



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

EZAÚ DA SILVA MARTINS

**SER (OU NÃO SER) PROTAGONISTA:
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

CAMPINA GRANDE - PB
2014

EZAÚ DA SILVA MARTINS

**SER (OU NÃO SER) PROTAGONISTA:
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Área de concentração: Formação de Professores da Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa

CAMPINA GRANDE-PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M386s Martins, Ezaú da Silva.

Ser (ou não ser) protagonista [manuscrito] : interacionismo sociodiscursivo e livro didático de língua portuguesa do ensino médio / Ezaú da Silva Martins. - 2014.

111 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa, Departamento de Educação".

1. Interacionismo sociodiscursivo. 2. Língua portuguesa. 3. Ensino médio. 4. Livro didático. 5. Produção textual. I. Título.

21. ed. CDD 371.32

EZAÚ DA SILVA MARTINS

**SER (OU NÃO SER) PROTAGONISTA:
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

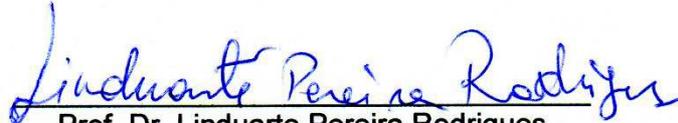
Área de concentração: Formação de Professores da Educação Básica

Aprovada em: 19/11 2014.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profª Drª Maria de Lourdes da Silva Leandro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa, pela atenção e contribuições, durante a realização do curso e desenvolvimento do processo de orientação.

À Prof^a Dr^a Maria de Lourdes da Silva Leandro e ao Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, pela confiança e contribuição inestimável à qualificação deste trabalho.

À Coordenação, Corpo Docente e Colegas do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, pela oportunidade de compartilhar uma educação continuada qualificada e comprometida com o aperfeiçoamento da Educação Básica.

Há tantos diálogos

Diálogos com o ser amado

o semelhante

o diferente

o indiferente

o oposto

o adversário

o surdo mudo

o possesso

o irracional

o vegetal

o mineral

o inominado

Diálogos consigo mesmo

com a noite

os astros

os mortos

as ideias

o sonho

o passado

o mais que futuro

Escolho teu diálogo e tua melhor palavra ou teu melhor silêncio.

Mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Analisa a proposta de produção textual, especialmente do gênero crônica, no Livro Didático de Língua Portuguesa e no Manual do Professor do Ensino Médio, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Compreende a natureza dialógica e interacional da língua/linguagem como marcas constitutivas do processo de ensino e aprendizagem, fundamental à inserção do indivíduo no mundo como sujeito protagonista. Adota uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e documental, com foco na análise descritiva do livro “Português: Ensino Médio: 2º ano” e do respectivo “Manual do Professor” da coleção “Ser Protagonista”, publicados, em 2010, pela Edições SM, que propõem uma visão sociointeracionista da linguagem. Examina como essa noção se apresenta no livro e no manual na parte denominada “Produção de texto: construindo gêneros”, particularmente, na unidade que trata dos gêneros textuais do grupo “Narrar”, cuja ênfase recai sobre a crônica e suas especificidades. Demonstra, por um lado, a influência destacada das Orientações Curriculares para o Ensino Médio e, por outro, evidencia como prevalece junto à coleção uma noção reducionista da língua/linguagem, presa ao texto em si. Conclui que o LDLPEM pouco contribui para uma prática pedagógica interacionista e sociodiscursiva, contrariando o postulado da formação de um sujeito protagonista.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa. Ensino Médio. Interacionismo Sociodiscursivo. Produção textual. Livro didático.

ABSTRACT

Analyzes the proposal of textual production, especially the chronic genre, in Textbook of Portuguese Language and High School Teacher's Manual, from the perspective of Socio-Discursive Interactionism. Comprises the dialogic and interactive nature of the language as constitutive marks of the process of teaching and learning, fundamental to the insertion of the individual in the world as the main actor. Adopts a qualitative research, exploratory and documentary nature, focusing on descriptive analysis of the book "Português: Ensino Médio: 2º ano" and its "Manual do Professor" collection "Ser Protagonista", published in 2010 by Edições SM which propose a sociointeractionist view of language. Examines how this notion is presented in the book and manual in the part called "Produção de texto: construindo gêneros", particularly in the unit dealing with genres of the group "Narrar", whose emphasis is on chronic and its specificities. Shows on the one hand, the outstanding influence of Orientações Curriculares para o Ensino Médio and on the other, as evidenced by the collection prevails a reductionist notion of the language, attached to the text itself. Concludes that the LDLPEM little to an interactionist and sociodiscursiva pedagogical practice, contrary to postulate the formation of a main subject.

Keywords: Portuguese Language. Secondary Education. Socio-Discursive Interactionism. Production of text. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Folha de rosto do “Manual do Professor”	60
Figura 2 -	“Apresentação” do “Manual do Professor”	61
Figura 3 -	Folha de rosto do livro “Português: Ensino Médio: 2º ano”	66
Figura 4 -	Apresentação das “Partes” do livro.....	67
Figura 5 -	“Esquema” da “estrutura da coleção”	69
Figura 6 -	Apresentação das “Atividades em seções e boxes”	71
Figura 7 -	Apresentação das “Seções de fim de unidade”	73
Figura 8 -	Apresentação dos “Boxes de ampliação e sistematização do conteúdo”	74
Figura 9 -	Seção “Vestibular” da unidade “Narrar”	91
Figura 10 -	Crônica “Os saberes de cada um” de Rubem Alves.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadros 1 - Seções de “Literatura”	62
Quadros 2 - Síntese dos “Boxes de ampliação e sistematização do conteúdo”	75
Quadros 3 - Propriedades do texto a ser produzido.....	84
Quadros 4 - “Esquema” da crônica.....	85
Quadros 5 - Avaliação do texto produzido.....	87
Quadros 6 - Objetivos relacionados à unidade “Narrar”	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LDLPEF	Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental
LDLPEM	Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio
LDP	Livro Didático de Português
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN+	Orientações Educacionais Complementares ao PCNEM
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGFP	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USA	United States of America

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: linguagem e interação.....	21
3	TENDÊNCIAS E DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	32
4	LIVRO DIDÁTICO E PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	40
4.1	Formação Docente e Prática Pedagógica Crítica e Reflexiva.....	45
5	O LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DO ISD.....	55
5.1	Um Olhar Sobre o “Manual Do Professor”.....	58
5.2	Um Olhar Sobre o Livro “Português: Ensino Médio: 2º Ano”.....	65
6	A PRODUÇÃO TEXTUAL E O GÊNERO CRÔNICA.....	76
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	104

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a linguagem, cada vez mais, reconhecem-na como meio de interação do homem com o mundo. Como fatores históricos e sociais significativos, os processos interativos são atividades mediadoras da condição e atuação do ser humano na realidade, incluindo os dispositivos mediante os quais essas interações se dão no contexto de apreensão e construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, o livro didático representa um fenômeno tão importante nesse contexto que “sua história se confunde com a própria história da educação, pois suas páginas expressam ideias, valores e práticas pedagógicas difundidas em diferentes contextos educativos.” (HANDFAS,2013)

Em países em desenvolvimento como o Brasil, o livro se constitui em instrumento de suma importância para a formação de boa parte das gerações de educandos. Razão pela qual o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído há três décadas, transformou-se em política de Estado, alcançando hoje praticamente o universo dos estudantes da Rede Pública de Educação Básica.

Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2014, o Ensino Fundamental está recebendo mais de 100 milhões de livros didáticos que beneficiam quase 100 mil escolas e 24 milhões de alunos. Para o Ensino Médio estão sendo destinados quase 35 milhões de exemplares, beneficiando cerca de 20 mil estabelecimentos escolares e 7,7 milhões de estudantes (BRASIL, 2014c). Somando os livros distribuídos aos dois níveis de ensino, os investimentos atingem 1,2 bilhão de reais, seis vezes mais do que o montante registrado em fins dos anos 1990, quando o programa já se destacava “entre os maiores do mundo.” (HOFLING, 2000, p. 169)

Ao longo desse tempo, explicam Bueno, Guimarães e Pinto Junior (2012b), autores e editores adotam determinadas táticas de produção das imagens visuais impressas nos livros didáticos de História com a preocupação, antes de tudo, de atender aos critérios de avaliação estabelecidos pelo PNLD: “Estas táticas se deram em franca interlocução com as leis de mercado, pois a adequação dos livros às normas legais poderia garantir o sucesso de vendas do livro, privilegiadamente pelo seu maior comprador – o Estado.”

Como salienta Silva (2012, p. 817), além de fomentar no país um mega negócio, inclusive para editoras estrangeiras, com o PNLD o “[...] Estado Brasileiro parece incorporar as representações sociais que, via de regra, sacralizam o livro didático que é um instrumento vinculado milenarmente ao ensino.”

Explica isso a relevância que o livro continua exercendo entre as pesquisas envolvendo a educação na contemporaneidade, marcada pelas tecnologias digitais e seus impactos nas diversas esferas da sociedade: “Ao reconhecer e estudar o papel da pesquisa focada no livro didático, observa-se um aumento significativo e constante de pesquisas e publicações, no Brasil, desde a década de 1980” (EMMEL; ARAÚJO, 2012, p. 1).

Caso do estudo de Freitas (2009, p. 202) que, investigando a pedagogia do gauchismo em livros de História das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, constata que, embora as tecnologias acarretem “mudanças significativas no espaço escolar e nas práticas educativas, é evidente, também, o papel privilegiado que os livros didáticos ainda desempenham nos processos de ensino e de aprendizagem.”

Na mesma linha, Silva (2012) discute como as polêmicas da imprensa em torno da qualidade dos livros de História supervalorizam sua presença na cultura escolar. Venera (2013), por sua vez, analisa como se apresentam os discursos educacionais pós-abertura política nos livros das coleções “Nova História Crítica” e “História & Vida Integrada”, indicados para os anos finais do Ensino Fundamental. No campo das Humanidades, tem-se também a abordagem de Handfas (2013) a respeito da incorporação do Livro Didático de Sociologia no contexto escolar.

No campo das Ciências Naturais e Exatas, El-Hani, Roque e Rocha (2011) abordam os resultados dos livros de Biologia, avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) em 2007. Já Schimitt *et al.* (2013) realizam pesquisa comparativa entre os temas de Geometria tratados nos livros de Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental e as questões contidas na Prova Brasil, como ficou mais conhecida a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), aplicada aos estudantes de Educação Básica (BRASIL, 2014b).

No campo das linguagens, a partir de concepções bakhtinianas, Storck e Janzen (2013) efetuam uma análise intercultural do livro didático de Língua Inglesa “*Keep in Mind*”, adotado no Ensino Fundamental. Já Tagliani (2009) pesquisa o processo de escolha do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) em escolas

públicas de Ensino Fundamental da cidade de Rio Grande (RS), tomando como referência o Guia de Livros Didáticos.

Cezar, Calsa e Romualdo (2009), por seu turno, abordam o uso do LDLP do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, enfatizando os conteúdos de acentuação gráfica e tonicidade. Enquanto isso, Souza (2013) discute as atividades de análise linguística, em especial, de gramática no LDLP do 9º Ano do Ensino Fundamental da coleção “Projeto Radix”.

Inúmeras são as pesquisas que poderiam ser referenciadas, porém, convém relacionar um conjunto delas, publicadas nos últimos anos e que diz respeito, em particular, ao Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio (LDLPEM), temática central do presente estudo. Caso dos estudos de Souza (2009), relativamente à produção textual; Santana (2011), sobre a questão da oralidade; Campos (2012), acerca da formação de leitores; Barros e Costa (2012), no que tange à utilização de gêneros multimodais no letramento visual; Madeira (2012), referentemente à inclusão e abordagem dos gêneros textuais; Silva e Fritzen (2012), no que respeita à relação ensino de Literatura e livro didático; e Nath-Braga (2013), em relação aos discursos sobre a mulher.

Em que pese a contribuição desses trabalhos, Silva (2012, p. 817) adverte que é preciso superar a fetichização do livro didático no Brasil, redimensionando os estudos na direção das características do contexto escolar e do processo de ensino e aprendizagem em que aquele recurso pedagógico se insere:

O processo de fetichismo a que o livro didático foi consagrado em nossa cultura pode ser mensurado por meio das discussões acaloradas repercutidas na imprensa brasileira. Essa discussão fica restrita à qualidade e ao conteúdo dos livros adotados. Entretanto, as condições concretas sob as quais estes materiais são utilizados por professores e alunos não são alvo de discussões tão apaixonadas e acaloradas. Assim, a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras.

O presente estudo, por essa razão, teve como principal objetivo investigar a proposta de produção textual, em específico da crônica, no Livro Didático de Língua Portuguesa e no Manual do Professor do Ensino Médio, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, somando-se às pesquisas que buscam contribuir com o avanço (MACHADO; GUIMARÃES, 2009) e a própria revisão (BORGES,

2012) do ISD no Brasil. Motivou a escolha, por um lado, a área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), focada na Formação de Professores da Educação Básica (PESSOA, 2009; REINALDO; SANT'ANA, 2005) e subdivida nas linhas de pesquisa (a) Práticas de Leitura e Produção Textual e (b) Linguagens e Letramento Digital, ambas em condições de acomodar o trabalho ora apresentado.

Justificou a delimitação do objeto, por outro lado, a atuação do pesquisador como docente de Língua Portuguesa do Ensino Médio e a preocupação mais ampla da sociedade com a baixa qualidade da educação aí promovida. O que torna prudente levar em conta os últimos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, por sinal, tem como parâmetro a aprovação e a média de desempenho dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa.

No caso do Ensino Médio, o IDEB manteve em 2013 a mesma nota registrada dois anos antes (3,7), abaixo da meta estabelecida de 3,9: “[...] A rede estadual – responsável por 97% das matrículas da rede pública – registrou o mesmo índice de 2011 (3,4), assim como a rede federal (5,6). A rede privada apresentou queda, passando de 5,7 para 5,4.” (BRASIL, 2014a)

O recorte empírico do presente estudo recaiu, por sua vez, sobre a coleção “Ser Protagonista”, organizada por Ricardo Gonçalves Barreto e publicada, em 2010, pela Edições SM. Empresa do Grupo SM, cuja atuação se dá em vários países da América Latina, a editora encontra-se no Brasil há uma década, constituindo-se hoje o “quinto maior grupo editorial do país.” (SM, 2014b)

Os dados relativos aos investimentos do PNL 2014 em livros impressos e conteúdos multimídia destinados à Educação Básica, de certo modo, corroboram e justificam essa posição. De um total de 25 editoras, a SM ocupa a quinta colocação no mercado, atrás apenas da Moderna, FTD, Ática e Saraiva. Com faturamento de 60 milhões de reais, a SM vendeu quase sete milhões de objetos digitais e 160 títulos de livros, alcançando uma tiragem no Ensino Médio de quase um milhão de exemplares (BRASIL, 2014d).

Reunindo livros didáticos nas áreas de Biologia, Física, Geografia, Gramática, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia, a coleção “Ser Protagonista” tem como fundamento o seguinte *slogan*: “Formando jovens protagonistas dentro e fora da escola.” (SM, 2014c) Somando-se ao sugestivo título, a concepção interacionista da coleção é acentuada pela seguinte proposição da

editora que a publica: “Todos os livros têm como diferencial a proposta filosófica alinhada à formação de valores que fundamentam a prática da cidadania. Isso é visível na escolha de temas, textos, imagens e atividades das publicações.” (SM, 2014a)

Além do recente estudo de Oliveira (2014) sobre a coleção “Ser Protagonista”, no qual discute o tratamento dos gêneros digitais no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, convém destacar a pesquisa de Pessoa (2012, p. 128-129) acerca do ensino da leitura no LDLPEM que chega à seguinte conclusão:

Frente a esses resultados, buscamos compreender a ideia embutida no título da coleção, *Ser protagonista*, e aquela subjacente ao que foi encontrado nas unidades de estudo. A coleção procura dar em seu título visibilidade a um aspecto relevante na formação do aluno do Ensino Médio: o desenvolvimento de uma autonomia intelectual que lhe permita atuar de forma plena em sociedade, assumindo o protagonismo de sua própria formação. Esse é o ponto de vista por meio do qual procuramos entender a prática de ensino da coleção que é destinada à etapa de escolarização em que os jovens devem atuar de forma crítica, posicionando-se frente aos fatos no mundo. Ao observarmos as atividades, tendo em vista o lugar secundário dedicado à formação da competência de criticar, comparar e relacionar, passamos a indagar qual a noção de protagonismo estaria realmente presente no trabalho elaborado pela coleção. A coleção daria condições para que o aluno fosse formado enquanto ator principal nas práticas de linguagem? Perguntamos também: até que ponto a prática de leitura proposta pela coleção consegue criar condições para que aluno e professor sejam protagonistas no processo de ensino/aprendizagem. Na atualidade, diante de todos os estímulos recebidos pelos jovens, o que poderia ser considerado uma atuação protagonista? O professor pode ser considerado um protagonista ao trabalhar com os materiais didáticos presentes em sala de aula e que servem de suporte para o ensino? O que se observa no trabalho para o ensino de leitura é que muitas vezes a coleção apresenta a análise dos textos e ao aluno cabe apenas assimilar a interpretação que é dada pelos autores. Ao mesclar o trabalho com a leitura como atividade meio e atividade fim a coleção mostra uma necessidade de trazer algumas definições, com a priorização de uma metodologia mais transmissiva, em certos momentos não é dado espaço para [que] o aluno atue de forma efetiva.

Partindo do pressuposto de que, dessa forma, a coleção contraria o protagonismo que apregoa, a análise do presente estudo concentra-se em outra dimensão de “Ser Protagonista”. Mais precisamente, na parte da coleção que compreende a escrita, ou melhor, a produção textual. Desta feita, a questão que se coloca é a seguinte: até que ponto a prática de produção textual proposta pela coleção consegue criar condições para que aluno e professor sejam protagonistas no processo de ensino/aprendizagem?

Para dar conta de tais objetivos, adotou-se o referencial teórico-conceitual do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tomando como base o pensamento de

Volochínov/Bakhtin (2009; 2010), Vygotsky (2007; 2008; 2009) e Bronckart (1999; 2006; 2008). A partir desse arcabouço é que se acredita compreender, mais profundamente, a natureza dialógica e interacional da língua/linguagem como marcas constitutivas do processo de ensino e aprendizagem. Vale dizer, um meio de promover a leitura e a produção textual como modos de inserção do sujeito no mundo, imerso em uma historicidade marcada por um ato de troca que se faz pela interação.

Neste sentido, torna-se importante refletir que o processo de produção do conhecimento nas Ciências Humanas subjaz o lugar da linguagem, ou seja, compreende a palavra/enunciação como artefato constitutivo e, ao mesmo tempo, objeto dessas ciências. A perspectiva dialógica, a interação como essencial para os estudos dos fenômenos humanos, a compreensão (percebida a partir dos textos e signos criados pelo homem) e o caráter interpretativo apresentam-se como inerentes a esse referencial (BAKHTIN, 2010).

Pretende-se, com isso, problematizar a leitura crítica do Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como forma de promover a noção de que os textos/discursos presentes no livro são artefatos que configuram as estruturas da situação de ação de linguagem. O que possibilita observar os gêneros de textos como meios de interações sociais (BRONCKART, 2006), nas quais os agentes são sujeitos imersos em atividades sociais e históricas que os cercam. O trabalho com o LDLPEM representa um processo que envolve uma multiplicidade de atuação sobre esse objeto, principalmente porque o livro evidencia o uso de textos perpassados pelo viés da ação do homem no mundo, constituindo-se objeto de expressão cultural da humanidade.

Do ponto de vista teórico-metodológico, trata o presente estudo de uma pesquisa de caráter qualitativo, justificada, “sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.” (RICHARDSON, 2012, p. 79) Esse tipo de abordagem se volta para o mundo do sujeito concreto e histórico, particularmente, para aquilo que diz respeito “aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30). Donde decorre a importância da concepção de linguagem como mediadora no processo de

apreensão e construção do conhecimento coletivo e interativo (BRONCKART, 2006; 2008).

O estudo ora apresentado compreende, por isso mesmo, uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2002, p. 41).

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, conforme Richardson (2012), as pesquisas qualitativas de campo exploram, especialmente, as técnicas de observação e de entrevista. As pesquisas documentais, como é o caso do estudo ora apresentado, empregam por sua vez a análise de qualquer forma de comunicação, incluindo documentos escritos como livros e representando um instrumento de suma importância aos estudos acerca dos processos de interação entre indivíduos.

A pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2003), caracteriza-se pelo fato de que a fonte de coleta de dados se restringe a documentos, isto é, fontes primárias. Os documentos representam, seguindo Ludke e André (1986, p. 39), “[...] uma fonte ‘natural’ de informação, não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.”

Conforme ressalta Gil (2002, p. 47), é preciso estar atento não obstante para os riscos de subjetividade e não representatividade dos documentos:

Para garantir a representatividade alguns pesquisadores consideram um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade. O problema da objetividade é mais crítico; contudo, esse aspecto é mais ou menos presente em toda investigação social. Por isso é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a este problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor

visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.

Envolve tal pesquisa, explica Pádua (1997, p. 62), documentos contemporâneos ou históricos e tem como objetivo “descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências”. Optou-se por realizar uma análise de cunho descritivo, alicerçada na pesquisa exploratória e, de modo complementar, na pesquisa descritiva que tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2002, p. 42).

Seguindo em certa medida Oliveira (2014), pautou-se o presente estudo em uma pesquisa documental, através da qual foi analisado o universo do LDLPEM, tomando como base o livro “Português: Ensino Médio: 2º ano” (destinado ao aluno) da coleção “Ser Protagonista” (BARRETO, 2010b). No desenvolvimento do trabalho, logo se tornou evidente a necessidade de acrescentar ao estudo o “Manual do Professor” (BARRETO, 2010a), publicação agregada àquele livro: “A definição de um foco de abordagem e o estabelecimento de fontes documentais pertinentes vão sendo modificados durante a elaboração [da pesquisa], entrecruzados com novas possibilidades interpretativas nascidas das interfaces temáticas” (VALDEMARIN, 2010, p. 62).

Convém ressaltar, porém, que não foi o livro nem o manual analisados integralmente, mas a proposta de ensino de produção textual contida em ambos, com ênfase para o texto narrativo e, mais precisamente, o gênero crônica. Tomados como modelo, os gêneros funcionam “como importante instrumento de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos que circulam socialmente e que, portanto, serão de grande utilidade para alunos em sua vida extraescolar.” (SARMENTO, 2009, p.10)

Partindo da hipótese de que a perspectiva interacionista e sociodiscursiva do Grupo de Genebra seria a mais aceita em nível nacional, Borges (2012, p. 120) evidencia a importância dos gêneros da seguinte forma:

No Brasil, o tema gêneros textuais entrou em cena a partir da implementação, em todo o país, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, que consistem num documento de orientação materialista historicodialética e marxista. Esse documento, com base nas teorias e concepções sobre a linguagem, o aprendizado e o desenvolvimento do sujeito de Vygotsky e de Bakhtin, indica ao professor uma prática reflexiva com o texto, seja do aluno, seja de outros autores, baseada numa das teorias dos gêneros textuais e na gramática reflexiva.

Algumas dessas perspectivas receberam maior aceitação entre os professores e educadores brasileiros e outras ainda não atingiram um nível de aceitação tão amplo [...]

Segundo Bronckart (2006), o parâmetro de um contexto de produção textual possui as seguintes características: o local e o momento de produção; o emissor e o receptor percebidos do ponto de vista físico; a instituição social onde se dá o processo interativo; os aspectos sociais que representam o emissor e o possível receptor; os objetivos que o locutor pretende atingir com a dada produção de linguagem mediada pelo gênero.

A análise do gênero crônica no livro “Português: Ensino Médio: 2º ano” e no respectivo “Manual do Professor”, portanto, tomou como referência uma abordagem de base qualitativa, com enfoque descritivo das características do contexto de produção textual, visando elencar e problematizar os pressupostos e sentidos presentes no LDLPEM como fatores importantes na compreensão da linguagem enquanto processo de interação humana e social. Pretendeu-se com isso, por sinal, evitar uma “*aceitação ingênua*” da perspectiva interacionista e sociodiscursiva, “por sua disponibilidade nos PCN, sem que houvesse um questionamento crítico dessa vinculação a uma concepção de práxis pedagógica.” (BORGES, 2012, p. 121)

Neste sentido, estrutura-se a presente dissertação em cinco capítulos. O capítulo **Interacionismo Sociodiscursivo: Linguagem e Interação** compreende a fundamentação teórico-conceitual do objeto de estudo, partindo de uma concepção de linguagem e interação sob a perspectiva do ISD. Marca tal fundamentação o pensamento de Volochínov\Bakhtin (2009; 2010), Vygotsky (2007; 2008; 2009) e Bronckart (1999; 2006; 2008), que concebem a linguagem como uma atividade, essencialmente, histórica e emanada dos processos de interação social.

O capítulo seguinte aborda as **Tendências e Desafios do Ensino de Língua Portuguesa**, traçando em linhas gerais sua trajetória no país até o contexto contemporâneo. Parte-se do pressuposto de que o processo linguístico envolve uma gama de sentidos que levam em conta desde a sociedade à cultura de cada comunidade, transformando o ensino em uma atividade que se constrói na interação com o contexto social e histórico. A prática pedagógica em torno da língua/linguagem torna-se, então, determinante para capacitar o educando a se constituir em agente de interlocução com os ambientes socioculturais,

dimensionando de forma consciente e crítica a relação com o outro e a forma de se conduzir nas diversas situações de comunicação e interação.

Na sequência, tem-se o capítulo **Livro Didático e Processo de Ensino e Aprendizagem** em língua Portuguesa. Num primeiro momento, aborda-se a importância do livro didático na cultura escolar brasileira, chamando atenção para a sua centralidade como recurso pedagógico em sala de aula. Num segundo momento, aponta-se para a urgente necessidade de uma formação docente e uma prática pedagógica crítica e reflexiva, em condições de garantir às novas gerações de educandos as competências necessárias para associar os objetos didáticos à constituição de um sujeito político com capacidade de intervir e transformar sua realidade.

O capítulo posterior versa sobre **O Livro de Língua Portuguesa sob a Perspectiva do ISD**. Partindo dos seus vínculos com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares ao PCNEM (PCN+) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), discute-se o LDLP em duas dimensões. Na primeira, lança-se um olhar sobre o “Manual do Professor”, sobretudo, no sentido de problematizar as potencialidades e limites que o mesmo concede ao docente para dar conta do conteúdo programático, seja do ponto de vista pedagógico seja em termos didáticos. Na segunda, lança-se um olhar sobre o livro “Português: Ensino Médio: 2º Ano”, especialmente, objetivando dimensionar até que ponto o mesmo consegue desenvolver uma concepção de linguagem baseada no Interacionismo Sociodiscursivo.

