



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE LETRAS – FLET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL
TEORIA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

EVANDRO OLIVEIRA REIS JÚNIOR

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFRAÇÕES
SOBRE O ESCOPO POLÍTICO-IDEOLÓGICO E O ENSINO
PÚBLICO NO AMAZONAS**

MANAUS

2022

EVANDRO OLIVEIRA REIS JÚNIOR

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFRAÇÕES
SOBRE O ESCOPO POLÍTICO-IDEOLÓGICO E O ENSINO
PÚBLICO NO AMAZONAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Faculdade de Letras (FLET) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração Teoria e Análise Linguística.

Orientadora: Professora. Dr.^a Fernanda Dias de Los Rios Mendonça.

MANAUS

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R375l Reis Júnior, Evandro Oliveira
Livros didáticos de língua portuguesa : refrações sobre o escopo político-ideológico e o ensino público no Amazonas / Evandro Oliveira Reis Júnior . 2022
114 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Fernanda Dias de Los Rios Mendonça
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Livro didático. 2. Ideologia. 3. Políticas públicas. 4. Educação básica. I. Mendonça, Fernanda Dias de Los Rios. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Evandro Oliveira Reis Júnior

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFRAÇÕES SOBRE O
ESCOPO POLÍTICO-IDEOLÓGICO E O ENSINO PÚBLICO NO AMAZONAS**

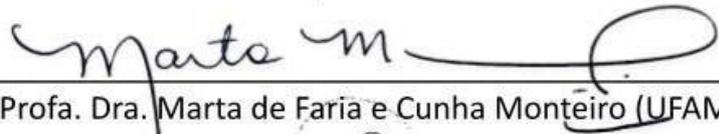
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre e aprovada em seu formato definitivo pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Manaus, 15 de março de 2022.

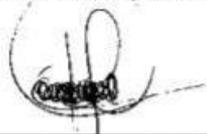
Banca examinadora:



Prof. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça (UFAM)



Prof. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM)



Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira (UFAM)

DEDICATÓRIA

Para Juziléia de Castro da Silva Carvalho,
mãe, conselheira e amiga.

Para Evandro Oliveira Reis, pai,
companheiro e amigo.

Para Gilson Barreto de Carvalho, *In
Memoriam.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, que teve início ainda na graduação em Letras da UFAM, leva o nome de apenas um autor, mas esse não teria produzido quase nada sem ajuda. Desse modo, agradeço:

A Deus, por sempre estar presente em minha vida, por cumprir suas promessas, por acolher-me em seus braços e por abastecer-me de força de vontade.

A meus pais, Juziléia de Castro da Silva Carvalho e Evandro Oliveira Reis, base de meu caráter e exemplos, por estarem ao meu lado, por seus conselhos, pelo incentivo e motivação necessários e por acreditarem em mim, quando eu mesmo duvidava.

À minha família que, pela impossibilidade de ser mencionada na íntegra, é representada aqui por: Keiliane Castro Rodrigues, Gilson Barreto de Carvalho (*in memoriam*), Gabriely Rodrigues, Gustavo Gabriel Barreto, Matheus Rodrigues, sempre presentes em minha vida.

À Mirrana da Silva Pinto e à memória de Jacqueline Castro Rodrigues.

À minha orientadora Professora Doutora Fernanda Dias de Los Rios Mendonça, por contribuir e participar de mais essa etapa em meus estudos. Obrigado por todas as orientações, pela dedicação depositada e por todos os ensinamentos que levarei para o resto da vida.

Ao colega, Josué Jacob Almeida Mouzinho por ceder os livros didáticos analisados na pesquisa, sem o quais não haveria *corpora* para esta.

À memória de Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov, bem como, dos outros integrantes do Círculo de Bakhtin, que por meio de suas obras inspiram tantos pesquisadores. Sinto-me orgulhoso por dar continuidade aos seus pensamentos e não permitir que eles desapareçam. E aos demais teóricos e suas pesquisas que contribuíram para sustentar as ideias apresentadas durante a pesquisa.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), viabilizou a realização desta pesquisa de mestrado, como tantas outras, não permitindo que a pesquisa em Letras (Linguística e Literatura), estagne-se em nosso estado.

Aos professores, professoras e técnicos administrativos do PPGL, por todo o apoio, representados aqui pela Professora Doutora Marta de Faria e Cunha Monteiro e

ao Professor Doutor Leonard Christy Souza Costa, cujas vozes estão representadas em minha escrita.

Ao Professor Doutor Sérgio Augusto Freire de Souza e Professor Doutor Wagner Barros Teixeira, por fazerem parte da minha caminhada no PPGL da UFAM, e contribuírem com minha qualificação e defesa.

À Sara da Cunha Medeiros, amiga, irmã e companheira de todas as horas. Obrigado por me ouvir e por estar presente neste percurso.

À Solange da Silva Franco, por sua amizade e companheirismo, durante meus anos na faculdade e após a finalização.

À memória de Micaelly Jerônimo Rocha, pois sei que estaria feliz comigo neste momento. Faço desse meu sonho o seu também.

A Sthefeson Rony, Debora Correia, Karina Moita e Alice Rezende, por sua amizade durante a caminhada acadêmica e na vida.

À Gloria Alegria Coelho de Sá, Themys Yslene Chaves e Hilda Leonor Oliveira amigas que ganhei no mestrado e que fizeram parte dessa pequena parte da minha história. Espero levar a amizade de vocês para a vida.

E por último, porém não menos importante, a todos aqueles que não mencionei, mas que de alguma forma colaboraram nessa jornada de pesquisa e por fazerem tudo valer a pena.

EPÍGRAFES

O aspecto da alma carece de autovalor e está entregue à piedade e ao perdão do outro. O núcleo inefável da alma só pode ser refletido no espelho da simpatia absoluta do outro. – Bakhtin

Quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificado e complexo será seu mundo interior. – Volóchinov

Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução, alguns dizem que assim é que a natureza compôs as suas espécies. – Machado de Assis

O declínio da literatura indica o declínio de uma nação. - Johann Goethe

O mundo não é dividido entre especiais e comuns. Todos têm potencial para serem extraordinários. Contanto que você tenha uma alma e livre-arbítrio, pode ser qualquer coisa, fazer qualquer coisa, escolher qualquer coisa. – Cassandra Clare

Toda revolução começa com uma faísca – Suzanne Collins

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente. - Paulo Freire

É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós. - José Saramago

A palavra é meu domínio sobre o mundo. - Clarice Lispector

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no âmbito da Linguística Aplicada e seu objetivo principal consistiu em analisar uma coletânea de livros de Língua Portuguesa adotados no ensino médio de escolas públicas da cidade de Manaus, enquanto resultado de Políticas Públicas. Ancora-se, para tanto, nos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010; VOLÓCHINOV, 2017), assim como na Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006). Os objetivos específicos consistiram em (1) investigar os fatores que atravessam o livro didático no âmbito nacional, considerando sua constituição ideológica, política e social; (2) analisar a materialidade textual dos livros didáticos, que compõem o *corpus* da pesquisa, à luz dos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa voltado ao ensino médio no âmbito nacional e regional; (3) apreender os aspectos de constituição discursiva que sustentam os livros didáticos analisados como instrumentos de base de ensino-aprendizagem, construção do conhecimento e de formação de sujeitos sociais. Como subsídio da investigação foram observados os documentos oficiais que norteiam a Educação a nível nacional e regional - Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (BRASIL, 1999); Proposta Curricular de Língua Portuguesa Para o Ensino Médio (AMAZONAS, 2012); Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) – bem como o Plano Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2018; 2020). Para além das condições de produção estrutural que incidem sobre a coletânea analisada, demarcamos a presença da função ideológica, política, econômica, didática, social e histórica na perspectiva educacional e seu reflexo e refração na prática de ensino materializada. Apreendemos assim, que os livros analisados e, por extensão, todos os livros didáticos decorrentes de políticas públicas educacionais, constituem-se como um arquivo histórico-cultural e documental valioso ao que concerne a esfera educacional e que contribuiu e contribui ativamente na formação e na promoção do ensino-aprendizagem no âmbito nacional.

Palavras-chave: Livro Didático. Ideologia. Políticas Públicas. Educação Básica.

ABSTRACT

This study falls within the scope of Applied Linguistics and its main objective was to analyze a collection of Portuguese language books adopted in high school in public schools in the city of Manaus, as a result of Public Policies. It is based, therefore, on the theoretical-epistemological and methodological assumptions of the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2010; VOLÓCHINOV, 2017), as well as on the Dialogical Analysis of Discourse (BRAIT, 2006). The specific objectives consisted of (1) investigating the factors that cross the didactic material at the national level, considering its ideological, political and social constitution; (2) analyzing the textual materiality of the didactic material, which make up the *corpus* of the research, based on official documents that guide the teaching of the Portuguese language aimed at secondary education at the national and regional level; (3) apprehend the aspects of the discursive constitution that sustain the didactic material analyzed as basic instruments of teaching-learning, construction of knowledge and formation of social subjects. As a subsidy of the investigation, the official documents that guide Education at the national and regional level were observed - *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio* (BRASIL, 1999); *Proposta Curricular de Língua Portuguesa Para o Ensino Médio* (AMAZONAS, 2012); *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) – as well as *Plano Nacional do Livro Didático* (BRASIL, 2018; 2020). In addition to the structural production conditions that affect the analyzed collection, we demarcate the presence of the ideological, political, economic, didactic, social and historical function in the educational perspective and its reflection and refraction in the materialized teaching practice. We thus apprehend that the analyzed books and, by extension, all didactic material resulting from educational public policies, constitute a valuable historical-cultural and documental archive about the educational sphere and that contributed and actively contributes to the formation and promotion of teaching and learning at the national level.

Keywords: Didactic Material. Ideology. Public Policy. Basic Education.

LISTA DE SIGLAS

LD – Livro Didático/Livros Didáticos

LP – Língua Portuguesa

LA – Linguística Aplicada

PPE – Políticas Públicas Educacionais

PL – Políticas Linguísticas

PE – Políticas Econômicas

PS – Políticas Sociais

PP – Políticas Públicas

GD – Gêneros Discursivos/Gênero Discursivo

PL – Políticas Linguísticas

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais Ensino Médio

MEC – Ministério da Educação

QDCC – Quadro Demonstrativo do Componente Curricular

GLD – Guia do Livro Didático

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os Gêneros do Discurso.....	26
Figura 2 – Capas dos livros didáticos.....	76
Figura 3 – Dimensões dos livros didáticos.....	77
Figura 4 – Texto verbal e texto não verbal.....	84
Figura 5 – Destaques de estilo textual.....	87
Figura 6 – Caixa de textos biográficos.....	89
Figura 7 – Caixa de textos Biblioteca Cultural.....	90
Figura 8 – Boxe Fala aí.....	90
Figura 9 – Leitura puxa Leitura.....	91
Figura 10 – Boxe Investigue em.....	92
Figura 11 – Boxe Naquele Tempo.....	92
Figura 12 – Exemplo da sequência de leitura.....	96
Figura 13 – Texto que relaciona reflexões sobre a cultura indígena.....	99
Figura 14 – Boxe Fala aí: questões sobre os gêneros e sexualidade.....	100
Figura 15 – Atividade com o filme: Hoje eu quero voltar sozinho. Questões de gêneros e sexualidade.....	100
Figura 16 – Temas sobre o feminismo I.....	101
Figura 17 – Temas sobre o feminismo II.....	101
Figura 18 – Peça publicitária I.....	103
Figura 19 – Peça publicitária II.....	103
Figura 20 – Caixa de texto: Discurso Político.....	104
Figura 21 – Notícias sobre os LD.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos históricos dos Livros Didáticos no Brasil	39
Quadro 2 – Critérios Gerais do LD no PNLD 2018.....	52
Quadro 3 – Critérios específicos dos LD de LP no PNLD 2018	52
Quadro 4 – Os Cinco Objetos Avaliativos do PNLD 2021	53
Quadro 5 – Critérios de Avaliação Geral da área de conhecimento Linguagens PNLD 2021	54
Quadro 6 – Critérios de Avaliação específicos aos temas de LP no PNLD 2021.....	55
Quadro 7 – Sistematização de análise da materialidade textual dos livros.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CÍRCULO DE BAKTHIN: APORTE TEÓRICO	16
1.1 IDEOLOGIA	16
1.2 DIALOGISMO.....	21
1.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS	25
1.4 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E A ANÁLISE LINGUÍSTICA: DUAS DIMENSÕES DE PESQUISA.....	29
2 LIVROS DIDÁTICOS: CONTEXTUALIZAÇÃO.....	34
2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	36
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O LIVRO DIDÁTICO	38
2.2.1 PARÂMETROS E BASES DOS LIVROS DIDÁTICOS	41
2.2.2 PNLD: UM OLHAR POLÍTICO	49
2.3 LIVRO DIDÁTICO: UM GÊNERO DISCURSIVO QUE COMPORTA MUITOS OUTROS GÊNEROS	58
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A ARQUITETÔNICA DA PESQUISA	64
3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DAS CIÊNCIAS HUMANAS: PRIMEIROS PASSOS	64
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	70
3.3 A ESPECIFICIDADE DA ANÁLISE	73
4 REFRAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	77
4.1 PERCURSOS E FATORES DE ATRAVESSAMENTO.....	78
4.2 A MATERIALIDADE TEXTUAL DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	85
4.3 ASPECTOS POLÍTICO-IDEOLÓGICOS E SOCIOEDUCACIONAIS	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107

REFERÊNCIAS	111
--------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Este mundo me é dado do lugar no qual eu sozinho me encontro como concreto e insubstituível. Para minha consciência ativa e participante, esse mundo, como um todo arquitetônico, é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato; tenho a ver com este meu mundo na medida em que eu mesmo me realizo em minha ação-visão, ação-pensamento, ação fazer prático. (Bakhtin)

Esta pesquisa situa-se no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA) e é vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). De modo geral, no trabalho, buscou-se analisar e apreender sobre os processos nos quais os Livros Didáticos (LD) de Língua Portuguesa (LP) são constituídos no âmbito nacional (Brasil) e também no regional (Amazonas), até a sua chegada aos ambientes escolares públicos de educação básica. A organização metodológica pautou-se pela abordagem qualitativa, bibliográfica, documental e interpretativista.

A observação dos processos e percursos dos LD permite-nos entender o olhar que sistematiza e subsidia a educação básica dos últimos anos no país, assim sendo, a escolha de determinado livro demonstra a perspectiva que se quer adotar ao ensinar e ao desenvolver a aprendizagem dentro de sala aula, os conteúdos que são valorados e, portanto, recortados dentro de uma área de conhecimento, e os objetivos que orientam essas escolhas. Isso transforma o LD não apenas em um mero recurso a ser utilizado dentro da escola, mas em um instrumento político, social e ideológico que influencia diretamente o processo de ensino e a própria produção do conhecimento. A análise da pesquisa incidirá diretamente nessa perspectiva.

Por conseguinte, conhecer as Políticas Públicas (PP) responsáveis pela inserção dos LD nas escolas, refratar sobre a dinâmica que envolve essa inserção e, ainda, buscar entender as especificidades que atravessam esse processo, são os anseios que motivaram a realização desta pesquisa, uma vez que compreendemos que a adoção de determinado material didático em um ambiente escolar, corresponde ao final de um processo pautado

em Políticas Linguísticas (PL), Políticas Públicas Educacionais (PPE), Políticas Econômicas (PE) e também Políticas Sociais (PS), que refletem os múltiplos aspectos com que se reveste esse processo e que converge para uma função social e ideológica previamente pensada acerca da educação e, conseqüentemente, para uma perspectiva de ensino predefinida.

Para tanto, o objetivo geral da pesquisa apresenta: analisar uma coletânea de livros de Língua Portuguesa adotados no Ensino Médio por escolas públicas de Manaus, enquanto resultado de políticas públicas, subsidiados na perspectiva social, histórica, interacional e dialógica dos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo.

Em consonância ao objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) investigar os fatores que atravessam o livro didático no âmbito nacional, considerando sua constituição ideológica, política e social; (2) analisar a materialidade textual dos livros didáticos, que compõem o *corpus* da pesquisa, à luz dos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa voltado ao ensino médio no âmbito nacional e regional; (3) apreender os aspectos de constituição discursiva que sustentam os livros didáticos analisados como instrumentos de base de ensino-aprendizagem, construção do conhecimento e de formação de sujeitos sociais.

Em vista disso, este trabalho estrutura-se da seguinte maneira:

No **Capítulo I**, nomeado “Círculo de Bakhtin: aporte teórico” abordaremos conceitos relacionados à teoria de Mikhail Bakhtin e ao seu Círculo, que direcionam o olhar tomado pela pesquisa, sendo dividido nas seguintes seções: 1.1 Ideologia; 1.2 Dialogismo; 1.3 Gêneros Discursivos; e 1.4 Análise Dialógica do Discurso e a Análise Linguística: dimensões de pesquisa. Esse capítulo busca refletir sobre conceitos que corroboram a uma reflexão sociológica da linguagem e que são refratados nos entendimentos de educação, aspectos sociais e ideológicos que moldam os LD.

No **Capítulo II**, nomeado “Livros Didáticos: Contextualização”, explanamos reflexões sobre os LD, por meio de três seções: 2.1 Políticas Linguísticas; Políticas Públicas Educacionais e o Livro Didático, que são divididos em duas subseções: 2.2.1 Parâmetros e Bases dos livros didáticos; 2.2.2 PNLD: Um olhar político; e 2.3 Livro Didático: um gênero discursivo que comporta muitos outros gêneros. Nesse capítulo buscou-se desenvolver um panorama sistemático dos LD no âmbito nacional, com o intuito de entender o processo no qual o material percorre e a perspectiva que ele adquiriu dentro dos ambientes escolares.

No **Capítulo III**, nomeado “Procedimentos Metodológicos: A arquitetônica da pesquisa” apresentou-se o olhar específico das ciências humanas descrito por Bakhtin. Para tanto, organiza-se em três seções: 3.1 Perspectiva metodológica das ciências humanas: primeiros passos; 3.2 Contextualização da pesquisa; 3.3 A especificidade da análise; esse capítulo metodológico apresenta-se ancorado no olhar arquitetônico bakhtiniano.

No **Capítulo IV**, nomeado “Refrações sobre o livro didático de Língua Portuguesa”, apresentaremos a análise resultante da pesquisa. Esse capítulo apresenta-se em três seções que retomam os objetivos específicos inicialmente pontuados: 4.1 Percursos e fatores de atravessamento; 4.2 A materialidade textual dos livros didáticos; e 4.3 Aspectos políticos-ideológicos e socioeducacionais.

Retomando o percurso da pesquisa, volta-se para uma análise da percepção dos LD no âmbito nacional, buscando apreender as refrações que esse material adquire no decorrer de seus planejamentos e acepções, visto que essa ferramenta da educação se encontra em constantes mudanças, que também são influenciadas pelos meios políticos vigentes, por fatores econômicos, dentre outros aspectos, que vão fomentar a maneira como serão apresentados e expostos ao seu público-alvo.

Por refrações, que vem desde o título da pesquisa, ancora-se também na perspectiva bakhtiniana. Vemos nesse olhar um aspecto que vai além de apenas observar sobre algo, é mais por compreender e apreender os fatos pesquisados, interpretando dialogicamente esses fatos, por meio de múltiplos olhares e sentidos.

Vale ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2020 e 2021, período atravessado por grandes mudanças, biológicas, sociais, políticas e discursivas em decorrência do contexto pandêmico instaurado pela COVID19, que vem influenciando direta ou indiretamente o modo como esses processos serão revistos e organizados no meio educacional, foco principal da pesquisa.

Como fechamento do trabalho, entretanto não acabado, nas Considerações Finais, apresentamos reflexões pertinentes às questões relacionadas ao LD como instrumento social, político e ideológico da esfera educacional, que foram apreendidas ao longo da pesquisa.

1 CÍRCULO DE BAKHTIN: APORTE TEÓRICO

No capítulo um abordaremos alguns conceitos-chave da teoria filosófica da linguagem de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, conceitos esses, que irão corroborar a compreensão dos principais aspectos da dissertação. São esses: a questão da Ideologia, o Dialogismo, os Gêneros Discursivos, a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e a Análise Linguística (AL), os quais discutem os aspectos sociais, políticos e discursivos considerados no processo de análise dos dados.

1.1 IDEOLOGIA

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade, que se encontra fora dos seus limites. (Volóchinov)¹

Neste primeiro subcapítulo buscamos refletir sobre o entendimento de Ideologia, como já mencionado, seguindo a ótica dos estudos do Círculo de Bakhtin. Entretanto, não podemos começar a falar desse aspecto sem nos debruçarmos sobre o que se entende por signo ideológico, já que esses conceitos estão intrinsecamente ligados: “O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sígnica*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93). Assim sendo, conforme o pensador,

Os signos [...] são objetos únicos e materiais e, [...] qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou de consumo pode se tornar um signo. Neste caso, porém, ele irá adquirir uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular. O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93).

¹ Nessa perspectiva, refratar vem de perceber que os signos possuem uma construção multifacetada, que refrata, que fala sobre, que expressa determinada realidade.

Os signos correspondem às materialidades carregadas de significação e, como mencionado no excerto acima, reflete e refrata determinados aspectos do contexto social nos quais estão inseridos. Necessariamente absorvem olhares e referências que os identificam, para passarem a ter algum tipo de representação, significação, essas referências são carregadas de ideologias que o constituirá como signos e conseqüentemente signos ideológicos:

Essa imagem artístico-simbólica de um objeto físico já é um produto ideológico. O objeto físico é transformado em um signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 92).

Como exemplo de signos ideológicos, podemos verificar o reflexo social dos símbolos. Tomemos a título de ilustração a maçã da marca *Apple*, como um item que se refere ao mercado de telefones, absorve ideologias e significações, que a qualifica e a enquadra a determinado contexto socialmente estruturado. Sendo a figura de uma maçã real/natural não representa qualquer ideologia, algum signo ideológico, mas a maçã da marca revestiu-se de um valor, uma valoração, que a reconhece como sendo daquele contexto específico. Assim sendo, ao nos depararmos com essa marca automaticamente associamos à empresa de vendas de eletrônicos, justificando a afirmação de que: “Qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade. Qualquer fenômeno ideológico sígnico é dado em algum material: som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 94). E são por meio dos signos que se materializam as ideologias.

A compreensão do sistema ideológico, sob a ótica do Círculo, consiste então, em captar sua essencialidade ao/no convívio social, o conceito surge e se realiza dentro dessa relação. Volóchinov comenta:

[...] o ideológico em si não pode ser explicado a partir de raízes animais, sejam elas pré ou supra-humanas. Seu verdadeiro lugar na existência está em um *material sígnico* específico, que é social, isto é, criado pelo homem. A sua especificidade está justamente no fato de que ele existe entre indivíduos organizados, de que representa o seu meio e serve como *médium* para a comunicação entre eles. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 96).

O aspecto ideológico surge em um processo de comunicação ininterrupto e acontece necessariamente em um escopo social, ou seja, a partir de uma organização coletiva. Essas organizações coletivas, por sua vez, orientam-se nos diferentes campos sociais e podem gerar diferentes tipos de signos ideológicos a observar seu próprio contexto: “Cada campo de criação ideológica possui seu próprio modo de orientar a realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 94)², ou seja, o homem estruturado socialmente e em constante interação³ absorve olhares e referências do convívio social e após uma assimilação, adquire elementos para desenvolver determinados signos ideológicos. É nessa interação discursiva que o cerne ideológico surge “[...] *a própria consciência pode se realizar e se tornar fato efetivo apenas encarnada em um material sígnico*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95), sendo o resultado dessa relação sócio discursiva.

O homem, nessa ocasião, é entendido como uma consciência individual, que entra em interação com outras consciências, formando a coletividade mencionada anteriormente: “Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95), e ainda: “[...] a consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles [...]” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 97), ou seja, as consciências individuais são interdependentes no processo de diálogo comunicativo e resultam na concretização do olhar ideológico:

Na medida em que isolamos previamente os fenômenos ideológicos e suas leis da consciência individual, os relacionamos de modo mais estreito com as condições e as formas da comunicação social. A realidade do signo é inteiramente determinada por essa comunicação. Pois a existência de um signo não é nada mais que a materialização

² Os campos sociais ou esferas sociais são os lugares socialmente organizados, que se diferem, a partir da maneira como são estruturados. Exemplo de um campo social é a academia onde se institucionalizam gêneros do discurso como artigo, trabalho de conclusão de curso, dissertação, etc. para transpor determinados seguimentos desse campo social, o que será característico a esses ambientes. Essa questão será aprofundada na seção 1.3, que trata do conceito de gêneros do discurso.

³ Mencionamos que a interação se apresenta como correlata ao dialogismo. Dizemos isso, pois a interação constitui a base do dialogismo, representa as relações em que ele decorre e importa para o aparato teórico do Círculo de Bakhtin, pois é por meio dessa correlação que o sentido é gerado e a noção dialógica instituída. (MENDONÇA, 2014, P. 37). Trataremos do conceito de interação na seção 1.2.

dessa comunicação. Isso se refere a todos os signos ideológicos. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 98).

Como exemplo, podemos citar novamente, os símbolos que circulam no dia a dia: marcas ou logotipos empresariais, símbolos religiosos, símbolos nacionais, dentre outros, que se aliam a um conjunto de cores, desenhos, layouts, fontes de escrita e fixam-se no imaginário social.

Vale ressaltar ainda que em seu percurso, a ideologia assume dentro do aspecto social e por meio das consciências individuais, dois aspectos diferentes, que novamente refletem e refratam as relações dessa sociedade. Observemos:

[...] a ideologia compõe-se, dialeticamente, de dois polos antagônicos que se interpenetram e interinfluenciam: a ideologia oficial, que corresponde às esferas de domínio ideológico que sustentam a organização e as relações de uma dada sociedade – a ciência, a religião, a arte etc. – e que equivale a uma estrutura relativamente estável e dominante que procura fixar uma concepção única de representação do mundo; e a ideologia do cotidiano, que corresponde às relações fortuitas do dia a dia, funcionando como gérmen dos sistemas de referência que irão compor a ideologia oficial e que equivale a um acontecimento relativamente instável. (MENDONÇA, 2014, p. 51).

Ambos os aspectos estão em diálogo constante, visto que, a partir da ideologia do cotidiano é que se pode refratar a ideologia oficial, a interação entre duas consciências individuais nutriu o desenvolvimento coletivo dando bases para essa organização social e conseqüentemente a uma ideologia mais estruturada.

