sobre LDHs no contexto brasileiro

Há uma gama considerável de estudos que contemplam LDHs em uma escala nacional. Contudo, em função

de limitações científicas, temporais e espaciais, foram selecionados os dez estudos mais recentes — em relação a agosto de 2020 — a fim de prover um recorte panorâmico relativamente atual sobre os estudos com LDHs no Brasil. Tal levantamento foi realizado através da plataforma SciELO e considerou basicamente dois critérios para seleção: I) a temática de artigos sobre o assunto "livro didático de história" e II) a presença de pelo menos um dos seguintes termos: *livro(s) didático(s), livro(s) didático(s) de história, ensino, ensino de história, PNLD* nas palavras-chave de seus respectivos *abstracts*.

Foram selecionados dez estudos que datam de 2012 a 2019. Esses estudos tratam dos mais diversos assuntos, o que nos mostra a variedade das pesquisas que podem ser realizadas em livros didáticos de história. As temáticas mapeadas lidam com memória e história (ALMEIDA; MIRANDA, 2012), intersecções entre os estudos de história, ciências e educação física (ROSARIO; DARIDO, 2012), tipologias discursivas (VENERA, 2013), constituição de sujeitos e produção de conhecimentos (LIMA, 2013), composição das narrativas (ROCHA; CAIMI, 2014), os discursos da racialização da África (CONCEIÇÃO, 2017), representações da Primeira Guerra Mundial em diferentes

livros didáticos (JUSTINO; GATTI JUNIOR, 2017), o ensino de história e seus conteúdos (FERNANDES, 2018), a violência contra as mulheres (OLIVEIRA, 2019) e os estudos etnográficos acerca do livro didático nas aulas de história (CHAVES, 2019).

O principal objetivo do levantamento realizado nessa subseção da revisão da literatura, a partir desse recorte panorâmico, foi a busca por um lugar de pesquisa dentro dos estudos com LDHs. Nesse sentido, dentro desse pequeno escopo bibliográfico, não foram encontrados estudos acerca das relações intersemióticas entre textos verbais e imagéticos nos LDHs sob uma perspectiva sociossemiótica. Tal fato pode indicar um novo caminho a ser explorado por professores e linguistas aplicados nas pesquisas com LDHs.

Os recursos imagéticos dentro de uma perspectiva sociossemiótica da linguagem dentro da Linguística Sistêmico-Funcional

A perspectiva sociossemiótica da linguagem "ressalta a importância do aspecto social na construção do discurso" (ABREU, 2013, p. 50). Nesse sentido, a sociossemiótica diferencia-se da semiótica, pois esta é tradicionalmente definida como o "estudo geral dos signos".

Considerando a língua em seu uso, a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY;

MATTHIESSEN, 2004; 2014) considera a gramática como um sistema de escolhas potenciais não arbitrariamente motivadas e procura explicar as implicações comunicativas de uma seleção dentro desse sistema a fim de analisar as motivações que promovem escolhas lexicogramaticais particulares. Para tal, a GSF (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) compreende a língua como tendo três metafunções: a) Ideacional: concentra-se nas representações das experiências dos indivíduos; b) Interpessoal: concentra-se na interação dos indivíduos e c) Textual: concentra-se na organização da mensagem dos indivíduos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1994; 2004; 2014).

Com princípios baseados na Gramática Sistêmico-Funcional de HALLIDAY; MATTHIESSEN (2014), Kress e Van Leeuwen (2006) propuseram a Gramática do Design Visual (GDV), ou Gramática Visual, como também é conhecida. De acordo com a GDV, as imagens estáticas, assim como as orações na linguagem verbal, coordenam-se de tal maneira a ter três linhas de significado: a) significados representativos; b) significados interativos e c) significados composicionais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Essas linhas de significado correspondem às metafunções ideacional, interpessoal e textual da GSF (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY;

MATTHIESSEN, 2004; 2014) respectivamente, diferindo apenas o modo semiótico descrito.

Com base nessas perspectivas supracitadas, este trabalho considera as relações intersemióticas entre modo semiótico verbal escrito e imagens estáticas discutidas por Martinec e Salway (2005) e denominadas, por eles, relações texto-imagem[1], as quais fazem uso de categorias analíticas do complexo oracional da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1994)[2] para o estabelecimento de possibilidades de relações lógico-semânticas que podem ser observadas em textos multimodais. As sugestões de relações intersemióticas apresentadas por esses dois autores levam em consideração o Sistema de Transitividade da GSF bem como os elementos dos Significados Representativos da Gramática do Design Visual (GVD) (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996)[3].

Seguindo os conceitos sistêmico-funcionais, as relações lógico-semânticas podem ser de expansão ou projeção. A expansão pode ser dividida em elaboração, extensão e

1 Neste trabalho, o termo "relações texto-imagem" usado por Martinec e Salway (2005) é referido como "relações intersemióticas", pois entendemos texto como unidade semântica multimodal que pode ser realizado por uma imagem ou do qual a imagem faz parte.

2 Sabe-se que existem edições da Gramática Sistêmico-Funcional mais recentes que a de 1994, publicadas em 2004 e 2014. Entretanto, como a publicação de Martinec e Salway data de 2005, a edição da GSF que eles provavelmente tomaram como base para suas propostas ainda fora a de 1994.

3 Sabe-se que existe uma edição da Gramática do Design Visual mais recente que a de 1996, publicada em 2006. Entretanto, como a publicação de Martinec e Salway data de 2005, a edição da GVD que eles tomaram como base para sua teoria foi a de 1996.

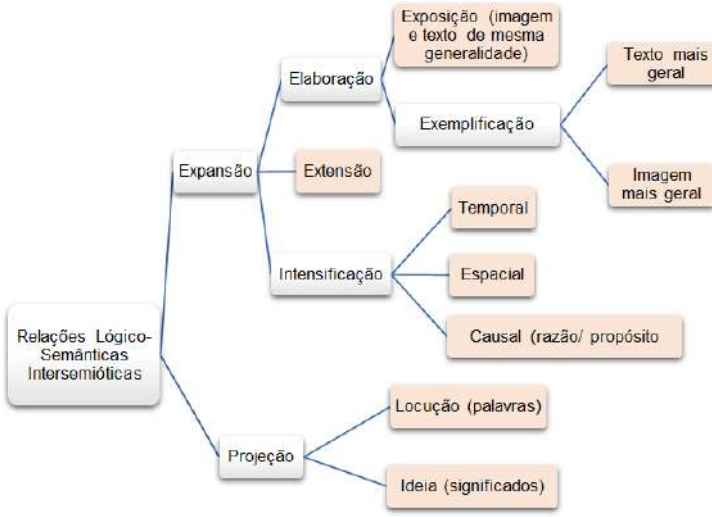
intensificação; a elaboração pode ainda ser dividida em exposição e exemplificação. Por sua vez, a projeção pode ser dividida em locução e ideia.

Para Martinec e Salway (2005), a exposição se dá quando os modos verbal e visual possuem o mesmo nível de generalidade, enquanto para a exemplificação os níveis de "generalidade são diferentes" (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 352). A relação de extensão se dá no momento em que um modo semiótico (verbal ou visual) adiciona informação nova/relacionada ao outro em termos ideacionais (o que está sendo representado em termos de participantes, processos e circunstâncias) (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 352-353). A intensificação acontece quando um modo semiótico qualifica o outro circunstancialmente, porém a circunstância intensificadora deve estar relacionada ao conteúdo ideacional do modo semiótico intensificado (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 353).

A projeção aparece principalmente em dois contextos específicos: histórias em quadrinho e combinação de textos e diagramas (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 354). No caso de histórias em quadrinhos, o tipo de balão presente é o fator decisivo para conceituar se a projeção se trata de uma locução ou de uma ideia. O balão de fala representa

um processo verbal, portanto sua presença indica um caso de locução. Outrora, o balão de pensamento representa um processo mental, logo há um caso de ideia (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 355). No caso de combinação de textos e diagramas, quando o conteúdo ideacional do modo visual é dado pelo modo verbal, teremos a chamada projeção de significado (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 356). A figura 1 a seguir esquematiza as relações intersemióticas apontadas por Martinec e Salway (2005).

Figura 1 – As Relações Lógico-Semânticas Intersemióticas. Destaque em vermelho para as 9 divisões finais



Fonte: Adaptado e traduzido pelo autor com base em Martinec e Salway (2005).

Os apontamentos acerca das relações intersemióticas desenvolvidos por Martinec e Salway (2005) são notáveis

em virtude de trazerem uma visão subjacente à Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985; 1994), o que colabora para o estudo das relações intersemióticas dentro dessa teoria. Entretanto, esses autores deixam alguns conceitos para suas classificações de relações intersemióticas subjetivos, como o de "parte de texto" em oposição a "texto inteiro", por exemplo. Outros pontos discutíveis do texto de Martinec e Salway (2005) são a tomada da linguagem verbal como ponto de partida de análise e o estabelecimento de relações intersemióticas oriundas apenas dos/das significados/metafunção representacionais/ideacional das linguagens. Além disso, os autores propõem categorias a partir de diferentes gêneros, não fica claro em que medida são generalizáveis ou particulares de cada contexto de uso da linguagem. Ainda assim, Martinec e Salway (2005) são pioneiros nesse tipo de análise dentro de uma perspectiva sociossemiótica da linguagem e, portanto, fundamentais para o objetivo do presente trabalho.

O principal objetivo desta subseção da revisão da literatura foi a apresentação dos conceitos fundamentais que nortearam a análise dos recursos imagéticos que compõem o corpus dessa pesquisa.

Metodologia

Sobre o corpus

O corpus deste estudo é composto por 23 recursos imagéticos com textos verbais diretamente relacionados a eles. Os recursos imagéticos estão distribuídos nas 16 páginas que integram o Capítulo 1 da Unidade 1 do LDH *Historiar* (COTRIM; RODRIGUES, 2018) do sexto ano do ensino fundamental, o qual foi selecionado por uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, localizada na zona leste da cidade. A Unidade 1 (doravante Un1) intitula-se *Tempo, espaço e cultura* e seu Capítulo 1 (doravante Cap1) denomina-se *História: ação e reflexão* e trata principalmente das seguintes questões: História – uma produção do saber; para que serve estudar História; o trabalho do historiador; tempo e formas de registro e periodizações históricas.

A escolha por conduzir a pesquisa com esse material deu-se pelos fatos de que: 1) Esse LDH foi selecionado pela escola em que eu trabalho há 5 anos para o quadriênio 2020-2023, portanto conhecer mais sobre ele possibilitar-me-á uma visão mais holística do processo pedagógico do qual faço parte a curto e médio prazo; e 2) Escolher um material para estudo cuja área difere de minha área de formação (Letras) vai ao encontro dos objetivos multi, inter e transdisciplinares

da linha de pesquisa *Intersecções: língua, cultura e história e tecnologias* e também das orientações sobre interdisciplinaridade da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS, a qual é a mantenedora da escola em que trabalho e tem fortemente recomendado que os professores desenvolvam propostas interdisciplinares para seus alunos, especialmente neste período da pandemia da Covid-19, o qual tem se estendido pelo ano de 2020.

Procedimentos analíticos

A fim de abranger a análise das relações intersemióticas presentes no Cap1 da Un1 do LDH selecionado, foram adotados os seguintes passos: a) contagem do número de recursos imagéticos presentes no Cap1 da Un1; b) análise do espaço ocupado pelos recursos imagéticos nas páginas do LDH; c) verificação da existência de texto verbal diretamente relacionado aos recursos imagéticos identificados; d) identificação e descrição das relações intersemióticas encontradas (MARTINEC; SALWAY, 2005); e) contagem e tabulação dos dados encontrados em (d); e f) interpretação dos dados considerando o contexto de ensino ao qual o LDH pertence.

Resultados e discussão

Para a contagem dos recursos imagéticos (doravante RecImgs), foi primeiramente necessário estabelecer um critério de seleção para identificá-los na Un1. Foram considerados como RecImgs quaisquer ocorrências de fotografias, digitalizações, obras de arte, tabelas, diagramas e infográficos. Seguindo essa seleção, a Un1 apresentou um número total de 23 RecImgs distribuídos nas 16 páginas que a compõem. Então, em uma distribuição geral, há pelo menos 1 RecImg para cada página do Cap1. Nesse sentido, contata-se que a presença dos RecImgs nesse capítulo tem uma recorrência significativa.

Para a análise do espaço ocupado pelos RecImgs nas 16 páginas do Cap1, foi realizada a porcentagem do quanto de espaço tais recursos ocupavam em cada página. As porcentagens foram calculadas através da colocação de uma transparência quadriculada (117 quadriculados medindo 2cm² cada) sobre as páginas do Cap1. Após, eram contados quantos quadriculados cada RecImg ocupava e os números foram transformados em porcentagens. Os números obtidos apresentaram variação de 17,94% a 100% de ocupação de espaço, como ilustra a tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Quantidade de espaço dos RecImgs por página

Páginas do Capítulo 1	Quadriculados ocupados	Porcentagem de espaço ocupado na página
1	78	66,66%
2	117	100%
3	45	38,46%
4	28	23,93%
5	63	53,84%
6	65	55,55%
7	55	47,00%
8	40	34,18%
9	36	30,76%
10	62	52,99%
11	21	17,94%
12	48	41,02%
13	45	38,46%
14	45	38,46%
15	40	38,46%
16	30	25,64%
Média		43,69%

Fonte: elaborado pelo autor.

Embora haja uma variação considerável na quantidade de espaço ocupado pelos RecImgs, há presença deles em todas as páginas do Cap1. Nesse sentido, a média de 43,69% de espaço ocupado por página evidencia uma grande quantidade de texto imagético existente nesse capítulo da unidade do LDH. Esse dado corrobora o

direcionamento desta pesquisa para o texto não verbal imagético e sugere que esse recurso pode ter alguma importância tanto na composição do livro didático como na construção do conhecimento.

Para a verificação da existência de texto verbal diretamente relacionado aos recursos imagéticos identificados, considerou-se como *diretamente relacionado* quaisquer incidências de textos verbais que 1) encontram-se na *Composição* dos RecImgs (sendo partes integrantes das fotografias, digitalizações, obras de arte, tabelas, diagramas e infográficos) ou 2) que possuem uma *Relação* aos RecImgs de uma das seguintes maneiras: a) *Sobreposição* – o texto verbal aparece sobre o RecImg, quase sempre em algum dos cantos superiores ou inferiores; ou b) *Conexão* – o texto verbal é conectado ao RecImg através de um ícone triangular, cuja base está para o texto verbal e a ponta está para o RecImg, aludindo a uma seta que sai do texto verbal e parte para o RecImg (texto visual).

Todos os 23 RecImgs mapeados no corpus apresentaram algum texto verbal relacionado a eles. Houve 4 ocorrências de texto verbal diretamente relacionado por *Composição,* outras 4 ocorrências por *Sobreposição* e 18 ocorrências por *Conexão*. O somatório desses dados (26) ultrapassa

o número de RecImgs (23) em função de que foram identificados 2 RecImgs mais complexos que apresentaram simultaneamente duas ou três das relações mencionadas.

A seguir, apresentamos RecImgs com exemplos de *Composição* (figura 2) e *Relação*: *Sobreposição* (figura 3) e *Conexão* (figura 4).

Figura 2 - Texto verbal em Composição ao RecImg

Algarismos arábicos	Algarismos romanos	Algarismos arábicos	Algarismos romanos	Algarismos arábicos	Algarismos romanos
1	I	11	XI	21	XXI
2	II	12	XII	22	XXII
3	III	13	XIII	30	XXX
4	IV	14	XIV	40	XL
5	V	15	XV	50	L
6	VI	16	XVI	60	LX
7	VII	17	XVII	70	LXX
8	VIII	18	XVIII	80	LXXX
9	IX	19	XIX	90	XC
10	X	20	XX	100	C

O texto verbal compõe o RecImg – tabela comparativa entre os tipos de algarismos.
Fonte: LDH *Historiar* p. 20.

Figura 3 – Texto verbal em *Sobreposição* ao RecImg. Destaque em vermelho

No texto em destaque, lê-se: "Pirâmide do Sol, na cidade de Teotihuacan, México. Essa construção antiga é a terceira maior pirâmide do mundo. Fotografia de 2014."
Fonte: LDH *Historiar* p. 11.

Figura 4 – Texto Texto verbal em *Conexão* com RecImg. Destaque em vermelho no texto verbal e no ícone triangular

Cena do filme brasileiro *Moradores de Javé*, dirigido por Eliane Caffé. Nessa ficção, os moradores de Javé descobrem que a pequena cidade pode desaparecer sob as águas de uma usina hidrelétrica em construção. Para salvar Javé e transformá-la em patrimônio a ser preservado, eles decidem escrever a história do local, recorrendo à memória e à escrita da história.

Fonte: LDH Historiar p. 12.

Após os três procedimentos iniciais que resultaram em: (1) contagem de 23 RecImgs, (2) constatação de que tais RecImgs

possuem recorrência e ocupação de espaço consideráveis nas páginas no Cap1 e (3) a verificação da existência de textos verbais diretamente relacionados aos RecImgs, a investigação voltou-se para as relações intersemióticas encontradas na interação dos RecImgs com seus respectivos textos verbais. Para isso, foram realizadas as descrições das relações intersemióticas a partir de Martinec e Salway (2005). A tabela 2 a seguir apresenta os dados encontrados.

Tabela 2 – Dados quantitativos das relações intersemióticas identificadas entre os RecImgs e seus textos verbais do *corpus*

Relação Intersemiótica (entre imagem e texto)	Descrição		Nº de ocorrências	Ocorrências em %
Exemplificação (imagem mais geral)	A imagem e o texto possuem níveis diferentes de generalidade de informação.		17	26,16%
Exposição	A imagem e o texto possuem o mesmo nível de generalidade de informação.		3	4,61%
Intensificação	Imagem ou texto qualificam o outro com uma circunstância de...	Tempo	17	26,16%
		Espaço	18	28,3%
		Propósito	2	3,07%

Extensão	Imagem ou texto adicionam informações novas ao outro.	5	7,69%
Projeção (ideia)	Imagem ou texto projeta ("origina") o significado do outro.	3	4,61%
		Total: 65	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Martinec e Salway (2005)

Das nove possibilidades de relações intersemióticas lógico-semânticas entre imagem e texto mencionadas por Martinec e Salway (2005), sete foram mapeadas no corpus. O somatório de relações intersemióticas encontradas (65) é maior que o número de RecImgs e textos verbais analisados (23), em virtude de que cada RecImg e seu respectivo texto verbal apresentou uma média de duas a três relações intersemióticas, o que justifica o número total da tabela 1.

A relação intersemiótica mais recorrente, a qual ocorreu em 28,3% do corpus, foi a de *Intensificação por espaço*. Nesse tipo de relação dentro do corpus, o texto verbal adicionou ao RecImg alguma circunstância de localização espacial, especificando o local onde o RecImg se encontra ou foi produzido. Posteriormente, houve duas relações intersemióticas com o mesmo percentual de ocorrência, ambas com 26, 57% cada, foram elas a *Exemplificação* e a *Intensificação por tempo*. Na Exemplificação, um dos modos

semióticos deve ser mais geral e o outro mais específico em termos de informações contidas. O corpus do presente estudo apresentou exemplificações em que o modo semiótico visual é mais geral enquanto o modo semiótico verbal é mais específico. Já na *Intensificação por tempo*, o texto verbal adicionou ao RecImg alguma circunstância de localização temporal, especificando quando o RecImg foi produzido ou de quando os participantes representados no RecImg datam.

Conforme a Tabela 2, houve ainda relações intersemióticas de menor incidência no corpus. Foram elas: *Extensão* (7,69%), *Exposição* (4,61%), *Projeção* (ideia) (4,61%) e *Intensificação por propósito* (3,07%). Em função de limitações de tempo e de espaço, deter-nos-emos a essas relações intersemióticas à medida em que elas aparecerem nas figuras que se seguem.

As Figuras 5, 6, 7 e 8 a seguir exemplificam as relações intersemióticas mapeadas entre os modos visual e verbal no corpus.

Figura 5 – RecImg #1, texto verbal e relações intersemióticas	
	No texto verbal sobreposto à imagem no canto superior esquerdo, lê-se: "Bonecos gigantes do Carnaval de Olinda, Pernambuco. Fotografia de 2016."
Fonte: LDH *Historiar* p. 10.	Relações intersemióticas identificadas
	Exemplificação (imagem mais geral) – A imagem é mais geral que o texto verbal à medida em que ela é um exemplo de várias outras imagens para aquele mesmo texto verbal. O texto verbal poderia, por exemplo, estar se referindo a qualquer outra imagem com outros bonecos gigantes, com outras pessoas, em outra parte da cidade.
	Intensificação por espaço – O texto verbal especifica o local em que a imagem foi produzida: Olinda, Pernambuco.
	Intensificação por tempo - O texto verbal especifica quando a imagem foi produzida: Fotografia de 2016.
	Extensão – A imagem adiciona ao texto verbal alguns participantes representados no contexto retratado: os foliões do Carnaval, os quais não são mencionados no texto verbal.

Figura 6 – RecImg #4, texto verbal e relações intersemióticas

Cena do filme brasileiro *Narradores de Javé*, dirigido por Eliane Caffé. Nessa ficção, os moradores de Javé descobrem que a pequena cidade pode desaparecer sob as águas de uma usina hidrelétrica em construção. Para salvar Javé e transformá-la em patrimônio a ser preservado, eles decidem escrever a história do local, recorrendo à memória e à escrita da história.

Fonte: LDH *Historiar* p. 12.

Relações intersemióticas identificadas
Exemplificação (imagem mais geral) - A imagem é mais geral que o texto verbal na medida em que ela é um exemplo para várias outras cenas do filme. O texto verbal poderia, por exemplo, estar se referindo a qualquer outra cena com outros personagens, em outro ângulo de câmera, em outro cenário.
Intensificação por propósito – O texto verbal permite descobrir o propósito da ação que está sendo retratada na imagem (um encontro ou uma reunião): a fim de salvar a cidade, os moradores decidem se reunir para escrever a história do local.
Extensão – O texto verbal adiciona informações novas à imagem: o nome do filme, o nome do diretor e uma minissinopse do enredo.

Figura 7 – RecImg #8, texto verbal e relações intersemióticas	
Fonte: LDH *Historiar* p. 15.	No texto verbal conectado à imagem pelo ícone triangular, lê-se: “Garotos jogando bola em rua de São Paulo. Fotografia de 1957.”
Relações intersemióticas identificadas	
Exposição - Imagem e texto verbal possuem o mesmo nível de generalidade com relação às informações retratadas. O que se vê é praticamente o que se lê e vice-versa.	
Intensificação por espaço - O texto verbal especifica o local em que a imagem foi produzida: São Paulo.	
Intensificação por tempo - O texto verbal especifica quando a imagem foi produzida: Fotografia de 1957.	

Figura 8 – RecImg #17, texto verbal e relações intersemióticas

Algarismos arábicos	Algarismos romanos	Algarismos arábicos	Algarismos romanos	Algarismos arábicos	Algarismos romanos
1	I	11	XI	21	XXI
2	II	12	XII	22	XXII
3	III	13	XIII	30	XXX
4	IV	14	XIV	40	XL
5	V	15	XV	50	L
6	VI	16	XVI	60	LX
7	VII	17	XVII	70	LXX
8	VIII	18	XVIII	80	LXXX
9	IX	19	XIX	90	XC
10	X	20	XX	100	C

Fonte: LDH *Historiar* p. 20.

Relações intersemióticas identificadas

Projeção de significado (ideia) – Nesse tipo de relação, o conteúdo do modo visual (tabela) é dado pelo modo verbal (palavras, algarismos arábicos e algarismos romanos). O modo visual organiza e projeta o real significado dessa combinação, o qual está no texto verbal.

Ao considerarmos as relações intersemióticas dentro do contexto do Cap1 da Un1 do LDH, percebe-se que há uma variedade não só de RecImgs, mas também de diferentes possibilidades de relações entre os modos semióticos visual e verbal. Essa multiplicidade pode ser interpretada como condizente e esperada para uma unidade introdutória de um livro didático de sexto ano de ensino fundamental, pois tais unidades, dentro de um contexto pedagógico, costumam retratar um panorama do que será trabalhado naquele livro

didático durante todo o ano letivo e, às vezes, inclusive durante todo o ensino fundamental II (sexto ao nono ano), não focando em uma temática muito específica da disciplina.

Apesar de os RecImgs ocuparem um espaço bastante considerável em relação às páginas do Cap1 e de os textos verbais serem acentuadamente pequenos em tamanho e extensão, vale ainda ressaltar que nenhum RecImg mapeado estava desacompanhando de algum texto verbal. Tal fato indica que o modo semiótico verbal é altamente crucial para percepção integral do que está retratado no modo semiótico visual.

Nesse sentido, cabe aos professores de história e/ou de linguagens atentarem a si mesmos e aos alunos para as relações não tão aparentes que podem existir entre os recursos verbais e visuais dentro de um livro didático. A conjuntura de vários RecImgs grandes, diversos, coloridos e possivelmente decorativos não exclui a possibilidade de um trabalho direcionado a eles e aos textos verbais que lhes acompanham a fim de se ter uma compreensão mais holística não só dos próprios RecImgs, mas também dos conteúdos abordados pelos textos considerados como principais dentro do LDH.

Considerações finais

Esta foi uma pesquisa inicial sobre a utilização de recursos imagéticos acompanhados de recursos verbais em um livro didático de história sob uma perspectiva sociossemiótica da linguagem. Para tanto, foi necessário verificar se esse objetivo poderia constituir um caminho válido para a pesquisa em Livros Didáticos de História, o que foi comprovado pelo escopo de estudos apresentado da Revisão da Literatura. Além disso, foi necessário aferir se os recursos imagéticos representavam alguma importância dentro do livro didático, o que foi atestado através da análise do espaço ocupado pelos recursos imagéticos nas páginas do livro. Por fim, foi necessário selecionar uma ferramenta de análise que permitisse a observação da interação entre textos verbais e visuais dentro de uma perspectiva de linguagem sociossemiótica, como as relações intersemióticas lógico-semânticas (MARTINEC; SALWAY, 2005).

Apesar do fato de que pudemos fazer algumas considerações acerca das relações intersemióticas que foram mapeadas no corpus deste estudo, a pesquisa apresenta algumas limitações, principalmente no que se refere à quantidade de ocorrências analisadas (23), número

que é bastante pequeno quando posto no universo de um Livro Didático. Além disso, o grande espaço ocupado pelos recursos imagéticos por si só não garante que eles são importantes e significativos para a prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, pesquisas futuras deverão focar não só na ampliação do corpus de pesquisa, mas também na expansão de metodologias e ferramentas de análise que possam ir além dos recursos imagéticos e seus textos verbais de acompanhamento/composição, englobando o texto verbal principal do Livro Didático e a sua interação com os próprios recursos imagéticos a fim de verificar as possibilidades de caminhos pedagógicos em potencial que essas relações intersemióticas podem gerar. Outro dado importante que poderá agregar qualidade a pesquisas futuras é a realização de entrevistas com professores de história a fim de aferir se/como eles utilizam os recursos imagéticos de livros didáticos em suas aulas.

É necessário ainda ressaltar que as propostas de Martinec e Salway (2005) são discutíveis em alguns pontos, dentre os quais, destacam-se: a) o que é "parte de texto" em relação a "texto inteiro"; b) a tomada da linguagem verbal como ponto de partida de análise e o estabelecimento de relações intersemióticas oriundas apenas dos/das

significados/metafunção representacionais/ideacional das linguagens; c) os autores propõem categorias a partir de diferentes gêneros, não fica claro em que medida as relações intersemióticas sinalizadas por eles são generalizáveis ou particulares de cada contexto de uso da linguagem e d) o conceito de *affordance* ("comportabilidade", entendedido como a capacidade de comportar/suportar/acomodar algo, em livre tradução do autor), "potencialidades e restrições inerentes de modos semióticos diferentes" (KRESS, 2010) em relação ao modo semiótico visual é pouco explorado pelos autores. Dessa forma, recomenda-se a inclusão de outros autores que discutem as relações intersemióticas para o âmbito desse debate.

Finalizando este artigo, deixamos alguns indicativos sobre os recursos imagéticos em Livros Didáticos de História e seus textos verbais de acompanhamento/composição que pensamos como tendência a partir dos dados que apresentamos aqui: (1) os recursos imagéticos ocupam espaço significativo na página do livro didático, enriquecendo sua apresentação visual aos alunos e aos professores; (2) os recursos imagéticos são diversos, englobam fotografias, obras de arte, diagramas, infográficos, digitalizações, mapas, tabelas, gráficos, etc.; (3) a presença recorrente de recursos

imagéticos acompanhados de textos verbais no livro didático por si só não garante que eles sejam cruciais para a prática pedagógica de professores e para a aprendizagem dos alunos, sendo necessária a investigação sobre se e como essas relações entre imagem e texto verbal podem ser exploradas nas aulas de História e/ou de Linguagens a fim de desvendar quais são as reais funções dos recursos imagéticos contidos nos livros e (4) assim como em livros didáticos de outras áreas do conhecimento, a presença de recursos imagéticos em Livros Didáticos de História viabiliza e potencializa o desenvolvimento de multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012), os quais englobam "a multiplicidade dos canais de comunicação e mídia [...] e a relevância cada vez maior da diversidade linguística e cultural" (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5). Em outras palavras, os educadores em geral devem estar atentos à integração dos diferentes modos semióticos que produzem significados (palavras, imagens, sons, cores, distribuição espacial etc.), afastando-se da abordagem mais tradicional que leva em conta apenas a linguagem verbal e seu "domínio".

Referências

ABREU, Adriana Rodrigues. Vozes de julgamento como pontos de argumentação na produção escrita de alunos do Ensino Médio: abordagem sociodiscursiva e sociossemiótica. 2013. 194f. Dissertação

(Mestrado em Letras/ Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sonia Regina. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 46, p. 259-283, Dec., 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0104 40602012000400018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2020.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 do Conselho Nacional de Educação: Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC/ CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_ docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. MEC. Portaria Nº 544 de 16 de junho de 2020 do Ministério da Educação: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, n. 345, 19 de março de 2020, e nº 473, 12 de maio de 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/ web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020261924872. Acesso em: 01 set. 2020.

CHAVES, Edilson Aparecido. O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 159-181, out., 2019.Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S0104- 40602019000500159&lng=en&nrm =iso. Acesso em: 24 ago. 2020.

CONCEICAO, Maria Telvira. Os Discursos da Racialização da África nos Livros Didáticos Brasileiros de História (1950 a 1995). *Educ. Real.***,** Porto Alegre , v. 42, n. 1, p. 35-58, mar., 2017 .Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100035&lng=en&nrm=iso. https://doi.org/10.1590/2175-623661110. Acesso em: 24 ago. 2020.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.* New York: Routledge, 2000.

EGGINS, Suzanne. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics.* London: Continuum, 2004.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. *Estud. av.***,** São Paulo, v. 32, n. 93, p. 151-173, ago., 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103401420180002001 51&lng=en&nrm=iso. https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180036. Acesso em: 24 agosto 2020.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood.; MATHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *An introduction to functional grammar.* 4. ed. London: Arnold, 2014.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood.; MATHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *An introduction to functional grammar.* 3. ed. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood.; MATHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *An introduction to functional grammar.* 2. ed. London/ Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood.; MATHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. *An introduction to functional grammar.* London/ Baltimore/Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood .; HASAN, R. *Language, context, and text.* Aspects of Language in a social-semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

JUSTINO, Rogério; GATTI JUNIOR, Décio. The first world war as depicted in history textbooks (Argentina, Brazil, Chile, Mexico, and the United Kingdom). *Hist. Educ*., Santa Maria, v. 21, n. 52, p. 136-155, Aug., 2017. Available at: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236- 34592017000200136&lng=en&nrm=iso. Accessed on: 24 Aug. 2020.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

LIMA, Elicio Gomes. A constituição dos sujeitos e a produção de conhecimentos: pontuações acerca da pesquisa sobre o livro didático de história. *Rev. Bras. Estud. Pedagog*.**,** Brasília , v. 94, n. 236, p. 232-248, abr., 2013 .Disponível em:: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176668120130001000 12&lng=en&nrm=iso. http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100012. Acesso em: 24 ago. 2020.

MARTIN, James Robert. Beyond Exchange: Appraisal Systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Orgs.). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: OUP, p. 142-175, 2000a.

MARTINEC, Radan; SALWAY, Andrew. *A system for image-text relations in new (and old) media.* Visual Communication. v. 4, n. 3, p. 337-371, 2005.

NASCIMENTO, Roséli Gonçalves.; BEZERRA, Fábio.; HEBERLE, Viviane Maria. *Multiletramentos:* iniciação à análise de imagens. Linguagem & Ensino. v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez., 2011.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). *Rev. Estud. Fem*., Florianópolis , v. 27, n. 3, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104- 026X2019000300211&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 24 ago. 2020.

ROCHA, Helenice Ap.; CAIMI, Flavia Eloisa. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. *Rev. Bras. Hist*., São Paulo, v. 34, n. 68, p. 125- 147, dez., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0102-01882014000200007&lng=en&nrm=iso. https://doi.org/10.1590/S0102-01882014000200007. Acesso em: 24 ago. 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-31, 2012.

ROSARIO, Luís Fernando Rocha.; DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. *Rev. bras. educ*. fís. esporte, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 691-704, dez., 2012. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092012000400013&lng=en&nrm=iso. http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092012000400013. Acesso em: 24 ago. 2020.

THE NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. The harvard educational review, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de história. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 121-150, mar., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982013000100007&lng=en&nrm=iso. https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100007. Acesso em: 24 ago. 2020.

Victor Gomes Milani
Doutorando em Letras – Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM)
Mestre em Letras – Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM), 2017.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8121916037961314.
ORC iD: https://orcid.org/0000-0002-6821-9354.
E-mail: victormilanienglish@gmail.com.

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.72371

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO MÉDIO E AS ABORDAGENS PRÁTICAS E METODOLÓGICAS RELACIONADAS ÀS TIC

Lucas Pinto de Oliveira
Wagner Barros Teixeira
Samantha Catry Couteiro Nobre

Resumo: Este trabalho, fruto de um recorte de dissertação realizada na Universidad de la Integración de Las Américas (UNIDA), visa analisar como o *Livro Didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*, aprovado no PNLD 2018/2020, aborda práticas e metodologias relacionadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), evidenciando quais atividades a obra didática emprega em suas metodologias de ensino-aprendizagem, embasado em pesquisas bibliográficas, em seus aspectos impressos e telematizados, e documental, tendo como instrumentos de análise o *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018* (Brasil, 2015) e o *Livro Didático Manual do Professor Português Contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso (CEREJA; VIANA; CODENHOTO, 2016), em seus volumes 1, 2 e 3, do Ensino Médio, aprovado pelo PNLD 2018/2020. A partir disso, observou-se que o Livro Didático propõe a utilização das TIC em suas práticas didáticas-metodológicas, fazendo com que o aluno aplique os conceitos que aprendeu em sala de aula em seu cotidiano educacional e social.
Palavras-chave: Livro Didático. Metodologia. TIC. PNLD.

Abstract: This work, fruit of a cut of a dissertation carried out at the Universidad de la Integración de Las Américas (UNIDA), aims to analyze how the Portuguese Language Textbook for High School, approved in the PNLD 2018/2020, addresses practices and methodologies related to Information and Communication Technologies (ICT), evidencing which activities the textbook employs in its teaching-learning methodologies, based on bibliographic research, in its printed and telematics aspects, and documentary research, using as instruments of analysis the Call for *Edital for the Registration and Evaluation Process of Didactic Works of the National Program of the Textbook – PNLD 2018* (Brazil, 2015) and the

Textbook Manual of the Teacher *Contemporary Portuguese: dialogue, reflection and use* (CEREJA; VIANA; CODENHOTO, 2016), in its volumes 1, 2 and 3, of High School, approved by the PNLD 2018/2020. From this, it was observed that the Textbook proposes the use of ICT in its didactic-methodological practices, making the student apply the concepts learned in the classroom in their educational and social daily life.
Keywords: Textbook. Methodology. ICT. PNLD.

Introdução

Na atualidade, assim como nos âmbitos educacionais, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) se tornou imprescindível para o processo de implantação e desenvolvimento de práticas de novas metodologias que visam o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem.

Apesar disso, uma ferramenta que se faz presente e necessária nesse meio é o Livro Didático (LD), posto que, em muitas das ocasiões, é somente por intermédio dele que os professores têm acesso a norteamentos pedagógicos, metodológicos e avaliativos. A presença das obras didáticas é garantida por conta que, no Brasil, temos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que fornece um acervo didático para todas as escolas públicas da educação básica, dos anos iniciais ao ensino médio, possibilitando aos professores e alunos o acesso a uma gama de materiais.

Considerando o âmbito de atuação do PNLD e a relevância da utilização das TIC no processo de ensino,

neste artigo, fruto de um recorte de dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade de la Integración de Las Américas (UNIDA), destacamos a seguinte questão: como o *Livro Didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*, aprovado no PNLD 2018/2020, aborda práticas e metodologias relacionadas às TIC?

Ao buscar respostas para essa indagação, esperamos contribuir com a temática em destaque, para um melhor entendimento sobre o uso das TIC no Livro Didático, tendo como objetivo analisar as abordagens de ensino, práticas didáticas e orientações metodológicas que estejam relacionadas às TIC no *Livro Didático Manual do Professor* de Língua Portuguesa para o Ensino Médio aprovado no PNLD 2018/2022.

À vista disso, salientamos que, apesar dos avanços tecnológicos e os aprimoramentos constantes de práticas de ensino utilizadas nos ambientes escolares, que empregam o uso das TIC, o LD não deixou de ser relevante, principalmente por estar presente no cotidiano do professor e do aluno, além de ser capaz de fornecer suporte para o desenvolvimento de atividades e conteúdos em sala de aula.

Com base nos delineamentos apresentados nessa seção introdutória, o presente artigo é composto por uma seção de desenvolvimento, contendo um breve histórico do Livro

Didático no Brasil, os delineamentos e importância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a relevância das TIC no âmbito educacional. Na seção seguinte, são apresentados os aportes metodológicos, seguido das seções de análise e discussões dos dados. Ao final, apresentamos as considerações finais, os encaminhamentos e as referências.

Livro Didático, PNLD e as TIC na educação

No universo educacional, o Livro Didático é uma das ferramentas que se faz presente em todas as séries da educação básica, desde o ensino fundamental, anos iniciais e finais, até o ensino médio. Assim, esse instrumento é um importante elemento para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno. Por conta disso, nessa seção, é apresentado um breve panorama histórico do Livro Didático no Brasil, a origem do PNLD e as medidas que tornaram possível a integração das tecnologias nos ambientes educacionais.

O Livro Didático é um elemento essencial para a educação básica que, mesmo com todas as mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, ainda contribui para o desenvolvimento pedagógico, social e cultural, sendo que, em muitos casos, é a única fonte de conteúdo para professores e alunos.

As obras didáticas começaram a se destacar no Brasil no ano de 1930, por conta da crise econômica mundial, causando muitas dificuldades na importação de livros, o que incentivou e permitiu uma ascendência na produção nacional. Com o aprimoramento das produções e o aumento das demandas por Livros Didáticos, em 1937, o Instituto Nacional do Livro Didático (INL) foi criado para coordenar, planejar e estabelecer convênios para produção e distribuição das obras no país, a partir do Decreto nº 93, de 21 de dezembro de 1937 (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987).

No ano seguinte, foi criado o Decreto nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, definindo qual era a função do Livro Didático, expressando que

> Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.
> § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. (BRASIL, 1938)

A partir do presente decreto e com a definição das atribuições do LD, novos parâmetros educacionais foram criados e outros otimizados, visando o melhor aproveitamento das obras didáticas. No entanto, com o passar dos anos, percebeu-se a necessidade de medidas

mais representativas, pautadas em políticas educacionais, voltadas para promoção da educação e com referências no melhoramento do material didático, e a efetivação de uma educação de qualidade, exigindo assim a criação de um órgão para atender às novas exigências do âmbito educacional e aproximar-se das já existentes. A partir disso, foi criado o Programa do Livro Didático, em junho de 1971.

No ano de 1985, por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto, as políticas públicas elaboraram um novo projeto, denominado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estabelecendo inúmeras transformações no âmbito educacional, fortalecendo a importância do docente no espaço escolar e atribuindo novas metas para o desenvolvimento da educação brasileira, estabelecendo medidas como:

> Indicação do livro didático pelos professores;
> Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
> Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
> Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (BRASIL, 2017)

Com isso, as obras didáticas foram se aperfeiçoando, visando atender as demandas das escolas públicas, oportunizando aos professores a tarefa de selecionar as obras que mais se adequassem a sua realidade, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e também dos manuais, além de visar o atendimento das outras etapas da educação básica de forma subsequente.

Já em 1996, deu-se início ao processo de análise pedagógica dos materiais didáticos, produzindo assim o primeiro *Guia de Livros Didáticos*, cujo objetivo era verificar obras didáticas do 1º ao 4º ano. Esse guia foi formulado com base em critérios previamente definidos pelo Ministério da Educação (MEC), contendo procedimentos para a avaliação que implicavam no descarte de obras que não atendessem aos parâmetros político-pedagógicos definidos pelo Ministério. Desde então, os livros didáticos inscritos no PNLD passam por esse tipo de crivo (BRASIL, 2017).

Anos depois, visando a manutenção e o aperfeiçoamento das obras, em 18 de julho de 2017, o Decreto nº 9.099, estabeleceu que o PNLD

> [...] teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos

> educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (BRASIL, 2018)

Com isso, o Programa Nacional do Livro Didático passou a ter novas atribuições, que englobavam desde a distribuição dos materiais pedagógicos às escolas, até aportes tecnológicos como computadores e softwares, disponibilizando equipamentos para diversos setores institucionais, possibilitando assim a inserção das TIC na educação básica.

Nesse processo, é pertinente mencionar que, além dos ganhos didático-pedagógicos propostos e realizados pelo PNLD, o programa também contribui para o crescimento do fornecimento de recursos tecnológicos para o espaço escolar, auxiliando na criação de novos conteúdos mediados pelas tecnologias e a introdução de jogos eletrônicos, além de estimular o uso de TIC na execução dos conteúdos didáticos.

Em suma, tendo em vista as expansões e os âmbitos alcançados pelo PNLD, a partir das bases estabelecidas no *Edital de Convocação*, é de responsabilidade do LD fornecer ao educador diretrizes e suportes didático-pedagógicos que o ajudem na formação de seus alunos, visando torná-los cidadãos críticos e preparados para interagir e atuar em sua comunidade.

Apesar disso, mesmo com as melhorias proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico e a possibilidade de modernização das atividades didáticas, as escolas públicas ainda encontram-se no enfrentamento de problemas relacionados à utilização das TIC, visto que ainda precisam se ajustar a esse novo cenário, tanto na modernização de sua infraestrutura quanto na adequação de seus profissionais. Nesses aspectos, Fonseca salienta que

> numa revisão da literatura Hew e Brush (2007) inventariam um total de 123 barreiras à integração das tecnologias no currículo que agruparam em seis categorias: i) os recursos; ii) a instituição; iii) a cultura tecnológica; iv) as atitudes e as crenças; v) o conhecimento e as competências e vi) a avaliação da aprendizagem. [...] concluem que, mais do que os fatores externos, são os fatores intrínsecos, nomeadamente as crenças e as atitudes dos professores relativamente às potencialidades das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem que mais se impõem como obstáculos à sua utilização inovadora. (HEW; BRUSH, 2007 apud FONSECA, 2021, p. 96-97)

Esses pontos se destacam, pois, as instituições educativas são normalmente constituídas por professores que não possuem familiaridade com as novidades tecnológicas ou não têm a mesma rapidez e domínio que seus alunos para lidar com ferramentas tecnológicas. Devido a isso, o

emprego pedagógico das TIC acaba sendo subestimado. Nesse sentido, reforçando as concepções de crença, o autor complementa que é o "pensamiento, que las personas transforman en convicciones que luego actúan como representaciones de las maneras de observar, apreciar y juzgar la realidad que cada persona utiliza y que subyace y conforma eso que llamamos conocimiento" (FONSECA, 2021, p. 97).

De face às complicações que a inserção das novas tecnologias tem trazido à educação, as autoridades governamentais seguem investindo em programas que almejam à aquisição de equipamentos modernos para os estabelecimentos escolares e na preparação dos professores, apesar de essas medidas, frequentemente, não refletirem a realidade encarada pelos educadores em sala de aula.

A persistência da adoção das TIC nos processos de ensino-aprendizagem se deve à sua essencialidade. Essa necessidade se tornou ainda mais evidente durante a pandemia global que estamos vivenciando, posto que, uma das soluções para a manutenção do ensino era a utilização das tecnologias no desenvolvimento das práxis pedagógicas.

Assim, atuando como um mediador das TIC no meio educacional, o Livro Didático pode ser um componente de

extrema relevância, pois ele é capaz de fornecer orientações fundamentais para assegurar que o programa de estudos seja adequado às metodologias de ensino, aproveitando as tecnologias educativas para ampliar o aprendizado, bem como para reforçar os métodos e práticas metodológicas.

Percurso metodológico

Visando o desenvolvimento da pesquisa e aplicação dos conceitos metodológicos referentes aos assuntos desta investigação, foi essencial estabelecer alguns parâmetros e aportes científicos com o objetivo de apresentar as abordagens utilizadas e como empregamos as técnicas de pesquisa, o embasamento teórico usado na escolha, avaliação e interpretação dos resultados obtidos na pesquisa, tencionando entender como o Livro Didático de Português para o Ensino Médio aprovado no PNLD 2018/2020 aborda práticas e metodologias relacionadas às TIC.

À vista disso, é pertinente considerar a importância dos métodos aplicados neste processo, principalmente porque

> método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 141)

Dessa forma, Marconi e Lakatos destacam a importância do entendimento dos processos de pesquisa científica, posto que é por intermédio deles que o estudo poderá implementar as dinâmicas que irão fundamentar o objetivo e nortear os procedimentos que devem ser desenvolvidos, contribuindo assim para o progresso da investigação.

Na elaboração de um estudo científico, primeiramente é definido o ponto de vista metodológico, que pode ser de natureza básica ou aplicada, sendo que a perspectiva desta investigação é de natureza básica, por não possuir aplicação prática planejada, mas apresenta importantes pontos de vista para o entendimento e conhecimento de novos conceitos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O entendimento da natureza do estudo reflete no processo de elaboração da investigação, fazendo com que o pesquisador se aproxime com mais afinco do objeto ou fenômeno estudado.

Com relação ao objetivo da investigação, esta pesquisa é de caráter analítico por abranger a verificação e o parecer de estudos mais complexos e aprofundados. Thomas, Nelson e Silverman chamam a atenção para este tipo de investigação, evidenciando que, por intermédio dela, o pesquisador “estabelece hipóteses, examina e analisa fatos

existentes e sintetiza os indícios em um modelo teórico viável" (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012, p. 38), o que atende as perspectivas deste trabalho, pois viabiliza o entendimento das hipóteses produzidas, fundamenta a análise dos elementos selecionados para investigação e justifica os métodos utilizados no delineamento do estudo.

Buscando atender aos objetivos da pesquisa, optamos pela abordagem de método misto, compreendendo assim perspectivas qualitativas e quantitativas do contexto em estudo, visto que, de acordo com Paiva, "a pesquisa mista, geralmente denominada quali-quanti, se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para coleta de dados, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado" (PAIVA, 2019, p. 13), assegurando a credibilidade dos dados, além de garantir uma análise mais abrangente.

Para os procedimentos metodológicos, foram empregados a pesquisa bibliográfica impressa e telematizada, por dispor de "fontes bibliográficas ou material elaborado, como livros, publicações periódicas, artigos científicos, impressos diversos ou, ainda, textos extraídos da *internet*" (CARVALHO, *et al*., 2019, p. 37), em conjunto com a pesquisa documental.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica e a telematizada foram aplicadas visando à contextualização dos conceitos

observados para elaboração e levantamento do Estado da Arte da pesquisa, possibilitando a seleção, organização e análise de documentos a partir de critérios que atendessem aos delineamentos da investigação. A partir desses pressupostos, Kochhann esclarece que

> [...] a dinâmica do estado da arte consiste em fazer uma busca sobre o que já foi publicado em relação ao objeto, para encontrar as lacunas e prosseguir com a pesquisa, avançando no tema, tornando-se imprescindíveis para apreender o estado histórico e sistemático do objeto e avançar na produção. (KOCHHANN, 2021, p. 41)

Com a esquematização do Estado da Arte, seguindo as orientações de Kochhann, foi possível destacar os conteúdos já estudados em pesquisas realizadas anteriormente, pontuando aspectos que ainda não foram avaliados, propiciando novas perspectivas e viabilizando concepções atuais a partir da sondagem, seleção e análise de novos elementos, relacionando fontes secundárias e primárias.

O acervo utilizado para o delineamento da investigação foi composto por obras impressas e telematizadas em suas versões *Kindle* e E-book, revistas científicas, *Google* Acadêmico, bibliotecas digitais, além de artigos, dissertações e teses.

Em referência à pesquisa documental, ela tem a mesma natureza que a bibliográfica, mas com a intenção de identificar

documentos oficiais que ainda não foram analisados. Nesses termos, Gil explica que

> enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51)

Sendo assim, a pesquisa documental é empregada como suporte para obtenção de informações em documentos governamentais e em materiais didáticos ainda não avaliados cientificamente, fornecendo subsídios que podem ser utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

Os delineamentos dos processos técnicos dessa investigação foram divididos em três momentos. Primeiramente, nos dedicamos ao levantamento bibliográfico e sua respectiva análise, em bases virtuais e em fontes de obras impressas a fim de compormos o Estado da Arte. Esta etapa foi fundamental para análise do *corpora*, inicialmente com o *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018* (BRASIL, 2015) e em seguida com o *Livro Didático Manual do Professor* da coleção didática *Português Contemporâneo: diálogos, reflexões e uso* (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016), em

seus volumes 1, 2 e 3, para o ensino médio, aprovado pelo PNLD 2018/2020.

A escolha desse conjunto de documentos se deu pelo seguinte motivo: para realização da análise do LD, inicialmente teríamos de compreender quais eram as concepções, pontos de vista e em quais prerrogativas as TIC deveriam ser empregadas no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, a partir do uso da obra didática.

Baseado nessas premissas, o documento indicado foi o *Edital de Convocação do PNLD 2018* (BRASIL, 2015) por ser o norteador das orientações e critérios que as editoras devem seguir para elaboração das obras didáticas e, consequentemente, ter o padrão necessário exigido pelo PNLD para participar do certame. Já o Livro Didático selecionado foi uma das obras aprovadas pelo *Edital* analisado e estava em vigência até o final do ano de 2020, sendo que era utilizado pela instituição de ensino onde atuava como professor de Língua Portuguesa.

Em relação à pesquisa documental que, de acordo com Gil (2008), se refere a documentos oficiais que não sofreram tratamento analítico e podem ser utilizados como fonte de análise, inicialmente, explorei o *Edital de Convocação do*

PNLD 2018 (BRASIL, 2015), empregando como método de seleção de dados o recorte lexical que, conforme expressado por Bardin (2016), é capaz de auxiliar na seleção de palavras ou expressões em documentos, possibilitando a distinção de vocabulários por sua localização e frequência.

Com isso, pesquisei termos relacionados às TIC, tecnologia e avaliação, buscando destacar aqueles que retratavam o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, delineando aspectos tanto qualitativos quanto quantitativos, reunindo dados para o preenchimento das fichas de citação.

No que diz respeito à análise do *Livro Didático Manual do Professor* da coleção didática *Português Contemporâneo: diálogos, reflexões e uso* (CEREJA; VIANA; DAMIEN, 2016), em seus volumes 1, 2 e 3, para o ensino médio, aprovado pelo PNLD 2018/2020, a princípio realizei o recorte lexical, destacando expressões que faziam referência às TIC, tecnologia e avaliação, reunindo informações nas fichas de citação dos trechos selecionados.

Tendo os elementos da análise definidos, a partir do recorte lexical e da produção das fichas de citação, foi efetivada a análise do conjunto de informações e aplicados os conceitos da análise de conteúdo em consonância com

a triangulação de dados que, de acordo com Gil, tem a finalidade de

> [...] confrontar a informação obtida por uma fonte com outras, com vistas a corroborar os resultados da pesquisa. Assim, quando são obtidas informações de três diferentes fontes e pelo menos duas delas mostram convergência, o pesquisador percebe que os resultados podem ser corroborados. Se, porém, as informações se mostrarem totalmente divergentes, o pesquisador se decidirá pela rejeição da explicação ou pela necessidade de obtenção de informações adicionais. (GIL, 2017, p. 88-89)

Com isso, seguindo os preceitos do autor, foi possível analisar e comparar os dados extraídos de diferentes fontes, obtendo uma percepção de todo processo, consolidando a coleta e a avaliação dos dados.

Resultados e discussão

No tocante à análise e interpretação dos dados coletados do *Edital de Convocação* e da coleção didática, nesta seção apresento os resultados divididos em dois momentos. A princípio, exponho os dados mais relevantes, selecionados e analisados do *Edital de Convocação* mediante a utilização do método de recorte lexical em conjunto com a produção de fichas de citação, fundamentando a análise de conteúdo. No segundo momento, exponho a análise dos dados extraída

dos volumes da obra didática, apresentando os resultados obtidos por meio do recorte lexical e triangulação de dados, contextualizando a análise de conteúdo.

Contudo, é pertinente entender que, para elaboração do Livro Didático, as editoras têm de seguir parâmetros e critérios que atendam às exigências do *Edital do PNLD*, programa responsável por realizar o processo de avaliação, seleção, compra e distribuição das obras que serão utilizadas nas escolas da educação básica, nas esferas federal, estadual, municipal e distrital. Por esta razão, para entender as perspectivas consideradas pelo LD, sobre a aplicação das TIC no processo de ensino-aprendizagem, torna-se relevante e indispensável a análise do *Edital*.

Dessa forma, a análise dos dados decorreu a partir do recorte lexical de trechos do *Edital de Convocação do PNLD 2018* (BRASIL, 2015), que abordavam conceitos referentes às TIC, tecnologia ou ferramentas tecnológicas. Tendo isso em vista, apresento os resultados mais relevantes oriundos da pesquisa em tela.

No que concerne a presença das TIC, tecnologia e ferramentas tecnológicas, o *Edital de Convocação do PNLD 2018* apresenta os termos a partir da página 30, em seu anexo III, fazendo alusão sobre os "Princípios e critérios para

a avaliação de obras didáticas destinadas ao ensino médio", que devem estar presentes em todas as obras pertencentes ao nível de ensino, no capítulo 1, inciso IV, destacando os princípios e critérios que a obra didática tem de incluir em seus procedimentos, salientando que a obra didática tem de difundir "IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina" (BRASIL, 2015).