Por último, o capítulo **A Produção Textual e o Gênero Crônica** visa dar conta, mais especificamente, do objeto de estudo. A preocupação é refletir como a noção sociointeracionista da linguagem, proposta pelo livro “Português: Ensino Médio: 2º ano” da coleção “Ser Protagonista”, configura-se de forma efetiva na parte denominada “Produção de texto: construindo gêneros”, notadamente, na unidade que trata dos gêneros textuais do grupo “Narrar”, com destaque para a crônica.

A análise empreendida, em que pese sua natureza exploratória e descritiva, acaba revelando finalmente um livro didático pouco capaz de contribuir com a construção de uma prática pedagógica interacionista e uma competência sociodiscursiva, enfim, a formação de um sujeito (não apenas educando, como também educador) protagonista.

2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: LINGUAGEM E INTERAÇÃO

Neste capítulo iremos fazer um percurso sobre a teoria do Interacionismo sociodiscursivo, demonstrando de forma clara como as concepções de linguagem e interação são significativa para o processo de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento humano é uma preocupação fundamental no campo das ciências, principalmente por trazer explicação sobre a formação e construção do pensamento. Ao longo do tempo foram desenvolvidas muitas reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem, preocupadas em interpretar a relação humana com o conhecimento e as formas de conhecer. Neste capítulo iremos fazer uma reflexão sobre o interacionismo sociodiscursivo, observando as concepções de língua e interação.

Destaca-se entre esses pensamentos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), para o qual as práticas humanas compreendem formas de ação de sujeitos em meio a atividades sociais e históricas situadas que se refletem em produtos de socialização. Concebe-se a linguagem sob o prisma sociológico, cujas interações demandariam o conhecimento sobre os discursos que envolvem os atos de comunicação e, conseqüentemente, a apreensão dos saberes.

O enfoque aqui adotado tem como base o pensamento de Volochinov/Bakhtin (2009; 2010), Vygotsky (2007; 2008; 2009) e Bronckart (1999; 2006; 2008). Parte-se do pressuposto de que as práticas de linguagem tendem a uma atividade social e histórica, na qual os sujeitos estariam imersos e mediados por interesses múltiplos, envolvendo valores, conceitos, objetivos e significações de si e dos outros. Pensar a linguagem é uma atitude que implica buscar compreender como essa atividade se torna fundamental na vida dos homens, pois todo o seu entendimento sobre a realidade demanda o uso da linguagem.

Volochhinov/Bakhtin (2009; 2010) e Vygotsky (2007; 2008; 2009) são pensadores que privilegiam a dimensão interativa das atividades humanas, considerando que a linguagem e a educação são formas dialógicas de atuação no mundo. As práticas educativas estariam, segundo os autores, sob a égide de relações mediadas, nas quais os sujeitos envolvidos partiriam de experiências sociais situadas em seus contextos históricos e suas implicações sociológicas. Eles

estariam envolvidos por aspectos da realidade social que seriam fundamentais no processo formativo.

O dialogismo pressupõe a perspectiva de mediação que determina uma atividade de reciprocidade e de atuação dos sujeitos no ato interativo. A atitude dialógica conduziria o processo educativo em uma dimensão de alteridade, imanente ao diálogo, desvelando a interação como uma forma de produção do saber.

As relações humanas em Volochinov/Bakhtin e Vygotsky estariam centradas em processo interacionais que marcam as atividades dos sujeitos em relação aos seus estados no mundo. As dimensões culturais e históricas que mediam as experiências dos sujeitos passam a ser fundamentais nos processos cognitivos de apreensão e construção do conhecimento. O que implica considerar os vários contextos e interpretações que os sujeitos dispõem durante sua vida sobre o mundo que o cerca.

A educação como uma atividade interativa, mediada por discursos que se formam no social, é o ponto chave para compreender que a cultura e a sociedade são fundantes na formação da mente dos sujeitos. Tanto Volochinov/Bakhtin quanto Vygotsky dão uma dimensão histórica aos processos de aprendizagem, percebendo o sujeito como um ser que se encontra na história. O pensamento e conseqüentemente a aprendizagem teriam uma dimensão dialógica, constituinte nas e das relações sociais.

Pensar o processo educacional, dessa forma, é perceber uma interação mediada pelo social, inserida em uma estrutura política e econômica calcada na constituição da cultura. No seio de uma determinada sociedade, conforme Fernandes, Carvalho e Campos (2012, p. 100), a educação, “como força de mediação, atua na determinação recíproca, das posições estruturais ou estruturantes, da organização social, assumindo uma direção de sentido atravessada pela reprodução e pela contradição.”

Todo ato de mediação, ou nas palavras de Volochinov/Bakhtin (2009, p. 35), de comunicação encontra-se embasado por uma atividade dialógica, ou seja, “a consciência individual é um fator socioideológico”. Em qualquer ação de comunicação os sujeitos estariam mediados por um processo que ver a ação de interação como “o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2008, p. 42).

A linguagem que está presente em todo o processo de ensino e aprendizagem é um sistema produzido por sujeitos nos diversos contextos simbólicos, nos quais a interação demanda a participação na atividade social, desenvolvendo o domínio do discurso. Neste sentido, concebe-se a linguagem dentro de uma visão cognitiva e social constitutiva dos sujeitos, atribuindo-se à Psicologia uma dimensão social e histórica, objetivando refletir as condições de emergência e do funcionamento do pensamento humano.

Nesta perspectiva, Bronckart (1999; 2006; 2008) propõe o estudo sobre a linguagem e o desenvolvimento humano a partir de uma visão holística, haja visto se tratar “de um projeto de construção de uma Ciência do Humano integrada” (GUIMARÃES; MACHADO, 2007, p. 16). Isso leva ao reconhecimento de que os estudos desenvolvidos pelo ISD implicam a integração de disciplinas na compreensão das práticas humanas, mediadas pela linguagem.

O ISD busca compreender a complexidade da materialização da comunicação mediada pelas práticas sociais. Para isso o ISD designa a linguagem como um instrumento semiótico construído socialmente, sendo fundadora e organizadora de processos psicológicos e sociológicos, donde decorre que dimensões humanas como percepção, cognição, sentimentos e emoções seriam aspectos centrais na compreensão da linguagem como prática de comunicação interativa.

A ação comunicativa, neste caso, realizar-se-ia através de questões de ordem cognitiva e social, pois se constituiria a partir das regras daquilo que se concebe como gêneros do discurso, mediado pela comunidade. O sujeito reconheceria os modelos, adaptando a comunicação, o conteúdo temático, a uma situação de interação determinada (BRONCKART, 1999; 2006; 2008). A interação passa a ser então, segundo Volochinov/Bakhtin (2010), o enfoque central da ação comunicativa, na qual a palavra seria mediadora dos processos interativos.

Discutindo sobre os efeitos das atividades de linguagem na formação dos sujeitos, os quais seriam centrados em formas de comunicação, ou seja, os gêneros discursivos, o ISD designa estes como moldes que funcionam para a maneira como o indivíduo age, pensa e se insere na interação. Tanto Vygotsky como Volochinov/Bakhtin fundamentam a linguagem como sendo uma atividade social e histórica centrada no materialismo histórico, conduzindo suas reflexões para a dimensão das relações e da ação mediada. Entendem que os sujeitos inseridos em

práticas sociais e históricas seriam conduzidos à linguagem como princípio norteador do conhecimento.

Isso implica rever dicotomias, em que linguagem e mundo, muitas vezes, foram dissociados. O dualismo que marcou muitos pensamentos é superado pela ideia de que o fenômeno mental concebido à margem do aspecto externo da linguagem não condiz mais com a realidade dos processos de interação humana. Reconhece-se que a língua não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo.

Nesse sentido, o conceito de mediação torna-se fundamental, por possibilitar a expectativa de uma relação de reciprocidade entre os sujeitos e os meios de conhecer, aprender. A troca de experiências por um processo intersubjetivo conduz os indivíduos a uma mediação interativa entre sujeito e objeto sob uma perspectiva dialética, ensejando a elaboração do conceito de zona de desenvolvimento proximal que, segundo Vygostky (2007, p. 97):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Enquanto o nível de desenvolvimento real caracteriza desenvolvimento mental de forma retrospectiva, a zona de desenvolvimento proximal configura o desenvolvimento de modo prospectivo. Por influência da maturação no processo de construção do conhecimento, o nível de desenvolvimento real está vinculado a uma atividade interativa.

Sendo assim, a interação promove o desenvolvimento do que se torna real e do que será uma atividade percebida na potencialidade de construção do conhecimento.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando uma criança interage com pessoas e seu ambiente quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças (VYGOSTKY, 2007, p. 95).

Vários fatores, portanto, vão mobilizar a relação conhecimento e mundo, além daqueles referidos ao sistema linguístico propriamente dito (a língua). As

propriedades biológicas e psicológicas, as interações humanas, o valor do intersubjetivo, as contingências materiais da vida em sociedade, os diferentes universos discursivos e culturais que cercam os indivíduos serão fundamentais à zona de desenvolvimento proximal.

A construção do conhecimento, nesse caso, tem um sentido cultural e histórico e não se restringe a uma perspectiva naturalizante: “os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existe entre eles relações complexas” (VYGOTSKY, 2009, p. 310). A aprendizagem é constituída pelas relações que o sujeito mantém em sua história de vida.

Nessa acepção, a linguagem é uma atividade humana que está para o social. Como as formações humanas são produtos de socialização, suas ações se manifestam nos contextos de atividade que funcionam nas próprias práticas sociais, em que os sujeitos têm sua consciência e capacidades mentais constituídas. Suas ideias, projetos e sentimentos são traduzidos por capacidades psíquicas, já que possui consciência, cujo desenvolvimento é inseparável das dimensões históricas, sociais e culturais.

A propósito, Bronckart (1999) enfatiza duas premissas importantes no pensamento de Vygotsky. Uma diz respeito ao fato de o homem ser dotado de capacidades comportamentais únicas que permitiram produzir instrumentos que mediam o seu relacionamento com o meio, organizar a cooperação no trabalho e desenvolver formas verbais de comunicação com seus interlocutores. A outra se refere à noção de que a reapropriação dessas atividades e instrumentos discursivos se dão por meio do processo histórico e social (CORRÊA; BONUMÁ, 2011). O que faz emergir capacidades auto reflexivas ou conscientes que conduzem à reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico.

Na perspectiva vygostskyana, o desenvolvimento das funções intelectuais que são especificamente humanas é mediada socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências, fornecidas pelo meio cultural, o sujeito passa a compor individualmente os modos de realização das ações que são observadas externamente e, em decorrência, aprende a organizar os próprios processos mentais.

O processo de individuação era visto anteriormente como algo interno e não como algo mediado pelo meio cultural. Ao observar as ideias sobre o desenvolvimento da fala, Vygotsky (2007, p. 11) percebeu que:

Tanto os estudiosos da inteligência prática como os estudiosos do desenvolvimento da fala frequentemente não reconhecem o embricamento entre essas duas funções. Consequentemente, o comportamento adaptativo das crianças e a atividade de uso de signos são tratados como fenômenos paralelos – uma visão que leva ao conceito de fala “egocêntrica” de Piaget. Ele não atribui um papel importante à fala na organização da atividade infantil, como também não enfatiza suas funções de comunicação, embora seja obrigado a admitir sua importância prática.

Assim, a fala como uma atividade social passa a representar uma fase de desenvolvimento de funções superiores no indivíduo que envolvem a simbolização da realidade. O prático e o abstrato tendem a se direcionar ao comportamento humano. A fala, entendida como um instrumento ou signo, vincula-se a um papel fundamental de organização da atividade prática e das funções psicológicas. O ponto mais importante do desenvolvimento humano complexo que, portanto, “dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes, convergem” (VYGOTSKY, 2007, p. 11-12).

A fala como uma atividade simbólica configura o reflexo de que, em seus atos de compreensão das atividades humanas, os indivíduos são levados através da cultura a constituírem a sua ação no mundo. As atividades práticas passam a ser controladas, assumindo, dessa forma, uma etapa que se compreende como o ato de controlar o ambiente por meio do uso da fala, ocorrendo, assim, um estreitamento entre o prático e o abstrato.

A atividade de linguagem caracterizada pela fala representa um estágio fundamental no sujeito por permiti-la relacionar-se com o mundo, construindo uma simbolização dos espaços. Dessa forma, os indivíduos inseridos em contextos de usos da linguagem passariam a desenvolver posicionamentos complexos embasados pelo intelecto, do mesmo que as interações por meio dos contextos culturais seriam determinantes na formatação de novos comportamentos:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente – além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz,

mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKY, 2007, p. 12).

Mediante a linguagem, o sujeito age sobre os outros e o mundo, transformando a sua relação com a realidade. Nesse processo de compreensão do real, a linguagem como interação se apresenta como marco no desenrolar da atividade de socialização, assumindo a fala papel tão importante quanto qualquer ação mais objetiva: “As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão” (VYGOTSKY, 2007, p. 13).

Como ação sobre o mundo a fala induz o indivíduo a dialogar com a realidade, promovendo uma relação simbólica que contribui para o desenvolvimento intelectual. A interação surge da atividade de contato que o indivíduo estabelece com o espaço social e histórico que o cerca, direcionando o falar e o agir para um ato no mundo e transformando a fala é um marco no desenvolvimento psicológico do indivíduo:

Quanto mais complexa a ação dirigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (VYGOTSKY, 2007, p. 13).

A interação com o mundo para resolução de problemas se torna central pela relação que o ato de comunicação adquire com o real, notadamente quando se considera que o sujeito ao tentar resolver um problema tende a usar a fala como um instrumento mediador da solução. Como forma de vislumbrar o mundo, o diálogo surge da necessidade do homem, como um ser histórico e social, de se perceber como agente do processo de apreensão do conhecimento. “Assim, com a ajuda da fala, as crianças, diferentemente dos macacos, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento” (VYGOTSKY, 2007, p. 15).

Através de relações dialéticas com o mundo, mediante os signos e o uso das palavras, o indivíduo se desenvolve, criando abstração de suas ações com o meio e com os outros. A alteridade se torna um processo dinâmico, na qual a história acontece inserindo o sujeito na complexidade dos usos de linguagem. A partir das experiências propiciadas pela cultura, o sujeito se individualiza por meio de uma relação com o outro.

Nesse processo, a fala e outras formas de simbolização são fundamentais, pois propiciam a construção do ser como individual e coletivo, numa composição homogênea e heterogênea. A fala e a ação sobre o mundo são fatores determinantes no desenvolvimento intelectual, pois os significados são construídos pela evocação que se faz do contexto individual e social.

A história individual, mediada pelos processos que envolvem a ação no mundo, e a história social tornam complexos a maturação do sujeito, pois, ao longo de suas atividades sociais, o indivíduo vai sendo inserido em bases de conteúdos simbólicos que vão requerer sua participação no meio no qual está inserido. “O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 27).

Os signos constituem instrumentos que estimulam e autogeram a atuação do sujeito no processo de desenvolvimento. O comportamento, neste caso, vai sendo deslocado para estruturas complexas que não se restringem às atividades biológicas.

Como são todos os elementos no ambiente humano impregnados de significado cultural, a dimensão social fornece instrumentos e símbolos que mediam o relacionamento do indivíduo com o mundo e fornecem os mecanismos psicológicos e formas de ação na realidade. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 2007, p. 34).

O processo de desenvolvimento do indivíduo não se dá através da separação das dimensões biológicas das sociais, mas sim pelo entrelaçamento entre ambas. O biológico é um aspecto elementar importante, mas o sociocultural se torna fundamental no processo de aprendizagem, representando uma função psicológica de caráter superior.

Como ser biológico em sua realidade corpórea o indivíduo também é sujeito de uma sociedade complexa em sua simbolização. O uso de signos, símbolos e formas diversas culturalmente situadas de atuação sobre o real são meios de inserção do indivíduo na história. Assim, a internalização das atividades culturais e enraizadas no processo histórico são aportes na psicologia humana, pois o salto qualitativo da mente humana está diretamente relacionada à vivência no âmbito do desenvolvimento histórico e social.

As práticas culturais, nos seus mais diversos enfoques, conduzem os sujeitos a vivenciar formas de significação do real e internalizar conteúdos compartilhados: “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia humana” (VYGOTSKY, 2007, p. 58). O histórico atua como fomentador da evolução humana, sendo dessa forma o meio pelo qual se pode compreender que a participação do sujeito no mundo é condição singular no avanço de sua condição intelectual.

Os sujeitos se encontram em um universo discursivo que apresenta formas de expressão e de interação. Designam e operam transformações no mundo, pois imersos no âmbito do semiótico tendem ao reconhecimento de um caráter interativo da linguagem, capaz de assegurar a compreensão múltipla entre os interlocutores envolvidos no evento comunicativo.

Ao se reduzir a concepção de linguagem a um instrumento passivo de tradução de coisas prontas e dadas no mundo deixa-se de perceber que a língualinguagem é uma atividade em constante articulação, fazendo redefinições dos processos e ação diante do mundo:

Essa concepção de linguagem como processo ativo e criativo, que não é apenas produto dos objetos de sentido, mas que também se (re)produz a si mesma permanentemente, pode ser desenvolvida em duas teses que fundamentam o interacionismo social e, em particular, o interacionismo sociodiscursivo que propomos. A primeira tese é a de que, dado que a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido, ela também, necessariamente, constitutiva das unidades representativas do pensamento humano; a segunda é a de que, na medida em que a atividade de linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social (BRONCKART, 2008, p. 71).

A linguagem como atividade produz objetos de sentido, ou seja, as formas de interação que partem do meio social e o constituem como organizador da atuação do homem no mundo. À medida que o homem se apresenta imerso no meio social passa a simbolizar a realidade, promovendo a diversidade de uso da linguagem (textos\discursos), através de processos de interação e de significação do mundo que constituem um elo entre os sujeitos no entorno social.

Decorre daí, conforme Bakhtin\Volochínov (2009, p. 117), a dinamicidade dos usos sociais da língua e da linguagem, pois as palavras significam a realidade

social, política, econômica e cultural que rodeiam os homens e estabelecem a interlocução entre eles:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor

Percebendo o jogo comunicativo verbalizado como um aspecto específico do humano, Bronckart (2006) ressalta o quanto é fundamental a atuação do homem no meio semiótico e social para a capacidade de acúmulo e construção do conhecimento. A partir dos postulados de Humboldt, Bronckart (2008) adverte que se deve perceber a língua em sua diversidade para que se possa estabelecer as suas propriedades enquanto linguagem. A linguagem existiria, por sua vez, nas práticas verbais, no agir “dirigido” que denotaria o discurso, donde deriva a célebre afirmação do autor de que a linguagem-língua é da ordem da energia aristotélica, não é obra feita mas atividade que se está fazendo.

Nos processos de interação a linguagem implicaria a significação do mundo, a comunicação humana que está marcada pela relação sujeito e seu mundo: “embora a dimensão comunicativa da linguagem seja indiscutivelmente importante, ela é apenas um aspecto ou uma consequência de sua dimensão essencial, a de ser atividade significativa” (BRONCKART, 2008, p. 72).

A linguagem é uma atividade que demanda interação, pois é por meio dessa realização que o mundo é representado na construção do social. O agir no mundo se dá por intermédio da linguagem, sendo meio de produzir a significação do real. Dessa forma, é por meio da interação verbal que se constroem os mundos representados que constituem o mecanismo especificamente humano a partir do qual se avaliam todos os pensamentos e todo agir particular (BRONCKART, 2008).

Os textos, nessa perspectiva, tornam-se uma forma fundamental no desenvolvimento humano. Os processos interativos de produção textual estão marcados pelo entorno semiótico cultural que envolve os sujeitos, devido ao fato de produzirem signos organizados que permitem ao sujeito construir mundo em um espaço gnosiológico.

O fato importante a propósito reside na ideia de agir de linguagem como uma capacidade humana na qual os sujeitos no processo histórico e social são impelidos à ação significativa da realidade. As atividades que dão sentido à vida estariam nas práticas textuais de cooperação e produção do conhecimento: “Os textos podem ser definidos como correspondentes empíricos\linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico\linguístico de uma determinada ação de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 139).

Quando se fala em textos como forma de ação do sujeito no mundo, mediado pelos aspectos semióticos que compreendem a ação, a atividade de linguagem que produz o homem se evidencia como um lugar de formatação do conhecimento. Inserido no mundo o homem se conduz por aspectos que estão no âmbito do social e do psicológico, ou seja, o produto de uma atividade de linguagem requer do indivíduo regras de ordem linguística e a percepção da produção da linguagem através de uma condição de produção.

O ato de produção de textos demanda compreender que esses artefatos estão inseridos nos espaços sociais e que também estão no processo de cognição, pois são produtos que se configuram na ação do sujeito no mundo. “Os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ e ou estabilizados pelo uso” (BRONCKART, 2006, p. 143).

Os textos como instrumentos humanos construtores da comunicação inserem os indivíduos em processos interativos, pois são eles capazes de dá formatação à constituição do pensamento humano. Ao instrumentalizar a sua atuação no mundo o sujeito tende a manter com o real uma visão que simboliza os atos. Os signos são fatores determinantes no desenvolvimento do intelecto, pois é por meio deles que o sujeito internaliza a sua relação com o mundo.

3 TENDÊNCIAS E DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua portuguesa é sempre perpassado por desafios no que tange aos aspectos que o perfaz, assim neste capítulo iremos nos debruçar sobre a reflexão do ensino de língua portuguesa atentado para uma visão interacionista da língua. Pensando com isso aspectos que compreendem a língua em sua perspectiva social e histórica.

No século XX, por volta da década de 1950, estudava-se a língua nos manuais de gramática. A leitura se dava através de fragmentos de textos literários tomados como modelos para o português padrão: “Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido).” (BEZERRA, 2010, p. 39)

O ensino da língua/linguagem passou a ser marcado, não obstante, por levar em conta as novas formas de interação estabelecidas pelos sujeitos no mundo atual, tornando-se um espaço fundante nos processos de inserção dos sujeitos nas diversas práticas de linguagem. Principalmente quando se considera que as teorias linguísticas aperfeiçoaram o conceito de língua/linguagem, deslocando de uma visão de sistema unificado e homogêneo para a compreensão de que ela constitui uma atividade social e histórica, permeada por sujeitos que a vivenciam.

Problematizar o que se ensina em termos de língua é um aspecto fundamental, pois restringir o ensino a mera reprodução de regras, ignora-se que o processo linguístico envolve toda uma gama de significados que compreendem a sociedade, a história e a cultura de uma determinada comunidade. Como ensina Marcuschi (2008, p. 51-52), o ensino da língua/linguagem e as atividades de prática de leitura e produção textual pressupõem trabalhar uma complexidade de temas e problemas:

- a) As questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) A língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) As relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) As relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) A organização fonológico da língua;
- f) Os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) O funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) Os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
- i) A organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) O funcionamento dos processos semânticos da língua;

- k) A organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) As estratégias de redação e questões de estilo;
- m) A progressão temática e a organização tópica;
- n) A questão da leitura e da compreensão;
- o) O treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) O estudo dos gêneros textuais;
- q) O treinamento da ampliação, redução e resumo de texto;
- r) O estudo da pontuação e da ortografia;
- s) Os problemas residuais da alfabetização.

A língua/linguagem se constrói através de situações de interação que se faz por escolhas no uso de gêneros e na forma ou adequação do ato comunicativo. O que implica considerar a vida do educando antecedida por condições sociais de linguagem que trazem e fazem sentidos para ele, ou seja, os sentidos que os diversos usos interacionais da linguagem exercem no dia a dia dos alunos, até para repensar a prática de ensino.

O ensino da linguagem é uma realidade que se faz mediante a interlocução de enunciações e é, desta forma, que os contextos sociais se estruturam no cotidiano dos alunos. Todo ato de enunciação é constituído por intermédio de contatos que se fazem entre os sujeitos em situações sociais de uso da língua. Por conseguinte, o ensino deve ser percebido como um processo de (re)constituição e problematização das mediações sociais:

1. A interação verbal é o meio pelo qual se constitui e se adquire a própria linguagem, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita;
2. A linguagem só tem existência efetiva na interação, momento em que o sujeito se constitui enquanto sujeito do discurso;
3. A escola deve proporcionar práticas em que se deixe transparecer o caráter natural e espontâneo da linguagem;
4. O aluno deve ser assumido como um interlocutor, de fato;
5. A linguagem é um espaço privilegiado para a criação de compromissos antes inexistentes, assim, por meio da linguagem o aluno cria compromisso com o professor, e este com o aluno;
6. A linguagem organiza a atividade mental e articula a visão de mundo dos sujeitos;
7. O diálogo é elemento inseparável e constitutivo da linguagem, pois sempre se fala a um outro, virtual ou não;
8. Os interlocutores se constituem condicionando o dizer e a forma de dizer;
9. A linguagem é trabalho, resultado de um processo das atividades humanas, sociais e históricas;
10. Todo sujeito está inserido num contexto social e é historicamente situado (GERALDI, 1996, p. 307).

Através da reflexão ativa, mediante a linguagem, os sentidos da realidade podem ser trazidos às práticas escolares, como fonte de compreensão e compromisso com a cidadania. A condição de sujeitos históricos e sociais requer

construir uma realidade na qual a criticidade seja parte constitutiva da formação dos educandos.

Ponto central no estudo da língua passa a ser, então, o sistema de interação e de apreensão do reconhecimento dos condicionamentos sociais como fatores determinantes ao ensino. O que implica considerar os aspectos sociodiscursivos como importantes à vida dos indivíduos em contextos de interação e como meios que se estruturam em marcas linguísticas e discursivas.

A reflexão sobre os processos interacionais vai ser determinante para ajudar os alunos a se constituírem como agentes de interlocução e de diálogo com os fatos sociais. Fundamental, portanto, para que o educando possa pensar de forma clara e consciente sobre a relação com o outro e a situação de comunicação.

Como salienta Marcuschi (2010, p. 29), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Donde decorre a importância do estudo acerca dos atos de interação com a linguagem como ponto de compreensão da complexa realidade social e humana, não só pelo viés linguístico mas como uma atividade que estrutura as relações sociais.

Os processos interacionais partem dos conteúdos sociais dimensionados pela cultura e historicidade. São determinados por uma rede de sentidos que se intensificam através das demandas sociais em termos de comunicação. Uma visão unificada e estanque da língua perde de vista a especificidade de usos da linguagem e sua conseqüente dinamicidade histórica, na qual os gêneros do discurso são compreendidos como fatores determinantes para reflexão da vida em sociedade.

