



1º Seminário de pesquisa
Livros didáticos de língua portuguesa

CADERNO DE RESUMOS E PROGRAMAÇÃO

São Paulo, 08 e 09 de Outubro de 2012
Auditório 14, do prédio das Ciências Sociais



Organizadores

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior
Departamento de Educação (EFLCH – UNIFESP)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSCAR)

Profª Drª Maria Inês Batista Campos
CoC Licenciatura de Letras/Português
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (USP)
PPG Filologia e Língua Portuguesa (USP)

Realização do evento



Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo

Comitê Científico

Profª Drª Ana Lúcia Guedes Pinto (FE – UNICAMP)
Profª Drª Claudia Lemos Vóvio (EFLCH – UNIFESP)
Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (EFLCH – UNIFESP)
Profª Drª Delaine Cafiero (FALE – UFMG)
Profª Drª Dulce Cassol Tagliani (FURG)
Profª Drª Eliane Gouvêa Lousada (DLM – USP)
Profª Drª Elis de Almeida Cardoso Caretta (DLCV – USP)
Prof. Dr. Emerson di Pietri (FE – USP)
Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (FFLCH – USP)
Profª Drª Márcia Rodrigues de Souza Mendonça (IEL – UNICAMP)
Profª Drª Márcia Cristina Romero Lopes (UNIFESP)
Profª Drª Maria Inês Batista Campos (DLCV – USP)
Profª Drª Maria Sílvia Martins (UFSCar)
Profª Drª Marli Quadros Leite (DLCV – USP)
Profª Drª Neide Luzia de Rezende (FE – USP)
Profª Drª Roseli Cação Fontana (UNICAMP)
Profª Drª Vima Lia Martin de Rossi (DLCV – USP)
Profª Drª Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (DLCV – USP)

2

Comissão Organizadora

André Vinicius de Lima Augusto (Graduação /DLCV – USP)
Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (UNIFESP)
Elaine Hernandez de Souza (PPG Filologia e Língua Portuguesa / Doutorado – USP)
Loreta Cesar Russo (PPG Filologia e Língua Portuguesa / Mestrado – USP)
Maitê Rosa Alegretti Rodrigues (Graduação /DLCV – USP)
Marcos Rogério Martins Costa (Graduação /DLCV – USP)
Profª Drª Maria Inês Batista Campos
Mariana Viel Nunes (Graduação /DLCV – USP)
Matheus Victor Siqueira (Graduação /DLCV – USP)
Nanci de Oliveira Soueid (PPG Filologia e Língua Portuguesa / Mestrado– USP)
NatháliaRodrigheroPolachini (PPG Filologia e Língua Portuguesa / Mestrado– USP)
Regina Braz da Silva Santos Rocha (PPG LAEL/PUC-SP)
Profª Drª Roberta Lombardi Martins
Sonia Sueli Berti dos Santos (UNICSUL)

Caderno de Resumos e Programação – Diagramação

Silvia Fernanda Corrêa

Programação Geral

DIA	HORÁRIO	ATIVIDADE	OBSERVAÇÃO
08/10	9h – 10h30	Mesa-redonda 1	Coordenador: Maria Inês Batista Campos (USP) <i>Políticas públicas e pesquisa sobre livros didáticos de língua materna: desafios e possibilidades</i> Roxane Rojo (UNICAMP) Antônio Augusto Batista (CENPEC-SP)
	10h30		CAFÉ
	10h45 – 12h	Debate da mesa-redonda 1	Debatedor: Egon Rangel (PUC-SP)
	12h45 – 14h		ALMOÇO
	14h – 16h	Painel temático	Coordenador: Eliane Lousada (USP) <i>Projeto didático: diálogo entre autores</i> Márcia Mendonça (UNICAMP) Vima Lia de Rossi Martin (USP) Eliane Lousada (USP)
	16h		CAFÉ
09/10	16h30	Sessão de comunicação de pesquisa	Sessão 1: Livros de Alfabetização Sessão 2: Livros de Língua Portuguesa – Fundamental I Sessão 3: Livros de Língua Portuguesa – Fundamental II Sessão 4: Livros de Língua Portuguesa – Ensino Médio
	8h30 – 10h	Mesa-redonda 2	Coordenador: Clecio Bunzen (UNIFESP/UFSCar) <i>Métodos e metodologia para pesquisa sobre livro didático de língua portuguesa e possibilidades</i> Artur Gomes de Moraes (UFPE) Maria do Rosário Mortatti (UNESP)
	10h		CAFÉ
	10h15 – 11h	Debate da mesa-redonda 2	Debatedores: Ana Lúcia Guedes-Pinto (UNICAMP) Sandoval Gomes Santos (USP)
	11h – 12h		Apresentação de Pôsteres
	12h		ALMOÇO
	14h – 16h	Painel temático	Coordenador: Ceris Ribas da Silva (UFMG) <i>Processo de produção e uso do livro didático: desafios e possibilidades para a pesquisa</i> Ceris Ribas da Silva (UFMG) Adriana Teixeira (UNICAMP) Regiane Fabio (E.E./Araraquara)
	16h		CAFÉ
	16h30	Sessão de comunicação de pesquisa	Sessão 1: Livros de Alfabetização Sessão 2: Livros de Língua Portuguesa – Fundamental I Sessão 3: Livros de Língua Portuguesa – Fundamental II Sessão 4: Livros de Língua Portuguesa – Ensino Médio