À vista disso, é possível observar que o trecho em destaque esclarece que o LD, no que se refere ao ensino de cada componente curricular, destacando nesse processo o de Língua Portuguesa, precisa apresentar critérios que possibilitem a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos de produção, integrando nessa diligência a teoria e a prática, englobando a utilização das tecnologias com a práxis desenvolvidas no ambiente escolar.

Partindo desse pressuposto, objetivando uma educação libertadora, fundamentado nos pensamentos de Freire (1967), é relevante evidenciar que o educando precisa de conhecimentos práticos, que ultrapassem os muros da escola, possibilitando o entendimento e questionamento de sua realidade, para que ele possa ser atuante em sua comunidade, se tornando um cidadão ativo na propagação da mudança.

A partir disso, temos de observar que o Livro Didático deve promover o uso das TIC como suporte para o ensino-aprendizagem do educando, englobando aspectos do cotidiano educacional e social, para que o mesmo possa atuar nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Em outro trecho do *Edital*, com o intuito de atender diretrizes determinadas nas leis, na página 31, do anexo III, é exposto que

> as políticas atuais voltadas para a melhoria do ensino médio têm se pautado em uma concepção de educação que se traduz pelo desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: éticas, estéticas, históricas, culturais, corporais, entre outras, compreendendo os sujeitos na sua totalidade. Por outro lado, segundo o artigo 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30/01/2012), as propostas curriculares deverão contemplar: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, entendidos como dimensões da vida em sociedade e como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; a sustentabilidade socioambiental como meta universal. (BRASIL, 2015)

O excerto apresenta que, dentre as normas estipuladas pelas políticas que englobam a educação, o *Edital* pontua

que as obras didáticas devem considerar o progresso do ser humano como um todo, compreendendo o sujeito em sua plenitude, contemplando nesse processo questões que discorram sobre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Para tanto, a obra didática deve ter atenção para os processos de desenvolvimento social e da realidade presente no contexto escolar, dado que a instituição de ensino atende a um público diversificado, composto por imigrantes e nativos digitais de classes sociais distintas. Assim, o Livro Didático tem de fornecer conceitos e direcionamentos que oportunizem a obtenção de conhecimento para todo esse público, favorecendo seu entendimento e acesso a conhecimentos relacionados ao trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, viabilizando subsídios apropriados para o aprendizado relevante e igualitário (FAVA, 2014).

A partir da análise desse trecho, percebe-se que o *Edital* pondera que a obra didática deve promover a integração da tecnologia com o desenvolvimento do indivíduo na sociedade, viabilizando a prática de atividades que envolvam a utilização das TIC em seus conteúdos didáticos-pedagógicos e sociais, a partir de ações realizadas no ambiente de ensino.

Passando agora para a análise das obras didáticas, também foi aplicado a técnica de recorte lexical, recolhendo

fragmentos dos três volumes do *Livro Didático Manual do Professor* da coleção didática *Português Contemporâneo: diálogos, reflexões e uso* (CEREJA; VIANA; CODENHOTO, 2016), aprovada no PNLD 2018/2020, que apresentavam contextos de como o Livro Didático de Português para o Ensino Médio aprovado no PNLD 2018/2020 aborda práticas e metodologias relacionadas às TIC para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e que ferramentas digitais eram indicadas nesse ínterim, empregando ainda o método de ficha de citação em combinação com a triangulação de dados, reunindo informações para análise de conteúdo, a partir dos conceitos embasados nos apontamentos de Bardin. Apresento, a seguir, trechos retirados de cada volume, buscando embasar os conceitos apresentados anteriormente.

O volume um, da coleção *Português Contemporâneo: diálogos, reflexões e uso* (CEREJA; VIANA; CODENHOTO, 2016, v. 1), é composto por quatro unidades, divididas em três capítulos cada uma. Assim, cada capítulo é formado por temáticas que envolvem Língua Portuguesa e Literatura, com seções e subseções que distribuem os conteúdos e atividades. Com isso, evidencio o tópico a seguir.

Na seção “Hora de escrever”, unidade 1, capítulo 2, o LD destaca que

> com base em nosso estudo sobre gêneros, formulamos a seguir duas propostas para a produção de textos que podem ser apresentados no sarau literário a ser realizado no final da unidade.
> [...]
> Escolha, no quadro ao lado, um assunto e dois gêneros e produza dois textos de gêneros distintos sobre o assunto escolhido. Procure escolher gêneros bem diferentes entre si. (CEREJA; VIANA; CODENHOTO, 2016, p. 36, v. 1)

Assim, a obra didática apresenta uma tabela que dispõe de conteúdos relacionados a gêneros em que o aluno deverá escolher um para produção de um texto, viabilizando assim, a seleção daquele que mais lhe agrada.

Tabela 1 – Assunto e gêneros para produção textual

Assunto	**Gênero**
amor	anúncio
tristeza	poema
felicidade	verbete
céu	*post* de blog
vida	tutorial
bicicleta	reportagem
	canção
	notícia
	história em quadrinhos

Fonte: CEREJA; VIANA; CODENHOTO, 2016, p. 36, v. 1.

A tabela apresenta as temáticas e os gêneros, contendo alguns que podem utilizar ferramentas tecnológicas em sua

produção, tais como anúncio, *post* de blog, reportagem, canção e notícia. No entanto, a obra didática não dispõe de nenhum direcionamento que oriente esta ação.

Nesse sentido, podemos destacar que, para a produção dos textos propostos pelo LD, o aluno tem de possuir conhecimento dos contextos de comunicação on-line, dado que a linguagem utilizada nos gêneros em destaque deve atender às características de cada um. Diante disso, a coleção didática, ao propor produções textuais que abordem a utilização das tecnologias, possibilita a agregação de experiência e a flexibilização das variações linguísticas da qual o educando tem acesso (BARTON; LEE, 2015).

Com relação ao desenvolvimento da atividade, julgo que deve ficar a critério do professor aplicar os direcionamentos e as formas que o aluno deve proceder na elaboração de seus textos, seguindo os parâmetros dispostos pela obra didática e atendendo aos gêneros sugeridos. Além disso, é conveniente frisar que o *Livro Didático Manual do Professor* não dispõe de orientações referentes à metodologia ou às ferramentas tecnológicas que o professor deve direcionar no desenvolvimento desta atividade.

O volume dois, em sua unidade 1, apresenta a seção "Projetos", que trata sobre cinema, intitulado "Mostra de

Cinema – Memórias em Documentos", propondo ao aluno que "Participe, com toda a classe, da realização de uma *mostra* sobre cinema. Nela, você e seus colegas apresentarão documentários que produziram na unidade e farão a exposição dos relatos e roteiros que deram origem a eles" (CEREJA; VIANA; CODENHOTO, 2016, p. 13, v. 2).

No decorrer do primeiro capítulo, são apresentados novos direcionamentos e contextos que designam a utilização das tecnologias no processamento das atividades, conectando os conteúdos abordados no decorrer da obra didática com as ações a serem desenvolvidas para realização do "Projeto", de acordo com a tabela 2.

Tabela 2 – Planejamento da Mostra de Cinema – Memórias em documentários

Página	Orientações
38	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DOS TEXTOS Nesta unidade, desenvolveremos o projeto Mostra de cinema – Memórias em documentário. Nessa mostra, você e os colegas exibirão vídeos documentários que produzirão na unidade, a partir dos gêneros que estudaremos no decorrer dos capítulos: relato de memória, depoimento, diário de campo, anúncio publicitário, cartaz e documentário. O público da mostra deverá ser definido conjuntamente por você, seus colegas e o professor, e o tema central dos vídeos poderá variar conforme os interesses de vocês e as orientações dadas para a produção de texto em cada capítulo.

96	CULMINÂNCIA DO PROJETO Mostra de cinema – Memórias em documentário Como encerramento desta unidade, realizaremos uma Mostra de cinema, na qual serão exibidos os documentários produzidos por você e seus colegas e serão expostos os relatos e os roteiros que serviram de base para a produção dos filmes.

Fonte: CEREJA; VIANA; CODENHOTO, 2016, v. 2.

O "Projeto" da unidade 1, do segundo volume, é pautado na utilização de tecnologias, uma vez que, para elaboração e produção de documentários desempenhada pelos educandos, é pertinente a utilização de ferramentas tecnológicas, tendo como exemplo equipamentos como computador, celular, câmera filmadora, impressora e para exibição de filmes e documentários a utilização de TV e/ou *Datashow*, sendo essas orientações dispostas na obra didática.

Uma característica que deve ser destacada nesse processo, além da utilização das TIC na dinamização das atividades, é a interação de todos os membros da instituição escolar, já que o Livro Didático atribui tarefas para cada um, tanto para o professor quanto para o aluno.

Toda atividade é baseada em um trabalho conjunto, dispondo de orientações que dissertam sobre a produção de material que deve ser desempenhada pelos alunos, baseado nos estudos de gênero aplicados pelo professor

em sala de aula, seguindo o roteiro indicado na página 38, acompanhado da criação dos documentários, de acordo com o direcionamento da página 96.

No terceiro volume do *Livro Didático Manual do Professor Português Contemporâneo: diálogos, reflexões e uso* (CEREJA; VIANA; CODENHOTO, 2016, v. 3), na unidade 1, a obra didática propõe uma atividade direcionada para o aprimoramento da análise, planejamento e elaboração dos mais variados textos e gêneros, com o objetivo de preparar o educando para as avaliações externas. Dentre as propostas, destacamos a produção de gêneros como currículo, carta de apresentação, entrevista de emprego, gramática e literatura.

A atividade proposta orienta a elaboração do "Projeto Antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais", visando a produção de textos de gêneros diversificados e literários, baseados nos conteúdos abordados na unidade 1 (CEREJA; VIANA; CODENHOTO, 2016, p. 13, v. 3).

Para o processo de produção dos gêneros textuais e outros materiais necessários para compor o "Projeto", a obra didática relaciona a utilização das TIC, visto que se faz necessário a criação de imagens, músicas, vídeos e produções literárias, conforme as orientações apresentadas na tabela a seguir.

Tabela 3 – Orientações para o desenvolvimento da seção "Projeto" – Unidade 1

Página	Orientações
97	Equipe técnica e edição digital Selecionados os textos, elejam alguns colegas para compor uma equipe técnica responsável pela montagem do livro digital. Essa equipe deve receber os arquivos de todos, revisados e ilustrados, se for o caso. Os arquivos do conto multimodal devem ser entregues finalizados, com todos os recursos em funcionamento. A equipe técnica deve dar aos textos a mesma formatação, adotando critérios como tamanho das letras e tipo de fonte, fundo em cor, número de colunas, etc., à exceção dos contos fantásticos multimodais, nos quais as particularidades visuais que cada aluno decidiu utilizar devem ser respeitadas. Pensem em um título para a antologia e elejam um colega para criar a capa. Indiquem outros colegas para compor e escrever a apresentação do livro, explicando como a obra nasceu, qual é a finalidade dela, que tipo de contos ela apresenta, etc. Criem um sumário, indicando o título de cada conto, o nome de seu autor e a página em que cada um começa. Como se trata de uma obra digital, é interessante vocês fazerem *links* que direcionem o leitor para o texto selecionado. Decidam com a equipe técnica onde o livro será hospedado: se em um *site*, em um *blog* da classe ou, simplesmente, em um arquivo digital. Lembrem-se de que, no ambiente da Web, um número maior de pessoas pode ter acesso ao livro e de que, se foram utilizados *links* da Internet para acessar o conto multimodal, o leitor vai precisar estar conectado. Lançamento da antologia • Pensem no público que querem atingir e como farão para convidá-lo: por meio de cartazes, jornal da escola, avisos nas salas de aula, redes sociais. Podem ser convidados estudantes de outros anos, professores e funcionários e também amigos e familiares. • Preparem um ambiente (uma sala de aula ou outro espaço) para a visitação dos convidados. Disponham algumas mesas com computadores nesse ambiente, todos com o arquivo final do livro, de modo que o público possa navegar livremente pelos contos e interagir com eles à vontade. • Se quiserem, preparem junto com a equipe técnica um vídeo que mostre partes do livro digital, dando destaque para os contos multimodais e seus recursos. No dia do lançamento, projetem esse vídeo em um telão, de modo que, a certa distância, todas as pessoas presentes do evento possam ver e compreender o conteúdo do livro digital.

Fonte: CEREJA; VIANA; CODENHOTO, 2016, v. 3.

A unidade 1, do terceiro volume, reuniu todos os trabalhos produzidos durante as práticas desenvolvidas em sala de aula, visando compor as abordagens propostas, tendo as TIC como base para o aprofundamento das atividades, pois todo processo dependia da utilização de ferramentas tecnológicas, enfatizando assim a produção, seleção e adequação dos textos no meio digital, a seleção das imagens que ilustrariam os contos, visando à produção de um livro digital produzido pelos alunos e divulgado nas redes sociais da instituição escolar.

Todas as ações destacadas expressam a importância das tecnologias no processo e no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, dado que proporciona ao aluno a oportunidade de vivenciar na prática a produção de materiais por intermédio das TIC, concretizando o que aprendeu em sala de aula.

Considerações finais

Com o intuito de atender aos delineamentos propostos na introdução deste trabalho, visando analisar como o *Livro Didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*, aprovado no PNLD 2018/2020, aborda práticas e metodologias relacionadas às TIC, dado que em determinadas circunstâncias, a obra didática é o único

instrumento tecnológico que professores e alunos têm acesso, foi possível efetivar a delimitação dos conceitos para produção do Estado da Arte, reunindo referências de pesquisas já realizadas relacionadas às TIC, ao Livro Didático e ao PNLD, fornecendo assim informações relevantes à fundamentação teórica.

No tópico de metodologia, foram apresentados, de forma resumida, informes sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, os parâmetros da investigação, de enfoque de natureza básica, de caráter analítico e seus procedimentos de pesquisa bibliográfica impressa, telematizada e documental, atendendo a abordagem do método misto, tendo como base o corte lexical, ficha de citação e a análise de conteúdo.

Em vista disso, a análise em questão constatou que a coleção didática propõe e direciona a utilização das TIC em inúmeras atividades, potencializando seu processo de ensino-aprendizagem, viabilizando a inserção do educando no universo digital, preparando-o com práticas que possibilitam um aprendizado que ultrapassem o âmbito educacional, abrangendo conceitos de caráter educacional, político e social, promovendo a formação de indivíduos críticos e atuantes em sua comunidade.

Levando em consideração as observações aqui apresentadas, compreende-se que ainda há inúmeros pontos

que podem ser analisados, ressaltando outras práticas que empregam as TIC no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na obra didática, aspirando novas contribuições que coadunam com as inovações decorrentes das adaptações efetuadas atualmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no PNLD.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online*: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. *Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União: Coleção de Leis do Brasil, Brasília, v. 4, 1938. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018*. Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Histórico*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld. Acesso em: 20 jan. 2021.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro, *et al*. *Metodologia científica*: teoria e aplicação na educação a distância. Petrolina-PE, 2019.

CEREJA, William Roberto; VIANA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. *Português Contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso – v. 1. São Paulo: Saraiva, 2016a.

CEREJA, William Roberto; VIANA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. *Português Contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso – v. 2. São Paulo: Saraiva, 2016b.

CEREJA, William Roberto; VIANA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. *Português Contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso – v. 3. São Paulo: Saraiva, 2016c.

FAVA, Rui. *Educação 3.0*. São Paulo: Saraiva, 2014.

FONSECA, Maria Gorete Ramos. *As TIC na formação inicial de professores*: perspectivas e Práticas de Formadores, 2021. [Kindle].

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valeria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. *Estado da Arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1987.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos [1946]. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KOCHHANN, Andréa. *A produção acadêmica e a construção do conhecimento científico*: concepções, sentidos e construções. Goiânia: Kelps, 2021. [Kindle].

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

Lucas Pinto de Oliveira
Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas.
Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas, Paraguai, 2021.
Professor de Língua Portuguesa e suas Literaturas da Secretaria de Educação e Desposto do Estado do Amazonas.
Grupo de pesquisa Observatório de Ensino de Línguas.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/9093940123513588.
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-7593-3302.
E-mail: lucas.oliveira@seduc.net.

Wagner Barros Teixeira
Doutor em Letras Neolatinas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Professor do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana e Pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas.
Líder do grupo de pesquisa Observatório de Ensino de Línguas.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6227315631560289.
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-0235-8025.
E-mail: wagner.teixeira@unila.edu.br.

Samantha Catry Couteiro Nobre
Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas.
Mestra em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas, Paraguai, 2022.

Professora de Língua Inglesa e suas Literaturas da Secretaria de Educação e Desposto do Estado do Amazonas.
Grupo de pesquisa Observatório de Ensino de Línguas.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4281452336921220.
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-7753-6485.

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.71461

PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS EM DISCURSOS DE PESQUISADORES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA[1]

Jakelyne Santos Apolônio
José Cezinaldo Rocha Bessa

Resumo: O livro didático de português constitui, historicamente, importante recurso didático-pedagógico, ocupando um lugar expressivo ou até central no espaço escolar brasileiro. Em que pesem os avanços na qualidade do livro didático de português, esse importante material de ensino continua suscetível a constantes apreciações, queixas e questionamentos de diversos atores da cena da educação e da pesquisa científica sobre o ensino de línguas no país. No sentido de ampliar e aprofundar o nosso entendimento sobre o ensino de língua portuguesa a partir do olhar daqueles que se dedicam, ao longo dos anos, ao estudo do livro didático de português (LDP), acompanhando suas transformações e evoluções, propomo-nos, no presente estudo, analisar discursos (re) produzidos por pesquisadores brasileiros que investigam a coleção "Português: linguagens" quanto ao tratamento dado ao ensino de língua materna. Mais especificamente, nos propomos a verificar, nas pesquisas científicas selecionadas, as modificações e permanências nos discursos produzidos pelos pesquisadores sobre o livro didático "Português: linguagens" e o ensino de língua materna, considerando a dimensão temporal de tais produções. O trabalho analítico empreendido se fundamenta em pressupostos teóricos dos estudos dialógicos da linguagem e em trabalhos de pesquisadores que discutem ensino de língua portuguesa e o livro didático. A análise qualitativa e interpretativa dos 10 artigos científicos que constituem o corpus do estudo aponta que os discursos de crítica em relação ao livro didático e ao ensino de português são recorrentes, de modo que as refrações depreciativas indicam estagnação e/ou permanência em atividades e abordagens do livro didático e do ensino de português, relevando que esses não têm avançado, ao longo do tempo, tanto quanto se esperava.
Palavras-chave: Livro didático de português. Ensino de língua materna. Círculo de Bakhtin. Pesquisadores. Artigo científico.

1 Título em língua estrangeira: "Permanences and changes in researchers' discourses about the portuguese textbook the teaching of mother tongue".

Abstract: The Portuguese textbook has historically been an important didactic-pedagogical resource, occupying an expressive or even a central place in Brazilian school. Despite of the advances in the quality of the Portuguese textbook, this important teaching material is still susceptible to constant evaluations, complaints, and questionings from several actors in the education scene and from scientific research on language teaching in the country. In order to broaden and deepen our understanding about the teaching of Portuguese Language from the point of view of those who have been dedicated to the study of the Portuguese textbook (LDP), over the years, following its transformations and evolutions, we propose, in the present study, to analyze discourses (re)produced by Brazilian researchers who investigate the collection "Português: linguagens" as to the treatment given to the teaching of mother tongue. More specifically, we intend to verify, in the selected scientific researches, the change and permanence in the discourses produced by researchers about the textbook "Português: linguagens" and the teaching of mother tongue, considering the temporal dimension of such productions. The analytical work undertaken is based on theoretical assumptions of the dialogical studies of language and on works by researchers who discuss Portuguese language teaching and the textbook. The qualitative and interpretative analysis of the 10 scientific articles that constitute the corpus of the study points out that the discourses of criticism in relation to the textbook and the teaching of Portuguese are recurrent, so that the depreciative refractions indicate stagnation and/or permanence in activities and approaches of the textbook and the teaching of Portuguese, revealing that these have not advanced, over time, as much as it was expected.
Keywords: Portuguese textbook. Teaching of mother tongue. Bakhtin's Circle. Researchers. Scientific article.

1 Introdução

Não é novidade que o livro didático ocupa um lugar expressivo, quando não central, no espaço escolar brasileiro, e de modo especial nas aulas de língua portuguesa da educação básica. O prestígio e a relevância desse recurso

didático-pedagógico em salas de aulas do país suscitam, por isso mesmo, um interesse significativo de investigações científicas brasileiras que se interrogaram e/ou refletem sobre o seu uso no ensino e a adequação ou não das propostas que nele são apresentadas.

No rol das produções nacionais sobre a temática destacam-se, sobretudo nas duas últimas décadas, trabalhos como os de Bunzen (2007; 2014; 2020); Bunzen e Rojo (2008), Batista e Rojo (2008) e Batista (1999; 2003), para citar apenas alguns estudiosos mais notórios, que têm prestado relevantes contribuições ao debate sobre o uso do livro didático no ensino de língua portuguesa.

Como denotam os referidos estudos, em que pesem os avanços na qualidade do livro didático de português resultantes do empenho de autores, editoras e dos investimentos do governo federal por meio do PNLD, esse importante recurso didático-pedagógico continua sendo um material de ensino suscetível a constantes apreciações, queixas e questionamentos de diversos atores da cena da educação e da pesquisa científica sobre o ensino de línguas no país.

Em discursos de pesquisadores brasileiros dos campos da linguística, linguística aplicada e da educação, que

nos interessam mais diretamente aqui, o livro didático de português permanece envolto em apreciações que, por um lado, questionam, por exemplo, sua baixa qualidade (RANGEL, 2005), sua "desatualização em relação às necessidades de nossa época e [ainda] a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis" (MARCUSCHI, 2005, p. 48) e seu atrelamento a um ensino considerado ainda tradicional (CAMPOS, 2018; RANGEL, 2020; ARAÚJO; SARAIVA; SOUSA; FILHO, 2021). Por outro lado, parece, também, ser consenso entre pesquisadores a compreensão de que os livros didáticos estão melhores e mais adequados às necessidades pedagógicas contemporâneas, se comparados aos livros produzidos 20 anos atrás (RANGEL, 2020; MALHEIROS SANTANA; MERLI, 2021; SOUZA NETTO, 2021). Dentre as constatações apontadas, salienta-se, por exemplo, a melhoria dos aspectos físicos e tipográficos dos livros didáticos (PATRIOTA, 2015), bem como o avanço destes quanto à incorporação do trabalho com gêneros discursivos, contemplando, pois, textos autênticos, com vistas a permitir, aos alunos, o contato com os amplos contextos sociais de uso da linguagem (BUNZEN, 2007; COSTA-MACIEL; CHAGURI, 2021).

Como assinalam Apolônio e Bessa (2022, no prelo), o "fato é que este objeto de investigação, dada sua condição complexa e multifacetada, é alvo de múltiplos e diversificados olhares de pesquisadores" da linguagem e da educação, que "produzem sentidos e avaliações apreciativas sobre o lugar, a importância, a eficácia e a qualidade do livro didático no ensino de língua portuguesa na educação básica" (APOLÔNIO; BESSA, 2022, no prelo). Tais sentidos e avaliações parecem construir, no mais das vezes, uma compreensão de tonalidade mais negativa sobre o livro didático de português e seu uso no ensino de línguas, seja apontando seus equívocos e falhas, seja acentuando sua baixa qualidade.

Numa perspectiva, pois, de ampliar e aprofundar o nosso entendimento sobre o ensino de língua portuguesa a partir do olhar daqueles que se dedicam, ao longo dos anos, ao estudo do livro didático de português (LDP), acompanhando suas transformações e evoluções, propomo-nos, no presente estudo, analisar discursos (re)produzidos por pesquisadores brasileiros que investigam a coleção "Português: linguagens"[2]

2 Selecionamos a obra didática "Português: linguagens" para compor o nosso enfoque de pesquisa, porque essa coleção tem se encontrado no topo dos livros didáticos mais distribuídos nas escolas públicas do contexto brasileiro. Alguns dados estatísticos disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2020) mostram-nos que, pelo menos, nos anos de 2012, 2014, 2015 e 2017, a coleção chegou ao ápice das mais distribuídas, chegando a um total de 3.484.770, em 2012, e 5.792.929, no ano de 2017.

quanto ao tratamento dado ao ensino de língua materna. Mais especificamente, nos propomos a verificar, nas pesquisas científicas selecionadas, as modificações e permanências nos discursos produzidos pelos pesquisadores sobre o livro didático "Português: linguagens" e ensino de língua materna, considerando a dimensão temporal de tais produções.

Na análise de viés qualitativo dos 10 artigos científicos selecionados da Plataforma CAPES, interessa-nos os discursos que os pesquisadores expressam quando, por exemplo, contextualizam e justificam suas investigações e/ou quando desenvolvem as interpretações e conclusões de seus trabalhos sobre o livro didático de português já referido.

Este trabalho se propõe a dar continuidade a pesquisas que temos nos dedicado a desenvolver (APOLÔNIO; BESSA, 2018; APOLÔNIO; SILVA; BESSA, 2019) com foco no ensino de língua materna, o trabalho com o texto em sala de aula e o livro didático de português, no âmbito do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar (GITED) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) , da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Para darmos conta desse empreendimento investigativo, o presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: além desta introdução, em que apontamos a proposta

do estudo, o texto apresenta uma seção de ancoragens teóricas, organizada em dois momentos, em que reportamos os pressupostos teóricos que sustentam o trabalho; uma seção de metodologia, na qual descrevemos as diretrizes metodológicas que adotamos na realização do estudo; uma seção de análise, em que nos concentramos no exame dos discursos dos pesquisadores sobre o ensino de português e o livro didático que se manifestam nos artigos selecionados; e uma seção de conclusão, na qual sintetizamos os resultados e tecemos nossas considerações finais.

2 Ancoragens Teóricas

Nesta seção, reportamo-nos às ancoragens teóricas centrais de nosso estudo. Nesse sentido, em um primeiro momento, para abordarmos a linguagem em sua dimensão enunciativo-discursiva, retomamos ideias linguístico-filosóficas do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010; 2015; 2016; 2017; VOLOCHÍNOV, 2017) e reflexões de comentadores do pensamento desse Círculo. Em um segundo momento, em que focalizamos a discussão sobre o livro didático de português no ensino de língua portuguesa, dialogamos com trabalhos de estudiosos como Batista (1999; 2003), Rangel (2005; 2006; 2020) e Bunzen (2007; 2014; 2020), dentre outros.

2.1 A linguagem em sua dimensão enunciativo-discursiva segundo a perspectiva do Círculo de Bakhtin

A despeito de outras perspectivas epistemológicas e orientações teórico-metodológicas de linguagem, também muito importantes e produtivas, que compreendem a língua de um ponto de vista mais sistêmico, abstrato e objetivista (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021), situamos nossas reflexões no quadro teórico dos estudos dialógicos da linguagem do denominado Círculo de Bakhtin, cujos pressupostos se inscrevem na dimensão enunciativo-discursiva da linguagem.

Sendo assim, a compreensão de língua/linguagem está vinculada, neste trabalho, às reverberações socio-histórico-culturais, de modo que as estudamos no uso da língua "como um construto vivo, concreto e organicamente engendrado nas interações da vida social" (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021, p. 09). Segundo esse ponto de vista teórico, compreender a linguagem significa depreender o seu funcionamento para além do meramente linguístico, considerando-se, então, a dimensão contextual do dizer, o que implica observar as nuances entre os ditos e não ditos expostos que constituem as interações humanas (BESSA, 2016).

Como bem ressalta Volóchinov (2017, p. 219), a natureza da linguagem viva é um acontecimento social que resulta

do encontro entre dizeres, e não entre palavras e orações isoladas, que entram em interação:

> A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

Desse modo, a interação discursiva se torna possível por meio de atos concretos de linguagem que se materializam em enunciados que se inserem numa cadeia infinita de tantos outros enunciados. A interação discursiva se dá, portanto, por meio de enunciados concretos, únicos e singulares. Conforme ainda o autor, fora desse horizonte substancialmente responsivo, as produções de linguagem humanas seriam apenas reações psicofisiológicas, semelhantes ao grito inarticulado de um animal, não podendo gerar, consequentemente, nenhum produto social, quanto mais uma língua comum a uma comunidade linguística.

Nessa linha de raciocínio, a atividade de linguagem não é mera abstração linguística, uma vez que o enunciado, ao tocar/confrontar-se com outros enunciados, no fio dialógico das interações, se reveste sempre de valorações e tonalidades de sentido nunca antes incorporadas.

Como aponta Bakhtin (2015; 2016), todo enunciado já foi contestado, avaliado, ressalvado e elucidado ao longo da história, no entrecruzar de discursos dos homens através das inúmeras comunicações verbais. Além disso, de acordo com Bakhtin (2016), qualquer menção ao enunciado do outro provoca uma reviravolta dialógica, imprimindo ligações a enunciados antecedentes e subsequentes na comunicação discursiva, os quais se correlacionam ao passado e se projetam para discursos outros no futuro.

Por conseguinte, a apreensão ou o entendimento de uma manifestação verbal deve levar em conta os acentos valorativos de quem a enunciou, assim como o peso sócio-hierárquico de quem, para quem e de onde deriva a enunciação, dentre outros aspectos que penetram, de dentro, o enunciado, determinando, por exemplo, a entonação, a escolha e a disposição das palavras do falante no momento da interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2019). Nesse sentido, a palavra torna-se reflexo e refração da realidade relatada (BARROS; TAKAKI, 2021), tendo em consideração que o dizer não é produto de uma consciência, mas resultado de uma interação discursiva de pelo menos dois sujeitos ou duas vozes sociodiscursivas (BAKHTIN, 2015), que expressam valores, crenças e visões de mundo.

Sendo assim, a linguagem é o terreno por meio do qual os valores ideológicos se (re)produzem socialmente.

Nesses termos, assume-se aqui que todo nosso dizer constitui um ato de discurso, situado num espaço e tempo precisos, que expressa uma tomada de posição valorativa inscrita como elo na corrente da comunicação discursiva. Trata-se, portanto, de um ato-resposta que se constitui nas trocas interativas dos sujeitos e nas redes de relações sociais que eles estabelecem ao longo da vida, por meio da linguagem e materializadas em enunciados concretos. Logo, a palavra representa, para alguém, em alguma esfera da comunicação e em algum contexto social, sempre um ponto de vista de determinado fenômeno da realidade.

Podemos depreender, assim, o quão relevante é, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, o entorno sócio histórico e sociocultural, para compreendermos como os sujeitos de linguagem, em suas práticas discursivas, expressam dizeres marcados por valores e avaliações sociais das mais diversas. É com base nessa compreensão que nos lançamos, neste estudo, para compreender os dizeres de pesquisadores sobre o livro didático e o ensino de língua portuguesa.

2.2 O livro didático no debate sobre ensino de língua portuguesa

Caracterizado como objeto "polêmico", "complexo", "histórico", "de múltiplas facetas" (BATISTA, ROJO, 2008; KLEIMAN, 2018), dentre muitas outras adjetivações, o livro didático de português move o interesse de inumeráveis produções científicas brasileiras (comprováveis em livros, teses, dissertações, trabalhos monográficos, artigos em periódicos ou em anais de eventos da área), consumindo empenhos de intelectuais em discussões e debates que ganham corpo e criticidade ao longo dos anos (BONINI; YANO, 2018).

Essa ferramenta didático-pedagógica, que seria um auxílio ou material de apoio ao professor, é apontado, muitas vezes, pelos pesquisadores, como um detentor de conhecimentos e um artefato mecânico das práticas pedagógicas no trabalho docente (MARCUSCHI, 2005; RANGEL, 2006). Nessa acepção, grande parte da comunidade acadêmico-científica aponta inúmeras quebras de expectativas com relação às análises do material, sejam relacionadas ao seu conteúdo, sejam relacionadas ao seu formato.

Assim, ainda que este material didático seja reconhecido como um objeto central na/para a sala de aula – já que

possibilita a oferta educativa e cultural de conteúdos escolares – múltiplos têm sido os discursos e estudos que o envolvem, problematizando sua real contribuição para a educação básica no contexto brasileiro (BATISTA, 2019; RANGEL, 2005; 2020; BUNZEN, 2020, etc.).

Nesse contexto, os livros didáticos de língua portuguesa (LDP) são apontados como cristalizados em seus tempo-espaços, considerando que sua materialidade parece permanecer, em boa medida, inalterada. Tais discursos encontram, possivelmente, causa nos insucessos escolares que permeavam as décadas de 1970, 1980 e 1990, segundo Bunzen (2014) e Rojo (2013a). Logo, o LDP era considerado como o principal responsável pelo caos no ensino de português nas escolas públicas, sobretudo por ser compreendido como tradicional pelas metodologias da ciência moderna (BUNZEN, 2014).

Batista (2003) menciona, por sua vez, que não causa surpresa que os anos 80, em particular, sejam caracterizados por uma forte rejeição ao livro didático e pelo desinteresse da universidade em seu estudo, uma vez que o contexto de redemocratização do país tendeu à produção de novos paradigmas teórico-metodológicos e a um acentuado processo de reorganização curricular, cujos resultados tenderam a

> [...] enfatizar o processo de aprendizado em detrimento dos processos de organização do ensino; a privilegiar a relevância social dos conteúdos de ensino e sua dependência contextual, em detrimento, com certa frequência, das necessidades propriamente escolares e do caráter sistemático do processo de ensino-aprendizado; tendem, ainda a marcar a necessidade da reorganização autônoma das práticas docentes, de seus pressupostos conceituais e políticos, em oposição, muitas vezes, às fortes relações de interdependência entre as disciplinas, níveis e sistemas de ensino. (BATISTA, 2003, p. 45)

Contudo, não se pode negar a relevância de um material como o livro didático para a organização do trabalho docente, levando em consideração que o objeto se apresenta como uma referência para a formação curricular das escolas ao selecionar conteúdos, definir uma progressão e determinar estratégias metodológicas de ensino (BRÄKLING, 2003). Além disso, mostra-se, ainda, "como referência teórica fundamental, indispensável e, por vezes, única, na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor sobre aspectos da língua e da linguagem envolvidos em seu trabalho" (BRÄKLING, 2003, p. 212).

Ainda nessa direção, parece ser consenso entre alguns autores que os livros didáticos são bens culturais, cujo suporte favorece o trabalho com a diversidade textual,

especialmente atrelados aos gêneros do discurso, fortalecendo, assim, as práticas discursivas como oralidade, escrita, leitura, etc. (BUNZEN, 2007; COSTA MARCIEL; CHAGURI, 2021; MALHEIROS SANTANA; MERLI, 2021). Apesar disso, autores como Malheiros Santana e Merli (2021) apontam que um recurso como o LD não deve ser um "mestre" do professor, que deve segui-lo fielmente, isto é, sem nenhuma análise crítica.

Estudos mostram, também, que o livro didático oferece a oportunidade de desenvolver vários letramentos (ROJO, 2010), tais como o impresso/escrito e os digitais (COSCARELLI, 2009; ROJO, 2013b), bem como o letramento político, sabendo-se que esse material didático é um potencial aparato para a formação política, ética e democrática dos alunos (SOARES, 2020).

O fato é que o livro didático de português é posto nos altos investimentos econômicos do poder público, visto que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela seleção, compra e distribuição dos livros didáticos, constitui-se em uma das maiores políticas públicas brasileiras. Mediante sua política de distribuição massiva de livros, o PNLD se torna "um dos mais importantes programas educacionais do mundo, mas com um grande

diferencial: aqui, no Brasil, o educador pode escolher os livros que melhor se adequam à sua realidade e proposta pedagógica", conforme o Portal Abrelivros (2022)[3]. À vista disso, o PNLD converte-se em um dos programas mais custosos e, por isso, mais cobrados pela população nacional, sendo apontado, inclusive, como uma das peças-chave para a melhoria da educação pública brasileira (CAMPOS, 2017).

Se, de um lado, o LDP recebe status privilegiado, sendo significado como único material de ensino — para diferentes contextos, sujeitos, realidades plurilíngues e pluriculturais —, por outro, há aqueles que defendem que o professor de língua portuguesa deva planejar e organizar seu próprio material, ponderando, assim, o uso excessivo dos livros didáticos em sala de aula (MÜLLER, 2018).

Nesse sentido, há também estudiosos que afirmam que o próprio livro didático serve ainda de base para a formação docente (MÜLLER, 2018; BONINI, YANO, 2018). Outros, por sua vez, indicam que nenhum livro didático poderá sanar o caos que se encontra a educação brasileira, recorrendo ao fato de que o problema tem raízes na formação docente (inicial e continuada) deficitária (DIONÍSIO, 2002; RANGEL, 2005; 2020; MARCUSCHI, 2008). Logo, sabendo que a

3 ABRELIVROS. PNLD: Programa Nacional do Livro e do Material Didático. São Paulo: ABRELIVROS. Disponível em: https://abrelivros.org.br/site/pnld/. Acesso em: 17 maio 2022.

formação da classe docente (especialmente a continuada) exige um montante de recursos dos cofres públicos, é óbvio imaginar que seria, convenientemente, mais benéfico para o Estado investir somente em livros didáticos. De todo modo, não é custoso admitir que o PNLD é um dos grandes exemplos de programas bem sucedidos no Brasil, sendo apontado como uma das grandes conquistas na história da educação pública brasileira, muito embora haja inúmeras críticas e opiniões contrárias.

Diante das reflexões empreendidas, podemos compreender o quão multifacetado é o livro didático de português que acompanha as atividades pedagógicas em tantos contextos de ensino do país e segundo perspectivas as mais diversas, passando, portanto, por avaliações e apreciações de inúmeros sujeitos, dentre os quais pesquisadores, que sobre ele lançam críticas, apontam retrocessos e avanços, assim como sinalizam perspectivas de melhorias, dentre outros atos responsivos.

3 Metodologia

Este estudo se situa na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD) depreendida das reflexões do Círculo de Bakhtin. Inscrito no vasto campo dos estudos discursivos, o presente trabalho se caracteriza como uma investigação

de natureza interpretativa, uma vez que assumimos que "o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*", (BAKHTIN, 2017, p. 59, grifos do autor). Nesse sentido, o objeto de análise, desse campo do conhecimento, é o sujeito produtor de textos e discursos e, portanto, de sentidos, sob os quais o pesquisador se lança a construir interpretações e compreensões.

O presente estudo se caracteriza, ainda, por assumir uma abordagem qualitativa, posto que nosso olhar para o objeto de estudo e o corpus está centrado não nos aspectos quantitativos e de generalização de resultados, mas na compreensão dos sentidos a partir do cotejo de textos/enunciados e/em seus contextos de produção.

Este trabalho pode ser caracterizado ainda como uma investigação de viés bibliográfico (GIL, 2010), já que a fonte de coleta do material selecionado compreende uma biblioteca virtual que disponibiliza publicações de revistas científicas, isto é, o Portal de Periódicos da CAPES.

O corpus de análise é constituído por 10 produções científicas que investigam o livro "Português: linguagens". Os critérios de constituição do corpus, os quais nos permitiram afunilar os nossos propósitos de pesquisa, foram: I) produções científicas nacionais e em língua portuguesa; II) publicações

do gênero artigo científico; III) publicações em periódicos científicos; IV) publicações que se referissem ao contexto do ensino fundamental II, uma vez que esse nível escolar tem mais historicidade no conjunto das políticas públicas de livro didático no Brasil; V) recorte de cinco artigos científicos por década (instaurando um recorte temporal dos últimos 20 anos); VI) artigos indexados em periódicos qualificados com avaliação de, no mínimo, B4 no *Qualis*/Capes do quadriênio 2013-2016 da área de Linguística e Literatura.

Na realização de pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, utilizamo-nos do comando de busca avançada, fazendo o uso do seguinte descritor de busca: "Livro didático português linguagens". Posteriormente, realizamos uma codificação[4] dos artigos científicos selecionados para a composição do corpus.

Como metodologia de análise, esta pesquisa elege o cotejo de textos sugerida por Geraldi (2012), considerando-se o objetivo de ampliar os contextos possíveis de interpretação de textos, com vistas à construção de uma compreensão mais profunda sobre o objeto investigado. Nessa direção, examinamos todas as produções selecionadas, realizando leitura e releitura, com vistas a levantar alguns dados quantitativos, construir categorias

4 Utilizamos a seguinte codificação PC01, PC02, PC03, e assim, sucessivamente, em que as letras PC equivalem a *Produção Científica* e os números cardinais correspondem à ordem dos artigos no *corpus*.

de análise e selecionar excertos que nos auxiliaram na análise qualitativa empreendida.

4 O ensino e o livro didático de português em discursos de pesquisadores: análise e discussão dos resultados

Na presente seção, centramos nosso foco na análise de discursos (re)produzidos por pesquisadores brasileiros que investigam a coleção "Português: linguagens" quanto ao tratamento dado ao ensino de língua materna. Como assumido na introdução deste artigo, nosso interesse mais específico reside em verificar, nas produções científicas selecionadas, as modificações e permanências em discursos produzidos pelos pesquisadores sobre o livro didático "Português: linguagens" e ensino de língua materna, considerando a dimensão temporal dessas produções.

Para darmos conta desse objetivo, nosso exercício analítico contempla o cotejo dos movimentos de sentidos expressos, observando, na dimensão temporal dos últimos 20 anos, modificações e/ou permanências em discursos da academia sobre o ensino da língua portuguesa e o livro didático de português. Em outros termos, interessa-nos investigar os sentidos que esses pesquisadores produzem sobre o ensino e o livro didático de português, considerando as perspectivas de avanço ou não ao longo do tempo aqui delimitado.

Nossa incursão analítica se dá, inicialmente, com a apresentação de um quadro, no qual sistematizamos um levantamento de como os pesquisadores, ao longo do tempo, avaliam/refratam o LDP "Português: linguagens" considerando, por exemplo, a qualidade e a pertinência do livro didático para o ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, levamos em conta, a partir da avaliação desses pesquisadores, discursos que indicam reprovação ou aprovação do livro didático em questão, ou ainda discursos que sinalizam tolerância, mesmo quando questionam ou não determinados aspectos do material. Vejamos o quadro:

Quadro 01: Avaliações dos pesquisadores quanto ao "Livro didático Português: linguagens" e o ensino de língua portuguesa

Artigos	Ano de publicação do artigo	Ano de publicação do LPD	Aprovação ou reprovação do LPD e LP?[5]
PC01	2006	2002	Tolerância → Reprovação
PC02	2011	2006	Tolerância → Reprovação
PC03	2018	2009	Tolerância → Aprovação
PC04	2016	2006	Reprovação
PC05	2017	2009	Tolerância → Aprovação
PC06	2020	2015	Reprovação
PC07	2020	2015	Reprovação
PC08	2018	2012	Reprovação
PC09	2021	2015	Reprovação
PC10	2021	2015	Tolerância → Aprovação

Fonte: Elaboração própria

5 As siglas LDP e LP se referem à "livro didático de português" e "língua portuguesa", respectivamente.

Conforme mostra o quadro, podemos verificar que os pesquisadores tendem mais a reprovar o livro didático e o ensino de língua portuguesa do que a apresentar discursos positivos a seu respeito. Nesse quadro, sinalizamos, ainda, discursos de "tolerância" ao LDP e ao ensino de língua materna, os quais dizem respeito à manifestação de certo consentimento quanto ao uso do livro didático para o ensino, embora esses pesquisadores tenham apontado várias críticas e equívocos, direcionados, especialmente, ao referido impresso didático.

Observamos que sete das dez produções científicas analisadas tendem a reprovar o livro didático de português e o ensino de língua materna, de modo que um número muito reduzido, apenas três artigos científicos, sinalizam aprovar o material e o ensino de língua portuguesa. Isso mostra que tendem a predominar discursos de críticas ao LDP e ao ensino de LP, que refratam avaliações de reprovações ou ainda de certa tolerância mesmo quando apontem diversas críticas.

É interessante destacar que, mesmo com o passar do tempo, as avaliações mais atuais dos pesquisadores permanecem com impressões muito semelhantes com aquelas de 20 anos atrás, o que pode indicar que as avaliações de viés mais negativo sobre os manuais didáticos

e sua qualidade constitui uma tônica na produção científica nacional que se dedica ao estudo do livro didático na sua relação com o ensino de português.

No intuito de compreender melhor esses resultados, adentramos numa análise mais qualitativa do corpus, trazendo aqui uma análise de excertos dos artigos selecionados. A análise que segue se organiza em duas categorias, quais sejam: *discursos que sinalizam aspectos negativos em relação ao LDP "Português: linguagens"* e *discursos que sinalizam aspectos positivos em relação ao LDP "Português: linguagens*. Passemos, então, à análise.

5 Discursos que sinalizam aspectos negativos em relação ao LDP "Português: linguagens"

Considerando que identificamos, majoritariamente, discursos que apontam equívocos no livro "Português: linguagens" e no ensino de língua portuguesa, trazemos, a seguir, um excerto cujo enunciado expressa avaliação de viés depreciativo quanto ao material didático e ao ensino de português.

> Sobre os textos produzidos pelos alunos, o ponto mais marcante diz respeito à dificuldade de alguns na construção da argumentação. Isso não significa que os alunos não sabem *argumentar.* [...] Essa dificuldade para a escrita pode ser decorrente

> de certa *ineficiência do LDP e da abordagem da professora* no momento de oferecer aos alunos condições de produção eficientes para a elaboração de um bom texto escrito. (PC02, p. 132, grifos nossos)

No excerto acima, podemos perceber que o pesquisador aponta uma possível ineficiência do LD e da abordagem da professora como responsáveis pela dificuldade que o aluno apresenta para produzir textos de qualidade. O LD comparece, portanto, como um dos empecilhos para um bom desempenho do aluno na produção textual. Nesse caso, depreendemos que o discurso depreciativo direcionado ao livro didático de português tenha ocorrido em razão "dos indicadores do *desprestígio social* dos livros didáticos" (BATISTA, 1999, p. 530, grifo do autor), que promoveria um desprestígio por contaminação, incluindo também os que deles se ocupam, os quais seriam os autores de LD (BATISTA, 1999) e o professor que dele se utiliza.

De um ponto de vista das regularidades dos dados (ROHLING, 2014), é interessante ressaltar alguns achados que sinalizam certa recorrência nos discursos dos pesquisadores quando criticam e desaprovam o LDP "Português: linguagens". Em um primeiro momento, observamos ser mais recorrentes discursos que destacam a tendência à perspectiva tradicional normativa no escopo do

ensino de língua materna. O excerto que segue demonstra esse viés valorativo:

> Caminhando para as conclusões desse trabalho, é possível notar, portanto, que o modo como a variação linguística é ensinada no *LD corrobora o pressuposto da tradição normativa* que coloca o ensino da norma-padrão como compensador de supostas carências socioculturais. Em decorrência desse pressuposto, podemos perceber que uma das tarefas do ensino é substituir a variedade não-padrão pela padrão. (PC05, p. 347, grifos nossos)

A avaliação de crítica em relação ao alinhamento do LD à tradição normativa que perpassa o excerto de PC05, e que também se constata em PC06 e PC09, denota que parte expressiva de críticas, nas produções científicas, são alinhadas, de modo especial, aos apontamentos de uma possível tendência de ensino meramente gramatical e normativo do LDP "Português: linguagens". Logo, como se pode constatar, verifica-se que os pesquisadores enfatizam, claramente, um alinhamento a práticas cristalizadas pelo manual didático "Português: linguagens".

Com um olhar em outros aspectos do ensino de português, também os artigos PC04, PC07 e PC08 denunciam o ensino tradicional e o engessamento de determinados encaminhamentos na produção de textos, quando apresentam críticas relacionadas a práticas consideradas homogêneas e ultrapassadas. O recorte de PC04 ilustra bem esse matiz de sentidos sobre o LDP:

> O *LDP apresentou mecanismos de controle* que indicaram o passo a passo, por meio de roteiros, sugerindo início, final da história, tema, ações e até desenhos, *como se só houvesse uma maneira de proceder na produção de um texto*. Podemos comprovar essa ideia com base nas narrativas analisadas, quando foi possível perceber que a maioria produziu os seus *textos exatamente como o livro didático determinou* e, muitas vezes, na mesma ordem estabelecida pelo material (PC04, p. 131, grifos nossos)

No fragmento de PC04, as críticas tendem a ter enfoque na homogeneização no tratamento dos textos, a partir "de mecanismos de controle" do LDP. Nessa produção, os pesquisadores denunciam que tais mecanismos de controle surgem, no LDP, como "sugestões", a despeito dos roteiros de como os alunos devem proceder na construção narrativa, isto é, as escolhas das palavras, o tema e as ações dos personagens, o que favorece as práticas tradicionais que homogeneízam e cristalizam as produções textuais.

Nesses casos, observando que as críticas incidem sobre práticas cristalizadas e desvinculadas de propósitos sociocomunicativos, tais características parecem alinhar-se ao que se denominou como ensino e aprendizagem normativas e tradicionais na historicidade do ensino de língua portuguesa. Logo, os dizeres dos pesquisadores em grande parte das produções científicas (PC04, PC05, PC06, PC07, PC08 e PC09) parecem apontar permanências no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, sabendo-se que a concepção teórico-

metodológica das práticas meramente normativas e tradicionais foram, duramente, criticadas e valoradas como desatualizadas em relação às mudanças de concepção de língua pelos estudos linguísticos contemporâneos.

Seguindo o trajeto investigativo sobre o enfoque das críticas ao LDP "Português: linguagens", verificamos que pelo menos cinco artigos científicos (PC02, PC03, PC06, PC08 e PC09) parecem manifestar descontentamentos quanto a uma ausência do contexto externo na relação com os gêneros discursivos/textuais. Transpomos, em seguida, um fragmento do artigo PC08, para ilustração desse descontentamento:

> Na proposta de produção do gênero reportagem sobre bibliotecas, presente no capítulo 1, da unidade 1, *há uma vaga contextualização da situação de produção do gênero* quando é proposto que o aluno leve em conta os supostos leitores da reportagem a ser escrita [...]. (PC08, p. 310, grifos nossos)

Em produções científicas como esta, podemos constatar que os pesquisadores denunciam em menor (PC02, PC03, PC08 e PC09) ou maior (PC06) grau certa negligência dos aspectos sociocontextuais da linguagem no LDP "Português: linguagens", especialmente quando tratam da produção textual escrita aliada aos gêneros textuais/discursivos. Em todos esses casos, podemos refletir que a concepção de texto se encontra fragmentada e bastante reduzida, já que,

na avaliação desses pesquisadores, a situação contextual na produção dos projetos discursivos acaba não sendo levada em consideração nas atividades propostas pelo LDP.

Assim sendo, as refrações de críticas para com as práticas homogêneas e engessadas dialogam amplamente com a tendência normativo-gramatical, o que acaba por resultar em tantas críticas e reprovações do LDP "Português: linguagens" e o ensino de língua materna. Além disso, favorece a linha de discursos de permanência, concernentes ao debate de livro didático e ensino de língua materna que se encontram, portanto, na contramão dos avanços das teorias linguísticas contemporâneas.

Outro enfoque de crítica que nos chamou atenção se refere ao aspecto das peculiaridades das manifestações enunciativas relacionadas ao trabalho com gêneros, como observamos em PC07:

> O capítulo referente ao gênero seminário é *apresentado de forma sucinta e roteirizada, sem explorar todas as especificidades de um gênero oral*, como a seleção do tema a ser apresentado, o trabalho em grupo, os recursos que podem ser utilizados, bem como a importância da interferência do professor para mediar a atividade. (PC07, p. 147, grifos nossos)

Em PC07, os pesquisadores denunciam, no aspecto das singularidades do gênero, a ausência de uma exploração do tema, do trabalho em grupo e dos recursos que poderiam

ser utilizados como elementos necessários a uma prática significativa de ensino e aprendizagem dos gêneros orais. Nesse contexto, observando que as denúncias concernentes às peculiaridades das manifestações enunciativas se centram, sobretudo, na dimensão dos gêneros discursivos/textuais, podemos depreender que os sentidos refratados se relacionam às práticas homogêneas e cristalizadas.

Por conseguinte, outros enfoques de críticas presentes nas produções científicas, embora em menores ocorrências, são: ausência de nomeação do(s) gênero(s) para viabilizar a assimilação do "tipo" de texto que o aluno irá escrever (PC01 e PC02); inexistência de orientações específicas para a escrita dos gêneros, isto é, os procedimentos metodológicos (PC01); controle discursivo-ideológico do LDP (PC04); dissonância com as proposições dos documentos educacionais oficiais (PC07); insuficiência de contemplar, satisfatoriamente, a concepção de ouvintes reais (PC08); e ausência de exploração semântica (PC09).

Esses dados mostram, portanto, que os discursos dos pesquisadores continuam a indicar cenários de permanência e mesmice nas práticas do livro didático de português e de língua materna, na contramão dos progressos indicados pelos novos estudos linguísticos.

6 Discursos que sinalizam aspectos positivos em relação ao LDP "Português: linguagens"

Nesse momento, objetivando cotejar os discursos dos pesquisadores que sinalizam aspectos positivos em relação ao LDP "Português: linguagens", sinalizamos que as produções científicas que se inclinam a aprovar o LDP e o ensino de língua materna são: PC03, PC05 e PC10, muito embora produções como PC01, PC02 e PC04 também salientam, em alguns momentos, pontos positivos em relação ao LDP.

Comecemos trazendo um fragmento de um artigo que reporta uma avaliação positiva quanto ao fato de o livro didático contemplar um número significativo de gêneros e de considerar esse aspecto fundamental para os letramentos do aluno:

> A *positividade* de haver um maior número de gêneros apresentados ao aluno tende a favorecer a apropriação de uma variedade maior de letramentos, considerando que quanto maior a variedade de gêneros produzidos, maiores as chances de o aluno ter domínio sobre um número maior de letramentos (PC03, p. 12, grifos nossos)

PC03 destaca que o material didático contribui para tratar de questões em que a produção textual se aproxima das vivências dos alunos, atribuindo, assim, sentido à vida desses discentes e não uma mera atividade em que lhes serão atribuídas notas. Nesse sentido, os pesquisadores

ressaltam, como ponto bastante positivo, um número significativo de gêneros, a exemplo dos gêneros formais notícia, anúncio e texto de divulgação científica. Nessa produção, os pesquisadores também destacam pontos positivos na análise do manual do professor, uma vez que explicita questões teóricas e procedimentais, nas quais se indica caminhos significativos para propostas de produção textual, inclusive dialogando sobre cenários em que os discentes se desanimem.