E como signo que representa e absorve os processos da comunicação social e apreende os aspectos fundamentais da linguagem, encontramos a Palavra. Segundo Volóchinov: “A palavra é o fenômeno ideológico par excellence. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser um signo. [...] A palavra é o *médium* mais apurado e sensível da comunicação social” (2018, p. 98). Observemos:

A significação, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a clareza excepcional da sua estrutura sígnica já seriam suficientes para colocá-la no primeiro plano das ciências das ideologias. É justamente no material da palavra que se pode explicar, do melhor modo possível, as principais formas ideológicas da comunicação sígnica. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 98).

Por conseguinte, a Palavra é a espinha dorsal que permite compreender e sustentar as ciências das ideologias ou somente ideologia, pois ela é o material concreto

dessa construção, no sentido de ser a matéria, ou seja, é por meio da Palavra que a comunicação social se materializa. A Palavra como signo social não representa apenas determinado aspecto ideológico, mas pode representar todos os aspectos possíveis que, como vimos, são absorvidos a partir da consciência individual. Isso dá à Palavra mais uma qualidade específica, ela é um signo neutro. Por neutralidade, Volóchinov descreve:

Cada campo possui seu próprio material ideológico e forma seus próprios signos e símbolos específicos que não podem ser aplicados a outros campos. Nesse caso, o signo é criado por uma função ideológica específica e é inseparável dela. Já a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral, religiosa. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 99).

Compreende-se, então, que a neutralidade da Palavra está no que concerne à sua apresentação de modo isolado e suas múltiplas possibilidades de infiltrar-se nos campos sociais: a palavra isolada, fora de algum contexto específico, é neutra, por representar apenas seu próprio significado; mas a palavra incorporada por determinado aspecto ideológico, enunciada em determinado contexto social, representa nova significação e perde sua neutralidade, por isso “[...] a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável. A palavra acompanha e comenta todo o ato ideológico” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 100).

Notamos que a Palavra se une intrinsecamente aos aspectos que a ideologia alcança e mesmo quando esse aspecto se utiliza de outros signos ideológicos: um ato ritualístico, uma imagem, por exemplo, ainda sim precisa dela como base para a sua composição, sendo assim: “Qualquer *refração ideológica da existência em formação* [...], é acompanhada pela refração ideológica da palavra [...]. A palavra está presente em todo o ato de compreensão e em todo o ato de interpretação.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 101).

Nessa perspectiva, como já mencionado, a Palavra torna-se o objeto que baseia as ciências das ideologias ou o estudo das ideologias, que penetra os campos sociais e reflete e refrata sua materialidade, seus signos ideológicos. Na Palavra encontramos a compreensão coletiva e de nós mesmos, por meio dela entendemos essa relação:

Enquanto palavra ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. [...] Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do

ponto de vista do outro e, por fim, das perspectivas da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205).

A percepção da questão ideologia corrobora para que ao final possamos compreender, por exemplo, os aspectos ideológicos que influenciam diretamente as produções dos LD e como esses aspectos podem ser identificados durante o desenvolvimento dessa produção, que refratará do olhar pelo científico, do olhar político, do olhar sobre a educação e que sujeitos irão surgir seguindo essa criação ideológica.

Na seção seguinte, abordaremos mais um conceito-chave da teoria do Círculo de Bakhtin: o Dialogismo.

1.2 DIALOGISMO

O “discurso alheio” é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado. (Volóchinov)

Neste subcapítulo veremos os conceitos de: Dialogismo e Polifonia cunhados pelo Círculo Bakhtin. Para iniciar, consideremos dois elementos que são essenciais a esses dois conceitos: o entendimento de Enunciado Concreto e de Interação Discursiva, ambos necessários à apreensão dos conceitos citados.

Por enunciado, de forma simplificada é “[...] algo que se formou e se definiu de algum modo no psiquismo do indivíduo e é objetivado para fora, para os outros com a ajuda de alguns signos externos” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 202), contudo, apesar de sua formação individual, o enunciado torna-se um enunciado concreto no momento de sua objetivação exterior, ou seja, no momento em que é materializado⁴ ou dito: “Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do

⁴ A materialidade textual na teoria do Círculo se torna a concretude do enunciado, aquilo que é produzido, que é falado, que é dito.

representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence,” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 204), assim sendo, os enunciados concretos adquirem uma perspectiva social que depende do contexto no qual está inserido ou o campo social, esses enunciados são interligados a práticas sociais e conseqüentemente tornam-se as práticas reais do uso da linguagem. Posto isso:

Antes de mais nada, ele é determinado de modo mais próximo pelos participantes do evento do enunciado, tanto os imediatos quanto os distantes, e em relação a uma situação determinada; isto é a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro, seja como uma exigência ou um pedido, seja como a defesa de um direito ou como uma suplica por piedade, seja em estilo pomposo ou simples, seja de modo confiante ou tímido e assim por diante. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 206).

É o contexto que molda a maneira como os enunciados concretos irão se desenvolver nos ambientes sociais, isso também reflete, como já vimos, em sua natureza sociológica, pois o enunciado apenas se constitui em sua relação com o outro: “O *centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 216), a “expressão exterior” é o que molda os enunciados no momento em que são produzidos: “O enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 216). Em síntese:

Todo o enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política). No entanto, essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da *constituição* ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219).

Por isso, os enunciados sempre revelam outra voz além daquela individual, a voz do Outro, que chamaremos de Discurso Alheio, e isso reflete em nosso segundo elemento, a Interação Discursiva.

O conceito de interação discursiva, na perspectiva do Círculo, insere-se na noção constante e ininterrupta do fluxo da linguagem, a relação do sujeito consigo e com outros sujeitos. Para o Círculo nossos enunciados são altamente preenchidos pelos enunciados do outro, essa prática é imperceptível durante o ato comunicativo e tudo o

que é dito faz relação ao discurso alheio, ao discurso do outro: “[...] na realidade, eles existem, vivem e se formam somente nessa inter-relação e não isoladamente, cada um por si. O discurso alheio e o contexto transmissor são apenas termos de uma inter-relação dinâmica” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 255), ou seja, ambos estão intrinsecamente conectados ou interligados por meio da interação discursiva:

O discurso alheio é concebido pelo falante como um enunciado de *outro* sujeito, em princípio totalmente autônomo, finalizando do ponto de vista da construção e fora do contexto da questão. É justamente dessa existência independente que o discurso alheio é transferido para o contexto autoral, mantendo ao mesmo tempo o seu conteúdo objetivo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da independência construtiva inicial. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 250).

Notamos que o discurso alheio perpassa por uma interação discursiva, sendo o produto dessa interação. O discurso alheio é percebido pelo interlocutor, que ouve e absorve o seu conteúdo e esse discurso passa a fazer parte de seu próprio enunciado, por meio da interação discursiva. É nessa relação que os enunciados se confrontam e passam a entrar em um diálogo interior do interlocutor: “Desse modo, as formas de transmissão do discurso alheio expressam *a relação ativa* de um enunciado com outro, não no plano temático, mas nas formas construtivas estáveis da própria língua” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 251), e ainda: “Uma palavra entra em contato com outra palavra. É no contexto desse discurso interior que ocorre a percepção do enunciado alheio, a sua compreensão e avaliação, isto é, a orientação ativa do falante” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 254).

Por meio desse diálogo e confronto enunciativo, podemos definir

Tudo que há de essencial na percepção avaliativa do enunciado alheio, tudo que pode ter alguma significação ideológica se expressa no material do discurso interior. O enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores. Todas as suas vivências – o assim chamado fundo de apercepção – são dadas na linguagem do seu discurso interior e é apenas assim que elas entram em contato com o discurso exterior percebido. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 254).

Assim sendo, é na interação discursiva que o cerne do Dialogismo proposto pelo Círculo surge. Os enunciados encontram-se e inter-relacionam-se, moldando e formando outros tipos de enunciados em um determinado campo da comunicação humana.

Como percebemos na definição descrita acima, os enunciados são responsivos a outros enunciados e não surgem casualmente, ou seja, revelam-se no confronto a muitos outros enunciados, que caracteriza essa responsividade, surgindo somente nessa relação: “[...] o dialogismo remete-nos não somente às relações entre diferentes discursos, mas também, e principalmente, ao interior dos discursos, [...] que lhe precedem e que lhe sucederão [...]” (MENDONÇA, 2014, p. 30), e na medida em que começa esse enfrentamento

[...] a interação de, pelo menos, dois enunciados, isto é, diálogo. No entanto, o estudo produtivo do diálogo pressupõe uma análise mais profunda das formas de transmissão do discurso alheio, pois elas refletem as tendências principais e constantes da *percepção ativa do discurso alheio*; tal percepção também é fundamental para o diálogo. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 251).

A responsividade não fica restrita apenas às interações dos enunciados face a face. Ao lermos, por exemplo, determinado texto, livro, jornal, ou uma notícia, estamos em total diálogo com essas respostas, ou seja, como interlocutores estamos ativos e promovendo esse retorno ou refração por meio dos processos dialógicos que nos atravessam e que atravessam os enunciados

Obviamente, o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219).

Essa inter-relação dos enunciados e as refrações dentro dos discursos autorais são também conhecidas como “vozes” e refletem em um tipo específico de dialogismo, que apesar de estar incluso nos estudos literários, e ser mais utilizado nessa perspectiva, pode trazer contribuições para as questões discursivas que se traduzem no conceito de Polifonia. A polifonia é justamente as contribuições das diversas vozes, dos diversos discursos alheios, dentro do discurso autoral, que dialogam entre si e formulam um “novo” discurso, e, como já comentado anteriormente, formando a consciência individual.

Em suma, a perspectiva dialógica do Círculo percebe as relações entre os enunciados, que se confrontam e se inter-relacionam, cada enunciado se constitui por

meio de outros enunciados, gerando uma cadeia infinita de discursos que se entrelaçam e convergem, com um único objetivo de desenvolvimento e construção de novos sentidos (MENDONÇA, 2014).

Toda essa relação de interação dos enunciados, que instaura o entendimento de dialogismo, corrobora ao entendimento de mais um conceito dos estudos do Círculo de Bakhtin, o entendimento de Gêneros do Discurso (GD), pois é nessa interação que os enunciados irão tomar formas diferenciadas dentro dos campos sociais e se estruturarão de maneira que vão representar os diversos aspectos de comunicação social. Desse modo, na seção seguinte, refletiremos sobre os GD.

1.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. (Bakhtin)

Na obra *Estética da Criação Verbal* (2011), Bakhtin elabora o conceito de Gêneros Discursivos (GD) e suas refrações, tal qual retomaremos nesta seção.

Como descrito no tópico anterior, o enunciado concreto revela-se por meio da materialidade textual de determinada enunciação. Para o Círculo, o emprego da língua no meio social se produz por meio de enunciados: “Ora a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265), novamente observamos que os enunciados se tornam essa concretude de determinada língua a partir do momento em que são ditos, falados e, conseqüentemente, geram as próprias interações discursivas e comunicações sociais.

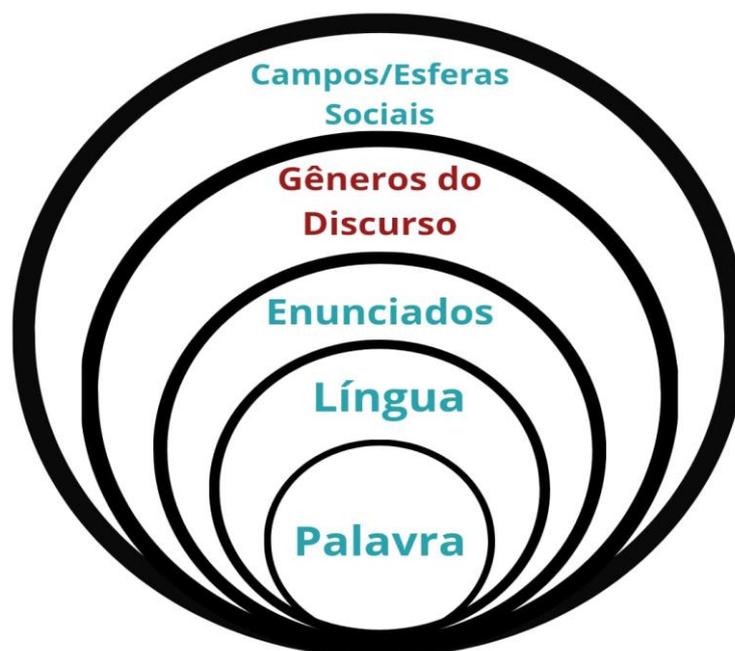
Os enunciados podem ser orais ou escritos e quando são articulados por integrantes de determinada língua, situam-se em um campo ou esfera social, e estruturam-se a estilos de linguagens: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011,

p. 262). Desse modo, notamos a natureza social dos GD, cuja a forma deriva da interação e alteração dos campos de atuação humana. Essa adaptação revela a natureza simultaneamente volátil, situada e histórica dos gêneros cuja materialidade reflete o que há de estável e de novo nos espaços sociais, organizando ou viabilizando as atividades em curso nos seus diversos campos:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

No esquema a seguir é possível captar a relação entre os conceitos retomados neste capítulo teórico:

Figura 1: Os Gêneros do Discurso



Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste contexto, em um primeiro momento surge a palavra, que se organiza em determinada língua, essa língua produz seus próprios enunciados que se materializam em GD, os quais por fim refletem os campos sociais a que pertencem. Os GD ligam-se intrinsecamente ao cotidiano e às práticas sociais, pois essas práticas decorrem por meio

do uso da língua e da linguagem, organizada e manifestada por diversos gêneros, cuja produção de sentidos se dá a partir do contexto nos quais estão inseridos. Rojo e Barbosa (2015, p. 18) comentam:

Dessa forma, tudo o que ouvimos e falamos se acomoda a gêneros discursivos (preexistentes, assim como o que lemos e escrevemos). Nossas atividades que envolvem a linguagem, desde as mais cotidianas – como a mais simples saudação – até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18).

Assim sendo, Bakhtin denomina os seguimentos que compõem e estruturam os GD, que levam em consideração divisões externas e internas a eles. A primeira divisão dos GD compõe-se de dois seguimentos: os gêneros discursivos Primários, considerados mais simples; e os gêneros Secundários, considerados mais complexos, sendo esses derivados dos primeiros. Na perspectiva é essencial observar as diferenças entre esses dois tipos, Bakhtin diz que

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda a espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem um vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Em suma, os GD primários apresentam-se de maneira mais simples, correspondendo aos usos mais imediatos dos enunciados, que concernem, por exemplo, em uma conversa entre amigos que, ao interagirem, moldam essa forma de interação na materialização do gênero que a nomeia. Já os GD secundários derivam dos primários, entretanto, em contextos em que os enunciados se organizam de modo mais complexo. A organização se dá primordialmente por regras preestabelecidas e dentro de uma esfera social, que vão compor o modo como cada um desses gêneros irão se comportar dentro desse contexto, consistindo, predominantemente em textos escritos. Como exemplos, encontramos o artigo científico que, necessariamente, deve conter um conteúdo

temático, uma estrutura organizacional e um estilo que juntos definem sua peculiaridade, distinguindo-o de outros gêneros, que correspondem à segunda divisão mencionada anteriormente.

São essas três categorias – conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Cada um desses seguimentos atribui de maneira interna como os gêneros vão se comportar em seu campo social: “Todos esses três elementos – conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Bakhtin sistematiza e caracteriza esses aspectos internos do GD.

O conteúdo temático relaciona-se às ideias presentes em cada gênero, à maneira como determinado gênero irá transpor sua ação comunicativa, seus assuntos principais e secundários, que o particulariza dentre os outros gêneros; já o estilo está ligado às especificidades de uso da linguagem presentes na comunicação humana, cada gênero vai produzir um estilo próprio e adequado à situação no qual está inserido, ou seja, o estilo muda dependendo de que esfera social insere-se e da função que realiza nesse contexto; já a construção composicional se expressa na materialidade textual, no modo como esse gênero comporta-se estruturalmente.

Por meio dessas reflexões do que se entende por GD, Bakhtin (2011, p. 264) elenca a importância dos gêneros, como também do próprio enunciado, para os estudos linguísticos e filológicos:

O estudo da natureza do enunciado, e da diversidade de formas de gêneros dos enunciados nos diversos campos da atividade humana, é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo o trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda a espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos ou orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritórios e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais, e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades, dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 264).

Nesta perspectiva, o entendimento da natureza social dos enunciados dentro do contexto científico deve guiar quaisquer investigações no âmbito das ciências humanas, que se voltem ao texto, pois qualquer material linguístico advém da compreensão dos enunciados concretos. Tal perspectiva corrobora para o entendimento do enunciado como uma “unidade real da comunicação discursiva”, ou, como já comentamos, a concretude da linguagem, que nos permite captar a língua “enquanto sistema – palavras e orações” (BAKHTIN, 2011).

À guisa da conclusão desta seção, consideramos relevante destacar que:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gêneros do discurso em qualquer campo de investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Nesta seção, voltamo-nos ao GD, por considerá-lo indispensável ao propósito desta pesquisa, uma vez que sua natureza social e sua ligação com os processos de interação humana ajudam-nos a compreender como o LD, enquanto gênero secundário da esfera escolar insere-se e circula no campo de atividade social a que pertence.

Na seção seguinte trataremos do conceito de Análise Dialógica do Discurso (ADD), termo cunhado por Brait, ancorada no aporte teórico-epistemológico e metodológico do Círculo Bakhtin e também da Análise Linguística (AL) que apresenta o olhar sobre processo de ensino-aprendizagem objetivado nesta pesquisa.

1.4 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E ANÁLISE LINGUÍSTICA: DUAS DIMENSÕES DE PESQUISA

A interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. Pode servir diretamente à prática vinculada às coisas. (Bakhtin)

As contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um

corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. (Brait)

Por ter um caráter discursivo e de ensino-aprendizagem a pesquisa orientou-se por duas dimensões principais: a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD), que norteia o trajeto metodológico-analítico, e a Análise Linguística (AL), que direciona a análise dos *corpora* inserindo no âmbito educacional. Esses dois conceitos serão abordados neste subcapítulo.

A ADD deriva dos estudos e leituras propostas pela estudiosa do Círculo de Bakhtin, Beth Brait, que, a partir de reflexões relacionadas ao Círculo de Bakhtin, cunhou o termo, delineando novo percurso às pesquisas de escopo dialógico:

Iniciar a apresentação da análise/teoria do discurso dessa maneira significa, de imediato, conceber os *estudos da linguagem* como formulações em que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos, e ao mesmo tempo, reconhecer que essas atividades intelectuais, e/ou acadêmicas, são atravessadas por idiosincrasias institucionais e, necessariamente, por uma ética que tem na linguagem, e em suas implicações nas atividades humanas, seu objeto primeiro. (BRAIT, 2006, p. 10).

A percepção analítica da ADD, como descrito no trecho acima, percebe as produções (verbais, escritas ou imagéticas) nos estudos da linguagem, como estruturas intrinsecamente contextualizadas, ou seja, que pertencem a determinados locais de fala, a determinados períodos na história e, também, a uma narrativa social e cultural. Esse aspecto vai influir diretamente no olhar que se tem sobre o ato de pesquisa, visto que o pesquisador: “[...] não parte de um conceito prévio para aplicá-lo a determinado objeto de estudo, antes os conceitos resultam de sua relação com esse objeto” (MENDONÇA, 2014, p. 56), ou seja, há a relação existente do pesquisador com o ato pesquisado: “Essa combinação, da dimensão interna à externa dos aspectos da linguagem, viabiliza o conhecimento das relações humanas, de suas atividades, a condição do sujeito como eminentemente histórico, social e cultural, ideologicamente movido” (MENDONÇA, 2014, p. 56).

A ADD seguiu o entendimento do Círculo de Bakhtin ao relacionar o sentido do termo Metalinguística, que se apresenta como um estudo da língua em uso. No texto O discurso em Dostoiévski, no qual Bakhtin reflete sobre a obra literária desse autor,

encontramos os primeiros aspectos que se relacionam a essa proposta, mesmo que ainda não com a nomenclatura atual:

Intitulamos este capítulo “O discurso em Dostoiévski” porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela Linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na Metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a Linguística e devem aplicar seus resultados. A Linguística e a Metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. (BAKHTIN, 2010 [1963], p. 11).

Notamos, nesse fragmento, que, pela perspectiva da metalinguística, o olhar se volta não apenas à linguagem de maneira restrita, mas para seu entorno contextual, levando em consideração aspectos da língua e da linguagem, como também as possibilidades extratextuais, que consideram os discursos que falam sobre os discursos e para os discursos, ou seja, a dialogicidade entre esses. Por essa ótica de análise, prevê-se que os conhecimentos são produzidos a partir de um sujeito estrategicamente situado, que se estrutura e se percebe dentro desse contexto e a partir dele retira seu *corpus* e os resultados de pesquisa. Nessa diretriz, os resultados predeterminados ou fechados não convergem com os propósitos da ADD, pois o percurso de pesquisa e o processo de análise vão sendo definidos durante o processo, ou seja, pelas nuances discursivas que emergem dos dados-enunciados. Assim sendo,

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postula, é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissociável relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimentos submetidos a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiados nas

relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2006, p. 10).

Em suma “A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso estético do pesquisador” (BRAIT, 2006, p. 29), questões essas, que terão maior adentramento no Capítulo II desta pesquisa, quando abordaremos os aspectos metodológicos.

Em se tratando da AL, o segundo conceito de que trata esta seção, situam-se as reflexões sobre a perspectiva de ensino-aprendizagem. O termo análise linguística, proposto por Wanderley Geraldi (1981), nasceu em meio a debates sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP, com vistas a contemplar a reflexão sobre os usos da língua com foco no agenciamento ativo do aluno.

Conforme Geraldi, “Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2012, p.42), ou seja, conceber os aspectos comunicativos além de simples nomenclaturas ou de sua estruturação. Na AL, os usos da língua voltam-se às condições e aos contextos de fala, às escolhas discursivas, bem como ao processo que envolve essa seleção e à funcionalidade dos aspectos discursivos. Geraldi menciona que

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, p. 74, 2012).

Assim sendo, a prática de AL orienta nosso olhar sobre a materialidade dos LD, na expectativa de que esses contemplem a leitura analítica, o olhar reflexivo sobre a língua e a inserção dos textos reproduzidos em seu interior nos contextos de onde foram retirados, em diálogo fecundo com os campos sociais. Materiais didáticos constituídos desse modo apresentam coerência com uma proposta de ensino de língua que foca no

desenvolvimento das práticas de linguagem – ler, escrever, escutar e falar. Tal ideia de ensino, entretanto “[...] não será conseguido apenas com as práticas de ler e de escrever por si mesmas, mas com uma reflexão que seja capaz de gerar teorias e explicações sobre o funcionamento dos textos e discursos e aplicações desses conhecimentos em situações novas” (SUASSUNA, 2012, p. 21), ou seja, a refração desses textos, que determina sua observação e investigação a partir de seu contexto, concerne ao seu aspecto social, histórico, ideológico, dentro do percurso analítico.

Esse primeiro olhar metodológico, preliminarmente apresentado na parte inicial desta dissertação, introduz a perspectiva e os direcionamentos que a pesquisa assumiu e que serão explicitados nos subcapítulos seguintes, em que a materialidade textual será nosso foco, por meio dos documentos oficiais, leis, parâmetros e bases, que servirão de apoio para a análise dos livros selecionados como escopo de análise.

Tecido o esclarecimento acima, apresentamos na sequência, o Capítulo II, focalizando os *corpora* desta pesquisa: os LD.

2 LIVROS DIDÁTICOS: CONTEXTUALIZAÇÃO

A compreensão do processo de elaboração, desenvolvimento e inserção dos LD na educação básica, pode esclarecer, de determinada maneira, os caminhos percorridos pela educação e as perspectivas educacionais que compõem esses caminhos. O processo pelo qual cada material didático percorre, ajuda-nos a entender como essa ferramenta didática tornou-se um importante instrumento político, social e ideológico para se pensar a educação nacional.

Um LD como instrumento de difusão de informação refrata ideias, perspectivas, pensamentos, culturas, opiniões e concepções de diversos assuntos, nele a produção de conhecimentos adquire uma extensa gama de possibilidades didáticas: de ensino, de pesquisa científica, de vivências e de linguagens. Por apresentar essas possibilidades, os LD ganharam uma notoriedade nos espaços escolares, figurando como um instrumento essencial nas aulas dos componentes curriculares, em especial nas aulas de língua portuguesa (LP), foco de nossa pesquisa.

O objetivo principal desta seção inicial do capítulo consiste em discutir dois momentos dos LD (em sua historicidade) no Brasil: seu surgimento e sua refração mais atual.

Por volta do século de XIX, já se pode encontrar as primeiras produções didáticas nas salas de aulas de escolas brasileiras, enquanto já se pensava em uma formação de ensino-aprendizagem no âmbito nacional. Esses primeiros livros: as gramáticas do português, as antologias, os manuais e até mesmo as cartilhas que adentravam a sala de aula, passaram a ser utilizados como uma alternativa de ensino dos estudantes.

Ainda nesse surgimento, essas coletâneas apresentavam textos de autores clássicos, sem qualquer outro tipo de interação, cabendo ao professor propor as reflexões relacionadas ao texto e, nessa perspectiva, o docente era: “[...] aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo e propor as questões e exercícios aos alunos” (SOARES, 2012, p. 166), podemos notar uma das primeiras funcionalidades do LD, disponibilizar textos, a partir dos quais o professor desenvolvia sua aula.

Seguindo ainda esse histórico, já entre os anos 50 e 60, vale comentar as novas perspectivas que o LD adotou. Eles passam a apresentar um pouco mais de interação

com alunos e professores. Neles são incluídos exercícios, que se articulavam com os textos apresentados: “Já não se remete mais ao professor, como anteriormente, a responsabilidade de formular os exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa [...], (SOARES, 2012, p. 167), simultaneamente a essa maior interação, os LD ganham mais espaço dentro de sala de aula. Não convém comentar que essas possibilidades podem ser falhas ou não, mas é possível entender que os LD ganharam ainda mais autonomia dentro do ensino-aprendizagem.