Pôsteres

Dia 09/10/2012

	Trabalho	Apresentadores
1	A Dimensão Pedagógica do Livro Didático em uma Sociedade Plural do Conhecimento	Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo João Victor Maciel dos Santos Fiuza
2	A multimodalidade como recurso cognitivo nos Livros Didáticos de língua Portuguesa	Samara Maíra dos Santos Ferreira Ronildo Moraes de Araújo
3	A reutilização do livro didático de Língua Portuguesa pelas instituições da rede Municipal de ensino de Garanhuns	Marcio Vieira da Silva
4	A variação linguística em livros didáticos	Tiago de Souza Fernandes
5	Atividades de ortografia em Livros Didáticos aprovados no PNLD 2007 e 2010 do 3º ao 5º ano: possibilidades	Cinthia Eptácio da Silva Maiara Cavalcanti Barbosa do Nascimento Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
6	História em quadrinhos em livros didáticos de português	Matheus Victor Siqueira
7	Mecanismos de coesão referencial: formas remissivas referenciais	Gabriela Pedroso Cardoso Priscila Menezes da Costa Isabel Oliveira Fonseca Luis Fernando P. Moreto Dauana Cristina Alves
8	O gênero debate nas coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD-2011	Jéssica Máximo Garcia
9	O tratamento dado às regularidades e irregularidades da norma ortográfica nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD de 2007 e 2010	Cinthia Eptácio da Silva Maiara Cavalcanti Barbosa do Nascimento Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
10	Tratamento Didático para os conceitos da Fonética e Fonologia nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio	Ana Caroline Garcia Gomes Lezinete Regina Lemes
11	Uma proposta de reconfiguração do livro didático: a importância da Linguística na formação do professor do Ensino Fundamental	Andreia Silva de Assis Eliana Crispim França Luquetti

Alfabetização

Dia 08/10/2010

Sessão de Pesquisa: 1 | Sala 260 – 16h30

Coordenação e Debate: Profª Drª Ceris Ribas da Silva (UFMG)

Monitor responsável: André Vinicius de Lima Augusto

	Trabalho	Apresentadores
1	A abordagem de imagens em atividades de leitura de um livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental: perspectivas de letramento para além do escrito	Trícia Tamara Boeira do Amaral (UCPel)
2	O estudo do livro didático sob uma perspectiva do letramento	Rachel Alice Mendes da Silva Dias Karina Pereira Detogne Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
3	O processo de escolha das coleções de Letramento e Alfabetização Linguística do Programa Nacional do Livro Didático	Andrea Guida Bisognin (PUC-SP)
4	As relações sons e letras/ letras e sons nos livros didáticos de alfabetização	Regina Godinho (UFES)

5

Alfabetização

Dia 09/10/2012

Sessão de Pesquisa: 2 | Sala 260 – 16h30

Coordenação e Debate: (a definir)

Monitor responsável: Matheus Victor Siqueira

	Trabalho	Apresentadores
1	As práticas de alfabetização das professoras do grupo escolar Clarimundo Carneiro no período de 1963 a 1972	Vanessa Lepick (UFU) Sonia Maria dos Santos (UFU) Michelle Castro Lima (UFU)
2	Livro didático de alfabetização no cotidiano escolar	Rosane de Fátima Batista Teixeira (UFPR)
3	O livro didático de letramento e alfabetização diante de uma prática alfabetizadora tradicional	Juliana Clara Pinton (UFJF) Luciane Manera Magalhães (UFJF)
4	Interfaces da história da utilização das Cartilhas “Caminho Suave” e “O Livro de Lili”	Michelle Castro Lima (UFU) Vanessa Lepick (UFU)

Ensino Fundamental I

Dia 08/10/2010

Sessão de Pesquisa: 1 | Sala 262 – 16h30

Coordenador e Debatedor: Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP)

Monitora responsável: Maitê Rosa Alegretti Rodrigues

	Trabalho	Apresentadores
1	Produção de texto em livros didáticos de português: da proposta à sua efetivação	Eliene Estácio Santos (UFAL) Eduardo Calil (UFAL)
2	Contos etiológicos em livros didáticos de português: leitura e produção em questão	Rebecca Thamyres de Missena Costa (UFAL) Mayara Cordeiro da Silva (UFAL) Eduardo Calil (UFAL)
3	Livro didático de formação de professor e variação linguística: relato de uma experiência	Karen Alves Andrade (UEL) Letícia Jovelina Storto (UEL)
4	Livro didático de língua portuguesa: dizeres dos professores	Marcia A. Paganini Cavéquia (UEL) Lucinea A. de Rezende (UEL)

Ensino Fundamental I

Dia 09/10/2012

Sessão de Pesquisa: 2 | Sala: 262 – 16h30

Coordenador e Debatedor: Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (UNIFESP)

Monitora responsável: Mariana Viel Nunes

	Trabalho	Apresentadores
1	Livros para ensinar a ler na escola: “Através do Brasil” e “Livro de Leitura”, de Manoel Bomfim e Olavo Bilac	Alexsandro do Nascimento Santos (PUC-SP)
2	O que dizem, a nós professores, os livros didáticos	Diana Maria de Moraes (Unicsul)
3	As marcas da ação editorial na série graduada de Língua Portuguesa, Meninice, de Luiz Gonzaga Fleury	Ilsa do Carmo Vieira Goulart (Unicamp)
4	A ortografia nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental	Vanessa Titonelli Alvim (UFJF) Rafaela de Oliveira Baio (UFJF)

Ensino Fundamental II

Dia 08/10/2010

Sessão de Pesquisa: 1 | Sala: 263 – 16h30

Coordenador: Profª Msª Marília Curado Valsechi (UNESP)