No que concerne à PC04, os pesquisadores indicam, por sua vez, como ponto positivo, a exposição do gênero, do possível interlocutor, bem como a divulgação e a circulação dos textos, como vemos a seguir:

> A proposta apresenta *aspectos também positivos*, pois deixa claro para o aluno: o gênero, o possível interlocutor do texto, a divulgação e a circulação [...]. Apesar de essa proposta apresentar uma lista de palavras que, de certa forma, induz o aluno à reprodução de um texto já conhecido, essa circulação marcada *contribui* para o aluno aprender a escrever em situações concretas e significativas. (PC04, p. 129, grifos nossos)

Nessa produção, mesmo apontando equívocos e inadequações concernentes a propostas que induzem os alunos a reproduzirem textos já conhecidos, os pesquisadores reconhecem, no material didático, que a indicação de circulação dos textos favorece à reflexão da escrita em contextos situados e concretos.

Já na produção PC05, os pesquisadores sinalizam que o LDP denota certa preocupação em evidenciar que as variedades linguísticas acontecem mediante as situações comunicativas nas quais os falantes adequam seus dizeres. Nesse contexto, os pesquisadores observam, como ponto positivo, a sinalização do falar adequado, o que significa que os autores do LDP reconhecem e sublinham modos de fala além da variedade padrão, como modalidade de prestígio.

> Pode-se também perceber que os autores têm a preocupação de mostrar que adequamos nossa fala de acordo com determinadas situações de interação comunicativa, já que, segundo eles, "existe também uma variedade linguística adequada para cada situação" (CEREJA e MAGALHÃES), (PC05, p. 345).
>
> Por fim, *mesmo com as limitações constatadas, deve-se destacar a proposta apresentada pelo LD*, que visa evidenciar a existência de variedades linguísticas e direcionar o ensino de língua para essa realidade [...] (PC05, p. 348, grifos nossos).

Como vemos, expressa-se, nesse fragmento, uma posição valorativa que compreende as particularidades e a relevância das variedades linguísticas, já que os pesquisadores apontam que o livro didático pode promover, no aluno, uma conscientização significativa do ponto de vista de os sentidos serem invariáveis, apesar de existirem muitas variantes linguísticas. Por fim, os pesquisadores se inclinam a aprovar o material didático, embora tenham sinalizado limitações persistentes.

Por último, em PC10, os pesquisadores enfatizam a consonância do material didático com as características essenciais dos multiletramentos, isto é, o fato se serem interativos, colaborativos, híbridos, fronteiriços, mestiços, dentre outros aspectos.

> Os autores do livro didático destacam a composição imagética do anúncio nessa questão, chamando a atenção para a produção de sentido a partir da seleção de elementos do *design* visual, *garantindo assim o envolvimento dos leitores* com a materialidade e desvelando o discurso de proteção à fauna silvestre. (PC10, p. 29, grifos nossos)
>
> *A maior parte do processo de design do significado é observada no material analisado*. Dessa forma, verificamos a hipótese de que os multiletramentos são promovidos por esses materiais a partir da exposição dos alunos a textos multimodais, apesar de as atividades de leitura não chamarem a atenção para a produção de sentido específica dos diferentes modos semióticos presentes nesses textos. (PC10, p. 32, grifos nossos)

Observamos, assim, que os pesquisadores indicam que a concepção de *design* do significado é acatada e promovida pelo material, revelando sua consonância com a abordagem dos multiletramentos e a produção de sentidos por textos multimodais.

Com base na análise desses excertos, vemos que poucas são as produções científicas selecionadas que tendem a manifestar discursos salientando aspectos positivos em relação ao livro didático e ao ensino de português. Há, pois, um olhar positivo quanto à produção textual escrita

vinculada aos gêneros textuais/discursivos (PC01, PC02, PC03 e PC04), à abordagem das variedades linguísticas (PC05), ao enfoque nos multiletramentos e na produção de sentidos em textos multimodais (PC10), embora enfatizem, também, significativos equívocos e limitações em algumas abordagens do material didático.

É possível constatar que, no decurso dos 20 anos considerados, os pesquisadores revelam uma tendência de avaliar o livro didático como problemático e/ou de baixa qualidade para as necessidades linguísticas contemporâneas, ainda que algumas publicações científicas sinalizem que o livro didático de português está com melhores versões, na linha do que defendem estudiosos como Rangel (2020), Malheiros Santana e Merli (2021) e Souza Netto (2021).

No mesmo cenário, o ensino de língua portuguesa ainda é vinculado, nas produções analisadas, a práticas normativo-tradicionais com orientações homogêneas e cristalizadas quanto ao ensino e aprendizagem de práticas discursivo-textuais, o que nos faz refletir que o ensino dessa disciplina, nas escolas públicas, ainda é valorado por concepções tradicionais e engessadas, na contramão de avanços na área dos estudos da linguagem (ROJO, 2013a; ARAÚJO; SARAIVA; SOUSA FILHO, 2021).

Logo, os discursos se vinculam, fortemente, a valorações de permanência ou estagnação do ensino de língua portuguesa no uso do livro didático, haja vista que os pesquisadores tendem a enunciar discursos de práticas meramente tradicionais, as quais não são mais correlatas às demandas e necessidades atuais, sobretudo porque as concepções teóricas de ensino e aprendizagem contemporâneas defendem a reflexão, criticidade e autonomia num mundo em que as linguagens são plurais e multissemióticas.

6 Conclusão

Este trabalho teve como objetivo analisar discursos (re) produzidos por pesquisadores brasileiros que investigam a coleção "Português: linguagens" quanto ao tratamento dado ao ensino de língua materna. De modo mais específico, buscamos verificar, nas produções científicas selecionadas, as modificações e permanências em discursos produzidos pelos pesquisadores sobre o livro didático "Português: linguagens" e ensino de língua materna, considerando a dimensão temporal dessas produções.

Para darmos conta desse objetivo, realizamos uma análise interpretativa e qualitativa de um conjunto de 10 artigos científicos publicados nos últimos 20 anos, os quais foram coletados no Portal de Periódicos da CAPES.

No cotejo dos textos selecionados, foi possível observar que os discursos de crítica em relação ao livro didático e ao ensino de português são recorrentes, de modo que as refrações depreciativas indicam estagnação e/ou permanência em atividades e abordagens do livro didático e do ensino de português, revelando que esses não têm avançado, ao longo do tempo, tanto quanto se esperava.

Concluímos que os sentidos produzidos pelos pesquisadores se correlacionam, dialogicamente, a compreensões segundo as quais o livro didático de português continua ainda, no mais das vezes, envolto por baixa qualidade (RANGEL, 2005), monotonia e desatualização quanto às necessidades de sua época (MARCUSCHI, 2005). Nessa mesma direção, o ensino de língua portuguesa também é perpassado por acentos valorativos que o minimizam significativamente, o que leva a depreender que o ensino de português ainda é envolvido por discursos que atestam a predominância de pontos de permanência para com um ensino assentado em práticas meramente normativas e gramaticais, tal como sinalizam autores como Campos (2018), Rangel (2020) e Malheiros Santana e Merli (2021).

Isso mostra, portanto, que há muito ainda a ser dito e estudado sobre o livro didático e o ensino de português,

e muitas respostas precisam ser dadas por nós que nos interessamos pelo trabalho com o livro didático e que, também, nos preocupamos com o seu contínuo aperfeiçoamento e melhoria do ensino de língua portuguesa na educação básica desse país.

Referências

ABRELIVROS. *PNLD*: Programa Nacional do Livro e do Material Didático. São Paulo: ABRELIVROS. Disponível em: https://abrelivros.org.br/site/pnld/. Acesso em: 17 maio 2022.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de linguagem na escola sob uma perspectiva dialógica. *In*: BELOTI, Adriana; POLATO, Adriana Mendes; BRITO, Pedro. (Org.). *Dialogismo e ensino de línguas*: reflexões e refrações na práxis. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, p. 8-27, 2021.

ARAÚJO, Marco André Franco de; SARAIVA, Éderson; SOUSA FILHO, Sinval Martins de. Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática *versus* gêneros discursivos e análise linguística. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 60, v. 1, p. 268-281, jan./abr., 2021.

APOLÔNIO, Jakelyne Santos; BESSA, ROCHA, José Cezinaldo;. "A abordagem bakhtiniana de gêneros do discurso no ensino de língua materna: uma análise de produções científicas brasileiras publicadas de 1999 a 2009". *Anais X Fórum Internacional de Pedagogia (X Fiped)*. Natal-RN, p. xi-xx, 2018.

APOLÔNIO, Jakelyne Santos; BESSA, J. C. R.. "A produção de sentidos sobre o livro didático e o ensino de língua portuguesa: uma análise discursiva de produções científicas nacionais". *Revista Travessias*, v. 16, p. 01-18, 2022.

APOLÔNIO, Jakelyne Santos; BESSA, J. C. R.. "O tratamento do texto em livros didáticos de língua portuguesa: uma revisão de literatura a partir do Portal de periódicos da CAPES". *Revista Travessias*, v. 13, p. 205-225, 2019.

BESSA, J. C. R.. *Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores*. 2016. 386 folhas. Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. revista. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I*: A estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKTHIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKTHIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; TAKAKI, Nara Hiroko. A linguagem sob a perspectiva Bakhtiniana. *In*: SILUS, Alan; CHAVES, Aline Saddi; PINTO, Maria Leda. (Org.). *Diálogos sobre Discurso*: arte(s), mídias e práticas sociais. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 189-209, 2021.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. *In*: ABREU, Márcia. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 529-575, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos Livros Didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In:* ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*, Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 25-64, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. *In*: COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da; MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, p. 13-45, 2008.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Ensino de língua, livros didáticos e história: relações vistas pela Historiografia da Linguística. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 155-174, jan./ abril, p. 155-179, 2019.

BONINI, Adair; YANO, Daniella de Cássia. A avaliação do livro didático como tema da formação inicial do professor de língua portuguesa. Entrepalavras, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 323-343, maio/ago. 2018.

BRÄKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: "Que rio é este pelo qual corre o gânges? *In:* ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes Antônio Augusto Gomes. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 211-252, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dados estatísticos / PNLD. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld /dados-estatisticos. Acesso em: 19 jul. 2022.

BUNZEN, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?. *In:* SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne. *Diversidade textual*: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, p. 43-58, 2007.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In:* COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da; MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, p. 73-117, 2008.

BUNZEN, Clecio. Análise de livros didáticos de português no campo da linguística aplicada: possibilidades e desafios. *In:* GONÇALVES, Adair

Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues. GÓIS, Marcos Lucio de Sousa. (Org.). *Visibilizar a Linguística Aplicada*: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 269-291, 2014.

BUNZEN, Clecio. Reflexões sobre práticas de letramento digital nos livros didáticos de Português para o Ensino Fundamental II. *In:* BUNZEN, Clecio. (Org.). *Livro didático de português*: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 107-128, 2020.

CAMPOS, Maria Batista. Dissertação nos manuais escolares do ensino médio: entre mudanças e permanências. *Conexão Letras*, v. 13, n 19, p. 101-113, 2018.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda. Um edital de compra de livro didático e sua arena discursiva. *In*: SILVA, Anderson; COSTA, Elizangela (orgs.). *Livro didático*: olhares dialógicos. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 17- 47, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso,* Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim; CHAGURI, Jonathas de Paula. *Livro didático e gêneros textuais*: tessituras entre a presença e a diversidade na proposta de manuais de ensino. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 24, n. 2, p. 43-58, ago., 2021.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de Português formam professores?. *In*: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, 2001, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. *Anais* ... Brasília: MEC/ SEF, v. 1, p. 82-88, 2002.

GERALDI, João. Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe - UFSCar. *Palavras e contrapalavras* – enfrentando questões de metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 19-39, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIMAN, Angela. Prefácio. *In:* SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves. (Org.). *Língua portuguesa e literatura no livro didático*: Desafios e Perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 7-15, 2018.

MALHEIROS SANTANA, Andreia Cunha; MERLI, Rafaela. *O ontem e o Hoje na Construção do Livro Didático de Português.* Signum: estudos da Linguagem, Londrina, v. 24, n. 2, p. 28-42, ago., 2021.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. *In:* COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da; MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, p. 237-259, 2008.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In:* DIONISIO, Angela Paiva.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 48-61, 2005.

MÜLLER, Fernanda. O *Livro Didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*. *In:* SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves. (Org.). *Língua portuguesa e literatura no livro didático*: Desafios e Perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 63-81, 2018.

PATRIOTA, Luciene Maria. Aspectos estruturais dos livros didáticos de português: um olhar ao longo do tempo. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 15, n. 1, p. 64-79, 2015.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. *In:* DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-20, 2005.

RANGEL, Egon. *A escolha do livro didático de português*: caderno de professor. Belo horizonte: Ceale, 2006.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. *In:* BUNZEN, Clecio (org.). *Livro Didático de Português*: políticas, produção e ensino. São Paulo: Pedro e João Editores, p. 17-38, 2020.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014.

ROJO, Roxane. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez., 2010.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In:* MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente* - Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo, SP: Parábola Editorial, p. 163-196, 2013a.

ROJO. Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In:* ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ Conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, p. 13-36, 2013b.

SOARES, Priscila Caxilé. Letramento político em livros didáticos: por um ensino democrático. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 19, n. 1, p. 197–217, 2020.

SOUZA NETTO, Ricardo. A apropriação do livro didático do PNLD pelo professor de português. *In:* Elisa Matos *et al.* (Org.) *Percursos acadêmicos interinstitucionais*: pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Elisa Matos *et al*. Florianópolis: Tribo da Ilha, p. 436-450, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. A interação discursiva. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Jakelyne Santos Apolônio
Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2022. Atualmente, é membro do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar (GITED).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3402712917305110

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-4164-3171
E-mail: jakelyne_santos2011@hotmail.com

José Cezinaldo Rocha Bessa
Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016. Professor do Departamento de Línguas Estrangeiras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ *Campus* Avançado de Pau dos Ferros. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Líder do Grupo de Estudos em Interação, Texto e Discurso do Alto Oeste Potiguar (GITED) e membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4441063127606204
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-4655-6832
E-mail: cezinaldobessa@uern.br

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.72332

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) DE LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DAS MUDANÇAS

Denise Lamberts
Simone Sarmento

Resumo: A Língua Inglesa e a Língua Espanhola têm sua inserção no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a partir de 2011. Desde o primeiro Edital do Programa referente a esses componentes curriculares, têm ocorrido alterações, tanto no Programa como um todo, quanto na área de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM). Este estudo tem o objetivo de mapear essas mudanças, especialmente as relacionadas à Língua Inglesa. Para isso, foram analisados os Editais do PNLD dos anos finais do Ensino Fundamental de 2011, 2014, 2017 e 2020 e os Editais do PNLD de Ensino Médio de 2012, 2015, 2018 e 2021, além de Decretos e Resoluções relacionados ao Programa. É possível concluir que as principais alterações, que modificaram o PNLD de forma geral e as LEM especificamente, ocorreram após a publicação do Decreto de nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Essas mudanças afetaram a forma como o Programa funciona, sendo que algumas parecem representar melhorias ao PNLD, enquanto outras são preocupantes, conforme análise.
Palavras-chave: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Livro Didático. Ensino de Língua Inglesa. Escola Pública. Políticas Públicas.

Abstract: The English and Spanish Languages were introduced in the National Textbook and Teaching Material Program (PNLD in Portuguese) in 2011. Since the first Public Notice, there have been changes, both in the Program as a whole and in the area of Modern Foreign Languages. This study aims at tracing these changes, mainly the ones related to the English Language. For this, it was analyzed the PNLD Public Notices for Elementary School of 2011, 2014, 2017, and 2020, and the ones for High School of 2012, 2015, 2018, and 2021, besides Decrees and Resolutions related to the Program. It is possible to conclude that the main modifications, which changed the Program in general as well as the Foreign Languages specifically, happened after the publication of the Decree no. 9.099 of July 18th, 2017. Those changes affected the way

the Program works; some of them seem to bring improvements to the PNLD, whereas others might be worrying, according to the analysis.
Keywords: National Textbook and Teaching Material Program (PNLD). Text book. Teaching English. Public School. Public Policies.

Livros didáticos (LDs) para o ensino de Língua Inglesa têm, há muito tempo, se constituído como recurso importante para professores e alunos. Em muitos contextos, os livros determinam o conteúdo e a metodologia de ensino. No entanto, essa realidade começou a fazer parte do cotidiano das escolas públicas brasileiras somente a partir de 2011, para os anos finais do Ensino Fundamental (EF), e 2012, para o Ensino Médio (EM), quando o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) passou a contemplar as Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) Inglês e Espanhol.

O PNLD é um programa antigo de distribuição gratuita de livros e materiais didáticos a escolas públicas de educação básica, tendo início em 1937 com outra denominação[1]. O PNLD passou por diversas fases, reformulações e trocas de governos atése tornar uma política de Estado e ter o nome e as características atuais (CASSIANO, 2007). Ele atende as redes de ensino federal, estaduais, municipais e distrital de Ensino Infantil, Fundamental (anos iniciais e finais) e Médio, além de instituições de educação infantil

1 Informação disponível em: http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico. Acesso em 15/02/2021.

comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público[2].

A participação das escolas públicas no PNLD não é obrigatória, e as instituições que desejam se inscrever devem solicitar adesão junto ao Ministério da Educação (MEC). Uma ampla pesquisa realizada pelo Instituto Reúna sobre o PNLD, com entrevistas a 2.032 professores do EF (anos iniciais e finais) de escolas públicas, de todas as regiões do Brasil, constatou que 96% dos professores participantes lecionavam em escolas em que havia a disponibilização dos materiais do Programa (REÚNA, 2020, p. 13). Portanto, a adesão das instituições de ensino ao PNLD, mesmo não sendo obrigatório, é grande.

O processo que envolve o PNLD é composto de diversas etapas que vão desde a adesão das escolas ao Programa, a publicação dos editais com as regras para inscrição das coleções, as avaliações técnica e pedagógica das obras, até a escolha das coleções pelas escolas e a distribuição às redes de ensino. O número de alunos que recebe o LD é calculado pelo Censo Escolar referente a dois anos anteriores, o que pode gerar discrepância entre a quantidade de alunos e de livros. Quando isso acontece, as escolas podem realizar um

2 Informação disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld. Acesso em 15/02/2021.

remanejamento das obras ou solicitar à reserva técnica da Secretaria Estadual de Educação.

O PNLD funciona em ciclos de vigência, que são definidos em edital. Ao fim de cada ciclo, são lançados novos editais para cada categoria (Educação Infantil, anos iniciais e finais do EF e EM), as coleções são submetidas para avaliação e aprovação, e as escolas fazem o processo de escolha das coleções novamente. A compra e distribuição são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para se ter uma ideia do tamanho do Programa, em 2020 foram investidos R$ 1.390.201.035,55 na aquisição e distribuição de livros no país[3], constituindo o segundo maior programa de distribuição de livros do mundo, atrás apenas do programa do governo Chinês.

A distribuição de LDs de LEM pelo PNLD inicia a partir do sexto ano do EF, não contemplando, então, os anos iniciais dessa etapa nem o Ensino Infantil. Desde os Editais do PNLD 2011 e 2012, que passaram a incluir as LEM, algumas mudanças têm ocorrido tanto no Programa de forma geral, afetando todas as áreas do PNLD, quanto especificamente para os componentes curriculares de Língua Inglesa e de Língua Espanhola. Considerando a abrangência e a

3 Informações retiradas do site: https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos.

importância do PNLD no contexto de ensino de Inglês nas escolas públicas, o objetivo deste artigo é mapear e analisar algumas dessas mudanças, em especial as relacionadas à Língua Inglesa, comparando as especificações referentes às LEM, de 2011 a 2021, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

O foco principal deste estudo está nas questões referentes à Língua Inglesa. No entanto, até o Edital do PNLD 2018, as LEM Inglês e Espanhol compartilhavam os mesmos critérios de avaliação das obras. A partir do Edital PNLD 2020 (EF) e do Edital PNLD 2021 (EM), apenas a Língua Inglesa é contemplada no Programa; a Língua Espanhola foi, assim, excluída do PNLD.

O PNLD-LEM pode ser estudado utilizando-se a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, Bowe e Gold (1992). Primeiramente, Ball e Bowe (1992, apud MAINARDES, 2006) elaboraram um ciclo constituído por três arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Essas três arenas foram então substituídas por contextos. Dessa forma, foram pensados três contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto de prática (BOWE, BALL & GOLD, 1992, p. 19).

O primeiro contexto, de influência, é onde se inicia a política educacional, onde os discursos são construídos e onde

as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os propósitos da política a ser construída. O segundo contexto, de produção de texto, é o momento em que o texto da política é criado, e esse texto representa a própria política. O terceiro contexto, de prática, engloba as consequências reais do contexto de produção de texto. É nesse último contexto que acontecem as interpretações e recriações das políticas (BOWE, BALL & GOLD, 1992, p. 19-22).

Ball expandiu os contextos acrescentando mais dois: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou efeitos envolve os possíveis impactos e efeitos das políticas, que podem ser gerais ou específicos. O último contexto, o contexto da estratégia política, é um componente essencial da pesquisa social crítica, pelo fato de identificar um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as eventuais desigualdades geradas pela política educacional (BALL, 1994 apud MAINARDES, 2006, p. 54-55).

Para esta pesquisa, utilizaremos o contexto de produção de texto para analisar as mudanças ocorridas no PNLD, pois é nesse contexto que os textos da política e outros materiais oficiais são produzidos e publicados. Segundo os autores, os textos da política representam a própria política,

e essa representação pode vir de diversas formas: textos e vídeos oficiais, textos mais informais explicando a política e até mesmo discursos de políticos e outros agentes oficiais relacionados à política educacional (BOWE, BALL & GOLD, 1992, p. 20). Para este estudo, nos limitaremos aos textos oficiais do PNLD.

Sob uma outra ótica complementar ao Ciclo de Políticas, lança-se mão do arcabouço descrito por Shohamy (2006) sobre Política Educacional Linguística (PEL). Shohamy (2006) as define como mecanismos usados para criar práticas linguísticas em instituições educacionais. As PELs são políticas linguísticas desenvolvidas especificamente para os contextos de escolas e universidades e tratam de regulamentações sobre o ensino tanto da língua materna como das línguas adicionais, abordando decisões como: qual(is) língua(s) ensinar, a partir de qual idade ensinar uma língua adicional e quais materiais serão utilizados (SHOHAMY, 2006, p. 76). Apesar de o PNLD não definir qual língua será ensinada, pois isso está disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regulamenta os conteúdos de cada etapa do ensino básico, é por meio dos livros do PNLD que esses conteúdos e a forma como se espera que as línguas sejam ensinadas se concretizam. Pode-se, assim, considerar o PNLD uma PEL (SARMENTO, 2016).

A importância do PNLD

Apesar de toda a tecnologia atual e do uso cada vez mais comum de livros digitais, LDs impressos ainda permanecem muito presentes nas salas de aulas. Para que alunos de escolas públicas tenham acesso a materiais de ensino digitais, é necessária uma infraestrutura que permita esse acesso: internet nas salas de aula, computadores ou tablets para os alunos, professores capacitados. Na diversidade de realidades das escolas brasileiras, o acesso às tecnologias pode ser prejudicado devido à falta de recursos e investimentos e à localização (por exemplo, escolas situadas em áreas indígenas ou rurais). Um estudo desenvolvido pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) apontou que, enquanto 92% das escolas estaduais em locais urbanos do Brasil contam com acesso à internet, nas escolas rurais, esse percentual é de 52% (CETIC, 2021, p. 28). Ainda assim, tanto nas escolas urbanas quanto nas rurais, o acesso à internet na sala de aula era de um pouco mais de 60%.

Mesmo dentro do ensino público, a desigualdade das escolas brasileiras é muito grande. As melhores escolas públicas, que contam com maiores notas na Prova Brasil e mais disponibilidade de recursos, encontram-se nas zonas

urbanas (CORREA; OPICE, 2015). A distribuição de LDs e de outros materiais fornecidos pelo PNLD pode ser uma forma de amenizar essa desigualdade, já que todos têm acesso aos mesmos materiais. Esses livros, em muitos contextos, podem ser os únicos recursos disponíveis para o ensino e a aprendizagem.

Devido à importância dos LDs, seu uso deveria ser mais amplamente pensado e discutido, especialmente em cursos de formação de professores, seja durante a graduação em Letras e em outras Licenciaturas, ou em propostas de formação continuada voltadas a professores já graduados. Lamberts (2015) verificou que pesquisas envolvendo o uso de LDs dentro da sala de aula são poucas em comparação com pesquisas que analisam o material em si, fora de seu contexto de uso. Dentre os 531 artigos analisados, apenas 4% abordavam o uso do material, enquanto 61% tinham como foco a análise do material (LAMBERTS, 2015, p. 52).

Além da falta de pesquisa sobre o uso dos LDs, o desconhecimento sobre aspectos do PNLD, a falta de participação dos professores na escolha do material e, ainda, a não utilização dos LDs são fatos comuns encontrados nas escolas e que tendem a influenciar nos resultados que se espera de uma PEL como essa, conforme os estudos de Sarmento e Silva (2012 e 2013) e Silva (2014).

É importante ressaltar que, de acordo com os editais e documentos oficiais que regem o PNLD, as ações do Programa estão limitadas à avaliação das coleções e dos materiais, à organização do processo de escolha e à distribuição desses materiais às escolas públicas. A realização de formação de professores relacionada ao PNLD e ao uso dos LDs e o desenvolvimento de pesquisas sobre como esse material é utilizado por professores e alunos não fazem parte do funcionamento do Programa.

Com o intuito de entender o que acontece após os LDs serem distribuídos às escolas e de fomentar pesquisas que visem a aprimorar o funcionamento do PNLD, em 2019 e em 2020, o FNDE lançou editais convocando Instituições Federais de Ensino Superior (IES) para apresentarem propostas de participação no processo de habilitação para as linhas de colaboração em pesquisa, ensino e extensão como Centros Colaboradores em Materiais Didáticos e de Apoio à Prática Educativa (CEPLI). Para serem aprovadas, essas instituições deveriam já ter desenvolvido ou estar desenvolvendo pesquisas e/ou atividades de ensino e extensão em áreas de interesse do PNLD.

A iniciativa, portanto, de delegar às IES pesquisas envolvendo o PNLD parece uma tentativa de investigar se os objetivos do Programa de: aprimorar o processo de ensino

e aprendizagem nas escolas públicas; garantir o padrão de qualidade do material; democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa; apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e apoiar a implementação da BNCC estão se cumprindo na prática.

O PNLD de Língua Inglesa

Analisando os Editais do PNLD e os Guias de Livros Didáticos, percebe-se que a ideia do Programa é proporcionar um recurso que possa auxiliar tanto os professores, em suas preparações e conduções de aula, como os alunos, trazendo materiais de qualidade rigorosamente selecionados. O Guia do PNLD 2020 indica que

> o material didático é um dos instrumentos de que o(a) professor(a) dispõe para desenvolver seu trabalho docente e mediar o processo de aprendizagens dos(as) estudantes. As obras didáticas aprovadas pelo PNLD apresentam qualidades que fazem com que o material possa atender as necessidades diversas presentes no cenário educacional brasileiro. Desse modo, é preciso ressaltar a contribuição das obras que apresentam além do LE [Livro do Estudante], o apoio do MP [Manual do Professor], do Material de áudio de qualidade, do MPD [Manual do Professor Digital] com propostas de organização do trabalho docente e com material complementar e Material Audiovisual. As obras didáticas aprovadas

> atendem aos princípios e contemplam as habilidades e competências da BNCC e também estão isentas de erros conceituais. Ademais, a observância dos princípios éticos e o respeito à legislação brasileira pertinente ao nível escolar dos anos finais do Ensino Fundamental são qualidades imprescindíveis para um material de apoio ao trabalho docente. (BRASIL, 2019, p. 30)

Segundo o Edital do PNLD 2017 (Brasil, 2015, p. 50), com o suporte do LD os alunos podem: vivenciar experiências de interação pelo uso de uma língua estrangeira; refletir sobre costumes, maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas; construir conhecimento sobre a língua estrangeira estudada, em particular, quanto às diferentes finalidades de uso dessa língua; reconhecer processos de intertextualidade como inerentes às formas de manifestação humana; e desenvolver consciência linguística e crítica sobre os usos que fazem da língua estrangeira que estão aprendendo. Para os professores, os LDs apresentam-se como um importante recurso para ajudar em suas preparações de aula, e o *Manual do Professor*[4] (MP) pode auxiliar no aprimoramento de sua prática, atentando para formas diversas de abordar um assunto, além de apresentar indicações bibliográficas para aprofundamento de questões teórico-metodológicas e práticas.

4 O *Manual do Professor* é item obrigatório nas coleções do PNLD.

O quadro 1 apresenta as quantidades de coleções inscritas e aprovadas para Espanhol e Inglês nos Editais do PNLD de 2011 a 2021.

Quadro 1 – Quantidade de coleções inscritas e aprovadas por ciclo

Ciclo PNLD	Coleções Inscritas			Coleções Aprovadas		
	Total	Espanhol	Inglês	Total	Espanhol	Inglês
2011 Ensino Fundamental	37	11	26	4	2	2
2012 Ensino Médio	32	12	20	10	3	7
2014 Ensino Fundamental	36 Tipo[5] 1 = 9 Tipo 2 = 27	15 Tipo 1 = 4 Tipo 2 = 11	21 Tipo 1 = 5 Tipo 2 = 16	5 Tipo 1 = 5 Tipo 2 = 0	2 Tipo 1 = 2 Tipo 2 = 0	3 Tipo 1 = 3 Tipo 2 = 0
2015 Ensino Médio	27 Tipo 1 = 24 Tipo 2 = 3	13 Tipo 1 = 11 Tipo 2 = 2	14 Tipo 1 = 13 Tipo 2 = 1	6 Tipo 1 = 4 Tipo 2 = 2	2 Tipo 1 = 1 Tipo 2 = 1	4 Tipo 1 = 3 Tipo 2 = 1
2017 Ensino Fundamental	21 Tipo 1 = 17 Tipo 2 = 4	8 Tipo 1 = 7 Tipo 2 = 1	13 Tipo 1 = 10 Tipo 2 = 3	8 Tipo 1 = 1 Tipo 2 = 7	3 Tipo 1 = 0 Tipo 2 = 3	5 Tipo 1 = 1 Tipo 2 = 4
2018 Ensino Médio	25	10	15	8	3	5
2020* Ensino Fundamental	12	-	12	9	-	9
2021* Ensino Médio	13	-	13	9	-	9

* Língua Espanhola não é mais contemplada pelo PNLD.

Fonte: http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld. Acesso em: 28 fev. 2021.

https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/encontros/ApresentaoPNLD2021EnsinoMdioObjeto2_Resultado_PNLD2021.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

5 Na edição do PNLD-LEM de 2014, surge uma novidade que é a inclusão de coleções de dois tipos: Tipo 1, que continha Livro do Aluno, Manual do Professor e CD em áudio; e Tipo 2, que, além do Livro do Aluno, do Manual do Professor e do CD em áudio, disponibilizava DVD-ROM com conteúdos multimídia. No PNLD 2017, as coleções de Tipo 1 continham Livro do Aluno, Manual do Professor, CD em áudio e Manual do Professor Multimídia; já as coleções de Tipo 2 eram compostas apenas por Livro do Aluno, Manual do Professor e CD em áudio (ver Subseção 4.2.1 deste artigo). Já a edição de 2018 não teve mais essa divisão.

No quadro 1, percebe-se que houve um aumento significativo de coleções aprovadas de Língua Inglesa no PNLD 2020 em relação aos anos anteriores. Nos anos de 2011 a 2014, o número de coleções inscritas era elevado, mas as aprovadas eram poucas. Por exemplo, no primeiro Edital, PNLD 2011, de 37 inscrições, somente quatro foram aprovadas. Em contrapartida, em 2020, apenas três coleções de Inglês foram reprovadas. Nenhuma coleção do Tipo 2, ou seja, que deveria conter, além do *Livro do Aluno*, do *Manual do Professor* e do CD em áudio, um DVD-ROM com conteúdos multimídia, foi aprovada para o PNLD 2014 (ver Subseção 5.2.1 para mais detalhes sobre os tipos das coleções). Daher, Freitas e Sant'Anna (2013), após analisarem as coleções excluídas referentes aos Editais do PNLD de 2011, 2012 e 2014, concluíram que o principal motivo para a não-aprovação da grande maioria das obras era a inadequação "teórico-metodológica exposta no *Manual do professor*, tanto no que se refere a uma combinação de tendências diferentes e incompatíveis, quanto no modo como se efetivam nas propostas do *Livro do aluno*" (DAHER; FREITAS; SANT'ANNA, 2013, p. 421). Ou seja, o que estava disposto do Manual do Professor não correspondia ao que era apresentado no Livro do Aluno ou ao que os editais exigiam em relação ao ensino de línguas adicionais. As autoras citam ainda outros problemas encontrados nas coleções excluídas

como incorreções, imprecisões e desatualização de conceitos, ausência da diversidade étnica e cultural da população brasileira e de diferentes comunidades falantes da língua estrangeira, uso de textos que não circulam na sociedade, entre outros (DAHER; FREITAS; SANT'ANNA, 2013, p. 422).

O quadro 2 apresenta os nomes das obras aprovadas para esses componentes curriculares, desde a inclusão das LEM no Programa.

Quadro 2 – Coleções aprovadas por ciclo

Ciclo PNLD	Coleções de Espanhol	Coleções de Inglês
2011 Ensino Fundamental	¡*Entérate!* (Editora Saraiva) *Saludos* (Editora Ática)	*Keep in Mind* (Editora Scipione) *Links* (Editora Ática)
2012 Ensino Médio	*La Arte de Leer Espanhol* (Base Editorial) *Enlaces* (Editora Macmillan) *Síntesis* (Editora Ática)	*English for All* (Editora Saraiva) *Freeway* (Editora Richmond) *Globetrekker* (Editora Macmillan) *On Stage* (Editora Ática) *Prime* (Editora Macmillan) *Take Over* (Editora Lafonte) *Upgrade* (Editora Richmond).
2014 Ensino Fundamental	*Cercanía* (Edições SM) *Formación en Español: Lengua y Cultura* (Base Editorial)	*Alive!* (Editora SM) *It Fits* (Edições SM) *Vontade de Saber Inglês* (Editora FTD)

2015 Ensino Médio	*Cercanía Joven* (Edições SM) *Enlaces* (Editora Macmillan)	*Alive High* (Edições SM) *High Up* (Editora Macmillan) *Take Over* (Edições Escala Educacional) *Way to Go* (Editora Ática)
2017 Ensino Fundamental	*Cercanía* (Edições SM) *Por el Mundo en Español* (Editora Ática) *Entre Líneas* (Editora Saraiva)	*Alive!* (Edições SM) *It Fits* (Edições SM) *Team Up* (Editora Macmillan) *Time to Share* (Editora Saraiva) *Way to English for Brazilian Learners* (Editora Ática)
2018 Ensino Médio	*CercaníaJoven* (Edições SM) *Sentidos en Lengua Española* (Editora Richmond) *Confluencia* (Editora Moderna)	*Alive High* (Edições SM) *Circles* (Editora FTD) *Learn and Share in English* (Editora Ática) *Voices Plus* (Editora Richmond) *Way to Go* (Editora Ática)
2020* Ensino Fundamental	-	*Alive!* (Edições SM) *Become* (Editora FTD) *Beyond Words* (Editora Richmond) *Bridges* (Editora FTD) *English and More!* (Editora Richmond) *It Fits* (Edições SM) *Peacemakers* (Editora Richomnd) *Timo to Share* (Editora Saraiva) *Way to English for Brazilian Learners* (Editora Ática)

2021 Ensino Médio*	-	*Anytime! Always Ready for Education* (Editora Saraiva) *Diálogo* (Editora Moderna) *English and More!* (Editora Richomnd) *English Vibes for Brazilian Learners* (Editora FTD) *Interação Inglês* (Editora do Brasil) *Joy!* (Editora FTD) *Moderna Plus* (Editora Moderna) *New Alive High* (Edições SM) *Take Action!* (Editora Ática)

* Língua Espanhola não é mais contemplada pelo PNLD.

Fonte: http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld. Acesso em: 28 fev. 2021. https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/pnld_2021_didatico_codigo_colecoes. Acesso em: 20 mar. 2022.

É possível perceber que algumas editoras apareceram mais frequentemente entre as coleções aprovadas. Esse é o caso da Edições SM, com total de nove coleções de Língua Inglesa e quatro de Língua Espanhola, e da Editora Ática, que teve oito vezes seus livros de Inglês aprovados no PNLD. Por outro lado, algumas aparecem poucas vezes, como é o caso das editoras Scipione, Editora do Brasil, Lafonte e Escala Educacional, apenas uma vez, e Moderna, somente três vezes, sendo duas delas no último Edital para o Ensino Médio. Em relação às coleções, destacam-se *Alive* e *Alive High*, de Língua Inglesa, e *Cercanía* e *Cercanía Joven*, de Língua Espanhola, todas da Edições SM, que têm livros aprovados em todos os cinco editais desde 2014. Dessa mesma editora,

ressalta-se também a coleção de Inglês *It Fits*, que, a partir do Edital PNLD 2014, teve seus livros aprovados em todos os ciclos para o Ensino Fundamental. Portanto, a Edições SM mostram-se como as mais presente nos editais.

Apesar de tratar-se de LDs de Inglês e Espanhol, das 12 editoras que tiveram coleções aprovadas, apenas três não são brasileiras: SM, Macmillan e Richmond. No caso específico do Inglês, esse fato chama a atenção, pois, quando se pensa em LDs para o ensino desse idioma, os materiais de editoras internacionais como a Oxford, a Cambridge e a Pearson são os mais comuns em cursos livres e até em escolas particulares. Uma das possibilidades para isso acontecer é que os LDs do PNLD devem ser específicos para as escolas públicas brasileiras, o que demanda a elaboração e fabricação dos materiais no Brasil.

O processo de avaliação das coleções passa por duas etapas eliminatórias. A primeira consiste em uma avaliação técnica dos aspectos físicos do material e a segunda, em uma avaliação pedagógica.

Após a aprovação das coleções por especialistas[6], são disponibilizadas resenhas sobre cada obra no Guia de

6 De acordo com o Decreto nº 9099 de 18 de Julho de 2017, a avaliação pedagógica é coordenada pelo Ministério da Educação e realizada por equipes formadas por especialistas da diferentes áreas do conhecimento, sendo eles professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica.

Livros Didáticos do PNLD. O Guia pode ser uma ferramenta importante para os professores e para todos que estão envolvidos no processo de escolha das coleções, pois, por meio dele, é possível conhecer melhor as obras. Além do Guia, algumas editoras enviam os LDs às instituições (ver Goulart e Sarmento, 2015). Contudo, em uma pesquisa junto a professores da rede pública, Goulart (2014) constatou que poucos educadores conheciam ou utilizavam o Guia de Livros Didáticos como ferramenta de escolha dos materiais. A escolha ancorava-se principalmente nos exemplares enviados pelas editoras às escolas.

Mudanças no PNLD

Analisar as mudanças, gerais e específicas às LEM, ocorridas no PNLD mostra um panorama de como o Programa tem se desenvolvido ao longo desses 12 anos, desde que o Inglês e o Espanhol foram incluídos. O conhecimento do funcionamento de uma política pública e, aqui, especificamente de uma Política Educacional Linguística, é uma forma de os agentes a quem essa PEL se destina se apropriarem dessa política, pois são eles que irão interpretá-la e implementá-la.

Estudar os Editais e os textos oficiais do PNLD é entender como essa PEL foi pensada para funcionar dentro das escolas. A análise feita aqui tem como foco as mudanças ocorridas

nos Editais do PNLD para LEM. Mas, muitas dessas mudanças surgiram a partir de modificações no Programa de forma geral.

Com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, houve a unificação de dois programas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), transformando-se então no atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático e mantendo a sigla PNLD (Brasil, p. 7, 2017). Anteriormente, o PNLD se restringia somente à aquisição de LDs. No formato atual, seu escopo foi ampliado, podendo incluir outros materiais de apoio à prática dos professores, como obras literárias, de formação, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e de correção de fluxo e materiais destinados à gestão escolar.

Para a avaliação pedagógica, até o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, uma universidade pública responsável pelo processo de avaliação formava uma comissão composta por professores do ensino superior e professores da rede básica de ensino de diversas partes do país. A partir do referido Decreto, a escolha da equipe técnica para a avaliação pedagógica das obras passa a ser estabelecida pelo Ministro de Estado da Educação a partir da indicação de instituições ligadas à educação. Na Portaria nº 1.321, de 17 de outubro de 2017 (BRASIL, 2017b), o Ministério da Educação divulgou uma

lista de instituições e entidades da sociedade civil responsáveis pela indicação de especialistas para as comissões técnicas do PNLD, que fariam a avaliação das obras. Essa mudança tira das universidades públicas o reconhecimento de local de produção intelectual e de formação de professores, e tende a fragmentar o processo de avaliação, visto que não estará mais sob a responsabilidade de uma única instituição, conforme aponta Caimi, (2018, p. 29).

Entre as modificações estruturais no PNLD a partir do Decreto nº 9.099, destacam-se (BRASIL, 2017a, p. 7-8):

> 1. o apoio do Programa na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
>
> 2. a alteração do ciclo de atendimento trienal para a possibilidade de ciclos diferenciados, como o quadrienal, visto que o Decreto estabelece que os ciclos do PNLD serão definidos em edital;
>
> 3. a inclusão de obras literárias e pedagógicas (para formação continuada), além das didáticas;
>
> 4. a avaliação pedagógica dos materiais do PNLD está sob coordenação do Ministério da Educação e será composta por uma comissão técnica a ser estabelecida pelo Ministro de Estado da Educação com indicação de instituições de ensino públicas e privadas. A avaliação

pedagógica será formada por professores da rede pública e privada do ensino superior e do ensino básico. Anteriormente, a avaliação pedagógica era realizada exclusivamente por instituições de ensino superior públicas, além de professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino básico;

5. As diferentes redes de ensino decidirão entre três opções sobre a forma de escolha dos materiais: 1) escolas poderão escolher os materiais diretamente; 2) grupos de escolas escolherão em conjunto o material a ser usado; e 3) todas as escolas da rede votarão em um mesmo material a ser utilizado por toda a rede;

6. a inclusão da possibilidade de avaliação da execução do PNLD por meio da contratação de instituições para esse fim;

7. a possibilidade de divulgação das obras aprovadas dentro das escolas, por meio de representantes das editoras previamente cadastrados, conforme regulamentação do FNDE.

O último item foi regulamentado com a Resolução nº 15 de 26 de julho de 2018, na qual são estabelecidas as regras para a divulgação das obras aprovadas no Programa.

O Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, e a Portaria Normativa nº 7, de 05 de abril de 2007, que foram revogados, proibiam qualquer visita ou contato de representantes das editoras nas escolas. Com a regulamentação dessas visitas, os representantes das editoras, que farão a divulgação nas escolas, devem estar registrados em um sistema disponibilizado pelo FNDE. As escolas também têm de registrar esse representante e os dados da visita. Entre outras regras, a divulgação nunca poderá ocorrer durante o período de escolha dos materiais do PNLD.

Em relação à BNCC, a partir do PNLD 2020, as obras devem seguir as orientações de ensino propostas pela Base para a elaboração dos conteúdos dos LDs. Portanto, as mudanças ocorridas no Programa são também consequências de modificações nas bases da educação brasileira, como a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, que passaram a ser uma realidade nas escolas a partir de 2022. Os materiais do PNLD, desenvolvidos especificamente para as escolas públicas do país, têm de estar de acordo com essas transformações e servirem de suporte para que sejam colocadas em prática. Caimi (2018) critica o fato de os LDs do PNLD serem obrigados a estarem alinhados com os conteúdos e diretrizes da

BNCC. A autora afirma que isso tende a resultar em uma homogeneização do material, transformando-o em um "currículo prescrito, subsidiando as avaliações de larga escala, os exames padronizados e, consequentemente, os rankings de rendimento dos estudantes" (CAIMI, 2018, p. 27-28).

Além dessa preocupação, Caimi (2018) também aponta para o fato de o Decreto nº 9.099 de Julho de 2018 afirmar que o "PNLD [...] será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa" (BRASIL, 2017, p. 7), em que ao mencionar "outros materiais de apoio", há uma abertura para a possibilidades de aquisição e distribuição de sistemas apostilados, com uma visão muito mais mercadológica que educacional (CAIMI, 2018, p. 27).

A partir do referido Decreto, o PNLD passa a incluir também a Educação Infantil no escopo do Programa, o que é positivo, pois essa etapa do ensino estava excluída da distribuição de materiais a alunos e professores e agora pode contar com esse auxílio.

A mudança que indica que as redes de ensino definirão como será a escolha das obras pode trazer insatisfação pela possibilidade de as escolas, e consequentemente os professores, perderem a autonomia sobre a escolha dos LDs.

Caso a rede opte pela escolha de uma única coleção para toda a rede ou para um grupo de escolas, mesmo que seja decidido pela maioria dos professores, isso pode acarretar desmotivação por parte daqueles que não se sentem contemplados com o LD escolhido. Cada escola tem uma realidade diversa; os professores conhecem essa realidade e tentam escolher o material que se adeque melhor a ela.

Como percebemos, o Decreto 9.099 foi um divisor de águas no PNLD, e suas consequências, boas ou não, ainda serão sentidas por muitos anos, conforme o Programa se desenvolve.

Quanto às mudanças específicas referentes às LEM e à Língua Inglesa, até o Edital do PNLD 2017, os LDs eram c*onsumíveis*, o que indicava que o livro pertencia ao aluno e não à escola. Dessa forma, os alunos poderiam escrever nos LDs e levá-los para casa. No entanto, no Edital do PNLD 2018, para o Ensino Médio, os LDs de LEM passaram a ser *reutilizáveis*, ou seja, o LD pertence à escola e será utilizado novamente por outro estudante no ano letivo seguinte.

Outra mudança significativa relacionada às LEM é a exclusão da Língua Espanhola a partir do Edital PNLD 2020 para o Ensino Fundamental e PNLD 2021 para o Ensino Médio. Esse fato ocorreu devido à desobrigatoriedade do ensino de Espanhol a partir da implementação da BNCC e da reforma do Ensino Médio sancionada em 2017.

PNLD de LEM para o Ensino Fundamental

Analisamos as mudanças ocorridas nos Editais do PNLD-LEM 2011 (primeiro disponível), 2014, 2017 e 2020. O foco principal desta pesquisa está nos critérios específicos para a inscrição de LDs de Língua Inglesa e Língua Espanhola. O ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Fundamental inicia no 6º ano, quando começam os anos finais dessa etapa.

Os critérios específicos eliminatórios[7] para os LDs de LEM do Edital do PNLD 2011, primeiro a incluir Inglês e Espanhol, caracterizavam-se pela divisão desses critérios nas habilidades da língua: Compreensão Escrita, Produção Escrita, Compreensão Oral e Produção Oral. Além da separação por habilidades, o Edital abordava também critérios de integração dessas quatro habilidades e itens específicos para o ensino de vocabulário e gramática. A questão cultural das línguas estava presente nos critérios, assim como indicações de *design* dos materiais.

No Edital do PNLD 2014, as coleções podiam ser de dois tipos: Tipo 1 (livro do aluno, manual do professor e CD de áudio) e Tipo 2 (livro do aluno, manual do professor, CD de áudio e DVD-ROM com conteúdo multimídia). O DVD-ROM

7 Os critérios específicos eliminatórios do PNLD são os itens dispostos nos editais que norteiam os conteúdos das coleções. As obras inscritas deveriam seguir esses critérios para serem aprovadas no Programa. Há também, nos editais, os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, mas estes não serão foco da análise nesta pesquisa.

com conteúdo multimídia deveria estar disponível tanto no livro do aluno como no MP e oferecer objetos educacionais digitais (jogos, conteúdo audiovisual e infográficos animados) para serem utilizados em sala de aula (coletivamente) e também fora dela (individualmente). Era exigido que o DVD-ROM do MP contivesse, além do conteúdo multimídia para os alunos, instruções aos professores de como utilizar esses conteúdos em sala de aula. Conforme demonstrado no quadro 1 anteriormente, nenhuma coleção do Tipo 2 foi aprovada nesse Edital.

Os critérios específicos eliminatórios para as LEM do Edital PNLD 2014 sofreram uma reestruturação em relação ao primeiro Edital. Apesar de ainda estarem presentes nos critérios específicos do Edital PNLD 2014, as quatro habilidades da língua foram incorporadas ao texto, não sendo mais divididas em itens, como no Edital anterior. Há um enxugamento dos critérios nesse novo Edital, que passam a compor uma lista única com 21 itens (eram 66 em 2011).

No Edital do PNLD 2017, as coleções denominadas Tipo 1 e Tipo 2 diferem-se daquelas do Edital PNLD 2014. No PNLD 2017, as coleções de Tipo 1 eram compostas por: livro do estudante, CD de áudio (somente para as LEM e Arte), MP impresso e MP multimídia, enquanto as coleções de Tipo 2

apenas não continham o MP multimídia. O quadro 3 a seguir compara os tipos de coleções do PNLD 2014 e 2017.

Quadro 3 – Tipos de Coleções PNLD 2014 e PNLD 2017

Coleções	PNLD 2014	PNLD 2017
Tipo 1	Livro do Aluno Impresso Manual do Professor Impresso CD de Áudio (apenas para Inglês e Espanhol)	Livro do Estudante Impresso Manual do Professor Impresso CD de Áudio (apenas para Inglês, Espanhol e Arte) Manual do Professor Multimídia
Tipo 2	Livro do Aluno Impresso Manual do Professor Impresso CD de Áudio (apenas para Inglês e Espanhol) DVD-ROM Multimídia (para alunos e professores)	Livro do Estudante Impresso Manual do Professor Impresso CD de Áudio (apenas para Inglês, Espanhol e Arte)

Fonte: BRASIL, 2011, p. 2; BRASIL, 2015, p. 3-4.

O DVD-ROM de conteúdo multimídia, presente nas coleções de Tipo 2 do PNLD 2014, foi descontinuado no Edital do PNLD 2017. Nessa edição, surge a possiblidade de apresentação do MP em formato multimídia, que, caso

aprovado, deveria ser disponibilizado aos professores em ambiente virtual das editoras e conter o formato digital do MP impresso, além de conteúdos digitais extras, como jogos, animações e vídeos.

Os 22 critérios específicos para os LDs do PNLD 2017 são muito semelhantes aos 21 critérios de 2014. Apesar das semelhanças, algumas mudanças são percebidas, que vão além do número de critérios. O quadro 4 a seguir compara as modificações realizadas em relação à produção e à compreensão oral.

Quadro 4 – Critérios de Produção e Compreensão Oral – PNLD 2014 e 2017

Critérios específicos PNLD 2014	Critérios específicos PNLD 2017
11. apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual); 12. oportuniza atividades de expressão oral em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do aluno das séries finais do ensino fundamental;	13. atividades que permitam o acesso a diferentes manifestações da linguagem oral, em inter-relação com necessidades de compreensão e produção compatíveis com as do estudante das séries finais do ensino fundamental, que sejam significativas para esta fase de escolarização e não desconsiderem o estudante como sujeito de sua expressão.

Fonte: BRASIL, 2011, p. 74; BRASIL, 2015, p. 51.

Os itens que no Edital PNLD 2014 tratavam de produção oral e compreensão oral separadamente apresentam-se unidos em um item no Edital de 2017, excluindo o detalhamento de diferentes exercícios de compreensão oral (intensivo, extensivo, seletivo) presente no item 11 do PNLD 2014. Além dessas alterações, um item foi subtraído de uma edição para outra e outros três critérios foram incluídos, conforme apresentado no quadro 5.

Quadro 5 – Critérios específicos – PNLD 2014 e PNLD 2017

Critério específico do PNLD 2014 excluído no PNLD 2017	Critérios adicionados no PNLD 2017
13. desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;	1. efetiva revisão linguística, que demonstre seriedade profissional na apresentação dos originais em língua estrangeira, eliminando, assim, a ocorrência de inadequação ou equívoco no seu uso, no contexto em que aparece na obra didática; 6. registro da natureza da adaptação efetivada nos textos (escrito e oral) e imagens, respeitadas suas características de gênero de discurso, esfera e suporte, proporcionando maior fidedignidade às publicações originais; 17. proposições de leitura da linguagem não verbal e verbo-visual a partir de conceitos e metodologias adequados à natureza desse material, tanto no âmbito do livro impresso quanto no digital;

Fonte: BRASIL, 2011, p. 74; BRASIL, 2015, p. 50-51.

Ao analisarmos o critério presente no Edital PNLD 2014 e que não consta no Edital PNLD 2017, percebemos que "integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira" às atividades parece algo óbvio, visto que as atividades devem ser desenvolvidas objetivando a aprendizagem. Outro possível motivo para a exclusão desse critério é que outros critérios já tratavam da inclusão de atividades envolvendo as habilidades de leitura, escrita e oralidade. Os critérios adicionados no Edital PNLD 2017 são bem específicos, abordando a qualidade linguística do material, bem como a adaptação adequada de textos, de modo que suas características de gênero não sejam perdidas, e a importância de incluir atividade de leitura não-verbal. Portanto, não evidenciamos uma relação entre o critério específico do Edital PNLD 2014 que foi retirado no Edital seguinte com os três critérios que foram acrescentados no Edital PNLD 2017.

Mesmo com algumas mudanças ocorridas de uma edição do PNLD para outra desde o PNLD 2011, as alterações mais significativas e estruturais, ou seja, que mudaram o Programa como um todo, se deram a partir do Edital PNLD 2020, visto que foi o primeiro Edital para os anos finais do EF posterior ao Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

A primeira mudança que afeta diretamente as Línguas Estrangeiras Modernas foi a exclusão do componente curricular de Língua Espanhola. Outra alteração foi nas coleções, agora denominadas *obras*, que não são mais do Tipo 1 e Tipo 2, como eram nas edições de 2014 e de 2017. No PNLD 2020, há a possibilidade de inscrição de dois tipos diferentes de obras: didáticas e literárias. As obras didáticas são de três tipos: Disciplinares, Interdisciplinares e Projetos Integradores. A Língua Inglesa insere-se nas *Obras Didáticas Disciplinares*. Esse tipo de obra é composto por quatro volumes do livro do estudante impresso, um para cada ano, os respectivos manuais do professor, também impressos, além de material digital para os professores, que deve conter Planos de Desenvolvimento Bimestral/Trimestral, Sequências Didáticas, Propostas de Acompanhamento da Aprendizagem e Material Audiovisual, além de CDs de áudio, exclusivamente para os componentes curriculares de Língua Inglesa e Arte. Os LDs de Inglês, que até então eram consumíveis, ou seja, pertenciam aos alunos, passam a ser reutilizáveis, ficando sob responsabilidade da escola ou dos professores, para serem utilizados novamente no ano seguinte.