É nesse ponto que encontramos vislumbres do formato mais atual dos livros, até o ano de 2020. Os LD estão sem dúvidas bem mais interativos, coloridos, didáticos e carregam muitos outros suportes que ultrapassam suas páginas:

Os livros didáticos, nos últimos quinze anos, mudaram sensivelmente sua apresentação. Estão maiores, bem mais coloridos, em papel de melhor qualidade. O número de imagens é, talvez, a grande diferença. Há um lado positivo nessa mudança. No plano do diálogo das artes, é interessante apontar, por exemplo, a proximidade temática ou estilo entre um poema e um quadro e uma escultura, por exemplo. (PINHEIRO, 2006, p. 108).

Essa nova perspectiva dos LD contribuiu gradualmente, para a sua consolidação como um recurso essencial ao processo de ensino-aprendizagem. Cada aluno ao receber um exemplar, passa a ter em mãos um artifício didático de veiculação ideológica, política, econômica, social e intelectual, como já comentamos. A visibilidade alcançada pelo material didático permitiu, por exemplo, que no dia 27 de fevereiro seja comemorado o Dia Nacional do Livro Didático no país.

Atrelado a essa veiculação, podemos mencionar inicialmente os primeiros aspectos analíticos que moldam a própria produção do LD ao longo do tempo e que serão explanados durante a pesquisa. Por exemplo, sua construção discursiva e ideológica, que podem refratar determinadas demandas específicas da época na qual ele é utilizado: dependendo, por exemplo, do governo vigente, de políticas públicas que impactam sua produção, e até mesmo questões econômicas, dentre outros aspectos.

Há ainda outras perspectivas históricas a serem considerados em relação aos LD. Retomaremos algumas nos próximos subcapítulos. O percurso que delinearemos a partir desse momento visa alcançar a compreensão acerca do processo de inclusão dos LD

dentro do campo social, político e ideológico de atuação, até sua perspectiva como um gênero discursivo secundário. Apresentaremos a seguir esse percurso.

2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

É preciso saber para quem e para qual uso a transcrição está sendo feita, para quem e para qual uso as palavras são criadas, para quem e para qual uso se padroniza a língua. (Calvet)

Entender as intervenções feitas na língua de uma maneira política equivale a apreender como determinadas organizações moldam o funcionamento e o uso dessa língua em determinado país, estado ou região. Essas intervenções nos usos das línguas são chamadas de Políticas Linguísticas (PL). As PL podem ser encaradas como os planejamentos linguísticos feitos em determinadas comunidades linguísticas que, de certa maneira, podem ser desenvolvidas por meio de algum grupo social e nesse caso podem vigorar esses planejamentos, porém dentro de uma região, como por exemplo, uma unidade federativa ou um país, que requer uma organização social consolidada, a aplicação desse planejamento só poderá ser conduzida mediante o estabelecimento do Estado. O Estado nessa situação é uma organização política que rege o país ou a unidade federativa. Neste trabalho ater-nos-emos aos planejamentos feitos pelo Estado.

O Estado é a organização que controla os aspectos sociais e regulariza as intervenções sobre a língua, de modo que modifica seus aspectos de usos, de identidade, de desenvolvimento cultural, bem como de questões econômicas: “O que é certo é que os Estados intervêm frequentemente no domínio linguístico” (CALVET, 2007, p. 75) e conseqüentemente “[...] nos comportamentos linguísticos, no uso das línguas” (CALVET, 2007, p. 75). Exemplo de intervenções linguísticas é o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que entrou em vigor em 2016 no Brasil, com o objetivo de unificar as ortografias oficiais dos países falantes da LP, ou seja, definindo modificações formais no uso da língua:

O aspecto “nacional” ou “estatal” da política linguística, que aparece aqui, é um traço importante de sua definição. Efetivamente, qualquer grupo pode elaborar uma política linguística: uma diáspora (os surdos,

os ciganos, os falantes de ídiche...) pode se reunir em congresso para decidir uma política, e um grupo minoritário do interior do Estado (os bretões na França, por exemplo, ou os indígenas quíchuas no Equador) podem fazer o mesmo. Mas apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas. (CALVET, 2007, p. 20).

É por meio das PL que o Estado interfere diretamente nos usos da língua, ou seja, em como essa se desenvolverá em seu percurso social: “As políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, os laços estreitos entre língua e sociedades”, (CALVET, 2007, p. 157). Nessa perspectiva, a língua se alia a dois aspectos, o político e o social, como já mencionado em seções anteriores, ambos com aspectos ideológicos próprios.

Em se tratando do olhar político, e ao que concerne esta pesquisa, as intervenções do Estado acontecem no que se apresenta a questão educacional, considerando, pois o ensino-aprendizagem de determinada língua e o modo como essa será adaptada aos seus respectivos ambientes sociais. Por meio dessas políticas geram-se as leis, os documentos, os parâmetros educacionais, que se conectam às PL e modelam a maneira ou a abordagem do ensino de língua ou línguas em determinada região, estado ou país. Veremos um pouco mais sobre esse aspecto nos próximos subcapítulos.

Em contraponto a essas interferências políticas, bem como já estamos refletindo desde o início deste trabalho, a questão social da língua deve necessariamente estar inserida ao olhar dessas leis e desses documentos: “A linguística nos tem ensinado que as línguas não podem ser decretadas, mas que são produtos da história e das práticas dos falantes, que elas evoluem sob a pressão de fatores históricos e sociais” (CALVET, 2007, p. 85). Desse modo, as PL devem ser pensadas e desenvolvidas sob essa perspectiva. “De nada adianta, na realidade, prover uma língua de um alfabeto se ele não aparece na vida cotidiana dos falantes dessa língua” (CALVET, 2007, p. 72) e ainda: “[...] significa dizer que a intervenção na forma de uma língua deve estar ligada a uma atitude prática e não a uma ideia abstrata que se possa ter” (CALVET, 2007, p. 108). Nesse sentido, o

[...] ‘conhecer’ linguístico deve ser visto como algo que vai além de apenas possuir informações formais suficientes para dominar a estrutura de uma língua. É mais do que isso; (re)conhecer uma língua significa entender aspectos sócio-históricos, culturais e étnicos, bem como as potencialidades e funções dessa(s) língua(s) e as relações de

poder que (se) estabelecem. A partir desse entendimento são formuladas (ou deveriam ser) as políticas linguísticas e educacionais e seu planejamento para o ensino de línguas, seja em âmbito nacional, regional ou mesmo local. (TEIXEIRA, 2014, p. 21).

A partir dessa perspectiva que relaciona os conhecimentos sobre a língua em seu aspecto social, cultural, histórico é que se desenvolvem as PL e, por sua vez, essa política influencia os procedimentos de ensino-aprendizagem ao adequar-se aos propósitos educacionais.

Começamos este subcapítulo abordando sobre as PL, pois é a partir dessa concepção que as reflexões de todo o capítulo serão direcionadas. Notamos que essas leis linguísticas interferem e influenciam fortemente na maneira como os ambientes educacionais, o ensino-aprendizagem e necessariamente as produções de materiais didáticos serão valorados e ressignificados ao longo da história, sobretudo no âmbito da educação pública, primeira a ser diretamente afetada. A partir dessas reflexões iniciais passamos a compreender as refrações sociais que irão ser incorporadas às leis, parâmetros, bases, materiais didáticos, dentre outros aspectos que regem a educação.

Na seção seguinte abordaremos as políticas públicas (PP) voltadas para a educação como instrumento regulador que articula leis, ensino-aprendizagem e LD, escopo principal de nossa pesquisa.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E LIVRO DIDÁTICO

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (João Wanderley Geraldi)

O presente subcapítulo tem como objetivo refletir sobre aspectos que relacionam os LD às PP, especificamente as Políticas Públicas Educacionais (PPE), pois essas contribuem diretamente para a construção das concepções de educação no âmbito nacional e, por conseguinte, de materiais didáticos.

Assim sendo, propomos, na sequência do trabalho, continuar abordando alguns aspectos que demonstram o percurso histórico dos LD como uma PPE no Brasil, entretanto observando: o surgimento de programas e comissões de livros, como também determinadas legislações que surgiram ao longo desse processo, que mesclam os LD e a educação básica na perspectiva política.

Ainda no século XIX, passaram a surgir no Brasil ambições por uma educação pública igualitária e para todos. Essa educação deveria servir a toda população, emergindo a democratização da escola pública, em que todos poderiam ter acesso à educação, de maneira seriada e em prédios escolares. Foi a partir da democratização da escola que passaram a surgir leis, decretos e conseqüentemente programas governamentais, que pensavam a educação, sua gratuidade e suas possibilidades de acesso. Os LD, como estamos comentando ao longo deste trabalho, possui um entrelaçamento com esse contexto histórico da educação no Brasil. As produções de materiais didáticos já aparecem desde os primeiros momentos em que se buscava por uma identidade da educação nacional.

Tendo um olhar cronológico de eventos, podemos considerar algumas datas importantes para o delineamento do processo dos LD no país:

Quadro 1 – Marcos históricos do livro didático no Brasil

<ul style="list-style-type: none"> • Em 1937 a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) pelo decreto-lei nº 93 de 21 de dezembro deste ano;
<ul style="list-style-type: none"> • Em 30 de dezembro de 1938 surge a Comissão Nacional do Livro Didático por meio do decreto-lei nº 1006, de 30/12/1938, nessa comissão começaram a se desenvolver regras para normatizar e padronizar as produções dos materiais didáticos vigentes;
<ul style="list-style-type: none"> • Em 1976 após a extinção do INL, surge a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que se responsabiliza pela produção dos LD;
<ul style="list-style-type: none"> • Em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), nesse momento é proposto a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, que ainda era apenas para o ensino fundamental;
<ul style="list-style-type: none"> • E sob o decreto nº 91.542 de 19/08/85 é fundado, com a nomenclatura mais atual, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Fonte: FNDE - (<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>)

No decorrer desses anos em que se tentava esquematizar os LD no Brasil, conseguimos notar o processo pelo qual esses livros foram assumindo um papel de PP, iniciado pela criação de organizações nacionais, como a do instituto do livro e instituindo-se comissões que já previam determinadas avaliações para o seu desenvolvimento. Todos esses marcos históricos definiram a estrutura e a função que o LD deveria assumir, derivando após, em programas voltados à produção desse material.

Entrementes a essas leis e eventos históricos que contribuíram para a evolução dos LD no país, outro marco que também mudou os rumos da educação no âmbito nacional data de 1996, sendo a lei das Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, que abriu novos caminhos para um projeto educacional. A formalização da LDB foi um divisor de águas para os pensamentos relacionadas à educação, nela as etapas de ensino foram protagonizadas. Da educação infantil, passando pelo ensino médio, até o ensino superior e, logo após a sua promulgação, uma demanda maior de mudanças na perspectiva da educação no país, passa a ocorrer de forma subsequente. Vejamos:

A aprovação da LDB, em 1996, constituiu-se em um marco histórico importante na educação brasileira, uma vez que esta lei reestruturou a educação escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades da educação. Além disso, desencadeou um processo de implementação de reformas, políticas e ações educacionais, [...], tendo por base as transformações em curso na sociedade contemporânea. (BRASIL, 2008b, p. 11).

A LDB, como PPE e também como uma PL abriu alternativas, possibilitando a discussão de muitos outros trâmites institucionais que se apropriam dela, no caso dos LD que, apesar de não serem diretamente mencionados, figura em algumas de suas leis sob o rótulo de “materiais didáticos”, a exemplo do Art. 79 inciso §2, diretriz IV, que prevê a elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados para comunidades indígenas.

A partir desse contexto, os LD passam por uma organização maior e a compor, de modo institucional, a educação no país, alcançando, como já mencionamos, a criação de um programa governamental que passa a presidir sua produção.

Como PPE voltada aos LD, o PNLD reformulou a maneira de pensar e de produzir os LD no Brasil. Todo o processo passou a ser gerido por esse programa, a

partir de 1985, que, entretanto só exerceu a função de aquisição e distribuição ampla para as escolas públicas a partir de 1995 (MATOS, 2012, p. 65). Sendo assim:

A importância do Programa [...] é pautada pela amplitude de atuação, pois está em processo de ampliação desde que foi criado, ao ponto de se tornar uma política de Estado e atender todo o processo formativo dos alunos brasileiros desde as séries iniciais até o ensino médio, através da avaliação e distribuição dos livros didáticos que são utilizados nesses níveis de ensino. (MATOS, 2012, p. 66).

Inicialmente, o plano atendeu a séries iniciais e, em 2004, deu-se início a implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM), por meio de Resolução nº 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que atendia a esse novo público. A primeira edição de livros saiu em 2005, com livros apenas para os componentes curriculares: língua portuguesa e matemática; nos anos seguintes, foram distribuídos gradativamente para os demais componentes. Veremos com mais especificidade os olhares sobre o PNLD na seção 2.2.2 deste trabalho.

Assim como os LD organizaram-se socialmente, surgiram também, como PPE, as diretrizes paramétricas dos componentes curriculares (em que destacaremos o componente de Língua Portuguesa), no período mais atual essas diretrizes servem como parâmetros para a produção de LD em âmbito nacional.

Nas seções seguintes, veremos essas orientações que relacionam a educação e o EM e que regem atualmente nosso entendimento de ensino-aprendizagem: os parâmetros e bases que compõem o currículo e o plano da produção dos LD no país.

2.2.1 PARÂMETROS E BASES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB/Art. 26)

A partir do que foi discutido nos dois últimos subcapítulos, notamos que após o desenvolvimento de algumas leis, surgiram as primeiras aspirações por uma educação integrada a nível nacional. Surgem então, gradativamente, mais regulamentos, por meio das PPE e documentos que reforçam e passam a legitimar esse olhar para a educação, propondo uma reorganização no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que o olhar por meio do qual apresentamos esses documentos constitui-se diacronicamente, a fim de viabilizar a compreensão de determinadas refrações nas práticas de ensino-aprendizagem atualmente em vigor.

Um das primeiras propostas foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a priori relacionando o ensino fundamental em 1998, dois anos depois os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 2000, ambos relacionando as diversas áreas do conhecimento. Destacaremos a perspectiva desse último, haja vista ser o segmento em que se enquadram os LD *corpora* deste estudo.

Destacam-se ainda mais dois documentos voltados ao EM: os PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que se associam aos PCN de maneira complementar em 2002; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) publicadas em 2006.

Consoante a esses documentos, a Secretaria de Estado, Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) elaborou a proposta que regularizou o currículo para os ambientes escolares no estado, em 2012: a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (PCLPEM), que insere questões locais no ensino da LP. Por fim, em dezembro de 2018, consolidou-se a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), voltada para as séries finais, sendo esse o documento atualmente vigente, que relaciona o trabalho de integralização do EM no Brasil, além de todos os outros segmentos da educação básica do país.

Cada um dos documentos até aqui citados contribuiu de alguma forma com o formato da educação brasileira atual, no entanto, dado o recorte de nossa pesquisa, focaremos em três deles: os PCNEM (2000); a PCLPEM (2012), e a BNCCEM (2018), objetivamos, sobretudo, aos objetivos do EM; à perspectiva do ensino-aprendizagem; e à perspectiva de texto que ambas as diretrizes apresentam.

Os PCNEM, como já mencionado, foram homologados em território nacional no ano 2000. Esse documento, como descrito, marca um momento de desenvolvimento e

reflexão na organização da educação no país e apresenta-se dividido em quatro partes⁵. Focaremos a Parte I – Bases Legais e a Parte II - de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

Na Parte I – Bases Legais, encontramos um estudo mais geral sobre o contexto do EM no âmbito nacional, levando em consideração seus objetivos, as competências necessárias, o currículo e ainda aspectos mais específicos, como questões de interdisciplinaridade, ética, dentre outros. Em se tratando das refrações propostas nas Bases Legais, notamos que o direcionamento se volta para além de uma educação sistemática. A proposta considera questões de vivências sociais, senso crítico, competências na esfera cultural, política, de relacionamentos e que propõe alternativas de produção curricular, como atesta-nos o excerto a seguir:

Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar. (BRASIL, 2000c, p. 12).

Percebemos, a partir do trecho acima, a preocupação com os propósitos educacionais voltados às necessidades sociais concretas de convívio. Essa preocupação é discursivizada na proposição de transformações para o EM e na crítica à perspectiva tradicional, que se apresenta excludente ao invés de promover o desenvolvimento e a integralização dos alunos no processo educacional e, por conseguinte, na sociedade.

Em continuidade à leitura do documento, na Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias verificamos aspectos especificamente voltados ao ensino-aprendizagem do componente curricular LP no país, que convergem com as reflexões apresentadas na primeira parte do texto.

O documento apresenta tópicos que relacionam as competências em linguagens no EM: pontos que abrangem a intersecção de análises textuais; os recursos expressivos da linguagem; o confronto de opiniões; o respeito às manifestações da linguagem e seu protagonismo; a linguagem como produção da própria identidade; a relação da

⁵ Parte I – Bases Legais; Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

tecnologia e seus impactos no uso da linguagem, dentre outros (BRASIL, 2000d). Em resumo, o olhar pela linguagem encontra-se baseado em seu contexto histórico, em sua reflexão social e nas interações extratextuais, que se aliam aos usos linguísticos:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos em um mundo sócio-cultural. As expressões humanas incorporam todas as linguagens, mas, para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão, já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho. (BRASIL, 2000d, p.12).

Por conseguinte, no parâmetro, passou-se a uma valorização dos aspectos da linguagem verbal como o principal instrumento de trabalho do professor na interação discursiva, sendo gerada no meio social e cultural: “O processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral” (BRASIL, 2000d, p. 18), ou seja, a partir dessa interação da linguagem é que o processo de ensino vai alcançar seu objetivo.

No que concerne ao olhar sobre o texto, o documento aponta que: “O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem” (BRASIL, 2000d, p. 8) e ainda: “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (BRASIL, 2000d, p. 18). Sob essa perspectiva há dois aspectos que abrangem o texto: sua condição de produto social e histórico e sua utilização como unidade básica de ensino.

É por meio das possibilidades que o texto carrega que o professor, como mediador do processo de ensino, irá explorar com o aluno sua potencialidade discursiva:

Dessa forma, os PCNs propõem uma nova estruturação do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, no que concerne às finalidades da disciplina, aos conteúdos e à articulação do processo, cujo ponto de partida e de chegada são a produção e a recepção de discursos pelos

sujeitos envolvidos, decorrendo a priorização das práticas de leitura e escuta e das práticas de produção textual, com ênfase na tríade constituída pelo aluno, o conhecimento e o professor [...] na potencialização dessas práticas. (MENDONÇA, 2014, p. 178).

A reestruturação do ensino-aprendizagem proposta pelos PCN inauguram uma nova e mais ampla acepção do conhecimento e de domínio de língua, legitimando em sua materialidade textual as concepções arroladas no âmbito da linguística e, sobretudo, da Linguística Aplicada (LA) que, à época, já se encontram consolidadas como ciência no Brasil.

O segundo documento que trazemos é o PCLPEM, apresenta muitos traços do documento anterior, demarcando a forte influência, bem como a hierarquia. Sua proposta foi homologada em 2012 e caracteriza-se pela proposição de um ensino que considere as especificidades regionais e linguísticas do Amazonas. A função precípua deste documento consiste em direcionar a grade curricular do componente LP nas escolas do estado, em conformidade com os PCN.

Seguindo essa leitura, a PCLPEM vai delimitando e agenciando conceitos como: contextualização, interdisciplinaridade, competências e habilidades dos educandos e as perspectivas que apoiam o currículo como uma ferramenta de construção social, com vistas ao apresentado no texto: “[...] um Currículo amplo e flexível, que expressasse os princípios e as metas do projeto educativo, possibilitando a promoção de debates, a partir da interação entre os sujeitos que compõem o referido processo” (AMAZONAS, 2012, p. 16).

Na perspectiva do documento compreende-se que o currículo se concretiza (ou deve concretizar-se) de maneira contextualizada, convergindo com os anseios sociais, visto que, figura como ferramenta dessa instância social a serviço do processo educacional. Neste sentido, sua materialidade parte da reflexão sobre o impacto do ambiente escolar e dos conteúdos escolares para a vida do aluno. Essa perspectiva de ensino-aprendizagem e de currículo incide diretamente na maneira como o ensino de LP aparece contemplado no documento, partindo de seus usos sociais manifestados pelas interações situadas em sua comunidade linguística:

O ensino de Língua Portuguesa deve, então, possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem, em situações de interação, e de abordagens interdisciplinares, não se limitando à decodificação e à identificação de conteúdos [...]. (AMAZONAS, 2012, p. 36).

Quanto à concepção de texto, o documento sustenta-se em autores/pesquisadores que abordam a materialidade textual em uma perspectiva interacional. Durante a leitura o documento cita em referência indireta KOCH (1998), o que demonstra a perspectiva adotada, como no trecho que segue, em que

O texto configura-se como uma manifestação, gerada a partir de elementos linguísticos, cujo objetivo é não somente permitir aos interlocutores, no processo de interação, a socialização de conteúdos, como também favorecer a própria interlocução, conforme as práticas culturais de cada contexto social. Constitui-se o texto, assim, no momento em que os in-terlocutores de uma atividade comunicativa constroem determinado sentido, o que implica pensar que o sentido não está no texto – mas a partir dele se constrói – é indeterminado e surge como efeito do trabalho realizado pelos sujeitos. O texto só fará sentido se seu produtor conhecer a sua finalidade e o seu destinatário. (AMAZONAS, 2012, p. 35).

O documento apresenta, ao final, alternativas a serem programadas no decorrer do ensino-aprendizagem, como o Quadro Demonstrativo do Componente Curricular (QDCC) e sugestões nos Projetos Pedagógicos. No quadro demonstrativo, encontramos um esquema de temas/assuntos que serão abordados para três séries do EM, apresentando os tópicos Literatura, Gramática e Produção Textual. Em consonância a essa divisão, apresenta as competências e habilidades vinculadas e que devem ser alcançadas pelo aluno durante o ensino-aprendizagem. Já os projetos pedagógicos propõem sugestões de atividades prontas às aulas e ao professor.

Sabemos que o ensino-aprendizagem está em constante mudança e considerando os quase dez anos de PCLPEM, entendemos a necessidade de provocar reflexões constantes, pois os temas abordados podem tornar-se ultrapassados e não mais refletir o que o ensino contemporâneo deve reproduzir, principalmente no auxílio aos professores e mediante as novidades que surgem na sociedade e nos ambientes escolares em que atuam. Nesse sentido, já é possível se pensar na necessidade de atualização desse documento, a partir de um mapeamento preciso que apresente as urgências emergentes na educação amazonense.

O último documento visitado nesta seção é o último na ordem cronológica de publicação, trata-se da BNCCEM (2018). Esse documento é o mais atual e vigente no que concerne às reflexões sobre a educação do EM no Brasil e sistematiza as novas propostas políticas e de ensino-aprendizagem que direcionarão a educação do país nos

próximos anos. A base apresenta o EM dividido em quatro áreas conhecimento - Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências humanas e Sociais aplicadas. Nesta pesquisa, concentrar-nos-emos na primeira área mencionada.

Na parte inicial do documento há uma contextualização da BNCC que correlaciona os ambientes de ensino no Brasil, o reconhecimento do que se entende por uma educação nacional e em que se pauta: a “igualdade”, a “diversidade” e “equidade”: “[...] Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018e, p. 16). Novamente, a formação proposta pelo EM pauta-se em situações reais do cotidiano do aluno, aos fenômenos naturais e culturais e, partindo desses busca a promoção do ensino-aprendizagem e a sistematização de conhecimentos científicos:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018e, p. 470).

Observamos que as primeiras práticas de competências e habilidades da BNCCEM se aliam por meio de um diálogo entre as várias possibilidades de linguagens e aos meios midiáticos, que são postos em ênfase durante a leitura do documento. A fruição volta-se novamente aos usos reais da língua e a produção do conhecimento manifesta-se a partir dessa interação social.

Um exemplo dessa perspectiva consiste em reflexões voltadas a assuntos da atualidade, pertinentes aos campos sociais nos quais os alunos estão inseridos. Para tanto, a sugestão de gêneros discursivos trabalhados pertençam ao cotidiano do aluno, razão pela qual as manifestações textuais veiculadas em redes sociais como: *Twitter*, *Facebook* e *Youtube* são tomadas como recursos possíveis no percurso educacional, junto a gêneros de outras esferas de atividade como: mapas, almanaques, *podcasts*, *fanzines*, *vlogs*, infográficos etc.

Ainda tratando das competências e habilidades necessárias ao EM, o documento incorpora temas que vão desde o funcionamento das diferentes linguagens, até a

mobilização dessas linguagens em práticas discursivas e suas possibilidades de intervenções. A partir dessas competências é que o documento articula cinco campos de atuação social: Campo da vida pessoal; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático; e Campo de atuação na vida pública, cada um desses partindo de uma perspectiva social, que engaje o alunado em suas práticas de ensino:

Nesse sentido, procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política. O segundo sentido de trabalho – o de atividade responsável pela (re)produção da vida material – também é considerado pelo repertório de práticas, letramentos e culturas que se pretende que sejam contempladas, pela possibilidade de exercício da criatividade, pelo desenvolvimento de habilidades vinculadas à pesquisa, a resoluções de problemas, ao recorte de questões problema, ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de projetos de intervenção, pela vivência de processos colaborativos e coletivos de trabalho, entre outras habilidades [...]. (BRASIL, 2018e, p. 497).

Para tanto, envolvem aspectos de cunho cultural, social, de cidadania, de consumo, de pesquisa e engajamento político: “A consideração desses campos para a organização da área vai além de possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens. Envolvem conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos o que também permite romper barreiras disciplinares [...]” (BRASIL, 2018e, p. 480). Consoante a esse pensamento, apreendemos como uma das habilidades no Campo de atuação social, a capacidade de

Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.). (BRASIL, 2018e, p. 498).

Desse modo, a compreensão do texto demanda uma articulação de sua materialidade textual com elementos extratextuais que são essenciais para sua fruição, análise e refração que possibilita apreendê-lo em sua completude.

Como último aspecto a ser considerado ainda no documento, sendo pertinente a esta pesquisa, notamos a apresentação de uma legislação, na qual o EM deve levar em consideração. Essas leis englobam direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de

envelhecimento; respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural; todos os temas devem ser apresentados e desenvolvidos durante essa etapa educacional.