Monitor responsável: Marcos Rogério Martins Costa

	Trabalho	Apresentadores
1	A didatização do gênero discursivo poema a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana: olhares sobre o caderno “Poetas da escola”, do programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro	Leni Dias de Sousa Erdei (UFMT)
2	Análise de gêneros do discurso sob a perspectiva bakhtiniana no livro didático: estudo de caso	Marly de Fátima Monitor de Oliveira (UNESP) Renata Maria Facuri Coelho Marchezan (UNESP)
3	Concepções de linguagem em livros didáticos do ensino fundamental no Brasil e na França: por uma análise enunciativo-discursiva	Luciano Magnoni Tocaia (Mackenzie)
4	Livro didático e dialogismo: a construção de um gênero do discurso	Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira (UNEB)

7

Sessão de Pesquisa: 2 | Sala: 266 – 16h30

Coordenador: Profª Drª Márcia Mendonça (UNICAMP)

Monitora responsável: Loreta Cesar Russo

	Trabalho	Apresentadores
1	A escrita como atividade interacional em livro didático de português	Sônia Virginia Martins Pereira (UFPE)
2	As propostas de produção textual nos livros didáticos de Língua Portuguesa: processos de interlocução ou de reprodução?	Karen Alves Andrade (UEL) Letícia Jovelina Storto (UEL)
3	Atividades de leitura e de produção textual nos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e a constituição do discurso: contrastes e confrontos	Sandro Luis da Silva (UNIFESP)
4	Produção escrita na EJA: uma análise do gênero artigo de opinião	Nanci de Oliveira Soueid (USP)

Sessão de Pesquisa: 3 | Sala: 270 – 16h30min
Coordenador e Debatedor: Profª Drª Roberta Martins
Monitora responsável: Elaine Hernandez de Souza

	Trabalho	Apresentadores
1	Atividades de leitura em livros didáticos de Língua Portuguesa e a formação de comportamentos cognitivos	Diego da Silva Vargas (FME – Niterói/RJ e FAETEC-RJ)
2	Estudo das formas linguísticas presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II	Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (UFCG) Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)
3	Gêneros textuais multimodais no livro didático de língua portuguesa	Angela Mari Gusso (PUC-PR)
4	Os gêneros textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa: problemas e perspectivas	Raquel da Silva Goularte (UFSM)

Ensino Fundamental II

8

Dia 09/10/2010

Sessão de Pesquisa: 4 | Sala: 266 – 16h30min
Coordenador: Profª Drª Roberta Martins
Monitor responsável: Marcos Rogério Martins Costa

	Trabalho	Apresentadores
1	Como os professores avaliam o livro didático de português: algumas reflexões	Niege Guedes Matos (UFRPE)
2	O linguista como autor de livro didático de português	Graziela Lucci de Angelo (UFSM)
3	Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa: pressupostos teóricos para análise	Fabiana Panhosi Marsaro (UNICAMP)
4	Caderno “Se bem me lembro...”: uma pesquisa sobre o gênero Memórias Literárias do Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro	Neiva de Souza Boeno (UFMT)

Sessão de Pesquisa: 5 | Sala: 270 – 16h30min

Coordenador e Debatedor: Profª Msª Marília Curado Valsechi (UNESP)

Monitora responsável: Nanci de Oliveira Soueid

	Trabalho	Apresentadores
1	Livro didático e letramentos: um olhar para o futuro	Maria Letícia Naime (UFSC) Marcos Antônio Rocha Baltar (UFSC)
2	A importância das produções escritas para a constituição do aluno-autor: Um olhar no material alternativo da Olimpíada da Língua Portuguesa	Leila Figueiredo de Barros (UFMT)
3	O livro didático de língua portuguesa: lugar de interação ou de conflitos/disputa entre linguagem oral e escrita?	Rosivaldo Gomes (UNIFAP)
4	Livros didáticos e metacognição em foco: uma abordagem teórico-metodológica acerca do ensino de gêneros textuais	Aline Mendes Amantes (UFRJ)

9

Sessão de Pesquisa: 6 | Sala: 263 – 16h30min

Coordenador e Debatedor: Profª Drª Sônia Sueli Berti dos Santos

Monitora responsável: Elaine Hernandez de Souza

	Trabalho	Apresentadores
1	Ensino de Português em Livros Didáticos produzidos no Paraná entre 1944 e 1980	Suzete de Paula Bornatto (UFPR)
2	Lendo, refletindo e dialogando: mudanças ocorridas na configuração dos livros didáticos de Português a partir da década de 1960	Joceli Cargnelutti (UFSM)
3	A unidade didática como constituição do livro didático de Português das séries finais do Ensino Fundamental	Adriana Trindade Vargas (UFSM)

Ensino Médio

Dia 08/10/2010

Sessão de Pesquisa: 1 | Sala: 107 – 16h30

Coordenador: Profª Drª Maria Inês Batista Campos (USP)

Monitora responsável: Nathália Rodrighero Salinas Polachini

	Trabalho	Apresentadores
1	A discursividade do Livro Didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso complexo na Teoria Dialógica da Linguagem	Layane Dias Cavalcante Viana (UESB) Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB)
2	Algumas contribuições de Bakhtin e seu círculo para análise de materiais didáticos para o ensino médio	Simone de Jesus Padilha (UFMT)
3	Um olhar sobre os textos verbo-visuais em livro didático de língua portuguesa do ensino médio	Nathália Rodrighero Salinas Polachini (USP)
4	Uma avaliação da avaliação: estudo sobre as rubricas do PNLD para análise de materiais didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio	Sebastião Carlúcio Alves Filho (UFU)

10

Sessão de Pesquisa: 2 | Sala: 271 – 16h30

Coordenador e Debatedor: Profª Drª Maria Amélia Dalvi (UFES)