Conforme informado anteriormente, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, deixava livre a cada Edital o

funcionamento dos ciclos de vigência do PNLD. O PNLD 2020, portanto, passa a funcionar em ciclo de quatro anos, e não mais em ciclo trienal.

O PNLD 2020 não traz uma relação de critérios específicos para cada componente curricular. Os critérios devem seguir os objetos de conhecimento e habilidades descritos na BNCC. Portanto, os critérios específicos eliminatórios para os LDs de Língua Inglesa agora são os conteúdos presentes na BNCC para o ensino de Inglês em cada etapa dos anos finais do EF. No Edital do PNLD 2020, há apenas critérios gerais para todas as obras (didáticas e literárias) e também critérios específicos para obras Disciplinares, Interdisciplinares e Projetos Integradores. Os critérios específicos para as obras Disciplinares não são divididos por componente curricular e possuem apenas dois itens:

> a) Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;
> b) Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 42)

Com a vinculação do PNLD com a BNCC, é possível que os LDs fiquem mais parecidos uns com os outros, mais padronizados, visto que todos devem seguir os conteúdos

dispostos na Base, conforme Caimi (2018) aponta. Anteriormente, os critérios, apesar de específicos, não indicavam o que deveria ser ensinado em cada ano do Ensino Fundamental. Apesar da homogeneização dos LDs, esse fato pode, em parte, facilitar o trabalho do professor, que, devendo atrelar seu planejamento de conteúdo à BNCC, conta com um material de apoio que está alinhado a ela.

PNLD de LEM para o Ensino Médio

O Edital do PNLD 2012 é o primeiro a contemplar as LEM Inglês e Espanhol para o Ensino Médio. No PNLD do Ensino Médio, a Língua Inglesa e a Língua Espanhola estão inseridas na área de *Linguagens e suas Tecnologias*. Desde o primeiro Edital (PNLD 2012) até o PNLD 2021, algumas mudanças ocorreram tanto no Programa de forma geral quanto nas especificidades relacionadas às LEM.

No Edital do PNLD 2012, os critérios específicos para as LEM são formados apenas por critérios eliminatórios. No Edital do PNLD 2015 essa característica mudou. Além dos critérios específicos eliminatórios, foram acrescentados os *princípios e objetivos gerais para a disciplina Língua Estrangeira Moderna no ensino médio*, que fornecem um panorama geral do que é esperado do ensino dessas línguas e que devem conter nos LDs, atentando para a formação

cidadã dos estudantes, a interdisciplinaridade e o ensino como propósito social (BRASIL, 2013 p. 46-47). Esse item do Edital serve como uma introdução para os critérios eliminatórios específicos e traz questões importantes sobre o ensino de Língua Inglesa e Espanhola.

Houve a exclusão de apenas um critério eliminatório na transição do Edital PNLD 2012 para o Edital PNLD 2015, que indicava que o LD deveria estar organizado de forma a seguir uma progressão na abordagem dos conhecimentos. Acrescentou-se 12 critérios aos já existentes no Edital anterior, ficando, portanto, bem mais detalhado. Em relação aos critérios eliminatórios específicos que foram adicionados, destacamos: selecionar textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira; priorizar atividades de leitura e escrita; propor atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; e promover atividades que levem a novas formas de integração entre língua estrangeira e língua portuguesa (BRASIL, 2013, p. 47-48). A habilidade de compreensão leitora ganhou ainda mais destaque e é o centro da aprendizagem de línguas no EM, mesmo que haja referência às outras habilidades.

A partir do Edital do PNLD 2018, os livros, que antes eram consumíveis, passam a ser reutilizáveis. Quanto

aos critérios eliminatórios específicos para os LDs, houve poucas mudanças em relação à edição anterior (PNLD 2015), inclusive mantendo o mesmo texto, sendo que apenas foram acrescentados dois itens e excluídos três.

É interessante notar que os três critérios do Edital PNLD 2015 que foram excluídos no Edital PNLD 2018 haviam sido acrescentados após o Edital PNLD 2012. Já havia outros critérios referentes à leitura, esse pode ser um motivo de se ter retirado o critério relacionado a essa habilidade. Foi incluído um critério que promove atividades de fala e escuta, sendo que já havia outros que abordam essas habilidades da língua. Isso parece conferir uma igualdade no ensino das habilidades ou a integração entre elas, sem que haja prioridade de uma sobre a outra.

O Edital do PNLD 2021 trouxe importantes mudanças ao Programa. Assim como no Edital do PNLD 2020 para o Ensino Fundamental, o PNLD 2021 não contempla mais a Língua Espanhola. No entanto, diferentemente da última edição do Programa para o Ensino Fundamental, o PNLD 2021 manteve o ciclo de três anos. Outra modificação estrutural é a possibilidade de inscrever obras *didáticas* e *literárias*.

As obras do PNLD 2021 estão divididas em *cinco objetos*:

- Objeto 1 – Obras didáticas de *projetos integradores* e de *projeto de vida* (contendo livro do estudante impresso, manual do professor impresso e material digital do professor);
- Objeto 2 – Obras didáticas por áreas do conhecimento e obras didáticas *específicas* (contendo livro do estudante impresso, manual do professor impresso, material digital do estudante, somente para a área de Linguagens e suas Tecnologias e para a Língua Inglesa, e material digital do professor);
- Objeto 3 – Obras de *formação continuada* (contendo livro de formação impresso e videotutorial por volume);
- Objeto 4 – *Recursos digitais*, que podem ser *objetos digitais de aprendizagem* (videoaulas, Propostas de instrumentos pedagógicos eitens de avaliação resolvidos e comentados) ou *ferramenta* on-line (ferramenta on-line de avaliação do estudante e ferramenta on-line gerenciadora de currículo);
- Objeto 5 – Obras *literárias* (contendo livro do estudante impresso, manual do professor impresso, material digital do estudante e material digital do professor).

Os LDs de Língua Inglesa inserem-se no *objeto 2*, nas *obras didáticas específicas*. Pela primeira vez nos editais analisados neste artigo, os autores das obras didáticas devem ter formação

específica nas áreas de conhecimento correspondente, com comprovação pelo Currículo Lattes atualizado.

Nas edições anteriores do PNLD, as coleções eram compostas por LDs referentes a cada ano do Ensino Médio. No PNLD 2021, o LD de Língua Inglesa, exclusivamente, passa a ser em volume único. Outra alteração foi a inclusão do *material digital do estudante* (dentro das obras didáticas específicas, é exigido somente para a Língua Inglesa), onde estão disponíveis os áudios do *material digital do professor*, em substituição ao CD de áudio.

No Edital PNLD 2021, há critérios eliminatórios gerais para a área de Linguagens e suas Tecnologias e critérios específicos para a Língua Inglesa. Além dos critérios específicos para as obras, há dois subitens indicando o que deve conter de forma destacada no livro do estudante e no MP. A apresentação de critérios específicos difere da última edição do PNLD para o Ensino Fundamental, visto que esta indicava apenas as normas da BNCC para o ensino de Inglês como critérios para elaboração dos LDs. O PNLD 2021 também aponta para a Base, e estabelece que as obras têm de se articular com as competências gerais e específicas presentes na BNCC, mas ainda apresenta os critérios específicos para os LDs de Língua Inglesa.

Analisando os critérios específicos do PNLD 2021, é possível perceber que são completamente diferentes dos anos anteriores, sendo que apenas um deles estabelece alguma relação com Edital do PNLD 2018, pois indica a necessidade da presença de atividades de estratégias de leitura e produção textual em diversos gêneros discursivos. Diferentemente do Edital anterior, não há menção às habilidades de produção e compreensão orais. Outro ponto divergente foi a exclusão de critérios que abordavam temas como diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero, além de não incluir, entre os critérios, a exposição dos estudantes a variedades linguísticas e a diferentes comunidades falantes de Língua Inglesa, evitando-se estereótipos.

O Edital do PNLD 2021 é o primeiro em todas as edições a fazer menção ao Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference* – CEFR), em que o ensino de Língua Inglesa deve assegurar a aquisição das competências gerais, específicas e habilidades do idioma e desenvolver os níveis A1 e A2 do referido quadro (BRASIL, 2019, p. 80).

Outros critérios que também chamam a atenção são os que dizem respeito ao cientificismo e ao desenvolvimento do pensamento computacional, que não estavam presentes tão explicitamente nos anos anteriores:

> Assegurar, no volume único, a valorização da prática científica (e da tomada de decisão cientificamente informada), com foco no desenvolvimento de processos de investigação.
>
> Trabalhar com a Língua Inglesa para resolver problemas na vida cotidiana do estudante, oferecendo sistematicamente subsídios claros e precisos para a tomada de decisão cientificamente informada.
>
> Trabalhar, de forma sistematizada, com diversos processos cognitivos, tais como: observação, visualização, compreensão, organização, análise, síntese, comunicação de ideias científicas; conferindo especial ênfase à argumentação e aos processos de inferência.
>
> Garantir o desenvolvimento do pensamento computacional, de forma metódica e sistemática, por meio de diferentes processos cognitivos (analisar, compreender, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções) ao longo do volume. (BRASIL, 2019, p. 80)

Mesmo tendo mudanças de um Edital para outro, antes do Edital PNLD 2021, sempre havia um aproveitamento do que foi estabelecido no Edital anterior. Os critérios eliminatórios específicos eram apenas complementados. É natural que do Edital PNLD 2012 para o PNLD 2015 tenha tido um maior detalhamento do que se esperava para os LDs de Língua Estrangeira, pois foi a transição entre o primeiro e

o segundo ciclo do PNLD de Inglês e Espanhol; era necessário fazer ajustes para melhorar o ciclo seguinte. Do Edital PNLD 2015 para o PNLD 2018, as mudanças foram mínimas.

No entanto, o Edital PNLD 2021 mudou completamente a forma como os LDs deveriam ser desenvolvidos, consequentemente, a forma como a Língua Inglesa deveria ser ensinada aos jovens do Ensino Médio. A compreensão e a produção orais não são mencionadas, mesmo que o material digital do professor e do aluno tenha de conter coletânea de áudios, e o ensino ganha um caráter mais científico e tecnológico.

Considerações finais

Após a análise das mudanças nos Editais do PNLD ao longo desses anos, em que LDs de Língua Inglesa e Língua Espanhola são distribuídos a alunos e professores das escolas públicas brasileiras, é possível concluir que, até o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, apesar de algumas mudanças entre um ciclo e outro, os Editais eram similares, tanto em estrutura, como em conteúdo. No entanto, após o Decreto, as modificações foram estruturais, isto é, modificaram a forma como o PNLD funciona, e afetaram todas as áreas.

Quanto às mudanças, um destaque positivo é a ampliação dos materiais que podem fazer parte do PNLD,

como obras literárias, que anteriormente tinham edital específico para submissão desses materiais, e obras de formação para professores.

Lamentamos a retirada da Língua Espanhola do Programa a partir do PNLD 2020. Apesar de estarmos cercados por países de fala hispânica, a oferta de Língua Espanhola não é mais obrigatória no ensino médio. Mesmo podendo continuar com as aulas de Espanhol, os alunos e professores não terão mais acesso a livros gratuitos do PNLD para suas aulas.

Outro ponto que merece destaque é a nova forma de divulgação dos materiais. Mesmo com a continuação do Guia de Livros Didáticos do PNLD, as editoras agora têm a possibilidade de enviar representantes às escolas para fazer a divulgação das obras. Isso, para os professores, pode ser positivo, pois poderão conhecer melhor os LDs e fazer uma escolha mais consciente. No entanto, se essa ação não for bem controlada pelos órgãos responsáveis, impedindo que os representantes violem as regulamentações e restrições das visitas, pode interferir negativamente no processo de escolha. É importante salientar também que essa ação pode beneficiar as editoras maiores, que possuem mais recursos para disponibilizar funcionários para divulgar os materiais nas escolas.

Mesmo podendo trazer tantos benefícios a alunos e professores da educação pública brasileira de nível básico, ainda há muito a ser melhorado nessa grande Política Educacional Linguística de distribuição de livros. Pontos fracos do Programa foram, inclusive, denunciados em reportagem televisiva, realizada no Rio Grande do Sul e exibida nacionalmente, que mostrava milhares de LDs do PNLD novos sendo descartados como lixo reciclável, enquanto outras escolas não tinham material suficiente[8]. Há problemas de logística, em que LDs não chegam aos seus destinatários; há falha na comunicação entre o PNLD e as escolas, ocasionando problemas na escolha do livro mais adequado para cada contexto; há a resistência em utilizar os LDs[9] e em trabalhar com as quatro habilidades do idioma (SARMENTO e GOULART, 2012). A crença de que não se aprende uma língua estrangeira na escola, em especial na escola pública, ainda é muito presente na comunidade escolar.

O Edital PNLD 2023 para os anos iniciais do Ensino Fundamental (não analisado aqui por não contemplar LDs de Língua Inglesa para essa etapa do ensino básico) foi alvo de críticas por parte do Fórum das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes (FCHSSALLA)

8 Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/8149602/. Acesso em: 15 mar. 2020.

9 A área da Linguística Aplicada por muito tempo criticou o uso de materiais prontos, como os LDs, para o ensino.

e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em um Manifesto publicado em 22 de abril de 2021[10]. Nesse documento, é expressada a preocupação quanto às mudanças no Edital PNLD 2023 em relação ao edital anterior, que afetam os princípios democráticos e a valorização de políticas afirmativas. O MEC, em contrapartida, publicou a Nota Técnica Conjunta Nº 1/2021[11] esclarecendo que o referido Edital segue todas as normas e diretrizes da educação no país, especialmente aquelas presentes no Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, e que não houve prejuízo algum de um Edital para outro, apenas melhorias. Essas discussões mostram a complexidade dos textos das políticas públicas, em que há margem para diversas interpretações, fato apontado por Ball, Bowe e Gold (1992, p. 21) em relação ao contexto de produção de texto do ciclo de políticas.

As mudanças significativas no PNLD ainda são muito incipientes. Mais pesquisas são necessárias para saber como o Programa tem afetado o ensino de Língua Inglesa. Estudos como o que foi realizado para este artigo, em que o contexto de produção de texto da PEL é analisado, são importantes

10 Disponível em: https://biblioo.info/wp-content/uploads/2021/04/Manifesto-Programa-Nacional-do-Livro-Didatico-2023.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

11 Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/NOTATCNICACONJUNTAN12021DPASEALFSEALFdoMinistriodaEducao.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

para que as características, a história e as expectativas de funcionamento da política na prática sejam conhecidas. No entanto, é importante salientar que, para uma avaliação completa de uma política educacional, é necessário analisá-la utilizando todos os contextos da abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Ball e seus colaboradores. Dessa forma, será possível conhecer a política também na prática e seus efeitos na sociedade.

Apesar dos desafios, o PNLD tem potencial para contribuir muito para o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas, especialmente se os professores estiverem preparados para lidar com o material em seus contextos e tiverem mais conhecimento sobre o funcionamento do Programa.

Referências

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy sociology.* London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC):*Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Decreto de nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, nº 137, p. 7-8, 19 de julho de 2017a. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/07/2017&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=72. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, Edição Extra, p. 3, 27 de janeiro de 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/D7084.htmimpressao.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2011*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2012*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=4130:pnld-2012-ensino-medio-retificado. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2014*. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015. Acesso em: 23 fev. 2020

BRASIL. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2017*. Brasília: MEC, 2015 Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais Para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2020 Língua Inglesa*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-inglesa.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. Portaria nº 1.321, de 17 de outubro de 2017. Divulga a relação de instituições e entidades da sociedade civil responsáveis pela indicação de especialistas a serem considerados na composição das comissões técnicas das edições de 2019 e 2020 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático- PNLD. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, nº 200, p. 41, 18 de outubro de 2017b. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19361697/do1-2017-10-18-portaria-n-1-321-de-17-de-outubro-de-2017-19361632. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 15 de 26 de Julho de 2018*. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: MEC/FNDE, 2018. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/02/resolucao_15.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.

CAIMI, Flávia Eloísa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. In: *História Hoje*, São Paulo, v.7, n. 14, p. 21-40, Jul./Dez., 2018.

CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP, São Paulo, p. 234. 2007.

CETIC. TIC Educação 2020: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2020/. Acesso em: 21 mar. 2022.

CORREA, Gabriel Barreto; OPICE, Isabel. Desigualdade Entre Escolas Públicas no Brasil: Um Olhar Inicial. *In*: *Temas de Economia Aplicada, Informações FIPE*, São Paulo, p.29-37, Jul. 2015. Disponível em: https://www.fipe.org.br/content/downloads/publicacoes/bif/2015/bif418-29-37.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

DAHER, Maria Del Carmen; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. *In*: *Eutomia*, Recife, v. 1, n. 11, p. 407-426, Jan./Jun. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/234. Acesso em: 20 mar. 2022.

GOULART, Larissa. *A seleção do livro didático de língua estrangeira do Programa Nacional do Livro Didático*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 82, 2014.

GOULART, Larissa; SARMENTO, Simone. A escolha do livro didático de língua estrangeira no Programa Nacional do Livro Didático. *In: Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 14, n. 1, 2015.

LAMBERTS, Denise. *O livro didático de língua inglesa em uso: análise de pesquisas e observações de aula no programa idiomas sem fronteiras-inglês.* 235f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educação & Sociedade,* Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?lang=pt. Acesso em: 29 mar. 2022.

REÚNA. *O PNLD e o uso de materiais didáticos no Brasil.* São Paulo: Instituto Reúna, 2020. Disponível em: https://www.institutoreuna.org.br/projeto/pesquisa-pnld-uso-materiais-didaticos. Acesso em: 20 maio 2022.

SARMENTO, Simone. ReVEL na Escola: Programa Nacional do Livro e do Material Didático de Língua Estrangeira. *ReVEL,* v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 21 abr. 2019.

SARMENTO, Simone; GOULART, Larissa. The Book is (not) on the Table: O Programa Nacional do Livro e do Material Didático no Cotidiano Escolar da Educação Linguística. *Anais Eletrônicos do 9º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n. 1, p. 1-16. 2012. Disponível em: http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/24_12.pdf. Acesso em: 12mar. 2020.

SHOHAMY, Elana. *Language policy*: *hidden agendas and new approaches*. Oxon: Routledge. 2006.

Denise Lamberts
Doutora em Letras, Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2022.
Professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5231207849925768
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-9434-4549
E-mail: deniselamberts@unipampa.edu.br

Simone Sarmento
Doutora em Letras, Terminologia e Lexicografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2008.
Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq nível 2.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2102598193969859
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-1405-3982
E-mail: simone.sarmento@ufrgs.br

SEÇÃO II:

O LIVRO PARADIDÁTICO

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.72369

RELAÇÕES DE SENTIDO ENTRE INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DICIONÁRIO E GLOSSÁRIO

Jaíne de Fátima Machado da Silva

Resumo: Este estudo tem por objetivo verificar se há relação de sentido entre glossário e dicionário, ferramentas importantes ao trabalho de professor de língua. Para isso, o corpus de pesquisa se constitui de oito glossários de textos de diferentes gêneros textuais e literários presentes em um livro didático, comparado a acepções de um dicionário, ambos de língua portuguesa, distribuídos e destinados a um mesmo público. A metodologia utilizada foi de base qualitativa e consistiu na análise de termos/verbetes presentes tanto nos glossários de textos presentes em um livro didático quanto no dicionário. Este trabalho é fundamentado pelo aporte teórico da Análise do Discurso de Linha Francesa em articulação com a História das Ideias Linguísticas. Os resultados alcançados apontam que há relação de sentido entre dicionário e glossário. Ainda, que os glossários podem ser importantes para a compreensão do texto em questão, servindo como um mecanismo significativo de leitura e de interpretação. Por outro lado, diferentemente do dicionário, o glossário controla o sentido de determinado termo, oferta ao leitor um já pronto, um já dado e, nessa busca de domínio pelo sentido dos termos, acaba por engessar as acepções.
Palavras-chave: Instrumentos linguísticos. Dicionário. Glossário. Livro Didático. Sentido.

Abstract: This study aims to verify if there is a relationship of meaning between glossary and dictionary, important tools for a language teacher's work. To this end, the research corpus is composed of eight glossaries of texts of different textual and literary genres present in a textbook, compared to the meanings of a dictionary, both of them in portuguese, distributed and aimed at the same audience. The methodology used was qualitative based and consisted of the analysis of terms/verbets present both in text glossaries present in a textbook and in the dictionary. This work is based on the theoretical contribution of French Discourse Analysis in articulation

with the History of Linguistic Ideas. The results obtained indicate that there is a relation of meaning between dictionary and glossary. Furthermore, glossaries can be important for the understanding of the text in question, serving as a significant mechanism for reading and interpretation. On the other hand, unlike the dictionary, the glossary controls the meaning of a given term, offering the reader a ready-made, a given, and, in this search for control over the meaning of terms, it ends up plastering the meanings.
Keywords: Linguistic tools. Dictionary. Glossary. Didactic Book. Meaning.

Introdução

Dicionário e glossário constituem o corpus de diferentes vieses de pesquisa. Na articulação entre Análise de Discurso de Linha Francesa e História das Ideias Linguísticas, podemos considerar essas materialidades linguísticas como oriundas do processo de gramatização, o qual "[...] conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário" (AUROUX, 1992, p. 65).

Para tais objetos, é desenvolvida a noção de "instrumentos linguísticos", que são "[...] lugares de representação da língua que nos colocam numa dada relação com a(s) língua(s), com os outros falantes e com o Estado" (SOBRINHO, 2008, p. 47). No Brasil, para além da gramática e do dicionário, são também exemplos de instrumentos linguísticos: "[...] livros didáticos, dicionários de especialidades e ou de regionalismos, sites da internet,

Museu da Língua Portuguesa, diferentes materiais publicitários [...]" (PETRI, 2012, p. 29) e, ainda, os glossários (MEDEIROS, 2012).

Para este estudo, que tem por objetivo verificar se há relação de sentido entre dicionário e glossário, utilizamos o livro didático de língua portuguesa de 7º ano *Para Viver Juntos* (manual do professor), no qual se encontram os glossários, e o dicionário *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*. A metodologia utilizada nesta investigação é de base qualitativa e, de forma simplificada, consiste na comparação dos termos presentes no glossário com esses mesmos termos, presentes no dicionário.

O desenvolvimento deste trabalho se dá pela necessidade de cada vez mais serem disponibilizados materiais que possam auxiliar no fazer docente, em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao ensino do léxico. Além disso, o entendimento do papel que esses instrumentos desempenham é imprescindível ao professor, que poderá planejar suas aulas com maior experiência e segurança das habilidades e competências que pretende que os seus alunos desenvolvam.

Revisão da literatura

O livro didático de língua portuguesa

O livro didático "[...] estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia a dia de sala de aula [...]" (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 128). Sendo tomado pelo sujeito professor "[...] como objeto de consulta, estudo e de trabalho, [...] tem um estatuto diferenciado, central" (SURDI, 2017, p. 99). Ou seja, o papel que o livro didático desempenha em âmbito educacional é de suma importância no decorrer do ano letivo para o desenvolvimento dos conteúdos propostos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ainda, se esclarece que "[...] a autoridade da escola e do professor se dá nas relações com a sociedade e, portanto, com os alunos" (CORACINI, 1995, p. 67). É então, na construção dessas interações, que o livro didático desempenha seu papel, contribuindo na assimilação dos conteúdos e, consequentemente, na construção de conhecimento.

Por ser comumente utilizada em aulas de língua portuguesa, essa ferramenta linguística tem presença importante em pesquisas da área da educação. Seu caráter cultural retrata o que se passa em sociedade em um dado

momento e, por isso, "[...] não pode ser estudado de forma isolada, em si" (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 127).

É possível então compreender que "Por meio dos conteúdos que veicula, e mesmo inseridos neles, estão os valores, as crenças, as concepções, enfim, a visão de mundo dos autores que o produzem" (AZEVEDO, 2000, p. 45). Dessa forma, o livro didático é "[...] muito mais que um auxílio ao professor, passando a ser o recurso fundamental e, na maioria das vezes, essencial ao seu desempenho pedagógico" (AZEVEDO, 2000, p. 44).

Considerando a perspectiva teórica adotada para este trabalho, o livro didático é designado como um objeto discursivo (AUROUX, 1992), portanto, constituído de discurso. Entendendo que "[...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento" (ORLANDI, 2020 [1999], p. 13), a Análise de Discurso se ocupa da língua em seu funcionamento, como sendo integrante do meio social. É possível compreender, então, o livro didático como sendo constituído a partir do contexto social no qual é produzido, formulado e no qual circula (ORLANDI, 2001).

Dicionário e glossário

A definição do que é um dicionário e do que é um glossário muitas vezes se confunde, causando a impressão de que

são sinônimas. A primeira é responsável pela compilação de todas as palavras e/ou termos de uma língua; a segunda reúne palavras/termos específicos de um texto.

Ainda sobre a definição de dicionário, a conceituação de tal termo, contemporaneamente, é a mesma já empregada em outros momentos, a de "coleção e lista de palavras" (AMORIM, 2003). Mais especificamente, correspondendo ao

> [...] acervo léxico-cultural de uma dada sociedade num determinado período histórico, podendo funcionar como uma obra naturalmente pedagógica, possuindo o seu lugar na sala de aula como obra de consulta. (AMORIM, 2003, p. 1)

Os verbetes que constituem o dicionário possuem caráter informativo e com linguagem mais clara possível, de acordo com padrões concebidos pela obra em que está posto. "O dicionário é um dos símbolos de nacionalidade, na medida que legitima uma língua nacional, ao registrar as formas, os usos e os sentidos que irão configurar o léxico de uma língua, de um povo". (SILVA, 2003, p. 112). Nesse sentido, o dicionário é visto como um objeto linguístico capaz de comprovar (ou não) a existência de determinada palavra.

Assim como livro didático e dicionário, o glossário também é concebido como um instrumento linguístico. Nele, estão dispostos "[...] os sentidos das palavras que se visa a conter,

controlar [...]" (MEDEIROS, 2012, p. 26). Ou seja, os sentidos apresentados nos glossários são os que verdadeiramente importam para o sujeito leitor ou, pelo menos, para os objetivos pretendidos do sujeito autor do glossário, nesse processo em que o glossário se torna uma espécie de guia, no qual apenas os sentidos que nele estão postos, e não outros, importam.

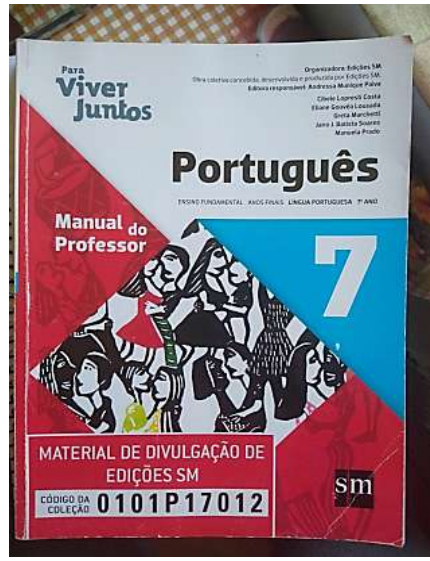
"[...] não há sentidos 'literais' guardados em algum lugar – seja cérebro ou a língua – e que 'aprendemos' a usar" (ORLANDI, 2020 [1999], p. 58). Isso porque uma mesma palavra pode significar de maneira diferente, dependendo das posições dos sujeitos, bem como, da sua inscrição em determinada formação discursiva. Entende-se que são as "[...] formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura" (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 166-167).

Metodologia

Nesta seção serão apresentadas informações pertinentes ao universo de análise deste trabalho e, ainda, os procedimentos utilizados para a escolha e análise dos vocábulos presentes tanto nos glossários quanto no dicionário.

Apresentação do livro

Figura 1 – Livro didático de língua portuguesa



Fonte: Acervo da autora.

O livro didático utilizado, instrumento da pesquisa, é o *Para Viver Juntos* – manual do professor –, de ensino fundamental, anos finais (7º ano). Esse livro foi organizado por Edições SM, editado por Andressa Munique Paiva e é de autoria de Cibele Lopresti Costa; Eliane Gouvêa Lousada; Greta Marchetti; Jairo J. Batista Soares e Manuela Prado, do ano de 2015.

Essa obra é constituída por seções e, em que cada uma delas, são abordados um ou mais gêneros textuais (quando mais de um, é pela relação estabelecida entre eles, por

exemplo: mito e lenda; carta do leitor e carta de reclamação). No início de cada capítulo, há seções que apresentam subseções, sendo elas assim nomeadas:

- Converse com os colegas: nessa seção, são propostas discussões entre colegas a respeito da imagem de abertura de cada capítulo, visando interação e troca de informações, baseadas nos conhecimentos prévios dos alunos. (Abaixo desta subseção encontra-se uma explicação do que foi/deveria ser explorado na seção anterior).
- O que você vai aprender: nessa seção, são expostos os conteúdos que serão vistos no decorrer do capítulo.

Cabe aqui destacar que, antes de iniciar a leitura do gênero textual de cada capítulo, é feita, brevemente, uma síntese da pessoa responsável pela autoria do texto. Nessa síntese, são colocadas informações como: nome, ano de nascimento, cidade natal, profissão, principais características de seu trabalho/obra e alguns fatos importantes, como, por exemplo, algum prêmio que tenha recebido.

Nos nove capítulos que constituem o livro, diversos conteúdos de língua portuguesa são abordados, procurando sempre atrelar ao gênero que está sendo trabalhado. Alguns desses conteúdos são: pronomes possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos; frase,

oração e período; objeto direto e indireto; sujeito simples, composto e desinencial.

Mapeando a organização de todos os capítulos, é possível fazer algumas considerações:

- Dos nove capítulos, todos apresentam “Leitura 1” e “Leitura 2”, ou seja, possuem dois textos;
- Dos nove capítulos, quatro apresentam mais de um gênero, são eles: “Mito e lenda”; “Artigo expositivo de livro paradidático e de livro didático”; “Poema e cordel”; “Carta do leitor e carta de reclamação”;
- Dos nove capítulos, seis apresentam, no final, a atividade denominada “Oralidade”, na qual o objetivo é justamente desenvolver essa habilidade de expressão oral;
- Dos nove capítulos, três apresentam, no final, a atividade denominada “Interligados”, na qual é também desenvolvido um exercício lúdico, porém não necessariamente é a oralidade a principal habilidade a ser exercitada;
- Dos nove capítulos, oito apresentam, após a leitura do exemplar de gênero, as seguintes atividades na “Leitura 1”: “Estudo do texto”; “Produção de texto”; “Reflexão linguística” e “Língua viva”. Após a “Leitura 2”, são apresentadas as mesmas atividades, com o acréscimo, no final, de outra: “Questões da escrita”, em que são

abordadas dúvidas frequentes como: uso do mau e mal; emprego de sc, sç e xc; mas e mais; há, afim e afim de; a gente ou agente; entre outras.

- Para esta pesquisa, é importante elucidar que:
- Dos nove capítulos, foram eleitos os oito primeiros, pois o nono capítulo, intitulado "Revisão", aborda em sua "Leitura 1" uma crônica e em sua "Leitura 2" um artigo de opinião, ambos gêneros já abordados em capítulos anteriores;
- Dos oito primeiros capítulos, todos possuem "Leitura 1" e "Leitura 2", no entanto, nem todos os textos possuem glossário. Dessa forma, escolhemos a "Leitura 1" de cada capítulo que tivesse glossário e a "Leitura 2" para os casos em que a "Leitura 1" não tivesse glossário;
- Assim, o corpus da pesquisa se constitui de oito glossários selecionados para análise: seis glossários presentes na "Leitura 1" (capítulos 1, 2, 3, 4, 5 e 8) e dois glossários presentes na "Leitura 2" (capítulos 6 e 7).

Sobre a competência leitora e a reflexão linguística

O livro aborda a competência leitora ligada ao domínio da linguagem e essa, por sua vez, como condição atual para acesso ao conhecimento. Ademais, trata da necessidade de se ter, em nossa sociedade atual, sujeitos críticos capazes de relacionar e identificar suas experiências próprias com os

textos e contextos em que se inserem. É apresentada ainda a importância do estudo da linguagem para que saibamos adequar nosso discurso em cada situação de comunicação que vivenciamos.

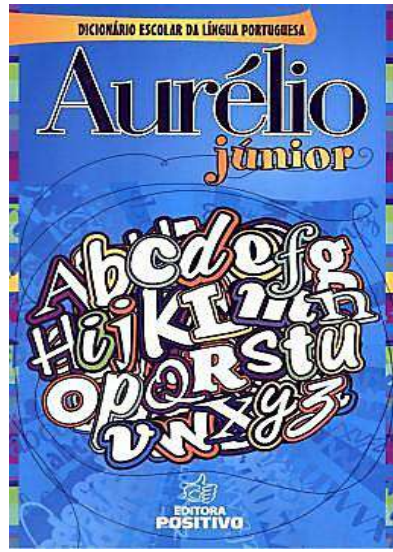
O objetivo da coleção na qual se insere o livro é propiciar ao professor a dinamização de atividades que contemplem as mais distintas práticas de leitura e, dessa forma, sejam desenvolvidas as capacidades necessárias para uma boa atuação do sujeito em cada um desses contextos.

Sobre reflexão linguística, entendemos que quando se ensina língua portuguesa devemos atentar para que também sejam contemplados os usos da língua e da linguagem, bem como os conhecimentos linguísticos, desde discursivos, textuais, gramaticais até notacionais. Para tanto, é necessário que o professor propicie momentos de reflexões sobre os usos linguísticos empregados em tais contextos e também sobre os efeitos de sentido que esses usos ocasionam.

Esse tópico ainda elucida a importante prática adotada no livro, que trabalha gramática a partir dos textos e, ainda, ressalta que essa metodologia não traz o texto como pretexto para se trabalhar gramática, mas que dessa maneira busca-se estudar os sentidos e os usos dos recursos gramaticais em cada um dos textos abordados.

Apresentação do dicionário

Figura 2 – Dicionário escolar de língua portuguesa



Fonte: Acervo da autora.

O dicionário escolhido para a realização desta pesquisa é o intitulado *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*, do autor Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. A escolha por esse dicionário se deu pela classificação, sendo ele do tipo 3, ou seja, de acordo com Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o público ao qual ele é dirigido são os alunos "[..] do segundo segmento do ensino fundamental [...]" (BRASIL, 2012, p. 32).

Dessa forma, é válido destacar a importância do dicionário e do livro didático estarem em concordância,

pois, somente com dois materiais produzidos para um mesmo grupo-alvo e em uma mesma época da história é que se torna possível a realização de uma análise que leva em conta o objetivo e o aparato teórico nos quais se baseia esta pesquisa.

Apresentação dos diferentes exemplares de gêneros textuais e literários utilizados para pesquisa

A seguir, está uma síntese de cada um dos textos escolhidos, dos quais foram recortados os glossários para realização da análise:

Texto 1: Não chore, papai

O texto de Sérgio Faraco se trata de um conto narrado em primeira pessoa, no qual é tematizado um fato ocorrido na infância do personagem principal. Tal fato se dá a partir da fuga dele e do irmão mais novo de sua casa, com sua bicicleta. Nesse texto, há o emprego de vocábulos como "coxilha" e "piá", que propiciam ao leitor subentender que a narrativa se passa em alguma região do sul do Brasil.

Texto 2: Prometeu

O mito "Prometeu" foi extraído de um livro que contém vários mitos gregos. É narrado em terceira pessoa e conta a história de um jovem, cujo nome é o título do conto, que irritava Zeus com suas perguntas. Em certa ocasião,

questionou por que Zeus não dava o fogo para os humanos que viviam em cavernas e comiam carnes cruas. Zeus explicou calmamente que com fogo os humanos ficariam mais perigosos e poderiam desenvolver sentimentos não tão bons, como a vaidade exacerbada. Não convencido, Prometeu deu um jeito de apresentar o fogo aos humanos e, posteriormente, foi castigado por Zeus.

Texto 3: O médico e o monstro

O texto se trata de uma crônica, na qual duas crianças brincam de médico e enfermeira com bonecas. Tudo vai bem até que a mãe do menino pede que ele tome sua vitamina, assim como ele faz com que seus "pacientes" tomem vitaminas e injeções para ficarem fortes e saudáveis. No entanto, o menino não gosta da vitamina e acaba por se transformar, de um médico calmo, em um monstro, que derruba todos os objetos do "consultório". Tudo isso passa quando ele encontra seu pai e a calma retorna, pedindo a ele que lhe conte uma história.

Texto 4: Isso é que é a melhor idade

O texto é uma reportagem sobre o primeiro centro residencial para idosos de baixa renda, na Paraíba. Durante o texto, são trazidos relatos e informações acerca do espaço.

Texto 5: Buriti

Esse artigo expositivo de livro paradidático traz uma explicação geral acerca do Buriti. Desde a etimologia da palavra "Buriti" até o significado, características e usos. Além disso, ao final, é abordada a questão sobre o Buriti ser a árvore símbolo da cidade de Brasília.

Texto 6: O boi Zebu e as formigas

O texto trata de um cordel, gênero textual oral, composto de histórias escritas em versos, feitas para serem recitadas ou cantadas. Nesse cordel, é contada a história do boi Zebu que coloca suas quatro patas em cima de um formigueiro para descansar. Como resposta a esse ato, as formigas, unidas, tratam de começar a picá-lo, conseguindo assim, novamente sua casa, o formigueiro.

Texto 7: Carta de reclamação

O texto trata do gênero textual carta de reclamação e discorre sobre o fato de um cidadão ter comprado uma bicicleta e ela ter apresentado defeito, tendo o dono recorrido à loja na qual a comprou e essa não contatando o cliente; então, ele se viu no direito de endereçar essa carta de reclamação como forma de descontentamento diante da compra realizada. Nesse texto, é usada uma linguagem mais formal, tendo em vista o contexto em que a carta de

reclamação vai circular, requerendo mais objetividade e clareza nas colocações feitas pelo autor.

Texto 8: Medo e preconceito

Trata-se de um artigo de opinião que aborda a temática do preconceito em suas diversas faces, desde físicas até raciais. Como se trata de um artigo de opinião, durante todo o texto, a autora, Lya Luft, deixa marcas de sua opinião acerca do assunto, principalmente trazendo reflexões sobre episódios que ocorrem atualmente.

Análise dos dados

Esta seção de análise dos dados está organizada em quadros nos quais estão dispostos somente os termos em língua portuguesa dos glossários dos textos. As quatro colunas de cada quadro contém, em ordem: o termo encontrado no glossário; a definição dada pelo glossário; a definição do dicionário para esse mesmo termo; e, caso não seja encontrado no dicionário o termo com a mesma grafia, há ainda uma coluna para algum termo do dicionário que tenha sentido semelhante.

Se determinada palavra não estiver contida no dicionário utilizado para esta pesquisa, nem mesmo com flexão ou registro diferente, o quadro será preenchido com um "X". Procurando organizar e sistematizar algumas noções,

esclarecemos que, para termos que tenham mais de uma definição, serão elencadas as três primeiras.

Tabela 1 – Conto "Não chore, papai"

Termo	Definição glossário	Definição dicionário com mesma grafia	Definição dicionário com flexão diferente ou registro diferente
Bracear	Mover os braços ao nadar.	X	X
Catraca	Peça circular de uma bicicleta na qual fica presa a corrente.	*Brasileirismo* Molinete usado sobretudo para contagem de passageiros; roleta, torniquete, catraca.	
Cinamomo	Nome de um arbusto ou árvore.	Árvore aromática ornamental, da qual se extrai a cânfora.	
Compassivo	Que sente pena.	Que tem ou denota compaixão.	
Corretivo	Castigo; repreensão.	Que serve para corrigir. Punição, castigo. Líquido branco próprio para corrigir erros de escrita no papel.	

Coxilha	Região extensa com muitas colinas, típica do Rio Grande do Sul.	*Brasileirismo* Campina com pequenas e contínuas elevações arredondadas, típica da planície gaúcha.	
Crispado	Contraído.	X	Crispar: Encrespar, franzir. Contrair. Contrair-se espasmodicamente.
Desafeito	Desacostumado, desabituado.	Não afeito; desacostumado.	
Fruir	Desfrutar, aproveitar com prazer.	Desfrutar; usufruir.	
Lançante	Ladeira, descida.	X	X
Piá	Menino.	*Brasileirismo Sul*. Índio jovem. Menino.	
Seixo	Pedra pequena e arredondada, muito comum em leitos e margens de rios.	Fragmento de rocha dura; pedra solta.	
Sesta	Repouso depois do almoço.	Hora de descanso após o almoço.	

Fonte: Criado pela autora.

Podemos perceber que as definições do glossário do conto supracitado se aproximam com as do dicionário, em certa medida. Apenas o termo “bracear” não é encontrado no dicionário e o termo “catraca” é abordado no dicionário com sentido diferente do exposto no glossário.

Tabela 2 – Mito “Prometeu”

Termo	**Definição glossário**	**Definição dicionário**	**Definição dicionário com flexão diferente ou registro diferente**
Advir	Resultar, ocorrer como consequência.	Suceder; sobrevir. Vir em consequência; provir.	
Ave de rapina	Tipo de ave carnívora, de garras fortes e bico curto e curvo, como águias, falcões, gaviões, etc.	Ave que tem garras fortes e bico adunco, próprios para caçar, dilacerar carne, etc.	
Biga	Entre os romanos, carro de duas ou quatro rodas, puxado por dois cavalos.	Antigo carro romano de duas ou quatro rodas, puxado por dois cavalos.	

Caniço	Cana comprida e flexível	Cana delgada. Cana da qual pende um fio com anzol, para pescar.	
Crepitar	Estalar, arder ao fogo fazendo barulho.	Dar estalidos. Estalar como a madeira a arder, o sal ao fogo.	
Quilha	Peça estrutural básica do casco das embarcações.	Peça estrutural básica do casco das embarcações.	
Voluptuosamente	Com volúpia, ou seja, com prazer.		Volúpia: Grande prazer dos sentidos, sobretudo o prazer sexual; voluptuosidade.

Fonte: Criado pela autora.

Nesse quadro, podemos perceber que os termos presentes no glossário foram facilmente encontrados no dicionário com significados que se relacionam, um, inclusive, sendo escrito com as mesmas palavras (quilha).

Tabela 3 – Crônica “O médico e o monstro”

Termo	Definição glossário	Definição dicionário	Definição dicionário com flexão diferente ou registro diferente
Beberagem	Bebida de sabor estranho ou desagradável.	Infusão medicinal. Bebida desagradável.	
Cerúleo	Da cor do céu.	Da cor do céu.	
Colérico	Enfurecido, raivoso.	Propenso à cólera. Cheio de cólera; irado, bravo. Atacado de cólera.	
Copázio	Copo grande.	Copo grande.	
Desabrido	Malcriado, rude.	Rude; áspero.	
Dilacerado	Despedaçado, rasgado.		Dilacerar: Rasgar em pedaços. *Figurado* Afligir muito; torturar. Ferir-se; espedaçar-se.

Divã	Sofá sem braços e encosto.	Sofá sem encosto. No Império Otomano, o conselho presidido pelo sultão, bem como a sala ou o edifício onde aquele se reunia. Coleção de poemas árabes ou persas.	
Esgar	Careta, contração do rosto.	Careta, trejeito.	
Espadeirada	Espadada, golpe com espada.	X	X
Estetoscópio	Instrumento médico para percepção dos ruídos do interior do corpo humano.	Instrumento com que se realiza a ausculta.	
Flagelo	Calamidade, catástrofe, desgraça.	Chicote para açoitar. Tortura, suplício. Calamidade pública.	
Grave	Sério, sisudo.	Importante, sério. Solene, austero. Severo, rígido.	

Inócuo	Que não causa dano, que não é prejudicial.	Que não faz dano; inofensivo. Que não produz efeito; inoperante, ineficaz.	
Metamorfose	Transformação, mudança.	Transformação. Mudança de forma e estrutura que se opera no ciclo de vida de certos animais, como os insetos e os batráquios.	
Ofegante	Que respira com dificuldade.	Que está a ofegar. Cansado, exausto. Próprio de pessoa ofegante.	
Órbita	Cavidade onde se situam os olhos.	Cada uma das cavidades ósseas da face onde se aloja um globo ocular. Trajetória fechada que um astro descreve em torno de outro. Esfera de ação, área.	

Pincenê	Óculos sem hastes.	X	X
Repugnância	Nojo.	Qualidade de repugnante.	
Revidar	Reagir a uma ofensa ou agressão.	Responder a uma ofensa ou agressão com outra; revidar. Reagir a (ação ou afirmação alheia) de forma igual ou equivalente; responder.	
Sorver	Beber fazendo ruído.	Haurir ou beber, aspirando. Beber aos sorvos. Absorver; sugar.	
Tinir	Soar de maneira aguda.	Soar de maneira aguda ou vibrante. Tiritar de frio ou medo. *Figurado* Tornar-se furioso.	

Fonte: Criado pela autora.

No glossário desse exemplar do gênero crônica, os termos “espadeirada” e “pincenê” não foram encontrados no dicionário. No entanto, todos os outros termos do glossário

se aproximam, em alguma medida, com os do dicionário. O único termo que difere em seu sentido foi “flagelo”, que no glossário estava explicado como “calamidade, catástrofe, desgraça” e no dicionário a primeira definição foi de “chicote para açoitar”; além dessa, o dicionário também aborda a definição de calamidade, mas especifica, como sendo “calamidade pública”.

Tabela 4 – Reportagem “Isso é que é a melhor idade”

Termo	Definição glossário	Definição dicionário	Definição
Demográfico	Que está relacionado à quantidade de pessoas.	Relativo à demografia, ou feito de acordo com ela.	
Geriatria	Ramo da medicina que se ocupa das doenças e das condições gerais da vida dos idosos.	Ramo da medicina que se ocupa da prevenção e do tratamento dos problemas de saúde do idoso.	
Pejorativo	Diz-se de palavra empregada com sentido negativo.	Diz-se de vocábulo de sentido depreciativo, obsceno ou desagradável.	
Premente	Urgente.	Que preme. Urgente.	

Revigorar	Dar novas forças ou vigor.	Dar novo vigor ou mais vigor. Readquirir vigor, saúde.	
Tutelar	Proteger; ser responsável por alguém.	Relativo à tutela.	

Fonte: Criado pela autora.

Nesse exemplar de gênero textual reportagem, os termos "demográfico" e "tutelar" são abordados, no dicionário, de forma mais geral, tendo assim, que o leitor recorrer a outras palavras para depreender sentido (nesse caso, demografia e tutela). Outro ponto importante a se considerar é a definição trazida para "geriatria", que no glossário dá ênfase a doenças oriundas das condições do idoso e no dicionário o termo é voltado à prevenção e tratamento de problemas de saúde desse grupo. O restante dos termos possui relação de sentido em suas definições.

Tabela 5 –Artigo expositivo de livro paradidático

Termo	**Definição glossário**	**Definição dicionário**	**Definição dicionário com flexão diferente ou registro diferente**
Anápolis	Município brasileiro do estado de Goiás, situado no Planalto Central Brasileiro.	X	X

Betacaroteno	Pigmento, presente em legumes e frutas, verde-escuro ou amarelo-escuro.	X	X
Estirpe	Raiz.	Origem, linhagem.	
Flabeliforme	Qualquer estrutura animal ou vegetal em forma de leque.	X	X
Gramíneo	Relativo a uma planta que tem o caule fino, cilíndrico e geralmente oco, folhas alongadas e pontiagudas que o recobrem, flores simples em espiga agrupadas em um ramo, cujo fruto é pequeno.	Das ou relativo às gramíneas.	
Vereda	Clareira ou caminho entre vegetação rasteira na região do Cerrado; curso de água orlado por buritizais.	Senda. *Figurado* Rumo, direção.	

Vermífugo	Substância ou medicamento que afugenta ou elimina os vermes.	Que afugenta ou destrói vermes. Substância vermífuga.	

Fonte: Criado pela autora.

Nesse quadro, relativo ao artigo expositivo de livro paradidático, é possível observar que três termos não foram encontrados no dicionário. O primeiro por ser o nome de uma cidade e os dois demais por se tratarem, de forma mais específica, de termos relacionados a uma área (das plantas).

Ainda nesse campo semântico, o termo "estirpe" no glossário é definido como raiz, enquanto que no dicionário, diferentemente, esse termo é explicado como "origem, linhagem". Ainda no glossário, o termo "gramíneo" está bem especificado, enquanto que, para obter uma definição no dicionário, é necessário pesquisar por outro termo, já que "gramíneo" é definido apenas como "das ou relativo às gramíneas".

Tabela 6 – Cordel "O boi zebu e as formigas"

Termo	**Definição glossário**	**Definição dicionário**	**Definição dicionário com flexão diferente ou registro diferente**
Aperreio	Aborrecimento.	X	Aperrear: apoquentar (-se), amofinar (-se).

Em riba	Em cima.	X	Acima: em lugar mais alto, mais elevado. 2. Para o alto; para cima. 3. Em parte mais alta, ou anterior de texto.
Fadiga	Sensação de fraqueza, cansaço.	Cansaço. *Tecnologia* Diminuição gradual da resistência de um material por efeito de solicitações repetidas.	
Frivioca	Fervilhamento, agitação.	X	X
Miêro	Múltiplos de mil, milhares.	X	Milheiro: milhar.
Móio	Molho, porção.	X	Molho: qualquer preparação culinária em que se refogam iguarias, ou que as acompanha. Água ou outro líquido onde se imerge uma substância.
Morá	Moral.	X	Moral: Conjunto de regras de conduta ou hábitos julgados válidos. Conclusão moral de uma obra, fato, etc. O conjunto de nossas faculdades morais; brio.

Naturá	Natural.	X	Natural: Da natureza. Em que não há trabalho ou intervenção do homem. Que segue a ordem regular das coisas; lógico.

Fonte: Criado pela autora.

No glossário desse texto, pertencente ao gênero cordel, foi possível perceber a influência da oralidade da região nordeste e, por esse motivo, algumas palavras não foram encontradas no dicionário ou, ainda, foram encontradas palavras semelhantes, mas com grafias diferentes.

Tabela 7 – Carta de reclamação

Termo	**Definição glossário**	**Definição dicionário**	**Definição dicionário com flexão diferente ou registro diferente**
Cubo	Peça tubular central da roda onde são presas as partes dos raios.	*Matemática* Poliedro regular com seis faces quadradas. Objeto cuja forma é semelhante à do cubo. *Matemática* A terceira potência de um número, ou de variável numa expressão.	

Espanamento	Desgaste (de um parafuso ou de uma rosca), consumo pelo atrito.	X	X
Quadro	Estrutura de metal de uma bicicleta.	O que tem a forma de um quadrilátero. Forma sintética de apresentação de dados e informações, que são dispostos em linhas e colunas, geralmente apresentada dentro de cercadura gráfica; tabela. Obra de pintura executada sobre superfície plana, geralmente guarnecida de moldura.	
Roda fixa	Um tipo de bicicleta simples que não tem marchas nem freio.	X	Roda: peça ou máquina simples, circular, que se movimenta ao redor de um eixo ou de seu centro, e serve para muitos fins mecânicos. Qualquer objeto circular; disco. A roda de qualquer veículo, a qual, acionada, permite o rolamento dele.

Fonte: Criado pela autora.

Nesse quadro, referente ao gênero textual carta de reclamação, são abordados apenas termos referentes às partes de uma bicicleta. Possivelmente, por se tratar de algo bem específico, é que várias das palavras do glossário não foram encontradas no dicionário, ou se foram, com sentidos diferentes.

Tabela 8 – Artigo de opinião "Medo e preconceito"

Termo	Definição glossário	Definição dicionário	Definição dicionário com flexão diferente ou registro diferente
À espreita	À espera.	X	Espreitar: Observar ocultamente; espiar. Observar com atenção.
Antropológico	Relativo à Antropologia, ciência que estuda a cultura do ser humano em todos os seus aspectos.	Relativo à antropologia.	
Calúnia	Afirmação falsa a respeito de alguém.	Ato de procurar desacreditar publicamente alguém, fazendo-lhe acusações falsas, etc.; difamação.	

Carência	Falta de algo necessário; privação; necessidade.	Falta, ausência, privação. Necessidade, precisão. Período de espera para a utilização de plano de saúde, de previdência privada.	
Chibata	Chicote.	Vara delgada para fustigar.	
Enxovalhar	Dirigir insultos.	Sujar, enodoar. Manchar. Ficar sujo.	
Inato	Que pertence ao ser desde o nascimento.	Que nasce com o indivíduo; congênito, nativo, nato.	
Perpetuação	Ato ou efeito de perpetuar-se, de manter-se por longo tempo.	Ato de perpetuar(-se), ou o resultado deste ato.	
Primitivo	Que é o primeiro a existir.	De primeira origem. Dos primeiros tempos. Não derivado.	
Psíquico	Relativo à esfera mental ou comportamental do indivíduo; psicológico.	Relativo à psique ou ao psiquismo.	

Severo	Que se cumpre com rigor.	Rígido, rigoroso. Rígido de caráter. Duro, implacável.	
Troglodita	Relativo aos indivíduos que habitavam as cavernas.	Que vive sob a terra ou em caverna. Pessoa troglodita.	
Venerar	Idolatrar, reverenciar.	Tributar grande respeito a; reverenciar. Ter em grande consideração; respeitar.	

Fonte: Criado pela autora.

Por fim, nesse quadro, que traz os termos do glossário referente ao gênero textual artigo de opinião, percebemos que poucos termos são abordados de forma mais geral, no dicionário. Todos os termos do glossário são também encontrados no dicionário, com exceção de "à espreita", que é uma expressão definida no glossário apenas como sendo o ato de esperar e, no dicionário, o termo espreitar vai além disso, definindo como o ato de observar ocultamente; espiar; observar com atenção.

Considerações finais

A partir do objetivo proposto para este trabalho, verificar se há relação de sentido entre dicionário e glossário, é possível afirmar que esses instrumentos linguísticos estabelecem

relações de sentido. Um ponto importante a se considerar são os gêneros trabalhados: conto; mito; crônica; cordel; reportagem; artigo expositivo; carta de reclamação e artigo de opinião. Os quatro primeiros, por se tratarem de textos nos quais o autor pode recorrer à linguagem conotativa para expressar o que quer comunicar, há mais chances de serem utilizadas palavras que não tenham no dicionário, já que é da linguagem denotativa que o dicionário se ocupa. Por outro lado, mesmo levando isso em conta, observamos que nos outros quatro gêneros textuais, caracterizados por fazerem uso de uma linguagem denotativa, também houve diferenciação de sentido em alguns termos, como pôde ser observado nos quadros de análise.