As propostas de ensino-aprendizagem materializadas nos documentos visitados constituem possibilidades, entretanto deve-se considerar a necessidade de adequação às realidades particulares que cada esfera escolar apresenta. Se as proposições desses documentos não convergirem com a realidade local não serão capazes de refletir e/ou refratar processos de ensino coerentes com o aporte ideológico que as sustentam.

Para finalizar esta seção, podemos nos perguntar: o que esses documentos representam ou como contribuem para a produção e para o entendimento dos LD? A revisão desses documentos faz-se essencial para que entendamos os processos pelos quais o ensino-aprendizagem de LP passou e passam, nas últimas décadas, no país. Na medida em que norteiam as habilidades a serem alcançadas em cada etapa educacional e apresentam os critérios a serem adotados na elaboração dos livros, pois esses devem estar em convergência à aceção de ensino veiculada nesses documentos, ao mesmo tempo em que adequa às realidades locais.

A seguir, como mais uma PPE, refletiremos sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), política que insere o objeto de análise desta pesquisa, o LD, como protagonista nacional e que viabiliza seu desenvolvimento.

2.2.2 PNLD: UM OLHAR POLÍTICO

Enfim, é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações. (Alain Choppin)

Sendo mais uma PPE voltada para o desenvolvimento da educação no país, o PNLD corresponde a um programa voltado para a distribuição de LD da educação

básica. Buscamos, nesse subcapítulo, refletir tanto sobre as questões históricas desse programa, quanto sobre sua função educacional, social e política.

Como vimos nas seções anteriores, um dos marcos iniciais ao percurso do LD no Brasil foi a criação do INL em 1937, a partir da criação desta instituição, começaram a ser implementadas comissões responsáveis pela definição de como esse material se apresentaria no espaço de ensino ao longo do tempo. Embora existisse já com outras nomenclaturas, em 1985, essa instância é nomeada Programa Nacional do Livro Didático. Apesar de sua instauração acontecer a partir desse ano, só entrou em vigor apenas em 1995 e no ano seguinte, em 1996, já se tem uma avaliação pioneira de livros, que evoluiu e vigora até os dias atuais. Segundo Romanini:

O PNLD já nessa época estabeleceu parte de suas bases atuais e adotou como principais diretrizes: a escolha do livro pela escola, com a participação dos professores do ensino de primeiro grau mediante análise, seleção e indicação dos títulos; a universalização do atendimento a todos os alunos do Ensino Fundamental; e a adoção de livros reutilizáveis. (ROMANINI, 2013, p.112).

A partir desses novos parâmetros a que os livros foram submetidos, passou-se a aferir com mais precisão técnica a qualidade apresentada por eles. Nessa triagem é possível diagnosticar o atravessamento de valorações de ordem social, histórica, política e ideológica: “Esse procedimento foi sendo aperfeiçoado e se perpetua até hoje. Os livros que apresentavam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo eram excluídos [...]” (ROMANINI, 2013, p. 115), ou seja, nessas análises, a atenção não se voltava apenas para a estrutura do livro, mas também ao desenvolvimento de conteúdos e à pertinência social.

No formato atual, nos processos que envolvem o PNLD, notamos a segmentação de avaliações técnicas, pedagógicas e também gráficas na produção e no desenvolvimento dos LD. Publica-se, no sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC), um edital com todas as normas que deverão ser observadas no processo de avaliação e, a partir dessas normas, as editoras adequam seus livros e os enviam por meio do site.

Após esse envio, os livros são avaliados por profissionais das áreas do conhecimento (profissionais esses, pertencentes ao MEC), que analisam sua adequação ou não adequação às normas pré-estabelecidas. Como resultado dessa avaliação, são relacionados os LD mais adequados e que serão utilizados no processo seletivo vigente.

A partir dessa seleção prévia, é formulado o Guia do Livro Didático (GLD), documento que apresenta resenhas de cada livro selecionado, contemplando as especificidades de seus conteúdos e temas.

O PNLD, como percebemos, molda todo olhar que temos hoje sobre os LD, sua criação representa um marco para essas produções. Os aprimoramentos que aconteceram desde o início de sua vigência no país, transformaram-no em um dos maiores programas de distribuição gratuita de livros até então, fazendo-o alcançar *status* de referência mundial.

Neste trabalho aproximar-nos-emos dos dois últimos editais do PNLD: anos 2018 e 2021. Estabelecemos esse recorte, após percebermos mudanças no decorrer do processo entre esses anos, provavelmente instaurada pela BNCC que, embora implementada em 2018, passa a ser contemplada apenas no programa de 2021. Nesse sentido, esses editais representam estágios distintos do PNLD e foram selecionados com o intuito de nos permitir captar essa transição e compreendê-la. Destacamos, contudo, que os livros utilizados para os *corpora* da pesquisa foram os vigentes do programa de 2018, que veio antes do estabelecimento da BNCC.

O primeiro edital a ser analisado é o de nº 04/2015 – CGPLI/PNLD de 2018. O ano em questão equivale ao ano que o LD entra na sala de aula, o momento em que passa a ser utilizado, ou seja, a abertura do processo iniciou-se em dezembro de 2015, com inscrição e entrega das obras no início de 2016.

Durante o processo, como já comentamos, os LD passam por diversas avaliações: pedagógicas, editoriais e temáticas conforme seu componente curricular. A entrega das obras é composta de: livro do estudante, manual do professor e no edital ainda é possível verificar materiais de acessibilidade, assim como materiais de mídia em CDs e de áudio para determinadas disciplinas. É neste contexto que o documento começa a apresentar as especificidades para cada um dos LD. O programa estipula todas as normas nas quais as informações serão apresentadas e formatadas durante a leitura do livro, inclusive as promoções de mensagens institucionais, que podem aparecer ou não em sua estrutura. Os conteúdos e os temas a serem desenvolvidos organizam-se em critérios mais gerais, comuns a todas as disciplinas e os critérios específicos de cada área:

Quadro 2 - Critérios gerais dos LD no PNLD 2018

• A articulação da imagem da mulher em sua participação social;
• A abordagem de temáticas de gêneros, do combate à homofobia e transfobia;
• Educação e cultura de direitos humanos;
• Respeito e valorização da diversidade;
• Cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas;
• Relações étnico-raciais, preconceito, discriminação;
• O trabalho com as leis, seguindo as diretrizes do EM;
• A seleção das imagens que se complementam aos temas etc.

Fonte: Edital 04/2015 – CGPLI/PNLD de 2018.

Em se tratando dos aspectos específicos, que delineiam a composição dos livros de LP, o documento aponta os seguintes elementos:

Quadro 3 - Critérios específicos dos LD de LP no PNLD 2018

• Reflexão sobre língua e linguagem: uso formal e diversidade dialética;
• Atividades de leitura e escrita e de compreensão oral em situações de uso;
• Utilização de gêneros variados: esferas públicas, do mundo do trabalho, gêneros orais (entrevistas, debate, seminário etc.);
• Relação da língua e linguagem aos temas de tecnologia na construção e reconstrução da materialidade textual;
• Foco no leitor de literatura, que saibam lidar com os diversos tipos de gêneros: poesia, lírica, conto, crônica etc.
• Desenvolvimento da capacidade de escuta;
• Abordar temas como: textos multimodais e hipertextos;
• Combater preconceitos relacionados às variações linguísticas etc.

Fonte: Edital 04/2015 – CGPLI/PNLD de 2018.

Nesse primeiro edital, podemos perceber as possibilidades de múltiplos temas que podem ser desenvolvidos dentro de um material didático, temas até considerados “polêmicos” socialmente, que podem trazer discussões e repercussões após sua entrada nas escolas. Essa multiplicidade temática reverbera os atravessamentos sociais, políticos

e ideológicos já percebidos nesta pesquisa e que nos ajudam a entender as interpelações discursivas ou enunciativas presentes dentro dos livros⁶.

O segundo edital de convocação é o de número N° 03/2019 – CGPLI, pertencendo ao PNL D 2021. O edital desse processo foi aberto no final de 2019 (dezembro) com inscrição prevista para janeiro de 2020 e a entrada desses livros em sala de aula para o ano de 2021.

No segundo edital, as avaliações foram divididas em Cinco Objetos, que representam a nova proposta analítica sobre as produções didáticas. Cada objeto aponta para uma produção diferenciada na seleção e todas as produções, como mencionado, se voltam agora para as diretrizes articuladas na BNCC.

Observemos um resumo de cada um dos cinco objetos, para entendermos funcionamento de avaliação:

Quadro 4 - Os Cinco Objetos Avaliativos do PNL D 2021

<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro objeto encontramos: os Projetos Integradores (PI) e os Projetos de Vida. Nesse seguimento, as obras se ligam principalmente a diferentes componentes curriculares, o entendimento se volta a vivências sociais, culturais e ambientais contemporâneas. Já nos Projetos de Vida, há três dimensões: Autoconhecimento; Expansão e exploração; e Planejamento. A proposta no geral, para ambos, é a articulação desses temas, por meio de obras que desenvolvam projetos dentro do ambiente escolar e fora deles, os temas devem partir da área do conhecimento que se deseja explorar, expandindo-se para as demais áreas.
<ul style="list-style-type: none"> • No segundo objeto encontramos: Obras por Área de Conhecimento e Obras Específicas. Esse objeto corresponde às obras tradicionais do PNL D. (Veremos esse objeto com mais detalhes na sequência dos subcapítulos).
<ul style="list-style-type: none"> • No terceiro objeto encontramos: as Obras de Formação Continuada – Professor e Gestor. Nesse seguimento, as obras voltam-se para a formação do professor e dos gestores da escola. São obras inéditas, que têm como objetivo discutir e desenvolver questões de ensino e formação docente.
<ul style="list-style-type: none"> • No quarto objeto encontramos: os Recursos Digitais. Nesse, serão

⁶ Confirmaremos esses olhares na análise dos LD que será desenvolvida no Capítulo 4 desta pesquisa.

avaliados os trabalhos digitais, também destinados a alunos, professores e gestores. No documento são chamados de Objetos Digitais de Aprendizagens (ODAs) e são compostos por: Videoaulas; Propostas de instrumentos pedagógicos; Itens de avaliações resolvidos e comentados; Ferramenta *on-line* de avaliação do estudante; Ferramenta *on-line* gerenciadora de currículo. Cada ODA sendo desenvolvida a partir de sua área de conhecimento.

- No quinto objeto encontramos: as Obras Literárias, que têm como objetivo consolidarem a leitura e a fruição de literatura nas escolas. As obras podem ser escritas em gêneros literários: poema; carta; conto; teatro; romance, dentre outros, e com temas que relacionam: projetos de vida; *bullyng* e respeito às diferenças, protagonismo juvenil; cidadania, dentre outros. Esse objeto novamente é voltado para professores e alunos.

Fonte: Edital 03/2019 – CGPLI de 2019.

Decidimos apresentar esses cinco objetos, como exemplo dessa nova perspectiva adotada no PNL D de 2021, que alcança novas produções didáticas e reformula o pensamento anterior da produção de LD no país. É necessário, a partir desse momento, perceber cada uma dessas publicações e a possibilidade de atuarem como objeto de pesquisa, tal como a que se apresenta nesta dissertação.

Atentaremos ao Objeto 2: Obras por área do conhecimento e Obras específicas. Neste seguimento de avaliação, as obras didáticas voltam-se novamente a determinados critérios para as suas produções e reflexões, agora pautadas na BNCC.

Quanto aos critérios de avaliação geral da área de conhecimento Linguagens e suas tecnologias, temos, em resumo:

Quadro 5 - Critérios de avaliação geral da área de conhecimento Linguagens do PNL D 2021

- Explorar as tecnologias digitais por meio do uso pedagógico, bem como os gêneros da *internet*;
- Desenvolver uma análise de integração de textos com as outras áreas de conhecimentos: Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com o objetivo de contribuir ao ensino-aprendizagem do estudante em outras disciplinas;

<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar atividades de leitura e produção textual que relacionem diferentes gêneros discursivos e que apresente interpretações que localizem informações;
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o raciocínio espaço-temporal que abordem fenômenos artísticos e linguísticos e as percepções espaciais;
<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar práticas de pesquisa relacionadas à: linguística, à literatura, à educação física, ao teatro, à dança, às artes visuais, e à música.

Fonte: Edital 03/2019 – CGPLI de 2019.

Já em relação aos critérios avaliativos desenvolvidos no edital, no que concerne aos temas de LP, apresentam-se, em síntese:

Quadro 6 - Critérios de avaliação específico aos temas de LP no PNLD 2021

<ul style="list-style-type: none"> • As obras devem conter o desenvolvimento da análise crítica, criativa e propositiva, com temas de cunho ético e que desenvolvam a cidadania e convívio social republicano;
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a recepção de textos de circulação científica, de tecnologias digitais e mídias sociais;
<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da prática científica e dos processos de investigação;
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com problemas da vida cotidiana dos estudantes;
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar atividades que desenvolvam olhares de outras áreas, como por exemplo: modelos matemáticos e computacionais;
<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar processos cognitivos como: observação, análise, síntese, ideias científicas, processos de inferências.

Fonte: Edital 03/2019 – CGPLI de 2019.

No andamento da leitura deste segundo documento, encontramos um olhar pautado pela BNCC. A possibilidade de integração nas disciplinas de diferentes áreas, uma contribuindo com a outra e a proposta de uso de textos que buscam subsidiar essas questões, mostram essa perspectiva, que se diferencia do primeiro edital e corrobora com a proposta do “novo” olhar do PNLD. Trouxemos essa perspectiva do PNLD 2021 para a pesquisa, por entender a importância histórica dessa transição pelo qual o programa perpassa, apesar de que os livros analisados neste trabalho pertencem ao rol

de LD do PNLD 2018, pois a pesquisa foi desenvolvida durante essa transição. Entretanto abrimos possibilidades para novos trabalhos dentro dessa temática, agora com a nova percepção.

Para concluir este subcapítulo, veremos alguns apontamentos que podemos considerar no entendimento dos processos de elaboração dos LD e de avaliação pelo próprio PNLD.

No primeiro apontamento diz respeito a momentos históricos dos processos do programa. Pegaremos como exemplos, as últimas seleções: 2015; 2018; e 2021. O processo de seleção de 2015 teve início em 2013, quando foi aberto o edital, os livros dessa seleção foram publicados ainda nesse mesmo ano, chegando às escolas dois anos depois, em 2015. Observamos, neste percurso, a passagem de tempo de dois anos até que essas produções chegassem às mãos dos alunos, visto que todo o processo durou entre 2013 e 2015. Seguindo a mesma lógica temporal o processo de 2018.

Esse espaço de tempo também deve ser considerado, pois o trâmite do processo avaliativo compreende o período de dois anos, podendo ao final aparecer defasagens nos livros, que concerne, por exemplo, aos temas e assuntos abordados, pois serão dois anos de avaliação e mais três anos de utilização do livro na escola. Desse modo, podemos inferir ao final do período de reutilização, prejuízos ao menos à demanda discursiva e didática do ensino-aprendizagem.

Já no processo de 2021, notamos uma nova perspectiva na adoção desse tempo, pois o processo avaliativo decorre em 2020, um ano antes ao início previsto para a chegada e uso nas escolas, que diferencia ao processo anterior.

O segundo o apontamento contempla o mercado econômico no qual os LD se inserem no âmbito nacional, vejamos:

Apesar das Diretrizes Nacionais Curriculares, o peso das editoras é determinante. Em 2010, o MEC despendeu um bilhão de reais na compra, avaliação e distribuição dos livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), compreendendo um total de 137,5 milhões de exemplares, para atender a 30 milhões de alunos. Esse montante corresponde a 54% da produção nacional de livros. (ROMANINI, 2013, p. 127).

Verificamos, ao longo deste subcapítulo, perspectivas que envolvem o desenvolvimento político das produções do LD no âmbito nacional, mas também precisamos contemplar o desdobramento físico dessa produção, que demanda de

profissionais, técnicos, e principalmente, como bem demonstra o excerto acima, as questões monetárias de recursos públicos - o que aponta que, todo esse processo vai muito além de demandas educacionais ou políticas, pois como vimos em 2010, a demanda correspondia a 54% da produção nacional de livros: “O LD tem, assim, tanto uma dimensão econômica quanto político-ideológica. A sua dimensão econômica pode ser definida pelo fato de que responde por cerca da metade do mercado editorial brasileiro” (ROMANINI, 2013, p. 81), sobretudo se considerarmos que “Não só pelo tamanho da população como também por sua organização, o Brasil é um dos mercados mais apetitosos do mundo para as editoras de livros. Mesmo com poucos livros lidos por habitante, o país tem seu grande atrativo no PNLD” (ROMANINI, 2013, p. 127), o que também coloca o LD como uma mercadoria, que abrange situações logísticas e operacionais, alimentando um mercado editorial altamente consumidor.

E como apontamento derradeiro é essencial frisar duas situações que interferem diretamente nessas perspectivas citadas: a primeira, novamente como PP, os LD perpassam por esse olhar político, foco deste subcapítulo, caracterizando necessariamente um olhar ideológico, que vai refletir e refratar o governo vigente e suas propostas alinhadas; por conseguinte, é importante também frisar, a própria questão da avaliação que parte atualmente centralizado apenas pelas demandas do MEC, deixando a comunidade acadêmica e escolar à margem do processo.

Até aqui retomamos o processo de avaliação, seleção, publicação e adequação aos ambientes escolares pelo qual passa os LD, enquanto resultado de PPE. Julgamos essa contextualização necessária à apreensão do LD como uma ferramenta de difusão de conhecimentos, de perspectivas científicas, de expressões políticas, históricas, sociais, ideológicas e econômicas pelos quais, inevitavelmente, é atravessado.

Após essa contextualização, ainda é possível delimitar mais um aspecto inerente aos LD, o de ser um GD secundário. Nessa perspectiva, o livro é subsidiado novamente por olhares discursivos, dialógicos, ideológicos, didáticos e pedagógicos, pois ele pertence a um campo social específico e exerce determinadas funções em seu contexto histórico e social. Veremos essa questão no subcapítulo seguinte.

2.3 LIVRO DIDÁTICO: UM GÊNERO DISCURSIVO QUE COMPORTA MUITOS OUTROS GÊNEROS

A coisa, ao permanecer coisa, pode influenciar apenas as próprias coisas; para influir sobre os indivíduos ela deve revelar seu potencial de sentidos, isto é, deve incorporar-se ao eventual contexto de palavras e sentidos. (Bakhtin)

Passamos a entender no decorrer deste capítulo os processos que atravessam os LD no âmbito nacional e refletimos sobre seu potencial como um instrumento político, histórico, social, ideológico e econômico. Neste subcapítulo final passaremos a entendê-lo por uma perspectiva didática e metodológica de ensino-aprendizagem. Como mencionado anteriormente, o LD tornou-se, em seu percurso histórico, uma ferramenta importante dentro de sala de aula, figurando em muitos momentos como base para as próprias aulas e, ao longo de sua existência, passou por muitas transformações.

Retomando um conceito inicial da pesquisa, o LD se caracteriza como um GD secundário, ou seja, complexo e estruturado no âmbito de uma institucionalidade, para fins específicos: a sala de aula.

Refletir sobre a estrutura didática e metodológica desse GD, sobretudo de LP, implica entender que nele inserem-se possibilidades de atividades didáticas, possibilidades de leituras, bem como em suas limitações, pois esse mesmo material representa um recurso que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem, se não mediado por um docente capaz de utilizá-lo de modo autônomo e reflexivo. Assim sendo:

Não há dúvida de que o livro didático é um importante componente auxiliar no espaço pedagógico da sala de aula. De um lado, essa certeza se sustenta quando ele ocupa o seu papel de mediador entre os interesses do aluno e os objetivos da escola voltados para as diferentes áreas. De outro, essa certeza se fragiliza quando, em lugar de instrumento, ele se transforma em um fim em si mesmo. Nesse caso, como fetiche, passa a representar uma arma perigosa, notadamente nas mãos de professores pouco qualificados. (SENA, 2016, p. 57).

Como vimos, os LD podem tanto favorecer o processo de ensino-aprendizagem, como torná-lo problemático. Em outras palavras, os LD podem comprometer esse

processo se não for ao encontro de princípios norteadores considerados básicos desse ensino: como por exemplo, a valoração do aluno como sujeito agente de seu próprio aprendizado ou ainda quando não percebe a língua por uma perspectiva social e contextualizada, além dos princípios humanitários básicos como respeito, equidade e empatia. Vejamos:

Mas essas possibilidades não são inerentes nem comuns aos livros didáticos, que, no geral, apresentam problemas de variadas ordens. No caso da área de Língua Portuguesa, por exemplo, [...], são procedimentos que se distanciam da realidade linguística do aluno, contribuindo para a disseminação do preconceito, e que degradam e até debocham do conhecimento empírico de mundo do aluno, criando barreiras entre a escola e a vida, como se fossem entes autônomos; são estratégias que privilegiam uma abordagem gramaticeira, deixando de lado o caráter social do fenômeno, responsável pela heterogeneidade, pela diversidade e pela riqueza de uma língua; são procedimentos de leitura que cristalizam as verdades de um texto e limitam a criatividade do aluno na criação de outras verdades transitando pelo inaceitável terreno ideológico do fetiche. (SENA, 2016, p. 14).

A partir dessa breve reflexão sobre os livros e sua problemática, abordaremos alguns elementos que compõem a estrutura e perspectivas enunciativas dos LD, elementos esses que estão intrínsecos às suas composições: seu conteúdo, sua perspectiva como ferramenta de ensino; suas subdivisões, que retratam ao componente curricular; e o funcionamento dessas diretrizes em consonância ao EM, temas que influenciam diretamente a forma como esses livros se estruturam e se moldam socialmente, em sua materialidade textual.

No primeiro elemento destacamos o conteúdo do livro. Cada LD possui um olhar, uma metodologia que refrata a visão ou os objetivos que se deseja transmitir. Essa perspectiva leva em consideração as suas sequências didáticas, que visa principalmente os temas abordados, como são desenvolvidas as questões de ordem gramatical, as questões de leitura, seleção de textos e o desenvolvimento da produção textual, tendo que estar de acordo com a proposta de ensino, para cada nível das etapas de ensino-aprendizagem. Como já comentamos nas seções anteriores, isso necessariamente deve ser mediado por uma contextualização histórica, social, sociolinguística etc. Sena comenta:

A sala de aula é um espaço didático por excelência. O livro didático, mediador do processo de ensino-aprendizagem não pode deixar de

refletir tal propósito. A exploração de qualquer tema precisa levar em conta uma progressão lenta e gradual, que vá da etapa mais simples à mais complexa, e pautar-se no eixo USO-REFLEXÃO-USO. (SENA, 2016, p. 24).

Um elemento fundamental de qualquer LD são os textos. Dessa maneira as atividades apresentadas devem considerar, como bem menciona o autor, seu uso e sua reflexão. Na prática, um posicionamento que aborda, por exemplo, atividades de cunho gramatical que colocam o texto a serviço da gramática, como em questões de identificação de classes gramaticais, torna a atividade de leitura e compreensão um fim em si mesmo e não refletem em nada os usos de língua e linguagem que, como vimos, são essenciais na abordagem. Veremos com melhor ênfase essa questão, no capítulo 4, momento de análise dos livros.

Outro aspecto a considerar, consiste na utilização do LD como ferramenta de ensino na perspectiva de sala de aula. Por constituir-se como um dispositivo que media a aprendizagem, o LD não deve assumir um papel centralizador nas aulas, pois, seu espaço é muito limitado e as reflexões contidas neles podem ser mais gerais, necessitando ser ampliadas pelo docente e conseqüentemente pelos alunos.

Os materiais didáticos de LP propõem atualmente três divisões (ao menos até 2020), que levam em consideração o próprio papel que esse componente curricular assume nas salas de aula: (1) Literatura; (2) Gramática e (3) Trabalho com o texto. Todos esses eixos devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem, mas por meio de um trabalho conjunto e orgânico. Entender cada um desses pontos corrobora a apreensão de como o material didático incorpora-os e como podem refletir no processo de ensino.

Na literatura (1), encontramos as possibilidades de leituras, do acesso por parte dos alunos a uma diversidade de textos ou GD, que representam a cultura e a história de determinada localidade, com suas possíveis narrativas e reflexões. Sobre esse componente de ensino Bakhtin, defende que

Antes de mais nada, os estudos literários devem estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura. A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente, ligá-la imediatamente a fatores socioeconômicos, por assim dizer, passando por cima da cultura. Esses fatores agem sobre a cultura no seu todo e só através dela e juntamente com ela influenciam a literatura. (BAKHTIN, 2011, p. 360).

No trecho acima, o autor aborda questões essenciais da linguagem literária, que se relacionam intrinsecamente com as questões culturais de determinado período, situado em determinado tempo: “[...] uma obra de literatura se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura da época de sua criação [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 364), ou seja, revela os modos de escrita de determinado período e de determinadas sociedades, podendo ultrapassar os limites desse tempo, de modo que qualifica ou representa aquele período em específico. Ou seja, o ensino de literatura deve partir, essencialmente, do olhar pelo social, pela cultura por meio da leitura.

Entende-se que a leitura de literatura no ensino-aprendizagem corrobora diretamente na formação de alunos leitores. A leitura promove o desenvolvimento mental do aluno, pois é neste momento que ele interioriza saberes, por meio da busca de informações, da aquisição de conhecimentos, do pensamento reflexivo e criativo, viabilizados pela interpretação e refração de textos:

Não há como negar a importância de um trabalho didático voltado para interpretação de textos. Afinal, é nessa oportunidade que o estudante, através da prática da leitura e da análise, vai se dando conta das artimanhas do discurso e, com isso, vai consolidando a formação de seu senso crítico e desenvolvendo importantes habilidades discursivas. (SENA, 2016, p. 51).

Sendo a literatura uma das alternativas para a promoção da leitura dentro de sala de aula, interfere diretamente nessa formação de leitores, pois como vimos, é a partir da leitura que se tem o entendimento reflexivo e analítico da cultura, dos enunciados/discursos e da própria vida. Existem ainda muitas outras possibilidades para a utilização da literatura no processo de ensino-aprendizagem, mas para o recorte da pesquisa e em contribuição a análise dos livros, esses aspectos serão os que guiarão o olhar.

Na perspectiva da Gramática (2), encontramos as possibilidades de aprendizagem da língua padrão ou formal. Vejamos:

Na verdade, é difícil precisar a extensão do termo “gramática”, pois ele adquiriu, na nossa cultura, acepções que vão desde a noção ampla de “um mecanismo geral de organização de uma língua” até a noção mais restrita de “uma disciplina escolar”, ou “um manual”. Todos nós, professores, alunos, profissionais de diversas áreas, utilizamos o termo

“gramática” para fazer referência a uma noção ora mais ampla, ora mais estreita. (LIMA; MARCUSCHI; TEIXEIRA, 2012, p. 29).