Monitora responsável: Regina Braz da Silva Santos Rocha

	Trabalho	Apresentadores
1	Abordagem das práticas de leitura e interpretação de texto – o apostilado da rede privada de ensino médio	Sílvio Ribeiro da Silva (UFG)
2	Análise dialógica do gênero artigo de opinião em um livro didático	Maria Isabel Fernandes Bezerra (PUC-SP)
3	Conhecimento Prévio, ensino de leitura: a relação entre conceito e atividade cognitiva em livros didáticos de Língua Portuguesa	Patricia Ferreira Botelho (UFRJ)
4	Do obrigatório ao proibido: o leitor e a literatura em livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio	Robson Coelho Tinoco (UNB) Lígia Gonçalves Diniz (UNB)

Ensino Médio

Dia 09/10/2010

Sessão de Pesquisa: 3 | Sala 107 – 16h30

Coordenador e Debatedor: Profª Drª Maria Inês Batista Campos (USP)

Monitora responsável: Regina Braz da Silva Santos Rocha

	Trabalho	Apresentadores
1	A variação linguística no livro didático: um estudo sob a perspectiva da Sociolinguística	Ana Paula Lima de Carvalho (IFPI)
2	Ensino de gramática no livro didático de português: da tradição às práticas de leitura e escrita	Regina Braz da Silva Santos Rocha (PUC-SP)
3	Língua Portuguesa: uma abordagem enunciativo-discursiva para os objetos de ensino: análise linguística e e-mail	Lezinete Regina Lemes (UFMT) Sandro Rocchio (ICE)
4	Pontuação, oralidade e escrita em uma coleção de livros didáticos do Ensino Médio	Pascoalina Bailon de oliveira Saleh (UEPG) Izabel Cristina Rickli Sagarbossa (UEPG) Ana Paula de Moura Delezuk (SEE-PR)

11

Sessão de Pesquisa: 4 | Sala 271 – 16h30

Coordenador e Debatedor: Profª Drª Simone Padilha (UFMT)

Monitora responsável: André Vinicius de Lima Augusto

	Trabalho	Apresentadores
1	Figuras de linguagem no ensino médio: uma análise do estilo	Loreta Cesar Russo (USP)
2	Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação	Maria Amélia Dalvi (UFES)
3	O texto literário no contexto do livro didático de português	Virgínia Maria Ferreira Silveira Baldow (UNEB/UEFS) Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UNEB/UEFS)
4	Quadrinhos em LDPs do ensino médio nos anos 1970: 'linguagem' e 'comunicação'	Márcia Mendonça (UNICAMP)

Sessão de Pesquisa: 5 | Sala 264 – 16h30

Coordenador: Miriam Bauab Puzzo (UNITAU)

Monitora responsável: Maitê Rosa Alegretti Rodrigues

	Trabalho	Apresentadores
1	Gêneros textuais e o Livro Didático: enfoque formal ou sociocultural?	Sandra Aparecida Lima Silveira Farias (UFBA)
2	Livro Didático: questões de autoria e de aplicação ao ensino	Miriam Bauab Puzzo (UNITAU)
3	O letramento literário no livro didático do Ensino Médio: uniformização da leitura, negação de leitores	Aparecida de Fátima Brasileiro Teixeira (UESB – UNEB)
4	O Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio sob a perspectiva da teoria do estudo de gêneros	Raimunda Gomes de Carvalho-Belini (IFPI)

Mesas de Debate

Dia 08/10/2012

Mesa Redonda: 1 | Auditório 14 – Prédio de Ciências Sociais – 09h
Políticas públicas e pesquisas sobre o ensino de língua materna: desafios e possibilidades
Coordenação: Profª Drª Maria Inês Batista Campos (USP)
Debatedores: Prof. Egon Rangel (PUC-SP)

Desafios e possibilidades do livro no ensino de Português como língua materna: Pesquisa e políticas públicas Roxane Rojo (IEL/UNICAMP)

As investigações na área de Linguística Aplicada sobre ensino de Português como língua materna, nas últimas duas décadas, têm se voltado a vários objetos, tais como os letramentos escolares e não escolares, os referenciais e propostas curriculares, os processos de formação de professores, as práticas e discursos de sala de aula e os materiais didáticos impressos de diferentes tipos presentes nessas práticas (apostilados, fascículos, cadernos do professor e do aluno, seqüências didáticas e livros didáticos).

Na pesquisa dos últimos 10 anos, o *Grupo de Pesquisa LDP-Perfil*¹, cujos objetivos mais gerais são descrever as características editoriais, pedagógicas e discursivas da produção editorial destinada ao ensino de língua materna na Alfabetização (1º a 3º anos), na Educação Fundamental (4º a 9º anos) e no Ensino Médio, a realização das escolhas de livros destinados a esses segmentos pelas escolas públicas e, mais recentemente, apontar a dinâmica dos usos desses materiais em sala de aula pelos professores, tem obtido resultados que apontam para a relevância do tema do papel dos materiais didáticos impressos nas práticas docentes.

Entre outros resultados, os vários estudos têm apontado o papel estruturador e cristizador de currículos desempenhado pelo livro didático (doravante, LD) e por outros materiais impressos de caráter apostilado e uma certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais, que, embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a uma certa “tradição” na abordagem de seus objetos de ensino.