A partir do supracitado, podemos evidenciar dois pontos: o primeiro é que, por estarem presentes em um livro didático, é possível evidenciar que os glossários podem ser importantes para a compreensão de termos e, consequentemente, do texto em questão. Dessa forma, o glossário pode ser considerado um mecanismo significativo de leitura e de interpretação, tanto de fatores explícitos quanto de fatores implícitos de um texto. O segundo é que, diferentemente do dicionário, o glossário controla o sentido de determinado termo, oferta ao leitor um já pronto, um já dado. Embora tal oferta ocorra quando

utilizadas palavras desconhecidas ou, ainda, quando em um contexto específico, assumem sentido diferente do usual, não se pode deixar de mencionar que nessa busca de domínio pelo sentido dos termos, o autor engessa as acepções e, levando em conta o Esquecimento de nº 2 (PÊHCUEX, 2009 [1975]), há uma ilusão do autor, que "[...] crê na possibilidade monossêmica da linguagem [...]" (CORACINI, 2003, p. 6), ou seja, se contrapondo ao polissêmico, o sentido seria apenas um e, obviamente, seria o já dado por ele.

Referências

AMORIM, Karine Viana. *O dicionário: do livro didático à sala de aula*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7935/1/arquivo8177_1.pdf . Acesso em: 21 jan. 2022.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Orlandi Puccinelli. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

AZEVEDO, Tânia Maris de. *Argumentação, Conceito e Texto Didático:* Uma relação possível. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* / [elaboração Egon Rangel]. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jan. 2022.

CORACINI, Maria José. *O jogo discursivo na Aula de Leitura:* Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORACINI, Maria José R. F. Ler Pêcheux hoje: entre dúvidas e certezas. *Anais do I Seminário de Estudos em Análise do Discurso,* 2003. Disponível em: https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/sead1_paineis.html. Acesso em: 20 dez. 2022.

FREITAG, B.; COSTA, W. F. D.; MOTTA, V. R. *O livro didático em questão.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MEDEIROS, Vanise. Um glossário contemporâneo: a língua merece que se lute por ela. *Rua*, v. 18, n. 2, p. 20-33, 2012.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos* (1999). 13ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto:* formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX. Michel; FUCHS Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). *In:* GADET. F; HAK T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso:* uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso:* uma crítica à afirmação do óbvio (1975) - v. 4. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PETRI, Verli. Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista. *Língua e instrumentos linguísticos*, Campinas: RG Editora, n. 29, p. 23-37, jan./jun. 2012.

SILVA, Mariza Vieira da. Instrumentos linguísticos: língua e memória. *Letras*, n. 27, p. 111-118, 2003.

SOBRINHO, José Simão Silva. A língua é o que nos une: Língua, Sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. *Revista do SETA*, v. 2, 2008.

SURDI, Marcia Ione. *A produção do saber sobre a língua nas gramáticas de Rocha Lima: o (não) lugar da significação*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2017.

Jaíne de Fátima Machado da Silva
Mestranda em Letras, ênfase em Estudos Linguísticos; Linha de pesquisa: Língua, Sujeito e História; do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria.
Licenciada em Letras Português, pela Universidade Federal de Santa Maria, 2022.
Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0183060087496471.
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-5763-028X.
E-mail: jainedasilva00502@gmail.com.

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.72324

LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E DISCURSOS: O CONCEITO DE FAMÍLIA NOS DICIONÁRIOS ESCOLARES INFANTIS

Geraldo José Rodrigues Liska
Jeander Cristian da Silva
Raquel Oliveira Reis

Resumo: Considerando a importância do dicionário como valor de referência quando há dúvidas em relação ao sentido ou à escrita de uma palavra, seja em qualquer lugar, para qualquer segmento social ou profissional e independente de faixa etária, preocupamo-nos com tratamento dado ao conceito de 'família' nas obras lexicográficas para o público infantil. Tomamos neste artigo, como base, a Lexicografia Pedagógica (ZGUSTA, 1971; SECO, 1987; PONTES, 2000; LANDAU, 2001; KRIEGER, 2007; GARCIA, 2006 e ZAVAGLIA; NADIN, 2019) e a Lexicologia Discursiva (ORLANDI, 2000). Analisamos oito dicionários infantis, de 1989 a 2011, incluindo alguns listados no PNLD Dicionários (BRASIL, 2012). Percebemos que a análise discursiva das definições dos nomes de família, apresentadas pelas obras lexicográficas utilizadas como fonte para esta pesquisa, revela uma visão de mundo que acaba reforçando um modelo de família tradicional, formado pelo núcleo familiar (pai, mãe e filhos biológicos) ou por pessoas que compartilham algum grau de parentesco e que vivem sob o mesmo teto. Dessa forma, os dicionários acabam excluindo outros modelos de família, tais como as homoparentais, monoparentais, adotivas, heteronormativas sem filhos etc.
Palavras-chave: Dicionários. Léxico. Lexicografia Pedagógica. Lexicografia Discursiva. Família.

Abstract: Considering the importance of the dictionary as a reference value when there are doubts regarding the meaning or writing of a word, whether anywhere, for any social or professional place and regardless of range, we are concerned with the treatment of the concept of 'family' ' in lexicographical works for children. In this article, we base ourselves on Pedagogical Lexicography (ZGUSTA, 1971; SECO, 1987; PONTES, 2000; LANDAU, 2001; KRIEGER, 2007; GARCIA, 2006 and ZAVAGLIA; NADIN, 2019) and Discursive Lexicology (ORLANDI, 2000).

We analyzed eight children's dictionaries, from 1989 to 2011, including some listed in the National Textbook Program - Dictionaries (PNLD) (BRASIL, 2012). We realize that the discursive analysis of the definitions of family names, presented by the lexicographical works used as a source for this research, reveals a world view that ends up reinforcing a traditional family model, formed by the family nucleus (father, mother and biological children) or by people who share some degree of kinship or who live under the same roof. In this way, dictionaries end up excluding other family models, such as homoparental, single parent, adoptive, heteronormative without children, etc.
Keywords: Dictionaries. Lexicon. Pedagogical Lexicography. Discursive Lexicography. Family.

Introdução

O dicionário é uma obra destinada à consulta das palavras de uma determinada língua, sendo um importante instrumento metalinguístico que legitima as palavras que fazem parte do léxico de uma sociedade. Segundo Pontes e Santiago (2009), de modo geral, os dicionários são organizados por ordem alfabética e dão informações gramaticais, semânticas e pragmáticas, além dos conhecimentos culturais da sociedade em que ele está inserido.

No fazer dicionarístico, isto é, no trabalho do lexicógrafo, há um intermédio entre cultura e sociedade, permeada de ideologias tanto na formação do próprio elaborador da obra, quanto nos impactos sociais no comportamento e nos valores. Por causa disso, a visão ideológica do lexicógrafo desaparece aos olhos de um consulente comum,

e a definição dos verbetes parece virar força de lei, quando, por exemplo, o dicionário serve como consulta. São obras que gozam de respeito social ao assumir o papel de código normativo da língua, como afirma Biderman (2003), ao dizer que o dicionário descreve o léxico em função de um modelo ideal de língua - a língua culta e escrita, convalidando e promovendo a linguagem aceita e valorizada em sua comunidade. Em função disso, assume valor de referência quando há dúvidas em relação ao sentido ou escrita de uma palavra, seja em qualquer lugar, para qualquer segmento social ou profissional e independente de faixa etária.

Além dessa visão comum de consulentes, preocupamo-nos, conscientemente, com a seleção do corpus e a conceituação de determinadas lexias, com seus exemplos, a fim de relevar essas ideologias por trás das obras lexicográficas. No entanto, como escolhemos trabalhar com dicionários infantis, é interessante trazermos também conceitos de lexicografia pedagógica. Nossa intenção, ao trabalharmos com esse público, é motivada por ser um grupo que começa seus primeiros contatos com a leitura e o mundo dos sentidos. Logo, é essencial observar como os conceitos aprendidos no dicionário podem interferir na visão de mundo das crianças.

É importante mencionar que, na Base Nacional Comum Curricular, documento normativo mais recente que reúne as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, os conteúdos dos componentes curriculares devem sempre ser contextualizados, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, "com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas" (BRASL, 2017, p. 16). Com isso, tornam-se competências gerais da BNCC valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida. Desde a Educação Infantil, o documento defende o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Logo, uma definição de 'família' e demais componentes desse grupo lexical visa a atender às orientações da Base, permitindo uma visão sem estereótipos e proporcionando liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Tendo em vista essas considerações iniciais, o presente trabalho objetiva analisar oito dicionários infantis desde 1989 (incluindo alguns constantes no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Dicionários, de 2012) sobre o conceito de família utilizado e definição de algumas palavras que fazem parte desse conceito, como 'pai', 'mãe' e 'irmão', à luz da Lexicografia Pedagógica (ZGUSTA, 1971; SECO, 1987; PONTES, 2000; LANDAU, 2001; KRIEGER, 2007; GARCIA, 2006 e ZAVAGLIA; NADIN, 2019) e da Lexicologia Discursiva (ORLANDI, 2000). As obras utilizadas foram: Dicionário Aurélio Infantil da Língua Portuguesa Ilustrado (1989); Dicionário Júnior da Língua portuguesa (1ª e 4ª edição) (1996); Dicionário da Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo (2003); Meu Primeiro Livro de Palavras: Um dicionário ilustrado de A a Z (2005); Palavrinha Viva: Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa (2008); Aurelinho: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa (2008); Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó (2009); Dicionário Júnior da Língua portuguesa (4ª edição) (2011). Nas próximas seções, abordaremos melhor os tipos de dicionários do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e alguns pressupostos sobre lexicografia pedagógica e discursiva. Em seguida, o conceito de família nos aspectos sociais e a apresentação do corpus juntamente da análise dos verbetes. Por fim, temos

uma proposta lexicográfica com a intenção de abranger os direitos humanos e a diversidade.

Veremos, então, nas próximas seções, quais são os tipos de dicionários escolares e o que são a macro e microestrutura dessas obras.

Referencial teórico

Como os dicionários são obras de referência, não há necessidade de que a leitura seja total, já que as palavras estão organizadas alfabeticamente e após cada entrada está o sentido. Ainda assim, quando dizemos que a leitura não precisa ser realizada na totalidade, não excluímos a necessidade de o consulente conhecer o *Front Matter*, normalmente localizado nas primeiras páginas, que reúne informações importantes para o entendimento da macro e microestrutura da obra, como usuário almejado, função, seleção do conjunto de dados e como eles serão apresentados (sinais gráficos, setas etc.) (BORBA; BUGUEÑO MIRANDA, 2012). Do mesmo modo ocorre com o objeto de estudo deste trabalho: o dicionário escolar.

Nesta seção, discorremos a respeito da Lexicografia Pedagógica (2.2.1), da tipologia dos dicionários pedagógicos (2.2.2), da macro e microestrutura de um dicionário (2.2.3) e da lexicografia discursiva (2.2.4). Por fim, além dos aspectos

técnicos e científicos sobre os dicionários, apresentamos uma breve reflexão sobre o conceito de família ao longo da história e sua relação com os direitos fundamentais e humanos (2.2.5).

A Lexicografia Pedagógica

Como subárea da Lexicografia, a Lexicografia Pedagógica dedica-se à investigação dos dicionários com função pedagógica, ou seja, daqueles direcionados ao ensino de língua materna ou segunda língua. Esse estudo se consolidou, mais fortemente, a partir da política educacional do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de inserção das obras lexicográficas no âmbito da escola básica. Dessa forma, o entendimento acerca dos processos de produção, estudo e avaliação desses dicionários começou a se tornar relevante para o ensino de língua.

Outro impulso para a consolidação da Lexicografia Pedagógica como área do conhecimento foi a percepção de que o dicionário utilizado por um aprendiz de língua não deveria ser o mesmo que já era utilizado por um nativo da língua. (GARCIA, 2006 *apud* ZAVAGLIA; NADIN, 2019). A função didática dos dicionários pedagógicos deve levar em conta o fim a que se destina: o uso na sala de aula, tanto por parte do aluno quanto do professor, que é o mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Em função do público-alvo, que são os estudantes da educação básica, a definição dos verbetes desse tipo de dicionário deveria sempre ter uma linguagem acessível a esses consulentes. Nesse aspecto, cabe lembrar que a definição lexicográfica é uma grande questão, ainda em discussão, dentro da Lexicografia:

> [...] a definição lexicográfica não propõe – ou não deve propor - a imagem "completa" do objeto, mas a imagem "suficiente", isto é, aquela construída por meio dos especificadores necessários para que o objeto permaneça, na mente do leitor comum, caracterizado em suas características relevantes e diferenciadas em relação a todos os demais objetos que fazem parte do mundo desse leitor comum. (SECO, 1987, p.32, tradução nossa)

Tendo isso em vista, abrimos o seguinte questionamento: como podemos determinar se um dado dicionário pedagógico estaria utilizando especificadores condizentes com a realidade do público a que se destina? Em outras palavras, como mensurar se ele estaria contribuindo com a construção de uma "imagem definitória" acessível aos seus consulentes?

De acordo com Seco (1987), no processo de elaboração das definições dos verbetes lexicográficos, o dicionarista deve agrupar os traços semânticos mais importantes que

definam uma unidade lexical e que a diferenciam de outras unidades. A grande questão é que a suficiência desses traços pode ser diferente de indivíduo para indivíduo, uma vez que o consulente pode desejar uma informação semântica ou científica (enciclopédica) sobre determinado item lexical.

Segundo Landau (2001), a definição de um dicionário escolar deve ter uma linguagem acessível, com vocabulário preferencialmente simples, que seja frequentemente utilizado por esse público. Zgusta (1971) lembra da importância de dois fatores: (1) não utilizar, nas definições, unidades lexicais que sejam mais difíceis de explicar do que o próprio verbete em questão; e (2) todas as unidades utilizadas na definição devem ter entradas na própria obra lexicográfica, ou seja, devem ter suas definições no próprio dicionário.

Tanto dentro quanto fora da sala de aula, o dicionário é uma ferramenta importante para a aquisição lexical e competência comunicativa, englobando todas as áreas do conhecimento. Isso significa que seu uso não deve se limitar às aulas de português, no caso do contexto escolar em que é usado.

Assim, devem os autores de obras lexicográficas escolares se preocupar com um conjunto de traços que as distingue dos demais dicionários, de modo a se tornarem acessíveis

aos alunos quanto as especificidades didáticas e linguísticas. Essas obras precisam abarcar definições presentes nas diversas áreas do conhecimento humano que fazem parte do conteúdo escolar.

A Lexicografia discursiva

Segundo Orlandi (2000), a lexicografia discursiva vê, nos dicionários, discursos. Geralmente, quando analisamos o dicionário e sua relação com a representação da língua, estamos menos interessados no autor e mais no fato de que o dicionário é um instrumento responsável pela construção da memória social, demarcando, assim, a relação da ciência com o Estado.

A autora explica que a pesquisa lexicográfica põe em contato a língua, a ciência, a sociedade e a história; sendo o dicionário um constitutivo na formação social. Dessa forma, compreendemos melhor que o dicionário faz parte da nossa relação com a língua, quando valorizamos o seu conhecimento histórico, e não somente a sua função normatizadora.

Sendo o dicionário um instrumento de memória social e construído por seres históricos sociais, afetados pela ideologia, quando o analisamos sob ótica da lexicografia discursiva, podemos ver as ideologias presentes em cada obra. Por ser um dos maiores detentores do saber

metalinguístico, o dicionário nos dá a ilusão de ser um gênero neutro e que abrange toda a nossa língua de forma imparcial; no entanto, segundo Orlandi (2000), a ideologia do dicionário é justamente não se marcar ideologicamente. A autora ressalta que não existe palavra neutra, e o próprio ato de tentar apagar as ideologias torna-se um ato ideológico.

Em resumo, podemos dizer que a lexicografia discursiva toma o dicionário como discurso; concentrando-se, dessa forma, nas relações intertextuais e interdiscursivas na produção do efeito da completude e considera o funcionamento do dicionário na relação do sujeito com a língua, incluindo a sua relação com a memória discursiva. Completude é o processo pelo qual o dicionário, ao representar a língua, a provê de uma realidade. "O dicionário assegura, em nosso imaginário, a unidade da língua e sua representabilidade: supõe-se que o dicionário contenha (todas) as palavras da língua" (ORLANDI, 2000, p. 98). A completude nos dicionários, em relação aos sentidos, se representa: (1) pela remissão de um verbete e outros verbetes em circuito fechado, e pela menção a autores da língua, sob o modo de exemplos; (intertextualidade); (2) pela maneira como fazem intervir a memória discursiva. (interdiscurso); e (3) a pontuação:

fato linguístico que será analisado como parte da construção desse efeito de completude.

A partir dessas considerações, podemos abrir o seguinte questionamento em relação aos objetivos da nossa pesquisa: ao representar a língua, o dicionário a provê de uma realidade; mas, quando essa realidade muda, o dicionário acompanha essa mudança?

Antes de procedermos à análise dos dados da nossa pesquisa, faremos uma breve contextualização sobre a representação de família que prevalece em nossa sociedade.

Uma reflexão sobre o conceito de família

Segundo Arán (2003), a família nuclear formada pelo pai, mãe e filhos, vivendo juntos e obedecendo a divisão de papéis masculinos e femininos, é um fenômeno recente na história da humanidade, que se deu após as transformações provocadas pela industrialização, na segunda metade do século XVIII, na Inglaterra. Para o autor, esse formato de família é resultado da necessidade de um espaço privado separado do espaço público e, desde então, o papel da família era o de assegurar a ordem social da burguesia, assim como promover a formação das crianças em cidadãos e trabalhadores. O modelo nuclear heteronormativo foi a matriz de identidade na constituição dos sujeitos.

No Brasil, de acordo com Samara (2002), a economia da Colônia estava concentrada na região Nordeste, nas plantações de cana. As famílias mais ricas viviam em mansões e tinham dependentes e escravos. Os papéis eram bem definidos entre os sexos, sendo o do marido o poder de decisão e o papel de provedor da casa, e, o da esposa, o papel de governar a casa e assistir moralmente à família. O modelo de família predominante era, portanto, o patriarcal.

Ainda segundo a autora, começaram a ocorrer mudanças econômicas que alteraram o modelo de sociedade, como a descoberta das minas de ouro, que deslocaram o eixo econômico, antes concentrado no Nordeste, para a região Sul. A partir daí, por mais que a Igreja e a Coroa Portuguesa tentassem controlar, a sociedade que se formava era composta por celibatários, concubinatos e uniões ilegítimas, além das mulheres economicamente ativas e solteiras que criavam seus filhos e chefiavam suas famílias.

O primeiro Censo Geral do Brasil, realizado ainda em 1872, aponta que 30% das mulheres, principalmente as com idade entre 39 e 59 anos, eram chefes de suas famílias (SAMARA, 2002) e, embora a maioria dos chefes de domicílio (os homens) ainda fossem a maioria, essa estatística é interessante para observarmos as mudanças nos tipos de família do Brasil.

No tópico seguinte, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa.

Metodologia

O objetivo deste trabalho é analisar as definições dos itens lexicais *família*, *mãe*, *pai* e *irmão* encontradas em obras lexicográficas destinadas ao público infantil. A análise proposta surge da necessidade de questionamento sobre quais famílias estão sendo representadas nos dicionários destinados ao público infantil. Reconhecemos que esse público se encontra em processo de formação cidadã e, portanto, formará opiniões pautadas nas informações que estão dispostas no mundo contemporâneo em que se encontram.

Uma das habilidades citadas pela BNCC para a Educação Infantil é "demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir" (BRASIL, 2017, p. 45). Assim sendo, esse documento enfatiza o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, com vistas ao reconhecimento e compreensão de modos distintos de ser e estar no mundo e de valorização e respeito ao que é "diferente".

No componente curricular de História para os anos finais do Ensino Fundamental, esse mesmo documento defende

que é importante discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. E, no que concerne à temática da família, a própria Base orienta que as escolas precisam conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 37).

Para proceder a esta análise, estamos tomando como base a Lexicografia Pedagógica (ZGUSTA, 1971; SECO, 1987; PONTES, 2000; LANDAU, 2001; KRIEGER, 2007; GARCIA, 2006 e ZAVAGLIA; NADIN, 2019) e a Lexicologia Discursiva (ORLANDI, 2000). Dispomos, no quadro 1, a seguir, em ordem cronológica, as obras lexicográficas utilizadas para a análise:

Quadro 1 - Relação das obras lexicográficas utilizadas para a análise

Autor / Ano:	**Obra:**
Ferreira (1989)	Dicionário Aurélio Infantil da Língua Portuguesa Ilustrado
Mattos (1996)	Dicionário Júnior da Língua portuguesa (1ª e 4ª edição)
Mesquita; Lobato e Sandroni (2003)	Dicionário da Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo
Biderman e Carvalho (2005)	Meu Primeiro Livro de Palavras: Um dicionário ilustrado de A a Z.

Borba (2008)	Palavrinha Viva: Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa
Ferreira (2008)	Aurelinho: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa
Aulete (2009)	Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete com a Turma do Cocoricó
Mattos (2011)	Dicionário Júnior da Língua portuguesa (4ª edição)

Fonte: elaborado pelos autores.

Cabe ressaltar que, ao longo da nossa análise, os dicionários serão apresentados em ordem cronológica; dessa forma, conseguimos acompanhar as mudanças semânticas e culturais dos nomes de família analisados.

Escolhemos aleatoriamente as obras lexicográficas, incluindo aquelas que também não compuseram a edição do PNLD Dicionários, desde que em sua proposta o público-alvo fosse as crianças. A justificativa da escolha aleatória é entender que qualquer obra listada no manual do programa apenas estaria ali discriminada se atendesse aos requisitos do edital para as editoras. Além disso, os demais dicionários foram de aquisição própria do pesquisador.

Destacamos ainda que, dentre as obras lexicográficas escolhidas para a nossa análise, duas são casos de reedições — o *Aurelinho: Dicionário Infantil Ilustrado da Língua Portuguesa* (FERREIRA, 2008) é uma reedição do *Dicionário*

Aurélio Infantil da Língua Portuguesa Ilustrado (FERREIRA, 1989) e o *Dicionário Júnior da Língua portuguesa* (MATTOS, 2011) é a 4ª edição do dicionário de mesmo nome, publicado em 1996 pelo mesmo autor — o que nos permite, também, fazer uma análise da evolução semântica dos itens lexicais analisados, considerando o intervalo de tempo das edições.

Para a análise dos dados, optamos por apresentar apenas as acepções voltadas para o campo semântico 'familiar'. Dessa forma, estamos excluindo de Ferreira (1989), por exemplo, a acepção (3) de *família* registrada como "reunião de gêneros semelhantes entre os animais e os vegetais". Veja, a seguir, as acepções que esse autor dá ao verbete *família*:

Quadro 2 – Exemplo de verbete

Obra lexicográfica	**Definição do verbete família**
Ferreira (1989)	(1) Pessoas que são parentes e que vivem, em geral, na mesma casa, em particular, o pai, a mãe e os filhos. Ex.: *A família de Carlos é pequena; tem apenas o pai, a mãe e um irmão.* (2) Pessoas do mesmo sangue, do mesmo tronco. Ex.: *A família Silva tem mais de 100 pessoas*. (3) Reunião de gêneros semelhantes entre os animais ou vegetais**.**

Fonte: elaborado pelos autores.

O mesmo pode ser dito a respeito das outras unidades lexicais analisadas nesta pesquisa (*mãe*, *pai* e *irmão*). Excluímos algumas acepções de *mãe*; registradas mormente por esses dicionários, que fazem referência à fêmea de um animal que tem filhotes ou à "causa ou origem de alguma coisa. Ex.: *A preguiça é a mãe de todos os vícios*" (MATTOS, 1996 e 2011, grifo nosso); por não estarem relacionadas ao campo semântico "familiar".

No que concerne ao verbete *pai*, excluímos a acepção de Biderman e Carvalho (2005) que se refere à figura de Deus – "na religião cristã, *pai* é o próprio Deus. *Deus é o nosso pai e quer nos ver felizes*" –; além de outras acepções, que associam a figura do pai ao "criador ou fundador de algo" (ex.: *Santos Dumont é o pai da aviação*) (MATTOS, 1996 e 2011; BORBA, 2008) e a "alguém que protege e/ou ajuda outras pessoas" – "pessoa que ajuda ou favorece, protetor: *Diziam que Getúlio era o pai dos pobres*" (BORBA, 2008, grifo nosso).

Para o verbete *irmão*, as acepções não contempladas em nossa análise referem-se ao campo semântico "religioso", sendo sinônimo de *frade* – "membro de ordem ou congregação religiosa que não é padre" (MATTOS, 1996 e 2011, grifo nosso) e "frade; religioso: *No mosteiro, os irmãos acordam muito cedo*" (BORBA, 2008) – e uma acepção de

irmão como alguém ou algo "que está nas mesmas condições; amigo. Ex.: *Haverá reunião entre os países irmãos da América do Sul*" (BORBA, 2008, grifo nosso).

Sobre a estrutura dos enunciados definitórios, o Aulete (2009) é a única obra que, de acordo com o PNLD (2012), apresenta definições oracionais curtas, com uma linguagem simples e interativa. Esse último aspecto se explica, principalmente, pela presença de marcas linguísticas que denotam certa proximidade com o consulente, como a frequência do pronome de 2ª pessoa (*você*) e das marcas possessivas de 2ª pessoa (em *sua família*, *sua casa*, *seus pais*, *seus irmãos*), como pode ser observado na definição do verbete *família*, a seguir:

> (1) A família da gente é formada por pai, mãe e irmãs. Na família pode ter também os avós, os tios e os primos.(2) A *sua família* é também o grupo das pessoas que vivem na *sua casa* junto com *você*: os *seus pais* ou outros adultos que cuidam de *você*, e *seus irmãos* ou outras crianças e adolescentes.

Cabe lembrar que, de acordo com o "PNLD 2012-Dicionários", os dicionários do tipo 1 e 2 "devem ter verbetes de estrutura simples, com um pequeno número de acepções, quase sempre em linguagem informal e acessível,

acompanhada de exemplos de uso" (BRASIL, 2012, p. 19). Esses dicionários têm o objetivo de introduzir e familiarizar as crianças ao gênero lexicográfico e, portanto, deveriam ser, em sua maioria, compostos de definições oracionais que, diferente das definições clássicas e analíticas, usam linguagem mais simples, coloquial e interativa, que favorece o processo de ensino e aprendizagem.

Passaremos, na seção subsequente, à análise dos dados da nossa pesquisa

Análise dos dados

Apresentamos, a seguir, a análise das definições dos verbetes *família*, *mãe*, *pai* e *irmão*, encontradas nos dicionários infantis selecionados para esta pesquisa.

O conceito de *família*

De modo geral, observamos que, na maioria das obras lexicográficas, a relação hiperonímica entre *parente* e *família* acaba gerando um sistema de remissões, fazendo com que o consulente recorra ao verbete do primeiro item lexical para entender algumas das acepções apresentadas pelo segundo. Isso pode ser observado em Biderman e Carvalho (2005), Ferreira (1989 e 2008), Mattos (1996) e Mesquita, Lobato e Sandroni (2003). Borba (2008) utiliza o termo *parentesco*.

Relacionamos as definições desses dicionaristas, a seguir, e apresentamos as definições dos termos *parente* e *parentesco* em notas de rodapé:

Quadro 3: Acepções do verbete *família*

Dicionário:	**Acepções:**
Ferreira (1989)	(1) Pessoas que são parentes e que vivem, em geral, na mesma casa, em particular, o pai, a mãe e os filhos. Ex.: *A família de Carlos é pequena; tem apenas o pai, a mãe e um irmão*. (2) Pessoas do mesmo sangue, do mesmo tronco. Ex.: *A família Silva tem mais de 100 pessoas*.
Mattos (1996)	(1) Conjunto de pai, mãe e filhos. (2) Conjunto de pessoas que são parentes entre si.
MESQUITA, LOBATO e SANDRONI (2003)	(1) Grupo de pessoas que vivem na mesma casa, em geral parentes[1], especialmente o pai, a mãe e os filhos. (2) Grupo de pessoas do mesmo sangue, que têm o mesmo antepassado.
Biderman e Carvalho (2005)	(1) Família é o núcleo formado por pais e filhos ou por parentes[2]. Ex.: *A família se reuniu para comemorar a Páscoa.* *família: familiar
Borba (2008)	(1) Grupo de pessoas que têm parentesco[3]. Ex.: *Há três gerações da família na foto*. (2) Grupo de pessoas que é composto por pai e/ou mãe e filhos. Ex.: *Crianças podem ajudar suas famílias*.

1 "pessoa que pertence à mesma família que outra: pai, mãe, irmãos, tios, primos, avós, etc."

2 "Cada uma das pessoas que pertencem à mesma família". Observe que esta definição acaba gerando um sistema de remissivas que não colabora para uma definição precisa e eficaz para o consulente.

3 "qualidade de parente". Segundo o mesmo dicionário, parente é a "pessoa que, em relação a outras, pertence à mesma família".

Ferreira (2008)	(1) Pessoas que são parentes[4] e que vivem, em geral, na mesma casa, em particular, o pai, a mãe e os filhos. Ex.: *A família de Carlos é pequena; tem apenas o pai, a mãe e um irmão.* (2) Pessoas do mesmo sangue: *A família Silva tem mais de 100 pessoas*.
Mattos (2011)	(1) Conjunto de pai, mãe e filhos ligados pelo sangue comum, *família elementar* – Ex.: *Meus pais e eu somos uma família feliz*. (2) Conjunto de pessoas que se ligam pelo sangue comum ou pelo casamento, *família extensa – Tios e primos pertencem à mesma família*. / *Quem se casa passa a pertencer a duas famílias*.
Aulete (2009)	(1) A família da gente é formada por pai, mãe e irmãs. Na família pode ter também os avós, os tios e os primos. (2) A sua família é também o grupo das pessoas que vivem na sua casa junto com você: os seus pais ou outros adultos que cuidam de você, e seus irmãos ou outras crianças e adolescentes.

Fonte: elaborado pelos autores.

A análise discursiva das definições mostra que a visão de mundo apresentada por essas obras lexicográficas acaba reforçando um modelo de família tradicional, formado pelo núcleo familiar (pai, mãe e filhos biológicos) ou por pessoas que compartilham algum grau de parentesco. Dessa forma, os dicionários acabam excluindo outros modelos de família (tais como as homoparentais, monoparentais, adotivas, ou heteronormativas sem filhos). Isso é perceptível, sobretudo, nas seguintes definições:

4 "pessoa que pertence à mesma família que outra: pai, mãe, irmãos, tios, primos, avós, etc"

(1) “Conjunto de *pai*, *mãe* e *filhos*” / “Conjunto de pessoas que são parentes entre si” (MATTOS, 1996, grifo nosso)

(2) “núcleo formado por *pais* e *filhos* ou por *parentes*.” (BIDERMAN; CARVALHO, 2005, grifo nosso)

(3) “Grupo de *pessoas que têm parentesco*” / “Grupo de pessoas que é composto por *pai* e/ ou *mãe* e *filhos*” (BORBA, 2008, grifo nosso).

(4) A família da gente é formada por *pai*, *mãe* e *irmãs*. Na família pode ter também os *avós* os *tios* e os *primos*” (AULETE, 2009, grifo nosso).

Alguns dicionários elucidam, claramente, o conceito biológico de família, quando destacam que os membros de um grupo familiar são pessoas do mesmo grupo sanguíneo. Isso pode ser visto, principalmente, nos exemplos (5) e (6), a seguir:

(5) Pessoas do *mesmo sangue*, do mesmo tronco (FERREIRA, 1989, grifo nosso).

(6) Grupo de pessoas do *mesmo sangue*, que têm o mesmo antepassado (MESQUITA; LOBATO; SANDRONI, 2005, grifo nosso).

Dessa forma, tais dicionários acabam excluindo as famílias adotivas.

Observamos que Mesquita, Lobato e Sandroni (2003), na acepção (1), "grupo de pessoas que *vivem na mesma casa*, em geral parentes, especialmente o pai, a mãe e os filhos", acabam, ainda, restringindo o conceito de família a um grupo de pessoas que compartilham o mesmo espaço físico; desconsiderando, pois, algumas situações familiares típicas como, por exemplo: a de (1) filhos que não moram na mesma casa que os pais, (2) filhos com pais separados etc.

Alguns dicionaristas apresentam, na estrutura do verbete *família*, exemplos para complementar a definição, tais como Ferreira (1989 e 2008), Biderman e Carvalho (2005), Borba (2008).

Considerando o público desses dicionários, observamos que, no exemplo de Ferreira (1989 e 2008), "*A família* de Carlos é pequena; tem *apenas* o pai, a mãe e um irmão", o uso de um adjetivo *pequena* e do intensificador *apenas* acabam construindo um rótulo para o núcleo familiar formado por pai, mãe e irmão e levantando uma ideologia – família pequena *versus* família grande. Em Biderman e Carvalho (2005), o exemplo "a família se reuniu para comemorar a páscoa" pode acabar não dando representatividade a crianças que são órfãs ou cujos pais são separados. Borba (2008) acaba colocando em questão a temática do trabalho

infantil, proibido pela Constituição Federal, com o exemplo "Crianças podem ajudar suas famílias".

Ao fazermos um estudo comparativo das edições de Ferreira (1989 e 2008), observamos que, mesmo com o intervalo considerável de 19 anos, e considerando o contexto sócio-histórico-cultural da edição mais atual, o verbete *família* não apresenta nenhuma mudança de acepções.

Observamos, também, poucas mudanças entre Mattos (1996 e 2011). A acepção principal do verbete *família* ficou mais restrita: "conjunto de pai, mãe e filhos *ligados pelo sangue comum*", demarcando a relação de consanguinidade entre os membros de um mesmo grupo familiar. Outra modificação é a distinção entre família elementar "conjunto de pai, mãe e filhos (biológicos)" e família extensiva "conjunto de pessoas que se ligam pelo sangue comum ou pelo casamento", é o caso de tios, primos, maridos e esposas, por exemplo. Mesmo com essas modificações, a quarta edição continua não contemplando as muitas possibilidades de família existentes.

Por fim, cabe dizer que o Aulete (2009) é o único dicionário que apresenta uma definição mais inclusiva, na acepção (2) "a sua família é também o grupo das pessoas que vivem na sua casa junto com você: os seus *pais* ou outros *adultos*

que cuidam de você, e *seus irmãos ou outras crianças e adolescentes*". Isso se justifica, pois, acreditamos que o uso do masculino genérico (*pais*, no plural) é uma forma de não especificar se a criança mora com o núcleo familiar (pai e mãe), ou com duas mães ou dois pais, no caso das famílias homoparentais, ou se mora com apenas um deles, como é o caso das famílias monoparentais. Além disso, essa definição inclui a situação de crianças adotivas e das que vivem sob a tutela de avós ou outros familiares que não são seus pais.

O conceito de *mãe*

Listamos, no quadro 2, a seguir, as definições encontradas nas obras lexicográficas para o verbete *mãe* e, em seguida, procedemos à análise dessas definições:

Quadro 4: Acepções do verbete *mãe*

Dicionário:	**Acepções:**
Ferreira (1989)	Não registrado
Mattos (1996 e 2011)	(1) Mulher que teve filho. (2) Fêmea que teve filhote.
Mesquita, Lobato e Sandroni (2003)	Não registrado
Biderman e Carvalho (2005)	(1) Mãe é a mulher que teve ou que criou um ou mais filhos. Ex.: *A <u>mãe</u> amamentou o filho*. *família: mamãe, maternal, maternidade, materno.

Borba (2008)	(1) Mulher, em relação aos filhos. *A forma mamãe também é usada na linguagem familiar.
Ferreira (2008)	(1) Mulher ou qualquer fêmea que deu à luz um ou mais filhos. (2) Pessoa muito generosa.
Aulete (2009)	(1) A mãe de uma pessoa é a mulher que a carregou dentro da barriga nove meses e de quem ela nasceu. Ex.: *A mãe cria os filhos, cuida deles, até que eles fiquem adultos.* (2) A mulher que cria uma criança como se a tivesse carregado na barriga também é chamada de mãe.

Fonte: elaborado pelos autores.

Como pode ser observado, Mesquita, Lobato e Sandroni (2003) não apresentam um verbete com a definição da unidade lexical *mãe*. Embora Ferreira (1989) também não apresente, observamos o acréscimo em Ferreira (2008). Não houve atualizações desse verbete em Mattos (2011).

A figura representada por Mattos (1996 e 2011) e Ferreira (2008) é, somente, a da mãe biológica – aquela mulher que gera ou que dá a luz a uma criança – desconsiderando, portanto, a figura das mães adotivas. Além disso, Ferreira (2008), especificamente, apresenta, em sua acepção (2), um conceito generalizante de *mãe*, colocando a generosidade como uma característica comum a todas elas, ou, dando a entender que qualquer pessoa generosa poderia ser chamada de *mãe*.

A brevidade da definição de Borba (2008) deixa margem para a distinção entre mãe biológica e mãe adotiva.

Apesar de Aulete (2009) descrever, na acepção (1), a figura da mãe biológica ("a mãe de uma pessoa é a mulher que a *carregou dentro da barriga* noves meses, *de quem ela nasceu*"), na acepção (2), vemos uma tentativa de inclusão da figura das mães adotivas: "a *mulher que cria* uma criança *como se a tivesse carregado na barriga* também é chamada de mãe". Entretanto, observamos que o dicionário acaba condicionando a experiência da maternidade à ideia de "carregar uma criança na barriga". O exemplo apresentado pelo autor, "a mãe cria os filhos, cuida deles, até que eles fiquem adultos", parece encaixar-se tanto no perfil da mãe biológica quanto da mãe adotiva.

A definição apresentada por Biderman e Carvalho (2005), "mãe é uma mulher que teve ou que criou um ou mais filhos", é a que melhor representa as diferentes possibilidades do exercício da maternidade.

O conceito de *pai*

Listamos, no quadro 3, a seguir, as definições encontradas nas obras lexicográficas para o verbete *pai* e, em seguida, procedemos à análise dessas definições:

Quadro 5: Acepções do verbete ***pai***

Dicionário:	**Acepções:**
Ferreira (1989)	(1) Homem ou qualquer outro animal macho que tem filhos: *Meu pai trabalha muito. O meu cachorrinho tem pai de uma raça e mãe de outra.*
Mattos (1996)	(1) Homem que tem filho. *Pai adotivo*. Homem que aceitou a função de pai de filho de outra pessoa.
MESQUITA, LOBATO e SANDRONI (2003)	Não registrado
Biderman e Carvalho (2005)	(1) ***feminino: mãe **1.** Pai é o homem, ou animal macho, que tem um ou mais filhos. *O pai ficou muito contente com o presente do filho.* *família: papai, paternal, paternidade, paterno.
Borba (2008)	(1) Homem que tem um ou mais filhos. 1. Forma feminina correspondente: mãe. 2. No plural, refere-se ao pai e à mãe. 3. A forma papai também é usada na linguagem familiar.
Ferreira (2008)	(1) Homem ou qualquer outro animal macho que tenha filhos: *Meu pai trabalha muito*. *O meu cachorrinho tem pai de uma raça e mãe de outra*.
Aulete (2009)	(1) O pai de uma pessoa é o homem que, junto com a mãe, fez essa pessoa existir e cuida dela até que ela fique adulta. (2) O homem que cria uma criança como se fosse o pai também é chamado de pai.
Mattos (2011)	(1) Homem que tem filho. *Pai adotivo.* Homem que aceitou a função de pai de filho de outra pessoa.

Fonte: elaborado pelos autores.

Comparando as acepções, podemos dizer que, de modo geral, esses dicionários ressaltam somente a figura do pai biológico, ou seja, do "homem que tem um ou mais filhos"; não abrangendo, dessa forma, a realidade dos consulentes, que, muito provavelmente, devem fazer parte de diversas formações familiares.

Biderman e Carvalho (2005), ao complementar o seu verbete com a expressão *pai de família*, em asterisco, acabam ainda restringindo o conceito de *pai* ao campo semântico da família nuclear.

Os únicos dicionários que tentam contemplar a figura do pai adotivo são Mattos (1996 e 2011), com uma subentrada específica, e Aulete (2009), na acepção (2), apesar de o enunciado definitório ser um pouco redundante: "o homem que cria uma criança como se fosse o pai, também é chamado de pai".

A obra lexicográfica de Mesquita, Lobato e Sandroni (2003) não apresenta uma entrada para esse verbete.

O conceito de *irmão*

Dispomos, no quadro 4, a seguir, as acepções encontradas nos dicionários pesquisados para o verbete *irmão*. Em seguida, procedemos à análise.

Quadro 6: Acepções do verbete *irmão*

Dicionário:	**Acepções:**
Ferreira (1989)	(1) Filho do mesmo pai e da mesma mãe ou só do mesmo pai ou só da mesma mãe, em relação aos outros filhos.
Mattos (1996)	(1) Filho dos mesmos pais ou só de um deles, em relação a outro filho. Ex.: *O rapaz e a moça são irmãos por parte de pai*.
Mesquita, Lobato e Sandroni (2003)	Não registrado.
Biderman e Carvalho (2005)	Não registrado.
Borba (2008)	(1) Filho dos mesmos pais, ou do mesmo pai, ou da mesma mãe. (2) frade; religioso: *No mosteiro, os irmãos acordam muito cedo*. (3) que está nas mesmas condições; amigo: *Haverá reunião entre os países irmãos da América do Sul*.
Ferreira (2008)	(1) Filho do mesmo pai e da mesma mãe, ou só do mesmo pai ou só da mesma mãe, em relação aos outros filhos.
Aulete (2009)	(1) O irmão de uma pessoa é o filho dos mesmos pais que uma pessoa. Pode também ser filho só da mesma mãe ou só do mesmo pai.
Mattos (2011)	(1) Filho dos mesmos pais ou só de um deles, em relação a outro filho. Ex.: *O rapaz e a moça são irmãos por parte de pai*. (2) Membro de ordem ou congregação religiosa que não é padre. Ex.: *um irmão marista*.

Fonte: elaborado pelos autores.

Como observado, os dicionários de Biderman e Carvalho (2005) e Borba (2008) não registram o verbete *irmão*. As

demais obras lexicográficas apresentam definições analíticas que, a nosso ver, são confusas para o entendimento do público infanto-juvenil. Todavia, em todas temos a representação da figura do irmão biológico, sendo ele o 'filho dos mesmos pais' ou 'o filho de só um dos pais'. Nenhuma das obras ressalta a figura do irmão adotivo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990) acrescentou, por meio da Lei nº 13.010/2014, a disposição legal de que uma criança ou um adolescente tenha o direito de ser educados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. Ao citar 'família ampliada', ainda que na boa tentativa de abarcar todas as pessoas envolvidas no processo de crescimento de uma pessoa, não especifica o que seria essa ampliação familiar.

Vale lembrar que, em 2015, a agência de publicidade NBS lançou com a equipe do Dicionário Houaiss, a campanha #TodasAsFamílias[5]. Trata-se de uma reação ao conceito de

5 Informações sobre a campanha podem ser obtidas nos jornais https://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2016/04/campanha-incentiva-mudanca-do-significado-de-familia-no-dicionario.html, https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/

família contido no projeto de lei conhecido como "Estatuto da Família", em trâmite pela Câmara dos Deputados, no mesmo ano. Segundo o estatuto, família é "o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes" (BRASIL, 2015, Art. 2º, p. 1). A campanha recebeu mais de 3 mil sugestões e teve como consequência a atualização do verbete no dicionário, que apresenta hoje, como primeira acepção:

> família
> substantivo feminino
> 1 núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que ger. compartilham o mesmo espaço e mantêm entre si uma relação solidária e estável[6].

A definição dicionarizada, com todas as contribuições, abrange diversas possibilidades de arranjos familiares. Acreditamos na relevância de um estatuto da família, como afirma o próprio projeto de lei, por ela funcionar como o primeiro grupo de convívio de um indivíduo, organizado a partir de um sistema social. Por outro lado,

noticia/2016-05/campanha-recebe-mais-de-3-mil-sugestoes-sobre-novo-conceito-de, https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2016/04/12/interna_nacional,752415/todasasfamilias-campanha-pretende-mudar-a-definicao-de-familia-no-di.shtml. Acesso em: 05 jan. 2022.

6 A consulta pode ser realizada aberetamente por meio do link: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#5. Acesso em: 20 jan. 2022.

a coerência do projeto se destrói ao tentar estabelecer o conceito de entidade familiar a partir do fortalecimento dos laços familiares somente com a união conjugal firmada entre o homem e a mulher. Desmerece toda a pluralidade social e cultural de organizações ao longo da história e as mudanças pelas quais essas organizações têm passado, como apresentamos neste trabalho.

Considerações finais

A análise discursiva das definições dos nomes de família, apresentadas pelas obras lexicográficas utilizadas como fonte para esta pesquisa, revela uma visão de mundo que acaba reforçando um modelo de família tradicional, formado pelo núcleo familiar (pai, mãe e filhos biológicos) ou por pessoas que compartilham algum grau de parentesco ou que vivem sob o mesmo teto. Dessa forma, os dicionários acabam excluindo outros modelos de família, tais como as homoparentais, monoparentais, adotivas, heteronormativas sem filhos etc.

Em termos cronológicos, a análise da definição dos verbetes *família*, *mãe*, *pai* e *irmão*, nos dicionários infantis, revela não só um apagamento da realidade plural das formações familiares no Brasil, mas também são um indício de que as obras lexicográficas sob investigação não

acompanharam certas mudanças sociais nos contextos familiares ocorridas nos últimos anos. Pouca ou nenhuma mudança, nas definições dessas unidades lexicais, foi feita ao longo dos anos ou das edições controladas.

Podemos dizer, dessa forma, que, os conceitos de família que esses dicionários trazem podem gerar certo desrespeito e constrangimento nos consulentes. Uma vez que a própria BNCC traz orientações acerca do trabalho com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 37), torna-se imprescindível que as definições dos verbetes, relacionados ao campo semântico 'familiar', abarquem essa pluralidade.

Observamos ainda que o dicionário de Mesquita, Lobato e Sandroni (2003), apesar de definir família como "grupo de pessoas que vivem na mesma casa, em geral parentes, especialmente o pai, a mãe e os filhos", não apresenta uma entrada específica para os verbetes *pai*, *mãe* e *irmão*; contrariando o princípio defendido por Landau (2001) de que todas as unidades lexicais utilizadas na definição de um verbete devem ter entradas na própria obra lexicográfica.

Por fim, esperamos mostrar a importância de termos uma obra destinada ao público escolar adequada para esse mesmo público, incluindo sua realidade e tentando estar

mais próxima de seu cotidiano. Sabemos que é relativo o uso de definições oracionais, instanciativas, clássicas ou analíticas sobre os conceitos e não há um critério específico de qual escolha seria melhor, o que pretendemos investigar no futuro. Defendemos sempre que o importante, sobre qualquer produção, é olhar para quem vai acessar esse produto e tentar prever suas necessidades, para que seja condizente com a sua realidade a fim de evitar exclusões ou marginalizações, sobretudo quando estão envolvidas questões de cidadania, ética e direitos humanos. Ou seja, são questões que vão muito além do conhecimento de mundo do próprio lexicógrafo ou do elaborador de um projeto de lei, mas que pode contar com a contribuição de pessoas preocupadas e engajadas com essas pautas.

Referências

ARÁN, M. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. Revista Estudos feministas, v. 11, n.2, p. 399-422, 2003.

AULETE, C. Meu primeiro dicionário**:** Caldas Aulete: com a Turma Cocoricó. São Paulo: Globo; Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2009.

BIDERMAN, M. T. C. Dicionários do Português: da tradição à contemporaneidade. Alfa, v. 47, n.1, p. 53-69, 2003.

BIDERMAN, M. T. C.; CARVALHO, C. S. Meu primeiro livro de palavras**:** um dicionário ilustrado do português de A a Z. Ilustrações de Orlando Pedroso. São Paulo: Ática, 2005.

BORBA, F. S. Dicionário palavrinha viva. Ilustrações Luiz Maia; colaboradores Beatriz Nunes de Oliveira Longo, Marina Botolotti,

Sebastião Expedito Ignácio. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 6.6583, de 16 de outubro de 2013. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Com direito à palavra: dicionários em sala de aula (Elaboração E. Rangel). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL. Senado Federal. História da adoção no mundo. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/adocao/contexto-da- adocao-no-brasil/historia-da-adocao-no-mundo.aspx. Acesso em: 18 ago. 2021.

FERREIRA, A. B. de H. Dicionário infantil ilustrado de língua portuguesa. Ilustrado por Ziraldo; assistentes Margarida do Anjos *et al*.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FERREIRA, A. B. de H. Dicionário infantil ilustrado de língua portuguesa. Coordenação Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos; ilustrações Andres Lieban. 2. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

KRIEGER, M. G. Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. Cadernos de Tradução, v. 2, n. 18, p. 235-252, 2007.

LOBATO, C.; MESQUITA, M.; SANDRONI, L. Dicionário da Turma do Sítio do Picapau Amarelo. São Paulo: Globo, 2003.

MATTOS, G. Dicionário júnior de língua portuguesa. 4. ed. São Paulo: FTD, 2011.

MATTOS, G. Dicionário júnior de língua portuguesa. São Paulo: FTD, 1996.

MIRANDA, F. B. O que é macroestrutura no dicionário de língua? *In*: ALVES, I. M.; ISQUERDO, A. N. (org.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: UFMS, p 261-272, 2007.

ORLANDI, E. Lexicografia Discursiva. São Paulo: Alfa, v. 44, p. 97-114, 2000.

PONTES, A. L. Dicionário e leitura. *In*: Formação continuada de professores da rede pública – 2ª fase – Português. Fortaleza: Universidade Aberta do Nordeste/Fundação Demócrito Rocha/Governo do Estado do Ceará, p. 54-64, 2000.

PONTES, A. L.; SANTIAGO, M. S. Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. *In*: COSTA DOS SANTOS, F. J. (org.). Letras plurais: crenças e metodologias do ensino de línguas. Rio de Janeiro: CBJE, p. 105-123, 2009.

SAMARA, E.M. O que mudou na família brasileira? (Da Colônia à atualidade). Psicologia USP, 2002.

SECO, M. Problemas formales de la definición. *In*: SECO, M. (org.). Estudios de lexicografía española. Madrid: Paraninfo, p. 15-45, 1987.

ZAVAGLIA, C.; NADIN, O. L. Lexicografia Pedagógica. Domínios de Lingu@ gem, v. 12, n. 4, p. 1921-1933, 2019.

Geraldo José Rodrigues Liska
Doutor com Residência Pós-doutoral em Estudos Linguísticos (Bolsa PNPD/CAPES) pela Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.
Doutor com Residência Pós-doutoral em Estudos Linguísticos (Bolsa PNPD/CAPES) pela Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.
Universidade Federal de Alfenas.
Pesquisador do Grupo de Pesquisas PeTALA - Pesquisas Transdisciplinares e Acadêmicas em Linguística Aplicada, na Linha de Pesquisa Letramentos, Ensino de línguas, Tecnologias Digitais, Formação de professores, Transdiciplinaridade – UFU.
Pesquisador do Grupo de pesquisa "LABILEXTERM - Laboratório Bilíngue de Estudos Lexicais e Terminológicos" – UNILA. Pesquisador do Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas – UNIFAL-MG.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2504025439635833
ORCID iD: http://orcid.org/0000-0002-9027-5926
E-mail: geraldo.liska@unifal-mg.edu.br

Jeander Cristian da Silva
Doutorando (2021-2025) em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG).
Mestre (2019-2021) em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG).
Professor assistente na Fale/UFMG.
Membro do Grupo de Estudos do Léxico e Narrativas da Amazônia Legal da Universidade Federal do Acre (GELNAL/UFAC) e membro-colaborador do O-Onoma (Observatório Onomástico).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5130269944999831
ORCID iD: http://orcid.org/0000-0002-3195-8137
E-mail: jeandercristian@gmail.com

Raquel Oliveira Reis
Graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alfenas (2021), especialização em Educação Inclusiva com ênfase em deficiência intelectual, física e psicomot pela Faculdades Metropolitanas de São Paulo (2022).
Graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alfenas (2021), especialização em Educação Inclusiva com ênfase em deficiência intelectual, física e psicomot pela Faculdades Metropolitanas de São Paulo (2022).
Universidade Federal de Alfenas.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8247231440637036.
ORCID iD: http://orcid.org/0000-0002-8651-1893
E-mail: raquelreis.oliveira@hotmail.com

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.72354

HELP INDIA! ABORDAGEM CRÍTICA DE UM LIVRO PARADIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Eliane Velloso Missagia
Caroline Martins dos Santos

Resumo: O presente artigo é fruto de atividades de leitura desenvolvidas pelas professoras - pesquisadoras em uma escola privada de ensino fundamental, cujo objetivo inicial era o de incentivar a leitura em língua inglesa de um livro paradidático. Dados os questionamentos acerca do enredo do livro e as questões culturais e ideológicas nele imbuídas, é iniciado um trabalho crítico-reflexivo com os alunos do 4º ano, a fim de desestabilizar conhecimentos acerca dos conceitos de língua e cultura. A partir da prática, teorias são acionadas de forma a justificar o trabalho de pré-leitura, leitura e pós- leitura, e refletir sobre o papel do professor de línguas enquanto desestabilizador do *status quo*. Após o trabalho com o livro, os alunos foram convidados a responder uma pergunta em uma atividade avaliativa interdisciplinar, comparando as personagens do livro paradidático de inglês com um livro adotado na disciplina de língua portuguesa. Essas respostas refletem as representações construídas pelos alunos no decorrer da leitura, as quais reforçam um paradigma pautado em relações desiguais de poder marcadas por relações coloniais.
Palavras-chave: Leitura. Representações. Relações coloniais.

Abstract: This paper is the result of reading activities developed by the private school teachers whose initial goal was to encourage reading a supplement book in english. Given some concerns related to the plot of the book and to cultural and ideological issues linked to it, a critical reflection work is initiated with 4th grade students in order to question knowledge about culture and language .Through the practice, some theories are used order to justify the pre-reading, reading and post-reading and to reflect on the role of the English teacher as a disturber of the status quo. After the working on the book, the students were invited to answer an interdisciplinary question on a test comparing the characters from the English book and the characters from the Portuguese lesson book. These answers show the representation of the characters constructed by students, which foster a paradigm ruled by colonial relations.
Keywords: Reading. Representations. Colonial relations.

Introdução

O presente trabalho parte de uma iniciativa de duas professoras de ensino fundamental I de problematizar uma atividade de leitura que se utiliza de um livro paradidático frequentemente usado na escola em que lecionam, com o intuito de levantar questões acerca da visão cultural da língua inglesa pelos alunos. Acreditamos que o ensino de línguas deve estar atrelado à postura crítico-reflexiva do professor e, por isso, a cultura torna-se um elemento essencial nas aulas de língua inglesa, e isso foi possível através das atividades e discussões que foram realizadas em sala de aula nos últimos anos em que a atividade foi desenvolvida.