No que tange ao ensino da gramática, este trabalho orienta-se pela perspectiva do ensino-aprendizagem da gramática voltada para a língua em uso ou uma gramática contextualizada, que leva em consideração a perspectiva reflexiva da língua. Por meio dessa conjunção, a abordagem da gramática em sala de aula terá relação com a “língua real” ou a língua utilizada pelo aluno, que já traz conhecimentos aprofundados sobre a língua, mas precisa aprimorá-los: “Decorre daí que não faz sentido algum que a gramática ensinada na escola se reduza à atividade de encaixamento em moldes, de memorização de esquemas fechados, de imitação de modelos e de decoreba de nomes esquisitos” (LIMA; MARCUSCHI; TEIXEIRA, 2012, p. 32) desse, retiramos nossa perspectiva de análise, percebendo que é somente a partir do uso que se pode dar corpo a um projeto didático de ensino de gramática ou da norma padrão:

Diferentemente do que muitas pessoas acreditam, nada há de ameaçador ou prejudicial para a reflexão sobre a língua padrão na discussão sobre as formas não padrão. Antes pelo contrário, se a discussão for bem conduzida, o aluno terá a dimensão exata da realidade de sua língua, e não ficará com a incomoda (e equivocada) impressão de que a língua da escola não é sua, ou a de que “todos na sua comunidade falam errado”. (LIMA; MARCUSCHI; TEIXEIRA, 2012, p. 32).

Sendo assim, o ensino-aprendizagem de gramática só será efetivado mediante ao seu uso ou sua materialidade textual, ou seja, a partir dos textos, enunciados concretos, que, como já mencionamos, consiste na concretude do fenômeno da língua: “Desse princípio resulta que, com raras as exceções, é totalmente inadequado trabalhar os fenômenos fora de textos, é por meio de textos que realizamos nossas ações de linguagem, e nada existe de linguagem fora do universo textual” (LIMA; MARCUSCHI; TEIXEIRA, 2012, p. 32).

Por fim, o eixo de Trabalho com o texto (3), que se relaciona a produção escrita:

Nesse sentido, o objetivo do ensino de produção de textos na escola deve ser o de desenvolver no aluno uma competência discursiva, marcada por um bom domínio da modalidade escrita, sem, no entanto, criar situações artificializadas, possibilitando ao usuário da língua utilizar os recursos linguísticos que julga mais apropriados para a manifestação verbal, aqueles que melhor atendam aos seus objetivos comunicativos. (SOUZA; SOUZA; 2012, p. 51).

Como podemos perceber, as atividades de produção de textos, segundo as autoras (e tornando-se olhar desta pesquisa), devem partir de situações em que o produtor de texto tenha a liberdade para selecionar os recursos linguísticos, elaborar seus próprios esquemas mentais e idealizar cada objetivo de texto proposto, ou seja, é nesse momento de produção que o autor de textos passa a desenvolver técnicas de escritas ao exercer a sua criatividade e produzir seus próprios significados ao andamento da escrita. A partir desses momentos de interação autor x escrita é que o aluno vai compreender que: “[...] a língua é entendida como uma ação interlocutiva situada que, a todo o momento e em qualquer circunstância, pode sofrer intervenções de seus falantes” (SOUZA; SOUZA; 2012, p. 49).

O processo de escrita, gerido por uma perspectiva reflexiva da língua, constitui-se assim, como um processo de geração de sentidos. Ao escrever, o aluno delinea esses sentidos e vai muito além das concepções estruturais: de coerência, de coesão dentre outros aspectos, que também permeiam essa produção, consiste num momento, de reflexão sobre conteúdos coletados e sobre os conhecimentos prévios que passam a ser refratados em sua escrita.

A partir do que foi exposto neste subcapítulo, conseguimos apreender o LD como uma ferramenta didática de disseminação de saberes e, portanto, valiosa para a esfera escolar. Notamos também que, existindo problemas de aspectos discursivos eles podem trazer prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem.

Os elementos destacados até esse momento incidem diretamente sobre o olhar a partir do qual a análise dos LD, *corpora* desta pesquisa, irá partir, focando também na abordagem da literatura, da gramática e da produção de textos, componentes específicos do material didático de LP.

No capítulo seguinte, abordaremos sobre os aspectos metodológicos que guiarão a pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A ARQUITETÔNICA DA PESQUISA

Nos subcapítulos seguintes apresentaremos a metodologia da pesquisa, focalizando a perspectiva arquitetônica bakhtiniana em Ciências Humanas, a contextualização da pesquisa e a especificidade do processo de análise.

3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DAS CIÊNCIAS HUMANAS: PRIMEIROS PASSOS

[...] ao abrir-se para o outro, o indivíduo sempre permanece para si. – Bakhtin.

Nesta seção abordaremos a perspectiva arquitetônica de pesquisa em Ciências Humanas, desenvolvida por Bakhtin (2011), que ancora o aporte metodológico desta pesquisa. Retomaremos, portanto, questões necessárias à compreensão dessa perspectiva.

A primeira implicação de este olhar incide sobre a posição que o pesquisador ocupa no ato da pesquisa. Em relação a esse primeiro aspecto, quatro pontos serão considerados: o que se entende por conhecimento, o horizonte do indivíduo, a interação estabelecida e a produção de sentidos.

Sobre a produção de conhecimento:

A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. (BAKHTIN, 2011, p. 394).

Desse modo, o conhecimento “[...] está centrado no individual é o campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações” (BAKHTIN, 2011, p. 394) e ainda “[...] é a compreensão do passado em sua índole inacabável” (BAKHTIN, 2011, p. 396) que está em diálogo com o saber expressar a si mesmo, a compreensão de si, e também se encontra intimamente ligado ao horizonte

individual, ou seja, o conhecimento é produzido por um indivíduo a partir de seu horizonte individual.

A partir disso, podemos conceber a pesquisa pelo horizonte axiológico do sujeito pesquisador, constituída por meio das percepções cognitivas, das interações e da consciência dele. No entanto, esse pesquisador não se constitui apenas pelo seu horizonte individual, ele também depende do outro para concretizar seu olhar. Assim, de seu horizonte, o pesquisador reflete/refrata o olhar do outro:

Os elementos de expressão, (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos etc.); aqui existo para o outro com o auxílio do outro. A história da autoconsciência concreta e o papel nela desempenhado pelo outro (amante). O reflexo de mim mesmo no outro. A morte para mim e a morte para outro. A memória. (BAKHTIN, 2011, p. 394).

A pesquisa sob essa perspectiva apresenta uma interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa (direto ou a partir de seus enunciados). Dito de outro modo, tudo o que é pesquisável diz respeito a algo ou a alguém e o ato de pesquisa apresenta-se como interação, fusão e diálogo com o outro o: “[...] ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro)” (BAKHTIN, 2011, p. 396). Como já notamos, a pesquisa em ciências humanas constitui-se na relação de alteridade estabelecida entre o pesquisador e aquele a quem ele considera para moldar seu próprio dizer. Assim, a resposta às perguntas desenvolve-se e é solucionada por meio dessa interação. Continuando: “[...] o fazer científico implica em que tanto o pesquisador como o pesquisado possuam papéis ativos na dinâmica dialógica de construção de sentidos e, por isso, seus papéis enquanto agentes sociais são fundamentalmente relevantes para a análise” (MENDONÇA, 2014, p. 62).

Portanto, para que a pesquisa em ciências humanas se realize, é necessário o estabelecimento da interação e da consequente compreensão responsiva durante a produção de sentidos, garantindo que a qualidade não esteja na mera “explicação”, mas na profundidade do diálogo, resultante dessa interação comunicativa. Vejamos:

Como qualquer sujeito inserido numa interação comunicativa, o pesquisador, ao se predispor a analisar determinado texto, deve abrir-se para uma compreensão ativa responsiva, pois, para Bakhtin, só alcançamos a compreensão à medida que respondemos, posicionando-nos ao dito com que nos deparamos. Disso decorre que, para o Círculo, a qualidade da pesquisa em ciências humanas vincula-se à profundidade da compreensão, não podendo nunca se equiparar à

simples explicação, pois essa dispensa a relação dialógica entre pesquisador e objeto [...]. (MENDONÇA, 2014, p. 67).

Outro olhar que a pesquisa em ciências humanas percebe é em suas relações de significados, de sentidos, e os resultados que essa alcança durante seu percurso de pesquisa: “A exatidão pressupõe a coincidência da coisa consigo mesma. A exatidão é necessária para a assimilação prática. O ser que se autorrevela não pode ser forçado e tolhido. Ele é livre e por essa razão não apresenta nenhuma garantia” (BAKHTIN, p. 395), é perceptível verificar que na pesquisa em ciências humanas, as possibilidades de sentidos⁷ e significados, consolidam-se em múltiplas possibilidades, que incidirá diretamente na assimilação da prática e partir dela apresentar suas soluções. Ou seja, somente e por meio do percurso da pesquisa é que se podem desenvolver determinadas conclusões e essas conclusões podem variar em seus resultados, dependendo do pesquisador, do contexto da pesquisa, como também do tempo em que é desenvolvida. Os resultados da pesquisa podem ser aqueles não esperados, como dito no trecho acima “não apresenta nenhuma garantia”.

E o que se torna objeto da pesquisa em ciências humanas? A resposta a essa questão volta-se precisamente no entendimento do que é Texto, pois o Texto é naturalmente o objeto desta pesquisa.

A perspectiva de Texto percebida no olhar arquitetônico de Bakhtin e seu Círculo, não se encaixa ao conceito tradicional, que aprendemos nas escolas, ou durante a vida, mas é um Texto que carrega uma gama de significações: “[...] o texto assumido pelo autor como objeto de toda a ciência humana não equivale ao texto (material da linguística), mas ao resultado das relações humanas, determinado pelas intenções e pela realização das intenções dos sujeitos sociais” (MENDONÇA, 2016, p. 62), ou seja, não em sua materialidade, mas em seu contexto, ou Texto como enunciado⁸, que ultrapassa seus limites: “O texto é a realidade imediata (realidade dos pensamentos e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não

⁷ Para o Círculo “A interpretação de sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. Pode servir diretamente à prática vinculada às coisas” (BAKHTIN, 2011, p.399). “O sentido não quer (e não pode) mudar os fenômenos físicos, materiais e outros, não pode agir como força material. Aliás, ele nem precisa disso: ele mesmo é mais forte que qualquer força, muda o sentido total do acontecimento e da realidade sem lhes mudar uma vírgula na composição real (do ser); tudo continua como antes, mas adquire um sentido inteiramente distinto (a transfiguração do ser centrada no sentido)”. (BAKHTIN, 2011, p. 404).

⁸ Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto. (BAKHTIN, 2011, p. 308).

há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307), assim sendo, o entendimento de Texto no qual esta pesquisa se pauta, está primordialmente ligado na:

Historicidade. Imanência. Fechamento da análise (do conhecimento e da interpretação) em um dado texto. A questão dos limites do texto e do contexto. Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento. (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Por existir esse confronto entre textos/enunciados, devemos considerar durante nossa análise de pesquisa duas demandas, que leva em consideração: a percepção extratextual (a sua relação com outros textos) e sua relação de autoria.

A primeira considera sua inserção em um dado contexto histórico-social, ou seja, dotado de uma historicidade, que é vinculado ao seu contexto de produção e atravessado por marcas enunciativas, isso incide diretamente em sua materialidade, sua intenção de escrita e suas particularidades que o diferenciam de outros textos⁹. Esse aspecto pressupõe a dialogicidade entre os textos: “O texto só tem vida contando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Seguindo esse pensamento não existem textos puros, ou únicos, cada um sempre terá essa interação com outros textos:

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspás), já de índole criadora. O papel dos encontros, das visões, das “iluminações”, “das revelações” etc. (BAKHTIN, 2011, p. 402).

⁹ Nesse momento que encontramos as possibilidades da Análise Dialógica do Discurso (ADD).

O excerto acima reflete sobre a compreensão da possibilidade infinita dos diálogos entre os textos, não podendo existir nem uma primeira palavra e nem a última palavra, existindo apenas a relação entre as duas, como uma cadeia de diálogos:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (BAKHTIN, 2011, p. 410).

O segundo aspecto da compreensão de texto incide sobre a questão da autoria, que traça, pelo processo de produção/enunciação, sua unicidade, sua condição de evento singular e seu caráter individual. Consideremos:

Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol do qual ele foi criado) [...]. Esse segundo polo é indissolúvelmente ligado ao elemento de autoria e não tem nada em comum com a singularidade natural e casual; é inteiramente realizado com recursos do sistema de signos da língua. (BAKHTIN, 2011, p. 310).

Por ter essa característica individual, a concretude do Texto não pode se revelar igual a de outros textos, ainda que seja constituído pelo atravessamento desses, pois seus autores, como indivíduos, percebem e acrescentam particularidades que apenas eles próprios podem produzir, individualmente. O pensamento ali elaborado é completamente individual, com percepções e horizontes únicos.

Finalmente, julgamos pertinente retomar, neste subcapítulo, as três dimensões que constituem a arquitetônica em ciências humanas, pela perspectiva dialógica. Trata-se da Ética, da Estética e da Epistemologia. Observemos:

Nas Ciências Humanas conjugam-se as dimensões ética e estética para dar origem a uma outra dimensão que é a epistemológica. Desse modo, a produção de conhecimentos e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e

o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. (AMORIM, 2003, p. 12).

Amorim (2003) descreve como a produção do conhecimento nas ciências humanas torna-se um lugar de embates de discursos, que gira em torno das questões ética e estética e, coadunando na questão epistemológica (a geração de conhecimentos). Essas dimensões dizem respeito à relação entre o pesquisador, sua pesquisa e materialização desta em texto.

A ética corresponde ao modo como o pesquisador coloca-se mediante a pesquisa. Espera-se que ele possa “[...] assumir um pensamento, assiná-lo, ser responsável por ele, em face dos outros num contexto real e concreto, tornar o pensamento um ato, eis o que torna possível um pensamento ético ou, como diz Bakhtin, um pensamento não-indiferente” (AMORIM, 2003, p. 16), ou seja, só é possível que se encontre a ética, quando o posicionamento do autor (pesquisador) é único ou inédito e, ao mesmo tempo, confronta-se com outros que também sejam únicos e inéditos, direcionando-nos à verdade sob um olhar mais amplo.

A dimensão estética vincula-se ao ato criador, novamente ao olhar do pesquisador, todavia agora em relação à maneira como ele irá olhar e transpor seus delineamentos em relação aos dados, pois a perspectiva que o pesquisador tem sobre o pesquisado, não é o mesmo olhar que ele tem de si. Nesse momento, o pesquisador, coloca-se sobre um olhar externo (exotópico), para ver com mais clareza o contexto no qual, quer pesquisar refletir. Segundo Amorim, “[...] a visão estética é uma visão justificada enquanto não vá além de seus próprios limites” e que não tente fazer “passar uma parte abstratamente isolada como o todo real” (AMORIM, 2003, p. 17).

No vértice dessas duas dimensões, encontra-se a dimensão epistemológica, que se traduz na produção dos efeitos de sentidos gerados pelas criações e reflexões do pesquisador. A produção de conhecimento derivada das posturas ética e estética do pesquisador ao articular seu material textual constitui, discursivamente, sua própria cognição sobre seu objeto de pesquisa. “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, p. 395). Por isso, Bakhtin afirma que

O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre o pensamento dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam

(a revelação), ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos etc.). [...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos, e significados dos outros etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de textos. (BAKHTIN, 2011, p. 308).

Em suma, a pesquisa em ciências humanas preocupa-se nessas expressões, nas manifestações humanas: “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, p. 395), ou seja, a produção dos significados, por se tratar desse “ser expressivo”, apenas pode ser entendida durante o processo da produção de análise e de reflexões no decorrer da pesquisa, porém, como percebemos na citação acima, todo pautado em sua materialidade textual.

No subcapítulo seguinte abordaremos a contextualização da pesquisa, para que entendamos os processos iniciais que afunila os aspectos da análise e a produção dos resultados da pesquisa.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, é necessariamente um ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidades. (Antônio Joaquim Severino)

Começemos esta seção com o seguinte trecho que dialoga com a epígrafe inicial:

Ressalta-se que o caráter pessoal do trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. Essa exigência de uma significação política englobante implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa, o pós-graduando pesquisador já deve ter pensado no mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação, bem como da situação de seu projeto e de seu trabalho, nas tramas políticas da realidade social. Trata-se de saber bem, o mais explicitamente possível, o que se quer, o que se pretende no mundo dos homens. (SEVERINO, 2007, p. 215).

Notamos segundo o autor, bem como na epígrafe introdutória, as essencialidades da pesquisa que pressupõe relações íntimas com as questões sociais, políticas, e acrescentemos mais um item, a questões ideológicas. A pesquisa até aqui apresentada situa-se baseadas nesses seguimentos, que prevê no contexto situacional, os aspectos mediatos e imediatos postos como análise.

Após a breve reflexão e os direcionamentos tomados desde o início da pesquisa (aporte teórico e metodológico), ambos os cursos corroboram para que entendamos como os processos de análise e produção de resultados, serão tomados a partir deste momento, vale ressaltar que: “[...] o processo de pesquisa consiste numa interação dialética contínua de análise, crítica, reanálise, reiteração, até seu acabamento final” (MENDONÇA, 2016, p. 73), acabamento final, entretanto não sua completude, apenas promove aberturas para novas refrações, novas pesquisas.

Retomando, esta pesquisa desenvolve-se para investigar e analisar os processos nos quais os LD de EM se apresentam atualmente, no âmbito nacional, como já analisamos nas seções anteriores, a partir desse momento começaremos a entender e apreender a materialidade textual desse escopo de pesquisa, prevendo suas questões: político-educacionais, ideológicas e sociais. A escolha por analisar os LD surgiu a partir indagações que colocavam esse material didático como um item basilar nas aulas de LP, bem como, a busca por entender como esse escopo da pesquisa é evidenciado no âmbito nacional como uma PPE.

Tendo esclarecido novamente esses aspectos, convém a partir daqui verificar elementos que direcionarão e darão suporte para a espinha dorsal da pesquisa. Este trabalho prevê cinco modelos de abordagens: a Qualitativa, a Bibliográfica, a Documental, a Interpretativista, e por fim à luz da Linguística Aplicada, observemos cada um desses aspectos.

Como primeira abordagem que a pesquisa apresenta, encontramos a perspectiva qualitativa:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas, nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos [...] e se valem de diferentes abordagens. (CÓRDOVA, 2009, p. 31).

Ou seja, os aspectos principais que o olhar da pesquisa se volta, é, por conseguinte na compreensão e reflexão, refração, dos seus temas, produzindo dessa maneira novas informações, que são geradas por meio dos processos e contextos nos

quais estão inseridos e somente a partir de ambos, é que se podem ser alcançados resultados.

O segundo aspecto de pesquisa é a bibliográfica, vejamos:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Durante o andamento da pesquisa atendemos essa questão a partir de todo o repertório e arcabouço teórico produzido, que são vinculados a textos e fontes características. Os próprios corpora da pesquisa constituem-se de três livros da coleção didática “Se liga na Língua, Literatura, Produção de texto, Linguagem”, voltados às três séries do EM cuja seleção observou os seguintes critérios: estarem em utilização por escolas públicas da cidade de Manaus no período do desenvolvimento do trabalho; ser LD do ensino médio e pertencer ao rol do PNLD, seguindo suas exigências e implementações políticas, sociais e ideológicas.

Como já explicitado alhures, a análise empreendida sobre os LD orientou-se por documentos oficiais que direcionam e orientam a educação no Brasil. Documentos que legitimam o pensamento acerca da língua, da linguagem e do próprio ensino de LP a ser veiculado nesse âmbito. Portanto, podemos dizer que os documentos foram utilizados como dados secundários (documentais), com vistas a respaldar a análise dos LD, razão pelo qual as revisões desses documentos foram realizadas preliminarmente à análise da materialidade discursiva-textual dos LD:

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai devolver sua investigação. (SEVERINO, 2007, p. 122).

A abordagem interpretativa assumida no percurso metodológico coaduna com a perspectiva dialógica que sustenta a pesquisa teórica e analítica, principalmente ao que concerne a maneira como o pesquisador se confronta aos atos pesquisados:

Os pesquisadores interpretativos rejeitam a visão positivista de que o mundo social pode ser entendido em termos de relações causais expressas em generalizações universais. Para eles, as ações humanas são baseadas nos significados sociais, tais como as crenças e intenções. As pessoas que vivem juntas interpretam os significados entre elas e esses significados transformam-se por meio da interação social. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 61).

Esse aspecto também diz respeito ao que já comentamos sobre o papel do pesquisador no subcapítulo anterior (sobre a arquitetura de Bakhtin), segundo qual o pesquisador e o ser pesquisado devem ser ativos nos processos de pesquisa, já que “[...] os significados são construídos na interação entre pesquisador e os sujeitos inseridos, no âmbito da pesquisa, diretamente ou por meio de seus textos” (MENDONÇA, 2016, p. 72), ou seja, ambos encontram-se em constante diálogo e inter-relação.

E por fim, embora não constitua aporte metodológico, salientamos que, em consonância com os documentos e juntamente a eles, sustentamo-nos na perspectiva de ensino defendida pela Linguística Aplicada (LA), área que

[...] se dedica ao estudo de vários aspectos relacionados à língua em situações reais de comunicação e interação, tais como o ensino de língua materna e estrangeira, as crenças, os valores, e a questão do processo de construção de identidades em contextos institucionais variados, entre outros aspectos. (OLIVEIRA; WILSON, 2011, p. 235).

Bastante desenvolvida em trabalhos que relacionam principalmente à educação, a LA, se propõe na pesquisa, pois percebe e analisa a língua e a linguagem e suas subjetividades, visando, por exemplo, práticas e ações sociais: “Em outras palavras, a especialidade da LA é estudar como a linguagem acontece nos mais variados contextos de situação, no mundo real, buscando evidenciar como ela nos constitui como pessoas em nosso contato com o outro” (BIAZI; DIAS, 2007, p. 1), portanto, foi de fundamental sustentação para o percurso analítico apreendido.

A construção contextual empreendida até aqui corrobora e objetiva para o entendimento do que será proposto nos procedimentos de análise dos LD. Essa

materialidade discursiva-textual será analisada seguindo três critérios predeterminados, que serão abordados no subcapítulo seguinte.

3.3 ESPECIFICIDADES DA ANÁLISE

A interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. Pode servir diretamente à prática vinculada às coisas. (Bakhtin)

A análise da materialidade textual dos LD desenrolou-se em três eixos: (1) percursos e fatores de atravessamento; (2) a materialidade textual dos livros didáticos; e (3) os aspectos político-ideológicos e socioeducacionais. Esses eixos dão conta das nuances discursivas, ideológicas e sociais que emergem dos livros.

Em se tratando dos (1) Percursos e fatores de atravessamento, propomos refletir: o olhar político-educacional; a abordagem dos autores que incide nos livros; a abordagem metodológica; os discursos que se apresentam no processo; e o fazer didático da produção dos livros. Buscando responder a seguinte pergunta: Como se apresentam os discursos metodológicos e didáticos e como refletem e refratam em um posicionamento educacional? O intuito da análise busca compreender sobre o modo como se tem percebido esses procedimentos no material didático.

Em relação à (2) Materialidade textual dos livros didáticos, focamos na parte estrutural dos livros. Como acontece a fluidez de leitura, sob a ótica do leitor, sua receptividade e contextualização, e ainda, a adequação ao público-alvo. Seguindo o quadro de sistematização desse segundo eixo de análise, podemos verificar com mais precisão os aspectos a serem investigados:

Quadro 7 – Sistematização de análise da materialidade textual dos livros

Grande dimensão
1 – Como se dá a organização estrutural dos livros? Nesta etapa, visamos refletir sobre a contextualização, a conjuntura didática e a adequação aos alunos de cada ano, avaliando como se estruturam os capítulos, os assuntos e temas abordados e os processos de ensino-aprendizagem.
2 – Qual sua adequação à proposta de ensino? Esta pergunta orienta a observação do

material didático quanto às diretrizes paramétricas da disciplina Língua Portuguesa.
3 – Que visões são percebidas durante a leitura do livro que demonstram as perspectivas tomadas para o ensino? Questão que se relaciona aos autores.
4 – Como é contemplada a avaliação? Relacionar os aspectos vistos no PNLD referentes aos critérios de avaliação ao que se aplica na prática.
5 – Como os gêneros discursivos são apresentados? Qual sua perspectiva? Aprender o espaço que os gêneros assumem nos LD.
Pequena dimensão
5 – Como foram desenvolvidos os critérios de seleção de textos? Como se relacionam os conteúdos de literatura, os conteúdos de linguagem, especialmente a gramática e a produção textual e como aparecem contemplados nas atividades? A composição desses conteúdos colabora para um ensino mais reflexivo e humano ou não?
6 – Nesse tópico o olhar se volta para o andamento da leitura: Quais as práticas utilizadas que corroboram para a apreensão dos temas abordados?
7 – Em se tratando dos textos imagéticos, como ocorre sua contribuição? Eles dialogam com os textos verbais e corroboram para o desenvolvimento das leituras propostas no material didático?
8 – Que temáticas são contempladas? Verifica-se preocupação em se trabalhar com os temas obrigatórios para cada série, conforme pontuam os documentos oficiais?
9 – Até que ponto a leitura, as atividades apresentadas e os temas abordados, se encaixam na realidade social, histórica e ideológica do aluno, no lugar ao qual está inserido?
10 – Que recursos visuais, auditivos e audiovisuais são agenciados?

Fonte: Elaborado pelo autor.

E por fim, (3) os aspectos políticos-ideológicos e socioeducacionais irão incidir principalmente no olhar ideológico com que o estudante irá se confrontar quando da leitura do LD e como esse olhar está relacionado à perspectiva social e discursiva. Os aspectos que levam em conta a percepção e a reflexão social para a formação cidadã e como essa é articulada.