Torna-se claro, segundo Volochínov/Bakhtin (2010, p. 268), que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” O homem é um ser que constrói uma representação da realidade, pois, sentindo a necessidade de dar significado aos modos como as relações com o meio e com outros são complexas, teve que desenvolver formas de se relacionar com o mundo, tendo como ponto central a linguagem e os processos interativos mediados a partir dela.

Os gêneros, como adverte Marcuschi (2008, p. 30), “não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios, e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.” As lógicas da vida social são relativizadas pelos gêneros, ou seja, é dentro dos modos de compreensão de

escritas que somos levados a perceber que, nas práticas sociais, os textos se adaptam através dos gêneros e são pensados dentro de domínios discursivos.

Ainda segundo Marcuschi (2008), os processos interativos não podem ser concebidos como simples formas de construção de escrita descontextualizada, sobre a qual os alunos passam a tentar perceber os modos de produzir um ato comunicativo sob uma perspectiva distante do mundo. Devem ser pensados, isto sim, como uma realidade contextualizada que, promovida por uma dinamicidade, realiza-se por meio do domínio do discurso, inserido na interatividade da realidade social e histórica.

Compreendendo que a realidade social é inerente a situações e usos linguísticos que propiciam a forma como se produz e interage com os textos, entenderá o educando que o domínio do discurso se faz como uma condição que promove a construção de enunciados políticos, importantes para a sua inclusão no contexto social. O gênero não deve ser percebido como uma forma de discurso fechado e preso a regras de formatação, mas como meio de inserção social de indivíduos que moldam as suas práticas de linguagem por intermédio de jeitos de dizer e de se comunicar.

Possibilitar a compreensão do ensino como promotor da reflexão acerca dos conteúdos sociais é comungar das indagações de Freire (1996, p. 30):

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Partindo desse pressuposto, deve-se conceber o ensino da linguagem como forma de demarcação de discursos precedidos por uma intimidade entre o que o sujeito aluno vivencia em sua realidade comunitária e o conteúdo curricular. O estudo da língua deve ser uma constante reflexão a respeito da heterogeneidade dos significados que a linguagem promove em meio ao contexto social dos sujeitos participantes do processo de interação.

Dessa forma, os educandos encontrarão sentidos no estudo da língua, refletindo sobre o quanto é importante o diálogo mediado por uma escrita e leitura, capazes de leva-los ao enriquecimento do papel do indivíduo em sua realidade. Reconhecer a importância social que assume o domínio da escrita e da leitura é tornar capaz a reformulação do universo subjetivo e social.

A reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa tem evoluído no sentido de se vislumbrar a forma de produção de texto como um meio de induzir os alunos a uma formação que lhes permita exercer a capacidade de usar a língua/linguagem nas mais diferentes situações sociais. Neste sentido, o diálogo assume um papel fundamental para a formação do cidadão, notadamente porque os educandos representam sujeitos que estão inseridos em contextos sociais específicos e, por isso mesmo, são dotados de expressões que lhes são particulares e socialmente características.

Como ensina Volochinov/Bakhtin (2010), o ato comunicativo se faz por meio de um processo interativo que engloba diversos usos da língua/linguagem, permitindo aos indivíduos produzirem enunciados sejam orais sejam escritos nas mais variadas situações sociais. Ao se comunicar o sujeito parte de atividades interativas que se fazem por intermédio de gêneros de textos. A simbolização das formas como se constrói a ação de comunicar se faz por meio dos atos linguísticos que se materializam em textos.

Os gêneros são formas centrais na atividade de comunicação humana, portanto, fundamentais para pensar a atividade de ensino. Onde decorre a necessidade de ensinar o aluno a distinguir o gênero textual daquilo que designa o tipo textual e daquilo que diz respeito ao domínio discursivo:

- a. Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.
- b. Gênero textual refere os textos materializados em situações de comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais,

objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados em interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.[...]

c. Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constitui práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradas de relação de poder (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

A atividade de produção textual demanda conhecimentos acerca da forma como o texto se constitui em meio as suas caracterizações e aos modos como estão inseridos nos contextos sociais e históricos. O que implica compreender o texto como um conjunto de aspectos linguísticos, cognitivos e sociais que transporta a realidade para o universo da linguagem, reconstruindo e ordenando aquilo que se encontra no mundo.

Por conseguinte, o gênero não pode ser pensado fora de sua realidade social, pois a atividade de escrita consiste em uma atividade interativa que manifesta dimensões da prática humana em suas vivências sociais. Ter o que dizer é condição prévia para o êxito do ato de escrever e isso se configura porque parte de um indivíduo que se encontra inserido em um ambiente coletivo, no qual textos são precursores de vivências.

Um texto se define por um conjunto de escolhas e de estratégias de discurso que determinam as situações de interação social decorrentes do uso coletivo da língua/linguagem.

Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa (MARCHUSCHI, 2008, p. 77).

A compreensão das atividades que envolvem a língua/linguagem é algo que pressupõe entender a multiplicidade de usos interativos com os enunciados. Como a atividade de enunciação é construída a partir de um caráter ideológico, os sujeitos inseridos em espaços sociais e históricos passam a ser mediados por relações entre a língua/linguagem e os aspectos que compreendem o mundo que os cercam.

Nesse sentido, ao invés de focar na abstração excessiva da língua/linguagem, torna-se pertinente um ensino que dê ênfase à natureza e variedade dos gêneros, pois é assim que se dimensiona a atividade de linguagem como um modo de ação que vincula a língua e a vida como processos inerentes: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2010, p. 282).

O enunciado é uma unidade de comunicação verbal por meio da qual a interação se constrói. No ensino essa visão faz perceber que os propósitos discursivos são inerentes às atividades de pensar as formas do dizer. Dessa forma, o ato pedagógico define escolhas de gêneros, levando em conta as circunstâncias comunicativas, os ambientes discursivos, a posição dos sujeitos que interagem. Como chama atenção Bronckart (2006, p. 186), “os conhecimentos são elaborados primariamente no âmbito das atividades coletivas concretas, que organizam e mediatizam as interações de cada indivíduo singular no mundo do conhecer.”

As questões práticas do conhecer vão sendo simbolizadas mediante o que é significativo, isto é, a simbolização dos processos interativos imediatos. Percebendo as suas vivências, os sujeitos tendem a se expressar por intermédio dos gêneros de textos/discursos, nos quais são construídas estruturas verbais que se instrumentalizam no ato de comunicar o mundo. Cabe ao ensino, então, desenvolver competências de comunicação que se tornam objetos de aprendizagem social (BRONCKART, 2006).

A produção textual surge como atividade interativa, à medida que os conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos são mediados por uma visão dialógica da língua/linguagem. O dialogismo constitui, neste sentido, conceito fundante da reflexão sobre a atividade de um ensino marcado pelo fato de que os sujeitos estão inseridos em contextos sócio-históricos de interlocução (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2010).

O diálogo aqui abordado, observam Flores e Teixeira (2005, p. 58), não se trata de interação tão simples:

Nunca é demais salientar que a palavra diálogo em Bakhtin contraria entendimentos consagrados pelo senso comum. No sistema teórico do Círculo, diálogo não se reduz à interação face-a-face [...] Também não significa entendimento, nem geração de consenso. No conjunto da obra de

Bakhtin, as relações dialógicas são entendidas como espaços de tensão entre vozes sociais.

As tensões são modos como os processos de interação se dão por meio de interesses e de formas de atuação, através das quais são usados e escolhidos os textos. Comunicar é sempre uma atividade mediadora de significados, pois é por intermédio da língua/linguagem que os homens, também, constroem os mundos que os cercam.

De sorte que é extremamente importante perceber que a produção textual se dá através do diálogo, como uma prática de relação entre o sujeito e o ambiente social. Somente o trabalho e discussão em sala de aula sobre o conteúdo de um texto não é suficiente para desenvolver uma ação real sobre o mundo: “a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento somente se consegue em ambientes de rica interação social.” (FRENCHI, 1984, p. 49)

Os processos interativos tornam-se fatores cruciais na aquisição e desenvolvimento das competências do sujeito no âmbito das atividades de linguagem que promovem em suas realidades:

Competência linguística, encarregada dos elementos constitutivos da linguagem; competência cultural, capaz de dar-lhe o necessário conhecimento do mundo, da situação histórica em que o texto foi produzido e de outros textos; competência discursiva, encarregada de mostrar as variadas gramáticas dos modos de organização discursiva; e a competência pragmática, que mostra as relações sociais entre emissor e receptor (GAVAZZI, 2007, p. 62).

Apesar de suas lacunas, como se verá no capítulo seguinte, o livro representa uma ferramenta semiótica que possibilita ao aluno ter contato com gêneros textuais, refletidos a partir de um referencial teórico que contribui para explicar suas formas de construção, meio de produção, características, entre outros fatores que o compreendem. Isso implica compreender que as manifestações verbais não ocorrem como elementos isolados. Os textos são produzidos em situações sociais, pois toda manifestação linguística não se dá de maneira estanque, mas por meio de um discurso - algo vivo e concreto - que diz respeito às formas e usos da língua, realizando-se através de práticas sociodiscursivas.

Urge, por isso mesmo, tomar o Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio (LDLPEM) como um recurso que conduza a outras experiências no ensino de um gênero textual. Por ser um objeto presente no meio escolar e de posse

de todos os alunos, torna-se plausível fomentar uma leitura que seja iniciada em suas páginas e possa transcender mediante outras atividades.

4 LIVRO DIDÁTICO E PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ao pensar o livro didático evidenciamos que o ato de ensinar se evidencia por uma processo, por isso neste capítulo iremos nos debruçar sobre o LD e o processo de ensino aprendizagem, fazendo uma reflexão sobre como eles se relacionam.

O processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, deve-se fundamentar na relação com que se possibilita a interação, pois é por intermédio desta que as interlocuções ocorrem, conhecimentos são adquiridos, histórias e visões de mundo são construídas. Nessa direção é que o projeto pedagógico deve ser formulado, concebendo a democratização da cultura, mediante a incorporação de materiais didáticos às escolas, como mecanismo precursor de uma formação crítica.

O acesso a um ensino que reflita a dimensão histórica e social dos processos e usos dos artefatos culturais representa, sem dúvida, condição essencial para a formação de um sujeito consciente de seu tempo e espaço. A preocupação relativa à produção textual no livro didático passa, portanto, pela discussão em torno de como este recurso pedagógico pressupõe, em sua gênese, a realização na sala de aula de atividades sociointerativas capazes de consubstanciar a prática social.

Mais do que recurso pedagógico, ressalta Freitas (2009, p. 201), o livro produz saberes e conhecimentos: “Neles estão presentes e circulam as mais diversas pedagogias culturais, as quais ensinam lições que vão muito além dos conteúdos curriculares, convidando alunos e alunas a ocuparem determinadas posições de sujeito.”.

No Brasil, o livro didático tornou-se objeto familiar no ambiente escolar há mais de um século. Como sugere Saviani (2006, p.189), a disseminação no país do método intuitivo contribui fortemente para a incorporação às escolas não somente dos livros, como também de outros recursos pedagógicos:

O método intuitivo, conhecido como lições de coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas,

linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário etc. Mas o uso de todo esse variado material dependia de diretrizes metodológicas claras, implicando a adoção de um novo método de ensino entendido como concreto, racional e ativo. O que se buscava, portanto, era uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro. Este, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte num recurso decisivo para uso do professor, contendo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades, cujo ponto de partida era a percepção sensível. O mais famoso desses manuais foi o do americano Norman Allison Calkins, denominado Primeiras lições de coisas, cuja primeira edição data de 1861, sendo reformulado e ampliado em 1870. Foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886.

As condições de produção, importação e utilização do livro no país são estabelecidas, especialmente, a partir do Decreto-Lei nº 1006 de 1938. Em seu artigo 2º, o Decreto considerava dois tipos de livro didático: “§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.”

Desde o início, o livro didático surge portanto como recurso pedagógico instituído oficialmente. Sua presença no contexto da educação vai está integrada a interesses e ideologias que passam a ser preponderantes na vida escolar. Com o processo de democratização da educação assume um lugar quase que central no contexto das práticas de sala de aula, sendo preconizado como direito das classes de baixa renda já no Decreto-Lei 1006/1938. Conforme seu artigo 8º, constituía obrigação da rede de ensino primário “dar às crianças necessitadas, nessas escolas matriculadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo.”

Em função das demandas populares houve a necessidade de inserir nas escolas novas formas de universalizar o conhecimento, mesmo porque muitos dos profissionais em educação ainda estavam em processo de formação. O livro surge como um meio de facilitar o ensino e permitir às classes de baixa renda acesso a bens culturais:

Em virtude disso, professores e professoras, assim como o corpo discente, antes advindos da elite e por isso com acesso à leitura e aos bens culturais, agora são oriundos das camadas populares, expropriadas dessas possibilidades. É um novo contingente de corpo docente e discente a adentrar o espaço da escola e constituir uma outra realidade escolar que o sistema de ensino não está preparado para administrar [...] É nesse contexto que o LD [livro didático] se insere de forma decisiva, vindo suprir

as deficiências da formação ao trazerem roteiros preestabelecidos, conteúdos já selecionados e mesmo respostas prontas (OTA, 2009, p. 213).

As condições de trabalho e de formação de professores tornavam-se cada vez mais precárias, justamente, no momento em que a escola começava a atender uma clientela alijada do saber formal. Os materiais didáticos, rapidamente, deixaram de constituir obras de referência para orientar e conduzir a ação docente.

Associado à formação precária dos professores que não combinava com um ensino de qualidade, o livro didático acaba servindo para estruturar as formas de apreensão de informação e conhecimento em sala de aula. Como ressalta Geraldi, (1997, p. 117), “a solução para o despreparo do professor em dado momento parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso.” Nesse contexto, o livro se torna uma fonte privilegiada de leitura, representando em muitos casos o único instrumento de contato com textos diversos.

A presença do livro na escola fundamenta-se em uma visão bastante comum de que os recursos didáticos são escassos e, por essa razão, as experiências de leitura e escrita por parte dos alunos adviriam daquele artefato. Decorre daí, também, a ideia de que o livro se revela como detentor de um discurso de autoridade que explicaria a sua importância no contexto escolar.

O livro didático surge como forma de desenvolver a educação e promover acesso ao conhecimento, mas acaba se institucionalizando a tal ponto que, além de mediar, configura-se como objeto que centraliza o ensino, restringindo a ação educativa. O processo de ensino e aprendizagem passa, então, a ser mediado pelos conteúdos ali presentes, compreendendo-se o livro como um modo de organização do processo pedagógico e o acesso do aluno ao conhecimento, necessariamente, como dependente daquele artefato.

Além de se constituir em fonte quase que exclusiva de acesso ao conhecimento, boa parte dos professores atribui ao livro o meio de facilitar a sua capacitação e atuação em sala de aula. Transformando os livros em verdadeiros manuais, mediante os quais são instrumentalizados exercícios, sem nenhuma leitura crítica diante dos conteúdos expostos:

O livro didático, sobretudo a partir da década de 1960, vem sendo utilizado como um mecanismo de (in)formação do professor. Além disso, ao que tudo indica, é um instrumento didático predominante ou único em muitas salas de aula em todo o país. Este fato é um desdobramento da precariedade das condições de formação e trabalho dos professores brasileiros. As deficiências na formação e precárias condições de trabalho fomentam o uso

massivo e pouco crítico do livro didático em sala de aula. Por outro lado, a própria existência dos livros didáticos atendendo a tais demandas retroalimenta este ciclo. Assim, os manuais didáticos são motivadores e resultado deste processo (SILVA, 2012, p. 817).

Bezerra (2006) adverte que, cada vez mais, a atividade dos professores tem sido pensada a partir dos enfoques presentes nos livros. Muitos docentes são levados a encontrar nestes uma âncora, na qual as suas demandas de formação continuada são equacionadas. Passam a vislumbrar nos livros a atualização de sua prática, atribuindo ao recurso didático forte influência sobre seu fazer pedagógico.

A formação docente que deveria ser centrada em políticas de desenvolvimento da profissão, em torno das demandas técnicas e científicas de reflexão do conhecimento, em muitos casos fica a mercê do livro didático. Inserido fortemente na prática pedagógica, segundo Coracini (1999, p. 12), o livro define “o quê e como ensinar/aprender”, norteando quase todo o agir em sala de aula. A sua face está diretamente relacionada ao perfil docente, ou seja, “a imagem estabilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis” (SILVA, 1996, p. 8).

A escolha e a utilização do livro, em todo caso, precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele instrumento do processo mais amplo de ensino e aprendizagem. Mesmo considerando que o livro precisa ser usado, de forma rigorosa e sistemática, até para fazer parte da vida dos alunos como forma de vislumbrar o mundo a partir de uma postura crítica e reflexiva, o professor necessita promover uma leitura que leve em conta o saber e a interpretação que os alunos fazem da realidade. O conhecimento advindo do livro pode se inserir nas experiências culturais dos educandos, provocando questionamentos, leituras e escritas, aperfeiçoando a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Além disso, em sendo o livro fortemente marcado por se constituir instrumento de uso na situação específica da escola, isto é, de estudo e aprendizado coletivo, goza de uma característica importante que é promover a interatividade que compreende o ato pedagógico em si. Ao propor a prática de leitura e escrita em sala de aula com o concurso do livro o docente deve ter em vista conduzir os alunos a uma experiência de interação com o contexto histórico, permeada por atividades que

permitam, direta e indiretamente, fazer dialogar os conteúdos e os aspectos sociais observados na realidade.

Como forma, inclusive, de buscar solução às críticas fundamentadas a sua centralidade no ambiente escolar, urge começar a conceber o livro como um meio de promover outras percepções diante da realidade e não como finalidade do ensino. O livro e a escola fazem parte de um mesmo processo, consistindo em espaços que veiculam a reflexão sobre o conhecimento produzido pelo homem ao longo da história.

Os recursos didáticos, de acordo com Lajolo (1996, p. 4), representam materiais que se tornam objeto de aprendizagem e se inserem no ato de leitura e escrita:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos e que provavelmente foi escrito, editado e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, o que se ensina e como se ensina. Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que os professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Constituindo um objeto crucial à escola brasileira, o livro didático deve estar comprometido nas políticas educacionais com uma educação de qualidade para todos. As práticas de leitura e escrita vivenciadas, a partir dele, devem conduzir ao contato com conhecimentos científicos e culturais e a uma experiência com a linguagem capaz de inserir os sujeitos no mundo.

O acesso aos bens culturais é essencial à formação dos indivíduos. Os livros didáticos não são o único propulsor desse acesso, podendo não obstante induzir a um processo reflexivo diante da realidade social e histórica. Precisa-se, portanto, agregar valores aos mesmos, associando-os a outros recursos pedagógicos, como propostas de inserção e diálogo de conhecimentos, primordiais à construção de um saber plural.

Sem diálogo com outros modos de produção e reflexão do saber acaba-se engessando o fazer pedagógico. A estruturação de procedimentos, mesmo quando o livro didático não é utilizado, passa a ser refletida em materiais produzidos pelo professor. Pensadas ao largo de um viés crítico e dialógico, a leitura e a escrita se

restringem ao emprego puro e simples de materiais didáticos, não construindo reflexão sobre a realidade social.

O livro e os processos pedagógicos que o cercam são fundamentais no desenvolvimento de práticas de letramento. A atividade de ensino mediada pelo livro permite ao aluno acesso a conteúdos históricos e sociais que dão margem à construção de significados sobre o mundo e a realidade. Em contato com os conteúdos e ilustrações do livro, o sujeito passa a participar de um processo interacional que envolve a linguagem como atividade social, dialogando com diversas outras formas de expressão da cultura.

De forma simultânea, o livro didático direciona-se a dois leitores - o professor e o aluno que agem sobre esse objeto mediante um ato de participação interativa, cujo fim reside na aquisição e construção coletiva do conhecimento. Por um lado, o professor constitui um agente imerso no espaço social, cuja atuação se traduz em conhecimentos estruturados como formas de ação sobre grupos. Por outro, o educando representa a comunidade para a qual são destinados saberes construídos socialmente. Neste sentido, a formação e a prática pedagógica crítica e reflexiva assumem papel decisivo, norteando a qualidade do ensino e da aprendizagem e garantindo as bases para a educação de um cidadão proativo e consciente.

4.1 Formação Docente e Prática Pedagógica Crítica e Reflexiva

O Estado na contemporaneidade exerce o papel de fomentador das práticas educativas. Não obstante a lógica neoliberal centrada no mercado relegar à educação papel secundário, na última década os investimentos estatais na escola voltaram a ocorrer. Mesmo porque a escolarização e qualificação da mão de obra, cada vez mais, são compreendidas como fatores determinantes no desenvolvimento social e econômico.

A educação torna-se fundamental na construção da democracia e no avanço dos processos econômicos, sociais e culturais. O pressuposto aí é que é na escola onde será construída uma sociedade com participação cidadã e, ao mesmo tempo, responsável pelo avanço da economia, pois as formas de inovação se dão na produção do saber.

Apesar de a escola ter crescentemente se universalizado, mediante políticas de democratização do ensino, a lógica do mercado globalizado condiciona à instituição o dilema de como promover educação e mudança social em um mundo onde a verticalização do sistema capitalista tende a se acentuar:

Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desencaixada da sociedade. Como me referi antes, a educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. Foi principalmente pela via escolar que a espacialidade e a temporalidade modernas se estabeleceram e se tornaram hegemônicas, de modo que elas funcionaram como uma das condições de possibilidade – talvez a mais importante delas – da ascensão da burguesia e do sucesso da lógica capitalista – primeiro no Ocidente e, depois, na maior parte do mundo. Mas o mundo mudou e continua mudando, rapidamente, sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças. Com isso, não estou sugerindo que ela deveria ter mudado junto; apenas reconhecendo um descompasso que acabamos sentido como uma crise (VEIGA-NETO, 2003, p. 110).

Marca esse descompasso a constatação de que os sujeitos, cada vez mais, encontram-se inseridos em uma gama de possibilidades de fontes de conhecimento. A sua atuação no mundo passa pelo fato de se veem como protagonistas de suas próprias formações. O que implica pensar e repensar o papel do professor em uma sociedade onde a informação encontra-se disponível em canais abertos, como a internet e as redes sociais.

Nessa conjuntura, o docente estaria relacionado a um sujeito que construiria a mediação entre a realidade e os alunos de forma reflexiva. Ajudar a selecionar informações de forma crítica para a formação de um aluno consciente passa a representar papel fundamental.

Os processos constitutivos da cidadania dos alunos e a superação das desigualdades escolares devem ser o foco da formação dos professores. O trabalho docente atenderia a sua finalidade de conduzir os alunos a se constituírem como sujeitos políticos, capazes de repensar a sua capacidade de intervenção sobre os problemas sociais e históricos que os cercam.

Como agente de reflexão, o professor deve está centrado, constantemente, nos aspectos que envolvem a sua formação e condição de trabalho. Conforme Alves-Mazzotti (2007, p. 580), vive-se em um cenário complexo, marcado por uma “crise ética, esvaziamento das funções tradicionais da família, o esgotamento dos laços de solidariedade, a incerteza quanto ao futuro e a violência presente no cotidiano das

grandes cidades”. Fatos que afetam o contexto escolar e interferem, diretamente, na formação e prática pedagógica.

Na realidade, estaria ocorrendo uma mercantilização do trabalho do professor, pois as suas funções tradicionais, capazes de construir a cidadania, têm se restringido a questões de ordem pragmática e instrumental: “Esses desafios encontram um professor fragilizado pelo desprestígio da profissão e pela crescente precarização de seu trabalho.” (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 581)

A reflexão sobre práticas democráticas, posta no âmbito da sociedade e com ressonância nos contextos escolares, ajuda a perceber que os professores exercem papel crucial no âmbito dos processos de formação profissional. O desafio é conceber a escola como espaço democrático e o trabalho docente atrelado à transformação da sociedade, fundamental à formação para o exercício consciente da cidadania e inserção crítica no mundo do trabalho (ALVES-MAZZOTTI, 2007).

No contexto escolar, o professor encontra-se em meio a uma diversidade social. A escola como espaço múltiplo traz em si a presença de sujeitos oriundos das mais diversas realidades. A relação professor-aluno é um aspecto fundante da construção da formação docente, pois é nesse contexto de alteridade que a construção de relações e a produção de conhecimento se estabelecem.

O processo de globalização tende a cobrar posturas condizentes com a formação do cidadão. Percebe-se um direcionamento para desenvolver práticas educacionais que possam inserir os indivíduos no campo amplo da sociedade que está surgindo. A escola e os professores, mesmo pluralizando suas práticas para atender aos interesses do capital, insistem como contraponto na formação de sujeitos reflexivos e conscientes de seus papéis.

Ao mesmo tempo em que impulsiona a educação em termos dinâmicos, a globalização tem sido um fator de exclusão. Contradições fundamentais têm colocado em xeque a escola que tem se colocado, por um lado, como promotora da reflexão sobre os lugares sociais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, por outro, constituído instância de competição na formação para o mercado de trabalho.

A educação com as reformas empreendidas na década de 1990 passa a ter como objetivos remeter a produção de saberes à empregabilidade, em detrimento da preocupação de inserir o sujeito em um mundo de oportunidades reflexivas. Carro

chefe desse período foi uma educação com equidade, mas centrada na transformação produtiva, promotora da introdução dos indivíduos na economia:

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

As marcas do mercado estão presentes, também, nas formas como se dão as relações dos sujeitos nos espaços escolares. A desqualificação do trabalho docente vem de uma crescente imposição de procedimentos de controle técnico sobre o contexto educacional. Ocorre um processo de reorganização da política educacional, marcada pela centralidade da administração e participação da comunidade escolar, transformando a escola em núcleo do planejamento e da gestão.

O educador passa a ocupar o papel de organizador do espaço escolar, estendendo seu trabalho além da sala de aula: “ele agora compreende a gestão da escola no que refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). A reorganização da escola concentra o trabalho docente em atividades antes exercidas por outros profissionais, provocando como consequência da transferência de responsabilidades sobrecarga de trabalho sobre os professores.

Diante de tais demandas e desafios que a sociedade traz para o profissional da educação, como formar professores? Como promover educação em uma sociedade, cada vez mais, informatizada, na qual a internet proporciona intensos acessos a informações antes restritas? São questionamentos que se reportam à formação do professor como agente mediador de práticas reflexivas.

Uma das principais inquietações surgidas nas últimas décadas e que teria fomentando os processos de formação docente no Brasil, segundo Pimenta (2012), seria a ideia de um professor reflexivo. Parte do princípio de que, se todos os sujeitos são capazes de produzir pensamento sobre a realidade, refletir sobre o mundo que os cerca, então, a atividade docente carrega em si uma atitude reflexiva.