Sabemos do papel central do livro didático (LD) nas aulas de língua, servindo como um poderoso suporte ao professor em relação ao conteúdo e metodologia a serem desenvolvidos. Além disso, o LD pode vir a ser a única oportunidade de alguns alunos de terem contato com a literatura e textos de diferentes formatos, o que contribui fortemente para a formação literária do aluno e de outras habilidades.

Porém, também consideramos importante estabelecer um olhar crítico e reflexivo a esse material, que muitas vezes é composto de interpretações únicas sobre os conceitos de língua e cultura. Nossos alunos, por vezes, associam a língua

inglesa às culturas advindas dos países Estados Unidos e Inglaterra e, mesmo que considerem alguns outros, em sua maioria são europeus. Além disso, frequentemente alunos do fundamental 1 não conhecem termos como língua global ou língua franca. Tendo esse contexto em vista, faz-se necessário criar oportunidades na aula de língua inglesa de apresentar e incitar reflexões em torno desses assuntos.

Sendo assim, nosso objetivo é, através de uma narrativa de ensino, tentar transcender a visão monolítica sobre língua e cultura, apresentando aos alunos maneiras de ver e entender o mundo de forma complexa. Desse modo, buscamos superar os elementos limitadores, muitas vezes presentes no processo de ensino de língua estrangeira, que limitam a visão dos alunos acerca da língua inglesa e sua relação com a cultura.

Contexto

O contexto em que se insere a narrativa que segue é o de uma instituição privada de Belo Horizonte e o recorte da atividade descrita é do 4º ano do ensino fundamental I. Em oito turmas foram desenvolvidas atividades que envolviam a pré leitura, leitura e atividade de pós leitura avaliativa. Nessa instituição as turmas de língua inglesa possuem por volta de 15 alunos, e estes frequentam duas aulas de 50 minutos por

semana. Os alunos do 4º ano têm aulas de língua inglesa desde o 1º ano e, por isso, já contam com um amplo vocabulário, o que possibilita a leitura de livros paradidáticos. O livro *A Rock Concert for India* faz parte da série Connect, da editora Cambridge e é utilizado na 2ª etapa do ano letivo, quando os alunos já estão mais familiarizados com o conteúdo.

O livro apresenta o contato de uma garota (aparentemente norte-americana) com um garoto indiano e a história se desenrola a partir do momento em que o professor da garota pede que seus alunos façam e-pals (amigos virtuais) de outros países. Logo depois que Monique conhece Tarun uma tragédia natural acontece perto de sua cidade e ela então tem a ideia de enviar dinheiro para a Índia ao realizar um show de rock com sua banda, envolvendo toda a escola. O evento é um sucesso e então Monique é celebrada pela nobre ação.

É uma história de roteiro simples e vocabulário compatível com o nível linguístico dos alunos, sendo bem sucedida no que tange os objetivos didático - pedagógicos. Porém, há um incômodo das professoras quanto ao roteiro do livro e não podemos deixar de o associar a aspectos sócio-culturais que a história aborda. Seria nos detalhes e sutilezas desse enredo em que perpassa uma visão

de mundo predominantemente branco, eurocêntrico e colonizador. Se língua e cultura estão em convergência, qual o nosso papel como professoras de língua?

Nas aulas de língua portuguesa, os alunos estavam terminando a leitura de "O Diário de Pilar na Índia" o que possibilitou uma intervenção interdisciplinar ao final do processo de leitura, favorecendo a reflexão crítica em torno de aspectos representacionais e discursivos das duas obras. Durante todo o trabalho com o livro paradidático de língua inglesa, a obra sobre Pilar emergiu nos comentários dos alunos enriquecendo o debate.

Descrição da atividade

Como mencionado, juntamente ao livro didático de língua inglesa utilizado no 4º ano do ensino fundamental da instituição em questão, os alunos adquirem também um livro paradidático da mesma editora. O livro a ser lido possui tema e nível linguístico compatíveis com a idade e série dos alunos. Dessa forma, é parte do cronograma anual a leitura do livro paradidático e uma atividade avaliativa é aplicada ao final do processo.

Desde que tivemos acesso ao livro, iniciamos o trabalho com uma aula que trata das questões da língua inglesa como língua global, antes mesmo de falarmos sobre a história. Já

que o livro traz um personagem indiano, de um país que tem inglês como língua oficial, consideramos importante levantar questões como: - Porque Tarun fala inglês? - Quantos países tem inglês como língua oficial? - O Brasil tem inglês como língua oficial? Essas e outras perguntas, apresentadas nas figuras 1, 2, 3, 4 e 5 (em anexo), levantam discussões sobre a origem da língua inglesa e porque ela percorre países tão distantes uns dos outros. Posteriormente, tratamos de fazer perguntas sobre aspectos socioculturais da Índia, como a quantidade de habitantes, a capital, as cores da bandeira, sobre personalidades importantes da história e cultura indiana, além de permitir que os alunos façam indagações e comentários sobre o que sabem ou não sobre o país. Eles ainda são apresentados a um vídeo da jovem cantora indiana Shivani , membro da banda *Now United*, popular entre os alunos. Shivani apresenta brevemente seu país e o vídeo (figura 6 e 7) se torna também uma oportunidade de trabalhar a compreensão auditiva dos alunos, além de perceberem o sotaque da cantora, nada comum nos áudios trazidos no livro didático da própria editora.

Nas aulas que seguem o primeiro contato com aspectos da cultura e sociedade indiana, os alunos são apresentados aos personagens e são feitas a eles perguntas para ativar o

conhecimento linguístico prévio e para a construção coletiva de um glossário que os auxiliou na leitura individual. A leitura foi feita na área externa da escola (nos horários que o clima permitiu) e os alunos ficaram entusiasmados com a oportunidade de ler ao ar livre. A leitura do livro levou duas aulas e as professoras estavam presentes para ajudá-los em qualquer dificuldade de compreensão.

Após a leitura, os alunos jogaram um quiz na plataforma kahoot para testar sua compreensão do livro (Figura 8 - em anexo). Os alunos comentaram sobre suas impressões e sobre seus personagens favoritos. Eles comentaram também sobre a própria atividade de leitura: sobre os desafios e conquistas no que diz respeito a sua performance enquanto leitores em língua estrangeira.

O trabalho com o livro paradidático foi finalizado com uma proposta de escrita introduzida na avaliação feita pelos alunos no final do trimestre: Escreva, em inglês ou português, o que você acha que Monique e Pillar (Português) têm em comum, assim como Kamala e Tarun. Deixamos aos alunos a escolha de tentar escrever em inglês ou português, uma vez que o objetivo era verificar as representações que seriam construídas e não a capacidade de produção linguística. Os alunos, no entanto, foram encorajados a escrever em

inglês sem, contudo, se preocupar com correção gramatical ou ortográfica para que se sentissem livres para “arriscar”.

O papel da cultura no ensino de línguas

O papel da cultura no ensino de línguas tem sido discutido há algum tempo e vários estudiosos concordam que a cultura tem função importante ao se aprender a língua, mas no caso do ensino da língua inglesa, surge uma questão: que cultura é essa que a professora deve ensinar? De que país ou região do mundo? Se fizermos essa pergunta já estamos extrapolando o raio cultural que há décadas predomina o ensino de línguas: estadunidense e britânico. Por vezes somos questionadas sobre qual inglês estamos ensinando, e outra pergunta vem em sequência: americano ou britânico? Essas oportunidades de desestabilizar o entendimento sobre a questão cultural da língua inglesa vêm como brechas que, segundo Duboc (2015) são oportunidades encontradas pelo professor em sala de aula de romper com o *status quo* e, assim, promover alguma reflexão acerca do dito e conhecido como única visão possível da língua.

Fernandes e Lima (2009) trazem uma discussão muito rica sobre cultura e reúnem uma série de estudiosos e suas percepções sobre o ensino de cultura atrelada ao ensino de línguas. os autores concordam que o professor,

frequentemente, apresenta aos alunos aspectos culturais das duas potências mencionadas anteriormente, mas que, em outros casos, o professor também prioriza a cultura de um país em que ele se identifica mais ou que teve a oportunidade de conhecer. Rajagopalan (2009) defende que o *world english* não deve ser simplesmente ligado a uma cultura específica e alerta que isso independe se os alunos são nativos ou não. Da mesma forma, entendemos que alunos brasileiros, muitas vezes identificados com a cultura norte-americana ou inglesa devem compreender o porquê de essas duas nações terem o status de "donos" da língua, mesmo que dezenas de outros países também a falem.

Tais questões nos são caras, visto que concordamos com Rocha (2012) ao afirmar que o contexto do ensino fundamental I é propício e oportuno para o início da construção de um pensamento crítico e transformador. Segundo a autora, "o mundo da infância encontra-se repleto de valorações, ou seja, visões ideologicamente marcadas, muitas vezes estigmatizantes, que irão constituir a criança pelas relações dialógicas que esta trava com o outro" (ROCHA, 2012, p. 278). De acordo com esse preceito, a leitura de um livro como *A Rock Concert for India* poderia apresentar verdades para esse aluno, se não apresentado

e discutido de forma crítica, que retrataria a língua inglesa associada a uma cultura eurocêntrica e com vestígios coloniais. Ao contrário de um trabalho que destaque o inglês como língua global, superando as relações de poder que colocam a Índia e os povos indianos como inferiores e que necessitam da caridade dos norte-americanos.

Ainda nessa perspectiva, Maher (2007, p. 267) defende que "a cultura estrangeira deve ser destotalizada (...) e isso implica transcender estereótipos e visões monolíticas sobre cultura e linguagem". Por isso, consideramos importante, antes mesmo de iniciar a leitura do livro, questionar os alunos sobre a língua falada na Índia e o que mais eles sabem sobre o país. Provavelmente, a partir dessas e outras indagações, os alunos já iniciem a leitura percebendo as relações de poder que envolvem a personagem norte-americana e o indiano, de que lugar social eles falam e quais os efeitos dos discursos de cada um.

Rocha (2012) acrescenta que:

> [...] a construção do pensamento crítico e transformador por meio do ensino da LI nos primeiros anos da educação formal deve ter como base o contínuo questionamento das relações que produzem as desigualdades, procurando romper com a forte tendência de se enxergar o diferente (que pode ser o colega de classe, o professor, falantes

> de língua inglesa, entre outros) de forma unívoca e seguir padrões linguísticos e culturais modelares.

Gail Robinson (1985), que tratou de diferenciar Cultura de cultura, nos chama atenção para o fato de essa com o c minúsculo, que abrange as crenças e percepções de um povo, ter sido "tratada como um assunto anedótico, periférico e complementar, quando não totalmente ignorado" (ROBINSON, 1985). É o que Maher (1993) também defendeu quando publicou "Culture in the Foreign Language Classroom: going beyond Halloween and Apple Pies". A cultura para além dos elementos que estereotipizam uma comunidade é essencial para que o aluno perceba a complexidade sociocultural de um povo, além de compreender como as relações de poder fazem com que chegue ao seu conhecimento aspectos culturais de sociedades privilegiadas politicamente. É o caso do roteiro de "A Rock Concert for India", em que a relação de poder entre a garota branca norte-americana e o garoto indiano escancara a desigualdade material e simbólica. Porém, o livro não trata dessa desigualdade ou de aspectos linguísticos (o poder do inglês como língua global), mas sim da trajetória heroica de Monique e seus amigos, cumprindo o papel do salvador branco. Isso pode vir a reforçar uma

visão colonizadora nos alunos, visto que o livro se concentra na posição privilegiada da Monique em relação à de Tarun, sem problematizá-la.

Por fim, defendemos que a tarefa de apresentar as nuances culturais da língua para além do que é dado no texto e nos estereótipos sociais não deve ser opcional ao professor de línguas, visto que este sabe que língua e cultura andam juntos, e ignorar a função cultural da língua é também um ato ideológico. Rajagopalan chama atenção para essa tarefa docente ao afirmar que "cabe ao professor do World English expor a seus alunos a um grande número de variedades de ritmos e sotaques, pouco importando se eles são "nativos" ou não" (RAJAGOPALAN, 2009, p. 46). E acrescenta que " outro cuidado que o professor deve ter (...) é o de desvincular a língua da cultura desse ou daquele país, posto que o World English é eminentemente transnacional e reflete diversas culturas ao redor do mundo" (RAJAGOPALAN, 2009, p. 46), o que o autor chama de pot-pourri de diferentes culturas.

Inglês como Língua Global e o Ensino de Leitura

O conceito de globalização tem significados diferentes em épocas e contextos diferentes. A interligação e interdependência entre povos ao redor do mundo também

varia na medida em que o tempo passa e o cenário globalizado passa por transformações, sendo que as realidades econômicas e culturais das pessoas do mundo todo estão mais intensas e imediatamente interligadas. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131).

A globalização é um processo antigo (STEGER, 2003) de expansão e conexão mundial, mas a globalização como a compreendemos hoje remonta ao início do período colonial. Houveram, desde então, 3 ondas de globalização: as explorações comerciais; a industrialização e a onda originada no período pós-guerra, conforme aponta Steger (2003). Destaca-se, na fase atual da globalização, uma intensidade consideravelmente superior à das outras fases já vivenciadas, embora as implicações sejam semelhantes. A paisagem mundial está sendo modificada, segundo Kumaravadivelu (2006) de três modos distintos: (a) A distância espacial está diminuindo; (b) a distância temporal está diminuindo; (c) as fronteiras estão desaparecendo.

Segundo o autor, o traço mais distintivo da fase atual da globalização é a comunicação via *internet*. Tal mudança se tornou o motor principal que coordena a economia e as identidades culturais e linguísticas. O crescimento econômico e a mudança cultural fomentados pela comunicação virtual

ocorreram de modo veloz e com alcance surpreendente. A internet conecta milhões de indivíduos ao redor do mundo e, conforme destaca Kumaravadivelu (2006), a língua da globalização é o inglês.

O livro trabalhado com os alunos do quarto ano na atividade descrita contempla esse papel da língua inglesa como língua da globalização e a centralidade da comunicação virtual nesse cenário. A Monique e a seus colegas é dada a tarefa de se comunicar com um outro estudante de outro país. Os países selecionados pelo professor são: Brasil, Colômbia, Inglaterra, Japão e Índia. Observamos que, curiosamente, apenas 2 desses países têm a língua inglesa como língua oficial (Inglaterra e Índia). O professor parece tomar como certo que a comunicação entre esses alunos será bem sucedida, possivelmente, através da língua inglesa, como é o caso de Monique e seu amigo virtual, Tarun.

Para Tomlinson (1999) a globalização promove uma "proximidade imposta", mas não necessariamente a expansão da harmonia ou valores compartilhados. Monique e Tarun se comunicam e trocam informações, mas as relações de poder permanecem entre falante nativo proveniente de um país economicamente favorecido

e falante de inglês como língua adicional. Tarun, ao mencionar seus gostos e *hobbies* cita seu esporte favorito, o *cricket*, um esporte popular na Índia que remonta um legado colonial. Outra paixão de Tarun é o cinema Indiano. Nesse aspecto, o livro sequer menciona a rica indústria cinematográfica indiana, *Bollywood*, que pode ser compreendida como um exemplo de resistência cultural à imposição do cinema ocidental. Conforme Tomlinson observa: "as instituições ocidentais ainda permanecem firmemente na posição de dirigentes do desenvolvimento cultural global" (TOMLINSON, 1999, p. 24).

Professores de inglês, segundo Kumaravadivelu (2006) tem uma responsabilidade especial, uma vez que lidam com uma língua que tem tanto características globais, quanto coloniais. Para o autor, o inglês alcançou um status global, tornando-se língua franca em todo mundo e é visto, portanto, como uma chave para abrir portas para a mobilidade social e geográfica. Tal importância promove interesses comerciais na indústria do ensino de inglês que tem implicações tanto no acesso ao conhecimento, quanto nas práticas em sala de aula. Por essa razão, professores devem, ao mesmo tempo, lidar com o uso global da língua inglesa e tratar da sua colonialidade: "Agora, mais

do que nunca, os linguistas aplicados estão conscientes do papel desenvolvido pelo colonialismo na manutenção do domínio do ocidente na produção e disseminação do conhecimento."(KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135).

Compreende-se que professores e materiais didáticos devam considerar tal domínio, não podendo deixar de contemplar a realidade emergente global. Observamos que o livro paradidático que acompanha o material utilizado apresenta apagamentos, ou seja, exclui da narrativa elementos que poderiam destacar a cultura indiana com a qual a personagem principal está tendo contato através da comunicação virtual. A história, por outro lado, se passa do ponto de vista de Monique, uma menina norte-americana. O mesmo ocorre no livro *Diário de Pilar na Índia*, apesar deste se aprofundar mais em questões socioculturais.

Tudo o que é dito poderia ser dito de outro modo. Uma análise crítica de discurso busca elucidar que as escolhas que compõem os textos constroem representações que podem reproduzir ou desafiar relações de poder. Desse modo, observamos que no livro em questão o enredo se constrói ao redor de um *show* de *rock* promovido pelos estudantes com a intenção de ajudar o amigo indiano de Monique, após a notícia de uma enchente em Agra. Tal iniciativa dos

estudantes, embora bem intencionada, reconstitui uma visão recorrente de que determinados povos necessitam ser resgatados por pessoas brancas, tal perspectiva reproduz a falta de agência de não-brancos diante de seus próprios desafios perpetuando o “complexo do salvador branco”..

Segundo Coracini (2010), nas aulas de línguas, o texto é frequentemente usado como pretexto para estudar a gramática ou o vocabulário de modo que se perde a função principal de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno “para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.” (CORACINI, 2010, p. 18). Nas aulas de leitura, seja no trabalho com a língua materna, seja no caso da língua estrangeira, esse equívoco muitas vezes ocorre e aprender a ler equivale a descobrir o significado das palavras do texto, a pronunciar corretamente , a localizar eventos principais do texto ali depositados.

> Raramente, se observa na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor), a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis. Mais raramente ainda, para não dizer nunca (ao menos nas aulas analisadas), a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas,

> em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como o portador da verdade, como representante fiel da ciência. (CORACINI, 2010, p. 19)

Ao contrário disso, buscou-se apresentar a esses alunos outra visão de língua e cultura para que eles fossem capazes de ler criticamente possibilitando uma leitura autônoma e crítica.

O livro trabalhado com alunos do quarto ano remonta uma série de construções discursivas que perpetuam relações desiguais de poder entre nações. No entanto, não se percebe na construção do texto uma abordagem que favoreça o trabalho crítico ou uma reflexão cultural. Nosso trabalho buscou, sem guiar os alunos às conclusões alcançadas pelas próprias professoras, possibilitar um contexto de leitura no qual o debate crítico pudesse emergir. Desse modo, o trabalho com outro livro de mesma temática enriqueceu o debate, na medida em que os alunos puderam perceber que determinadas representações são dispersas em variados meios, o que facilita sua naturalização.

Resultados

Após a leitura e reflexão sobre o livro, foi solicitado que os alunos comparassem as duas personagens ocidentais do livro e os dois personagens indianos. Conforme Coracini, “a

aula de leitura constitui uma arena de luta pela significação em que o mais forte acaba tirando vantagem do lugar que ocupa na instituição para fazer valer seu ponto de vista" (CORACINI, 2010, p. 67). Tendo isso em mente, os alunos não foram, em nenhum momento do trabalho de leitura, levados por um viés crítico estabelecido pelas professoras. Essa pergunta final buscou identificar que representações dos personagens os alunos puderam observar nos livros sem, contudo, haver qualquer interferência das professoras.

A análise das respostas dos alunos buscou observar as convergências entre as representações destacadas pelas crianças. O corpus de análise é constituído pela reflexão de 100 crianças. Sobressaíram nas respostas dos alunos duas representações: A visão de Monique e Pilar como protagonistas generosas, determinadas e aventureiras; e a visão de Tarun e Kamala como personagens secundários desamparados e vulneráveis.

Abaixo estão alguns exemplos de enunciados que ilustram a representação de Pilar e Monique como protagonistas. Embora Pilar possa de fato ser considerada a personagem principal do livro, o mesmo não ocorre no caso de Monique, em que a percepção desta como protagonista advém da percepção que a construção da narrativa pode causar no leitor. Os enunciados abaixo ilustram essa visão da personagem:

”Elas são as personagens principais dos livros e tem amigos indianos que as acompanham.”

”Ambas são protagonistas.”

”Elas são as personagens principais do livro.»

A percepção do altruísmo e da generosidade das personagens pode ser identificada nas seguintes sentenças construídas pelos alunos:

“Monique is like Pilar becose (sic) she help (sic) an Indian person.”

“They have a wish of save (sic) the world.”

“As duas gostam de ajudar e são objetivas.”

“As duas são dedicadas e educadas e adoram ajudar.”

“Pilar e Monique gostam de ajudar as pessoas.”

“Monique and Pilar help many people from India.”

“Monique and Pilar like to save the world.”

”Elas têm empatia.”

“They like to help people.”

“Gostam de mudar o que está errado.”

“São muito corajosas, sempre querem o bem, amam seus amigos e as duas salvaram Indianos.”

Outro ponto destacado pelos alunos é a curiosidade e o espírito aventureiro das meninas. O contato com os amigos

da Índia é visto como uma atitude audaciosa. Os alunos perceberam o fato de que Monique e Pilar lançam um olhar curioso e distanciado para a cultura e sociedade indianas:

“As duas são curiosas.”

“Monique and Pilar tem curiosidade sobre a India.”

“They are curious.”

“Conquistadoras, aventureiras e curiosas.”

“Gostam de descobrir sobre a Índia e são amigáveis.”

Algumas representações de Tarun e Kamala também revelam representações das duas meninas enquanto desbravadoras da Índia:

”Tarun e Kamala são os ‹guias› de Monique e Pilar, e ajudam elas a entender sobre a India.”

“Os dois dão informações sobre a Índia para as protagonistas.”

Pouco é dito sobre Tarun e Kamala. A ideia mais recorrente é relativa ao desamparo e vulnerabilidade, algo que parece estar atrelado à localização geográfica onde os dois moram:

“Tarum e Kamala moram na Índia e precisam de ajuda.”

“Os dois tem um problema e precisam de ajuda para resolver.”

“Os dois estão sofrendo alguns problemas.”

“Os dois moram na Índia e tem um problema.”

”Eles são ajudados por pessoas que não moram em seu país.”

“Receberam ajuda de pessoas de outros países. Os dois moram na Índia e precisam de ajuda.”

“Moram na Índia, tem amigos de países diferentes dos seus que os ajudam e são agradecidos.”

Outro ponto mencionado é o caráter secundário de Tarun e Kamala. Isso reflete uma marginalização dos personagens:

“Tarun and Kamala are the second in the story.”

«São amigos das protagonistas.”

“Os dois são personagens secundários e os objetivos (de Pilar e Monique) são ligados a eles.”

„Tarum e Kamala são secundários.”

“Tarun e Kamala se tornaram amigos das personagens principais.”

Observa-se, portanto, que os alunos estão reproduzindo uma visão imperialista que submete o colonizado a uma posição de desamparo e às personagens ocidentais é atribuído o papel de salvadoras brancas. Sendo assim, pode-se concluir que os materiais paradidáticos não atuaram na desconstrução de padrões de distribuição desigual de poder simbólico. Os enunciados dos alunos se alinham

a representações que reverberam relações de poder incompatíveis com o que se espera de uma educação que contemple de modo crítico o status global da língua inglesa. Ao professor compete a tarefa de mediar o material disponível para leitura, seja ele escolhido pelo próprio profissional ou não, e uma leitura abrangente que possibilite reflexões com potencial de mudança social.

Referências

CHAPIN, Patrícia. *A Rock Concert for Índia*. São Paulo: Cambridge University, 2009.

CORACINI, M . J. R. F. *O jogo discursivo na aula de leitura*: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2010.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular*: Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras. Jundiaí: Paco Editorial, v. 1. p. 304, 2015.

FERNANDES, C. D; LIMA, D. C. de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa*: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, p. 178-189, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. *In*: MOITA

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, A. B; CAVALCANTI, M. (orgs.). *Linguística Aplicada* - suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.

MAHER, T. M. Culture in the Foreign Language: Going beyond Halloween and Apple Pie. *APLIESP Newsletter*, oct. 1993.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa*: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, p. 39-46, 2009.

ROCHA, C.H. *Reflexões E Propostas Sobre Língua Estrangeira No Ensino Fundamental I*: Plurilinguismo, Multiletramentos E Transculturalidade. Campinas: Pontes Editores, p. 278, 2012.

STEGER, Manfred B. *Globalization*: a very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 2003.

TOMLINSON, J. *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity, 1999.

Eliane Velloso Missagia

Doutora em Estudos Linguísticos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2021.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0439450274124588

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-3493-7497

E-mail: elianemissagia@gmail.com

Caroline Martins dos Santos

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1265034684886980

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-4491-1343

E-mail: carolinemsantos0@gmail.com

Anexos

Figura 1 - Questões sobre Língua Inglesa

Fonte: https://www.facebook.com/ChinaTeachers666?mibextid=LQQJ4d

Figura 2 - Questões sobre a Índia: capital

Fonte: https://www.dreamstime.com/delhi-map-vector-illustration-image177879468

Figura 3 - Questões sobre a Índia: população

Fonte: https://www.quora.com/What-is-the-number-of-present-population-of-people-in-India

Figura 4 - Questões sobre a Índia: Moeda

Fonte: https://vouparaasia.wordpress.com/dicas-e-curiosidades/o-que-levar-para-a-india/

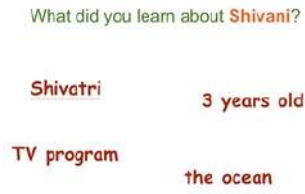
Figura 5 - Questões sobre a Índia: Idiomas

Fontes: https://businessday.ng/opinion/article/the-madness-called-english-language/
https://myvoice.opindia.com/2022/05/row-over-hindi-being-national-language/

Figura 6 - Vídeo

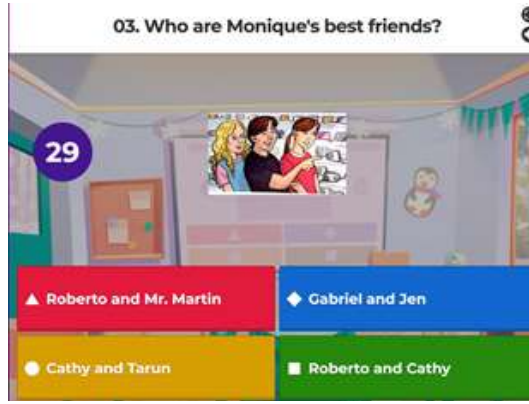
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=kJFFloLXI_s

Figura 7 - Perguntas sobre Shivani



Fonte: Arquivo produzido pelas professoras

Figura 8 - Kahoot



Fonte:https://create.kahoot.it/details/70ef37d3-4889-4243-bb05-7f6e3d70ac8b

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.72365

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES

Angélica Monteiro
Jenny Iglesias Polydoro Fernandez
Maria Teresa Tedesco

Resumo: Este artigo objetiva refletir sobre alguns desafios enfrentados pela escola pública para garantir o acesso da leitura literária aos estudantes, em contexto de retorno às aulas presenciais após o período mais agudo da pandemia por Covid-19. Para tanto, considera a utilização de estratégias de leitura que promovam a proficiência leitora, a partir de uma perspectiva sociointerativa-cognitivista do processo de leitura, respaldada por estudos teóricos de Solé (1998) e Tedesco (2012; 2013). Para tecer considerações sobre a formação de hábitos de leitura, a pesquisa apresenta a análise de dados extraídos de um questionário aplicado entre março e abril de 2022 para 84 alunos, não identificados, de 6º ano de duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro[1], fundamentando-se na pesquisa de Paulino e Cosson (2009; 2020; 2021) no que se refere ao conceito de letramento literário. Alguns dos resultados obtidos apontam para a necessidade de garantir maior frequência dos estudantes à Sala de Leitura, espaço de acesso a livros de diferentes gêneros nas escolas municipais do Rio de Janeiro, tendo em vista o diminuto acesso à leitura, ao longo do período de isolamento consequente da pandemia; também é preciso implementar práticas diárias de leitura, inseridas no currículo escolar, assegurando a diversidade e a qualidade estética das obras do acervo; além de valorizar o papel dos professores que exercem significativa influência no desenvolvimento do gosto pela leitura dos alunos.
Palavras-chave: Escola. Letramento Literário. Estratégias de Leitura. Salas de Leitura. Formação de Leitores.

Abstract: This paper aims to reflect on some challenges faced by public schools to ensure access to literary reading for students, in the context of returning to face-to-face classes after the most acute period of the Covid-19 pandemic. Therefore, it considers the use of reading strategies

1 Escola Municipal Camilo Castelo Branco e Escola Municipal Francisco Cabrita, pertencentes à 2ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação- RJ).

that promote reading proficiency, from a socio-interactive-cognitivist perspective of the reading process, supported by theoretical studies by Solé (1998) and Tedesco (2012; 2013). To make considerations about the formation of reading habits, the research presents the analysis of data extracted from a questionnaire applied between March and April of 2022 to 84 unidentified 6th grade students from two schools in the Municipal Education Network of Rio de Janeiro, based on the research of Paulino and Cosson (2009; 2020; 2021) regarding the concept of literary literacy. Some of the results obtained point to the need to ensure greater attendance by students to the Reading Room, a space for accessing books of different genres in municipal schools in Rio de Janeiro, in view of the limited access to reading, throughout the period of isolation consequence of the pandemic; it is also necessary to implement daily reading practices, inserted in the school curriculum, ensuring the diversity and aesthetic quality of the works in the collection; in addition to valuing the role of teachers who have a significant influence on the development of students' taste for reading.
Keywords: School. Literary Literacy. Reading Strategies. Reading Rooms. Reader Training.

Introdução

Parece haver consenso de que a leitura literária na escola desempenha um papel fundamental e estratégico no processo de aprendizagem dos educandos e promove a inclusão social à medida que (com)partilha com os leitores – em formação – os bens culturais produzidos pela humanidade ao longo dos tempos. Pergunta-se, entretanto, quais aspectos devem ser priorizados no cotidiano escolar para que os alunos, efetivamente, tenham acesso aos livros de literatura, e ao longo da escolaridade básica, tenham oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura?

A partir dessa indagação, pretende-se refletir sobre os desafios para estimular os jovens a lerem textos literários no ambiente escolar, considerando a singular complexidade que neles existe. Sabe-se que quase sempre a tarefa de oferecer o texto literário aos alunos fica a cargo do professor de língua portuguesa, mesmo ao se preconizar que a literatura faça parte da prática pedagógica de todos os docentes, esteja nos planos de aula das mais diversas áreas do conhecimento e componha um programa de leitura de obras literárias, pensado, de acordo com as especificidades de cada unidade escolar.

Nos recortes desse artigo, com a retomada integral das aulas presenciais, a análise recairá sobre a circulação da literatura na Escola Básica, especificamente no Fundamental II, segmento que abrange do 6º ao 9º ano, atentando para uma faixa etária, sabidamente, marcada pelas mudanças da puberdade e por inúmeras questões apontadas pela adolescência.

Nesse sentido, sublinham-se algumas estratégias que podem ser aplicadas e ensinadas durante o ato de ler, a fim de ensejar o desenvolvimento de habilidades fundamentais de leitura. Como fundamentação teórica deste estudo, toma-se por base a perspectiva sociointerativa-cognitivista da leitura, pesquisada por Solé (1998) e Tedesco (2012; 2013). Ainda

recorrendo aos textos teóricos, o conceito de letramento literário será entendido a partir da visão de Paulino e Cosson (2009; 2020; 2021), que postulam a apropriação da leitura e da escrita como prática social.

Busca-se apresentar a Sala de Leitura[2], espaço de leitura de todas as escolas da Rede Municpal de Educação do Rio de Janeiro, como lócus privilegiado para as práticas de leitura na escola, contemplando a interação entre leitor, texto, contexto e mediador de leitura. Defende-se a ideia de que a Sala de Leitura é um equipamento potencialmente promotor de redes interdisciplinares no ambiente escolar, no qual a experiência leitora se constrói nas leituras individuais, nos círculos e nos clubes de leitura, nos empréstimos de livros que os estudantes podem levar para casa, nas atividades com múltiplas linguagens, nas rodas de conversas que extrapolam o previsto no planejamento do professor.

Concepção de leitura e de letramento literário

Ler e escrever são competências muito valorizadas em nossa sociedade, já que vivemos imersos em uma cultura letrada. Nos documentos oficiais, as diretrizes e as

2 Neste trabalho, o termo Sala de Leitura será utilizado em conformidade com a denominação dos espaços de leitura das escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

orientações educacionais privilegiam a leitura e a escrita como atividades primordiais a serem desenvolvidas na e pela escola. As inúmeras ações de incentivo à leitura se multiplicam dentro e fora do ambiente escolar, frequentemente, com a intenção de diminuir o analfabetismo e a dificuldade de ler e de compreender o que está escrito. Sabe-se, no entanto, que os índices brasileiros do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostram uma defasagem entre o que os estudantes sabem e o que é avaliado em termos de proficiência de leitura em todos os níveis da escolaridade básica.

Observa-se, também, uma significativa produção acadêmica sobre as diversas questões relacionadas ao processo de leitura e escrita, perpassando pelos campos da Letras e da Educação e, nessa direção, as investigações de Cagliari (1992), Kleiman (2000) e Soares (2007) compõem uma importante fonte de pesquisa para este trabalho. Essa produção acadêmica expõe condições necessárias para o desenvolvimento da capacidade de leitura dos estudantes, incluindo, com evidências, a etapa de alfabetização. Um ponto essencial neste quadro teórico é o entendimento que saber ler vai muito além da decodificação. Além disso, não podemos, nesse processo de aprendizagem, deixar de

considerar o texto como elemento central do processo, o que implica em contextualização, abrangendo o espectro do texto não literário ao literário em suas múltiplas e infindáveis manifestações. Atendendo às limitações deste estudo, tomaremos como base teórica a concepção sociointerativa da leitura, defendida por Isabel Solé. A autora aponta uma síntese de seus estudos sobre alguns modelos que propõem uma explicação para o processo da leitura.

> A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias, precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Nessa formulação, a leitura é vista como um processo complexo que compreende desde a decodificação e a compreensão da mensagem mais explícita do texto até a capacidade do leitor de fazer inferências e criar hipóteses, relacionando-as com o seu próprio repertório. No entanto,

no campo do ensino, a aquisição de uma proficiência leitora está associada a um conjunto de ações pedagógicas que se estendem desde a formação literária continuada do corpo docente até as discussões sobre as estratégias de leitura, utilizadas em sala de aula, os debates sobre qual o papel ocupado pela leitura na escola e em que eixo se situa no currículo de cada unidade escolar.

As diversas reflexões sobre essas questões convergem para o principal objetivo do ensino da leitura nas escolas: a formação de leitores proficientes, o que significa dizer: estudantes com autonomia para a leitura de diferentes gêneros textuais, com toda a sorte de finalidades e de intenções de dizer. Para tanto, afirma-se que o acionamento de estratégias leitoras pode garantir a autonomia dos alunos, assunto amplamente abordado por Solé em seu livro *Estratégias de leitura*. Segundo a autora, a meta da escola é formar leitores que sejam capazes de

> interrogar-se sobre a sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...]. (SOLÉ, 1998, p. 72)

Todas essas capacidades enumeradas por Solé encontram eco na concepção de que a leitura é uma atividade social, uma prática que envolve interação e compartilhamento de ideias, assim, ela não pode se resumir às fichas de leitura descontextualizadas ou aos desdobramentos que preveem somente um desenho sobre a interpretação do texto, ou às "leituras seguidas por questionários com perguntas que somente mobilizam o aluno para procurar respostas prontas no texto. Ler é muito mais do que apontar o que está explícito no texto" (TEDESCO, 2012, p. 11).

Junto a essa concepção, este artigo apoia-se, também, no conceito de letramento literário, que, embora não tenha encontrado uma definição consensual entre os pesquisadores, apresenta-se, neste trabalho, como aporte teórico para iluminar a questão da leitura literária na escola. Em seus estudos, Paulino e Cosson compreendem o letramento literário "como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), sinalizando a possibilidade de o leitor tomar para si o texto literário, apoderando-se dele, para depois ressignificá-lo a partir de suas vivências, num movimento contínuo e formador que se prolonga pela vida.

> Considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado

> permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67)

Nesse encaminhamento, o conceito de letramento literário aponta para um conjunto amplo de práticas consistentes e contínuas para a implementação de um programa de leitura nas escolas que contemple a organização e a escolha do acervo, o acesso democrático à Sala de Leitura com garantias quanto à sua integralidade de funcionamento, a maior articulação entre a Sala de Leitura e a sala de aula, a circulação e o uso dos vários suportes de leitura e a interlocução entre texto-aluno-professor, atentando para o papel da mediação de leitura nas escolas.

Percurso metodológico da pesquisa

A crise sanitária que assolou o mundo causada pela pandemia por Covid-19, no biênio 2020/2021, expôs rachaduras em diversos setores e aprofundou as desigualdades também na Educação brasileira. É sabido, publicamente, sobre as dificuldades enfrentadas pelas

escolas na organização do ano letivo no período em que houve o isolamento social. As dificuldades foram, sem dúvida, para todas as escolas, públicas e privadas, visto que fomos compelidos a uma prática didática que inclui as novas tecnologias.

Dois problemas se revelaram a partir desta situação: de um lado, o limitado acesso a essas tecnologias pelos estudantes e por suas famílias; de outro, a falta de autonomia dos estudantes para o uso das mídias digitais, incluindo a inabilidade de leitura diante dos novos suportes. Isto ocorreu de forma diferente entre o público e o privado, já que os problemas estruturais das escolas públicas foram potencializados pela precariedade da conectividade em suas redes. Em audiência pública, a Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia, ligada à Comissão de Educação (CE), apontou a necessidade de investimento sobre a inclusão digital nas escolas públicas brasileiras.

> Secretário-substituto de Telecomunicações do Ministério das Comunicações, Pedro Lucas Araújo reconheceu que a conexão gratuita proporcionada pelo Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), por obrigação contratual assumida pelas operadoras de telefonia, está muito abaixo do ideal: em 68% das escolas públicas, a velocidade média de download é de apenas 2 a 5 Mbps (megabits por segundo). Uma conexão de 5

> Mbps é considerada o mínimo indispensável para streaming de filmes, por exemplo. – O PBLE envelheceu mal, mas ainda assim é um programa com muita abrangência. Tem uma velocidade defasada, mas continua sendo a única conectividade de algumas escolas – explicou. (SENADO NOTÍCIAS, 2022)

O retorno ao ensino presencial foi iniciado gradualmente no ano de 2021, mas, ao longo de 2022, realizou-se a busca ativa de alunos que evadiram da escola porque, em muitos casos, necessitaram complementar a renda em casa, alguns deixaram seus estados natais para viverem com parentes e, outros, simplesmente, perderam as parcas perspectivas de ascensão social, ensejadas pelos estudos.

Seguindo uma orientação qualitativa e uma abordagem interpretativa, este artigo discute os desafios enfrentados pela escola pública para garantir o acesso da leitura literária aos alunos, a partir das respostas a um inquérito por questionário aplicado em duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, por ocasião do retorno às aulas, no início do período letivo de 2022.

Para tanto, este questionário é composto por 19 questões, tendo sido respondido por 84 estudantes do 6º ano de escolaridade, com ênfase na relação deles com o texto literário e com a Sala de Leitura da escola. Os alunos

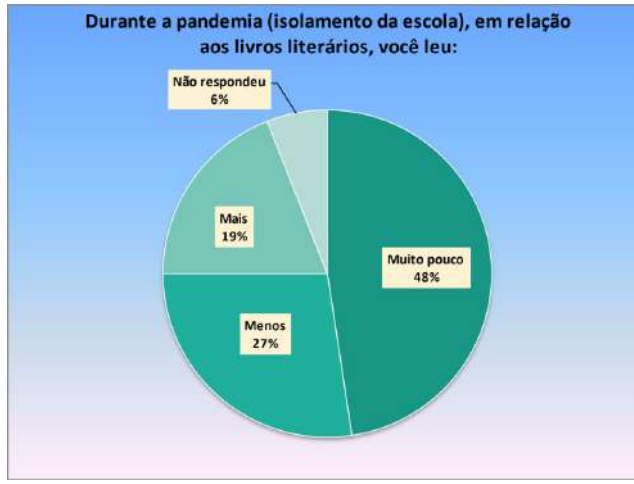
compõem o corpo discente de duas escolas municipais, localizadas nas zonas sul e norte da cidade do Rio de Janeiro e têm entre 10 e 13 anos. Vale sinalizar que a aplicação do referido questionário foi realizada por professores especialistas, em seus respectivos tempos de aula, com a orientação da leitura dos itens, junto aos participantes, a fim de dirimir dúvidas no processo de resposta ao solicitado, com o evidente cuidado de não lhes influenciar nas respostas a serem dadas.

Para a discussão pretendida, destacamos 4 (quatro) perguntas e utilizamos como critérios de escolha aquelas que pudessem indicar a frequência da leitura literária dos alunos durante a pandemia, a relação deles com as atividades desenvolvidas na Sala de Leitura e a composição dos acervos, além da influência dos professores na formação do hábito pela leitura. Numa abordagem quantitativa, os dados, por amostragem, foram computados por meio de estatística simples, apresentados em gráficos elaborados pelas autoras. Em perspectiva qualitativa, para cada gráfico, propomos reflexões a partir das bases teóricas referidas na introdução deste trabalho, com vistas a verificar qual a função das Salas de Leitura nas escolas.

O que dizem os alunos? – A coleta dos dados

Perguntados sobre a frequência com que leram livros de literatura durante a pandemia, apenas 19% dos alunos disseram ter lido mais durante o tempo em que estiveram fora da escola (figura 1), e 75% afirmaram ter lido muito pouco ou menos. Sobre os motivos deste distanciamento em relação à leitura, os estudantes revelaram que, além da ausência de livros literários em casa, não gostam de ler e preferem os jogos eletrônicos, constatações que, em muitos casos, remontam ao período anterior à pandemia, pois observa-se, diariamente, que a leitura literária acontece quase exclusivamente na escola, sendo esta, às vezes, o único espaço responsável pelo empréstimo de livros, indicações de leituras e mediação do texto literário.

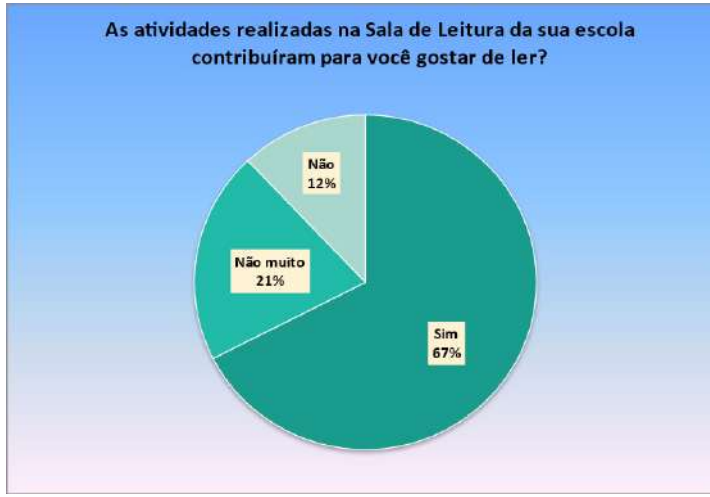
Figura 1 – Leitura literária durante a pandemia



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No próximo gráfico (figura 2), a ilustração nos permite pensar sobre como as atividades na Sala de Leitura contribuem para a formação do gosto dos educandos pela leitura. Dos registros coletados, 67% dos alunos responderam positivamente sobre as atividades realizadas pela Sala de Leitura e boa parte deles justificou suas escolhas afirmando este ser "um lugar divertido" e que "ensina a ler", opinião corroborada pela perspectiva de que o texto literário seja ensinado nas escolas de maneira a valorizar "apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona de uma forma singular – literária – de construção de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68).

Figura 2 – Atividades desenvolvidas na Sala de Leitura



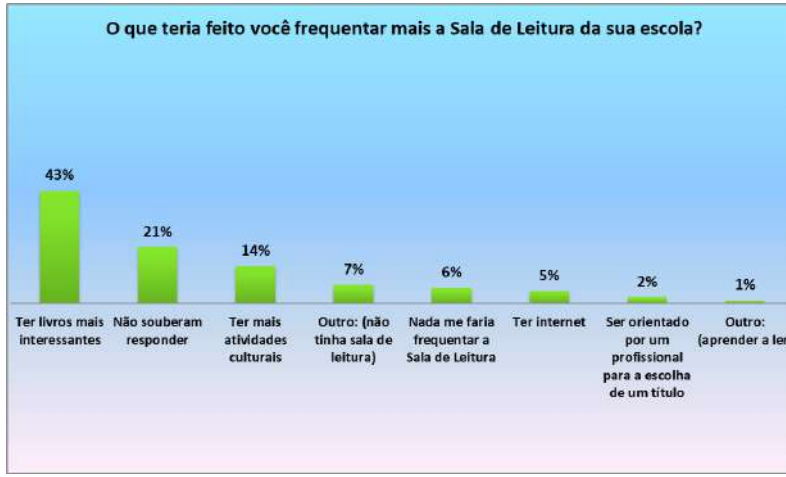
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ainda objetivando coletar dados sobre o que mais teria feito o aluno frequentar a Sala de Leitura de sua escola de origem, ou seja, onde ele teria estudado até o 5º ano, a opção de ter livros mais interessantes foi a escolhida por 43% dos informantes (figura 3), fato que talvez encontre resposta na mudança de interesse por temáticas muito influenciadas pelas séries de TV e por livros que ganharam versões cinematográficas. Nesta recolha, terror, mistério e aventura lideram a lista dos assuntos que os estudantes mais gostam de ler.

Para efeito de comparação, observam-se as respostas coletadas, em 2019, pela 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil[3], sobre o tópico Bibliotecas – percepção e uso, destacando a pergunta: o que faria frequentar mais a biblioteca? (entre aqueles que costumam frequentar a biblioteca às vezes ou raramente), 26% disseram "ter mais livros ou títulos novos" e 20% afirmaram "ter títulos mais interessantes ou que me agradem" (FAILA, 2021, p. 314); somando estes percentuais, chegamos a 46% dos entrevistados, número que se aproxima dos 43% computados pelo questionário aplicado.

3 Em sua última edição, publicada em 2021, a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil investigou o perfil do leitor brasileiro com foco nos hábitos dos entrevistados em relação aos textos literários.

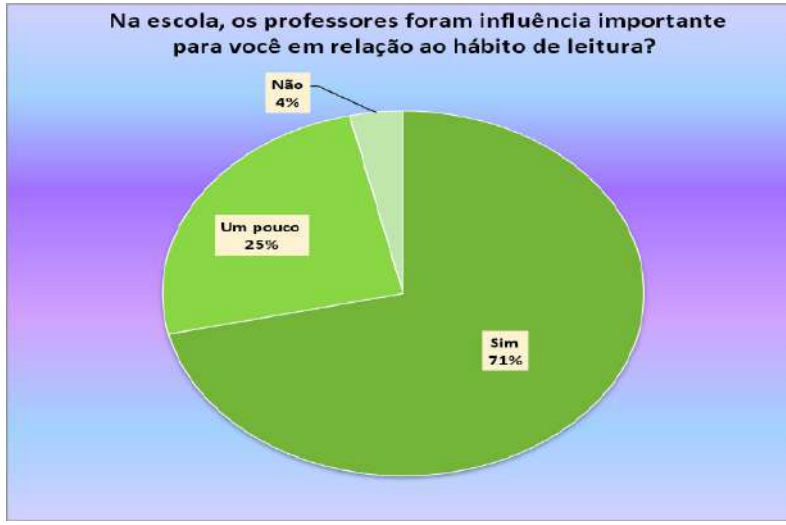
Figura 3 – Acervo mais atrativo



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No tocante ao papel dos(as) professores(as) como promotores da leitura literária, os dados coletados pela enquete (figura 4) mostram que, de cada 10 (dez) alunos, 7 (sete) afirmam terem recebido influência positiva dos seus professores, números que reforçam a relevância desses profissionais para a formação destes leitores que, ainda, têm muitas dificuldades de acesso ao livro, visto que as bibliotecas públicas são escassas nas comunidades em que vivem, destacando-se, então, a Sala de Leitura da escola como um equipamento essencial capaz de suprir as necessidades de acesso ao acervo literário.

Figura 4 – Influência dos professores – Hábitos de leitura



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Discussão dos resultados

Os percentuais coletados reforçam a necessidade de garantir maior frequência dos estudantes à Sala de Leitura, além de elaborar e de implementar práticas diárias de leitura inseridas no currículo escolar para que ações contínuas de letramento literário possam, efetivamente, ser desenvolvidas, tanto no âmbito da recepção dos alunos à literatura quanto na mobilização do corpo docente para as leituras compartilhadas, pois a formação de leitores proficientes na escola se constrói (pela) e (na) relação interativa entre texto, leitor e mediador. Para o alcance deste objetivo, Cosson adverte que

> a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola *a leitura efetiva dos textos*, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. (COSSON, 2021, p. 23, grifos nossos)

No foco desta investigação, confirma-se a atuação cada vez mais significativa das Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Considerando a Sala de Leitura um equipamento dinâmico e, potencialmente, articulador de conhecimentos, assinala-se a relevância desse espaço como elemento essencial na construção de redes (inter) e (trans) disciplinares, numa direção que evade os portões da escola e conecta-se com o mundo externo.

Para uma abordagem qualitativa sobre o acervo das Salas de Leitura, necessita-se de uma compreensão sobre as especificidades de cada segmento de ensino e dos níveis de letramento literário de cada turma. O conjunto de materiais que compõem um equipamento de leitura deve assegurar a diversidade e a qualidade estética das obras, bem como a quantidade de livros disponíveis e a atualização dos títulos. Ter acesso à leitura literária e informativa é um direito dos alunos e cabe à comunidade escolar a garantia do pleno

funcionamento desse território. Para o autor Ezequiel Silva, esta questão associa-se, antes de tudo, a um posicionamento político do qual também compartilhamos.

> A biblioteca escolar é um espaço democrático, conquistado e construído a partir do "fazer" coletivo (alunos, professores e demais grupos sociais) – sua função básica é a transmissão da herança cultural às novas gerações, de modo que elas tenham condições de reapropriar-se do passado, enfrentar os desafios do presente e projetar-se no futuro. (SILVA, 2009, p. 197)

A propósito, vale salientar que a Sala de Leitura e a Biblioteca Escolar perdem a sua sacralidade e sua opacidade quando propõem uma interlocução com a sala de aula, justo na realização de um trabalho de parcerias literárias entre os professores, primeiro grupo a ser afetado pela perpectiva de construir uma comunidade de leitores.

Um outro aspecto importante a mencionar nesta análise refere-se à gradual mudança de status da literatura infantojuvenil na escola, ocorrida nas primeiras décadas do século XXI, produção estética que se afasta cada vez mais do seu uso pedagogizante e moralista para dar lugar a "sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica" (ZILBERMAN, 2003, p. 29). Embora as fichas de leitura classificatórias e a utilização do texto literário como

pretexto para as categorizações gramaticais ainda circulem pelos bancos escolares, é possível observar um reposicionamento do ensino da literatura para crianças e jovens, sobretudo, guiado pela atuação de docentes que vêm transformando os espaços de leitura em polos irradiadores de cultura.

Estratégias de leitura – Busca concreta da formação do leitor proficiente

Nos limites deste artigo, pretende-se, também, definir o que são estratégias de leitura e como elas atuam, quando aplicadas na mediação de um texto na escola. Partindo da premissa de que toda atividade de leitura é uma prática social e é carregada de intencionalidades, apoia-se na perspectiva de que as estratégias:

> São procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. (SOLÉ, 1998, p. 69-70)

A utilização das estratégias de leitura em sala de aula possibilita ao mediador refletir sobre a sua prática, de forma a manejar as opções mais adequadas para o êxito que se espera ao final da leitura de um texto ou livro. São escolhas que permitem uma reavaliação do processo a cada encontro promovido em prol da leitura compartilhada.

Para tanto, recorre-se ao conceito de leitura e ao ensino de estratégias de leitura, na perspectiva da (meta)cognição, a fim de instrumentalizar os estudantes para a compreensão da grande variedade de gêneros que terão contato ao longo da vida dentro e fora da escola. Pelo viés da metacognição, os modos de ler são explicitados aos leitores, de forma que o mediador sinaliza e explica cada etapa da experiência leitora para afetar aquele que lê, contribuindo para a formação de um leitor ativo e reflexivo, desenvolvendo, sobretudo, as

> capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente relacionadas à metacognição – capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre a nossa atuação, de planejá-la – e que permitem controlar e regular a atuação inteligente. (SOLÉ, 1998, p. 69)

Nesse sentido, o professor tem diante de si o "jogo da leitura" e precisa ensinar aos alunos como mover as peças desse tabuleiro de forma que, ao final, todos os participantes alcancem a linha de chegada. A proficiência da atividade leitora está ancorada em leitores que atribuem sentido ao que leem, criando relações e conexões com suas próprias vivências e com as do mundo externo, além de saberem aplicar, em outros momentos, as estratégias de leitura nos mais diversos textos. Sobre esta questão, Girotto e Souza afirmam que:

> Um leitor capaz de compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Sua compreensão advém das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme lê. Algumas vezes, as deduções são evolutivas, ou seja, o leitor as constrói gradativamente, enquanto aprofunda a leitura. Esse movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, *a atribuição consciente de significados ao texto* faz parte do movimento de formar leitor autônomo. (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 51, grifos nossos)

Nessa abordagem, prioriza-se a leitura literária no formato de círculo de leitura, cujo maior objetivo é alcançar o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes. Para tanto, essa atividade de leitura exige dos professores um conhecimento do universo literário destinado às crianças e aos jovens leitores. Tomando por base a atividade de ler em círculo como "uma das maneiras privilegiadas de uma comunidade de leitores se constituir explicitamente" (COSSON, 2020, p. 137), pontuam-se, a seguir, algumas estratégias de leitura que podem orientar o compartilhamento de textos na escola.