Sobre os livros, esses já foram utilizados em escolas públicas da cidade de Manaus, sob a perspectiva do PNLD 2018. A coleção baseia-se na proposta tradicional de livros em três volumes, um para cada ano do EM. A coleção selecionada foi a: Se

liga na língua Literatura, Produção de Texto e Linguagem, da editora Moderna, em uma edição com dois autores: Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi e, como já mencionado, veio antes da proposta da BNCC, publicado 2016 (ou seja, dois anos antes à sua utilização nas escolas em 2018), e pertencendo ao triênio 2018/2019/2020 das escolas públicas.

Observemos as capas dos livros:

Figura 2 - Capas dos livros didáticos



Fonte: <https://pnld2018.moderna.com.br/-/se-liga-na-lingua-literatura-producao-de-texto-linguagem>.

No Guia do Livro Didático (2018) encontramos uma visão geral da coleção didática. Vejamos:

Composta por três volumes, a coleção se organiza a partir dos eixos de Literatura, Produção de Texto e Conhecimentos Linguísticos. Cada uma dessas partes é dividida em unidades, subdivididas em capítulos, os quais apresentam um pequeno sumário, denominado Percurso do capítulo, com o registro dos conteúdos a serem abordados. Ao fim das unidades e dos capítulos, há uma Bibliografia, com indicações de dicionários, livros referentes aos estudos linguísticos e aos estudos literários, além de sugestões de filmes, sites e canções. (BRASIL, 2018, p. 74).

Por fim, como descrito no guia, encontraremos um material voltado à cultura jovem, com atividades que orientam a prática de leitura, inclusive de textos multimodais. Tendo feito essa apresentação geral da coleção, na seção seguinte, daremos início à análise.

4 REFRAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nos subcapítulos seguintes apresentaremos a análise dos dados da pesquisa: os LD, com o intuito de refletir e refratar os aspectos que constituem essa produção didática. A investigação segue o proposto anteriormente e pelas cinco dimensões percebidas ao longo do trabalho:

Figura 3 - Dimensões dos Livros Didáticos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Notamos, no decorrer das discussões da pesquisa, a atribuição de alguns fatores ou podemos dizer dimensões, que atravessam a produção de LD no país, essas dimensões influenciam direta ou indiretamente a maneira como esse GD secundário será desenvolvido e refratado em seu campo social: a sala de aula. A análise será guiada dentro das três perspectivas, já mencionadas: (1) percursos e fatores de atravessamento; (2) a materialidade textual dos livros didáticos; e (3) os aspectos político-ideológicos e socioeducacionais.

4.1 PERCURSOS E FATORES DE ATRAVESSAMENTO

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (Wanderley. Geraldi)

Desenvolver a análise, a partir da perspectiva que decidimos adotar, exige um olhar amplo e geral do contexto dos *corpora* para, apenas após esta etapa, focar especificamente em sua materialidade textual. Ainda que os LD sejam principalmente relacionados à educação, vimos que transcende os muros da escola, por conseguinte, a seleção, o estabelecimento de critérios e a avaliação desses materiais constituem o ponto de partida para a compreensão dos discursos, das formações ideológicas e dialógicas que circulam dentro da esfera escolar e deles próprios.

Cientes dessa relação, voltamos olhar aos *corpora*: LD.

Como característica inicial da coleção, encontramos a divisão clássica que também se traduz no formato em que o componente curricular LP é dividido nas escolas atualmente: Literatura (os estudos literários); Produção de Texto; e Linguagem (estudos da gramática). Essa perspectiva reproduzida dentro do campo educacional é bem estabelecida e enraizada e pontua o que se deve estudar ou ser ensinado nas aulas de LP, orientando o ensino de cada eixo de forma isolada e delimitada.

O que se pretende refletir, nesse primeiro momento, sobre essa característica inicial dos livros e do componente curricular LP, é que se deve ter em mente a possibilidade de ir além dessa divisão tríplice. Observemos o seguinte excerto que está presente no PCN voltado ao EM, de 2000:

O espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético da linguagem; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços/retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos. Ao ler este texto, muitos

educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo o conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (BRASIL, 2000d, p. 23).

A partir da citação acima é possível conceber que um ensino de LP em que língua e linguagem tomam uma proporção maior na aprendizagem, as práticas sociais e culturais pertencentes à realidade do aluno e o texto como centro desse ensino, serão o subsídio maior para processo de produção do conhecimento. A literatura, a produção de texto e a linguagem, como descritas na coleção, se desenvolveriam de maneira orgânica, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades languageiras dos alunos, por meio do domínio complexo de sua língua. Esse olhar que integraliza o ensino de língua materna orienta-se por meio de uma perspectiva maior que é a linguagem e seus atos reais da comunicação. O que se tem em mente, com relação a essa perspectiva, que já vem sendo desenvolvida há muito tempo, é a possibilidade de que essa tripartição do ensino de LP fique apenas na nomenclatura.

Na primeira parte da coleção, encontramos os estudos da literatura que, como vimos no decorrer da pesquisa, liga-se estritamente aos aspectos sociais e culturais humanos e, na prática de sala de aula, torna-se suporte à leitura e à formação de leitores. Nos livros, corroborando aos aspectos tradicionais didáticos do ensino de literatura, as seções são abordadas seguindo os aspectos historiográficos e os períodos literários com foco em Portugal e no Brasil. Essa perspectiva instaurou-se durante anos delimitando o ensino da literatura: a partir dos movimentos literários, exploram-se as características e especificidades do modelo textual “correspondente” ao recorte estabelecido. Refletindo sobre esse aspecto do ensino de literatura é possível conferir alguns apontamentos.

O ensino de literatura que temos construído sob o olhar da formação de leitores, da valoração, da fruição e da refração sobre o texto, prevê situações bem mais complexas, de discursos, de percepções sociais da realidade em diferentes momentos sociais e históricos: “As obras dissolvem as fronteiras de sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e, além disso, levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade” (BAKHTIN, 2011, p. 362).

Nessa diretriz, a literatura, constituindo-se como um fenômeno complexo de reflexão/refração da sociedade elaborado por sujeitos que se desdobram a apreender seu entorno, muda no decorrer do tempo (desse “grande tempo”), acompanhando as mudanças da vida concreta e, por isso, não deve ser engessada a perfis e características pré-concebidas: “A vida das obras nas épocas futuras e distantes, como já afirmei, parece um paradoxo. No processo de vida *post mortem* elas se enriquecem com novos significados, novos sentidos; é como se essas obras superassem o que foram na época de sua criação” (BAKHTIN, 2011, p. 362). O pensador russo reflete o teor dialógico dos textos literários que, como vimos nas seções anteriores, encontra-se numa cadeia enunciativo-discursiva de interação infinita ou *ad infinitum*.

Para além do olhar mais teórico sobre o ensino da literatura, e como já se tem buscado contemplar ao longo desse trabalho, algumas reflexões ainda podem contribuir para a ajustada compreensão da função do texto literário. Seguindo a perspectiva do teórico Todorov (2010):

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2010, p.76).

Notamos que o teórico abrange a literatura sob uma perspectiva, que também é inerente a ela. Descreve que a partir da literatura é possível nos autoconhecermos, como também às pessoas que nos cercam e, a partir desse conhecimento, podemos iniciar um processo de transformação social que se inicia em nosso próprio interior, em nossa própria autotransformação. A literatura tem esse poder de agir sobre quem tem acesso a ela, contribui fortemente na formação intelectual e cognitiva, estimula à criatividade, desperta sentimentos, humaniza e, conseqüentemente, promove a constituição de um ser humano mais crítico socialmente e em sua própria humanização. Candido diz:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e

abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p.182).

Em síntese, percebemos enumeráveis e indispensáveis razões para a inserção da literatura no ensino-aprendizagem, para além de uma perspectiva absolutamente distinta da já enrijecida tradicionalidade com que é abordada. Desse modo, o ensino da literatura, seguindo ao que refletimos até o momento, não poderia pautar-se, na identificação de períodos literários ou, simplesmente, em uma historicidade rasa de sua existência, tampouco sob uma perspectiva em que não seja viabilizado o acesso do aluno aos textos em sua materialidade e completude, o que nos leva a pensar sobre os resumos ou resenhas de obras literárias, ainda utilizadas na sala de aula, como insuficientes para que se alcance o significado que a unidade da obra possui.

E, ainda no que tange ao desenvolvimento da leitura do aluno, esse recorte e mitigação do todo se apresenta extremamente grave e prejudicial, pois disponibiliza apenas uma visão de outros indivíduos em relação aos discursos e reflexões que o texto literário traz e não o texto em si.

Sob essa perspectiva, a representação do ensino dos gêneros literários segue o entendimento de que é necessário que se deva ir muito além de apenas uma cronologia literária, de apresentação de autores e de seus movimentos ou leituras parciais. O gênero literário materializa-se em textos complexos, capazes de produzir reações e perspectivas diferentes que depende inteiramente de quem os lê, por isso, rever equívocos e gerar mudanças na abordagem didática desses gêneros, pode ser de grande valia, visto que considera o aspecto democrático do conhecimento e do objetivo de ensino para todos, pois estamos falando de leituras, entendimentos, trabalhos com o texto, fruição e refração dos domínios que serão demandados aos indivíduos durante toda a vida.

Na coleção, consoante à proposta do PCNEM, os temas propostos giram em torno dos textos, da materialidade textual. Apresenta-se primeiro um texto ou um GD para leitura, logo após seguem questionamentos e atividades que se relacionam aos textos apresentados, para sua reflexão e fruição.

Em se tratando dos GD, nomeados na coleção analisada como Gêneros Textuais (GT), notamos a utilização da nomenclatura “gênero textual”, nomenclatura mais popular dos gêneros no campo educacional atualmente. Entendemos pertinente ressaltar que esses conceitos, tomados como equivalentes por se tratar do mesmo objeto analítico, apresentam, todavia, fundamentação em perspectivas diferentes. O conceito GT surge no âmbito da Linguística Textual, cujo objeto de interesse consiste na

materialidade textual e em suas estratégias de composição. Aqui, como entendemos ser também a focalização das propostas curriculares de ensino, pautamo-nos no conceito de GD como representações de campos ou esferas sociais, alinhados à perspectiva do Círculo de Bakhtin, de onde emerge seu conceito.

Salienta-se, ainda em relação aos GD, sua utilização no ensino de maneira inadequada, ancorado a partir de sua estrutura material. Compreendemos que os gêneros pertencem a uma cadeia complexa de discursos, dos mais simples aos mais elaborados, isso quer dizer que muito mais que simples estruturas podem definir os GD:

O gênero do discurso implica contextos específicos: papéis, circunstâncias (em particular, um modo de inscrição no espaço e no tempo), um suporte material, uma finalidade etc. cada gênero de discurso define o papel de seus participantes: o panfleto eleitoral implica um “candidato” dirigindo-se a “eleitores”; uma aula implica um professor dirigindo-se a alunos etc. (POSSENTI, 2010, p.18).

Por conseguinte, muito mais que uma simples estrutura textual, os gêneros precisam ser entendidos na cadeia discursiva e no contexto em que vão circular, assim a contemplação do gênero passa a ser inerente ao processo de leitura e produção textual, servindo a esses propósitos e não como um fim em si mesmo, isto é, “[...] o ensino-aprendizagem dos gêneros não levaria apenas ao domínio do gênero ensinado, mas ao desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem, o que o constitui como um “mega-instrumento” complexo e não um “instrumento” simples”. (MACHADO, 2010, p. 160), ou seja, o trabalho com o gênero deveria, então, partir de seu funcionamento, de sua inserção aos campos ou esferas sociais que atua.

Em se tratando dos aportes teóricos que os LD apresentam na bibliografia, encontramos autores de renome, no cenário contemporâneo, no diz respeito ao olhar pelo ensino-aprendizagem e aos estudos do discurso, permitindo-nos subtender a perspectiva de ensino adotada. Encontramos referenciados autores como Marcos Bagno; Alfredo Bosi; Antonio Candido; como também Bakhtin, dentre outros. A atenção aos referenciais bibliográficos da coletânea permite-nos inferir as perspectivas em que se sustenta sua proposta enquanto material didático. Mais adiante verificaremos se essas propostas foram contempladas efetivamente nos livros da coleção.

Outro aspecto que podemos elencar sobre os livros derivados do PNLD é a tentativa de compreender a realidade mais geral da cultura, da literatura e das questões sociais no país. Entretanto podemos inferir que, a partir da leitura de determinados

livros, há uma diferenciação e valorização entre as regiões do país. Por exemplo, na literatura contemporânea, a maior parte dos autores pertencem ao eixo Rio-São Paulo e são os que entram em evidência e tem maior destaque nessas produções. Apesar dessa seleção de textos retratar uma realidade conhecida dos alunos do eixo privilegiado, pode derivar em um silenciamento de textos pertencentes a outras realidades e culturas regionais. Nessas as identificações com os discursos podem, de certa maneira, ser apagadas nos momentos da leitura e do próprio ensino-aprendizagem, visto que, em relação, por exemplo, à literatura amazonense, pouco se reproduz nesses materiais didáticos. Na coleção analisada, encontramos reflexões de textos relacionados à região norte ou ao estado do Amazonas (veremos alguns exemplos no subcapítulo 4.3).

É evidente que esses assuntos se voltam às especificidades locais, mas, ainda assim, é importante de serem reconhecidos, além daqueles clássicos já utilizados, pois enriquecem o repertório literário, histórico e cultural dos alunos acerca de seu próprio país. Por outro lado, o espalhamento dessas regionalidades em livros de circulação nacional desmistifica a ideia de homogeneidade cultural e linguística que ainda se vê perpetuada em muitos contextos.

Os LD, nos últimos anos, têm valorizado bastante o trabalho com as imagens, tanto no que se refere à relação com os textos, quanto na apresentação de novas possibilidades semióticas de texto. Um texto imagético, se bem colocado nos livros, pode contribuir com a imaginação, a criação discursiva, ideológica e artística dentro de sala de aula. Não é de hoje que textos não verbais, como as imagens, servem de recursos ao ensino-aprendizagem, contribuindo para reafirmar pensamentos, promover novas discussões, assim como, por meio do visual, criar outras imagens na mente do leitor:

O caráter figurado da língua, quando acionado, possibilita a existência de lacunas no texto verbal ou não verbal. No que diz respeito às produções em imagem, o aspecto inconcluso é alcançado pela justaposição de elementos, pela transposição de nexos lógicos, pelas sensações fomentadas por meio dos recursos e métodos empregados. Tanto nas representações verbais quanto nas não verbais, principalmente em textos literários ou artísticos, o simbolismo inerente aos códigos permite uma gama considerável de possibilidades significativas ao leitor, cujas escolhas relacionam-se aos seus conhecimentos prévios e sua visão de mundo. (REZENDE, 2015, p. 43).

As “lacunas” mencionadas por Rezende são as refrações nas quais os valores imagéticos produzem a partir de um ponto de vista ou de suas leituras possíveis, que

serão encaixadas seguindo os diferentes olhares. Essas imagens promovem o sentido de investigação e a busca por fechar essas lacunas.

Observamos:

Figura 4 – Texto verbal e não verbal



Fonte: Livro Se liga na Língua Literatura Produção de texto Linguagem – Wilton Orundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 3, p. 14 e 15.

Durante a leitura dos livros, percebemos que os autores iniciam as unidades utilizando recursos de imagens para relacioná-las aos temas que serão abordados. Nesse exemplo, a relação entre texto verbal e não verbal deu-se pelas Vanguardas Europeias e suas colocações transgressoras, pois representa a reversão do que se entende por arte, característico às tendências: sendo a Mona Lisa repensada e caracterizada por vários outros elementos iconográficos, que relaciona e dialoga ao tema proposto por meio de uma refração discursiva. Vale ponderar que, muito mais que lançar mão de imagens para a composição gráfica de livros didáticos de língua, é essencial entender as potencialidades que podem ser atribuídas a ela, como também entender sua potencialidade de interlocução com o texto escrito proposto.

Olhando amplamente os fatores de atravessamento, apreendemos que os capítulos que se voltam aos aspectos estruturais da língua, como a gramática normativa, aparecem intitutados por “Linguagem”, como consta no próprio título livro, emergindo uma intencionalidade de abordagem de ensino a partir da linguagem a sustentar a discursividade dos livros. Essa mudança de nomenclatura para o tratamento dos

fenômenos linguísticos é bastante significativa, pois legitima as proposições derivadas das pesquisas em LA. Mais adiante, retomaremos essas questões, com vistas a apreender se a intencionalidade dessa abordagem aparece sustentada no interior dos livros.

4.2 A MATERIALIDADE TEXTUAL DOS LIVROS DIDÁTICOS

Uma comunidade de aprendizagem corresponde, pois, a uma organização em que alunos e professores, na qualidade de agentes de mudança e em um contínuo processo de construção do conhecimento, agem colaborativamente, potencializando recursos para compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhes interessem. (Maria do Socorro Oliveira)

Nesta seção, abordaremos as perspectivas da materialidade textual dos LD. Nosso olhar volta-se agora, a pontuar sobre as estruturas metodológicas e didáticas do objeto de estudo.

Em se tratando de aspectos mais gerais da coleção, encontramos: (1) Cada livro inicia com uma apresentação dirigida ao aluno, e consiste em uma sucinta contextualização do material, finalizando com um convite à leitura. Em se tratando da didática: aluno-leitor, esse elemento inicial contribui para chamar a atenção aos leitores e para despertar curiosidade em relação à obra que será utilizada; (2) o livro tem sumário, que apresentam os títulos dos temas propostos; (3) Cada volume pela capa é identificado por uma cor diferente, o design gráfico é alterado para diferenciação também, entretanto, no plano geral permanecem seguindo um estilo comum. (4) Em relação à sequência de leitura, primeiro apresenta-se a fala dos autores; em seguida, um texto selecionado ou uma imagem relacionada ao texto; concluindo com atividades sobre os temas abordados; (5) Os livros são todos divididos em diversos boxes/seções, contendo cada um deles objetivos específicos.

Na leitura do volume 1, é possível perceber que os autores optaram por apresentar uma contextualização nos primeiros capítulos. A primeira unidade do livro é

toda voltada para o desenvolvimento de temas mais gerais, como por exemplo, os gêneros literários; as características mais amplas da literatura; a leitura, dentre outros. O seguimento da leitura, por meio dessa contextualização, contribuiu para entendimento dos diversos assuntos que aparecem na sequência, visto que prepara o aluno por meio de proposições reflexivas, sem expor diretamente os assuntos a serem estudados.

A primeira especificidade que marca a coleção consiste nessas proposições suscitadas por meio de questionamentos, que se apresentam como uma introdução aos discursos, indicando a temática a ser trabalhada. Damos como exemplo na página 12 do volume 1, em que se apresenta uma discussão inicial sobre literatura e logo no início da leitura relaciona as seguintes indagações:

Você sabia que a criação de histórias, heróis vilões conflitos, versos, cantigas sempre fez parte do universo humano? Uma só realidade parece não ser o bastante para nós. Por que será que a literatura fascina tanto o homem de qualquer tempo? Por que temos necessidade de sair do nosso chão seguro e viajar no universo das palavras que criam novos mundos e personagens? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016a, p. 12).

Essa estratégia didática incita a reflexão do aluno-leitor e o provoca a refletir sobre as questões propostas e a criar expectativas em relação ao que virá mais a frente, ao mesmo tempo em que o introduz ao texto central. Questionamentos em momentos de aprendizagem podem favorecer o processo didático. Como aponta Junior (2000):

[...] podemos admitir que as situações de formulações de perguntas e respostas entre professor e os alunos implicam a construção interativa do discurso na sala de aula, na qual as intervenções do professor são muitas vezes desencadeadas pelas repostas e reações dos alunos, de acordo com as quais o próprio professor reestrutura suas novas intervenções, que por sua vez influem nas novas perguntas e respostas dos alunos e, assim por diante. Portanto, ação e decisão se interagem, visto que as intervenções do professor no momento do ensino serão provocadas por reações dos alunos e vice-versa. (JUNIOR, 2000, p. 38).

Como vimos no excerto acima, as perguntas contribuem para a formulação discursiva inicial dentro de sala de aula, valorizando o olhar do aluno e do professor, que reformula e apresenta novas reflexões sobre o tema, a partir da resposta dada. Essa troca de informações durante o ensino estimula a prática reflexiva acerca dos temas e dos discursos em torno dele, bem como favorece o debate na inter-relação do diálogo

face a face. Além disso, “[...] as perguntas auxiliam na “retirada” de informações do que o aluno já sabe acerca do conteúdo abordado, isto é, as perguntas podem explorar conhecimentos prévios dos alunos antes que um novo assunto seja introduzido [...]” (JUNIOR, 2000, p. 39). Os livros em questão exploram bastante esse tipo de recurso durante o desenvolvimento dos temas abordados, tornando a leitura mais fluida e favorecendo a interação dialógica leitor-autor.

Falando ainda sobre a dinâmica de leitura de textos no LD, podemos mencionar a apresentação de elementos visuais que orientam essa leitura. O texto é apresentado e são destacados trechos em amarelo, e aparecem pequenos comentários explicando algo no texto ou trazendo mais informações. Os destaques podem direcionar uma ênfase de escrita ou uma explicação discursiva do texto e até as composições peculiares ao gênero ao qual essa materialidade textual pertence. Mais uma vez, percebe-se a conexão com o visual estético, para a compreensão dos formatos discursivos e dos respectivos contextos sociais de vinculação, como se vê na figura seguinte:

Figura 5 – Destaques de estilo textual

The image shows a digital reading interface for the play 'Romeu e Julieta'. At the top, there is a blue header with the text 'Segunda leitura'. Below it, the title 'Romeu e Julieta' is centered. The main text is from Act I, Scene II, set in a street in Verona. The text is presented in a clean, readable font with several annotations and highlights. On the left side, there are several callout boxes with icons and text explaining the format. On the right side, there are more callout boxes providing context and analysis. The text itself has some words highlighted in yellow, such as 'enrascado', 'júbilo', and 'júbilo'.

As rubricas são frases que aparecem destacadas e são usadas pelo produtor do texto para orientar a atuação (indicando os gestos e entonações, por exemplo) ou para informar a equipe técnica ou o diretor sobre o momento de entrada e saída dos personagens, detalhes de cenário, figurino, iluminação, etc.

Nesse gênero, informações sobre os personagens e o cenário devem ser inferidas pelo público com base nas falas e nas ações.

Que importante informação é apresentada nesse trecho? Por que é tão relevante?

Capuleto e Montecucio foram há muito tempo amigos para poderem casar os filhos. Quando não acontece, obriga a se casar com Paris, o que leva ao fim dos dois amigos.

O cenário do texto teatral vai sendo construído conforme as cenas avançam e os personagens se manifestam oralmente.

Explique por que essa fala mostra uma disposição de Capuleto que será contrastada na sequência da peça.

Capuleto afirma que a filha pode escolher um marido sem sua interferência, pois não acredita na possibilidade de Julieta se apaixonar por um homem de outra família. Quando não acontece, obriga a se casar com Paris, o que leva ao fim dos dois amigos.

O texto teatral normalmente divide-se em atos, compostos por cenas. Os atos costumam apresentar um ciclo de ações completa.

Como o texto teatral geralmente dispensa o narrador, o nome dos personagens aparece no início de suas falas para orientar a leitura dos atos. Em seguida, a fala é reproduzida por discurso direto.

Se achas conveniente, lê este texto que está de azul, na Europa, o tempo de produção da produção de Capuleto a ser que "um mês de amor", quando os filhos casam, depois do mesmo. Júbilo: cheio de alegria, de contentamento. Casualmente: por acaso. Rápido: vacilante, hesitante.

210

Fonte: Livro Se liga na Língua Literatura Produção de texto Linguagem – Wilton Ornundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 2, p. 210.

Em sua estrutura linear, os livros apresentam alguns boxes ou seções, que dividem e articulam os temas a serem desenvolvidos. Essa estrutura em boxes tornou-se bem comum nos livros aceitos pelo PNLD.

Apresentamos alguns desses na seguinte lista: (1) Caixa de texto com a caricatura dos autores (sem nome no livro): momento em que apresenta aspectos biográficos dos autores citados, com sua caricatura; (2) Biblioteca Cultural: boxe que apresenta *links* para a pesquisa de alunos e busca de informações em outros veículos de comunicação; (3) Fala aí: caixa de texto que articula questionamentos de temas mais comuns da vida do aluno e de suas práticas sociais; (4) Leitura puxa leitura: momento de dicas de leitura em formato de mapa mental; (5) Investigue em: caixa de texto, na qual se fazem questionamentos a serem respondidos pelos alunos em inter-relação a outras disciplinas; (6) Naquele tempo: boxe que relaciona o tema estudado com os estudos da história. Apresentaremos exemplos na sequência.

Há a presença de outros boxes, entretanto delimitaremos esses nessa primeira parte, pois são os mais pertinentes à composição estrutural dos livros.

A caixa de texto que apresenta a caricatura dos autores estrutura-se em: imagem e texto explicativo. Nessa caixa há uma imagem do autor acima e logo abaixo um pequeno texto biográfico, na qual são retratados aspectos resumidos da vida desses autores abordados durante as leituras. Apesar de essa caixa configurar uma proposta de leitura breve, constitui um recurso para a aproximação do aluno aos autores estudados, visto que neles são explicitados, por exemplo, fatos curiosos sobre os autores que podem despertar a investigação, por meio da relação imagem-texto:

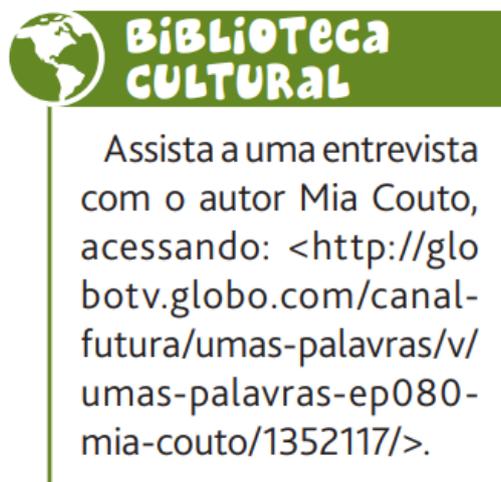
Figura 6 – Caixa de textos biográficos



Fonte: Livro *Se liga na Língua Literatura Produção de texto Linguagem* – Wilton Orundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 2, p. 17.