O que pressupõe uma “epistemologia da prática”, ou seja, a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização dos acontecimentos inerentes aos processos

interativos de relação com o saber. Nesse contexto, estariam inscritos os aspectos referentes à prática e a reflexão sobre essa prática.

Os eixos conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação passam a ser fundamentais para o perfil do professor, devendo fazer parte dos currículos de formação docente: “Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.” (PIMENTA, 2012, p. 24)

Um professor reflexivo estaria centrado no fato de repensar os discursos e sua natureza ideológica, pois as práticas de linguagem que permeiam o trabalho docente (aquelas, inclusive, envolvendo o livro didático) são artefatos de construção de mundo. Precisam-se tornar visíveis as ideias para que sejam questionadas as relações de dominação e as próprias ideologias que perpassam os discursos.

A formação docente deve ser pensada como uma forma de atuação para por em evidência as formações ideológicas constituídas no interesse de um grupo social ou cultural específico. O professor seria, assim, um agente de reflexão política que demandaria uma visão multicultural, não como mero reproduzidor de propostas advindas do Estado. O que deve importar são as relações sociais em suas multiplicidades. O meio escolar, por sinal, representa instância central dos processos de formação do professor, pois é nesse ambiente que as relações com os outros acontecem.

Os professores e os alunos são impelidos a um processo interativo que tem como foco a relação com o conhecimento, seja advindo dos contatos na práxis do dia a dia seja pelos que são, através da escola, culturalmente formalizados. Assim, a interação dentro do meio escolar forma um profissional inserido na dinamicidade das relações sociais, devendo propiciar ao educando pensar o mundo globalizado e, ao mesmo tempo, refletindo sobre suas pluralidades.

Como esclarece Perrenoud (2002, p. 14), as contradições que estruturam o futuro são cidadania planetária versus identidade local; globalização econômica versus fechamento político; liberdade versus desigualdade; tecnologia versus humanismo; racionalidade versus fanatismo; individualismo versus cultura de massa; e democracia versus totalitarismo. Constituem elas princípios importantes na condução de reflexões sobre como o professor deve encarar a sua formação, educar cidadãos e construir competências adaptadas ao mundo contemporâneo.

Baseando-se em Morin (2000), Perrenoud (2002) esboça um perfil de professor baseado em sete saberes: pessoa confiável, mediador intercultural, mediador de uma comunidade educativa, garantidor da lei, organizador de uma vida democrática, transmissor cultural e intelectual. Preocupa tornar o docente capaz de repensar as realidades como sendo uma prática constante de transformação do espaço sociocultural que permeia a historicidade dos alunos e dos próprios profissionais.

Isso implica um olhar e uma postura reflexiva, em que as práticas educacionais são repensadas constantemente como princípio fundamental à organização das relações sociais e de produção do conhecimento. Donde decorre uma escola na qual os professores seriam mediadores, pois suas práticas estariam direcionadas ao processo de renovação ou inovação. Práticas, por sinal, que se fundamentariam no reconhecimento de que a sociedade é um espaço de constante transformação, cabendo ao ensino ser capaz de provocar mudanças nos modos como os sujeitos se inserem no mundo.

Dessa forma, a formação docente estaria embasada em constantes reflexões acerca do papel da educação e do professor nessa realidade. Formação que não pode ser restrita a questões técnicas, mas a uma ampla atividade reflexiva, pois os professores são sujeitos responsáveis pela educação de toda uma sociedade:

Eles estão ligados a uma visão de escola que visa democratizar o acesso aos saberes, e desenvolver a autonomia dos sujeitos, seu senso crítico, suas competências de atores sociais, sua capacidade de construir e defender um determinado ponto de vista. Esses princípios passam pelo reconhecimento da autonomia e da responsabilidade profissionais dos professores, tanto individual quanto coletivamente (PERRENOUD, 2002, p. 15).

A fundamentação do processo educativo se baseia na construção de um contexto social e histórico no qual as práticas democráticas possam ser encaradas como metas a serem alcançadas. Fazer o professor repensar os modos de socialização e de participação no meio social torna-se fundamental para a construção de uma escola democrática.

Uma apropriação crítica dos processos de formação deve entender o conhecimento como fator de condução dos educandos a uma identidade que acolha as dimensões afetivas, subjetivas, estéticas, culturais que compreendem as suas realidades. Pensar para transformar é o princípio maior da formação e da prática

docente, pois o professor necessita perceber que seu trabalho se pauta em contextos simbólicos específicos, permeados por acontecimentos históricos e sociais. A educação, neste sentido, está diretamente relacionada às experiências humanas.

A prática pedagógica, sob essa perspectiva, não poderia estar comprometida senão em conduzir os alunos a experiências reais com a língua e a linguagem capazes de torná-los atuantes na construção do processo democrático, uma vez que se constituem em sujeitos sociais e políticos inseridos em um contexto histórico que os determina e convoca à ação. Não havendo dúvida a respeito da enorme responsabilidade envolvida na formação do jovem que começa a se preparar para ingressar em outros processos educacionais, mais complexos do que vêm participando no ensino médio.

Promover atividades, de forma crítica e reflexiva, a partir dos conteúdos do livro didático torna-se de fundamental importância para que os educandos possam dialogar com os conhecimentos e os processos mais amplos do tecido social. Os modos como os sujeitos se inter-relacionam com o livro tendem a representar um campo significativo para a formação do cidadão e, portanto, pensar como isso ocorre se torna essencial para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Os professores, na maioria das vezes, pedem aos seus alunos resumos, tornando o livro didático objeto que propicia leitura e escrita. Mas de que forma essas práticas são pensadas? Quais as finalidades dessas atividades no processo de ensino? São meras reproduções (o copiar e colar tão praticado nos dias atuais) ou são meios de refletir o conhecimento no contexto escolar?

Sabe-se que os atos comunicativos, assim como as formas de aprendizagem, partem de um processo contínuo de atribuição de sentido aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. O individual e o cultural são mediadores das formas como os sujeitos interagem com o saber, por isso, a atividade com o livro necessita desperta-los para refletir sobre o mundo em que vivem.

As ações pedagógicas são atividades sociais que devem ser pautadas na significação dos saberes, pois o processo de apreensão de conhecimento no qual o avanço pessoal e coletivo vão se dar são resultados das experiências humanas culturalmente organizadas, socialmente produzidas e historicamente evidenciadas. Como trazem em suas páginas conteúdos que foram produzidos pela sociedade ao longo do tempo, os livros pressupõem atividades demarcadas pelo reconhecimento

da herança cultural da humanidade e mediadas pelas formas sociais e discursivas de interação com esse legado.

O livro didático, neste sentido, mostra-se um importante mediador de interlocução, um aporte no diálogo com as práticas sociais de linguagem, através das quais se dá a construção de sujeitos que passam a produzir conhecimentos a eles pertinentes. Como sujeitos sociais os alunos devem ser conduzidos à percepção de que os processos de ensino são formados por atividades empreendidas sobre os gêneros textuais nos livros didáticos. Um contexto de informação que estrutura os modos de inserir os educandos na construção do saber.

Observa-se, em muitos casos, que o processo interativo permeado pelo livro torna-se uma atividade de linguagem isolada que acaba estruturando um estudo hermético como consequência da artificialidade do material didático em sala de aula. Não se desenvolve uma atividade discursiva mais ampla, através da qual os conteúdos possam ser mediados por um diálogo com o mundo.

Os processos educativos presentes nas leituras e escritas intermediadas pelo livro, não obstante, devem contribuir não só para a aquisição, como também para a própria transformação do conhecimento, sobretudo, daquele que tem como base a realidade:

Os significados que, em torno do livro didático, o aluno vai construir ou alterar precisam, por um lado, corresponder aos padrões de conhecimento da sociedade em nome da qual a escola estabelece seu projeto de educação. Por outro, os significados que o livro veicula podem também questionar o conhecimento até então aceito como legítimos. O essencial é que, em qualquer dos casos, as informações endossadas ou sua contestação, sejam fundamentadas; como a escola não é desvinculada de seu contexto social, tanto os padrões de conhecimento quanto os de sua contestação e reformulação, precisam satisfazer as expectativas da clientela escolar (isto é, dos alunos, das famílias de alunos, e da comunidade da qual vêm os alunos) e, simultaneamente, as diretrizes do sistema educacional (LAJOLO, 1996, p. 6).

O livro didático contém textos não como meros conteúdos em si, mas com infinitudes de possibilidades de reflexão, aos quais se seguem exercícios e atividades que levam os alunos a construir interpretações sobre os conhecimentos apresentados, favorecendo tanto a aprendizagem quanto a postura crítica. Por isso, faz-se importante refletir como desenvolver o estudo em torno dos usos das formas de linguagem que se entrecruzam em suas páginas e como essas práticas são dinamizadas nos contextos de sala de aula.

Sabe-se que em diversos livros os conteúdos são apresentados de forma estanque, nos quais aspectos estruturais são valorizados em detrimento de suas funcionalidades sociais. Uma das atividades mais praticadas em sala de aula se trata da leitura e escrita desvinculadas da realidade social e histórica. A escola adota o livro a partir de uma lógica muito mais preocupada em ocupar o tempo dos alunos do que enquanto forma de interação com o conhecimento.

Precisa-se inserir um posicionamento dialógico no uso da leitura e da escrita para o livro se tornar objeto de inserção dos alunos em outros processos de conhecimento. Ao direcionar o olhar para aspectos da realidade o sujeito se vê como atuante de um processo interativo no qual a linguagem exerce papel central. O que significa vislumbrar o livro didático como marco na construção de uma reflexão mais apurada e comprometida com a ampliação do conhecimento.

Para se tornar eficaz, essa experiência deve estar fundamentada em um processo de interação no contexto de sala de aula. A partir do livro didático devem-se refletir formas de diálogo entre seus conteúdos e as experiências socioculturais dos alunos. Razão pela qual os gêneros textuais/discursivos precisam ser compreendidos como fonte vinculada à prática interativa, de natureza eminentemente social, promovendo a construção de uma linguagem viva, em que os sujeitos interagem e compartilham a língua de forma dinâmica.

Nas práticas pedagógicas, as interpelações dos alunos diante do livro didático devem implicar em relações intra e intersubjetivas marcadas pela vinculação dos conteúdos aos contextos sociais. O diálogo que os alunos necessitam estabelecer no meio escolar e em suas próprias comunidades deve ser reflexo dessa visão interativa da linguagem.

O processo de socialização implica na constância de enunciações condicionadas por situações de comunicação que promovem nos sujeitos o reconhecimento da sociedade como marco de toda a significação das atividades humanas: “A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p. 121) A enunciação é algo que se encontra imerso em todo processo de sociabilidade, tendo como premissa o fato de ser uma atividade interacional e, portanto, os discursos se inter-relacionam como resultado das relações estabelecidas no contexto social.

Conforme demonstrado no capítulo subsequente do presente estudo, a formação docente e a prática pedagógica crítica e reflexiva passam a ser fundamental ao ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva interacionista. Particularmente, quando se consideram as injunções às quais o livro didático, a produção textual e o trabalho pedagógico com os gêneros se encontram submetidos: “Caso contrário, a teoria dos gêneros pode continuar apenas sendo discussão prioritária do meio acadêmico, de livros e documentos oficiais.” (FISCHER, 2006, p. 563)

5 O LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DO ISD

5.1. Um olhar sobre o manual do professor

Neste capítulo iremos nos debruçar sobre o manual do professor discorrendo sobre o interacionismo sociodiscursivo e suas possíveis influências sobre o processo de ensino presente no manual do professor.

Antes de adentrar na análise do Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio (LDLPEM) sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), convém ressaltar a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Orientações Educacionais Complementares ao PCNEM (PCN+) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) sobre o *corpus* deste estudo, o livro “Português: Ensino Médio: 2º ano” da coleção “Ser Protagonista.”

Mais particularmente, a influência sobre a publicação acessória àquele livro, o “Manual do Professor”, estruturado em três partes: “aspectos gerais da coleção”; “referências teóricas e sugestões didáticas”; e “respostas das atividades propostas”. Destacando-se a “Parte 2”, onde são fornecidas referências e sugestões relacionadas às chamadas “frentes” “Literatura”, “Linguagem” e “Produção de Texto”, perfazendo um total de treze unidades temáticas que abordam desde escolas literárias (Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo) até a produção textual na forma de narrativa, relato, exposição e argumentação:

O trabalho com Literatura, Linguagem e Produção de texto tal como pensado nesta coleção pressupõe uma abertura para formas variadas de interação alunos-conteúdos-professor, traduzidas não só em atividades de leitura e produção de textos escritos, mas também na forma de debates, discussões, seminários, pesquisas, projetos, trabalhos em grupo, etc. Essa variedade permite que a sistemática de avaliação ocorra de modo dinâmico, sem que se perca o fio da progressão da aprendizagem (BARRETO, 2010a, p. 37)

Considerando o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) um “baita problema”, logo nos primeiros parágrafos da “Parte 1” o Manual reporta-se às OCEM para reiterar uma ideia cara à educação contemporânea: “[...] é necessário possibilitar ao jovem letramentos múltiplos, já que, como bem lembram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), ‘a leitura e a escrita são ferramentas de empoderamento e inclusão social’” (BARRETO, 2010a, p. 5).

Mais adiante, o Manual faz questão de reproduzir as capacidades preconizadas pelas OCEM para habilitar o aluno à formação continuada, inserção no mundo do trabalho e exercício da cidadania. Além disso, elenca os conceitos estruturantes dos PCN+ relativos à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com as competências e habilidades a ela associadas. Por último, relaciona os eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa do Ensino Médio, estabelecidos também pelas OCEM e subdivididos em práticas de linguagem e análise dos fatores de variabilidade de tais práticas.

De forma complementar, o Manual relaciona em anexo a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e a matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica para o Ensino Médio (SAEB) para a área de Língua Portuguesa. Justificando a adoção desses parâmetros da seguinte forma:

Nesta proposta, tomamos os PCNEM, os PCN+ e as OCEM como importantes referenciais, em especial essas últimas, que entendemos serem resultado de um amadurecimento das iniciativas anteriores. Também levamos em conta as matrizes de habilidades e competências do Enem e do Saeb na elaboração das atividades de leitura, considerando que ambos são os grandes instrumentos oficiais de avaliação do Ensino Médio, de abrangência nacional (BARRETO, 2010a, p. 7).

Ao longo de toda a “Parte 1” do “Manual do Professor”, quase cinquenta páginas que tratam dos aspectos gerais da coleção “Ser Protagonista”, percebe-se visivelmente a predominância das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. O Manual toma as OCEM como basilares, inclusive, para corroborar a necessidade de revisão dos PCNEM, sobretudo, no que respeita ao estudo da Literatura e papel do livro didático e do próprio professor neste processo.

Concordando com as OCEM a respeito da importância do convívio direto, sistemático e permanente dos educandos com a literatura (e desta com outras experiências estéticas, como o cinema e as artes plásticas), o Manual faz a seguinte ressalva:

É importante pôr em evidência essa ponderação das Orientações para sublinhar que a proposta de inclusão da literatura no livro didático, destinando-se a ela uma parte específica e extensa, **não pretende substituir a leitura das obras literárias pelos alunos.**

Conquanto seja necessário admitir que o livro didático, por si só, não garante a formação plena de leitores autônomos da literatura (de resto, isso é válido para todos os demais objetivos propostos para a área [conforme as OCEM, área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias], já que o

responsável direto pela formação do aluno é o professor, e não o livro didático), acreditamos que ele pode, sim, contribuir muito para essa formação (BARRETO, 2010a, p. 11).

Dessa forma, o Manual parece transformar as OCEM em fórmulas determinantes à prática pedagógica. Em certa medida, subestima o trabalho do professor, como se este estivesse desprovido da reflexão necessária sobre os conteúdos e as formas como devem ser estudados. Acontece com isso, como diriam Machado e Guimarães (2009, p. 18-19),

[...] um processo de *despersonalização*, isto é, os textos que os veiculam [as OCEM] apagam a(s) voz(es) do(s) autor(es) [oficiais] que os construíram, tornando-os objetivados, no sentido de que são postos como verdades incontestáveis, oriundas de um saber público e consensual. É o chamado fenômeno da retificação, que, frequentemente, leva a considerar noções e conceitos como objetos naturalizados, evidentes em si mesmos. Daí para se chegar à sua dogmatização é um passo muito curto.

Como o trabalho com a linguagem requer uma visão complexa dos processos sociais e históricos, ao supervalorizar as OCEM o Manual pode incorrer em prescrição e não provocar reflexão. O que passa, fortemente, pelo fato de reiterar a centralidade do livro como suporte da prática pedagógica: “Reconhecendo o papel vital do livro didático em face dos rarefeitos recursos de apoio à atuação docente” (BARRETO, 2010a, p. 6).

Na realidade, não se pode atribuir ao livro, categórica nem exclusivamente, ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, mas um meio que possibilita a atuação do professor. As orientações presentes no Manual do Professor podem se tornar pertinentes na medida em que os educadores conduzam os alunos à construção de suas próprias leituras. Ao trazer respostas prontas, restringe-se o trabalho docente a reproduzir interpretações preestabelecidas, inibindo a possibilidade de o professor construir com os educandos suas próprias reflexões.

Mais enfática, ainda, é a influência das Orientações Curriculares sobre a noção de língua/linguagem que seria inspirada, por seu turno, no “(Socio)interacionismo”:

Nota-se que essas concepções de língua e linguagem, que colocam em primeiro plano a interação entre sujeitos, rompem com as visões de linguagem como representação do pensamento, sistema de códigos e instrumento de comunicação. Essa mudança de paradigma no entendimento do fenômeno linguístico será apresentada de forma explícita

para o aluno, já que dela poderá emanar outros conceitos estruturantes para a área de estudos sobre a linguagem (BARRETO, 2010a, p. 9).

Recorre-se as OCEM, de igual modo, para acentuar a dimensão social da Literatura e da leitura no processo de ensino e aprendizagem, uma prática escolar que remete necessariamente a uma prática social, ideia cara ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Isso implica levantar duas hipóteses importantes, residindo a primeira na evidência da presença do “(Socio)interacionismo” ou do ISD junto ao livro “Português: Ensino Médio: 2º ano”, pelo menos, em se tratando de sua proposta.

A segunda hipótese refere-se à possibilidade de essa presença decorrer da influência das OCEM e, não necessariamente ou mesmo precisamente, de uma visão emanada da própria coleção “Ser Protagonista”. O que torna ainda mais fundamental aprofundar a análise do objeto em estudo, como se observará nos tópicos deste capítulo.

Em virtude de representar, muitas vezes, o único ou principal recurso pedagógico em sala de aula, o livro didático acaba instituindo, estabilizando ou legitimando abordagens, conhecimentos e saberes. O processo de seleção e avaliação dos livros adotados nas escolas públicas contribui para consolidar teorias e concepções que orientam seus conteúdos. Preocupante é que, em boa parte, são orientações de cunho dogmático e não mediadoras da ação docente.

Através de publicações denominadas Livro do Professor, Manual do Professor ou Guia do Livro Didático, os educadores passam a ter acesso a informações sobre as obras recomendadas, recebendo orientações acerca das abordagens teóricas e metodológicas adotadas pelas coleções. Autores e organizadores dos livros didáticos, cada vez mais, têm sido levados a pensar os pressupostos que embasam suas publicações enquanto questões que se constituem como lugar da reflexão docente.

O professor torna-se, assim, uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, pois é a partir da atividade docente que os livros chegam às mãos dos alunos, atribuindo-se a ele a escolha do livro e de sua forma de utilização. Reclamam sobre o educador as interfaces com os educandos e os objetos didáticos que se tornam suportes de transposição e socialização do conhecimento: “Entendemos que o caminho para devolver ao professor o seu lugar de direito, como gestor privilegiado dos processos de aprendizagem dos seus alunos, parte da explicação

dos pressupostos que nortearam a elaboração desta coleção” (BARRETO, 2010a, p. 6).

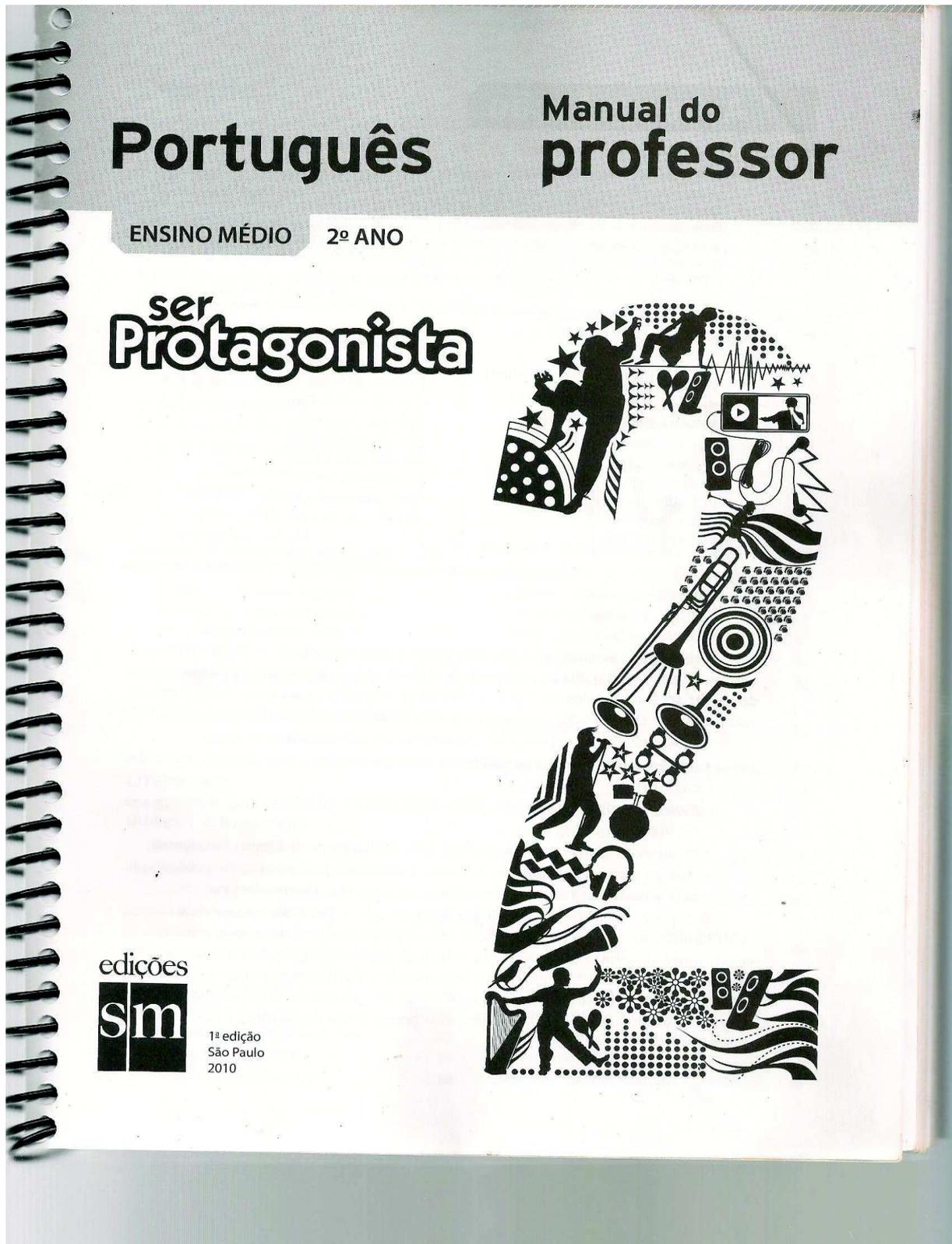
O Manual do Professor ganha força a partir daí, influenciando e se constituindo em pressuposto essencial de orientação à atividade docente. Tornando-se, inclusive, mais do que um exemplar que se distingue dos outros, por conter justamente a orientação didático-pedagógica a ser adotada em sala de aula. Cabe ao educador, em todo caso, ser capaz de transcender parâmetros e propiciar atividades mediadoras no contexto escolar. Marcuschi (2000) alerta para a importância de o docente saber o que fazer com tais orientações, adequando-as de forma crítica e reflexiva às condições sociais das situações de ensino.

O Manual deve representar, essencialmente, um modo de atuação, contendo orientações e proposições que transcendam as suas páginas. Assim o aluno e o professor podem construir novas leituras, não esgotando o estudo às margens do livro. Este pode e deve ser o intermediário de uma ação pedagógica que interage com as experiências culturais e sociais dos educandos, a partir mesmo do próprio diálogo estabelecido com o educador:

Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto às questões de educação e aprendizagem (LAJOLO, 1996, p. 4).