Dar acesso à grande variedade de gêneros textuais no ambiente escolar e fazer com que essa variedade,

efetivamente, circule constitui-se em uma estratégia significativa, em nível macroestrutural, referindo-se, especialmente, à democratização da leitura e à ampliação do repertório cultural dos alunos. De acordo com Tedesco,

> cada gênero discursivo pressupõe uma determinada estratégia de leitura, de acordo com a sua finalidade e com o propósito do produtor do texto. [...] O leitor proficiente é aquele que consegue fazer uso adequado das estratégias discursivas, guiando-se, principalmente, pelos sentidos. Precisa reconhecer as pistas linguísticas que o texto oferece. (TEDESCO, 2012, p. 235)

Na defesa desta ação, cabe à escola oportunizar a experiência humana e singular que é ler, bem como a apropriação dos bens culturais produzidos ao longo da nossa existência para, a partir deles, reelaborar e ressignificar a própria realidade. Tão relevante quanto valorizar a diversidade de gêneros na escola é enaltecer os conhecimentos prévios do leitor, ativados durante o ato de ler, estratégia tão básica e sabida quanto frágil no cotidiano escolar em que, por diversas razões, a aula acontece no formato expositivo, muitas vezes sem a escuta e a contribuição dos estudantes. Sobre a relevância do espaço de interação e das trocas que a prática leitora promove, encontramos respaldo nesta afirmação:

> A leitura envolve seguir as pistas que o texto dá e ir elaborando hipóteses, reelaborando-as e corrigindo até a construção de sentidos. Esse movimento é um diálogo leitor-texto, em que são ativados os conhecimentos desse leitor, instigado a trazer tudo de si para o jogo que é a aventura de ler. Assim, um princípio básico de qualquer prática de leitura deve ser: promover o diálogo leitor-texto. (TEDESCO, 2013, p. 11)

Para simularmos um contexto de ensino, teremos em mente o funcionamento de um círculo de leitura com a utilização de uma mesma obra literária para cada aluno, numa turma de Ensino Fundamental II, sendo lida semanalmente com a mediação de um professor especialista e de um professor de Sala de Leitura.

A preparação dos círculos de leitura requer dos mediadores um planejamento atento sobre os objetivos da leitura, seguido de uma escolha criteriosa da obra, considerando a quantidade de títulos disponíveis no acervo e o interesse dos alunos em relação à temática, além da motivação para aquela atividade. Uma vez selecionado, o livro deve ser manuseado, folheado, e até cheirado... É aquele momento inicial, de apresentação do livro como objeto produzido, escrito por alguém, ilustrado por um artista e editorado por uma equipe.

Depois dessas etapas, indica-se lançar para a turma perguntas e hipóteses a partir dos elementos textuais e visuais que compõem a capa e a contracapa. As respostas serão confirmadas ou não, aos poucos, ao longo da leitura, porém, aguçar no grupo a formulação de questões, talvez, seja o mais essencial nessa busca de um leitor menos passivo e apenas ouvinte da leitura.

Quando a leitura do texto em voz alta está para começar, efetivamente, é comum perceber um certo incômodo por parte dos alunos, as mãos parecem tremer, a movimentação nas cadeiras é grande e as perguntas mais célebres surgem: é obrigatório ler, vale nota para o bimestre, perde ponto se não ler? Ainda, observa-se que a obrigatoriedade de ler está atrelada às punições e à diminuição da nota final, quando a leitura deve ser uma prática cotidiana e significativa, livre de sansões e de técnicas mecanicistas que não valorizam a estética da obra literária e não oportunizam o processo de interação entre o texto e o leitor.

É preciso ter em mente que ler em voz alta é uma tarefa muito difícil para a maioria dos estudantes, pois exige do leitor ações simultâneas como o respeito às pontuações e a sua consequente entonação, a compreensão do texto em seu sentido mais amplo, além das questões emocionais

envolvidas como, por exemplo, a timidez e a insegurança em torno da pronúncia de certas palavras. Então, torna-se fundamental propor uma leitura silenciosa e individual, antes que os alunos leiam em voz alta, para que cada participante se familiarize com a narrativa e possa apreender o enredo da história. Sobre essa questão, a pesquisa de Isabel Solé constata que

> se trata de compreender um texto, o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo como essa finalidade; neste caso, deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo "compreensão". Não se pode esperar que a atenção dos alunos (especialmente nas etapas iniciais de aprendizagem da leitura) possa distribuir-se da mesma maneira entre a construção do significado e a necessidade de oralizar bem. Portanto, não parece muito razoável organizar uma atividade cuja única justificativa seja treinar a leitura em voz alta para depois querer checar o que se compreendeu. (SOLÉ, 1998, p. 99)

Uma vez direcionada à oralização do texto, num contexto em que o aluno esteja consciente sobre a importância da leitura compartilhada em voz alta, sem perder de vista a compreensão, as estratégias recaem na capacidade do mediador de sinalizar junto ao grupo quais são as informações mais relevantes daquele capítulo e quais ocupam o nível

secundário, sempre considerando os conhecimentos prévios dos leitores.

No decorrer da leitura, é preciso ensinar a suspeitar, a levantar hipóteses a partir das pistas textuais presentes na trama linguística da narrativa. Levar a pensar, por exemplo, sobre a adjetivação dos personagens ou a atribuição de verbos para caracterizar determinado protagonista ou rival é uma ação estratégica para que a leitura passe de um nível mais elementar e preocupado com a decodificação, apenas, para a possibilidade de se fazerem inferências e completarem as lacunas de um texto. Chegar à discussão sobre as hipóteses levantadas no início do processo, confirmando-as ou não, reformulando-as para novas construções de sentidos, é, sem dúvida, alcançar a proficiência leitora, porque

> tornar o aluno um leitor proficiente é dar a ele ferramentas linguísticas necessárias, para que ele seja capaz de desvendar segredos na observação dos dados concretos da superfície textual, para que possa chegar à compreensão dos significados mais abstratos que se constituem na verdadeira unidade e organização do texto, pois apresentam, no nível do não dito, o efetivo *querer dizer* do produtor. Este é o desafio. (TEDESCO, 2012, p. 242)

Considerações finais

As reflexões tratadas até aqui realçam alguns desafios da escola pública acerca do acesso aos livros de literatura, durante o período de isolamento social e de retorno às aulas presenciais, e reiteram o caminho percorrido diariamente por professores leitores que influenciam positivamente no gosto pela leitura dos alunos, sustentando a ideia de que a escola é um espaço de múltiplas interações sociais, promotora do letramento literário com vistas a criar uma comunidade de leitores.

Diante da necessidade de uma reorganização dos processos de aprendizagem para mitigar os impactos da pandemia, os esforços concentram-se na reestruturação curricular com priorização de habilidades e de conteúdos, na maior capacitação dos profissionais de ensino e na urgente adequação ou ampliação da infraestrutura física das escolas.

A despeito de qualquer movimento pedagógico que se deva fazer, defende-se, fortemente, que a leitura do texto paradidático deve atravessar os planos de aula de todos os professores e estar na base do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, constituindo-se em um programa de leitura construído e reavaliado continuamente. É necessário tornar consciente o ensino das estratégias de leitura na escola

como uma ação metodológica, que exige planejamento e organização do professor-mediador em todas as etapas do processo de leitura.

O letramento literário aponta para um conjunto de práticas sociais desenvolvidas entorno de textos escritos que habilitam o usuário da língua a participar ativamente em suas comunidades, ora modificando, ora influenciando as decisões coletivas. Assim, compreende-se que o letramento literário assume o seu caráter social antes mesmo de intitular um projeto escolar com culminância previamente marcada, já que se trata de uma construção criteriosa desde a seleção da obra até a apropriação do texto por todos os leitores.

Compreender as tramas textuais não é tarefa simples, no entanto, quando nos debruçamos sobre o livro e, efetivamente, damos a ler, ativamos pensamento e linguagem, abrimos trilhas para alunos-leitores menos passivos e mais emancipados, re-formamos professores-mediadores que a cada leitura retroalimentam seu repertório e refinam sua cultura literária.

Desse modo, a meta pela proficiência leitora dos estudantes se constrói no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas que disponibilizam oportunidades e espaços da escola para que o letramento literário se realize. É

comum nos depararmos com uma grade curricular extensa e organizada por novas disciplinas atreladas ao mercado de trabalho, mas com escasso tempo destinado ao ensino da literatura e das estratégias de leitura.

Nessa direção, ilumina-se a relevância das Salas de Leituras como território estratégico de fomento às atividades de leitura para um público que, em muitas situações, encontra-se em vulnerabilidade social e econômica, tornando a escola responsável pela garantia de acesso a este equipamento cultural. Tomando a imagem de uma grande teia, nos vemos conectados pelas histórias que lemos, ouvimos e escrevemos, reconhecidos e pertencentes a um grupo de leitores que se constitui leitura após a leitura, leitura após leitura... até o infinito da formação de um leitor proficiente, capaz de entender o dizer do outro. Há muito o que podemos fazer na escola.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1992.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

FAILA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-

de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao//. Acesso em: 20 jan. 2022.

GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In:* SOUZA, Renata Junqueira *et al*. *Ler e compreender*: estratégias de leitura. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2000.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In:* ROSING, Tânia M. K.; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). *Escola e leitura*: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, p. 61-79, 2009.

SENADO NOTÍCIAS. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/06/27/conectividade-das-escolas-publicas-esta-muito-aquem-do-ideal-conclui-subcomissao. Acesso em: 4 jan. 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. *In:* ROSING, Tânia M. K.; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). *Escola e leitura*: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, p. 187-202, 2009.

SOARES, Magda B. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Shilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEDESCO, Maria Teresa Vilardo Abreu. Competências e habilidades para leitura na perspectiva do(s) letramento(s). *In:* SIMÕES, Darcília (Org.). *Língua portuguesa e ensino:* reflexões e propostas sobre a prática pedagógica. São Paulo: Factash, p. 231-245, 2012.

TEDESCO, Maria Teresa Villardo Abreu. *Leitura, Escrita e análise linguística:* alguns pressupostos teórico-metodológicos. Rio de Janeiro: Ediouro, 2013. Disponível em: https://onedrive.live.com/?cid=09A0409FEB089278&id=9A0409FEB089278%21262&parId=9A0409FEB089278%21731&o=OneUp&v=2. Acesso em: 10 jan. 2022.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

Anexo (Questionário aplicado)

Pesquisa sobre hábitos de leitura – Fundamental II

Ano: 2022 – Período da coleta: março/abril

Considera-se livro literário* aquele que apresenta uma narrativa ficcional (conto, romance, crônica) ou poesia, uma leitura de literatura. Não são os livros didáticos (matérias da escola).

As primeiras leituras...

1. Alguém lia para você antes de você aprender a ler?

( ) Sim, quem?_____ ( ) Não ( ) Não me lembro

2. Qual era a sua história favorita quando pequeno (a)? _____

3. Tem algum personagem marcante com quem você se identificou? ( ) Sim, qual?_____ ( ) Não

4. Você tinha contato com livros na sua infância? ( ) Sim ( ) Não

5. Você via seus pais (responsáveis) lendo? ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Leitura na escola (CONSIDERE A <u>ESCOLA ANTERIOR</u> PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES 6, 7, 8, 9 e 10).

6. Na escola, os professores foram influência importante para você em relação ao hábito de leitura? ( ) Sim ( ) Não ( ) Um pouco

7. Você costumava frequentar a Sala de Leitura da sua escola?

( ) Sim ( ) Não

( ) Às vezes. Por quê? _____

8. As atividades realizadas na Sala de Leitura da sua escola contribuíram para você gostar de ler?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não muito. Por quê? _____

_____

9. O que teria feito você frequentar mais a Sala de Leitura da sua escola? (Marque **<u>apenas uma</u>** resposta.)

( ) Ter livros mais interessantes.

( ) Ter mais atividades culturais.

( ) Ser orientado por um profissional para a escolha de um título.

( ) Ter internet.

( ) Nada me faria frequentar a Sala de Leitura.

( ) Outro: _____

10. Quando um professor lia um texto **junto com a turma**, você: (Marque **apenas uma** resposta.)

( ) Compreendia melhor o texto e as ilustrações.

( ) Não percebia nenhuma diferença.

( ) Ficava mais confuso e gostava de ler sozinho.

A sua relação com a leitura

11. Preferência(s) de livro literário*: (Você pode **marcar mais de uma** opção.

( ) Livro em série ( ) Gibi ( ) Poesia ( ) Narrativa em quadrinho ( ) Crônica ( ) Conto ( ) Biografia ( ) Diário ( ) Romances ( ) Outro: _____

12. Sobre o que você mais gosta de ler (**assunto**)? (Você pode **marcar mais de uma** opção.)

( ) Terror e Mistério ( ) Aventura ( ) Contos de Fadas ( ) Mitologia/Lendas ( ) Ficção Científica ( ) Histórias de relacionamento/amor ( ) Histórias de superação ( ) Outro: _____

13. Durante a pandemia (**isolamento da escola**), em relação aos livros literários*, você leu:

( ) Mais ( ) Menos ( ) Muito pouco. Qual o motivo? _____

14. Você tem acesso à internet em sua casa? ( ) Sim ( ) Não

15. Você já leu algum livro literário* em formato digital (livros no celular, computador, tablet, Kindle...)? ( ) Sim ( ) Não ( ) Nunca ouvi falar.

16. Em seu tempo livre, você se dedica à leitura de livro literário*: ( ) Muito

( ) Pouco ( ) Nunca

17. O que **mais** você gosta de fazer no seu tempo livre? _____

18. Qual a **principal motivação** para você ler um livro? (Marque apenas uma resposta)

( ) Gosto pela leitura.

( ) Exigência da escola.

( ) Maior aprendizado e conhecimento.

( ) Para distração (entretenimento).

Outra: _____

19. Você percebe dificuldades para ler? (você pode **marcar mais de uma opção**)

( ) Pouca concentração.

( ) Lê muito devagar.

( ) Compreende pouco o que lê.

( ) Enxerga pouco, tem alguma limitação física para ler.

( ) Falta de tempo (ajuda em casa ou trabalha).

( ) Não tem dificuldade nenhuma.

Obrigada pelas suas respostas!

Angélica Monteiro
Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, 2011.
Investigadora Auxiliar e Professora da Universidade do Porto.
Pesquisadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
Lattes: https://www.cienciavitae.pt/portal/161E-E43A-6E36
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-1369-3462
E-mail: armonteiro@fpce.up.pt

Jenny Iglesias Polydoro Fernandez
Doutoranda em Teoria da Literatura e Literatura Comparada, Estudos de Literatura, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Mestre em Letras, Estudos de Literatura, Literatura Brasileira e Teorias da Literatura, pela Universidade Federal Fluminense, 2004.
Professora da Prefeitura do Rio de Janeiro.
Membro do Grupo de Pesquisa EnLIJ - Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas, junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq, e do Núcleo de Estudos em Literatura InfantoJuvenil da UERJ (NELIJ-UERJ).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6298871646218921
ORCID Id: http://orcid.org/0000-0003-3018-8422
E-mail: jpolyf@gmail.com

Maria Teresa Tedesco
Pós- Doutora em Linguística, pela Universidade de Colônia, Alemanha.
Professora Titular de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Vice-Líder o grupo de pesquisa SELEPROT; Vice- Líder do Grupo de Pesquisa INTEGRA; Vice-Coordenadora do grupo de pesquisa EAPLA, Grupo Filiado À ANPOLL.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/ 0395940520777127
ORCID Id: https://orcid.org/0000-0002-6130-9517
E-mail: teresatedesco@uol.com.br

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.72320

USOS DOS LIVROS PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DA TEORIA À PRÁTICA

João Pedro de Sousa Barreto
Raimunda Alves Melo

Resumo: O presente estudo discute a prevalência das práticas pedagógicas fundamentadas na pedagogia tradicional no contexto do ensino contemporâneo, e apresenta os livros paradidáticos, compreendidos como uma forma de leitura complementar e de aprofundamento de temas específicos, como instrumentos pedagógicos em potencial a serem acrescidos ao processo de ensino-aprendizagem das ciências naturais. Ao serem trabalhados de maneira associada a outras metodologias, esses instrumentos corroboram com a construção do conhecimento escolar e diretamente com o estímulo à leitura, acentuando a sua importância na alfabetização científica. Procedeu-se a uma pesquisa de intervenção pedagógica, com a aplicação dos livros paradidáticos junto a estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal da Liberdade Paulo Freire, situada no município de São João do Arraial – PI. Os resultados apontam a contribuição dos livros paradidáticos no contexto das ciências da natureza, que somados ao processo de ensino, configuram-se como instrumentos facilitadores da aprendizagem, ou dos conceitos e procedimentos oriundos do campo das ciências, e, pelo seu aspecto lúdico, despertam a curiosidade e promovem o divertimento, tornando a aprendizagem fluida.
Palavras chave: Ensino de ciências. Alfabetização científica. Livros paradidáticos. Práxis pedagógica. Metodologias de aprendizagem.

Abstract: This study discusses the prevalence of pedagogical practices based on traditional pedagogy in the context of contemporary teaching, and presents the paradidactic books, understood as a form of complementary reading and deepening of specific themes, as potential pedagogical instruments to be added to the teaching-learning process of the natural sciences. When they are worked in a way associated with other methodologies, these instruments corroborate the construction of school knowledge and directly with the stimulation of reading, emphasizing its importance in scientific

literacy. A pedagogical intervention research was carried out, with the application of paradidactic books with students of the 7th year of elementary school of the Municipal School of Freedom Paulo Freire, located in the municipality of São João do Arraial - PI. The results point to the contribution of paradidactic books in the context of nature sciences, which, together with the teaching process, are configured as instruments that facilitate learning, or the concepts and procedures derived from the field of sciences, and, due to their playful aspect, arouse curiosity and promote fun, making learning fluid.
Keywords: Science teaching. Scientific literacy. Paradidactic books. Pedagogical praxis. Learning methodologies.

Resumen: Este estudio discute la prevalencia de prácticas pedagógicas basadas en la pedagogía tradicional en el contexto de la enseñanza contemporánea, y presenta los libros paradidácticos, entendidos como una forma de lectura complementaria y profundización de temas específicos, como instrumentos pedagógicos potenciales para ser añadidos al proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales. Cuando se trabajan de manera asociada a otras metodologías, estos instrumentos corroboran la construcción del conocimiento escolar y directamente con el estímulo de la lectura, enfatizando su importancia en la alfabetización científica. Se realizó una investigación de intervención pedagógica, con la aplicación de libros paradidácticos con estudiantes del 7º año de la escuela primaria de la Escuela Municipal de la Libertad Paulo Freire, ubicada en el municipio de São João do Arraial - PI. Los resultados apuntan a la contribución de los libros paradidácticos en el contexto de las ciencias de la naturaleza, que, junto con el proceso de enseñanza, se configuran como instrumentos que facilitan el aprendizaje, o los conceptos y procedimientos derivados del campo de las ciencias, y, debido a su aspecto lúdico, despiertan la curiosidad y promueven la diversión, haciendo fluido el aprendizaje.
Palabras clave: Enseñanza de las ciencias. Alfabetización científica. Libros paradidácticos. Praxis pedagógica. Metodologías de aprendizaje.

Introdução

A modernidade, compreendida como mundo globalizado, produto da interdependência econômica, social, cultural

e política entre as nações, é caracterizada pela constância no desenvolvimento científico e tecnológico a níveis anteriormente impensáveis. Como efeito, é quase impossível pensar o mundo sem os produtos da ciência, intrínsecos à "sociedade do conhecimento", e que permeiam o cotidiano das mais diversas populações.

Todavia, embora seja evidente que a tecnologia e as ciências transpassem aspectos da vida cotidiana, persiste em proporção considerável o pensamento de que "a ciência é para poucos", supondo-a como espaço circunscrito ao cientista. Essa circunstância é descrita por Polon: enquanto configura a sociedade sob o impacto do desenvolvimento científico, "as ciências, de modo geral, são vistas como campos de conhecimentos que são apropriados apenas por poucos, é como algo quase mágico que apenas alguns dominam" (POLON, 2012, P.14).

Destarte, mediante uma série de problemáticas que se originam da defasagem na alfabetização científica – bem como se evidenciou ao emergir da crise sanitária deflagrada pelo SARS-Cov-2 com o fenômeno dos negadores da ciência –, a escola é pressionada pelos mais diversos grupos e setores sociais a transformar suas práticas, em razão de sua permanência sob uma estruturação pedagógica obsoleta,

compreendida como a materialização da pedagogia tradicional, que cada vez mais se mostra ineficiente para o desenvolvimento dos sujeitos frente às exigências atuais da sociedade da informação (BELL, 1997).

As próprias normativas federais, que regulamentam o sistema de ensino nacional, admitem a necessidade de uma reformulação no processo de escolarização através da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mediante o desenvolvimento de 10 (dez) competências gerais a serem articuladas durante as três etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), que podem ser sintetizadas nos termos: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético; comunicação; argumentação; cultura digital; autogestão; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e, por fim; autonomia (BRASIL, 2018).

Isto posto, cabe ao professor de ciências – desde que verdadeiramente comprometido com a consolidação da alfabetização científica – realizar uma busca de métodos e de instrumentos pedagógicos que fujam da perspectiva tradicional, transformando a sua prática pedagógica, de maneira a contribuir com a socialização do conhecimento escolar-científico, o que representa uma tarefa árdua,

mas urgente, pois uma vez havendo a desistência de uma transposição minimamente empenhada desse arcabouço de saberes científicos, é aberta uma lacuna significativa para abordagens descompromissadas e errôneas advindas dos diversos canais de informação, como a internet (CORRÊA; ARTHURY, 2021).

Frente a essas considerações, a pertinência do presente estudo consiste em discutir a prevalência de práticas pedagógicas fundamentadas na pedagogia tradicional no contexto do ensino contemporâneo e apresenta os livros paradidáticos, compreendidos como uma forma de leitura complementar e de aprofundamento de temas específicos, como instrumentos pedagógicos em potencial, a serem acrescidos ao processo de ensino-aprendizagem das ciências naturais, visando contribuir para a construção do conhecimento escolar e diretamente com o estímulo à leitura, acentuando a sua importância na alfabetização científica.

Breve contextualização sobre o ensino de ciências no Brasil

O ensino de ciências, assim como a educação formal brasileira de uma maneira geral, sempre refletiu um modelo de sociedade marcado por influências de políticas internacionais, que determinam implicitamente o contexto político nacional, histórico e cultural em que se insere, e

não necessariamente condizente com as demandas sociais, como apresentado em Silva-Batista e Moraes (2001). Em decorrência dessa influência externa, a produção científica e tecnológica sofreu com a falta de estabilidade política e com o autoritarismo em diversos momentos da história brasileira (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Essas influências no contexto nacional repercutem na educação, com a introdução de novas concepções pedagógicas e de políticas educacionais, causando reformas de ensino e, consequentemente, influenciando e condicionando o ensino de ciências, enfatizado frente às reformas promovidas pelo desenvolvimento técnico-científico-industrial, portanto, em diálogo com as exigências socioeconômicas do contexto. Essas reformas interferem na organização curricular das escolas e, simultaneamente, na formação de professores (BRANCO *et al*., 2018).

No preâmbulo da educação no Brasil, inserida no contexto colonialista, vigorou, sob o domínio jesuíta, um ensino com fins de alfabetização e catequização dos povos nativos. Nesse primeiro momento, o ensino de ciências era incipiente e fragmentado, vindo a se estabelecer tão somente com a expulsão dos jesuítas dos territórios pertencentes à coroa portuguesa e implementação das denominadas reformas

pombalinas, com influência do movimento iluminista europeu e que, dentre outras reformulações de ordem administrativa, preconizavam os princípios positivistas no contexto do processo educativo (SILVA-BATISTA; MORAES, 2001; SOUSA, s.d.).

As primeiras iniciativas com o intuito de incorporar a ciência em solo brasileiro foram verificadas fora da escola. Como, por exemplo, através da Sociedade Científica do Lavradio, em 1772, concebida como uma primeira tentativa de organização orientada pela preocupação com a difusão do conhecimento científico (MOREIRA; MASSARANI, 2002); e, também, a abertura ao público das exposições do Museu Real, em 1821 (inaugurado em 1818), atualmente conhecido como Museu Nacional da UFRJ, sob a pretensão de propagar os conhecimentos e estudos relativos às ciências naturais em ambiente brasileiro (SILVA-BATISTA; MORAES, 2001; BRASIL, 1889 apud CAMARGO, 2012).

Em sequência, houve a introdução do conteúdo de ciências no currículo do ensino secundário (correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental) no Colégio Pedro II, em 1837, que objetivava uma boa educação para a formação de uma elite intelectual nacional, tendo em vista proporcionar uma educação humanística e subsequente formação do cidadão

erudito, apto a assumir posições de destaque na estrutura político-administrativa do país, logo, contemplando uma pequena parcela da sociedade (GABLER; ALVES, 2014; SILVA-BATISTA; MORAES, 2001). Essas iniciativas, todavia, tinham curto alcance, bem como supramencionado, posto que a socialização do conhecimento científico ainda era restrita às pessoas de maior prestígio na sociedade da época.

Mais tarde, em 1946 (findo Estado Novo), pelo Decreto Federal n. 9.355/46, foi instaurado o Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura (IBECC) da Universidade de São Paulo, cujo objetivo, em síntese, remeteria a promover a divulgação científica, tornar o ensino de ciências mais dinâmico, com a promoção de atividades práticas, assim contrapondo-se ao ensino tradicionalista que vinha sendo desenvolvido, bem como atualizar os conteúdos em ciências no material didático utilizado. Contava, para tanto, com o apoio do governo federal, de secretarias estaduais de educação, além do capital estrangeiro advindo de agências internacionais, como as Fundações Ford e Rockefeller. No entanto, o ensino de ciências veio a se solidificar apenas durante a década de 1950, permanecendo com aulas expositivas e material didático ainda ultrapassado, fundamentado em textos europeus e carência de atividades

prático-experienciais (SILVA-BATISTA; MORAES, 2001; ABRANTES; AZEVEDO, 2010).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 4.024/1961, o ensino de ciências tornou-se de caráter obrigatório nas duas últimas séries do antigo ginásio (que correspondem ao 8° e 9° ano do Ensino Fundamental). O ensino de ciências foi referido na lei supramencionada como o "conhecimento do mundo físico e natural". Mantém-se a pedagogia tradicional, com a exposição de um grande contingente de conteúdos, tomados como verdades absolutas, que deveriam ser memorizados pelo alunado (BRASIL, 1961; SILVA-BATISTA; MORAES, 2001).

Posteriormente, com o advento da ditadura militar em 1964 e o alto investimento no processo de desenvolvimento da industrialização brasileira, o ensino foi reformulado com vistas a formar técnicos e trabalhadores a serviço do quadro econômico objetivado, que coincidia com o intuito de tornar o Brasil uma grande potência, em um contexto de transição de uma sociedade predominantemente agrária para um modelo urbano-industrial de sociedade. Dessa forma, era disposta uma formação vazia de conhecimentos - que poderiam levar a uma contestação ao regime ditatorial (como é o caso do veto à disciplina de filosofia) -, que

garantisse a ascensão da classe média à universidade, ao passo em que relegasse à classe trabalhadora uma formação restrita aos conhecimentos básicos necessários à formação de mão de obra (estabelecimento do ensino de massa sob a alegação de democratização do acesso à escola). Inserido nessa perspectiva, o ensino de ciências adquire um papel profissionalizante e descaracterizado (SILVA-BATISTA; MORAES, 2001; FERREIRA-JÚNIOR; BITTAR, 2008; COSTA; SUBTIL, 2016).

A década de 1970, por sua vez, concebeu importantes reorganizações em dispositivos legais como a proposição da segunda LDBEN, Lei n. 5.692/1971, que estendeu a obrigatoriedade do ensino de ciências a todo o Ensino Fundamental, e ampliou as discussões a respeito da importância da introdução dos estudantes no método científico, pretendendo a democratização do conhecimento científico através de um processo educativo em que o aluno buscaria imitar o trabalho do cientista. Assim, era depositado na experimentação a grande solução para o ensino de ciências. Ademais, iniciam-se, mediante a percepção do impacto ambiental inerente ao desenvolvimento industrial, as discussões a respeito do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), bem como sobre a organização curricular.

Todavia, essa “evolução” formal e ideal atinente à educação não se materializou na realidade objetiva, uma vez permanecendo a priorização de uma organização curricular com enfoque na inserção no mundo do trabalho (SILVA-BATISTA; MORAES, 2001).

Em 1996, foi aprovada uma nova LDBEN, a Lei n. 9.394, que organizou a educação básica e gratuita em Ensino Fundamental e Ensino Médio; dois anos depois, em 1998, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, documentos que orientam a organização do ensino por disciplinas nos diversos níveis de escolarização. Em suma, os referidos documentos norteiam a construção do currículo mediante duas linhas: uma base comum, indispensável à formação dos sujeitos; e uma parte diversificada, orientada a partir das exigências do contexto em que se insere a escola (SASSERON, s.d.; SILVA-BATISTA; MORAES, 2001).

Perante o quadro geral sumarizado acima, observa-se uma série de propostas e de políticas educacionais que condizem com o desenvolvimento da sociedade brasileira e, portanto, com as exigências de seu contexto histórico, político e econômico em dados momentos. Dentre as quais, a mais recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, fundamentada em dispositivos anteriores (como é

o caso da LDBEN de 1996), que preconiza a essencialidade da concepção de uma base comum.

Com ênfase nas principais segmentações constituintes da área das ciências da natureza, respectivamente a Biologia, a Química e a Física, é axiomática a dificuldade dos estudantes em compreenderem os conteúdos que compõem tais componentes curriculares, quanto mais a partir de uma metodologia tradicional restrita à transmissão/recepção de conhecimentos prontos. Entre o meio acadêmico, é consenso a conclusão de que, para que uma aprendizagem significativa das ciências, é fundamental o emprego de metodologias ativas, opondo-se à perspectiva tradicional, ao assumir que o conhecimento científico deve ser (re)construído para que tenha um significado lógico para o educando. Esse contratempo precisa ser superado, e não ignorado, ainda que seja necessário repensar o ensino de ciências como um todo, uma vez que do analfabetismo científico resulte os aspectos de negacionismo evidenciados com o emergir da crise sanitária propagada pelo novo coronavírus.

Sob esses pressupostos, a BNCC surge com força de lei, a fim de se sobrepor ao ensino tradicional, estabelecendo a adoção de métodos ativos no processo de ensino-aprendizagem, cujo foco passa a ser o protagonismo juvenil,

em diálogo com as demandas de uma sociedade reorganizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico, logo, em compromisso com a formação integral dos sujeitos com a perspectiva de adequar-se ao mundo contemporâneo (BRASIL, 2018).

O que a base comum propõe são as competências e habilidades como princípio de organização curricular na educação básica, o que, de uma maneira geral e em teoria, corresponde com deslocar o conhecimento como fim em si mesmo para a condição de ferramenta ao sujeito, proporcionando sua atuação na sociedade. Todavia, é preciso buscar reconhecer os interesses implícitos nessa nova proposta, pois a BNCC expressa, em seu corpo, uma racionalidade técnica e instrumental, consoante com a Pedagogia das Competências que, por sua vez, dialoga com a tendência tecnicista do ensino, ao que alguns autores se referem como neotecnicismo (MALANCHEN; SANTOS, 2020). Segundo Saviani (2007 apud MALANCHEN; SANTOS, 2020), a Pedagogia das Competências fundamenta-se no "aprender a aprender", cujo objetivo é formar os sujeitos por meio da construção de comportamentos flexíveis, de maneira que se ajustem às condições impostas por uma realidade social em que as próprias necessidades de sobrevivência não

estão garantidas, o que se traduz em uma responsabilização dos sujeitos pela sua condição objetiva e inviabiliza uma verdadeira formação crítica e reflexiva.

Os paradidáticos enquanto ferramenta pedagógica

A leitura detém sua importância ao contribuir com o crescimento intelectual do indivíduo, fomentando sua capacidade de discernimento e, desse modo, representando uma aliada no processo de construção da cidadania, devendo, portanto, ser estimulada pela família bem como em âmbito escolar. Nesse âmbito, a leitura não deve se restringir às aulas de linguagens, mas explorada nas demais áreas do conhecimento, pois o "aprender a ler" é uma pré-condição do "ler para aprender", isto é, a apropriação pelo aluno dos conhecimentos científico-escolares perpassa de antemão pela apropriação da leitura enquanto ferramenta de socialização do saber (MENEGAZZI, 2011; LAGUNA, 2012).

Na escola, a mediação entre conhecimento e aluno ocorre por intermédio quase que exclusivamente do livro didático (LD) enquanto material didático-pedagógico, muitas vezes sendo os únicos instrumentos de que dispõem professor e escola. As principais críticas a respeito do livro didático como fundamento da prática pedagógica asseveram quanto à recorrência de erros conceituais, à abordagem

superficial dos conteúdos, à presença constante de questões memorísticas (em que dialoga com a perspectiva tradicional de ensino), à descontextualização na abordagem dos conhecimentos escolares e, consequentemente, à desvalorização das múltiplas realidades e subjetividades dos alunos, dentre outras (SILVA; SOUZA; DUARTE, 2008).

Eis que surgem os livros paradidáticos, termo tipicamente brasileiro, cunhado por Anderson Fernandes Dias (aos fins da década de 1970, diretor-presidente da Editora Ática), com o objetivo de utilização complementar ao livro didático tradicional, trazendo uma abordagem menos rígida do conteúdo, que é introduzido no decorrer de histórias ficcionais. Os paradidáticos são concebidos em um contexto de expansão do mercado editorial, com vistas ao fornecimento de livros para o uso escolar, mediante o preâmbulo do Programa Nacional do Livro Didático, evidenciando a influência dos interesses comerciais sob sua consolidação (CAMPELLO; SILVA, 2018).

Apesar do que, a noção de um paradidático, segundo Campello e Silva (2018), é anterior à terminologia em questão, indicando que essa perspectiva de trabalhar com o conhecimento no desenvolvimento de histórias infantis já existia em alguns dos livros de Monteiro Lobato, conhecido

pela produção de “Sítio do pica-pau amarelo”, exprimindo uma intenção pedagógica e utilitarista associada à trama ficcional, como é o caso do escrito *Emília no país da gramática*, apontando a preocupação do autor com um ensino descontraído, possibilitado por meio da leitura de um paradidático.

Dessa forma, compreende-se que tanto o livro didático quanto o paradidático têm por objetivo servir de suporte ao ensino e à aprendizagem, divergindo pelo caráter de obrigatoriedade e quanto à abordagem dos conteúdos, bem como apresentado em Soares (s.d. apud MENEGAZZI, 2011), segundo a qual, o livro didático caracteriza-se por apresentar uma proposta pedagógica e forma didática em consonância com os processos cognitivos próprios do objeto de estudo, e também considerando a etapa de desenvolvimento característico da faixa etária que apresenta o aluno, em uma organização claramente progressiva dos conhecimentos selecionados.

Por sua vez, quanto ao paradidático, a autora destaca como função aprofundar e/ou ampliar determinado conteúdo, tema ou tópico específico, de uma ou mais disciplinas, cujo objetivo é auxiliar o processo de escolarização, além do que, sua adoção, por vezes, tem caráter de leitura individual e

facultativa, enquanto o livro didático é excepcionalmente coletivo e obrigatório (SOARES, s.d. apud MENEGAZZI, 2011). Importante destacar, ainda, a preferência apontada em Campelo e Silva (2018), que destacam a utilização dos paradidáticos no trabalho organizado a partir dos temas transversais, estimulado com a proposição dos PCNs.

Em Auletta (2019) encontra-se uma concepção similar do que sejam os livros paradidáticos, com ênfase na sua ludicidade e consequente importância quando associados ao material convencional.

> Os paradidáticos são livros não didáticos, mas utilizados com mesma finalidade, instrumento pedagógico que complementa o ensino didático, por isso o nome paradidático, além do didático. Os livros paradidáticos são considerados importantes porque podem utilizar aspectos mais lúdicos que os didáticos e, dessa forma, serem eficientes do ponto de vista pedagógico. Recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem substituir os didáticos. (AULETTA, 2019, p. 22-23)

Em sequência, a autora aponta a interrelação entre a concepção dos paradidáticos e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por meio da LDBEN de 1996, o que abriu espaço para o aumento na produção de obras voltadas para temáticas como ética, pluralidade

cultural, trabalho e consumo, saúde e sexualidade, bem como propiciar um trabalho voltado para valores, como bondade, amizade, respeito, honestidade, entre outros, ao que a descentralização dos recursos do PNLD foram de suma importância (AULETTA, 2019).

Depreende-se, portanto, que os livros paradidáticos surgem como um complemento ao processo educativo, que encontra o seu valor no trabalho desenvolvido em conjunto com outras metodologias, como quando associado ao livro didático. Logo, seria uma afirmativa errônea que os paradidáticos, por si, sejam suficientes ao processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, são recursos que, se bem trabalhados na prática educativa do professor, colaboram com o desenvolvimento de outras metodologias, favorecendo o aprofundamento em temas e subtemas de maneira contextualizada (SANTOS *et al*., 2015).

Metodologia da pesquisa

Reconhecendo que toda produção científica procede da utilização de métodos científicos característicos, de tal maneira que seja impossível a consolidação da pesquisa destituída dos respectivos meios, depreende-se que a atividade de pesquisa realizada se configura como qualitativa, ao objetivar uma análise situacional do processo

de ensino-aprendizagem, desprezando dados estatísticos. Nessa perspectiva, compreende-se que o objeto de estudo (enquanto fenômeno que envolve os seres humanos, portanto, a subjetividade) pode ser melhor concebido no contexto em que ocorre e do qual faz parte, requerendo uma análise integrada na qual vários tipos de dados são coletados e analisados, para que se alcance toda a dinamicidade do fenômeno (GODOY, 1995).

No que concerne ao tipo de pesquisa segundo os procedimentos de coleta de dados, procedeu-se a uma pesquisa de intervenção pedagógica, enquanto forma de investigação-ação que se utiliza das técnicas de pesquisa consagradas a fim de identificar na ação o que carece ser melhorado, dessa forma, sua especificidade reside no fato de alterar o que está sendo pesquisado, enquanto se respalda pelos limites próprios do contexto no qual se consolida (TRIPP, 2005). Para tanto, houve a seleção de cinco estudantes do 7° ano do Ensino Fundamental (anos finais), turno manhã, vinculados à Escola da Liberdade Paulo Freire, pertencente à rede municipal de ensino de São João do Arraial – PI. Esses estudantes assistem, semanalmente, a duas aulas de Meio Ambiente (componente curricular específico do currículo da referida escola).

Considerou-se como critérios para a seleção da turma (7º ano do Ensino Fundamental), o fato do currículo contemplar o componente Meio Ambiente, coadunando com o desejo de trabalhar a temática Educação Ambiental por meio da exploração de paradidáticos. Já em relação ao ano escolar escolhido, baseou-se na caracterização dos livros selecionados para a realização da pesquisa e sua relação com o perfil etário dos estudantes e relativo domínio da leitura por eles (de maneira que pudessem realizá-la de forma independente). No processo de seleção dos pesquisados, também foi considerada a disponibilidade dos estudantes em realizar as leituras sugeridas e responder às atividades propostas.

Os estudantes que se voluntariaram possuem entre 11 e 12 anos de idade, consistindo de três meninos e duas meninas, todos residem em perímetro urbano e, em sua maioria, referiram cultivar o gosto pela leitura, com destaque para gibis e mangás (histórias em quadrinhos japonesas). Ademais, três dos voluntários, quando questionados em sala de aula, afirmaram contar com o acompanhamento dos pais e/ou responsáveis na realização de tarefas e estímulo à leitura paralela às atividades escolares.

Aos alunos voluntários, disponibilizou-se cinco livros paradidáticos com foco na temática Meio Ambiente/

Educação Ambiental, acrescido de um questionário padrão, com vistas a coletar suas impressões a respeito das respectivas leituras em esquema de rodízio. Em sequência, seguem os títulos utilizados junto aos alunos durante a pesquisa-intervenção pedagógica.

Quadro 1 - Relação de paradidáticos acerca da temática Meio Ambiente

Título e ano	**Foco**	**Autor(a)**
O saci e a reciclagem do lixo (2011)	Reciclagem	Samuel Murgel Branco
Antes que a Terra fuja: uma história pela limpeza do meio ambiente (2012)	Esperança na recuperação do meio ambiente	Julieta de Godoy Ladeira
A história de Chiquinho (2009)	A figura de Chico Mendes e sua importância na preservação da Amazônia	Walquíria Raizer, com a colaboração de Charlene Carvalho
Carta da Terra para crianças (2004)	Carta da Terra de 2000	Valéria Viana e Silvia N. Gonçalves
Preservando o meio ambiente: para crianças (2018)	Exploração e desperdício de recursos naturais, consumo consciente e reciclagem	Lidiane Medeiro

Fonte: Os autores, 2022.

Para a escolha do material, considerou-se alguns determinantes principais, como a relevância da temática específica inserida no contexto mais amplo da educação ambiental; a linguagem simples, uma vez que se desejou

facilitar a compreensão e interpretação de texto pelos voluntários da pesquisa, de acordo com sua faixa etária e nível de escolaridade; e, por fim, o número de páginas e a riqueza em ilustrações dos paradidáticos, considerando que o público alvo trata-se de crianças, de maneira que livros muito extensos causariam indisposição à continuidade do projeto e que as ilustrações para o público infantil detém o valor de chamar sua atenção.

O questionário direcionado aos alunos como momento subsequente à leitura, por sua vez, constituiu-se de seis perguntas, a saber:

1. Descreva o personagem ou personagens principais.

2. O que os personagens ensinam durante o decorrer da história?

3. Você concorda com o que os personagens ensinam?

4. Você já tinha conhecimento sobre os ensinamentos trazidos pela história antes de realizar a leitura?

5. Você gostou da leitura? Por quê?

6. Na sua opinião, a aprendizagem por meio do livro de história é melhor do que por meio da aula em que o professor "apenas fala"?

Realizou-se a análise dos dados por meio de um processo metodológico denominado Técnica de Análise de Conteúdo

(TAC), fundamentado em teorias que se prestam como parâmetro de explicação para as descobertas do pesquisador a partir dos discursos dos interlocutores. Segundo Bardin (1979, p. 31), "a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos [...]", trata-se de análise metodológica de um conjunto de opiniões e representações sociais sobre determinado tema investigado.

O processo metodológico de análise de conteúdo ocorreu em três fases, a saber: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira etapa, denominada de Pré-análise, organizou-se o material com o objetivo de torná-lo operacional, para tanto, realizou-se o ordenamento e numeração dos registros coletados, efetivando-se a leitura compreensiva dos registro. Na segunda etapa, intitulada: Exploração do material, realizou-se a leitura analítica dos dados coletados, fazendo a identificação dos núcleos de sentido correspondentes ao segmento de conteúdo, com o propósito de delinear as categorias frequentes. Na terceira e última fase realizou-se o tratamento dos

dados, extraindo inferência e interpretação, realizando a condensação das informações.

Resultados e Discussão: a aplicação dos paradidáticos acerca da temática Meio Ambiente

Com a primeira questão posta, "*Descreva o personagem ou personagens principais*", objetivou-se que os voluntários caracterizassem as personagens envolvidas em cada uma das histórias trabalhadas, ao que boa parte dos estudantes se limitou a nomeá-las. Em contraste, houve respostas mais bem elaboradas, como no exemplo a seguir, a propósito das respostas à primeira questão concernente ao livro *Saci e a reciclagem do lixo:*

> Um personagem de uma perna só, com um gorro vermelho e alegre e ele gosta de fazer travessuras e enganar as pessoas. (Estudante 1)
>
> A história fala das travessuras do saci. (Estudante 2)
>
> O saci na reciclagem do lixo. (Estudante 3)
>
> A história fala de uma cidade em que tinha o Saci, e que ele vivia de aprontar com as pessoas pregando peças, mas aí, em uma de suas pegadinhas, ele, ao invés de atrapalhar, acaba ajudando as pessoas daquela cidade sem querer. (Estudante 4)
>
> O Saci e a reciclagem do lixo. (Estudante 5)

Nesse quesito, os estudantes 1 e 4 demonstraram uma compreensão mais rica em detalhes acerca da essência do

personagem, em contraposição aos demais, considerando que o Estudante 4 se antecipou ao que foi solicitado, adentrando no desenvolvimento ou natureza do paradidático.

Em seguida, a questão "*O que os personagens ensinam durante o decorrer da história?*" teve por objetivo coletar quais os conhecimentos científicos/ambientais oportunizados através das múltiplas leituras. E como foi evidenciado no questionamento anterior, houve respostas mais elaboradas que outras, que demonstram melhor aprofundamento da leitura do texto, como nos exemplos que seguem.

> Que é possível usar coisas velhas para produzir coisas novas, como o fabricante de latas que reutilizou as latas velhas com que o Saci havia sujado sua fábrica. (Estudante 3, em *Saci e a reciclagem do lixo*)
>
> Ensinam que por conta das nossas ações a Terra se entristeceu, e que é preciso fazer alguma coisa antes que seja tarde. (Estudante 2, em *Antes que a Terra fuja*)
>
> Que os homens que destruíam a floresta mataram Chiquinho por defender as plantas e animais, impedindo-os de caçar e desmatar. (Estudante 5, em *A história de Chiquinho*)
>
> Que a Terra passou por muitas coisas ruins que os homens fizeram, como a poluição, e que por isso é preciso lutar para melhorar o meio ambiente e o planeta. (Estudante 5, em *Carta da Terra para crianças*)
>
> Ester e Isabelle estão começando o ano letivo, e com a nova professora, descobrem muitos

> conhecimentos sobre o meio ambiente, como o desperdício de água e o que se fazer para evitar o desperdício. (Estudante 1, em *Preservando o meio ambiente: para crianças*)

As respostas apresentadas acima dialogam com o desenvolvimento do enredo das histórias correspondentes, bem como demonstram os conhecimentos apreendidos ao longo da leitura que, por sua vez, remetem a noções sobre reciclagem (em *Saci e a reciclagem do lixo*); à problemática das diversas formas de poluição (em *Antes que a Terra fuja*); à importância da preservação das florestas, na figura de Chico Mendes (em *A história de Chiquinho*); às consequências das ações humanas e do desenvolvimento das sociedades como impulso a se tomar caminhos alternativos para o futuro (em *Carta da Terra para crianças*); e, por fim, à compreensão sobre aspectos modificáveis do cotidiano quanto ao consumo consciente e redução de desperdícios (em *Preservando o meio ambiente: para crianças)*.

No que concerne ao evidenciado mediante os questionamentos iniciais, conclui-se que a experiência da leitura é algo singular, havendo uma dialogicidade entre leitor e objeto de leitura, da qual resultam múltiplas interpretações e internalizações sobre um mesmo material, bem como constatado por Peixoto e Araújo

(2020, p. 58), ao afirmarem que “entender a leitura não é um empreendimento fácil. Ela pode ser considerada como uma experiência individual única, como um exercício dialógico, como um processo de decifração, interpretação ou compreensão, como uma interação com o texto”.

Os estudantes voluntários manifestaram acertadamente os objetos de conhecimento desenvolvidos em cada um dos enredos, conforme expresso nos trechos extraídos de seus roteiros de leitura. Como discorrido em tópico anterior, o objetivo fundamental no trabalho complementar com os livros paradidáticos refere-se a uma facilitação da aprendizagem científica, por meio da exploração do lúdico. Dialogando com as conclusões postas por Colpo, mediante a sua experiência com os paradidáticos, nas palavras da autora: “para mim, tinham uma linguagem acessível, contemplavam aspectos da evolução da Ciência e traziam aspectos da construção do conhecimento científico que os textos que eu estava acostumada a ler (livro didático), não traziam” (COLPO, 2019, p. 49).

As terceira e quarta perguntas foram, respectivamente: “*Você concorda com o que os personagens ensinam?*” e “*Você já tinha conhecimento sobre os ensinamentos trazidos pela história antes de realizar a leitura?*”, ao que os alunos assentiram

(quanto a concordar com os ensinamentos abordados durante a leitura), em sua totalidade, como é o caso do Estudante 1, referindo-se à leitura de *Saci e a reciclagem do lixo*: "Sim, pois senão o lixo ficaria acumulado nas cidades e isso traria muitas doenças", e do Estudante 4 a respeito da leitura de *Antes que a Terra fuja*: "Concordo, porque a poluição é algo muito ruim, para nós e para o planeta".

A maioria dos estudantes confirmou já deter, ao menos em parte, os conhecimentos discorridos ao longo das leituras, justificando a resposta a partir da implementação do componente curricular de meio ambiente, como nos casos que seguem, associados à leitura de *Antes que a Terra fuja*: "Sim, por conta das aulas de meio ambiente (Estudante 2)"; "Sim. Das aulas com o professor de ciências (Estudante 3)"; e "Sim. Por conta das aulas da matéria de meio ambiente da escola (Estudante 4)". Verdelone, Campbell e Alexandrino (2019) ressaltam a importância da temática Meio Ambiente, que se justifica a partir da necessidade de se sensibilizar os humanos, desde a mais tenra idade, a respeito de atitudes e modos responsáveis e conscientes de vida, prezando pela conservação ambiental e contrapondo-se ao percurso assumido com o emergir do desenvolvimento científico e tecnológico, que versa sobre a exploração desenfreada dos recursos naturais.

Ademais, faz-se de suma importância a utilização de múltiplos recursos e de uma diversidade de espaços para além da sala de aula, a fim de que haja a consolidação dos conhecimentos ambientais, promovendo atividades práticas articuladas às vivências pessoais e comunitárias dos estudantes. Dessa forma, subtende-se o paradidático como mais um aliado no processo educativo, pelo caráter facilitador na aquisição dos saberes científicos (VIDAL; NOGUEIRA; CAMPOS, 2018).

A seguir, questionou-se aos voluntários se gostaram das leituras e o porquê, seja em caso afirmativo ou de negação. Grande parte dos alunos respondeu que sim, relacionando suas respectivas posições à importância dos conhecimentos propiciados pela leitura e à necessidade de se cuidar e preservar o meio ambiente. Os exemplos apresentados a seguir ainda possuem singularidades próprias, e estão correlacionados com a leitura de *Preservando o meio ambient*e: *para crianças*.

> Sim. Porque com os conhecimentos que essa história e as outras nos trazem podemos preservar a natureza e os recursos naturais. (Estudante 2)

> Sim, porque traz muitos conhecimentos importantes sobre o meio ambiente que eu ainda não sabia, e alguns conhecimentos que eu também vi nos outros livros e com o professor de meio ambiente. (Estudante 5)

Estimular a leitura tende a influenciar, de maneira positiva, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, repercutindo em diversos benefícios para o seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e emocional, desde que não se restrinja ao domínio do alfabeto e à codificação-decodificação das palavras escritas. As possibilidades de aprendizagem ampliam-se através da instrumentalização que representa a leitura, uma vez se tratando de uma habilidade transponível sem quaisquer problemas a múltiplos textos, em um exercício que não se limita ao estudo da língua materna (VALE, 2020).

Menegazzi (2011), a propósito da aprendizagem por meio dos livros paradidáticos, assevera que sua utilização, enquanto proposta pedagógica, viabiliza a transformação de uma consciência mais crítica e participativa, ao direcionar a criança para uma reflexão sobre suas ações, caracterizando uma educação indireta, pois ao princípio educativo mescla-se o lúdico, contrapondo-se ao trabalho que é desenvolvido à maneira dos livros didáticos, em que os conhecimentos científico-escolares são desenvolvidos de forma direta e racional. Além do que, acrescenta a autora, a restrição ao livro didático traz como consequência os limites inerentes a um único ponto de vista. Destarte, evidenciou-se que os

Estudantes 2 e 5, além de compreenderem acertadamente a essência do paradidático, ainda detiveram a habilidade de relacionar o conteúdo deste com as leituras anteriores e conhecimentos a elas adjuntos. O Estudante 5 também se refere ao professor da disciplina de meio ambiente como contribuinte para a apreensão dos conhecimentos em educação ambiental.

Por fim, questionou-se aos estudantes: "*A aprendizagem por meio do livro de história é melhor do que por meio da aula em que o professor apenas fala*?". Importante ressaltar que a expressão "*aula em que o professor apenas fala"* é uma simplificação que remete à metodologia tradicional de ensino, com emprego, sobretudo, de aulas expositivas. Houve uma divergência de opiniões, posto que parte dos voluntários afirmou preferência pela utilização dos livros paradidáticos, enquanto outros relataram preferir a aula com as explicações do professor.

Quanto ao observado, depreende-se que, no que se refere às pedagogias e metodologias de ensino, os conceitos de bom ou ruim, certo ou errado, não se aplicam, uma vez que cada metodologia detém suas vantagens e desvantagens, alcançando alguns estudantes, mas quase nunca a totalidade. De sorte que o emprego de diferentes

metodologias é uma opção às mãos do professor, tendo em consideração que apenas o mero uso de novas metodologias não é uma garantia de uma boa aula e, consequentemente, do sucesso da aprendizagem, pois existem outras coisas mais em conta (ALBRECHT; KRÜGER, 2013).

Considerações parciais

Mediante os resultados da pesquisa ora descrita, torna-se evidente a contribuição da utilização dos livros paradidáticos no contexto das ciências da natureza, uma vez que, somado ao processo de ensino, configura-se como um instrumento facilitador da aprendizagem, ou dos conceitos e procedimentos oriundos do campo das ciências, e isso pelo seu aspecto lúdico, como forma em que os conhecimentos científicos são desenvolvidos através do enredo de histórias infantis que despertam a curiosidade e promovem o divertimento, tornando a aprendizagem fluida.

Não se deve entender o emprego exclusivo de material paradidático como o "redentor da aprendizagem", sua incrementação ao processo de ensino potencializa as aprendizagens em maior ou menor grau (pois o processo que leva ao aprender é puramente subjetivo), não se devendo deixar esquecer do seu caráter complementar ao ensino, tal como mostrou ser efetivo.

Além disso, a forma com a qual se pretende inserir o paradidático no processo de ensino-aprendizagem influi diretamente sobre as suas contribuições em sala de aula. Da forma como se deu a presente pesquisa, com o repasse dos livros e a subsequente resolução dos questionários, sua caracterização (ou metodologia) não rompe com o paradigma do tradicional, o que não impossibilita a apreensão de saberes, mas perde em muito seu potencial educativo. No entanto, é possível encontrar na literatura existente exemplos da aplicação de livros paradidáticos mediada por metodologias ativas, como o uso associado à produção artística através de desenhos, a leitura realizada em sala de aula acompanhada dos alunos e, até mesmo, a construção, junto às crianças, do próprio material paradidático.

Por fim, cabe reconhecer as limitações inerentes à atividade de pesquisa sobre a qual se discorre, apesar do que, tensiona-se que essa produção venha a enriquecer a literatura concernente à aplicabilidade dos livros paradidáticos no ensino de ciências, e, simultaneamente, que sensibilize professores e professoras da educação básica sobre a necessidade de uma aprendizagem ativa, dissociada dos avanços científicos e tecnológicos, e, sobretudo, que promova sujeitos emancipados e transformadores da realidade vigente.

Referências

ABRANTES, Antonio Carlos Souza de; AZEVEDO, Nara. O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura e a institucionalização da ciência no Brasil, 1946-1966. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**,** v.5, n. 2, p. 469-489, mai./ago., 2010.