O boxe Biblioteca Cultural propõe a expansão dos conhecimentos dos alunos em relação aos temas estudados. Nesse boxe são articulados *links* de páginas na internet, para que se ampliem os conhecimentos e se busque ir além do livro. Essa perspectiva contribui para que os alunos tenham subsídios, para além dos livros, que promove análises linguísticas, argumentações e investigações a partir da motivação de pesquisa. A proposta do boxe caracteriza-se importante para a promoção do agenciamento desses sujeitos, por meio da autonomia a que são incentivados a ter no processo de construção e desenvolvimento de seu próprio conhecimento. A indicação de *links* aparece contemplada também nas seções de produção textual, intituladas: Para fazer (um texto) mais legal, em que são disponibilizados endereços da *web* que possam contribuir com a elaboração dos textos por parte dos estudantes:

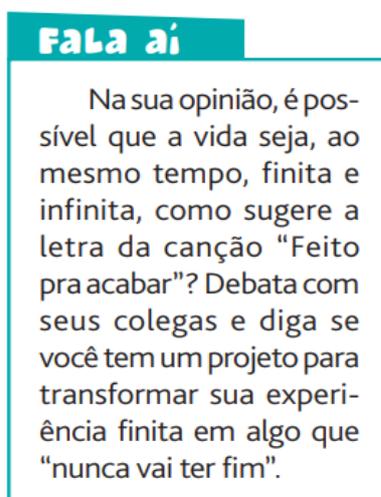
Figura 7 – Caixa de textos Biblioteca Cultural



Fonte: Livro Se liga na Língua Literatura Produção de texto Linguagem – Wilton Ornundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 2, p.17.

Na caixa de texto Fala aí, encontramos questionamentos direcionados aos estudantes. Geralmente, os temas apresentados nessa caixa de texto são comuns à realidade cotidiana do aluno e, como parte dessa realidade, compreendem o conhecimento empírico que esse indivíduo adquire a partir de suas convivências sociais e de seu conhecimento de mundo. A proposta favorece novamente a interação discursiva, pois formula questionamentos e articula situações de interação entre professor-aluno em sala de aula:

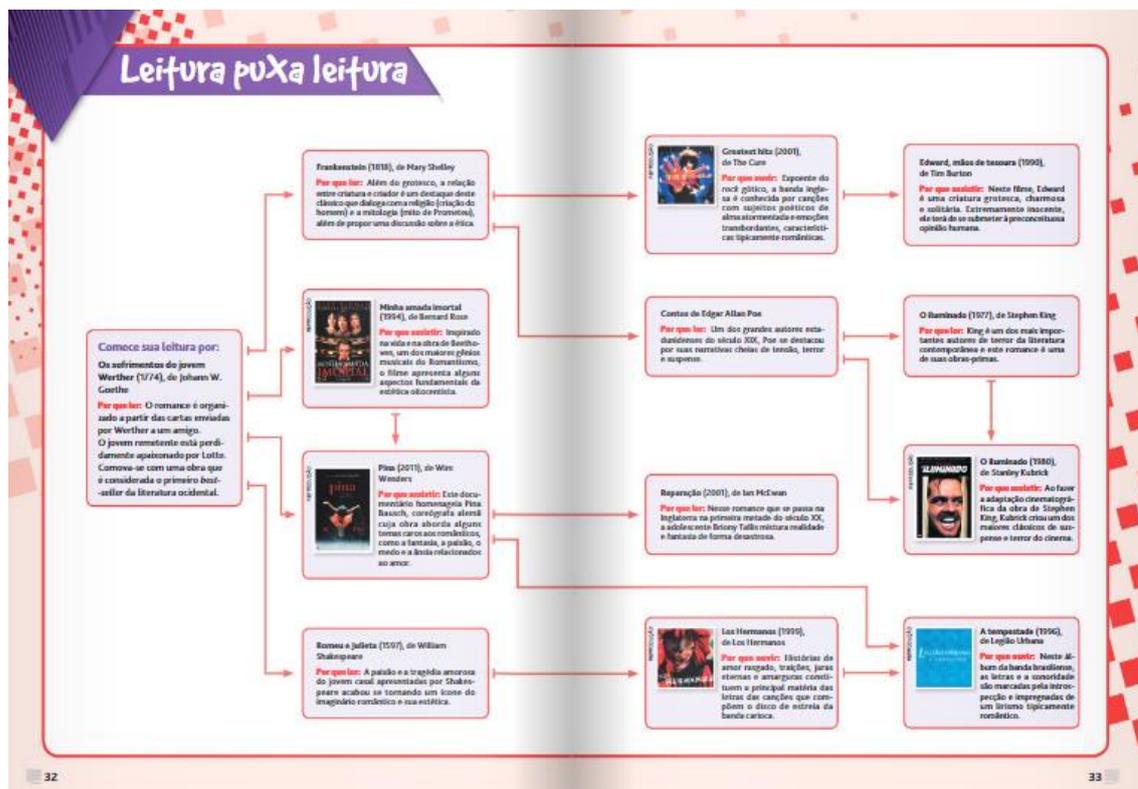
Figura 8 – Boxe Fala aí



Fonte: Livro Se liga na Língua Literatura Produção de texto Linguagem – Wilton Ornundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 1, p. 87.

Na seção Leitura puxa leitura, encontramos um mapa mental com sugestões para que sejam desenvolvidas práticas de leitura, partindo de uma leitura inicial em articulação à outra. É interessante destacar, nesses momentos, a ligação que não condiz apenas com as leituras de romances clássicos, mas a filmes, novelas, a arte, dentre outros gêneros. Nota-se que a construção de esquemas nesse tipo auxilia a ampliação do processo de leitura. Além disso, pela apresentação de modelos visuais, incentiva os alunos a ultrapassarem os textos apresentados, aumentando o repertório de leitura deles. Ainda nesses momentos de sugestões de leituras, encontramos a seção Por que ler, que consiste novamente em estímulo à leitura, propondo ao interlocutor a curiosidade e as primeiras descobertas por meio de uma pequena síntese. Vejamos o exemplo da seção Leitura puxa leitura:

Figura 9 – Leitura puxa leitura

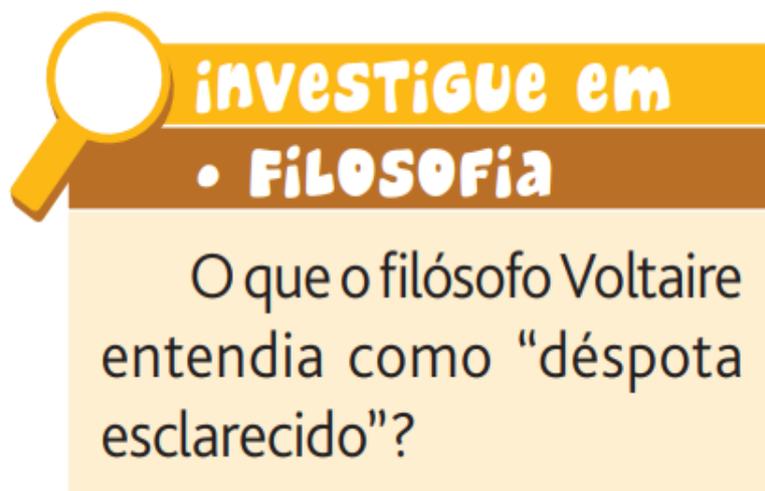


Fonte: Livro Se liga na Língua Literatura Produção de texto Linguagem – Wilton Orundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 2, p. 32.

Na sequência, podemos juntar os boxes: Investigue em e Naquele tempo, pois se complementam mutuamente no intuito de articular a inter-relação da língua com outras disciplinas; o primeiro, por meio de questionamentos e pesquisas vinculados às demais

disciplinas (sociologia, filosofia, geografia, história etc.); o segundo, por estabelecer uma relação focada com os estudos históricos. Nesses boxes, os textos dos livros expandem-se, novamente, em relação aos conhecimentos dos temas arrolados, observando agora, contudo, as possibilidades da relação que estabelecem com os demais componentes curriculares. Vejamos alguns exemplos:

Figura 10 – Boxe Investigue em



Fonte: Livro Se liga na Língua Literatura Produção de texto Linguagem – Wilton Orundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 1, p. 113.

Figura 11 – Boxe Naquele tempo

NAQUELE TEMPO...

Até meados do século XVIII, a base do ensino em Portugal era religiosa. Sob o reinado de D. José I (1750-1777), seu influente ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, ou simplesmente Marquês de Pombal, promoveu uma série de mudanças e inseriu no país ideias iluministas, porém com tendências ditatoriais. A Real Mesa Censória, por exemplo, uma espécie de Inquisição promovida pelo Estado português e apoiada por Pombal, proibiu obras filosóficas de Spinoza, Voltaire, Hobbes, Diderot e Rousseau. Só era permitido ler o que a Mesa autorizasse.

Em 1759, por razões políticas, a antes poderosa Companhia de Jesus foi extinta, seus bens, confiscados e os jesuítas, expulsos da colônia. O ensino passou para o controle do Estado e, graças aos proventos do ouro brasileiro, o ministro português transformou Lisboa, cidade violentamente destruída por um terremoto em 1755, em uma metrópole moderna.

Fonte: Livro Se liga na Língua Literatura Produção de texto Linguagem – Wilton Orundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 1, p. 113.

Podemos perceber o direcionamento da coletânea com relação à interdisciplinaridade, especialmente em relação às temáticas artísticas, que relacionam o texto a uma diversidade de semioses como imagens e músicas, e à temática “mundo do trabalho”, abordando a realidade profissional da atualidade, como nas áreas de publicidade e jornalismo. Destacam-se, também, os diálogos com vídeos da internet e outros discursos tecnológicos, todos pertencendo à realidade e aos campos sociais que os alunos estão participando e interagindo.

Até aqui focamos nosso olhar em como os gêneros e a própria materialidade do texto foram contemplados e organizados ao longo da leitura da coletânea. A seguir, pautar-nos-emos na seção “Domínios Discursivos”, destinada à produção textual no LD.

Destacamos alguns dos domínios elencados no material: (1) Domínio Discursivo do Lazer; (2) Domínio Discursivo Interpessoal; (3) Domínio Discursivo Jornalístico; (4) Domínio Discursivo Ficcional; (5) Domínio Discursivo Instrucional.

Em cada um desses domínios discursivos são abordados gêneros que circulam nesses campos sociais e, ao final de cada unidade, são apresentadas sugestões de produção textos, de estudo dos gêneros e atividades que sugerem a apresentação de intervenções sociais, políticas, por meio da interação entre os alunos.

No capítulo 10 do volume 2, a abordagem relaciona o domínio discursivo instrucional e os gêneros focalizados são a palestra, a mesa-redonda e o seminário. A escolha por esses gêneros abre discussões sobre textos que pertencem à esfera educacional na qual os alunos estão inseridos. Exemplos que podemos mencionar sobre essa articulação foram: a aproximação com a leitura de textos científicos; a consciência sobre a pesquisa de realidades que consideram o olhar pelos fatos e a produção de verdade; a esquematização e a sintetização de temas e, por fim, há um momento de produção e expressão oral, para por em prática alguma proposta de produção textual ou intervenção pela turma.

Vale ressaltar ainda nesse seguimento de produção de textos, a questão da reescrita. Nos finais de cada proposta de produção, há uma sugestão de reescrita, que demonstra o cuidado que se deve ter em relação ao ato textual produzido, por meio de sua reedição e melhoria, prevendo a prática de AL, que consiste na reflexão e posterior ajuste sobre o uso que se faz da língua, neste caso, por meio da reescrita:

Outro aspecto que é imprescindível no trabalho de produção textual é que ele deve envolver avaliação, revisão e reescrituras por parte do

produtor do texto. Muitas vezes, o aluno costuma escrever seu texto sem ter feito um esboço do que vai apresentar – contenta-se com uma única versão. É necessário que ele rascunhe o que está pensando, que perceba a “provisoriidade dos textos” e que reflita sobre o que está produzindo, por meio da análise de todo o processo de (re)escrita. (SOUZA; SOUZA; 2012, p. 54).

Colocando ênfase a partir deste momento no desenvolvimento dos estudos da linguagem que relacionam a perspectiva da gramática, encontramos os seguintes tópicos.

Na página 332 do volume 2, encontramos um trabalho sobre a classe gramatical advérbio que aparece previamente contextualizado por meio de um texto do gênero carta. Partindo desse texto, inicia-se a reflexão sobre o advérbio apresentando-o como um modalizador do discurso. Nesse exemplo, encontramos contemplado um conteúdo da gramática normativa, entretanto por uma perspectiva que se volta à reflexão sobre sua função e sua utilização nos textos, ou seja, a sua refração discursiva.

Após a leitura do texto utilizado como preparação prévia ao tratamento do conteúdo gramatical, são apresentados alguns questionamentos que impulsionam o aluno à reflexão sobre esse conteúdo. Esses questionamentos figuram a perspectiva reflexiva da língua, mesmo se a forma focalizada aparece contemplada na norma de prestígio da língua. O questionamento que se faz leva o aluno a perceber a razão pela qual determinada expressão ou palavra se justifica dentro daquele contexto em que foi colocada.

Entretanto, em outro momento, vemos no volume 3, página 342, um trabalho com o tema oração subordinada, em que encontramos as seguintes atividades:

- [...] b) No caderno, classifique as orações do período “Fico com medo dela pousar no meu rosto”.
- c) Reescreva o período transformando a oração reduzida em desenvolvida.
- d) Transcreva no caderno e classifique o sujeito da oração subordinada. [...]. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016c, p. 342)

Exercícios do tipo b, c e d acima transcritos apontam para uma perspectiva normativo-prescritiva da língua, visto que acaba reduzindo os seguimentos da língua a fragmentos descontextualizados, focando na decoreba de sua função gramatical. Essas atividades denotam que o material didático em análise, apesar de apresentar-se por uma perspectiva reflexiva da língua e da linguagem, ainda parece atravessada por uma

tradição que insiste na utilização do texto como pretexto para motivações gramaticais. É aí que se torna de fundamental importância o agenciamento didático de um professor que, subsidiado por uma formação de qualidade, possui autonomia em relação ao livro didático, todavia, caracteriza-se uma perspectiva de ensino-aprendizagem adotada pelos livros. Conforme aponta Guimarães (2003):

Em aulas de língua portuguesa, por exemplo, ao ministrar lições fundamentais na gramática, cabe ao professor integrar o aluno na confluência de discursos que se fazem presentes no âmbito gramatical. Tem-se aí discursos linguísticos que exploram conceitos definidores de fatos da língua; um discurso didático que orienta o processo de ensino/aprendizagem. Salienta-se no discurso da gramática a apresentação de exemplos – valioso recurso didático que concretiza o abstrato teórico transpondo-o para o universo de referências correspondentes ao que se está ensinando. (GUIMARÃES, 2013, p. 170)

No volume 3, página 75, encontramos o tema o modernismo no Brasil, em que são desenvolvidas reflexões sobre Graciliano Ramos, introduzidas a partir de um texto que apresenta o autor, particularidades de sua vida e suas principais obras, seguido da focalização de “Vidas Secas”, de 1938, e de outro texto que contextualiza essa obra, iniciando as reflexões sobre o modernismo literário e seu contexto. Em seguida, apresenta-se “Baleia”, um dos capítulos do livro, finalizando com atividades sobre o texto.

Notamos que há uma gradação nessa sequência de abordagem didática, que contribui para a prática de leitura reflexiva pelo aluno-leitor. O texto selecionado da obra é apresentado na íntegra, sendo um dos pontos mais relevantes do livro, que contribui para uma compreensão literária mais concreta, a partir do contato com a obra. Aliado a esse encaminhamento, a proposta é acompanhada de textos visuais (imagens) que auxiliam o leitor na compreensão da obra e de textos verbais voltados a particularidades do romance trabalhado. Sabemos que, pela limitação física, os LD precisam enxugar os textos de referência, especialmente os mais extensos como romances, entretanto, o recorte do texto literário impacta diretamente na formação do leitor. Por isso, a importância da inserção de obras literárias completas no processo de ensino, independente dos materiais didáticos:

Destaca-se nos LD a ênfase na abordagem das esferas sociais nas quais circulam o público que se deseja alcançar. A capa dos livros já apresenta essa proposta e, as próprias seleções das cores, o design, as seleções dos textos imagéticos perpassam por essas esferas sociais. A linguagem da internet em suas articulações também está em evidência. O rol de gêneros trabalhados é bem diversificado, contemplando, no processo de ensino, variados campos sociais, com destaque ao gênero discursivo poema, gêneros publicitários e as tirinhas, que aparecem com maior frequência.

Observamos, no entanto, que a sequência texto – exercício – texto – exercício torna-se um pouco cansativa, correndo o risco de fazer o aluno perder o foco do tema em estudo, principalmente na parte de linguagem e do ensino de gramática. Por fim, identificamos que falta a esses materiais uma finalização ou acabamento, visando o fechamento do trabalho proposto, visto que na parte inicial houve um convite aos alunos, mas ao final dos livros, não apareceu algo que sugestionasse a continuidade aos estudos ou para a leitura dos demais volumes da coleção, por exemplo.

Neste subcapítulo, voltamo-nos às particularidades da materialidade textual da coletânea. No seguinte, desdobrar-nos-emos à apreensão dos aspectos político-ideológicos e socioeducacionais desses corpora de pesquisa.

4.3 ASPECTOS POLÍTICO-IDEOLÓGICOS E SOCIOEDUCACIONAIS

Sabemos que os discursos, longe de apenas refletirem uma realidade que lhes preexiste, isto é, de estabelecerem uma “relação de representação” com essa realidade, revelam-se, na verdade, como produtores de um universo que os legitima. (Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva)

Refratamos a ideia, ao longo desta pesquisa, que os LD atravessam uma série de dimensões que vão moldando suas características materiais e suas perspectivas discursivas. Essa última perspectiva elabora a maneira como esses livros se apresentarão discursivamente ao seu público-alvo e como o alcançará educacional e ideologicamente. São essas as questões que abordaremos neste último subcapítulo.

Sob um olhar mais amplo, observamos o boxe *Naquele Tempo* que, como vimos, apresenta uma intertextualidade com a história, corresponde a uma das partes dos LD em que as representações ideológicas e os discursos ganham ênfase nos textos. Em razão do objetivo proposto, as contextualizações tecidas neste momento do LD abrangem múltiplos aspectos políticos e sociais, interligando esses temas. Pudemos observar, por exemplo, a motivação para que determinados eventos literários passassem a existir em detrimento dos regimes políticos e ideológicos vigentes em determinada época, ampliando a compreensão do período, a partir das relações históricas e sociais nele implicadas.

Na caixa de textos biográficos, que apresentavam os autores, também pudemos ver as filiações partidárias e ideológicas de que faziam parte e suas lutas sociais e políticas, que passam a ser refletidas e refratadas em suas escritas. Além disso, as leituras propostas permitem-nos aferir as ideologias e os discursos que marcam as reflexões vinculadas às suas temáticas.

Em contraponto, estudos atuais que relacionam os fatos históricos sobre o momento de chegada dos portugueses ao Brasil, é possível refletir as perspectivas que abrangem os acontecimentos históricos pela percepção do colonizador e do colonizado. O livro apesar de colocar algumas expressões entre aspas, ainda reflete e refrata discursos que concebem o direcionamento às terras “recém-descobertas” e, quando se refere à carta de Pero Vaz de Caminha como “certidão de nascimento do país”, perpetua o acontecimento pela visão do dominador, sem maiores adentramentos sobre esse ponto-de-vista. Como dito, apesar de estarem entre aspas, o modo como se apresenta a questão coloca em ambiguidade de perspectiva o “descobrimento” do Brasil, como se vê na página 67, do volume 1, que aborda o Quinhentismo. Sabemos que a utilização dessas expressões direciona a um olhar sobre esses acontecimentos históricos e como eles impactam em seu entendimento, principalmente na esfera educacional.

O olhar histórico sobre o processo de colonização na qual o país perpassou já possibilita que se parta de uma visão da “chegada dos portugueses”, ou seja, a discussão poderia ser mais aprofundada sobre esses fatos históricos, que compreende aspectos ideológicos sustentados por discursos sociais ainda vigentes. Esse não aprofundamento provoca o silenciamento de muitos discursos, como, por exemplo, o olhar pelas causas indígenas e suas lutas sociais.

Mas essa perspectiva é abordada em outro momento do livro, encontramos, na página 173 do volume 2, o trabalho sobre a perspectiva indígena. Observemos:

Figura 13 – Texto que relaciona reflexões sobre a cultura indígena

Cinco ideias equivocadas sobre os índios

Boa noite. Eu queria agradecer ao acadêmico Domício Proença Filho e o Marco Lucchesi pelo convite para participar desta mesa ao lado da Graça Graúna, né?, a quem eu já conheço de algum tempo. É... eu gostaria de... de situar é... o problema de uma forma até mais... é... informal, em tom de conversa mesmo. [...]

Eu quero compartilhar com vocês o discurso de abertura da Sessão Magna do Quarto Centenário do Brasil, no dia 4 de maio de 1900. Brasil festejava seus quatrocentos anos. Aqui na Glória se realizou uma missa, cardeal veio, celebrou, etc., e as comemorações tiveram início com um discurso de um engenheiro e político carioca, que depois se tornaria prefeito da cidade, o Paulo de Frontin. Ele foi conhecido por ter ampliado o potencial de abastecimento de água do Rio de Janeiro, não é?, que era a capital do Brasil. É... no discurso de abertura do Quarto Centenário, eu vou ler bem devagar, porque eu acho que é extremamente importante esse discurso, ele diz o seguinte: "O Brasil não é o índio; este, onde a civilização ainda não se estendeu, perdura com os seus costumes primitivos, sem adiantamento nem progresso. Descoberto em 1500 pela frota portuguesa ao mando de Pedro Álvares Cabral, o Brasil é a resultante direta da civilização ocidental, trazida pela imigração, que lenta, mas continuamente, foi povoando o solo. A religião", continua Paulo de Frontin no seu discurso, "a religião, a mais poderosa força civilizadora da época, internou-se pelos longínquos e invios sertões brasileiros e, sob o influxo de Nóbrega e Anchieta, conseguiu assimilar número considerável de aborígenes, que assim se incorporaram à nação brasileira". E aí ele arremata no final: "Os selvícolas, esparços, ainda abundam nas nossas majestosas florestas e em nada diferem dos seus ascendentes de 400 anos atrás. Eles não são nem podem ser considerados parte integrante da nossa nacionalidade; a esta cabe assimilá-los e, não o conseguindo, eliminá-los".

O discurso de abertura... quer dizer, ele falou aquilo que está um pouco na boca de qualquer brasileiro, mas ele estava ali numa função oficial. Era um engenheiro, que passou pela escolaridade, teve escolaridade, teve universidade, não é?, um bom engenheiro, um bom prefeito do Rio de Janeiro, não é?, ele estava ali como presidente da... da... das comemorações dos quatrocentos anos do Brasil. [...] Eu só estou citando porque é difícil a gente acreditar que é... uma autoridade pública, abrindo o aniversário de quatrocentos anos do Brasil, diga que essa... que o Brasil não tem nada que ver com o índio, que cabe à nação brasileira assimilá-los e, se não conseguir, eliminá-los, né? Bom, o discurso chocou... mas a prática, ela está aí também, seguindo um pouco essa orientação.

Eu, eu fiquei pensando, eu escrevi um artigo, que eu trabalho também com meus alunos em sala de aula, que são os cinco equivocados, os cinco grandes equivocados, que o brasileiro comete quando pensa no índio.

As comunicações orais públicas geralmente começam com o cumprimento ao público e o agradecimento pelo convite. É comum o falante usar alguma estratégia para se aproximar dos ouvintes.

O produtor do texto optou por discutir as ideias equivocadas sobre os índios tomando como referência um discurso feito em 1900. Estratégicamente, toda a exposição será desenvolvida com base em uma citação capaz de atrair o interesse do ouvinte por seu conteúdo polêmico.

1. Que cuidados o falante tem ao inserir esse discurso?

2. O palestrante o contextualiza, informando quando ocorreu o discurso, onde é quem o produziu.

2. Tese: criticar o tratamento da questão indígena no Brasil, mostrando que continua a existir uma visão excludente.

A paráfrase de parte do texto tem função persuasiva: o falante retoma o aspecto central do texto para evidenciar sua tese.

2. Diga que tese é essa.

São comuns nas palestras e nas exposições em seminários e mesas-redondas referências à experiência profissional ou a situações relativas às pesquisas que levaram ao resultado que está sendo comunicado. O ouvinte espera que a fala reflita uma boa experiência no campo de conhecimento abordado.

3. Em que outro trecho do parágrafo se faz o mesmo tipo de referência?

3. Outra referência é feita no trecho em que o falante comenta sua leitura de uma tese universitária.

Fonte: Livro Se liga na Língua Literatura Produção de texto Linguagem – Wilton Ornundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 2, p. 173.

O texto “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”, apresenta a transcrição de uma palestra sobre os discursos que envolvem a perspectiva indígena. Além da reflexão sobre identidade, que esse texto automaticamente suscita para os debates em sala de aula, há a possibilidade de se entender como os aspectos políticos e ideológicos são determinados nas produções de sentidos nos quais a temática indígena aparece, refletindo-se tanto no âmbito regional, quanto no âmbito nacional.

Outros momentos sobre esses discursos e lutas sociais podem ser encontrados nos livros.

Como vimos em subcapítulos anteriores, as questões discursivas que causam embates sociais e lutas por representatividade, causam repercussão entre as comunidades e podem também reverberar silenciamentos, ainda mais dentro de um material tão importante como é o LD. Percebemos a possibilidade nos editais de avaliação do PNLD, mas sabemos que esses discursos aparecem de modo bem pontual. Exemplo de temas como: a sexualidade e a ideologia de gênero, dentre outros.

Observamos no decorrer da leitura dos LD dois momentos que podem sugerir debates sobre essa abordagem. Vejamos os exemplos:

Figura 14 – Boxe Fala aí: questões sobre os gêneros e sexualidade

Fala aí

No passado, entre as famílias tradicionais, o desenho que representava essa instituição era simples: havia a mãe, o pai e os filhos. Hoje, muitos casamentos são desfeitos e a organização da família se torna bem mais complexa, pois envolve “a mãe da mulher do meu pai”, “a filha do marido da minha mãe”, “o companheiro do meu pai”, entre outros novos familiares. Você acha que as pessoas já estão habituadas a isso? Na sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens das novas configurações familiares? Essas novas configurações enfrentam preconceito? Em caso afirmativo, como minimizá-lo?