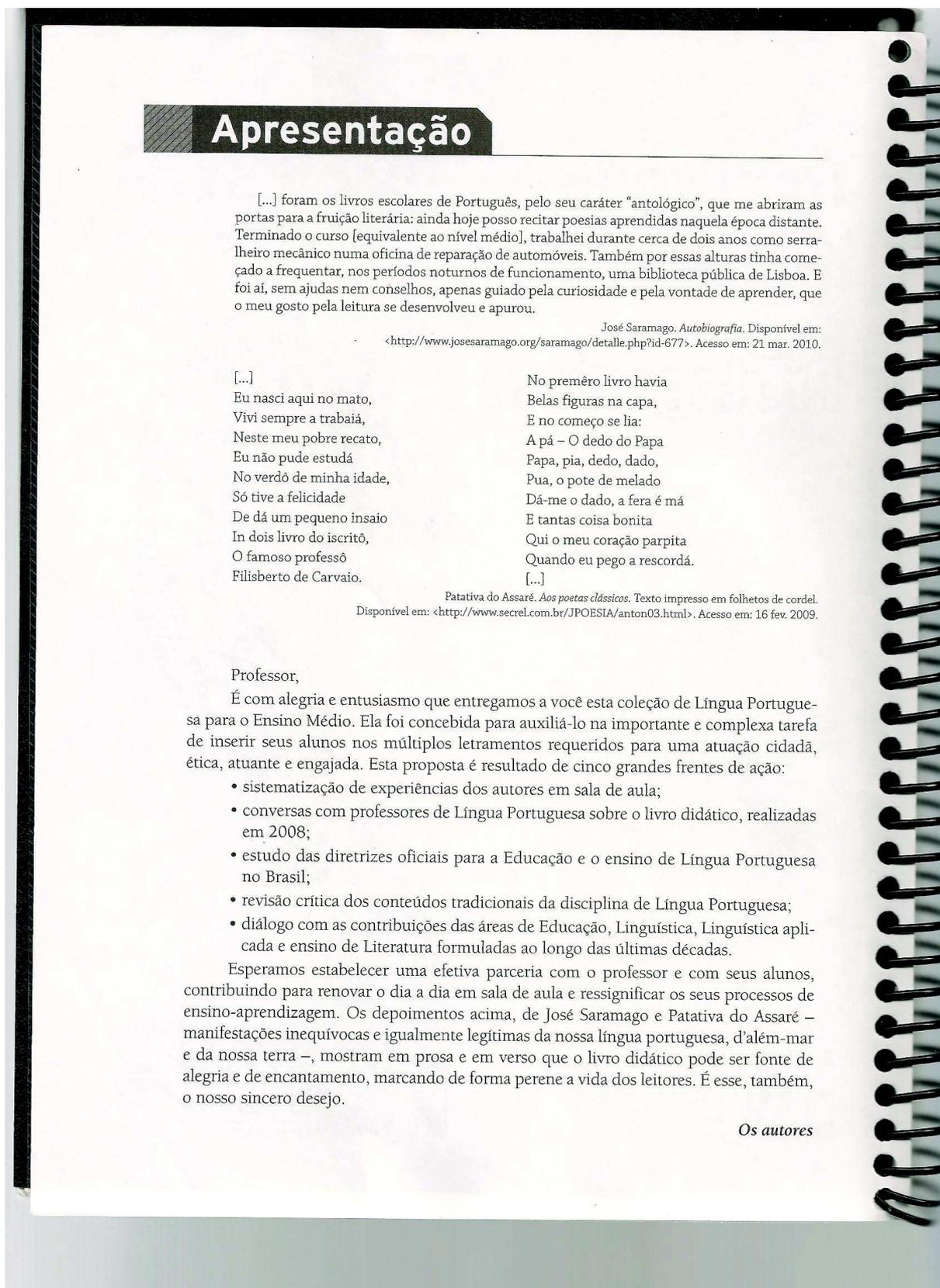
No caso do Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio objeto deste estudo, a saber, o livro “Português: Ensino Médio: 2º ano” da coleção “Ser Protagonista”, observa-se que em seu “Manual do Professor” (vide Figura 1 e Figura 2) são fornecidas orientações sistemáticas para auxiliar o educador a refletir sobre a prática pedagógica. Notadamente, quando o Manual enfatiza que é fundamental pensar a filosofia na formação docente e que o livro didático deve promover o diálogo criativo entre educador e educando, sem “perder o rigor e o compromisso com os seus objetivos de ensino, ampliando e potencializando a atuação do professor.” (BARRETO, 2010a, p. 5)

Figura 1 – Folha de rosto do “Manual do Professor”



FONTE: Facsímile da folha de rosto (BARRETO, 2010a, p. 1)

Figura 2 – Apresentação do “Manual do professor”



FONTE: Facsímile de página do Manual (BARRETO, 2010a, p. 2)

Não se deve resumir o processo de ensino e aprendizagem aos textos e propostas que o Manual encerra, mas tê-lo como base para outros textos que circulam no contexto histórico e social. Consistindo em um meio e não um fim, o Manual deve ser pensado como um instrumento de consulta e orientação, mediante o qual os docentes podem desenvolver uma atividade crítica e não sujeita a normas rígidas, podendo inclusive suprimir conteúdos quando necessário:

De modo a preservar a autonomia do professor na condução das atividades do seu programa de ensino, a disposição de atividades em boxes e seções de fim de unidade indica que elas são extrapolações ao trabalho desenvolvido nas seções regulares dos capítulos. Portanto, caso haja necessidade de acelerar as atividades para dar conta da programação prevista, essas seriam as partes do livro das quais o professor poderia prescindir, ou que poderia utilizar de forma não sistemática (BARRETO, 2010a, p. 10).

O “Manual do Professor” faz questão de salientar que, ao mesmo tempo em que se apoia o docente em termos de aprofundamento da matéria, garante-se a este a possibilidade de, “[...] na medida em que se sinta seguro e que a classe se revele receptiva, ampliar o debate suscitado pelo livro tanto quanto pareça conveniente” (BARRETO, 2010a, p. 18). Apesar do espaço limitado, conforme exemplifica o Quadro 1, o “Manual” traz um conjunto de subsídios nesse sentido, principalmente, através de uma série de seções e boxes que complementam os conteúdos abordados e buscam promover a interdisciplinaridade entre eles.

QUADRO 1 – Seções de Literatura

	Nome da seção	Breve descrição e objetivos presumidos	Utilizações possíveis
Literatura	Sua leitura (seção inicial)	<ul style="list-style-type: none"> No início de cada capítulo introdutório das unidades (à exceção da primeira unidade do volume 1), promove o diálogo entre textos de duas linguagens artísticas: a literatura e as artes plásticas. As atividades solicitam a observação de recursos expressivos próprios de cada linguagem, além de estimularem a busca de relações formais e temáticas entre as obras analisadas. Também promovem a ativação de conhecimentos prévios e antecipam elementos do contexto de produção a ser estudado em seguida. 	<ul style="list-style-type: none"> Por ser esta uma seção de início de unidade, pode ser interessante pedir que os alunos analisem os textos e discutam as questões propostas em pequenos grupos, a fim de promover a troca de impressões iniciais entre eles. Também pode ser proveitoso pedir que os alunos analisem a imagem de abertura da unidade e a relacionem com os textos desta seção.
	Uma leitura	<ul style="list-style-type: none"> Propõe uma leitura compartilhada possível para um texto representativo do período. Oferece a análise de alguns elementos e solicita que o aluno analise outros. Com o objetivo de realizar uma leitura mais “colada” ao texto literário, essa seção destaca as capacidades de localização de informações ou de efeitos estéticos, a produção de inferências locais e globais, a recuperação da situação de produção do texto, as capacidades de réplica ativa, a percepção de relações de interdiscursividade e de intertextualidade e a elaboração de percepções estéticas. 	<ul style="list-style-type: none"> A seção presta-se tanto a um exercício individual quanto à exploração coletiva do texto pela classe, com a mediação do professor. Em grupos, os alunos podem formular mais uma ou duas questões sobre o texto, que devem ser respondidas pelos demais grupos. Elaborar questões é uma excelente forma de estudar o texto com mais profundidade.

FONTE: Facsímile de excerto da “Síntese das seções e boxes” (BARRETO, 2010a, p. 38)

A cada unidade temática tem-se uma seção chamada “Leituras complementares”, onde são expostos trechos de análises teórico-conceituais para que o docente possa dimensionar como as atividades são pensadas e fundamentadas. Chama atenção, também, a seção “Formação continuada”, destinada à indicação de livros, *homepages*, filmes e outros materiais audiovisuais, seguidos de suas respectivas sinopses que estimulam o aprofundamento e ampliação da temática abordada, a exemplificar a seguinte sugestão constante da primeira unidade que trata do Romantismo:

Para assistir

O morro dos ventos uivantes (EUA, 1939).

Direção de Willian Wyler. 102 min.

Com Merle Oberon e Laurence Olivier. História de uma grande paixão vivida pela jovem Cathy e seu irmão de criação Heathcliff. A temática do amor x o casamento de conveniência, típica do Romantismo, é aqui recheada de reviravoltas. Há outra versão, mais recente, de 1992 (BARRETO, 2010a, p. 61).

Na “Frente”, que se refere as partes do livro, que tem como foco os estudos linguísticos, tem-se a seção “Prática de linguagem” que remete a uma visão desta como atividade social, propondo exercícios com base em textos diversos, desde história em quadrinhos a poemas e reportagens. Para que sejam estudados, o Manual sugere ao professor a necessidade de se perguntar: para quem o texto é escrito, com que finalidade, que código foi usado, a que situação do cotidiano, quem é o remetente e o destinatário, dando margem a vislumbrar outras dimensões dos textos.

Já na “Frente” que trata da produção textual trabalha-se com os grupos “Narrar”, “Relatar”, “Expor” e “Argumentar”, envolvendo gêneros de textos que são característicos dessas situações de enunciação. Todo o processo de formação que se destina à reflexão sobre as práticas, envolvendo a escrita, objetiva demonstrar ao professor que se parte de uma base sociointerativa da linguagem:

[...] os movimentos de escrita e reescrita visam a garantir que, progressivamente, os alunos se apropriem não somente de estratégias de escrita e leitura específicas de um gênero, como também que possam problematizar sua produção e significação nas esferas em que esses gêneros circulam, compreendendo com isso algumas facetas da sociedade em que eles mesmos se inserem, ou seja, descortinando as trocas simbólicas que se imprimem nos jogos de interação linguística (BARRETO, 2010a, p. 24).

Ao enfatizar expressões como facetas da sociedade, trocas simbólicas e interação linguística, o “Manual do Professor” tende a reconhecer a atividade de linguagem como uma prática sociodiscursiva, cuja inserção no contexto histórico-social de produção possibilita reconhecer a trama ideológica inerente aos textos/discursos. De forma incisiva, o Manual retoma a perspectiva do ISD quando trata da concepção de língua/linguagem que embasa a coleção “Ser Protagonista”:

Embora os tópicos da tradição gramatical sejam tomados como fios condutores para o desenvolvimento dos capítulos, o objetivo da frente de Linguagem continua sendo o mesmo: tornar o aluno cada vez mais consciente das relações sociais entre os falantes, dos sentidos produzidos nas práticas discursivas, da necessidade de adequação linguística aos diferentes contextos de uso, do potencial expressivo da língua, etc. O estudo gramatical é meio, e não fim, para atingir esse propósito. A língua, portanto, é entendida como (inter)ação contextualizada social e historicamente, materializada em um conjunto de variedades linguísticas que refletem e determinam a diversidade social, histórica, regional e situacional constitutivas da condição humana (BARRETO, 2010a, p. 83).

Mas é também notório, como bem demonstra o próximo tópico desta dissertação, que as observações sobre essa dimensão são sintéticas, sem maiores níveis de aprofundamento, restando ao docente construir outras possibilidades de estudar a Linguagem como atividade interativa marcada pelo social. Se, por um lado, cabe ao “Manual” definir diretrizes e orientações, por outro, faculta-se ao educador dar conta de algumas demandas, principalmente, quando se tratar das especificidades concretas de formação dos educandos: “[...] É sempre bom salientar que cabe ao professor flexibilizar ou não a realização das atividades propostas na coleção, variando-as de acordo com os objetivos e as necessidades de seus alunos.” (BARRETO, 2010a, p. 38)

5.2 Um Olhar Sobre o Livro “Português: Ensino Médio: 2º Ano”

O Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio (LDLPEM) constitui recurso importante no contexto de sala de aula, principalmente, porque é através dele que os alunos costumam ter acesso a conceitos e conteúdos sintetizados a partir das teorias sobre a linguagem. No presente tópico busca-se compreender, em especial, como o livro (destinado ao aluno) “Português: Ensino Médio: 2º ano” da coleção “Ser Protagonista” (vide Figura 3) desenvolve uma visão de linguagem enquanto prática social significativa, tomando como base o Interacionismo Sociodiscursivo.

Na “Apresentação” do livro é essa a perspectiva adotada para chamar atenção e orientar a leitura dos alunos:

Caro estudante:

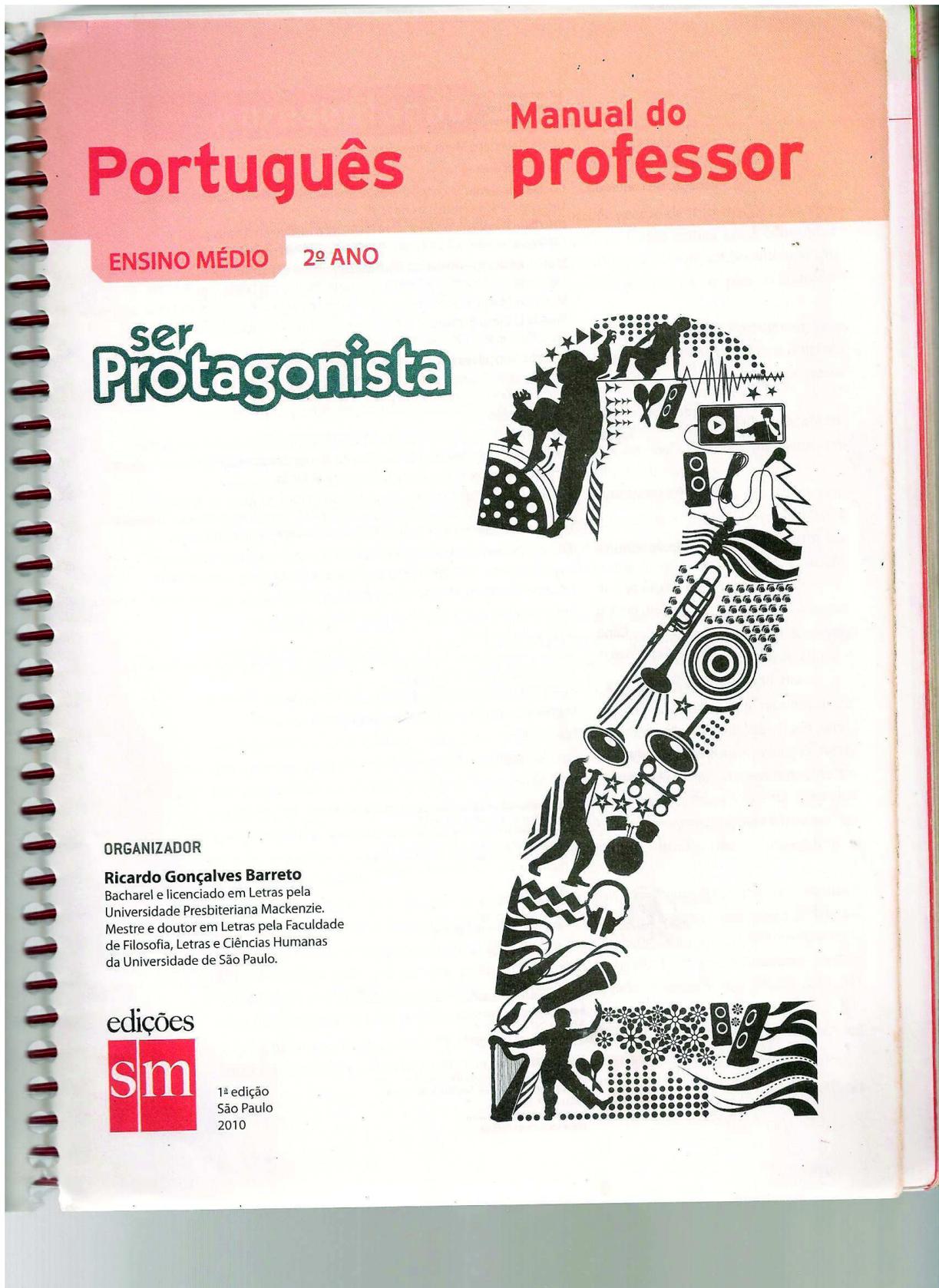
As novas tecnologias permitem o acesso a um enorme acervo de informações. Ao mesmo tempo, trazem desafios: Como processar e comparar de forma crítica esses conteúdos, indo além da superficialidade? Como transformar tanta informação em conhecimentos que contribuam para a formação de cidadãos éticos e autônomos, em vez de simples consumidores das novidades do momento?

Essas questões relacionam-se profundamente com o estudo de Língua Portuguesa, pois a linguagem está em tudo que diz respeito à vida em sociedade. Esta coleção tem o objetivo de ajudar você a se tornar um leitor atento do mundo e, com isso, contribuir para que possa exercer uma participação social construtiva (BARRETO, 2010b, p. 3).

Contribui nessa direção, também, o fato de se propor ao aluno realizar o estudo dos conteúdos que compõem as três “Partes” do livro (“Literatura: dos mecenas ao mercado”, “Linguagem: analisar, classificar, produzir sentido” e “Produção de texto: construindo os gêneros”) de forma interligada e com uma finalidade incisiva: “Três caminhos para você aprofundar sua leitura do mundo e para estimular sua participação ativa na sociedade do século XXI” (BARRETO, 2010b, p. 3).

Conforme “A organização do livro”, essas partes são subdivididas inicialmente em unidades e capítulos (vide Figura 4), como evidencia o seguinte caso: “As unidades de Produção de texto propõem o estudo de gêneros textuais orais e escritos. Cada capítulo aborda a leitura e a produção de um gênero específico” (BARRETO, 2010b, p. 4).

FIGURA 3 – Folha de rosto do livro “Português: Ensino Médio: 2º ano”



FONTE: Facsímile da folha de rosto (BARRETO, 2010b, p. 1)

FIGURA 4 – Apresentação das “Partes” do livro



FONTE: Facsímile de página do livro (BARRETO, 2010b, p. 4)

No item de “Literatura”, destaca-se a noção de contexto de produção, no qual são abordadas questões de ordem histórica, cultural e literária, partindo do pressuposto de que a análise da linguagem deve ser feita a partir dos aspectos interativos que formataram as produções simbólicas. Objetiva-se levar o aluno à compreensão dos textos como artefatos que se constroem na relação dos indivíduos com a linguagem, mediante práticas situadas.

A ênfase recai sobre a produção dos nomes mais importantes da Literatura Portuguesa e Brasileira, desde o Romantismo até o Simbolismo. Conhecer obras clássicas e modernas, principalmente, de “escritores que, ao longo dos séculos, foram experimentando e ampliando as possibilidades de expressão em nosso idioma é uma forma de entrar em contato com questões que caracterizam a experiência humana de diferentes épocas.” (BARRETO, 2010b, p. 3)

No que diz respeito à parte de “Linguagem”, a proposta reside em inserir o estudo da gramática e da linguística de forma ampla, crítica e articulada com as dimensões sociais, culturais e políticas dos processos de enunciação e interlocução. “A língua é tomada como objeto de estudo, mas também como parte inseparável da vida cotidiana.” (BARRETO, 2010b, p. 3) A revisão crítica da tradição gramatical, portanto, subsidia a reflexão sobre o funcionamento da língua.

Preocupa demonstrar que o estudo da língua não se restringe a uma dimensão estritamente gramatical, mas se reporta a uma atividade que se dá no processo mais amplo da interação entre os homens e destes com o meio no qual estão inseridos:

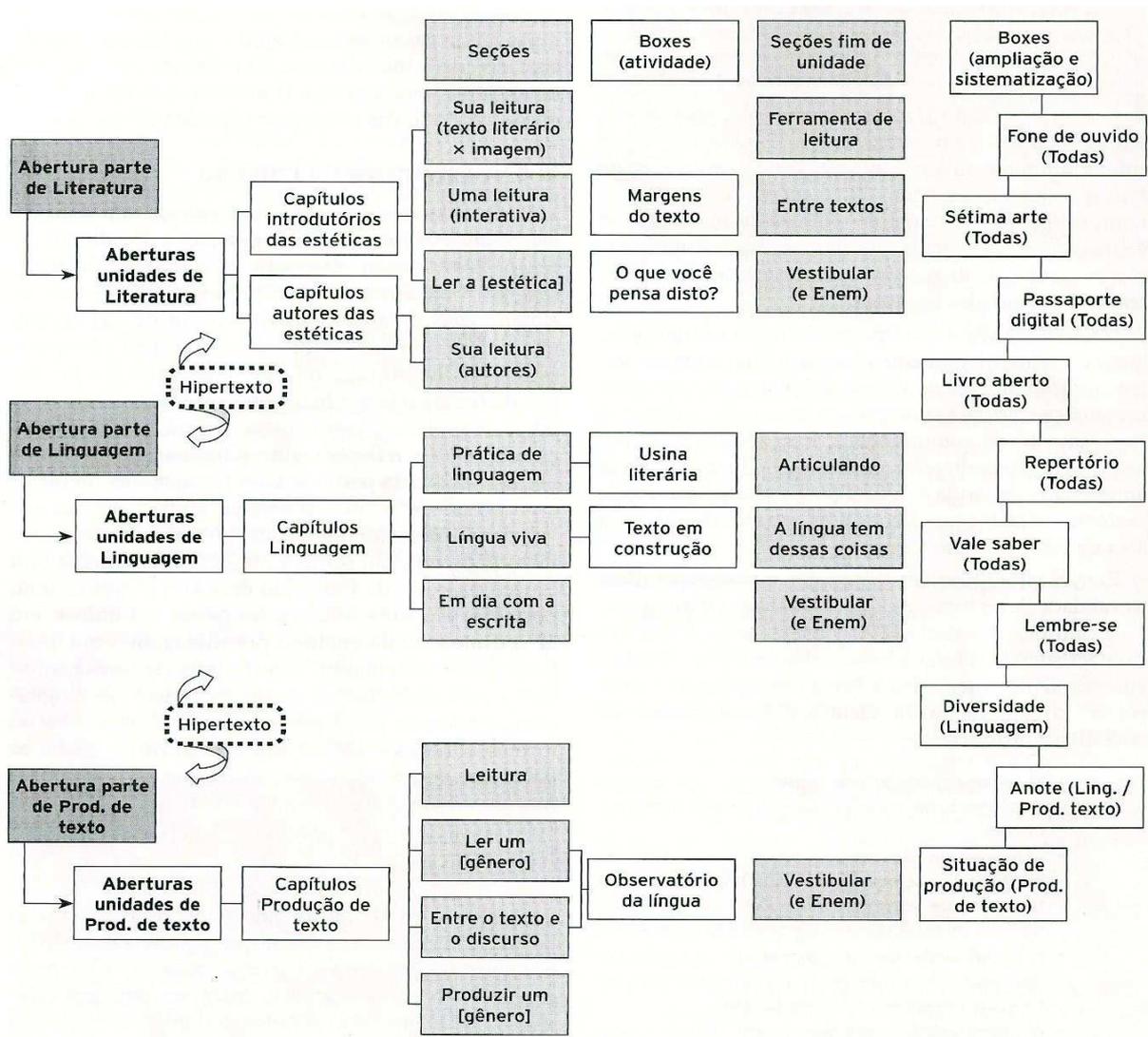
Com base nisso, entende-se que o estudo do texto em suas possibilidades de leitura e de produção não se deve resumir ao entendimento de um conjunto de regras fixas do “bem ler”, “bem falar” ou “bem escrever”. Não seria produtivo e desejável ensinar na escola somente os procedimentos de composição textual, seja do texto oral ou escrito, deslocando-os das práticas sociais em que surgem. Um texto se define por um conjunto de escolhas linguísticas e de estratégias discursivas determinadas por situações de interação social que ocorrem através do uso da linguagem (BARRETO, 2010a, p. 20-21).

No que se refere à parte de “Produção de texto”, interessa fornecer ao estudante não apenas técnicas, um conhecimento meramente instrumental, mas conscientizá-lo acerca da dimensão social e interativa da linguagem:

Muito mais importante do que isso é entender para que e com quem se fala ou se escreve. Produzir um texto significa ocupar um lugar social, relacionar-se com outros usuários da língua, participar de uma prática que envolve saberes de diversas naturezas. Dentre os vários gêneros textuais que você [“Caro estudante”] vai produzir, alguns deles o desafiarão a propor soluções bem fundamentadas para problemas da sociedade atual (BARRETO, 2010b, p. 3).

Segundo o “Manual do Professor”, a divisão entre partes (e, por extensão, unidades, capítulos, seções e boxes) teria tão somente cunho didático, com o objetivo de conduzir as experiências de ensino e aprendizagem e demonstrar que o estudo da literatura, linguagem e produção textual não se dá de modo alheio nem isoladamente (vide Figura 5).

FIGURA 5 – “Esquema” da “estrutura da coleção”



FONTE: Facsímile do “esquema” (BARRETO, 2010a, p. 10)

Pelo contrário, todo o conteúdo programático deve ser concebido de modo a correlacionar os temas abordados, os processos de leitura e as atividades de escrita. Dessa forma, pode-se conceber a produção de textos e a reflexão sobre a linguagem nas atividades de literatura; textos de literatura e propostas de produção textual fazerem parte das atividades de reflexão linguística; textos literários e momentos de reflexão sobre a linguagem e a língua ocuparem espaço no âmbito da produção textual (BARRETO, 2010a).

Tal divisão, adverte Pessoa (2012, p. 129), resultaria muito mais dos vínculos do Ensino Médio com os processos seletivos para a universidade:

A manutenção de alguns parâmetros pode ser decorrente de uma noção de ensino que foi sendo construída para essa etapa da educação básica que tem como elemento principal a divisão da disciplina em três eixos de ensino bem delimitados e que pode implicar nessa configuração nos manuais didáticos. Pelo fato de os vestibulares, muitos deles ainda se pautarem por essa divisão, os LDP procuram conservar a divisão em três partes, Literatura, Reflexão Linguística e Produção de Textos, também para se mostrarem adequados às demandas das provas de seleção para ingresso no Ensino Superior que ainda influenciam de maneira preponderante a formação que se espera do aluno do EM.

De acordo ainda com “A organização do livro”, uma bateria de seções e boxes promove a articulação necessária entre as três partes (vide Figura 6). No caso de “Literatura”, conforme elenca a “Síntese das seções e boxes” constante no “Manual do Professor”, têm-se as seguintes seções: “Sua leitura (seção inicial)”; “Sua leitura (capítulos autores)”; “Uma leitura”; e “Ler o [nome da estética]”. Além disso, adotam-se os seguintes “Boxes de atividade”: “Margens do texto” e “O que você pensa disto?”. Somam-se, ainda, duas “Seções de fim de unidade”: “Ferramentas de leitura” e “Entre textos”.

No caso de “Linguagem”, as seções são as seguintes: “Prática de linguagem”; “Língua viva”; e “Em dia com a escrita”. Acrescentam-se a isso dois “Boxes de atividade”: “Usina literária” e “Texto em construção”. Adotam-se, ainda, duas “Seções de fim de unidade”: a primeira chamada “A língua tem dessas coisas” e a segunda denominada “Articulando”, destacando-se no caso desta uma preocupação fundamental ao Interacionismo Sociodiscursivo: “propõe o debate de questões atuais e de relevância social relacionadas à língua, a partir da leitura de textos de especialistas” (BARRETO, 2010b, p. 7). No mais, aparece um box de ampliação e sistematização do conteúdo chamado “Diversidade”.

FIGURA 6 – Apresentação das “Atividades em seções e boxes”

Atividades em seções e boxes

Em Literatura, as seções *Sua leitura, Uma leitura* e *Ler o (a) [nome da estética]* propõem abordagens variadas para o texto literário: leitura comparada com outras linguagens, articulação com o contexto de produção, observação dos recursos expressivos. O box *Margens do texto* acompanha os textos que ilustram a estética estudada. No fim do capítulo, o box *O que você pensa disto?* convida à reflexão sobre um tema da atualidade.

Em Linguagem, a seção *Prática de linguagem* apresenta atividades com textos variados. O box *Usina literária* propõe o estudo da língua em textos literários. A seção *Língua viva* dá destaque a uma questão de uso da língua, a partir da leitura de um texto, e o box *Texto em construção* propõe uma produção textual relacionada ao assunto estudado. A seção *Em dia com a escrita* focaliza diferentes aspectos do texto escrito (ortografia, pontuação, recursos de coesão textual, prescrições relativas à norma culta, etc.).