Segundo Rojo e Batista (2003, p. 19-20), uma análise dos LD destinados ao Ensino Fundamental faz ver que

¹*LDP-Perfil – Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação*. Grupo de Pesquisa certificado pela Unicamp para o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, por mim liderado, que se destaca em três atividades principais: (a) a avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa e de Alfabetização no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC; (b) a assessoria e consultoria ao Ministério para as políticas do livro e da leitura; e, sua atividade principal, (c) a pesquisa sobre a produção, o perfil didático e discursivo e a circulação (escolha e uso) dos livros didáticos de Língua Portuguesa, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa aborda a edição didática brasileira, no período entre 1998 até o presente, quando importantes modificações foram realizadas nas políticas de Estado para o manual escolar.

em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto, urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem de leitura dos textos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano. [...]

A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. Mesmo a presença de propostas de interações orais, devidas às indicações oficiais (PCN) de que o oral formal público deva ser tomado como objeto de ensino, passa ao largo do contraste seja entre as formas orais – em sua variedade e heterogeneidade – e as formas escritas em língua padrão, seja entre as diferentes variedades do oral em si.

Assim, o currículo que se configura e cristaliza nesses impressos, embora busque acompanhar as renovações indicadas nos referenciais, mantém-se preso, de certa forma, às tradições do ensino beletrista.

Outra característica que tem sido apontada para o LD brasileiro é a tendência a propor-se como “alternativa” ao (não)planejamento e à prática do professor. Segundo Batista (2003, p. 28), os estudos sobre o LD brasileiro a partir dos meados da década de 60 mostram que

o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

14

Um dos riscos apresentados por esta vocação dos manuais – ou por este modelo de LD –, que, segundo Batista (2003) é perpetuada pelos parâmetros da avaliação desenvolvida no PNL², é o do professor perder a voz, ficar subordinado a esses impressos, deixar de planejar um ensino adequado e favorável a seu alunado.

Essas talvez sejam algumas das razões pelas quais, a partir dos anos 2000, outros impressos didáticos – como os apostilados, fascículos, cadernos do professor e do aluno, sequências didáticas – tenham começado a disputar espaços ou mesmo a suplantam a presença dos LD nas salas de aula das redes públicas brasileira.

Estapalestra se dedica justamente a pensar alguns desses impressos (livros didáticos, sequências didáticas) e seus possíveis efeitos nas práticas e no planejamento docente e, a partir dessa reflexão, discutir as mudanças acarretadas pelas novas tecnologias e os tipos de materiais didáticos digitais que essas mudanças possibilitam, tais como os o livro digital interativo, recursos educacionais abertos e os protótipos de ensino.

²Programa Nacional do Livro Didático, iniciativa do Ministério da Educação (MEC), cujos objetivos básicos são a avaliação, aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio brasileiro.

Políticas públicas para livros didáticos: cerca de anos depois

Antônio Augusto Gomes Batista (Cenpec)

A exposição propõe a retomada e discussão, dez anos depois, de alguns pontos do documento Recomendações para uma política pública de livros didáticos, elaborado em 2001 (BATISTA, 2001), para o Ministério da Educação, para debate do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem de pesquisa sobre o processo de escolha de livros realizada no quadro do Programa, desenvolvida por demanda do Ministério e posteriormente publicada em livro (COSTA VAL; BATISTA, 2004).

Propõe ainda, dada a proposta dos organizadores do seminário, essa retomada tendo em vista o domínio dos livros destinados à alfabetização e as implicações da discussão para a pesquisa.

Desses documentos, dois pontos são retomados:

O PNLD estaria conduzindo a uma cristalização de um modelo de livro didático, baseado na apresentação de unidades de ensino sequenciais (com distintos tipos de princípios de organização, no caso dos manuais de Língua Portuguesa e Alfabetização), com um grande número de textos e atividades em torno deles. A articulação entre esses textos e atividades é feita por meio de um mesmo esquema que é repetido a cada unidade, bem como por outros recursos.

O Programa teria perdido, por meio da avaliação, sua capacidade de induzir mudanças nas práticas docentes. Por um lado, a avaliação tenderia a expressar um ponto de vista teórico, excessivamente alheio ao uso do livro em sala de aula; por outro lado, os docentes, em suas escolhas, tenderiam a optar por aquelas obras menos inovadoras e recomendadas com ressalvas (mesmo quando a menção foi eliminada do Programa). As editoras, por sua vez, teriam procurado investir mais fortemente, ainda que numa estratégia de maior risco, numa solução de compromisso ou de acomodação, produzindo livros que preenchessem os requisitos mínimos para aprovação pelos especialistas da avaliação, mas fossem amplamente escolhidas pelos docentes.

A inibição da inovação e da possibilidade de indução de mudanças nas práticas de docentes conduziu à criação de novos programas e políticas que levam a perguntar se já não passou o momento de o PNLD assumir outra feição.

Ao lado e concomitantemente ao Programa, o MEC oferece aos sistemas públicos a possibilidade de aquisição de materiais por meio do Guia de Tecnologias, que cobre também a área de ensino-aprendizado (60 tecnologias estão certificadas no Guia de 2011-12, podendo ser solicitadas ao MEC, mediante projeto). Trata-se de diferentes tipos de materiais (de programas com distintos satélites a softwares, elaborados por instituições privadas, não-governamentais, editoras e, em menor número, pelo próprio MEC), que rompem com as limitações impostas pela escala do PNLD e com seu modelo cristalizado de livro.

Muitas redes de ensino estaduais e municipais, apoiando-se ou não no Guia de Tecnologias, julgam aumentar sua capacidade de induzir mudanças adotando, ao lado do PNLD, os chamados materiais estruturados. O Estado do Ceará, por exemplo nas turmas de seis anos, desenvolveu um livro próprio, organizado em torno das rotinas diárias. Para as turmas de sete anos, os municípios optam por projetos de editoras que não se limitam ao livro, mas envolvem formação dos professores e acompanhamento dos resultados. Outros estados, como do Paraná, têm tentado desenvolver materiais digitais de modo colaborativo, por meio Recursos Educacionais Abertos (REA).