Fonte: Livro *Se liga na Língua Literatura* Produção de texto Linguagem – Wilton Ornundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 1, p. 186.

Figura 15 – Atividade com o filme: Hoje eu quero voltar sozinho. Questões de gênero e sexualidade

PRÁ COMEÇAR

Nem sempre é fácil decidir se vale a pena ou não comprar ingressos para um show, assistir a determinado filme ou iniciar a leitura de um livro sem nada saber sobre eles. Para nos ajudar, podemos contar com a opinião de quem conhece bem o assunto. Leia, a seguir, uma resenha crítica sobre o filme brasileiro *Hoje eu quero voltar sozinho*, o qual recebeu muitos elogios – da crítica especializada e de espectadores comuns. Depois da leitura, responda às questões no caderno.

► Primeira leitura ►

Crítica de filme: “Hoje eu quero voltar sozinho”

Diego Giacolo

A primeira sensação que *Hoje eu quero voltar sozinho* deve despertar em muitas pessoas é justamente a contrariedade que o título do filme expressa. Esta pequena obra de arte, dirigida e escrita pelo desconhecido paulistano Daniel Ribeiro, de apenas 31 anos, tem como principal propósito mostrar que, sim, o amor existe e ele está onde menos se espera. E só ter paciência e manter os olhos bem abertos. Aliás, em alguns casos, não é preciso nem enxergar.

Antecede que o longa-metragem de Ribeiro não fala de uma história de amor convencional. Ele é sobre o descobrimento do relacionamento entre Leonardo (Chilherme Lobo) e Gabriela (Fábio Audi), dois adolescentes que estudam em um colégio de classe média, em São Paulo. O primeiro é deficiente visual de nascença, tímido e tem como única amiga a simpática Giovanna (Tessa Amorim). O segundo acabou de chegar do interior e não conhece ninguém na cidade grande. Rapidamente, ele se enturba com os dois e firma-se um inocente triângulo amoroso. Afinal, ela nutre, secretamente, uma paixão por Leo.

► A atriz Tessa Amorim, como a personagem Giovanna, e o ator Chilherme Lobo, como Leonardo, em cena do filme.

Sim, eu sei que a história talvez pareça um grande clichê. Mas, o que não é clichê quando nos apaixonamos pela primeira vez e temos apenas 14 anos? Baseado no curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho*, o filme tem temática gay, algo cada vez mais comum, mas tem também como maior qualidade não ser purificador. Ele não foi feito para defender uma causa. Seu objetivo, dito pelo próprio diretor, é se comunicar com todo tipo de público. E consegue.

Hoje eu quero voltar sozinho cumpre fielmente sua missão porque trata tudo com imensa naturalidade. Desde a caganeta de Leo até o amor entre os protagonistas. Em diversos momentos, simplesmente esqueçamos que o personagem de Lobo não enxerga, pois seus desejos e preocupações são os de um garoto comum. Ele quer fazer intercâmbio e imagina como será seu primeiro beijo, costas azuis, que todo mundo sonha. Da mesma forma, não vemos diferença se fossem um menino e uma menina se apaixonando, pois a timidez na hora de revelar o sentimento ou o medo de não ser correspondido são os mesmos em qualquer casal.

Sutil e delicada são as palavras que melhor definem esta linda película. Costumo dizer que sou o crítico de cinema mais benevolente que existe. Para um determinado filme cair em desgraça comigo, ele precisa ser um desastre. Assim mesmo, alguns, quando tocam o coração, ganham uma espécie de imunidade. Definitivamente, este não é o caso de *Hoje eu quero voltar sozinho*, incrivelmente bem feito, com boas atuações e uma trilha sonora marcante. Todavia, não conta nada disso que ele consegue tocar o meu coração e por tudo isto recomendará esta música.

Desliguem os celulares e ótima diversão.

RESENHA FITA: Hoje eu quero ver um filme que toque o meu coração. E tocou.

QUEIMOU O FILME: Hoje eu não quero ver defeitos. E não vi.

FICHA TÉCNICA:
Diretor: Daniel Ribeiro.
Elenco: Guilherme Lobo, Fábio Audi, Tessa Amorim, Selma Egre, Eucir de Souza, Isabela Gusso, Júlio Machado, Victor Filgueiras, Naruna Costa e Lucia Romancini.
Produção: Daniel Ribeiro e Diana Almeida.
Montagem: Cristian Chinen.
Roteiro: Daniel Ribeiro.
Fotografia: Pierre de Kerchovse.
Trilha sonora: Ariel Henrique e Gabriela Cunha.
Duração: 96 min.
Ano: 2013.
País: Brasil.

CRÍTICA: Resenha crítica de filme: “Hoje eu quero voltar sozinho”, *Abraço Cultural*, 16 de 2016. Disponível em: <www.abraocultural.com.br/2016/06/16/hoje-eu-quero-voltar-sozinho/>. Acesso em: 13 jun. 2016.

► Os atores Fábio Audi e Chilherme Lobo, no filme de Hoje eu quero voltar sozinho.




Fonte: Livro *Se liga na Língua Literatura* Produção de texto Linguagem – Wilton Ornundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 3, p. 177.

No boxe: *Fala aí*, no volume 1, página 186, encontramos questionamentos sobre os preconceitos que podem ser gerados em detrimento às novas configurações familiares e à concepção de família atualmente; e no volume 3, página 177,

encontramos uma resenha crítica sobre o filme: Hoje eu quero voltar sozinho (2014), longa-metragem relacionado à comunidade LGBTQIAP+. Ambos os exemplos abordam diretamente aspectos que podem levar determinado tipo de discussões ideológicas e sociais para dentro de sala de aula, temas que consideram a realidade e os discursos que circulam nos ambientes de que os alunos fazem parte. Podemos considerar ainda, que, dependendo do direcionamento do docente, essas discussões alcançarão os sujeitos e os atravessarão de maneiras distintas.

Vejam os mais alguns exemplos dos LD:

Figura 16 – Temas sobre feminismo I

Artigo

O comportamento feminino é o tema das tirinhas e HQs da coleção "Mulher de 30", de Cibele Santos. Você já viu uma delas no capítulo 22 do volume 1. Leia agora esta outra.



Fonte: Livro Se liga na Língua Literatura Produção de texto Linguagem – Wilton Ornundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 2, p. 250.

Figura 17 – Temas sobre feminismo II

Conjunção

Leia este anúncio publicitário.

Fonte: Livro Se liga na Língua Literatura Produção de texto Linguagem – Wilton Ornundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 2, p. 349.

Nos dois exemplos apresentados, encontramos possíveis diálogos sobre o papel social da mulher. No gênero história em quadrinhos é desenvolvida a questão dos “estereótipos femininos”; já no gênero peça publicitária, trata-se da discussão sobre o câncer de mama. A utilização e seleção desses gêneros contribuíram para que a abordagem dos temas, de enorme relevância e seriedade, fossem abordadas e direcionassem alguma perspectiva do assunto, mesmo que acontecem a partir de pequenos textos devem, por conseguinte, gerar uma discussão mais profunda dentro de sala de aula, junto ao professor.

No quadrinho, o olhar irônico da mulher, pode promover questionamentos sobre os prejulgamentos sociais que refletem e refratam diretamente na maneira como os discursos pautados no machismo, no patriarcado, nas questões de gêneros e na sexualidade transitam e geram uma produção de sentidos acerca da mulher. Já na peça publicitária, que objetiva motivar e persuadir, a estratégia discursiva busca produzir uma reflexão sobre a saúde da mulher e sobre a prevenção contra doenças que acometem de modo particular a esse público.

Como vimos, é interessante ressaltar novamente as possibilidades de trabalho com os GD que, a depender dos objetivos que se quer alcançar durante o processo de ensino, podem propiciar adequações e contextualização ao próprio fazer didático docente, mas

[...] para que a atividade docente se desenvolva, é necessário que o professor transforme esses artefatos em verdadeiros instrumentos, não só pensando no desenvolvimento possível das capacidades de linguagens dos seus alunos, mas também no desenvolvimento de suas próprias capacidades. Em outras palavras, é preciso que o professor se aproprie do artefato (por si e para si) e se certifique de que ele pode ser útil para o seu trabalho, para si mesmo, para sua transformação, para seu bem-estar profissional. (MACHADO, 2010, p. 167)

Considerando a ênfase que os gêneros publicitários possuem nos materiais analisados, destacamos dois deles, que retratam o banco do Nordeste:

Figura 18 – Peça publicitária I

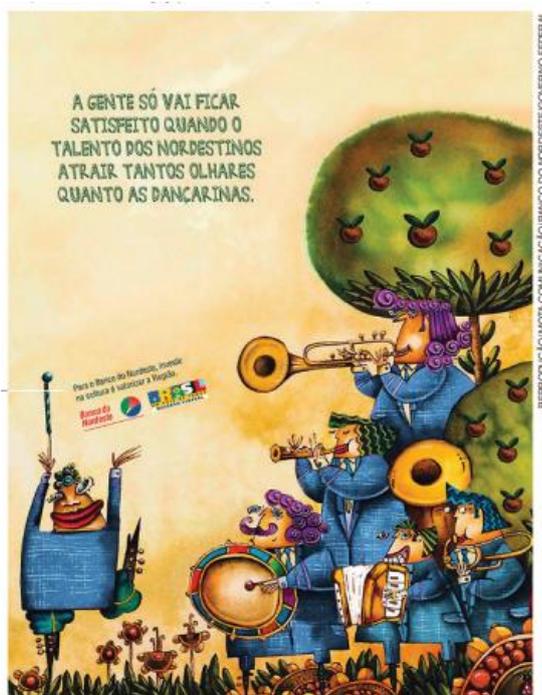
Emprego da crise

Leia este anúncio publicitário sobre investimentos na agricultura nordestina.



Fonte: Livro Se liga na Língua Literatura Produção de texto Linguagem – Wilton Ornundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 2, p. 343.

Figura 19 – Peça publicitária II



Fonte: Livro Se liga na Língua Literatura Produção de texto Linguagem – Wilton Ornundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 3, p. 353.

A seleção dessas duas publicidades para composição do LD leva-nos a alguns apontamentos. Os discursos desses textos são permeados por questões econômicas e políticas (por serem vinculados ao Governo) atravessadas pela questão de maior ênfase: a região nordeste do Brasil. Entendendo essas perspectivas, notamos que elas podem disseminar efeitos de sentidos, tanto com pontos de vista didáticos, quanto por diálogos de promoção, perpassando por uma valoração e publicidade da instituição, pois apresenta seus benefícios e investimentos no ser público e na região na qual o banco atua.

Ainda sobre discursos políticos que se encontram na leitura da coleção, observemos a seguinte caixa de texto, na página 61 do volume 3:

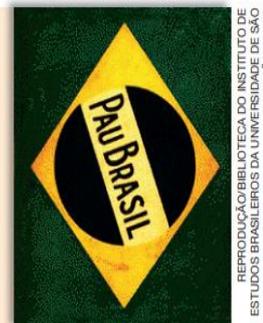
Figura 20 – Caixa de texto: Discurso Político

contexto, Oswald "destrói" sua função original (de apresentar ao rei D. Manuel possibilidades exploratórias relacionadas à nova terra) e a reconstrói propondo uma nova discussão sobre o selvagem (em oposição ao civilizado) e sobre a própria história do Brasil.

▼ Capa da obra que marcou a estreia de Oswald de Andrade na poesia (1925).

Pau Brasil x Verde-Amarelo

O "Manifesto da poesia Pau Brasil" defende uma poesia primitivista, ingênua, calcada no coloquialismo e nos "fatos" brasileiros. O movimento Pau Brasil foi liderado por Oswald de Andrade e contou com as participações de Tarsila do Amaral e Paulo Prado. Em oposição a ele, surgiu no mesmo ano o grupo Verde-Amarelo, criticando um primitivismo que, segundo seus integrantes, era de inspiração francesa e defendendo um nacionalismo radical. O verde-amarelismo transformou-se, em 1927, no grupo neoindianista Anta, que enveredou para uma posição política de extrema-direita, de viés fascista, e contou com Menotti Del Picchia, Cassiano Ricardo, Cândido Mota Filho, Plínio Salgado e Alfredo Ellis Júnior.



Fonte: Livro Se liga na Língua Literatura Produção de texto Linguagem – Wilton Orundo/Cristiane Siniscalchi – Volume 3, p. 61.

Durante a leitura dos livros é possível perceber a apresentação que relaciona o olhar político, entrelaçado ao olhar social e ao histórico no que concerne a determinadas perspectivas político-ideológicas. Já comentamos, anteriormente, na caixa de texto de biografias, a relação das visões que os autores citados tomavam para si, como filiações políticas e seus protestos sociais. Essa perspectiva se acentuou ainda mais no volume 3, em que apresenta um trabalho com as revoluções modernistas.

Podemos notar temas sobre regimes políticos, o autoritarismo e suas características; as desigualdades sociais que influenciaram a literatura, as produções musicais e a sociedade de modo geral. É importante frisar esse aspecto, pois durante a

leitura é possível refletir sobre as refrações e os impactos desses fatos históricos e como esses são reproduzidos na estrutura social contemporânea, a partir da construção dessas referências. A perspectiva política, social e ideológica tende, novamente, a proporcionar aos alunos um sentido ao exercício e o entendimento de ser cidadão e no pensar político.

Como derradeiro ponto, evidenciaremos a perspectiva que o livro apresenta sobre as identidades regionais, tanto no olhar sobre a literatura, como em representações sociais. É possível aferir que apesar dos debates, por exemplo, sobre a perspectiva dos indígenas, significativa aos alunos da região norte e, portanto, do Amazonas, esses assuntos são apresentados de forma pontual. Alguns temas, como na página 322 do volume 2, ou ainda na 296 do volume 3, apresentam noticiais de jornais que abordam temas da região norte e que de certa maneira tentam produzir identificações e relacionar essas propostas como relevante à cultura e à sociedade brasileira como um todo.

No destaque deste seguimento, colocaremos a menção, no volume 3 página 146, ao escritor amazonense Milton Hatoum, com a apresentação de um trecho de uma de suas obras, contemplando a literatura amazonense e sua importância para o Amazonas e para o Brasil. Vale ressaltar ainda a sugestão do livro *Dois Irmãos* na seção *Leitura puxa leitura*, que sugere e menciona novamente a obra amazonense. Ainda há muito o que se refletir sobre esses aspectos nos LD, visto que as possibilidades de ultrapassar as barreiras regionais de conhecimentos culturais e sociais, podem enriquecer o ensino em âmbito nacional e até diminuir preconceitos e estereótipos que são atribuídos às regiões.

Durante a análise, foi possível expor reflexões relacionadas ao ensino de LP, que se refletem na prática de AL contida nos LD. Retomemos dois apontamentos para o seguimento de abordagens metodológicas, vemos que:

[...] o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas:

- leitura de textos;
- produção de textos;
- análise linguística.

Essas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados:

- a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem;
- b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. (GERALDI, 2012, p. 88).

Desse modo, entendemos ser imprescindível ultrapassar as barreiras que colocam o ensino de LP como um plano segmentado de estruturas e regras gramaticais, ou seja, o tradicional estudo da metalinguagem. A dinâmica da coletânea, como já comentada no decorrer deste trabalho, inicia-se a partir do uso da língua, da realidade do aluno e, somente a partir disso, passa à reflexão e à sistematização da estrutura formal da língua de prestígio. Como mencionado anteriormente, a leitura de textos, sua produção e práticas linguísticas, requisitam certo tipo de fruição simbólica com as diferentes semioses em que a linguagem se traduz. Esse elemento somente é alcançado com planejamento e estudos funcionais das práticas linguísticas que, conseqüentemente, define que aluno se deseja formar ao final dos estudos e que concepções críticas e reflexivas se deseja que ele alcance.

Nos LD como pudemos observar e investigar há elementos que direcionam os olhares a essas perspectivas teóricas, já é possível apreender esse olhar, no entanto ainda se vê muitos momentos que destoam à perspectiva e que perpetuam metodologias didáticas ultrapassadas.

Concluída a análise, a seguir veremos as considerações finais, que compreende o fechamento da temática (não sua conclusão, fechamento dos aspectos do trabalho), dos conceitos abordados e dos debates teóricos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (uma e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. (Bakhtin)

O percurso desta pesquisa deu-se entre os anos de 2020 a 2021, tempo demarcado por transformações nacionais e mundiais em decorrência da pandemia da Covid-19. Tudo no mundo precisou passar por adaptações, para que, de certa maneira, os campos ou as esferas sociais não se estagnassem e o campo educacional não ficou fora desse movimento. As aulas passaram a ser online e os professores precisaram reconfigurar suas práticas didáticas para adaptar-se a esse “novo” cenário pelo qual a humanidade ainda atravessa. Consequentemente, todo esse panorama refletiu na produção dos LD e na sua distribuição no país.

Como vimos durante a leitura desta dissertação, houve, em 2020, a seleção do PNLD, mas até o momento da conclusão desta pesquisa, embora os livros já tenham sido selecionados pelas escolas públicas, seu envio ainda não foi realizado. A Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC-AM produziu material didático próprio para que, nos primeiros meses de 2021, as aulas em todas as séries continuassem via modalidade não presencial.

Considerando a especificidade de nossa contextualização atual, moldamos esta pesquisa a partir de um olhar ético, estético e epistemológico orientados bakhtinianamente e buscamos refletir sobre os processos pelos quais os LD são atravessados e refratados no âmbito nacional. Objetivamos entender a perspectiva de ensino veiculada por esses materiais inseridos no contexto educacional, como ferramenta político-ideológica e não apenas como instrumento didático, em uma acepção mais rasa.

Compreendemos que os LD são atravessados por cinco dimensões: ideológica, política, econômica, histórica e educacional, que contribuem para o entendimento de seu funcionamento na esfera educacional determinando sua função social. Essas dimensões

em que são alicerçados os livros produzem sentidos que vão desde a maneira como o político perpassa à educação, até o perfil de aluno que se deseja produzir a partir do ensino proposto. Não se puderam aferir todos os detalhes contemplados nos LD, entretanto, foi possível apreender os aspectos mais emergentes que pertencem à estrutura, aos discursos, ao olhar pedagógico e ao processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho, por exemplo, no boxe *Alguém fala/escreve assim* - em que se podem desenvolver interdiscursos com a sociolinguística, que aborda uma perspectiva voltada para as variações linguísticas e seus usos na língua; ou então quando encontramos temas permeando discursos sobre sexualidade, questões de gêneros, discursos sobre a maior idade penal, convívio social, dentre outros temas - permitiu-nos apreender avanços qualitativos que se refletem na materialidade dos livros e, por extensão, na abordagem dos temas e nas atividades desenvolvidas a partir deles no processo de ensino.

Em contraponto, vimos emergir, também, ainda que disfarçadamente, metodologias didáticas ultrapassadas, como o trabalho, por exemplo, com frases soltas e descontextualizadas no andamento da leitura do livro, que caracteriza em uma apresentação excessiva de informações, sem que se busque refletir sobre os fatos linguísticos. Em muitos momentos ainda percebemos a concepção tradicional que considera apenas a estrutura gramatical e que se encontra presente ainda nas aulas de LP.

É imprescindível ratificar a importância da participação de professores e pesquisadores qualificados na elaboração do LD, pensando principalmente na mudança de determinados parâmetros de ensino que se tornaram arcaicos e que necessariamente não se encaixam ao tipo de aprendizagem que se precisa adotar, nos níveis sociais discursivos contemplados e também nos cidadãos e profissionais que podem ser formados a partir da efetivação dessas mudanças.

Em se tratando de discursos que definem as identidades sociais dos alunos, ou seja, sua identificação para com determinadas temáticas e culturas regionais percebemos as possibilidades de que sejam apresentados níveis de análises mais amplos, que guiem o estudante a uma visão não apenas local, mas totalizante e diversificado das práticas sociais na construção dos saberes, pois é perceptível que, quando essa identificação pressupõe o lugar na qual o estudante está inserido e parte da sua realidade, a compreensão universal dos temas se complementa de modo mais hábil.

Outra questão que emergiu na pesquisa foi a validade ou o período de uso do LD. Como vimos, os livros são utilizados em um triênio escolar e, ao final de cada ano,

deve ser devolvido para ser reutilizado por outros alunos. Esse período de utilização leva-nos a refletir sobre a possibilidade de os temas contidos nos livros ficarem obsoletos durante o percurso que perpassam da sua elaboração até sua entrega e utilização na escola. Essa problemática demanda um olhar cada vez mais analítico e estrutural de quem os produz, quanto que se pense em uma logística para que o percurso do livro não prejudique o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação a quem produz e desenvolvem os LD, essa percepção só pode ser precedida e entendida a partir do que se tem descrito nos critérios de avaliação, ou seja, nos editais. Esses devem sobremaneira levar em consideração o tempo de sua formulação e os anos nos quais os LD serão utilizados na sala de aula. O estabelecimento de uma nova logística para a elaboração desse material deve levar em conta seu traslado e sua chegada aos ambientes escolares. Essa questão pode ser entendida seguindo o exemplo:

Figura 21 – Notícia sobre os LD

MENU G1 FANTÁSTICO BUSCAR

Denúncia: livros didáticos novos estão virando lixo e até papel higiênico em escolas do RS

A equipe do Fantástico fez uma blitz pelo estado para mostrar o tamanho desse desperdício de dinheiro público.

Por Fantástico
08/12/2019 23h18 - Atualizado há um ano

Fonte: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/12/08/denuncia-livros-didaticos-novos-estao-virando-lixo-e-ate-papel-higienico-em-escolas-do-rs.ghtml>

A reportagem, feita pelo programa televisivo Fantástico em dezembro de 2019, denuncia a situação de LD que nunca foram utilizados por alunos e que são direcionados diretamente para a reciclagem “virando lixo e papel higiênico”. Essa denúncia demonstra o quanto é primordial se pensar em políticas públicas educacionais que assegurem o destino dos livros em tempo hábil para sua utilização.

Ainda há muito o que refletir sobre como os Livros Didáticos são apresentados e se desenvolvem no âmbito nacional, sendo este um trabalho inicial sobre o tema. O gênero secundário LD, como qualquer outro tipo de gênero, está a todo o momento em constantes mudanças. Pensar nesse material, como vimos, é conferi-lo uma pluralidade de aspectos e significações e, dependendo da maneira como o vemos, podemos apreender determinadas construções da realidade educacional.

Para além de um mero material didático, atribuímos mais uma última característica aos livros, a de arquivo histórico que armazena aspectos sociais, políticos e ideológicos de determinados períodos, configurando, desta feita, objeto valioso para apreensão dos valores sociais presentes em diferentes recortes temporais. O documento é precioso para o campo da educação, não só em termos de uma área específica, a área da Linguagem nesse caso, mas para os interesses dos pesquisadores que se voltam à compreensão e à reflexão das políticas educacionais e, no contexto deste trabalho, também das políticas linguísticas voltadas à educação para as quais esperamos ter contribuído com a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, SEDUC. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1963].

BIAZI, Terezinha Marcondes Diniz; DIAS, Luciana Cristina Ferreira. O que é Linguística Aplicada? **Anais da universidade em foco: o Caminho das humanidades**. Unicentro. Agosto: 2007.

BRASIL. MEC. **Edital de Convocação 4/2015-CGPLI**. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018. Brasília: MEC, 2015f.

BRASIL. MEC. **Edital de Convocação 03/2019-CGPLI**. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2020. Brasília: MEC, 2019g.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 30 de março de 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. **Parte I – Bases Legais**. 2000c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 06/04/2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. **Parte II – Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. 2000d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 07/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria da Educação Básica. **Língua Portuguesa: PNLD 2018. Guia de Livros Didáticos - Ensino Médio**. Brasília, 2018. <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/11148-guia-pnld-2018>>. Acesso em: 14/06/2021.

BRASIL, MEC. **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília. 2008b.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio. Brasília. 2018e. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 10/05/2020.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: **Bakhtin Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

CÓRDOVA, Denise Tolfo Silveira e Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A pesquisa científica. In: **Métodos de Pesquisa**. Org. Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GERALDI, João Wanderley (org.). Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley (org.). Prática de Leitura na escola. In: **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013.

JUNIOR, Álvaro Lorencini. **O professor e as perguntas na construção do discurso em sala de aula**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LIMA, Ana. MARCUSCHI, Beth. TEIXEIRA, Cristina. Ensino de Gramática e trabalho com textos: atividades compatíveis. In: **Ensino de Gramática – Reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Orgs: Alessandro Silva. Ana Cláudia Pessoa. Ana Lima. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2012.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: **Bakhtin Outros Conceitos-Chave**. Org. Beth Brit. São Paulo: Contexto. 2006.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor. In: BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MATOS, Júlia Silveira. **A história nos livros didáticos: O papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico**. Revista: *Historiæ*, Rio Grande. 2012.

MACHADO, Anna Rachel. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: **Letramento, discurso e trabalho docente**. Editora Horizonte: São Paulo, 2010.

MENDONÇA, Fernanda Dias de Los Rios. Nova Perspectiva de Tese em Linguística Aplicada: um fazer científico dialógico e arquitetônico. In: **Diálogos Linguísticos**. Curitiba: Ed. CVR, 2016.

MENDONÇA, Fernanda Dias de Los Rios. **Discurso de Professores de Língua Portuguesa em formação: Uma análise dialógica de relatórios de Estágio Supervisionado de observação**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor Pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: **Manual de Linguística**. Org. Mário Eduardo Martelotta. São Paulo: Contexto, 2011.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua – Literatura, Produção de Texto, Linguagem**. São Paulo: Editora Moderna, 2016a.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua – Literatura, Produção de Texto, Linguagem**. São Paulo: Editora Moderna, 2016b.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua – Literatura, Produção de Texto, Linguagem**. São Paulo: Editora Moderna, 2016c.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura In: BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POSSENTI, Sírio. Ler: descrever e interpretar. In: **Letramento, discurso e trabalho docente**. Silvana Serrani (org.). São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

REZENDE, Juliana Vilas Boas de. **A leitura de imagens como estratégia pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 2015.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANINI, Maristela Gallo. **Análise do processo de implementação de política: O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP. Campinas, 2013.

SENA, Odenildo. **Mazelas do Livro Didático**. Editora Valer. Manaus, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: 2012.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: **Ensino de Gramática – Reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Orgs: Alessandro Silva, Ana Cláudia Pessoa, Ana Lima. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2012.

TEIXEIRA, Wagner Barros. **Presença e Funções do Espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Editora 34. 2018.