Todos os capítulos de *Produção de texto* contam com uma seção de leitura e outra de produção textual. Na seção *Produzir um(a) [nome do gênero textual]*, o planejamento, a elaboração, a avaliação e a reescrita do texto são orientados passo a passo. Em alguns capítulos, a seção *Entre o texto e o discurso* aprofunda um aspecto discursivo a partir do gênero estudado. No box *Observatório da língua*, o gênero também dá margem à observação sobre questões linguísticas.

FONTE: Facsímile de página do livro (BARRETO, 2010b, p. 5)

No caso de “Produção de texto”, têm-se as seguintes seções: “Leitura”; “Ler um [nome do gênero]”; “Entre o texto e o discurso”; e “Produzir um [nome do gênero]”. Soma-se a elas um boxe de atividade denominado “Observatório da língua” e um boxe de ampliação e sistematização do conteúdo chamado “Situação de produção”.

Assim como a seção de fim de unidade “Vestibular (e Enem)” aparece em “Literatura”, “Linguagem” e “Produção de texto” (vide Figura 7), em todas essas “frentes” utiliza-se um conjunto de “Boxes de ampliação e sistematização do conteúdo” (vide Figura 8). São eles: “Fone de ouvido”; “Sétima arte”; “Passaporte digital”; “Livro aberto”; “Repertório”; “Vale saber”; “Lembre-se”; “Vocabulário de apoio”; e “Hipertexto” que se reporta a uma das características marcantes da linguagem digital, pois “é o boxe que indica articulações de diversos tipos entre as três partes do livro.” (BARRETO, 2010b, p. 6)

O boxe de ampliação e sistematização do conteúdo denominado “Anote”, por sua vez, repete-se em “Linguagem” e “Produção de texto” (BARRETO, 2010a). Nesta última, mais particularmente, convém destacar que todos os capítulos

[...] contam com uma seção de leitura e outra de produção textual. Na seção Produzir um(a) [nome do gênero textual], o planejamento, a elaboração, a avaliação e a reescrita do texto são orientados passo a passo. Em alguns capítulos, a seção Entre o texto e o discurso aprofunda um aspecto discursivo a partir do gênero estudado. No boxe Observatório da língua, o gênero também dá margem à observação sobre questões linguísticas (BARRETO, 2010b, p. 5).

FIGURA 7 – Apresentação das “Seções de fim de unidade”

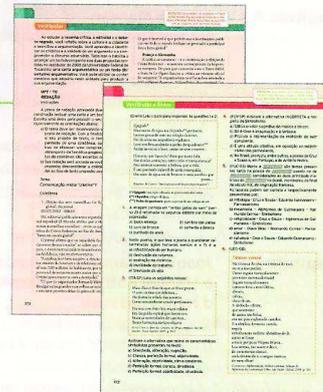
Seções de fim de unidade

As unidades de Literatura se encerram com as seções *Ferramenta de leitura* e *Entre textos*. Na primeira, a leitura do texto literário é enriquecida por conceitos da crítica literária e de outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Sociologia, a Psicanálise, etc. A segunda indica relações intertextuais dos textos da estética estudada na unidade com textos de outras estéticas, épocas e/ou linguagens.



Duas seções fecham as unidades de Linguagem. *Articulando* propõe o debate de questões atuais e de relevância social relacionadas à língua, a partir da leitura de textos de especialistas. *A língua tem dessas coisas* destaca aspectos curiosos ou engraçados da língua.

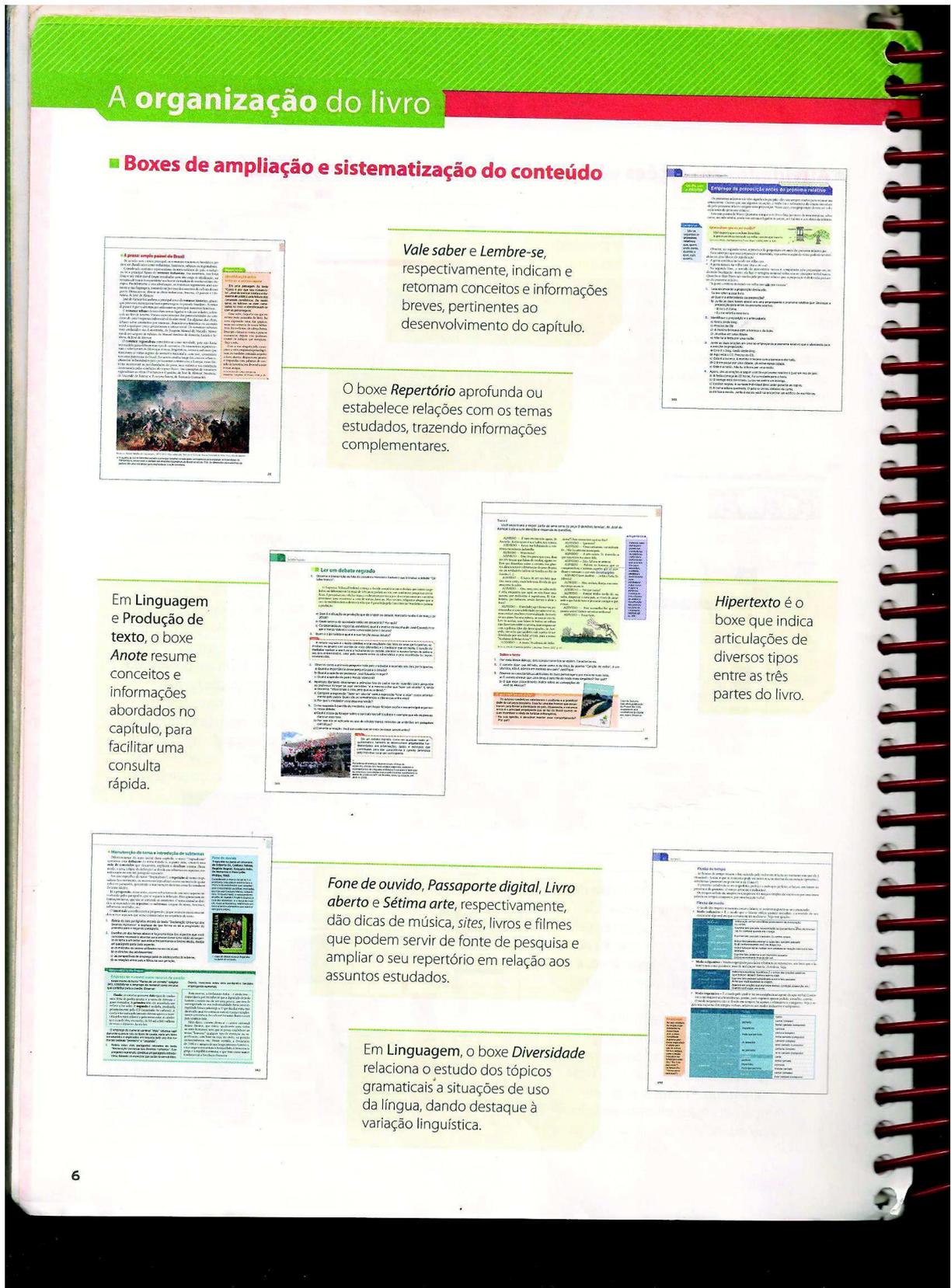
Todas as unidades se encerram com questões de *Vestibular* e *Enem*. Na parte de *Produção de texto*, há propostas de redação de diversos exames vestibulares nacionais.



Nas páginas finais do livro estão dois projetos semestrais. Com orientações detalhadas, eles apresentam propostas a serem desenvolvidas em interação com a comunidade escolar e extraescolar.

FONTE: Facsímile de página do livro (BARRETO, 2010b, p. 7)

FIGURA 8 – Apresentação dos “Boxes de ampliação e sistematização do conteúdo”



FONTE: Facsímile de página do livro (BARRETO, 2010b, p. 6)

Não por acaso, como exemplifica a síntese dos “Boxes de ampliação e sistematização do conteúdo” (vide Quadro 2), ao longo de todo o livro encontram-se proposições que visam, de forma sistemática, articular as três partes (Literatura, Linguagem e Produção de texto), ou seja, “Todas as frentes”.

QUADRO 2 – Síntese dos “Boxes de ampliação e sistematização do conteúdo”

Boxes de ampliação e sistematização do conteúdo			
	Nome do boxe	Breve descrição e objetivos presumidos	Utilizações possíveis
Todas as frentes	Hipertexto	<ul style="list-style-type: none"> • Explicita articulações entre as frentes, remetendo a outras referências a determinado tema em outra parte do livro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como esse boxe indica oportunidades de entremear temas de frentes diferentes, pode ser um estímulo para revisão ou para uma primeira abordagem dos temas em questão, com ênfase nas suas articulações com a(s) outra(s) frente(s).
	Fone de ouvido	<ul style="list-style-type: none"> • Dá dicas de músicas que se relacionam à época, ao autor ou a obras estudadas nos capítulos. • Em alguns casos, também fornece <i>links</i> que permitem aos alunos ouvirem músicas e depoimentos de autores <i>on-line</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar músicas ou ouvir depoimentos de autores pode ser uma atividade complementar de grande motivação para os alunos. O professor deve verificar de antemão as condições técnicas para que essa atividade se realize, testando antes os endereços e as condições técnicas dos computadores que puder utilizar.
	Sétima Arte	<ul style="list-style-type: none"> • Dá dicas de filmes que se relacionam à época, ao autor ou a obras estudadas nos capítulos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Um possível complemento aos estudos de Literatura é a programação de sessões de vídeo, tendo como referência as indicações feitas na coleção.
	Passaporte Digital	<ul style="list-style-type: none"> • Fornece indicações de sites relacionados aos assuntos discutidos no capítulo. • Tem o objetivo de amplificar as possibilidades de levantamento de informações que aprofundem ou redimensionem o conteúdo estudado. 	<ul style="list-style-type: none"> • O professor pode sugerir que pesquisas complementares sejam feitas na internet.

FONTE: Facsímile de excerto da síntese (BARRETO, 2010a, p. 43)

Na prática, como demonstra o tópico subsequente do presente trabalho, as interfaces estabelecidas pela produção textual com o gênero literário e as formas linguísticas mostram-se bastante limitadas, particularmente, quando se avalia o potencial de extrapolar o texto em si em favor do efetivo desenvolvimento de práticas interativas e sociodiscursivas.

6 A PRODUÇÃO TEXTUAL E O GÊNERO CRÔNICA

O presente capítulo objetiva analisar como são direcionadas as propostas de produção textual no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio (LDLPEM). Considerando que o livro “Português: Ensino Médio: 2º ano” da coleção “Ser Protagonista” propõe uma visão sociointeracionista da linguagem, pretende-se refletir como essa noção se apresenta na parte denominada “Produção de texto: construindo gêneros”. Mais particularmente, ainda, preocupa identificar como a unidade que trata dos gêneros textuais do grupo “Narrar”, cuja ênfase recai sobre a crônica e suas especificidades, emprega o Interacionismo Sociodiscursivo:

Desde tempos muito remotos, histórias são contadas como forma de ensinamento e transmissão de cultura. As fábulas, os apólogos, os contos de fadas, as lendas e os “causos” são gêneros literários que se encarregaram de ensinar e aconselhar crianças e adultos. Contam uma história que contém uma moral, um preceito de convivência em sociedade. O hábito de contar histórias para educar não se perdeu, mas se transformou muito ao longo do tempo. As narrativas visuais, em animações e filmes, ocuparam um novo espaço, à medida que a mídia se desenvolveu e incorporou tecnologia sofisticada às narrativas.

Nesta unidade, aprenderemos a identificar e a produzir a crônica, um gênero literário que se aproxima dessas narrativas morais, mas que aparece com o desenvolvimento da imprensa e do jornal. Por trás da história que a crônica conta, há um ponto de vista sobre a condição humana em sua rotina, em sua vida miúda (BARRETO, 2010b, p. 313).

Partindo da ideia de que a crônica constitui um gênero literário e jornalístico que, ao longo do tempo, tornou-se popular no Brasil, o livro a define, de modo bastante sugestivo: “[...] Misturando narrativa, comentário do cotidiano, poesia e humor, muitas crônicas brasileiras permanecem interessantes e atuais até muito tempo depois de terem sido publicadas em jornais diários, seu principal suporte” (BARRETO, 2010b, p. 314).

A partir dessa definição, na seção Leitura, o livro propõe para estudo o texto sugestivo e muito conhecido “A última crônica”, escrito por Fernando Sabino e publicado na obra “A companheira de viagem”. Na crônica chama atenção um trecho que muito evidencia como as dimensões social e interativa constituem a linguagem: “Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica” (SABINO, 1965 *apud* BARRETO, 2010b, p. 314).

Na sequência, o boxe “Situação de produção”¹ contextualiza o gênero crônica, enfatizando as circunstâncias de sua origem e o seu viés jornalístico e literário. Muito embora ressalte que a “crônica pode se aproximar do conto ou do artigo de opinião” (BARRETO, 2010b, p. 315), o livro não apresenta maiores esclarecimentos sobre que tipo de relação existe entre os gêneros, como que deixando a critério do professor estabelecer ou aprofundar o vínculo sugerido.

Logo em seguida, mediante a seção “Ler uma crônica”², é relacionada uma série de sete questões para o aluno responder, de ordem textual e também sobre aspectos semânticos e sociais presentes no texto em estudo. A propósito, o livro reproduz o quadro “Segunda classe” da pintora Tarsila do Amaral que, assim como “A última crônica” de Fernando Sabino, “ressalta a condição social de seus personagens” (BARRETO, 2010b, p. 316). Além do comentário e de algumas poucas informações técnicas sobre a tela, não se acrescenta todavia qualquer outra sugestão acerca da relação entre a crônica e a pintura e, sobretudo, suas condições de produção.

Há mais de uma década, pesquisando acerca da imagem visual no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (LDLPEF), no período compreendido entre os anos 1960 e 1990, Belmiro (2000, p. 23) chamava atenção que pouco teria se avançado em relação “[...]as tão usadas e castigadas gravuras sobre cavalete”, o que contrariava as novas concepções de linguagem e de prática pedagógica:

Em todos os diferentes usos e funções da ilustração nos livros didáticos, percebe-se que o eixo ilustração – texto – leitor não se constitui de forma simples, nem caminha na mesma direção. A suposição inicial de complementaridade nessa relação nem sempre é confirmada e, em muitos casos, a ilustração ultrapassa o texto, atrapalha o texto ou, mesmo, nada lhe acrescenta. Pior, continua como mero indicador de modernidade, sem lidar com as possibilidades de sensibilização para leituras de mundo.

¹ Conforme o “Manual do Professor”, o boxe tem o seguinte objetivo: “Localiza o texto trabalhado em um contexto maior do ponto de vista social, histórico e ideológico, detalhando, em alguns casos, aspectos e motivações que determinaram a escrita do texto” (BARRETO, 2010a, p. 44).

² Nesse caso, “[...] a atividade solicita dos alunos a observação de elementos do texto lido que os instrumentarão para, mais adiante, produzirem os seus próprios textos, respeitando as características do gênero” (BARRETO, 2010a, p. 40).

Reproduz-se, ao que tudo indica, problema semelhante àquele que limita e direciona “o ato de leitura” (BUENO, 2011), melhor dizendo, controla a “pluralidade” (KOYAMA; BUENO, 2013) das “interpretações subjetivas” que as imagens visuais poderiam provocar junto aos alunos leitores dos livros didáticos de História (BUENO; PINTO JUNIOR; GUIMARÃES, 2012). Atendendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, por sua vez, orientam o sistema de avaliação e julgamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o livro acaba priorizando o texto escrito, em detrimento do texto visual (BUENO; GUIMARÃES; PINTO JUNIOR, 2012a).

Interferindo, significativamente, sobre as atividades didáticas e as metodologias de ensino envolvendo a utilização de iconografias:

Este tipo de avaliação reforça a ideia de que a leitura de imagens visuais em sala de aula deve se dar pela simplificação dos processos de interpretação, valorizando métodos de análise de documentos visuais que apregoam que os alunos/professores devem apenas reconhecer os objetos representados nas imagens, comparando-os com os textos escritos de um documento de época ou com os textos explicativos do livro didático (BUENO; GUIMARÃES; PINTO JUNIOR, 2012b).

No caso do livro “Português: Ensino Médio: 2º ano”, entre uma questão e outra da seção “Ler uma crônica”, destaca-se o box “Anote”³ que, por intermédio de pequenas notas, introduz um conjunto de características que constituem e diferenciam a crônica como gênero textual. No primeiro box, faz-se referência aos elementos da narrativa; no segundo, destaca-se o vínculo da crônica com o cotidiano; no terceiro, ressalta-se a recorrência à metalinguagem; no quarto, enfatiza-se a sua dimensão social; no quinto, salienta-se a sua capacidade de reflexão humana; e, no sexto box “Anote”, reporta-se ao seu viés humorístico.

Juntando-se os boxes supracitados, não obstante, é que se consegue obter uma visão mais ampla e sistemática sobre o gênero crônica:

ANOTE

Embora esse não seja um traço que caracterize todos os textos do gênero, muitas crônicas contam uma história. Quando isso acontece, é possível identificar os elementos básicos de uma narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens e narrador.

[...]

ANOTE

³ Objetiva tal box, em princípio, sistematizar “[...] os conceitos apresentados no decorrer do capítulo, oferecendo uma síntese à qual se pode recorrer durante uma consulta rápida.” (BARRETO, 2010a, p. 44)

A crônica é um gênero textual em geral vinculado a uma experiência do cotidiano. A partir de uma situação real ou fictícia, ela sugere uma reflexão sobre a realidade.

[...]

ANOTE

A crônica utiliza, muitas vezes, a metalinguagem: fala sobre si mesma, sobre a escrita e a observação do cronista, sobre a escolha de palavras e a necessidade de ter ideias; enfim, sobre tudo o que envolve o trabalho de escrever crônicas.

[...]

ANOTE

A crônica, justamente por ter o cotidiano como principal fonte temática, revela aspectos da sociedade na qual se insere a situação narrada. Muitas crônicas tratam diretamente de temas sociais como a desigualdade, o preconceito e as relações de trabalho. Outras comentam os acontecimentos políticos ou os hábitos sociais.

[...]

ANOTE

A crônica costuma terminar apontando para um sentido que está além do texto, além do cotidiano. A reflexão sobre a condição humana que ela traz desperta as emoções do leitor. E no final, com a sensação provocada no leitor, a crônica afirma sua proximidade com a poesia.

[...]

ANOTE

O humor é uma característica muito presente nas crônicas. Tratando temas cotidianos com humor, as crônicas podem sustentar um ponto de vista crítico sobre a realidade, sem perder a leveza (BARRETO, 2010b, p. 316-317).

Apesar de sobressair, entre tais características, a relação da crônica com o contexto social, observa-se que a maioria das questões propostas trata da ordem dos sentidos do texto, ou seja, do texto como foco, do texto em si. Nesta direção, as questões elencam perguntas que vão desde aspectos objetivos, como a pessoa da narrativa: “O texto é narrado em primeira ou terceira pessoa?” (BARRETO, 2010b, p. 316); até aquelas de ordem subjetiva: “Em sua opinião, a crônica que você leu alcançou o que o narrador deseja para sua ‘última crônica’?” (BARRETO, 2010b, p. 316)

Do total de sete questões, uma apenas aborda mais diretamente aspectos sociais:

4. Releia o terceiro parágrafo, observando as menções à cor da pele das personagens. É importante lembrar que o texto foi escrito em 1965.

a) Ao sugerir uma relação entre a cor da pele das personagens e sua condição social desfavorecida, o texto parece estar ofendendo os afrodescendentes ou retratando criticamente uma realidade? Justifique sua resposta.

b) Hoje em dia, usar expressões como “casal de pretos” e “negrinha” para se referir a afrodescendentes pode ser considerado uma ofensa, principalmente se o contexto não mostrar claramente que a intenção não é essa. Se fosse escrita hoje em dia, você considera que “A última crônica” usaria essas expressões? Justifique.

c) Qual é o efeito, no texto, de identificar a cor da pele e a condição social das personagens? (BARRETO, 2010b, p. 316)

Nas questões 1 e 7, tão somente, aparecem duas perguntas que se reportam ao contexto social. No primeiro caso, pergunta-se: “c) Qual é a situação que dá origem à crônica?” (BARRETO, 2010b, p. 316). No segundo, a pergunta se dirige a outra crônica: “b) O cotidiano está presente em ‘Os homenzinhos de Grork’? De que forma?” (BARRETO, 2010b, p. 317) Publicada no livro “O nariz e outras crônicas” do escritor Luis Fernando Veríssimo, “Os homenzinhos de Grork” é reproduzida, sobretudo, para servir de comparação com “A última crônica”, seja em termos metalinguísticos seja em termos textuais.

Essa ênfase à crônica de Veríssimo é retomada na seção subsequente, “Entre o texto e o discurso⁴ - Comentário do cotidiano”, por intermédio do box “Observatório da língua”⁵. Tratando, no caso, da relação “clichê e lugar-comum x originalidade”, o box propõe ao estudante reler “Os homenzinhos de Grork” e responder às seguintes questões: “a) Cite elementos do texto que contrariam o lugar-comum da ficção científica. Justifique. b) Reescreva com as próprias palavras as frases que contêm os clichês ‘vi com estes olhos’ e ‘caiu como uma pedra’, preservando o sentido original.” (BARRETO, 2010b, p. 319)

As questões 5 e 6 da seção “Ler uma crônica”, de todo modo, apresentam-se mais contundentes ainda. Considerando que “A última crônica” cita “O último poema”, escrito por Manuel Bandeira e publicado no livro “Libertinagem & Estrela da manhã”, a questão 5 destaca as seguintes perguntas: “a) Explique a função da palavra ‘último’ nesse poema; b) Quais são as qualidades que o eu lírico deseja para o último poema?” (BARRETO, 2010b, p. 317). Considerando, por sua vez, que o texto de Fernando Sabino conclui nos seguintes termos: “Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso”; a questão 6 pergunta ao aluno: “Explique a relação entre essa frase e o poema de Manuel Bandeira.” (BARRETO, 2010b, p. 317)

⁴ “Esta seção, que ocorre de forma assistemática nos capítulos de Produção de texto, sinaliza para uma atividade de aprofundamento da leitura, pela observação de aspectos textuais ou discursivos.” (BARRETO, 2010a, p. 40)

⁵ “Um de seus objetivos [do Observatório] é estabelecer pontos de contato entre a reflexão sobre a produção textual e saberes provenientes do campo da cultura, destacando-se aí a Literatura e a língua. Dessa forma, amplifica o repertório conceitual dos alunos, chamando a atenção para elementos de interdiscursividade e intertextualidade presentes em um texto pertencente a um gênero.” (BARRETO, 2010a, p. 40)

Na seção “Entre o texto e o discurso - Comentário do cotidiano” volta-se a perceber forte preocupação por parte do livro “Português: Ensino Médio: 2º ano” em analisar a linguagem como uma atividade marcada pela condição social e histórica. Desta feita, lança-se mão da crônica “O padeiro”, escrita por Rubem Braga e publicada na obra “200 crônicas escolhidas”, cujo parágrafo inicial é bastante ilustrativo e convém aqui reproduzir:

Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento – mas não encontro o pão costumeiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a greve do pão dormido. De resto não é bem uma greve, é um *lock-out*, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo (BRAGA, 2007 *apud* BARRETO, 2010b, p. 318).

Publicada na íntegra, a crônica de Braga vem apoiada por um conjunto expressivo de nove boxes que ajudam a contextualizar o texto. O primeiro deles vai direto ao ponto: “A situação cotidiana que gera a crônica – um fato inusitado embora corriqueiro – é vivida pelo próprio narrador e tem vinculação com aspectos sociais e políticos da época”. O último box, mesmo implicitamente, continua enfatizando a dimensão político-social da linguagem: “O nome assinado no artigo jornalístico é o oposto ao ‘ninguém’ declarado pelo padeiro. Por isso a identificação final serve de lição ao jornalista.” (BARRETO, 2010b, p. 318)

As questões levantadas na seção “Entre o texto e o discurso - Comentário do cotidiano”, entretanto, acabam contradizendo essa ênfase. Enquanto a crônica de Fernando Sabino e Rubem Braga ajuda a transmitir ao leitor a ideia ou tese de que “a identificação com pessoas de outras classes sociais procura a igualdade entre os homens” (BARRETO, 2010b, p. 318), a crônica escolhida de Moacyr Scliar vem numa direção diferente.

Publicada no jornal Folha de S. Paulo e surgida a partir de uma notícia envolvendo a briga de um casal famoso na mídia, “Música aquática” enseja uma preocupação muito mais com o texto do que com o contexto social:

1. Inspirando-se na notícia, faça o planejamento de uma crônica que transmita ao leitor uma tese sobre os conflitos em relacionamentos amorosos. Defina a caracterização dos personagens, há quanto tempo eles se relacionam, se as brigas do casal são frequentes ou raras. Como seria a conclusão da crônica a partir desses elementos? Note bem: não é preciso escrever uma crônica inteira, basta fazer o planejamento dela.

2. Agora, o professor lerá a crônica de Moacyr Scliar. Preste atenção à solução que ele deu e compare com a crônica que você planejou (BARRETO, 2010b, p. 319).

A seção subsequente, “Produzir uma crônica”, destina-se justamente ao estudo e orientação acerca dos passos ou procedimentos que o aluno deverá seguir para a produção do gênero textual, quais sejam, “Planejamento”, “Elaboração”, “Avaliação” e “Reescrita do texto”. Segundo o “Manual do Professor”, o educador precisa estar atento para o seguinte aspecto: “[...] cada uma das etapas de produção textual deve ser trabalhada com igual rigor e, em casos nos quais a classe necessite de maior apoio do docente, pode-se optar por trabalhar etapa por etapa” (BARRETO, 2010a, p. 40).

Semelhantemente às seções anteriores, através do que se denomina “Proposta”, reitera-se a necessidade de observar que a crônica toma como base a realidade social. Partindo desse pressuposto, propõe-se ao estudante escrever uma crônica, ou melhor, “uma pequena história” na forma de “um texto sensível e divertido”, para publicação em um jornal de bairro ou de cidade pequena: “[...] O texto deve usar o cotidiano como ponte para uma reflexão sobre a condição humana [...]” (BARRETO, 2010b, p. 320)

Abre-se espaço para que o aluno observe seu contexto, desde que escolha uma das seguintes situações:

O café da manhã familiar – situações típicas ou acontecimentos inusitados no café da manhã revelam as motivações e os hábitos de determinada classe social.