O Ministério e os sistemas estaduais e municipais têm buscado distribuir, nas turmas de alfabetização, materiais que auxiliem no trabalho de alfabetização, mas que não se

caracterizam como manuais didáticos. Ainda que não se tenham localizado estudos sobre os usos e os efeitos desses materiais na alfabetização, eles buscam promover práticas de familiarização da criança de seis anos com a cultura escrita, por meio da literatura infantil e de jogos.

É possível, assim, como em algumas turmas de 1o ano do ensino fundamental visitadas, o livro de alfabetização distribuído pelo PNLD venha tendo cada vez mais um lugar marginal:

A avaliação do PNLD parece não ter sido eficaz para criar um livro adequado para essa função, e os sistemas de ensino e outros programas do próprio Ministério, ao que tudo indica, vêm criando alternativas que parecem responder de modo mais decisivo às necessidades das alfabetizadoras.

Recolher informações sobre políticas desenvolvidas por estados e municípios integrá-las com as ações do próprio Ministério e à natureza universalista do PNLD é o desafio precisa ser enfrentado, no caso deste fórum, especialmente por aqueles que pesquisam.

O grande risco – é o que se constata – é o avanço da iniciativa privada num espaço que é do Estado e, por excelência, do próprio PNLD, por uma recusa a se examinar o quanto o Programa vem cristalizando um modelo de livro didático, e pouco sendo capaz de promover mudanças nas práticas docentes.

Referências

BATISTA, A. A. G. *Recomendações para uma política de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

COSTA VAL, Maria da Graça; BATISTA, A. A. G. (orgs.) *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Mesas de Debate

Dia 09/10/2012

Mesa Redonda: 2 | Auditório 14 – Prédio de Ciências Sociais – 8h30

Métodos e metodologias para pesquisa sobre livro didático de língua portuguesa: desafios e possibilidades

Coordenação: Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (UNIFESP)

Debatedores: Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos (FE-USP) e Profª Drª Ana Lúcia Guedes-Pinto (FE-UNICAMP)

Análise dos livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa a partir do que propõem como atividades para os aprendizes

Artur Gomes de Moraes (UFPE)

Assumindo uma perspectiva de didática de conteúdos específicos, nossos estudos têm se fundamentado na teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1986), segundo a qual

mudanças no saber produzido pela academia repercutem no saber a ser ensinado na escola, prescrito por documentos curriculares e livros didáticos, num processo que, inevitavelmente, implica reducionismos e exige vigilância epistemológica, para evitar, ao máximo, distorções no saber que se apresenta, na instituição escolar, a partir daqueles materiais. Partimos também dos estudos da linguística, da psicolinguística e da didática da língua que analisam o papel do livro didático na escolarização do ensino de língua e que discutem a maior ou menor adequação de modos de didatizar a língua na escola. Adotamos uma visão sociointeracionista de língua e a também hegemônica atual “divisão” de eixos didáticos em oralidade, leitura e compreensão de textos, produção de textos e análise linguística.

Do ponto de vista metodológico, nossas pesquisas têm buscado evitar um tratamento “impressionista”, pouco baseado na análise rigorosa do que predomina nos LDs. Assim, analisamos, sistematicamente, as atividades que os LDs dirigem ao aprendiz, focando tanto o tratamento dado a certos objetos de conhecimento (o sistema de escrita alfabética ou SEA) como a eixos de ensino de língua (análise linguística, leitura e compreensão de textos). Temos usado análises temáticas de conteúdo (BARDIN, 1977), que nos permitem fazer tratamentos qualitativos (de categorização) e quantitativos, comparando a presença/ausência de variados tipos de atividades e sua distribuição ao longo de um ano ou de diferentes anos letivos de uma etapa da escolarização. A seleção dos corpus, por um lado, tem levado em conta critérios como o fato de os LDs serem os mais utilizados em determinada época, por certas redes de ensino, de terem sido aprovados pelo PNLD ou, ainda, o fato de declararem filiar-se a distintas perspectivas no campo de ensino de língua.

No âmbito do ensino do SEA, analisamos livros destinados a diferentes níveis de ensino como a educação infantil (PAULA; MORAIS, 2008), o primeiro ciclo do ensino fundamental (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005) e a EJA (MORAIS, MARINHO, SILVA, 2011; CAVALCANTE, VIEIRA, MORAIS, 2012), incluindo também comparações entre LDs de primeiro ano destinados a alfabetizar em diferentes línguas (MORAIS, TEBEROSKY, RIBERA, 2010). Em todos esses casos, analisávamos, especialmente, as unidades linguísticas (texto, frase, palavra, sílaba, fonema, letra, rima, aliterações etc.) sobre as quais os alunos eram chamados a trabalhar, além do tipo de operações (identificar, comparar, contar, copiar, escrever, ler etc.) que eram chamados a elaborar sobre aquelas unidades da língua. Em paralelo, para situar o trato dado ao letramento, durante a alfabetização, analisávamos o repertório textual, considerando não só a quantidade e variedade dos gêneros textuais selecionados pelos autores, como cuidados na apresentação dos mesmos. Como principais evidências destacamos, naqueles estudos:

- a dificuldade dos LDs destinados à educação infantil analisados se desvencilharem de uma visão de notação escrita como código, de modo que iniciavam o ensino da escrita alfabética recorrendo aos clássicos métodos silábicos; também tratavam os textos como mero artifício lúdico-motivacional e não tomavam a compreensão de leitura como objeto de ensino-aprendizagem;
- a escolha, pelos autores, de gêneros textuais variados, oriundos de diferentes esferas de circulação, buscando-se usar textos originais, integrais ou sem destruição da unidade de sentido. Contudo, em certos casos aparecia uma questionável “pulverização” (por exemplo, a presença de 65 gêneros distintos num livro de alfabetização);
- uma tendência, tanto nos LDs destinados à EJA como a crianças, de não proporem um ensino sistemático do SEA, algo que julgamos ligado ao que SOARES (2003) denominou “desinvenção” da alfabetização. Certa hegemonia do discurso do letramento, provavelmente, teria levado LDs que se declaravam construtivistas a não propor atividades de reflexão sobre as palavras orais e escritas (muito menos sobre sílabas, rimas, letras ou unidades menores), nem a ensinar metodicamente as correspondências som-grafia do português. Essa tendência não foi

observada nos LDs franceses e espanhóis que analisamos, os quais, conciliavam reflexão metafonológica com o ensino daquelas correspondências.

No que concerne ao ensino de leitura e de compreensão leitora (MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL, 2008), comparamos o tratamento dado por coleções que, nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, demonstravam ter perspectivas mais inovadoras ou conservadoras, na didatização da língua, em função do lugar que reservavam ao ensino da nomenclatura e taxonomia da gramática pedagógica tradicional. Vimos que, ao lado da comum variedade e riqueza do repertório textual, os cuidados com as condições de produção de leitura eram bem diferenciados, no que concerne à explicitação, para o aprendiz, dos gêneros, modalidades e finalidades envolvidos no ato de ler. Analisamos mais detidamente as estratégias de compreensão leitora praticadas e vimos que a coleção que demonstrava priorizar uma perspectiva de letramento (e de não ensino de taxonomia/nomenclatura gramatical), se diferenciava pelo cuidado em, de fato, exercitar com o aprendiz-leitor estratégias as mais variadas, desde o primeiro ano, bem como dosá-las e estabelecer um rico trabalho de intertextualidade, ao longo das séries iniciais.

Quanto ao ensino de análise linguística (cf. BIRUEL; MORAIS, 2002; LYRA, MORAIS, 2009; SILVA; MORAIS, 2011), examinamos o tratamento dado a conteúdos específicos daquele eixo (por exemplo, variação linguística, ortografia, classes de palavras) e o modo como o aprendiz era convidado a operar sobre a língua, examinando que operações (definir, refletir, comparar) era chamado a realizar sobre ela. Constatamos, aqui, grandes oscilações entre um ensino “tradicional”, que reproduz com disfarces a gramática pedagógica dos velhos manuais, a tentativas de inovação que ora promoviam reflexão sobre efeitos do uso de certos recursos linguísticos, mas que também produziam distorções (tratando dicotomicamente as modalidades oral e escrita, ensinando as regularidades e irregularidades ortográficas com atividades idênticas).

Avaliando retrospectivamente, acreditamos que o enfoque adotado, apesar de suas lacunas, tem-nos permitido identificar:

- dificuldades e polarizações no processo de didatização da língua, manifesta, ademais, na incoerência entre o que os autores anunciam (no manual do professor) e o que propõem no interior dos LDs;
- a possível vinculação entre aqueles movimentos e a maior ou menor existência de consenso, na academia, sobre como ensinar certos eixos ou conteúdos da língua, na escola.
- a influência do PNLD sobre os autores e editoras e a necessidade de discutirmos como o PNLD tem avaliado os LDs.
- a distância entre certos discursos da academia e o que os LDs propõem e o que os professores praticam, ao usar aqueles recursos didáticos.

**Pesquisa sobre livro didático de língua portuguesa no Brasil:
abordagem histórica das relações entre livro didático e “ensino tradicional”**

Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP-Marília)

Desde a década de 1980, no Brasil, impulsionados tanto pelas urgências políticas, sociais e educacionais quanto pela consolidação de programas de pós-graduação, na área de Educação e em áreas afins, vêm-se expandindo quantitativa e qualitativamente estudos e pesquisas acadêmico-científicos sobre livro didático.

Para a proposição da temática e para uma primeira avaliação da necessidade e das possibilidades de seu estudo, contribuíram significativamente as duas primeiras pesquisas do tipo estado da arte ou estado do conhecimento sobre livro didático no Brasil, desenvolvidos na década de 1980, sob as coordenações de Bárbara Freitag e de Hilário Fracalanza. De lá para cá, constata-se avanços significativos na formulação de novos temas e problemas das pesquisas desenvolvidas tanto no âmbito da formação de pesquisadores junto a programas de pós-graduação *stricto sensu*, quanto, principalmente, no âmbito de grupos e projetos de pesquisa de caráter mais abrangente. Dentre estes, destacam-se os grupos ou projetos: LIVRES, coordenado por Circe Bittencourt (FE/USP); História das disciplinas escolares e dos livros didáticos, coordenado por Kazumi Munakata (PUC-SP); Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação - LDP-Propperfil, coordenado por Roxane Rojo (IEL/Unicamp), com a participação de pesquisadores da UFPE, da UFMG/CEALE.

Desenvolvidas com diferentes ritmos e diferentes finalidades, nas pesquisas sobre a temática desenvolvidas nas três últimas décadas se constata também diversidade de temas, problemas, objetos, vertentes teóricas e abordagens metodológicas. Em que pesem as diferenças, podem-se constatar alguns pontos comuns à maioria delas, dentre os quais se encontram: a tematização do livro didático, não meramente como produto editorial ou objeto cultural, mas como instrumento e suporte a serviço da consecução de projetos pedagógicos-educacionais e políticos; a análise do livro didático articuladamente a cada uma das diferentes matérias ou disciplinas escolares, acompanhando os avanços nos estudos e pesquisas sobre elas; e o objetivo de, por meio da análise crítica dos livros didáticos, contribuir para que esse instrumento de ensino seja eficaz para a consecução de políticas públicas que objetivam a melhoria da escola pública brasileira.