ALBRECHT, Letícia Daiane; KRÜGER, Verno. Metodologia tradicional x Metodologia diferenciada: a opinião de alunos. *In:* Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, 33., 2013, Rio Grande do Sul. Anais... Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, p. 1-8, 2013.

AULETTA, Ana Paula. Escola e paradidáticos: uma proposta de trabalho com os multiletramentos. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Assis, 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

BELL, Daniel. O Advento da Sociedade Pós-industrial. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

BRANCO, Emerson Pereira *et al*. O ensino de ciências no brasil: dilemas e desafios contemporâneos. Revista Valore, v. 3, 2018.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1961.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAMARGO, Angélica Ricci. Museu Real. Arquivo Nacional MAPA: memória da administração pública brasileira, 2012. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/216-museu-real, Acesso em: 28 de jul. de 2022.

CAMPELLO, B. S.; SILVA, E. V. da. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. Biblioteca Escolar em Revista, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018.

COLPO, Camila Carolina. Estratégias de leitura de Textos de Divulgação Científica e a constituição docente de uma Professora de Química. Revista Insignare Scientia, v. 2, n. 3, p. 48-55, ago./out., 2019.

CORRÊA, A. R.; ARTHURY, L. H. M. Afinal o que é física quântica? Uma história em quadrinhos para uso no ensino médio. Revista do Professor de Física, v.5, n.1, p.70-96, 2021.

COSTA, Regis Clemente da; SUBTIL, Maria José Dozza. A ditadura militar no brasil e a proibição do ensino de filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política. Revista Imagens da Educação, v. 6, n. 2, p. 29-41, 2016.

FERREIRA-JÚNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. Revista Caderno Cedes, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez., 2008.

GABLER, Louise; ALVES, Salomão Pontes. Imperial Colégio de Pedro II. Arquivo Nacional MAPA**:** memória da administração pública brasileira, 2014. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/326-imperial-colegio-de-pedro-ii#:~:text=O%20Col%C3%A9gio%20de%20Pedro%20II,195). Acesso em: 28 de jul. de 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. Augusto Guzzo Revista Acadêmica, n. 2, p. 43-52, aug., 2012.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. Revista HISTEDBR on-line, v. 20, p. 1-20, jul., 2020.

MENEGAZZI, Sandra Maria Lopes. Valores, Ética e Cidadania: Livros Paradidáticos para o público infanto-juvenil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 36, 2011.

MOREIRA, Ildeu de Castro; MASSARANI, Luísa. “Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil”. In: MASSARANI, Luísa; MOREIRA, Ildeu

de Castro; BRITO, Maria de Fátima (orgs.). Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, p, 43-64, 2002.4

NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. O ensino de ciências no brasil: história, formação de professores e desafios atuais. Revista HISTEDBR On-line, v. 10, n. 39, p. 225–249, 2010.

PEIXOTO, Mayara Carvalho; ARAÚJO, Denise Lino de. O conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental. Revista Leitura, n. 67, p. 55-68, set./dez. 2020.

POLON, Sandra Aparecida Machado. Teoria e metodologia do ensino de ciências. UNICENTRO: Paraná, 2012.

SANTOS, José Phillipe Joanou Pereira dos *et al*. Os paradidáticos no ensino contextualizado das Ciências Naturais e da Biologia. *In:* Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 10., 2015, Águas de Lindóia. Anais eletrônicos... Águas de Lindóia: ABRAPEC, p. 1-8.

SASSERON, Lúcia Helena. Um breve histórico das aulas de ciências naturais. s.n.t.

SILVA-BATISTA, Inara Carolina da Silva; MORAES, Renan Rangel. História do ensino de Ciências na Educação Básica no Brasil (do Império até os dias atuais). Revista Educação Pública, v. 19, n. 26, p. 1-3, out., 2019.

SILVA, Silvana do Nascimento; SOUZA, Marcos Lopes de; DUARTE, Ana Cristina Santos. Professor e o livro didático: um pensar sobre esta parceria. In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 58., 2006, Florianópolis, Anais eletrônicos... Florianópolis, 2006., n.p.

SOUSA, Rainer Gonçalves. Reformas pombalinas. Mundo Educação, s.d. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/reformas-pombalinas.htm, Acesso em: 28 de jul. de 2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Revista Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALE, Ricardo Ferreira. Aprendendo com leituras e textos: uma estratégia pedagógica para o ensino de Ciências da Natureza. Revista Insignare Scientia, v. 3, n. 2, p. 509-520, mai./ago., 2020.

VERDELONE, Telma Helena; CAMPBELL, Glaziele; ALEXANDRINO, Camilla Ribeiro. Trabalhando educação ambiental com turmas do ensino fundamental I. Revista Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 6, p. 4675-4687, jun. 2019

VIDAL, Douglas Bitencourt; NOGUEIRA, Monessa Tedoldi; CAMPOS, Thuany Souza. Um caso de sucesso: metodologias que potencializam a educação ambiental no ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação Ambiental – Revbea, v.13, n. 4, p. 66-78, 2018.

João Pedro de Sousa Barreto
Graduando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Professor da Rede Estadual de Educação.
E-mail: joaopedroledoc@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7475954507629075
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-4235-6959

Raimunda Alves Melo
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista CAPES/BRASIL do Programa de Desenvolvimento da Pós Graduação (PDPG) Pós Doutorado Estratégico da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI, de Teresina.
E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3832472151302951
ORCID: https://orcid.org/0000.0003.3652.8213

MISCELÂNEA

RESENHA DE *LIVRO DIDÁTICO: DOS CONTEXTOS AOS USOS EM SALA DE AULA* 579

ENTREVISTA COM ERNANI TERRA 596

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.75882

RESENHA DE *LIVRO DIDÁTICO: DOS CONTEXTOS AOS USOS EM SALA DE AULA*[1]

Claudia Moura da Rocha (UERJ)

O livro didático talvez seja o recurso pedagógico mais presente e utilizado nas salas de aula brasileiras. Embora possa ser criticado e questionado por eventuais falhas e incoerências, este material é distribuído pelo Governo Federal e sofre avaliação constante por parte do Ministério da Educação (MEC), o que garante um relativo controle de sua qualidade. Voltando no tempo, pode-se verificar que nem sempre foi assim. A distribuição governamental é uma prática relativamente recente e as avaliações também. Quando tais obras passam a ser avaliadas,

1 *Livro didático*: dos contextos aos usos em sala de aula. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2020. [recurso eletrônico].

necessitam obedecer a regras e padrões de qualidade preestabelecidos, muitos deles baseados em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Somente pesquisas e estudos sobre os livros didáticos, mais especificamente os de língua portuguesa ou estrangeira, nos permitem conhecer melhor este recurso e utilizá-lo de forma mais adequada, devido à sua relevância (seja por ter um alcance nacional, seja por ser, por vezes, o único material escrito a que o aluno tem acesso).

Obras que versem sobre o livro didático e as pesquisas a ele relacionadas não são raras, mas também não são abundantes como as dedicadas a outras áreas do conhecimento. Um exemplo dessas obras foi publicado na década de 1970. *O livro na educação*, de Samuel Pfromm Neto, Nelson Rosamilha e Cláudio Zaki Dib (1974) nos oferece um panorama histórico sobre as obras utilizadas no ensino de língua materna desde o período colonial, quando nem se imaginava que um dia iríamos dispor de livros didáticos como os que conhecemos atualmente, até os anos de 1970. Na seção dedicada à disciplina Comunicação e Expressão, seus autores discorrem sobre as cartilhas, os livros de leitura, as antologias, também conhecidas

como seletas ou florilégios (porque reuniam as “flores” da nossa literatura) e as gramáticas. O livro também trata das obras didáticas relacionadas a outras disciplinas, como Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

Avançando no tempo, quase três décadas depois, podemos encontrar obras que tratam especificamente do livro didático de língua portuguesa, como *O livro didático de português*: múltiplos olhares, organizado por Angela Paiva Dionisio e Maria Auxiliadora Bezerra (cuja 1ª edição data de 2001), *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*, organizado por Roxane Rojo e Antônio Augusto Gomes Batista (de 2003), e *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento e cidadania, organizado por Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (de 2005). As três obras tornaram-se referência para professores e pesquisadores da área. Os artigos que neles se podem encontrar abordam temas como letramento, compreensão e produção textual, a abordagem de determinados gêneros textuais, a variação linguística, a oralidade, o ensino da gramática, a leitura literária, a avaliação da aprendizagem, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a produção científica sobre os livros didáticos de língua portuguesa, os livros de alfabetização, dentre tantos outros temas de interesse a quem se dedica a pesquisar tal recurso didático.

Aproximadamente uma década depois, em 2015, é lançado *Livro didático de português*: *políticas, produção e ensino*, organizado por Clecio Bunzen, que reúne trabalhos apresentados no I Seminário de Pesquisas sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa (realizado em 2012 na USP, o evento viria a ter uma segunda edição em 2016, na UFPE). Alguns artigos dessa obra versam sobre temas mais contemporâneos, como o letramento digital e a redação do ENEM, mas em geral o interesse por alguns temas específicos se manteve (problemas e perspectivas do livro didático, os livros de alfabetização, o processo de elaboração do material didático, o projeto gráfico-editorial dos livros).

Esse breve retrospecto histórico se presta a contextualizar a publicação de mais uma obra cujo foco se volta para os livros didáticos. Em 2020, Bunzen, agora em parceria com Lília Santos Abreu-Tardelli, organiza a obra *Livro didático:* dos contextos aos usos em sala de aula (disponível apenas em versão eletrônica), da Pipa Comunicação, contribuindo novamente para os estudos relacionados à área. Atualmente, Bunzen é professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da UFPE, com atuação em cursos de Pedagogia e Letras/Português (Licenciatura) e no Mestrado Profissional (Profletras) da mesma instituição. Por sua vez,

Lília Santos Abreu-Tardelli é professora assistente doutora da UNESP de São José do Rio Preto, lecionando na graduação e no programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na linha Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Objeto da presente resenha, a obra reúne oito artigos sobre os mais variados aspectos relacionados aos livros didáticos e outros materiais pedagógicos, como os organizados por redes públicas de ensino, além de um posfácio escrito por Dora Riestra, professora titular da Universidade Nacional de Rio Negro (UNRN), da Argentina. A obra, como outras publicações já mencionadas anteriormente, reúne artigos que abordam desde o mercado editorial e as políticas públicas no século XXI até questões ambientais e étnico-raciais, passando por publicações mais antigas, como *O idioma nacional*, de Antenor Nascentes. Alguns autores traçam breve retrospecto da história do livro didático (o que favorece a contextualização do tema para o leitor), assim como adotam perspectivas teóricas variadas, que vão da Análise Crítica do Discurso ao dialogismo bakhtiniano (em que se propõe que o livro didático não é mero suporte, mas um gênero do discurso). Alguns pesquisadores não se atêm aos livros didáticos de língua portuguesa; há também pesquisas sobre livros de língua inglesa e história. Passemos a uma análise mais detida de cada um dos capítulos da obra.

Os organizadores, na seção “Palavras iniciais”, apresentam um breve panorama da obra, destacando que o primeiro dos artigos (“Mercado editorial, políticas públicas e educação no Brasil do séc. XXI”) oferece uma contextualização do tema e os dois seguintes enveredam por “questões sociais também essenciais ao cenário brasileiro e mundial atual: as relações étnico-raciais construídas nos livros didáticos e a abordagem da questão ambiental nos livros de língua inglesa e suas implicações para a educação” (ABREU-TARDELLI; BUNZEN, 2020, p. 11), o que demonstra uma preocupação dos seus respectivos autores com questões contemporâneas, como as de natureza social e ambiental. Abreu-Tardelli e Bunzen seguem apresentando os outros artigos, inclusive o posfácio, e finalizam explicitando seu interesse por organizar a obra de que ora tratamos. Segundo eles, o objetivo era organizar uma obra que “possibilitasse a junção de pesquisas, sob diferentes óticas teóricas, voltadas ao mesmo objeto, interesse relacionado a nossos diferentes papéis sociais” (ABREU-TARDELLI; BUNZEN, 2020, p. 19). De maneira bastante interessante, os organizadores se posicionam como elaboradores de livros didáticos, o que lhes possibilita compreender os entraves relacionados à sua situação de produção e sua responsabilidade na formação de estudantes e professores; como pesquisadores, que reconhecem a

importância de se ter o livro didático como objeto de estudo constante, de forma crítica e contextualizada; e como avaliadores, cujo papel é proporcionar espaço de reflexão sobre os resultados das pesquisas apresentadas na obra.

Os organizadores propõem ainda que a obra seja considerada como "uma denúncia contra as atuais medidas educacionais, que evidenciam um direcionamento que consolida a educação como mera mercadoria formadora de mão de obra imediata" (ABREU-TARDELLI; BUNZEN, 2020, p. 19), e que sejam encontradas brechas para se lutar contra essa situação, ressaltando que as pesquisas de Linguística Aplicada não podem ser desvinculadas de seu momento histórico.

Avançando na leitura da obra em tela, o capítulo 1, "Mercado editorial, políticas públicas e educação no Brasil do século XXI", de Célia Cristina de Figueiredo Cassiano, apresenta um panorama das relações entre políticas públicas para a Educação e Mercado, identificando pontos de interseção entre a reforma curricular da educação básica instituída a partir de 1996, com a LDB 9394/1996, e a avaliação, a compra e a distribuição gratuita de livros realizada pelo PNLD. A autora também relembra que, neste período, começam as avaliações tanto dos livros didáticos a serem distribuídos quanto dos alunos, por

meio de avaliações institucionais de aprendizagem, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Segundo a autora, não só a distribuição pelo PNLD, mas também as avaliações dos livros e dos alunos geraram impactos no currículo da educação básica. Em sua análise, aborda ainda o contexto educacional durante o governo FHC, a avaliação dos livros no PNLD e o papel das editoras (inclusive as estrangeiras) no competitivo mercado dos livros didáticos do Brasil. Outra contribuição do artigo a se destacar é o fato de ele tratar dos sistemas apostilados na educação pública.

O capítulo 2, "Livros didáticos no Brasil: quais modelos mentais vêm sendo construídos sobre relações étnico-raciais?", de Aracy Alves Martins e Vanda Lúcia Praxedes, apresenta ao leitor as contribuições de uma pesquisa dos textos visuais e verbais encontrados em livros didáticos de Português e História, sob a ótica da Análise Crítica do Discurso. Segundo as autoras, foram analisadas as ilustrações e o modo como o texto verbal e as atividades abordam aspectos histórico e étnico-raciais, a fim de verificar se os livros didáticos incorporaram as instruções da Lei 10.639/03, que inclui o estudo de História da África e Culturas Afro-Brasileiras, e da Lei 11.645, que inclui as Culturas Indígenas,

além de identificar que modelos mentais sobre a história e os saberes da população negra vêm sendo construídos, permitindo que as crianças negras criem identidades positivas sobre si mesmas.

"Injustiça ambiental no livro didático de inglês: implicações para a educação", de Vera Lúcia Lopes Cristovão e Antônio José Radi, divulga a pesquisa empreendida pelos autores, cujo objetivo é identificar se ocorre a presença de questões ambientais nos livros didáticos de língua inglesa para o fundamental II, buscando "reconhecer a circulação de (in)justiça ambiental nos textos verbais e não-verbais utilizados" (CRISTOVÃO; RADI, 2020, p. 74). Segundo os autores, "(...) os conteúdos dos quais nos servimos são corresponsáveis pelos valores sociais e ideológicos que iremos reproduzir, contestar ou transformar" (CRISTOVÃO; RADI, 2020, p. 89). O capítulo também oferece ao leitor uma breve retrospectiva histórica do livro didático no Brasil, que remonta aos jesuítas.

O capítulo a seguir, "Livro didático de português: apontamentos a partir da teoria dialógica da linguagem", de Ester Maria de Figueiredo Souza e Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira, partindo de outra perspectiva, a da Teoria Dialógica da Linguagem, considera o livro didático como um

gênero do discurso, considerando as noções de enunciado, cronotopia e dialogia:

> Conferimos ao LPD o status de gênero do discurso cercado e constituído por discursos alheios. Assim, em seu conjunto, enquanto composição discursiva, cronotópica e dialógica, ratificamos que os enunciados e gêneros intercalados no LDP jamais farão com que outro enunciado desapareça, mesmo que o seu propósito seja didático ou reduzido a uma tarefa escolar. Um só pode existir em decorrência do outro, da existência do outro. Ambos situam-se no mesmo tempo e espaço da interação verbal, na esfera de produção de uso da língua pelos movimentos dialógicos face a face, ou entre discursos (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 99)

As autoras elegeram como corpus uma obra de Magda Soares de 1972, iniciando sua análise pela capa do livro, enunciado de natureza verbo-visual, pois essa reflete o projeto didático que o autor quer apresentar a seus interlocutores, passando também pela seleção dos textos. Cumpre lembrar que Soares, além de elaborar livros didáticos, destacou-se também como estudiosa de tais recursos pedagógicos.

No capítulo 5, "Os gêneros discursivos em livros didáticos; os desencontros do processo de didatização", Leila Britto de Amorim Lima e Telma Ferraz Leal discutem o

processo de didatização dos gêneros discursivos, ou seja, as reformulações por que passam para que se tornem objetos de ensino, a partir dos resultados de uma pesquisa com foco nas orientações sobre o ensino dos gêneros em uma coleção específica de livros didáticos. Segundo as autoras, a partir da análise, foi possível verificar que nem sempre os gêneros mais frequentes eram os mais abordados nas atividades de interpretação de textos e de reflexão sobre as diferentes dimensões dos gêneros, sendo a forma composicional e o estilo as mais destacadas, o que, segundo elas, evidencia uma concepção de gênero mais relacionada a seus aspectos estruturais do que sociointerativos e estilísticos.

No capítulo 6, "Percepções sobre o uso de livro didático de Português no Ensino Fundamental: importância da mediação nas atividades de compreensão", Claudia Mara de Souza e Delaine Cafiero voltam-se, por sua vez, para o uso que se faz dos livros didáticos, destacando que é fundamental ouvir a voz de alunos e professores. As autoras defendem que as percepções de alunos e professores podem interferir na maneira como eles se relacionam com os livros didáticos de Língua Portuguesa e como os utilizam, o que gera repercussão no trabalho realizado. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do sexto ano de uma escola pública

do interior de Minas Gerais e duas professoras. Dentre os dados obtidos, as autoras destacam como algumas das dificuldades apontadas por alunos e professoras a extensão dos textos e o vocabulário empregado nas obras. Outro aspecto identificado no tocante à leitura é a necessidade de mediação tanto na escola, com os professores, como em casa, com a família.

O capítulo seguinte, "*O idioma nacional*, de Antenor Nascentes, e o ensino de gramática e de leitura nos anos 1940", de autoria de Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros, oferece ao leitor a oportunidade de conhecer em detalhes a obra elaborada por uma figura importante para os estudos linguísticos do Brasil. Professor do Colégio Pedro II, Nascentes também atuou como professor universitário, além de escrever diversas obras para o ensino da língua portuguesa no nível secundário. Autodidata, destacou-se não só no campo da filologia como no da dialetologia, o que, de acordo com a autora, influenciou a escolha do título *O idioma nacional*, atribuído inicialmente à série didática elaborada entre 1926 e 1929, que posteriormente assumiu a configuração de antologia e gramática tanto para o ginásio como para o colégio, a partir de 1944. O capítulo também se destaca pela retrospectiva histórica da polêmica não

tão recente a respeito da denominação da língua falada no Brasil. Segundo a autora, *O idioma nacional: gramática para o ginásio* é uma obra inovadora pela maneira como o autor seleciona, organiza e apresenta os conteúdos gramaticais: de forma concisa e simplificada. Além disso, no volume *O idioma nacional: gramática para o colégio*, o autor privilegia o estudo da literatura em detrimento da gramática, o que aproxima mais a obra de um manual de teoria e história da literatura (brasileira e portuguesa) do que propriamente de uma gramática escolar em sentido restrito. O artigo ainda apresenta considerações sobre outros volumes da coleção, como *O idioma nacional: antologia para o ginásio* e *O idioma nacional: antologia para o colégio*.

Letícia Fonseca Borges, no oitavo capítulo, "Formação de leitores em língua inglesa na rede pública paulista: uma análise dos *Cadernos do Aluno*", oferece ao leitor uma reflexão crítica acerca dos materiais distribuídos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) aos alunos do ensino médio com o fito de unificar o ensino público estadual e melhorar a qualidade da educação. A pesquisa empreendida pelas autoras, com base no interacionismo sociodiscursivo, visa a verificar se tais materiais possibilitam o desenvolvimento de capacidades de

linguagem que contribuam para a leitura e a interpretação de textos em língua inglesa.

Dora Riestra, em seu interessante posfácio "A partir de quais concepções ensinamos as línguas na escola? A linguagem e as línguas: uma questão epistemológica em debate", revisita a história do século XX, partindo de Ferdinand de Saussure e sua contribuição para os estudos linguísticos, o foco científico da linguagem, passando por estudiosos como Eugenio Coseriu e Vygotski, que, segundo a autora, retoma o conceito de signo linguístico saussuriano, incorporando a dimensão psíquica.

Ao terminar a leitura do livro organizado por Abreu-Tardelli e Bunzen, seu leitor perceberá que a obra lhe oferece informações sobre o atual "estado da arte", ou seja, proporciona a ele um panorama bastante rico e variado dos estudos atualmente desenvolvidos a respeito dos livros didáticos de língua portuguesa ou estrangeira. Os temas abordados compõem uma espécie de mosaico, permitindo ao leitor formar uma imagem multifacetada do tema, resultante de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas adotadas pelos autores. Essa diversidade temática, característica também identificada em obras anteriores que trataram de livros didáticos, decorre dos múltiplos aspectos envolvidos em sua elaboração.

Merece destaque também a atenção destinada por alguns autores aos aspectos verbo-visuais dos textos, bem como a didatização dos gêneros é investigada. A perspectiva histórica, que permite preservar a memória dos livros didáticos, não é desconsiderada, estando presente ora por meio de breves retrospectos, ora pela própria escolha do corpus, como é o caso da análise da obra de Antenor Nascentes, *O idioma Nacional*.

Livros como o organizado por Abreu-Tardelli e Bunzen oferecem também um retrato bastante atualizado do ensino de língua portuguesa, em especial das concepções de língua e leitura adotadas nos documentos oficiais e, consequentemente nos livros didáticos; da seleção textual empreendida pelos seus autores; das questões abordadas nessas obras, como as de natureza social e ambiental, condizentes com as recentes demandas e questionamentos da sociedade brasileira, o que se configura como mais uma razão para recomendar a leitura da obra para professores, estudiosos e interessados pelo tema.

Referências

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; BUNZEN, Clécio (Orgs.). *Livro didático*: dos contextos aos usos em sala de aula. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2020. [recurso eletrônico]

BUNZEN, Clécio (org.). *Livro didático de português*: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; RADI, Antônio José. "Injustiça ambiental no livro didático de inglês: implicações para a educação". *In* ABREU-TARDELLI, Lília Santos; BUNZEN, Clécio (Orgs.). *Livro didático*: dos contextos aos usos em sala de aula. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2020. [recurso eletrônico]

DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PFROMM NETO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson; DIB, Cláudio Zaki. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Valméria Brito Almeida Vilela. "Livro didático de português: apontamentos a partir da teoria dialógica da linguagem". *In* ABREU-TARDELLI, Lília Santos; BUNZEN, Clécio (Orgs.). *Livro didático*: dos contextos aos usos em sala de aula. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2020. [recurso eletrônico]

VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

Claudia Moura da Rocha
Doutora em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.
Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – *campus* Maracanã.

Membro do grupo de pesquisa SELEPROT. Coordenadora do Projeto Prodocência “Livros didáticos de Língua Portuguesa: memória e reflexão” (UERJ).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5891003802019200.
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-3428-6065.
E-mail: profclaudiamoura@gmail.com.

DOI: http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2023.75883

ENTREVISTA COM ERNANI TERRA: "AULA É PERFORMANCE, ACONTECIMENTO"[1]

Phellipe Marcel da Silva Esteves (LAS/GAL/UFF)
Thaís de Araujo da Costa (Saberling/UERJ/Faperj)

O professor Ernani Terra é um autor, um professor-autor, como ele mesmo se considera. E nisso se inclui não apenas seu perfil de pesquisador de ponta, com produção de excelência na área de Semiótica, como a autoria (e a autoridade) de que dispõe no campo da escrita de livros didáticos – e talvez seja mesmo justo afirmar que sua fama venha mais daí do que de dentro dos muros e *campi* universitários. Seu *Curso prático de gramática*, publicado originalmente em 1987 e já em sua sétima edição, lançou o nome Ernani Terra nas mesas e carteiras de numerosos estabelecimentos de ensino fundamental e médio de todo o Brasil. Trata-se de fato de um curso que não nasce tão somente para a necessária reflexão

1 A entrevista foi realizada no âmbito dos projetos "Uma proposta discursiva de interpretação do livro como objeto" (ARC/Faperj) e Arquivos de Saberes Linguísticos (SaberLing/UERJ/Faperj).

metalinguística, mas também para a medi(t)ação com estudantes, uma vez que foi constituído a partir da reunião de planejamentos de aulas que o professor à época lecionava em um pré-vestibular. O entrevistado, então, estabelece essa ponte – tão importante, mas rarefeita – entre a sala de aula, o pensamento crítico-científico e os livros.

O estreitamento de laços entre Ernani e os entrevistadores se deu durante o curso interinstitucional UERJ-UFF-UFRJ *O livro didático de português no Brasil: passado, presente e futuro*, um espaço oportuno para o aprendizado de quem pensa e faz obras voltadas à educação. Ali surgiram, ou cresceram, afinidades acadêmicas, políticas, literárias, científicas e gastronômicas. Deu vontade de prolongar a relação interpessoal e presencial. Na impossibilidade momentânea, encontramos este canal: uma entrevista. Como pesquisadores em Análise do Discurso, História das Ideias Linguísticas e História do Livro, ficamos muito satisfeitos com as respostas. As questões foram enviadas por e-mail e em poucos dias respondidas e devolvidas pelo entrevistado. Agradecemos sobremaneira ao professor pela disponibilidade, pelos sorrisos e pelo diálogo. Passemos à entrevista.

P.: Ernani Terra, você é nacionalmente conhecido como autor de Livro Didático (LD). Mas, antes de se tornar autor, é bem verdade que primeiramente atuou como professor, certo? Como se deu a sua formação, a sua iniciação na pesquisa e a decisão de escrever livros didáticos? E como foi articular essas três frentes de trabalho? A seu ver, elas eram concorrentes ou complementares?

R.: Entrei na USP, curso de Letras (Português – Latim), no início dos anos 1970 e ainda aluno comecei a dar aulas de português na rede particular de ensino e em cursinhos preparatórios para vestibular. Optei por fazer Letras porque queria estudar literatura. Quando surgiu a primeira vaga para dar aulas, eram aulas de língua (na verdade eram aulas de gramática). Para dar essas aulas, tinha de me preparar com afinco. Entre os saberes de língua e linguística vistos na faculdade e o dia a dia da sala de aula havia um abismo. Não tinha a menor ideia de como fazer a transposição didática dos saberes acadêmicos para a prática de sala de aula. Era um tempo em que as escolas privilegiavam o ensino da gramática normativa e da análise sintática de frases e períodos descontextualizados. Num cursinho pré-vestibular em que lecionava, coube-me a tarefa de escrever o material didático de língua portuguesa, que

na verdade se restringia à gramática normativa. Produzir esse material foi uma experiência significativa na minha formação como professor e, mais tarde, como autor. O ideal seria que as escolas incentivassem os professores para produzirem o próprio material didático, dando-lhes condições para isso. Infelizmente, são raríssimas as escolas em que o professor trabalha com material produzido por ele mesmo. Comecei a fazer livros didáticos por acaso. Em meados dos anos 1980, os donos da Editora Ática, que já era muito forte no ramo de didáticos, criaram uma editora, com a pretensão de que ela fosse forte na área de exatas. Deram a ela o nome de um eminente professor e autor de matemática. Surgia a Editora Scipione. Fui convidado por essa recém-fundada editora a escrever uma gramática. Para mim, não foi tarefa complicada, porque já tinha o material praticamente pronto, que era o curso escrito para o pré-vestibular. Esse material foi revisto, ampliado, atualizado e editado, dando origem a meu primeiro livro publicado, o *Curso prático de gramática*, que foi bem aceito pelos colegas professores de todo o Brasil. Com a boa repercussão do livro, a editora passou a me solicitar que escrevesse outros. Entrei numa roda-viva e passei anos escrevendo livros didáticos para a rede privada e para a rede pública. Fiz coleções de 3 volumes para Ensino

Médio, de 4 volumes para Ensino Fundamental II, volumes únicos, gramáticas para ensino fundamental. Tive obras inscritas e aprovadas no PNLD[2] de Ensino Fundamental II e Médio. Isso me obrigou a um afastamento da sala de aula, mas não necessariamente do magistério porque escrever livro didático, para mim, é uma forma diferente de dar aula. Me considero um professor-autor. Publicar livros vai além de escrevê-los, pois o autor tem de pesquisar muito para estar sempre atualizado não só sobre a matéria que escreve, mas também sobre questões que dizem respeito à educação e à formação de professores. Depois de um tempo só fazendo livro didático, senti necessidade de voltar à Universidade para continuar minha formação e desenvolver pesquisas. Deixei de escrever livros para o PNLD, pois esses exigem dedicação exclusiva. Pude então fazer meu doutorado, em que pesquisei que leituras professores de português fazem em seu tempo livre. Posteriormente, me interessei pela semiótica e fiz estágio pós-doutoral nessa área sob a supervisão da professora Diana Luz Pessoa de Barros. Os trabalhos de pesquisa que fiz no doutorado e no pós-doutorado, embora não se voltem diretamente ao livro didático, ampliaram minha visão sobre esse tipo de livro, me dando ideias de como

2 Plano Nacional do Livro Didático.

trabalhar, no ensino básico, leitura de textos, inclusive os não verbais, com fundamento no aparato teórico e metodológico da semiótica. Tenho feito isso em algumas publicações e não descarto a possiblidade de usá-las na elaboração de um livro didático para o ensino básico. Penso também em voltar à sala de aula. Ensino, pesquisa e autoria são frentes que se complementam.

P.: Recentemente, você ministrou um curso sobre a história do livro didático de português no Brasil[3] no qual propôs três momentos distintos no que diz respeito à autoria, ao professor e à concepção de língua sustentada na obra. O que caracteriza e diferencia, em seu entender, esses três momentos? E como, no decorrer deles, se deu a transformação da materialidade do LD?

R.: Desde que comecei a escrever livro didático, passei a me interessar por questões que vão além de seu conteúdo. Queria entender como funciona a indústria editorial. Me interessavam questões ligadas à recepção desse tipo de obra. Queria entender, entre outras coisas,

3 O curso de extensão UERJ-UFRJ e minicurso do Programa de Pós-Graduação da UFF intitulado "O livro didático de português no Brasil: passado, presente e futuro" foi realizado de forma híbrida de maio a julho de 2022. As aulas estão disponíveis no canal do Youtube do *Projeto Arquivos de Saberes Linguísticos* (SaberLing/UERJ/UFF/Faperj), em: https://youtube.com/playlist?list=PLIhYsFaIldKewRfjYmEldyhKsp8H5S66X. Como resultado desse curso, também será publicado em breve, no livro "Língua, discurso e educação linguística: da práxis política à prática pedagógica", de organização de Joyce Colaça (UFS), Michel de Faria (Unicamp) e Thaís Costa (UERJ), o capítulo intitulado "O livro didático de português: três momentos".

por que uma obra que nada tem de original tem enorme receptividade e outra, que apresenta tratamento novo da matéria, é rejeitada por professores. Comecei a fazer pesquisas sobre a história do livro didático no Brasil, observando não apenas as mudanças no conteúdo dos livros (concepção de língua e linguagem, atividades e seleção de textos), mas também mudanças relativas à autoria, aos destinatários desse tipo de obra, os professores e os alunos. Nessa longa história, que começa nos finais do século 18, podemos observar três momentos decisivos. Num primeiro momento, que começa em 1895 com a publicação da *Antologia Nacional*, de Carlos de Laet e Fausto Barreto, predomina um tipo de livro que usa textos exclusivamente literários como modelo de língua a ser imitado. Eram as antologias. Seus autores eram intelectuais de prestígio. Tais livros, no começo, sequer propunham atividades porque pressupunham um professor dotado de autonomia e competência para dar aulas. O aluno também era diferente. A partir da década de 1970, o livro didático de português muda, porque tem de atender a um público amplo e diverso. Com a expansão da rede pública de ensino, estudantes das camadas populares passam a ter maior acesso à escola. Os professores não são mais autônomos. Dada a enorme

carga de trabalho, não dispõem de tempo para preparar as aulas. O livro didático vem cumprir essa função. A concepção de língua também muda e passa a ser vista como um código que permite a comunicação. A disciplina muda de nome: de língua portuguesa ou português passa a se chamar Comunicação e expressão. A autoria se desloca do intelectual de prestígio para o professor. Na década de 1990, ocorre uma mudança bastante significativa com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e com o início da avaliação do livro didático em 1996, cujos critérios foram definidos em 1993/1994. A distribuição dos livros didáticos se amplia. Hoje, atende a todos os alunos e o professor tem um leque de opções para escolha do livro com o qual trabalhará em sala de aula.

P.: Acreditamos que essas perguntas nos levem a outra: como diz em suas aulas, o LD é um produto industrial, mas com especificidades tanto em relação a outros produtos quanto em relação a outros tipos de publicação. Você poderia, em linhas gerais, tratar dessas diferenças?

R.: O livro didático é produzido em escala industrial para atender um mercado muito grande e que cresce a cada ano. Apesar dos avanços tecnológicos e da internet, o livro impresso ainda continua sendo o principal

instrumento do professor para dar aulas. A maior parte do mercado de livros didáticos é representada pelas compras governamentais (PNLD). Basta observar que cada aluno recebe, no mínimo, um livro didático por ano de cada disciplina. A indústria do livro didático no Brasil gira em torno das vendas governamentais, já que o mercado de livros para uso no ensino privado, que já foi muito grande, encolhe a cada ano. Atualmente, na rede particular predominam os chamados sistemas de ensino, muitos deles pertencentes aos mesmos grupos editoriais que produzem livros didáticos. O livro didático é produto cultural, porque é destinado a um mercado consumidor de bens culturais, particularmente à formação e à educação de jovens. Simplifica (didatiza) cultura e conhecimento, tornando-os acessíveis a um público amplo. As tiragens dos didáticos são, ao contrário dos não didáticos, enormes, o que em tese representaria uma redução de seu custo de produção, acarretando um preço de venda mais baixo. Digo em tese, porque a produção de um livro didático é muito cara. Na área em que atuo, para produzir uma coleção, gasta-se muito com pedidos de licenciamento de textos. Se o livro não for aprovado, o prejuízo é enorme. Embora uma obra não aprovada possa ser posta à venda no mercado, isso não costuma ocorrer, porque grande

parte das escolas privadas adota sistemas de ensino e as que não adotam não têm qualquer interesse num livro que o MEC reprovou. Quanto aos livros aprovados, há, além do custo de produção, uma segunda fase de grandes despesas, referentes à divulgação da obra, e isso envolve, entre outras estratégias de marketing, a distribuição gratuita e em larga escala de livros a professores para que eles analisem a obra para decidirem se a adotam ou não.

P.: Você começou sua carreira como autor de livro didático no final da década de 1980[4], iniciando, na década seguinte, uma parceria de mais de dez anos com José de Nicola[5]. Recentemente, porém, não tem se dedicado ou tem se dedicado menos a essa produção. O que aconteceu? Há alguma relação com essa transformação histórica do LD apontada por você?

R.: Na primeira pergunta desta entrevista, vocês começam assim "você é nacionalmente conhecido como autor de Livro Didático". Essa afirmação traz implícita uma parte da resposta. Como não tenho publicado obras que fazem parte do PNLD, a percepção é que eu não tenha me

4 Especificamente, em 1987, com o livro *Curso Prático de Gramática*, da Editora Scipione, que atualmente se encontra na 7ª edição (2017).

5 Da parceria com José de Nicola, surgiram grandes sucessos editoriais como: *Gramática & Literatura para o segundo grau*: curso completo (Scipione, 1996); *Curso Prático de Língua, Literatura e Redação* (Scipione, 1997); *Gramática de hoje* (Scipione, 1997); *Redação para o 2º grau* (Scipione, 1999); *Gramática & Literatura* (Scipione, 2000); *Práticas de linguagem Leitura & Produção de textos* – 5ª/8ª séries (Scipione, 2000); entre outros.

dedicado, ou me dedicado menos, à produção de livros didáticos. Ficar fora do PNLD tira a visibilidade do autor. Os livros adquiridos no PNLD, ao contrário dos destinados ao mercado privado, chegam a um público muito grande. As editoras fazem divulgação maciça desses livros, que são analisados e comentados por professores. Como há anos não tenho participado do PNLD, fica a impressão de que não tenho publicado nada. Não é verdade. Tirando o período da pandemia, em que a indústria do livro ficou meio em *stand by*, lancei livros todos os anos. Este ano não será diferente: público um novo livro. Na verdade, não tenho publicado livros didáticos, particularmente os destinados ao PNLD, porque, depois de trabalhar muitos anos com livro didático, senti que precisava voltar à universidade já que tinha alguns projetos de pesquisa em mente. Produzir uma coleção para o PNLD é um trabalho desgastante que exige disponibilidade integral. Tem-se de escrever uma coleção de livros em tempo recorde, porque os prazos são cada vez mais exíguos. Não bastasse trabalhar pressionado pelo prazo, há um estresse constante no que se refere a uma espécie de autocensura. A liberdade do autor em produzir o livro é, de certa forma, cerceada porque se deve ater rigorosamente às exigências do PNLD. Deve haver um cuidado muito

grande com tudo que fará parte do livro (textos, temas, ilustrações, atividades, comentários, orientações aos professores) de sorte a não deixar qualquer brecha que possibilite ao avaliador optar pela exclusão do livro. Um único "problema" que apareça no livro do sétimo ano, por exemplo, pode acarretar a exclusão da coleção inteira. Se tudo correr bem e o livro for aprovado, o trabalho não para. O autor é solicitado pela editora a participar de eventos em todo o país para a divulgação da obra. Não há descanso. Três anos depois, a coleção deverá ser reinscrita no PNLD e o autor terá de reeditá-la para isso. Produzir um livro didático hoje tem relação sim com a transformação histórica que apontei. O livro didático no século 21 é muito mais complexo do que os livros de períodos anteriores. Não basta colocar uma teoria, explicar um conceito, apresentar textos e propor atividades como se fazia antes. Hoje, a seleção dos textos deve abarcar a diversidade de gêneros, de eixos temáticos e de esferas de circulação. Há todo um cuidado com a elaboração das atividades que devem ser diversas e permitir ao estudante construir o conhecimento. O livro deve apresentar sugestões de projetos, inclusive interdisciplinares, propostas de pesquisas, indicações de vídeos, livros, *podcasts* e sites. Há ainda a elaboração do

livro do professor. Exige-se que o Manual complemente a formação do professor apresentando fundamentação teórica, orientações de como desenvolver o trabalho com o livro na sala de aula e farta bibliografia comentada. Como pretendia desenvolver pesquisa acadêmica, optei por "tirar uma licença do PNLD", mas não me afastei da produção de livros de caráter pedagógico, continuo sendo um professor-autor.

P.: Professor, quem olha o seu Currículo Lattes percebe que o senhor é o que podemos chamar de um verdadeiro homem das letras. Enquanto hoje o que observamos nas escolas brasileiras é a compartimentação de saberes com a separação dos estudos de gramática, leitura e escrita, a sua área de interesse segue bastante abrangente, englobando desde temas duros da gramática da língua portuguesa a estratégias para desenvolvimento da prática leitora, em especial de textos literários, e de escrita. Inclusive, na apresentação do seu *Curso prático de gramática*, você afirma que "o estudo de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo", o que implica a inserção de seções como "Dos textos à gramática/ Da gramática aos textos" em todos os capítulos (TERRA, 2017, s.p)[6]. É

6 TERRA, E. *Curso prático de gramática*. 7ª ed. São Paulo: Scipione, 2017.

correto afirmar, então, que, no seu entender, educação linguística e educação literária podem/devem ser articuladas na prática docente na escola básica? E se podem/devem, como o LD e o livro paradidático (LPd) contribuem/poderiam contribuir para essa articulação?

R.: Não tenho a menor dúvida de que um livro didático deve ser instrumento que possibilite e favoreça a educação linguística e a educação literária. Quando dava aulas, achava muito estranha a fragmentação da disciplina em três frentes, que eram colocadas como autônomas, cada uma delas cabendo a um(a) professor(a) diferente. Um(a) dava aulas de língua (na verdade, gramática), a outro(a), cabia o ensino de literatura e a um(a) terceiro(a) eram destinadas as aulas de redação (era o nome que se usava na época). Esses professores nem sempre trocavam ideias. Chegavam a passar um semestre inteiro sem se verem. Se já é pacífico que a escola deve favorecer um trabalho interdisciplinar, um ensino que fragmenta a disciplina e não estabelece constante diálogo entre as frentes é um desserviço à formação integral do aluno. O livro didático dos dias de hoje, em especial os aprovados no PNLD, permite que se efetive a articulação dos conteúdos relativos aos segmentos que costumavam ser

apresentados como autônomos. Num mesmo capítulo, o aluno lê textos de gêneros e esferas discursivas diversas, inclusive a literária, estuda a língua e seu funcionamento, produz textos para circular em contextos diferentes. Um único professor ensina língua, literatura e produção de textos, articulando os saberes. No entanto, é preciso destacar que, por melhor que seja, o livro didático deve ser complementado por outras leituras, particularmente a de livros paradidáticos e de literatura. Para facilitar o trabalho do professor, o livro didático sugere os paradidáticos e as obras de literatura que se articulam com o tema que se está trabalhando. O professor, porém, não deve ficar preso ao livro didático. Deve ter a liberdade de ir além, indicando leituras que não estão contempladas no livro sempre que achar necessário ou conveniente. O livro didático não dá aula, quem dá aula é o professor, portanto cabe a ele decidir qual a melhor forma de trabalhar o livro. A autonomia do professor evidentemente pressupõe que ele seja dotado da competência do saber-fazer. Nos bons livros didáticos, o Manual do professor é instrumento importante para que ele desenvolva essa competência.

P.: Outro tema que tem despertado o seu interesse é a relação entre leitura e escrita na era digital. Esse é, inclusive, o título de um livro seu publicado em 2020 em

formato e-book pela Editora Saraiva. Na apresentação desse livro que é "destinado principalmente a estudantes de diversas áreas do conhecimento", contradizendo o discurso hegemônico, você sustenta a tese de que "nunca se leu e escreveu tanto como hoje" (TERRA, on-line)[7]. Afinal, como a era digital tem afetado a questão da leitura e da escrita? Por que, a seu ver, se afirma contemporaneamente que a disponibilidade de recursos tecnológicos tem implicado uma redução quantitativa da leitura?

R.: Com a internet e as redes sociais, as pessoas estão lendo e escrevendo o tempo todo, e não apenas na escola ou em casa. Com os *smarthphones*, estão sempre conectadas à internet. Não poderia ser diferente, carregam consigo o tempo todo um computador cuja função telefone é a que menos se usa. Seja na espera de uma consulta médica, no transporte coletivo, no intervalo do café, as pessoas estão de olho na telinha, lendo notícias, blogues, mensagens. Mal o avião pousa, os passageiros já acionam seus *smarthphones*, antes mesmo que o pessoal de bordo autorize o uso de aparelhos. Vive-se a síndrome de se estar on-line o tempo

7 TERRA, E. *Leitura e escrita na era digital.* São Paulo, Editora Saraiva, 2020. Disponível em: bit.ly/3ZBHVv0. Acesso em: 13 jan. 2023.

todo. As pessoas não ficam na internet apenas lendo, produzem também textos variados, respondem *e-mails*, enviam mensagens pelo WhatsApp, tuitam, retuitam com comentário, postam no Facebook, comentam *posts* de outros, manifestam seu ponto de vista em polêmicas, leem notícias e artigos etc. Enfim, no mundo digital, as pessoas estão interagindo o tempo todo. E como se dá essa interação? Por meio de textos. Passamos boa parte do tempo, lendo e produzindo textos. Há uma outra coisa que é importante considerar e que tem implicações diretas com as atividades de leitura e escrita na escola. É fato que um texto não se define por sua extensão, mas é inegável que os textos que circulam na rede são predominantemente curtos, sem preâmbulos, sem digressões, sem muita análise e aprofundamentos. O tamanho reduzido desses textos não significa necessariamente concisão. Tenho encontrado nas redes textos muito curtos, mas marcados pela redundância. Textos longos, em geral, não são bem recebidos na rede, tanto que quem se atreve a publicá-los já avisa: "lá vai textão". Se observarmos, o que chamam hoje de textão, constatamos que é um texto menor do que uma redação escolar de 25 linhas. Ultimamente, as redes sociais têm incentivado seus usuários a deixarem de postar textos

escritos e interagirem por meio vídeos curtos, os *reels*. A tendência é que o plano da expressão cruze linguagens. O TikTok, que se popularizou rapidamente, sobretudo entre os mais jovens, obrigou o Facebook e o Instagram a aderirem à modalidade de pequenos vídeos. Esse sabor de novidade das redes tem seduzido não só alunos, mas também professores, que em suas aulas acabam cedendo a tentação de propor atividades que envolvam a produção e leitura de textos cujos modelos são os que circulam nas redes, ou seja, textos não exclusivamente verbais. É preciso ainda observar que o digital muda rapidamente e que nem sempre os professores conseguem acompanhar essas mudanças. Veja-se o caso do ChatGPT, um programa de geração de textos. Não há dúvida de que seu uso chegará ao universo escolar (se já não chegou). Ler e escrever mais não implica necessariamente ler e escrever melhor. Tenho insistido em minhas publicações e em conversas com professores que a escola não pode deixar de lado o ensino e a prática das formas "tradicionais" de leitura e escrita, já que são necessárias para a expressão e compreensão de textos complexos, analíticos, e que envolvem recursos retóricos de manipulação e persuasão do enunciatário. A produção e a leitura desse tipo de texto implicam um

aprendizado de técnicas de ordenar o pensamento, de relacionar ideias, de dominar estratégias de construção de sentidos. Chamo a atenção para um outro fato. Embora a produção e a leitura de textos que circulam nas redes seja muito atraente e tenha função utilitária relevante, a formação de competentes leitores e produtores de textos tem de passar necessariamente pelo contato com textos que articulam ideias, que levam os alunos a refletir sobre o que se diz e que, quando forem eles os produtores, a saber organizá-lo para o propósito a que se destina, e isso envolve escolhas da variedade linguística adequada, de gêneros e de estratégias discursivas. Quanto à leitura, a escola deve ensinar também aos estudantes como identificar as chamadas Fake News, uma vez que a informação que chega aos estudantes é quase exclusivamente via digital e é por meio da internet que a desinformação circula com maior velocidade. Por fim, cabe à escola fazer com que os estudantes desenvolvam a educação literária, e isso só é possível se eles tiverem contato com textos dessa esfera discursiva.

P.: Ainda relacionado a isso, entendemos ser importante refletir a respeito da relação entre tecnologia, LD e professor. A seu ver, os LDs e os professores que o

utilizam cotidianamente na escola têm dado conta das demandas impostas pela era digital com vistas a promover o multiletramento dos discentes?

R.: Como disse, estou há algum tempo afastado da produção de livros didáticos, mas tenho lido os editais do PNLD e conversado com os professores. Da leitura que fiz dos últimos editais, observei que há uma exigência do MEC quanto ao letramento digital, o que merece elogios. O MEC, há algum tempo, tem exigido que as editoras entreguem, além do livro, objetos digitais aos estudantes e que o Manual forneça aos professores orientações teóricas e metodológicas para o multiletramento dos discentes. Apesar do caos recente por que passou o Ministério da Educação, o pessoal responsável pelo PNLD conseguiu fazer com que o programa não parasse de funcionar. Embora não tenha me dedicado à análise detalhada das coleções que chegaram aos estudantes nos últimos anos, creio que, como foram aprovadas, devem ter dado conta de promover o multiletramento.

P.: Agora gostaríamos de colocar uma questão que diz respeito diretamente à formação de professores de línguas. Insistimos que os alunos das licenciaturas se preparam não apenas para a atividade em sala de

aula (e tudo o que isso envolve, da escolha de LD e da preparação de outros materiais didáticos à escuta crítica das práticas linguageiras), mas também para a participação em políticas públicas educacionais e linguísticas. Levando isso em conta, você acredita que os cursos de graduação têm abordado suficientemente essa outra função/posição do docente, a de leitor e formulador de políticas públicas?

R.: Não é fácil responder a essa pergunta, já que não tenho um conhecimento de como os cursos de graduação têm abordado a questão proposta. Converso com professores e ouço deles que os cursos de graduação não têm abordado suficientemente a função de leitor e formulador de políticas públicas dos docentes. Os relatos que me chegam fazem referência ainda ao fato de que na graduação os professores adquiriram bons conhecimentos de língua, linguística, literatura e teoria literária, mas não sabem como fazer a transposição didática desse saber acadêmico para situações de sala de aula, razão pela qual se sentem muito inseguros e, por isso, se amparam no livro didático, que, há muito tempo, passou a ser um recurso necessário para o professor exercer sua atividade docente. Isso ajuda a

explicar o sucesso desse tipo de livro entre nós. O livro didático, especialmente aquele avaliado e aprovado pelo MEC, é um auxiliar importantíssimo do trabalho docente, ajudando o professor a dar suas aulas. Sobre o papel do material didático, deixo aqui um alerta. Tenho visto com frequência anúncios em redes sociais de pessoas e empresas vendendo "aulas prontas" para os professores. O engodo começa daí. Não há aula pronta, aula é performance, acontecimento.

P.: E mais pessoalmente, claro, como você avalia, panoramicamente, os programas de aquisição e distribuição de livro didático e paradidático dos governos FHC até hoje? O que pode melhorar? Como se pode melhorar?

R.: Historicamente sempre houve uma relação entre governo e livro escolar. Antes do PNLD, tivemos o Instituto Nacional do Livro (INL) e a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), programas bastante tímidos e de alcance bastante restrito. A criação do PNLD em 1985 representou um avanço em relação ao que havia antes. No começo, o avanço foi sutil, pois a distribuição de livros didáticos não atingia todos os estudantes. Com o tempo, o programa foi se ampliando e passou-se a distribuir

livros para todas as disciplinas, livros para o Ensino Médio, paradidáticos e literatura. Sem dúvida, podemos identificar os avanços a partir do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, que tiveram continuidade nos governos seguintes do Partido dos Trabalhadores. Esse trabalho de governos sucessivos consolidou o PNLD como um excelente programa de aquisição de distribuição de livros didáticos. A avaliação, instituída em 1996, garantiu a qualidade dos livros didáticos. Nenhum programa é perfeito, portanto pode ser melhorado. Há que se reconhecer que, principalmente, os governos do Partido dos Trabalhadores sempre mantiveram diálogo constante, tanto com autores quanto com editoras, para ouvir sugestões para o aperfeiçoamento do programa. Ressalto que muitas delas foram atendidas e incorporadas. Lamentavelmente, houve, no governo Bolsonaro, um terremoto que apagou o MEC, deixando-o nas trevas. O trabalho agora é de reconstrução e de diálogo com todos os envolvidos, autores, editores e educadores.

P.: Agradecemos a disponibilidade e a generosidade em nos conceder essa entrevista e deixamos o espaço abaixo para que faça um comentário final ou acrescente algo que, porventura, não tenhamos abordado.

R.: Sou eu quem agradece ao convite para esta entrevista e pela oportunidade de falar mais informalmente de temas relativos a meu trabalho como autor de livros, professor e pesquisador. Não teria quase nada a acrescentar, pois o leque de perguntas permitiu que tratássemos dos aspectos mais relevantes que envolvem o livro didático de português no Brasil. Gostaria apenas de acrescentar algumas palavras sobre a autoria dos livros didáticos nos dias de hoje, pois deixaram de ser obra de autor, figura tradicional que está em extinção. Autor e autoridade têm o mesmo radical. O autor confere autoridade à obra. Hoje, predominam os livros didáticos de "autoria" coletiva. O autor está sendo substituído por conteudistas ou colaboradores. Várias pessoas produzem conteúdos sob encomenda a pedido de editoras, que organizam esse material e dão a ele a forma de livro. Cada colaborador é encarregado de produzir determinado conteúdo. Os conteudistas não têm o estatuto de autor, não têm autoridade sobre a obra, não são responsáveis legalmente por ela. Como não são autores, não recebem direitos autorais, são remunerados por tarefa, tampouco detêm os direitos sobre o que produziram, já que cedem os conteúdos a título definitivo à editora. Vivem num limbo, pois também não mantêm qualquer vínculo

trabalhista com a editora. São prestadores de serviço autônomos que exercem a atividade como pessoa jurídica em sistema *home office*. A substituição do autor, o titular dos direitos sobre a obra e remunerado por um percentual das vendas do livro, pelo conteudista teve como consequências imediatas o apagamento da autoria em livros didáticos, a pejotização e precarização do trabalho de colaboradores. Do lado das editoras, houve ganho, pois essa nova forma de "autoria" possibilitou uma redução nos custos do livro com o consequente aumento do lucro. Do jeito como as coisas andam, não sei não se os livros didáticos de um futuro bem próximo não terão sua primeira redação feita pelo ChatGPT ou outro *chatbot* que venha a aparecer sobre o qual um editor humano se debruçará para dar a forma de livro.

Phellipe Marcel da Silva Esteves
Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, 2014.
Professor da Universidade Federal Fluminense (Instituto de Letras, Departamento de Ciências da Linguagem).
Colíder do Grupo Arquivos de Língua. Coordenador adjunto do Laboratório Arquivos do Sujeito. Pesquisador do GP Discurso e transformação em diferentes práticas (DTDP, braço institucional do CONTRADIT).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6384597108585900.
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-6128-6706.
E-mail: phellipemarcel@id.uff.br.

Thaís de Araujo da Costa
Pós-doutorado em Estudos da Linguagem, História das Ideias Linguísticas, pela Universidade Federal Fluminense e pela Universidade Estadual de Campinas, ambos de 2020 a 2022.
Professora de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – campus Maracanã.
Coordenadora dos Arquivos de Saberes Linguísticos (SaberLing/UERJ/Faperj) e membra do Grupo Arquivos de Língua (GAL/UFF/Faperj/Cnpq).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9342507718155917.
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-8599-3528.
E-mail: araujo_thais@yahoo.com.br.