O transporte e a cidade - no percurso de casa para a escola é possível observar a vida das pessoas e refletir sobre a condição delas.

O “namoro” de férias – o caráter temporário da experiência de férias expõe fragilidades das relações amorosas (BARRETO, 2010b, p. 320).

Atentando para as “situações cotidianas” propostas, observa-se que elas ignoram características histórico-sociais de boa parte dos estudantes da Rede Pública de Ensino. Eles vão à escola, muitas vezes, sem ter tomado café e raramente vislumbram a possibilidade das férias escolares, pois trabalham com seus pais, ou ainda, não possuem condições financeiras para usufruir tal experiência. No caso, a situação de produção não reflete a realidade social, pois busca demonstrar outros conteúdos e formas de vinculação do gênero como forma de repensar a realidade dos alunos, quando deveria levá-los a vislumbrar as suas reais condições

sociais e históricas, reconhecendo a sua cidade, bairro, rua, comunidade como foco da tomada de decisão da produção textual.

A situação mais plausível tende a ser aquela que se refere a “O transporte e a cidade”. Ao sugerir que, “no percurso de casa para a escola é possível observar a vida das pessoas e refletir sobre a condição delas”, pode suscitar no aluno, pelo menos, a necessidade de refletir a respeito de sua própria condição no mundo, marcada ora pela absoluta ausência ora pela carência de condições dignas de transporte escolar (o que, por sinal, não difere das circunstâncias que envolvem outras tantas pessoas da mesma origem).

Condição esta que, como diria Bronckart (2006), contribuirá para definir não só a situação de comunicação, como especialmente o conteúdo a ser abordado:

De acordo com o modelo de interacionismo sociodiscursivo, a produção textual será resultado das seguintes condições: a definição de parâmetros acerca da situação de comunicação, constituída pela mobilização de representações dos mundos físicos – o lugar e o momento da produção, o emissor e o receptor – e sócio-subjetivo – instituição social onde se dá a interação, o papel representado pelo enunciador e pelo destinatário e o objetivo da interação; definição do conteúdo temático – conjunto de conhecimentos dos mundos físicos e sociais estocados e organizados na memória do produtor do texto.

A atividade de produção textual deve ter como referência, portanto, a construção de processos que reconheçam os educandos como sujeitos inseridos em condições sócio-subjetivas, historicamente determinantes dos modos que constituem as práticas de linguagem. Por um lado, necessita-se levar em conta o ponto de vista conceitual e social das experiências humanas e como se dá o funcionamento da linguagem; por outro, precisa-se considerar os mecanismos de construção interna das experiências de interação social que recorrem a atos como produzir e compreender a linguagem.

Orientar a forma como se vislumbra o gênero enquanto atividade mediadora da interação do sujeito com o mundo implica entender que a dimensão do conteúdo e do conhecimento que podem ser tornados dizíveis representa uma questão fundamental:

Partindo do pressuposto de que o gênero nasce para cumprir uma necessidade comunicativa, essa deve ser abordada de forma sistemática em sala de aula. Ao lidar com a linguagem, a escola deve procurar envolver seus alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar. Isso só se torna possível se os gêneros forem considerados frente a uma finalidade específica realizada no uso social da linguagem (PESSOA, 2012, p. 127).

No passo que trata do “Planejamento” da produção da crônica, observam-se no livro “Português: Ensino Médio: 2º ano” dois quadros que convêm aqui serem destacados. O Quadro 3 diz respeito às “propriedades do texto” e o Quadro 4 ao “esquema” da crônica a ser produzida.

QUADRO 3 - Propriedades do texto a ser produzido

Gênero textual	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
crônica	leitores de jornal	produzir um texto narrativo , construindo um ponto de vista sobre algum aspecto do cotidiano	jornal do bairro ou da cidade	leveza; humor; intimidade	excesso de clichês e de formalidade	reflexão sobre a condição humana (aspectos sociais, psicológicos e/ou filosóficos)

FONTE: Facsímile de quadro (BARRETO, 2010b, p. 320)

Essas orientações se tornam restritas, à medida que pouco extrapolam o próprio texto. Evidenciam isso as propriedades que tratam do “Gênero textual”: “crônica”; “Público”: “leitores de jornal”; “Meio”: “jornal do bairro ou da cidade”; “Linguagem”: “leveza”; “humor”; “intimidade”; e “Evitar”: “excesso de clichês e de formalidade”. Ocorre exceção, em princípio, no caso das duas outras propriedades: “Finalidade”, em que se recomenda “produzir um texto narrativo, construindo um ponto de vista sobre algum aspecto do cotidiano”; e “Incluir”, onde se propõe imprimir à crônica uma “reflexão sobre a condição humana (aspectos sociais, psicológicos e/ou filosóficos).”

O problema daí decorrente é que, num primeiro momento, essas duas últimas propriedades reportam-se às mesmas situações propostas para a produção da crônica, em especial, duas delas: “O café da manhã familiar” e “O ‘namoro’ de férias”. Num segundo momento, tendem a compreender aspectos de um cotidiano e de uma condição humana pouco familiar aos alunos da escola pública. Agrava isso o fato de se fazer apenas uma referência objetiva aos aspectos sociais, psicológicos e/ou filosóficos que constituem a condição humana, deixando transparecer que o estudante do 2º ano do Ensino Médio vislumbraria facilmente a profundidade de tais dimensões.

Chama atenção, em primeiro lugar, o fato de a “situação cotidiana” que daria origem ao gênero não aparecer na “Introdução”, mas tão somente como um dos elementos do “Conteúdo” da “Narrativa”. Em segundo lugar, não obstante serem reiterados como fundamentais à crônica, a “condição humana” e o “sentido além do texto” constam apenas do “Final” do “esquema”. Donde se depreende que as questões apresentam um caráter essencialmente voltado para a tipologia e estruturação textual, relegando a um segundo plano as condições de produção.

Mais contundente, ainda, é constatar que o passo ou procedimento seguinte, relativo à “Elaboração” do gênero, resume-se à simples observação: “8. Agora você já pode escrever a crônica.” Além disso, sugere-se tão somente um boxe que reitera orientações de ordem textual à elaboração do gênero:

Atenção

- Utilize os elementos coesivos comuns na narrativa, como expressões adverbiais que indiquem tempo e lugar e expressões que marquem a sequência lógica.
- Não deixe de dar um título a sua crônica (BARRETO, 2010b, p. 321).

No “Manual do Professor”, essa tendência é ainda mais reforçada, dedicando-se atenção especial ao “estilo” e à “estrutura” do texto:

O momento da Elaboração pode então ser dedicado ao estilo – de que forma eu me dirijo ao leitor, que relação quero ter com ele, como vou tratá-lo e considerá-lo? -, visto que a estrutura e os dados da narrativa já foram imaginados. No entanto, o autor não deve fidelidade irrestrita ao planejamento, que é também um aquecimento para a escrita: pode ser realizado à risca ou inteiramente modificado com sucesso em ambos os casos (BARRETO, 2010a, p. 144).

Voltando ao livro, observa-se na sequência o passo ou procedimento referente à “Avaliação” do texto produzido. No “Manual do Professor”, aliás, encontra-se a seguinte defesa acerca do modelo de “Avaliação” adotado, atribuindo-lhe conceder ao educando maior poder de autonomia sobre a produção textual:

A avaliação não pode ficar somente a cargo do professor; é preciso que o estudante possa opinar sobre a sua própria produção e a de seus colegas. A partir dos critérios oferecidos na seção, o autor poderá avaliar o seu próprio trabalho, para depois revisá-lo, modificá-lo e melhorá-lo. O ideal é promover uma leitura pública de textos com comentários compartilhados, o que possibilita a apropriação pelo grupo das conquistas individuais e a constituição de valores associados ao gênero textual: o que o grupo considera qualidade linguística e literária? O que o grupo critica e por quais motivos? O que eu penso sobre isso? O estudante que dá respostas próprias a essas perguntas tende a produzir um texto autônomo e a superar dificuldades anteriores (BARRETO, 2010a, p. 144).

Não bastasse a preocupação do “Manual” com “a apropriação pelo grupo das conquistas individuais e a constituição de valores associados ao gênero textual”, marcados pela “qualidade linguística e literária” do texto, no livro o procedimento de “Avaliação” retoma a mesma ênfase. Nesta direção, apresenta o novo Quadro 5 que se atém aos seguintes aspectos: coesão textual; elementos da narrativa; intimidade com o leitor/estilo; existência de clichês/originalidade das ideias; e, em meio a esses, uma ligeira referência ao cotidiano.

Precedendo o quadro, convoca-se o aluno para desenvolver a seguinte atividade:

9. Forme uma dupla e troque o seu texto com o colega.

10. Copie e complete, em uma folha separada, o quadro abaixo, a partir da leitura da crônica de seu colega. Em seguida, faça um comentário geral sobre o texto produzido por ele, apontando qualidades e sugerindo mudanças (BARRETO, 2010b, p. 321).

QUADRO 5 – Avaliação do texto produzido

	Sim	Não
Há coesão textual?	////	////
A história está bem contada (os elementos da narrativa - tempo, espaço, personagens e enredo - estão bem construídos)?	////	////
O narrador estabelece intimidade adequada com o leitor? Seu estilo é leve e humorado?	////	////
A crônica oferece reflexão sobre o cotidiano?	////	////
Há excesso de clichês? As ideias que o texto transmite são originais?	////	////
Comentário geral sobre o texto	////	

FONTE: Facsímile de quadro (BARRETO, 2010b, p. 321)

A análise do quadro permite chegar a inferências relevantes. A primeira é que não há pretensões de o aluno responder às questões propostas com maiores elucubrações, bastando assinalar “Sim” ou “Não”. A segunda é que, se as respostas variarem entre “Sim” e “Não”, ou mesmo, forem todas negativas, poderá o educando efetivamente fazer um comentário a respeito do texto do colega, “apontando qualidades” e ou “sugerindo mudanças”, em conformidade é claro com as orientações propostas.

A terceira inferência é que, caso as respostas sejam todas “Sim” (graças, inclusive, à subjetividade da atividade e ao próprio espírito corporativista do

alunado), a “Avaliação” poderá perder sentido. Cabendo ao estudante avaliador, basicamente, elaborar comentário repetindo as questões colocadas, ou seja, afirmando que haveria “coesão textual”; a história estaria “bem contada”; existiria “intimidade adequada com o leitor”; o texto ofereceria “reflexão sobre o cotidiano”; e as ideias seriam “originais”.

Comprometida a “Avaliação”, perderia sentido também o passo subsequente que aborda a “Reescrita” do gênero⁶. Notadamente porque a ênfase desta recai, do mesmo modo, sobre o texto em si, envolvendo duas atividades que contribuem para ratificar as expectativas da “Proposta” e dos demais procedimentos elencados em torno da produção textual – “Planejamento”, “Elaboração” e “Avaliação”:

11. Pegue de volta seu texto com o colega e devolva-lhe o dele.
 - a) Leia com atenção o quadro que ele preparou avaliando a sua crônica.
 - b) Releia o seu texto, buscando compreender as observações de seu colega.

DICA: Se estiver trabalhando em um processador de texto, confira se ele permite visualizar claramente as alterações operadas no texto e recuperar uma passagem eliminada, se for o caso.
12. Reescreva sua crônica.
 - a) Faça todas as alterações que julgar necessárias para aprimorar a coesão textual do seu texto.
 - b) Faça alterações na história e na linguagem para aproximar a crônica dos objetivos estabelecidos no planejamento (BARRETO, 2010b, p. 321).

No caso da primeira atividade, convém ressaltar que a “DICA” referida, além de sua natureza operacional, representa mais uma orientação voltada para a estruturação do texto. A segunda atividade, por sua vez, concentra seu foco na “coesão textual”, “na história e na linguagem”, preocupada em garantir o atendimento dos “objetivos estabelecidos no planejamento”. Ainda que tais objetivos não estejam claramente identificados no passo ou procedimento de “Planejamento” do gênero, quando se retoma o quadro referente às “Propriedades do texto a ser produzido”, o certo é que tanto estas como as questões que as detalham giram em torno, principalmente, do mesmo objeto – a crônica em si.

Contribuem nessa direção, de forma talvez mais direta e incisiva, duas orientações acerca da “Reescrita” do texto. A primeira encontra-se no “Manual do Professor”: “Corrigindo desacertos em sua produção, valorizando qualidades e apurando o estilo, o estudante poderá também chegar a um resultado que

⁶ “Não faz parte da nossa cultura a valorização da reescrita. Muitas vezes até sem se dar conta, o professor valoriza mais os que apresentam um bom resultado na primeira versão do texto, associando as atividades de reformulação a um ‘fracasso’ ou ‘dificuldade’. Portanto, é importante que todos os alunos reescrevam seus textos, pois há sempre algo a ser melhorado.” (BARRETO, 2010a, p. 40).

transforme sua autoimagem como autor de crônicas.” (BARRETO, 2010a, p. 144) A segunda se apresenta no próprio livro, mais precisamente, no seguinte boxe:

Foco da reescrita

Ao reescrever a crônica, dê atenção às ideias prontas e frases feitas que ela contém. Aproveite temas e pensamentos já estabelecidos, mas dê a eles o seu toque pessoal. Em vez de usar **clichês** no seu texto, transforme-os e crie suas próprias ideias sobre o cotidiano. Para isso, mobilize sua experiência, sua forma pessoal de observar as pessoas e o mundo em sua rotina (BARRETO, 2010b, p. 321).

Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, a ênfase sobre “sua autoimagem como autor de crônicas”, “seu toque pessoal”, “suas próprias ideias sobre o cotidiano” ou “sua forma pessoal de observar as pessoas e o mundo em sua rotina” é o mesmo que jogar por terra todo um fundamento caro à compreensão da linguagem como uma atividade humana e histórica, por excelência, fruto da interação social. Na realidade, a proposição de “Reescrita” retoma uma visão reducionista dos gêneros, de ordem estrutural e normativa, resumindo o texto à escrita em si e ignorando-o como uma prática situada em contextos sociodiscursivos concretos.

No caso, em um contexto onde se insere um aluno-sujeito do seu tempo e espaço, sobre o qual pesa, ao mesmo tempo, uma realidade social específica e uma experiência cultural complexa que tendem a determinar a sua forma de atuar e se manifestar face o mundo. De sorte que, sem consciência de sua condição histórica e das condições sociais de produção da linguagem, torna-se difícil ao educando dar conta daquilo que é crucial à crônica (como de resto, a todo e qualquer gênero textual, seja de caráter real seja de caráter ficcional): “O texto deve usar o cotidiano como ponte para uma reflexão sobre a condição humana.” (BARRETO, 2010b, p. 320)

Contrariando tal princípio, não obstante, a seção “Produzir uma crônica” ainda oferece aos alunos dois boxes, destinados a dicas de “músicas, sites, livros e filmes que podem servir de fonte de pesquisa e ampliar o seu repertório em relação aos assuntos estudados.” (BARRETO, 2010b, p. 6) O primeiro boxe é o “Fone de ouvido”⁷ que se reporta ao audiolivro “As mentiras que os homens contam”, uma coletânea de crônicas de Luis Fernando Veríssimo interpretada pelo ator Bruno Mazzeo, cuja temática central, justamente, é a “mentira masculina”.

⁷ “Escutar músicas ou ouvir depoimentos de autores pode ser uma atividade complementar de grande motivação para os alunos [...]” (BARRETO, 2010a, p. 40).

O segundo boxe é o “Sétima arte”⁸ e se refere, por seu turno, ao filme “O homem nu”, dirigido por Hugo Carvana e inspirado na crônica homônima de Fernando Sabino que aborda o tema da “nudez em público”. Problemáticas, portanto, que parecem pouco afetar a realidade social do estudante de Ensino Médio da escola pública, marcada por problemas como a violência doméstica e o consumo de drogas, bem mais preocupantes do que temáticas de ordem moral e ou ética.

Não por acaso, conforme observado mediante a Figura 9, o mesmo tipo de temática acaba sendo retomado pela seção “Vestibular”⁹ que encerra a unidade “Narrar” do livro “Português: Ensino Médio: 2º ano”. A seção reproduz duas questões de vestibular, sugerindo ao aluno a realização de atividade em torno do gênero crônica: “Caso optasse pelos temas aqui reproduzidos, você poderia utilizar seus conhecimentos sobre a crônica para produzir uma narrativa sobre o casamento na década de 1940 ou sobre a educação no Brasil.” (BARRETO, 2010b, p. 322)

No caso da primeira questão, originária de vestibular promovido pela “Unicamp - SP” (Universidade Estadual de Campinas - São Paulo), convém salientar que se trata inicialmente de uma carta, redigida em 1948, através da qual a esposa se dirige ao marido para reclamar o retorno deste de viagem ao Rio de Janeiro. Revela o desfecho da narrativa, entretanto, que a carta representa a cópia de um modelo disponível em um livro publicado, naquele mesmo ano, pela Editora do Povo. A questão é finalizada com a seguinte proposição: “Invente uma história narrando os acontecimentos que tornam inadequada a leitura literal da carta.”

Moral da história: além de o plágio ser ilegal e antiético, “a leitura da carta não pode ser literal, mas tem que ser feita à luz de uma série de acontecimentos. (BARRETO, 2010b, p. 322). Na prática, enquanto a “carta” (para não dizer, o texto ou o gênero textual) passa a ser protagonista, a temática do “casamento na década de 1940” que dá origem à primeira proposta de produção da crônica acaba se tornando secundária. Ademais, a própria problemática envolvendo as famílias cujo chefe vai embora para outros centros, abandonando mulher e filhos, ou mesmo, migra em busca de trabalho, comum entre estudantes da rede pública de ensino, não encontra junto à questão qualquer sugestão no sentido de ser explorada.

⁸ “Dá dicas de filmes que se relacionam à época, ao autor ou a obras estudadas nos capítulos.” (BARRETO, 2010a, p. 43).

⁹ “Apresenta uma seleção de questões e de propostas de produção de texto relacionadas aos temas estudados na unidade, retiradas dos principais exames vestibulares e do Enem [Exame Nacional do Ensino Médio].” (BARRETO, 2010a, p. 43)

FIGURA 9 - Seção “Vestibular” da unidade “Narrar”

ATENÇÃO: as questões de vestibular e Enem foram transcritas das provas originais e não foram alteradas. Responda a todas as questões em seu caderno, sem escrever no livro.

Vestibular

Em geral, em suas provas de redação os exames vestibulares costumam solicitar que o candidato produza um texto do tipo **dissertativo**. No entanto, por vezes também é oferecida a possibilidade de desenvolver um tema em um texto **narrativo**. Caso optasse pelos temas aqui reproduzidos, você poderia utilizar seus conhecimentos sobre a **crônica** para produzir uma narrativa sobre o casamento na década de 1940 ou sobre a educação no Brasil.

Unicamp - SP
TEMA B

Entre os papéis da minha família, foi encontrada esta carta, que traz no final o nome Anita de G., uma tia-avó, já falecida.

Laguna, 23 de fevereiro de 1948

<p>Meu bom marido Saudações. Recebi a sua cartinha a qual me pareceu bastante lacônica, e na qual me diz que chegou sem novidade, que o Rio está uma formosura, etc. etc. Avalio o quanto não se terá por aí divertido, esquecido de nós que continuamos aqui nesta triste solidão.</p>	<p>Rogo que termine o mais breve possível o que tem que fazer e volte. As saudades são muitas. Não se esqueça de trazer alguma coisa bonita e de novidade, principalmente os últimos figurinos porque os que aqui há estão fora de moda. Retribuindo-lhe o seu abraço e desejando-lhe saúde, sou sempre a sua boa e querida mulher.</p> <p style="text-align: right;"><i>Anita de G.</i></p>
---	--

Os jovens da família, ao ler a carta, entenderam-na literalmente. Já os mais velhos, contemporâneos de tia Anita e da carta, sabem que esta é cópia de um modelo disponível em um livro muito difundido na época: *O Secretário Moderno ou Guia indispensável para cada um se dirigir na vida sem auxílio de outrem*, de J. Queiroz (Ed. do Povo Ltda., Rio de Janeiro, 1948). Sabem também que a leitura da carta não pode ser literal, mas tem que ser feita à luz de uma série de acontecimentos.

Invente uma história narrando os acontecimentos que tornam inadequada a leitura literal da carta.

UFMG
PROPOSTA 2

Os saberes de cada um

O galinheiro estava em polvorosa. Cocorocós de galos, cacarejos de galinhas, tofracos de angolinhas, pios de pintinhos – tudo se misturava num barulho infernal. Todos haviam sido convocados a uma assembleia pelo Chantecler, o galo prefeito do galinheiro, para tratar de um assunto de grande importância: o fato de vários ovos chocados pela Cocota terem sido comidos por um ladrão num breve momento em que ela abandonara o ninho para comer milho e beber água.

As pegadas eram inconfundíveis: o ladrão era uma raposa. Raposas são animais muito perigosos. Comem não somente ovos como também pintinhos e mesmo galinhas mais crescidas. Com um sonoro cocoricó, Chantecler pediu silêncio, expôs o problema e franqueou a palavra.

Mundico, um galinho garnizé que adorava discursar, começou: “Companheiros, peço a atenção de vocês para as ponderações que vou fazer acerca da crise conjuntural em que nos encontramos. A história dos bichos é marcada pela luta em que os mais fortes devoram os mais fracos. Os mais aptos sobrevivem, os outros morrem.”

“Assim, a crise conjuntural em que nos encontramos nada mais é do que uma manifestação da realidade estrutural que rege a história dos bichos. E o que é que faz com que as raposas sejam mais aptas do que nós? As raposas são mais aptas e nos devoram porque elas detêm um monopólio do saber que nós não temos. Somente nos libertaremos do jugo das raposas quando nos apropriarmos dos saberes que elas têm.”

“Como se transmitem os saberes? Por meio da educação. Sugiro então que empreendamos uma reforma em nossos currículos e programas. Se, até hoje, nossos currículos e programas ensinavam a nossos filhos saberes galináceos, de hoje em diante, eles ensinarão saberes de raposa.”

ALVES, Rubem, *Folha de S.Paulo*, 28 jan. 2003. Sinapse. (Adaptado)

REDIJA uma continuação para essa narrativa, introduzindo uma ideia oposta às ideias de Mundico.

322

No caso da segunda questão, originária por seu turno de vestibular promovido pela “UFMG” (Universidade Federal de Minas Gerais), a problemática da moral e ou da ética apresenta-se de forma ainda mais incisiva. Trata-se de uma crônica adaptada de Rubem Alves, intitulada “Os saberes de cada um”, publicada originalmente, em 2003, na coluna do autor “Sabor do saber”, integrante do caderno “Sinapse” do jornal Folha de S. Paulo, em que o autor narra a mobilização de um galinheiro contra uma raposa.

Protagonista da história, um “galinho garnizé” chamado Mundico profere um discurso expressivo, conclamando o galinheiro nos seguintes termos:

As raposas são mais aptas e nos devoram porque elas detêm um monopólio do saber que nós não temos. Somente nos libertaremos do jugo das raposas quando nos apropriarmos dos saberes que elas têm. Como se transmitem os saberes? Por meio da educação. Sugiro então que empreendamos uma reforma em nossos currículos e programas. Se, até hoje, nossos currículos e programas ensinavam nossos filhos saberes galináceos, de hoje em diante, eles ensinarão saberes de raposa. (BARRETO, 2010b, p. 322)

A questão, desta feita, é finalizada com a seguinte proposição: “REDIJA uma continuação para essa narrativa, introduzindo uma ideia oposta às ideias de Mundico” (BARRETO, 2010b, p. 322). Moral da história: apesar de as ideias de Mundico, por um lado, apresentarem-se pertinentes, posto que possibilitariam libertar as aves do “jugo das raposas”; por outro, mostram-se antiéticas, à medida que pretendem dotar as galinhas do mesmo “monopólio do saber” que permite às raposas roubar e devorar outras espécies. Na prática, enquanto as “ideias de Mundico” (até então, um personagem fictício, nascido da imaginação de um escritor) ganham ênfase, a temática da “educação no Brasil” que dá origem à segunda proposta de produção da crônica termina sendo obscurecida.

Mais preocupante, ainda, é constatar que a questão comete três omissões relevantes contra a crônica original de Rubem Alves (vide Figura 10), duas delas de responsabilidade da Unicamp e a terceira, em última análise, podendo ser atribuída ao próprio livro “Português: Ensino Médio: 2º ano”. Omissões essas que podem, inclusive, estar associadas a um processo mais amplo de induzir o educando a se submeter à ideologia dominante:

Daí deduz-se a presença de intenções políticas e ideológicas que silenciam os conteúdos que não interessam, do ponto de vista da classe dominante, às classes menos favorecidas, as quais não têm acesso a outros materiais

Deixa-se de fazer referência, portanto, ao autor da Teoria da Seleção Natural, um marco na história das ciências naturais e do conhecimento moderno. Conteúdo este fundamental ao aluno que já tem no currículo do Ensino Médio a disciplina Biologia, inclusive, para compreender mais profundamente a evolução da espécie humana e a sua relação com o ambiente (onde vão estar presentes outros seres, tais como, as galinhas e as raposas). Como preconizam os próprios PCN+ da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias,

[...] aprender Biologia na escola básica permite ampliar o entendimento sobre o mundo vivo e, especialmente, contribui para que seja percebida a singularidade da vida humana relativamente aos demais seres vivos, em função de sua incomparável capacidade de intervenção no meio. Compreender essa especificidade é essencial para entender a forma pela qual o ser humano se relaciona com a natureza e as transformações que nela promove. Ao mesmo tempo, essa ciência pode favorecer o desenvolvimento de modos de pensar e agir que permitem aos indivíduos se situar no mundo e dele participar de modo consciente e consequente (BRASIL, 2002, p. 34).

A segunda omissão que a questão comete refere-se, por sua vez, ao fato de a crônica adaptada representar menos da metade da original, negligenciando certamente o que se exprime de mais importante nesta última. Depois de defender que os currículos e programas passem a educar as galinhas como raposas, Mundico elenca quatro saberes necessários neste sentido (em alusão, por certo, a “Os sete saberes necessários à educação do futuro” de Morin [2000]). O “galinho garnizé”, então, consegue garantir que todos concordem com “o seu projeto educacional”.

Com o fracasso das ideias de Mundico colocadas em prática, mais adiante, quem ganha relevo é o Sesfredo, um “galo velho” e de “sotaque caipira” que ajuda o autor a chegar ao desfecho da narrativa:

Convocou-se outra assembleia. Toda a população do galinheiro compareceu. Para surpresa de todos, até mesmo o Sesfredo, que tomou lugar no galho de uma árvore muito alta, onde nenhum galo ou galinha jamais fora. A gente pensou que você tinha sido devorado pela raposa”, cantou o Godofredo, forte galo índio. Que nada, disse Sesfredo. É que me internei no spa do Urubuzão para fazer uma reciclagem de voo. Urubu é ave como nós. Mas raposa não come urubu. Raposa não come urubu porque urubu sabe voar. Raposa come galos e galinhas porque desaprendemos o uso de nossas asas...”

Nesse momento uma angolinha que ficara de sentinela deu o alarme: Aí vem a raposa, aí vem a raposa, aí vem a raposa... Foi uma correria, cada um correndo para um lado. Mas ninguém sabia voar. A raposa, valendo-se da confusão, abocanhou uma galinha garnizé, já depenada e desbicada...

Todo mundo entrou em pânico. Menos o Sesfredo. Lá de cima, ele abriu as asas e voou alto, muito alto, até parecia um urubu... Assim é: ave que sabe voar, raposa não consegue pegar.

Alguns há que justificam os currículos de nossas escolas dizendo que é preciso que as classes dominadas se apropriem dos saberes das classes dominantes. Há muitos Mundicos por aí... (ALVES, 2003)

Moral da história (conforme sugere, agora, o próprio Rubem Alves): ao invés de se apropriarem dos saberes dominantes, os segmentos dominados devem produzir os saberes próprios a sua classe, capazes de libertá-la da dominação. Na prática, em que pesem ganharem ênfase as ideias de Sefredo (um personagem fictício, nascido da imaginação de um escritor), a problemática da “educação no Brasil” é quem prevalece. Notadamente porque, ao final, o autor deixa claro do que efetivamente está tratando: da realidade, qualidade e alteridade da educação das classes dominantes e dominadas, a partir de uma “situação cotidiana” que afeta, direta e particularmente, a “condição humana” e histórico-social dos estudantes de Ensino Médio da escola pública.

A terceira omissão cometida diz respeito, por seu turno, ao fato de o livro “Português: Ensino Médio: 2º ano” apenas reproduzir a questão da UFMG. Acrescenta, meramente, um pequeno box que dirige ao aluno a seguinte advertência, repetida em todas as unidades do livro: “ATENÇÃO: as questões de vestibular e Enem foram transcritas das provas originais e não foram alteradas.” (BARRETO, 2010b, p. 322)

No “Manual do Professor”, onde poderia se encontrar uma maior contextualização ou aprofundamento da questão, essa omissão se mostra ainda mais acentuada. Mesmo porque, adverte-se ao professor, tal questão demanda do educando tão somente “habilidades narrativas”:

Página 322 – Vestibular

Material complementar para desenvolver a produção de texto com foco nos exames vestibulares aproveitando conceitos da unidade 1 – Narrar.

As duas propostas, da Unicamp e da UFMG, demandam do estudante habilidades narrativas, tais como as trabalhadas no capítulo 31 – Crônica. Suas propostas, abertas em termos de gêneros narrativos, permitem ao estudante escrever crônicas se quiser. Ou ainda contos, cartas e relatos (BARRETO, 2010a, p. 144).

Mantendo a questão como tal, sem acrescentar qualquer orientação, comentário ou dica (como, inclusive, costuma proceder nas demais seções), o livro contribui fortemente para negligenciar a relação do texto com o contexto, tão cara ao Interacionismo Sociodiscursivo. No caso de Rubem Alves, como acentua na sua autobiografia, um contexto marcado pela interpelação incisiva de questões muito

mais humanas e sociais do que morais e éticas (cuja ênfase pouco ajuda a problematizar e transformar a realidade, melhor dizendo, libertar as “classes dominadas” do jugo das “classes dominantes”):

Estudei teologia. Fui pastor no interior de Minas. Convivi com gente simples e pobre. Lá um pastor é uma espécie de "despachante" para resolver todos os problemas. Mas já naquele tempo minhas ideias eram diferentes. Eu achava que religião não era para garantir o céu, depois da morte, mas para tornar esse mundo melhor, enquanto estamos vivos. Claro que minhas ideias foram recebidas com desconfiança [...] Fui estudar em New York (1963), voltei um mês depois do golpe militar. Fui denunciado pelas autoridades da Igreja Presbiteriana, à qual pertencia, como subversivo. Experimentei o medo e fiquei conhecendo melhor o espírito dos ministros de Deus... Minha família e eu tivemos de sair do Brasil. Fui estudar em Princeton, USA, onde escrevi minha tese de doutoramento, *Towards a Theology of Liberation*, publicada em 1969 pela editora católica Corpus Books com o título *A Theology of Human Hope*. Era um dos primeiros brotos daquilo que posteriormente recebeu o nome de Teologia da Libertação (ALVES, 2000).

O “Manual do Professor”, a propósito, parece antecipadamente evidenciar a tendência da coleção “Ser Protagonista” em enfatizar o texto em detrimento do contexto. Como demonstra o Quadro 6, os “Objetivos gerais” relacionados à unidade “Narrar” focam sua atenção sobre questões textuais ou linguísticas, à exceção daquele destinado a “Observar os aspectos discursivos próprios do gênero crônica” que se desdobra, por seu turno, em dois “Objetivos específicos” de ordem contextual.

No conjunto dos “Objetivos específicos”, os aspectos referentes ao contexto representam menos de um terço do total, compreendendo inclusive observações repetidas acerca da “condição humana”, quais sejam: “Relacionar a situação de produção da crônica as suas características: intimidade, despretensão, revelação da condição humana”; “Observar como a crônica pode partir de um acontecimento cotidiano para refletir sobre grandes questões humanas”; “Planejar antecipadamente os aspectos reflexivos da crônica: abordagem da condição humana, referências metalinguísticas, introdução ao tema e fechamento da crônica”.

QUADRO 6 – Objetivos relacionados à unidade “Narrar”

Objetivos relacionados à unidade 10 – Narrar		
	Objetivos gerais	Objetivos específicos
Capítulo 31 – Crônica 314 a 322	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a crônica como um gênero textual de circulação em nossa sociedade, com características sociocomunicativas específicas, reconhecíveis e reprodutíveis 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar a situação de produção da crônica às suas características: intimidade, despreensão, revelação da condição humana Identificar procedimentos linguísticos e literários de construção da crônica, como vocabulário, estrutura narrativa, metalinguagem, humor e poeticidade Associar esses aspectos formais observados à significação produzida por eles Interpretar individualmente a crônica para atribuir a ela um sentido integrado, a partir das observações realizadas Identificar os aspectos do texto lido que caracterizam o gênero textual crônica
	<ul style="list-style-type: none"> Observar os aspectos discursivos próprios do gênero crônica 	<ul style="list-style-type: none"> Observar como a crônica pode partir de um acontecimento cotidiano para refletir sobre grandes questões humanas Examinar a construção de uma tese no desenvolvimento de uma crônica, relacionando-a a acontecimentos reais
	<ul style="list-style-type: none"> Observar um aspecto linguístico que pode contribuir para a produção de efeitos de sentido em gênero textuais variados e também na crônica 	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre o aproveitamento de ideias prontas em textos narrativos e a necessidade de tratá-los criativamente Criar novas situações, aspectos e características que justifiquem o aproveitamento de um clichê ou lugar-comum, em lugar de repeti-los irrefletidamente
	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual crônica na criação de um novo texto do mesmo gênero 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a proposta de produção de texto e cada uma das opções de desenvolvimento oferecidas Planejar a estrutura narrativa da crônica, prevendo antecipadamente personagens, enredo, tempo e espaço Planejar antecipadamente os aspectos reflexivos da crônica: abordagem da condição humana, referências metalinguísticas, introdução ao tema e fechamento da crônica Avaliar a produção dos colegas e a sua própria produção Revisar e reescrever a crônica maximizando as qualidades e os efeitos pretendidos na primeira versão do texto

FONTE: Facsímile de quadro do “Manual” (BARRETO, 2010a, p. 142)

Analisando os três volumes da coleção “Ser Protagonista” destinados ao Ensino Médio, incluindo aquele aqui pesquisado, Oliveira (2014, p. 127) chega à conclusão que permite supor que a ênfase sobre o texto se estende a outros gêneros, tanto tradicionais quanto digitais, contemplados por isso mesmo “de forma incipiente e artificial, uma vez que na maioria das vezes funcionam como suporte para outros gêneros ou como pretexto para análise gramatical e interpretação textual, não contribuindo de forma efetiva para o domínio deles.”

Em pesquisa anterior, Pessoa (2012, p. 126-127) já apontava importantes constatações que contribuem para evidenciar e sintetizar a proposta pedagógica da coleção “Ser Protagonista”:

Quanto à predominância de determinado tipo de texto, notamos uma prioridade para a abordagem de textos da ordem do Narrar em detrimento dos que lidam com o posicionamento crítico, que são os do grupo Argumentar. Por abrir um espaço maior para um dos grupos, os demais carecem de uma complementação por parte professor no sentido de colocar em evidência todos os tipos de textos e, de um modo especial, àqueles que trabalham com a formação de uma postura crítica dos alunos, os do

argumentar, que seria um panorama ideal de trabalho para um perfil de aluno de EM. Outro aspecto que pode ser observado é a baixa frequência de atividades que lidam com a capacidade de Criticar, essencial para a formação de uma autonomia de pensamento, para a atuação protagonista do aluno. Também chama a atenção o número pequeno de atividades que trabalham com a função do gênero. A característica, o que é estável no texto, é focalizada, deixando-se em segundo plano algo que é essencial para a ampliação do grau de letramento dos estudantes: considerar os textos mediante seu uso e a sua funcionalidade em sociedade.

Preocupa constatar, finalmente, que o livro “Português: Ensino Médio: 2º ano” acaba ignorando o lugar ou papel do educador no processo de ensino e aprendizagem. O que não é estranho, sobretudo, quando se consideram as origens desse processo, cuja incidência em um país avançado como os Estados Unidos data, praticamente, de cem anos atrás: “Em suma, nos EUA, o professor já estava sendo substituído pelo livro didático nas primeiras décadas do século XX, e os editores especializados em impressos didáticos já estavam tomando o lugar dos dirigentes e intelectuais da educação.” (WARDE, 2011, p. 131)

Contribuindo nessa direção, o livro “Português: Ensino Médio: 2º ano” faz recair sobre o aluno a responsabilidade acerca da produção textual, no caso da crônica, desde a “Proposta” à “Reescrita” do gênero. No máximo, o “(Sócio)interacionismo” estende-se à interação entre estudantes que deverão, em parceria, desenvolver a “Avaliação” e “Reescrita” da crônica: “Forme uma dupla e troque o seu texto com o colega”; “Pegue de volta seu texto com o colega e devolva-lhe o dele.”

Ao contrário desse modelo, sugerem Reis e Magalhães (2011, p. 93),

É necessário que o professor oriente os docentes [sic] para essa atividade, fazendo reescritas coletivas, em que há seleção de trechos de textos produzidos pelos alunos e, a partir deles, são promovidas reflexões acerca de diferentes aspectos com toda a turma; e reescritas individuais, em que o professor, após correção do texto e indicação das principais mudanças necessárias, auxilia o aluno a reescrever seu próprio texto.

Em momento algum, o livro “Português: Ensino Médio: 2º ano” reporta-se ao docente como mediador das atividades propostas. Dirigindo-se diretamente ao aluno, através de um pronome de tratamento que sugere proximidade, intimidade, familiaridade ou informalidade (“você”), ganha o artefato didático uma espécie de autonomia própria, tornando prescindível a interação do estudante com o professor. Bastando ao educando, tão somente, seguir a “Proposta” e executar o

“Planejamento” recomendado no livro para se tornar plenamente capaz de produzir o texto: “Agora você já pode escrever a crônica.”

Logo em sua “Apresentação”, sem dedicar qualquer referência ao educador, o livro aliás parece deixar bastante claro a quem compete o ensino e a aprendizagem:

Esta coleção tem o objetivo de ajudar você a se tornar um leitor atento do mundo e, com isso, contribuir para que possa exercer uma participação social construtiva.

Na parte de Literatura, os textos aproximarão você da tradição literária em língua portuguesa.

Na frente de Linguagem, a reflexão sobre a língua em suas múltiplas dimensões – social, cultural, política, ideológica, expressiva –, articulada ao estudo crítico dos principais temas da tradição gramatical, busca promover a sua educação linguística em amplo sentido.

Nas atividades de Produção de texto, você não aprenderá simplesmente um conjunto de técnicas. Muito mais importante do que isso é entender para que e com quem se fala ou se escreve.

Literatura, Linguagem e Produção de texto. Três caminhos para você aprofundar sua leitura do mundo e para estimular sua participação ativa na sociedade do século XXI (BARRETO, 2010b, p. 3).

No fundo, como que preconizando o que se traduzirá no livro do aluno, o “(Sócio)interacionismo” da coleção “Ser Protagonista” não passa muito além do “Manual do Professor”, onde já se encontra o seguinte tipo de advertência: “[...] Essa revisão [textual] pode ser feita pelo próprio aluno, com o objetivo de desenvolver a sua capacidade de se tornar leitor de seus textos. Para isso, o livro didático oferece parâmetros de avaliação [...]” (BARRETO, 2010a, p. 24)

Ao que tudo indica, o “(Sócio)interacionismo” não ultrapassa nem mesmo a “Apresentação” do “Manual” que, entre o primeiro e o segundo parágrafo, já tende a incorrer em contradição:

Professor,

É com alegria e entusiasmo que entregamos a você esta coleção de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Ela foi concebida para auxiliá-lo na importante e complexa tarefa de inserir seus alunos nos múltiplos letramentos requeridos para uma atuação cidadã, ética, atuante e engajada. Esperamos estabelecer uma efetiva parceria com o professor e com seus alunos, contribuindo para renovar o dia a dia em sala de aula e ressignificar os seus processos de ensino-aprendizagem. Os depoimentos acima, de José Saramago [excerto da obra “Autobiografia”] e Patativa do Assaré [excerto da obra “Aos poetas clássicos”] – manifestações inequívocas e igualmente legítimas da nossa língua portuguesa, d’além-mar e da nossa terra -, mostram em prosa e em verso que o livro didático pode ser fonte de alegria e de encantamento, marcando de forma perene a vida dos leitores. É esse, também, o nosso sincero desejo (BARRETO, 2010a, p. 2).

Em primeiro lugar, convém reconhecer que a “importante e complexa tarefa de inserir seus alunos nos múltiplos letramentos requeridos para uma atuação cidadã, ética, atuante e engajada” compreende uma prática pedagógica, por excelência, sociointeracionista.

Em segundo lugar, não obstante, torna-se inadmissível conceber a potencialidade de contribuir “para renovar o dia a dia em sala de aula e ressignificar os seus processos de ensino-aprendizagem” mostrando “em prosa e em verso que o livro didático pode ser fonte de alegria e de encantamento, marcando de forma perene a vida dos leitores”.

Quando na realidade, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, importa muito mais transformar o LDLPEM em fonte de formação crítica, capaz de marcar de forma decisiva a realidade objetiva dos educandos, especialmente, com vistas a lhes assegurar a autonomia necessária no contexto histórico e discursivo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa é marco de muitas discussões que perpassam a concepção de língua e linguagem. Nessa perspectiva, entender a língua como uma prática social e histórica tem enriquecido a forma como o ensino deve acontecer, mediando um processo interativo, no qual alunos, professores e livro didático se entrecruzam de forma a refletir a linguagem em seus aspectos interativos.

O Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio (LDLPEM) compreende uma relativa diversidade de gêneros textuais para os quais os alunos são apresentados. No entanto, as questões propostas ao estudo dos gêneros se restringem a marcas estruturais. Elevar o estudo ao reconhecimento do gênero como um instrumento de interação do sujeito com o outro e com o mundo deve ser o foco do processo de ensino e aprendizagem.

Objeto do presente estudo, o livro “Português: Ensino Médio: 2º ano” da coleção “Ser Protagonista” segue a tendência de pensar a língua como uma prática social e histórica. Contudo a concepção da língua como uma atividade interativa situada em contextos sociais traduz-se, basicamente, em conceitos e definições. Quando se trata da produção textual, questões de ordem da textualidade são mais pontuadas do que realmente a preocupação em desenvolver junto ao aluno uma visão do texto como instrumento de interação.

Quando refletimos o LDLP queremos propor que ele deve ser conduzido pelo professor e não conduzir o trabalho docente. A criticidade e a participação no processo de desenvolvimento do conhecimento constituem algo que se insere numa proposta de leitura e de escrita como atividade de construção e reconstrução de saberes. Ao trazer respostas e orientações fechadas em si, o LDLP não propicia ao trabalho docente a construção dialógica do conhecimento nem tampouco permite que os alunos possam ler e escrever a partir de suas experiências subjetivas e sociais.

Faz-se urgente compreender que os gêneros organizam a forma como os sujeitos se situam no mundo e intermediam o processo de interação social, através do qual o ser humano se relaciona e conduz a significação do real. Ao propor uma atividade de leitura e escrita o livro didático deve ser capaz de deixar em aberto para

que professor e aluno possam decidir, a partir da realidade onde se encontram inseridos, a construção de textos que retratem seus interesses e significados.

Quando se consideram os contextos de sala de aula, os processos de linguagem, a formação docente e a prática pedagógica vê-se que cada realidade escolar é extremamente complexa, com suas demandas sociais e históricas. Cabendo ao docente construir, além do livro didático, outras possibilidades de estudar a linguagem como atividade interativa, marcada pelo social. O trabalho pedagógico deve transcorrer através de diálogos com outros meios possíveis de informação e conhecimento.

O livro didático aqui analisado apresenta algumas inovações na forma como expõe e propõe o estudo com a língua, mas precisa ser mais aberto a possibilitar que a leitura e a escrita sejam propostas pelo diálogo entre professor e aluno. Não propor atividades que sejam conduzidas por respostas prontas e dadas, mas que despertem a criatividade e a interação. Transcender as margens do livro e chamar o professor a sempre problematizar a sua atuação, tendo em vista que somos sujeitos imersos em linguagens de natureza ideológica e política que, inseridas no meio social e histórico, instrumentalizam-se, construindo comunicação e ordenando o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2014.
- ALVES, Rubem. Os saberes de cada um. **Folha de S. Paulo**, 28 jan. 2003, Sinapse, Sabor do saber, p. 19. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fsp/2003/01/28/129/>>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- ALVES, Rubem. **Túnel do tempo**. Brasil, 2000. Disponível em: <<http://educadoresapaixonados.com/2000/01/11/sobre-o-autor-rubem-alves/>>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves (Org). **Português: Ensino Médio: 2º ano: Manual do Professor**. São Paulo: SM, 2010a. v. 2. (Ser Protagonista).
- BARRETO, Ricardo Gonçalves (Org). **Português: Ensino Médio: 2º ano**. São Paulo: SM, 2010b. v. 2. (Ser Protagonista).
- BARROS, Cláudia Grazeano Paes de; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 38-56, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/04.pdf>>.
- BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 72, p. 11-31, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2014.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação do Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb indica melhora no ensino fundamental**. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/id/139140?p_r_p_564233524_urlTitle=ideb-indica-melhora-no-ensino-fundamental&redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f>. Acesso em: 5 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Aneb e Anresc (Prova Brasil)**. Brasília, 2014b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático-PNLD 2014. **Ensino Fundamental e Médio: valores negociados para livros impressos e conteúdos multimídia**. Brasília, 2014c. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas/PNLD: dados estatísticos**. Brasília, 2014d. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

BRONCKART, Jean- Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. São Paulo: Ed. PUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

BUENO, João Batista Gonçalves. Imagens visuais em livros didáticos de História. **Resgate**, v. 19, n. 22, p. 68-76, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/279/279>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima; PINTO JUNIOR, Arnaldo. Imagens visuais nos livros didáticos de história: formas de controle e avaliação desde 1990 até a atualidade. **Revista Nupem**, Campo Mourão, PR, v. 4, n. 7, p. 153-176, ago./dez. 2012a. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/205/187>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima; PINTO JUNIOR, Arnaldo. PNLD: as formas de controle e avaliação das metodologias de leitura de Imagens visuais impressas nos livros didáticos de História no tempo presente. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, SE, n. 9, dez. 2012b. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/2676/2309>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JUNIOR, Arnaldo; GUIMARÃES, Maria de Fátima. Livros didáticos de História: entrecruzando leituras de imagens visuais e orientações editoriais nas décadas de 1970 e 1980. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 24-45, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012024/2155>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

CAMPOS, Eduarda Lins de Albuquerque. **A formação de leitores**: análise de Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Brasília, 2012. Monografia (Licenciatura em Letras) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/3453/3/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20leitores.%20An%C3%A1lise%20de%20livro%20did%C3%A1tico%20de%20LP%20do%20EM.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo; CALSA, Geiva Carolina; ROMUALDO, Edson Carlos. Livro didático: seu papel nas aulas de acentuação gráfica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 215-230, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/13.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

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

CORRÊA, Maria Cristina; BONUMÁ, Adriana Silveira. Pressupostos vygotkianos do interacionismo sociodiscursivo. **Nonada**, Porto Alegre, v.2, n. 17, p. 57-68, 2011.

EL-HANI, Charbel Niño; ROQUE, Nádia; ROCHA, Pedro Luís Bernardo da. Livros Didáticos de Biologia do Ensino Médio: resultados do PNLEM/2007. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 211-240, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a10>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

EMMEL, Rubia; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999-2010. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, ANPED SUL, 9. **Anais...** Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2938/569>>.

FERNANDES, Júlio Flávio de F.; CARVALHO, Mauro Giffoni; CAMPOS, Edson N. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 95-108, jul./dez. 2012.

FISCHER, Adriana. Livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: construindo relações entre professores e gêneros discursivos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 533-567, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1662/1410>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. Lições de identidade presentes em livros didáticos de séries iniciais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 201-213, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/12.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel. Apresentação. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HANDEFAS, Anita. Os livros didáticos de Sociologia. **Coletiva**, Recife, n. 10, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=140&Itemid=76&idrev=13>. Acesso em: 14 out. 2013.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 70, p. 159-170, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a09v2170.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2013.

KOYAMA, Adriana Carvalho; BUENO, João Batista Gonçalves. Educação dos sentidos e das sensibilidades: olhares entrecruzados sobre artefatos de ensino na contemporaneidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27. **Anais...** Natal: ANPHU, 2013. Disponível em:

<http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371302223_ARQUIVO_educacoadassensibilidades3.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2014.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 2-9, jan./fev. 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L.S; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MADEIRA, Mônica Saad. **Livros didáticos de Língua Portuguesa: o ensino de gêneros textuais**. Duque de Caxias, RJ, 2012. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades. Disponível em: <<http://www2.unigranrio.br/pos/stricto/mest-letras-ciencias-humanas/pdf/dissertacoes/Dissertacao-Monica-Saad.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2013.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da Linguística no ensino de línguas. In: ENCONTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICO-CULTURAIS DA UFPE, 1. **Anais...** Recife, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NATH-BRAGA, Margarete Aparecida. Discursos sobre a mulher: uma análise do livro didático Língua Portuguesa e Literatura: Ensino Médio. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 93-108, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/16894/9624>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

OLIVEIRA, Ananda Veloso Amorim. Os gêneros digitais no Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, MG, v. 8, n. 1, p. 108-128, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24242/14633>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./ dez. 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas, SP: 2002.

OTA, Ivete A. O livro didático de Língua Portuguesa no Brasil. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, Danielle do Amaral. **Articulação e progressão no ensino da leitura: uma proposta em coleção didática do Ensino Médio**. Belo Horizonte, 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/poslin/defesas/1471m.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v.48, n. 1, p. 53-69, jan./jun. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-52.

REINALDO, Maria Augusta G. de M.; SANT'ANA, Tatiana Fernandez. Análise da orientação para a produção de texto no livro didático como atividade de formação docente. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, RS, v.8, n. 2, p. 97-120, 2005.

REIS, *Andréia Rezende Garcia*; MAGALHÃES, *Tânia Guedes*. *Considerações sobre circulação e uso do Livro Didático de Língua Portuguesa na escola*. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, MG, v. 1, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2011/06/Fale-para-o-professor-Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-o-LD-de-LP.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. 14. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTANA, Arthur Pereira. O livro didático do Português: uma análise da oralidade. **Littera Online**, São Luis, v. 2, n. 3, p. 43-57, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/451/27>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Glossário: verbete: método intuitivo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.).

Navegando pela História da Educação Brasileira. Campina, SP: Graf. FE/HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_%20intuitivo%20.htm>. Acesso em: 25 jan. 2014.

SCHIMITT, Fernanda Eloisa; MACCALI, Ludmila; QUARTIERI, Marli Teresinha; GIONGO, Ieda Maria; REHFELDT, Márcia Jussara Hepp. Livros didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental: análise a partir de temas geradores da Prova Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 6. **Anais...** Canoas, RS, 2013. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/1028/223>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

SILVA, Danielle Amanda Raimundo; FRITZEN, Celdon. Ensino de Literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Itajaí (SC), v. 12, n. 3, p. 270-278, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2236/2377>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, jan./fev. 1996.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20373/23410>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

SM. **Edições SM.** São Paulo, 2014a. Disponível em: <<http://www.edicoessm.com.br/#!/edicoessm>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

SM. **Projeto Educativo SM.** São Paulo, 2014b. Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/files/institucional/Folder_Institucional.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2014.

SM. **Ser Protagonista.** São Paulo, 2014c. Disponível em: <<http://www.edicoessm.com.br/#!/catalogo/didaticos?segmento=Ensino-medio&colecacao=Ser-Protagonista>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

SOUZA, Josefa Adriana Gregório de Souza. A produção textual em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. **Revista Ao Pé da Letra**, Recife, v. 11.2, p. 84-101, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/Volume%2011.2/Vol-11.2-Josefa-Adriana-Gregorio.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

SOUZA, Rosângela Ferreira de Lima. **A análise linguística no livro didático de língua portuguesa do 9º ano:** uma investigação funcionalista. Pau dos Ferros, RN, 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.uern.br/controladepaginas/disserta%C3%A7%C3%B5es2013/arquivos/1>>

698dissertacao_de_rosangela_ferreira_de_lima_souza.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2014.

STORCK, Damaris Fabiane; JANZEN, Henrique Evaldo. Autoria, intervenções e deslocamento cultural: uma análise intercultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 319-337, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20850/24335>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O processo de escolha do Livro Didático de Língua Portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n2/05.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção do objeto de pesquisa. In: SILVA, Marilda da; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **Pesquisa em educação**: métodos e modos de fazer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 47-65. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/_img/arquivos/Pesquisa_em_educacao_metodos_e_modos_de_fazer.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

VEIGA NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de história. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 121-150, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a07v29n1>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WARDE, Mirian Jorge. A industrialização das editoras e dos livros didáticos nos Estados Unidos (do século XIX ao começo do século XX). **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 114, p. 121-135, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a08v32n114.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.