Ao longo das três últimas décadas, porém, o livro didático sofreu mudanças, não se tratando hoje de objeto e correspondente temática de pesquisa idênticos aos da década de 1980. O novo contexto político, social e educacional e suas novas urgências apresentam também novas demandas aos pesquisadores. E mais acentuadamente se impõe a demanda de se desenvolverem pesquisas cujos resultados propiciem intervenção e impactos positivos imediatos na implementação de políticas públicas inovadoras para a Educação Básica, visando a combater os efeitos persistentes e negativos do “ensino tradicional”, especialmente no que se refere à compensação das deficiências de formação e atuação dos professores.

Os resultados obtidos até o momento pelas pesquisas sobre livros didáticos, ao mesmo tempo em que evidenciam significativo acúmulo de conhecimentos, apresentam, porém, outras demandas, além da voltada à “aplicação” de resultados. O necessário balanço dessa produção pode contribuir para se formularem outros desafios e outras possibilidades do estudo da temática.

As reflexões acima se aplicam também às pesquisas sobre livro didático de língua portuguesa destinados ao Ensino Fundamental, desde a “Classe de alfabetização”, até o final do Ensino Médio. Em relação ao livro didático dessa matéria ou disciplina, tem-se também expressivo conjunto de resultados de pesquisa, com destaque para predominância de “pesquisas de intervenção”. Esse tipo de pesquisa tende a se multiplicar, pois aborda problema central no currículo da escola brasileira e nas políticas públicas para educação, no contexto do neoliberalismo econômico, ao qual se alinharam as políticas de Estado, incluindo as educacionais, configuradas, com poucas diferenças, nos sucessivos governos brasileiros, a partir da década de 1990, especialmente.

Em que pesem os avanços obtidos, é necessário realizar um balanço crítico da produção acadêmico-científica brasileira sobre livro didático de língua portuguesa. Esse balanço certamente indicará quais são os muitos aspectos que ainda demandam explicação. Dentre esses, encontram-se aqueles que demandam explicação de um ponto de vista histórico, por

meio do qual se articulem história da matéria ou disciplina Língua Portuguesa no currículo da escola brasileira e história do livro didático correspondente conforme feições que assumiu nos diferentes momentos da constituição de um sistema de educação pública no Brasil.

O potencial explicativo desse tipo de pesquisa diz respeito aos avanços necessários em relação à predominância das “pesquisas de intervenção”, cujo objetivo, muitas vezes, é inovar, desconsiderando, porém, as complexas relações entre permanências e rupturas presentes no “novo” que se busca instaurar, em oposição ao “tradicional”, considerado “antigo” e obstáculo ao progresso desejado. À semelhança do que vem ocorrendo em pesquisas sobre outros aspectos da história da educação e também sobre história do livro didático (como objeto de investigação, ou como fonte para o estudo das disciplinas escolares, dentre outros), esse tipo de pesquisa pode contribuir para a compreensão do livro didático de língua portuguesa como *constitutivo* do “ensino tradicional”. Além de ser, ele mesmo, um “tradicional” instrumento de ensino, o livro didático de língua portuguesa é também instrumento de constituição, transmissão e perpetuação de modelos de “ensino tradicional” dessa matéria ou disciplina, por meio dos diferentes aspectos que, no âmbito de certa cultura escolar, foram-se configurando como modelares: objetivos, conteúdos e métodos e técnicas de ensino de língua portuguesa; concepções operantes de leitura, escrita, gramática, literatura, língua; atividades de ensino e critérios de avaliação da aprendizagem em língua portuguesa.

Pesquisas com abordagem histórica do livro didático de língua portuguesa podem, portanto, contribuir para compreensão mais adequada tanto do significado de “ensino tradicional” quanto dos meios e modos para superá-lo, se esse for o efeito desejado. Essa contribuição decorre do fato de pesquisas históricas propiciarem compreender o passado, não como um tempo homogêneo e vazio, que se opõe ao presente, mas como uma complexa relação entre múltiplas temporalidades e múltiplos sentidos em disputa, cujas marcas se encontram, inexoravelmente, no presente. Por isso mesmo, a força da tradição de ensino assim como a eficácia do “ensino tradicional” são diretamente proporcionais ao silêncio com que atuam e ao silenciamento que lhes é equivocadamente imposto.

Painéis temáticos

Dia 08/10/2012

Painel Temático: 1 | Sala: Auditório 14 do Prédio de Ciências Sociais – 14h
Projeto didático: diálogo entre autores
Coordenação: Profª Drª Eliane Lousada

Projeto editorial, projeto autoral e ensino de língua materna em livros didáticos multidisciplinares Márcia Mendonça (IEL – Unicamp)

As pesquisas sobre LDPs no Brasil têm um percurso heterogêneo e peculiar. Em termos da regularidade da produção, houve lapsos de tempo, como o período de 1985 a 1995, quando foram raros os trabalhos a respeito (cf. Rojo, 2007), seguidos de um incremento gradativo de pesquisas, o que se relaciona com a criação e expansão do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) a partir de 1995. Quanto aos objetos de análise escolhidos, tem predominado o foco

nos objetos de ensino e nos conteúdos selecionados/ configurados nas obras didáticas (cf. Dionísio, 2001; Manini, 2009; Silva e Morais, 2011). Mais recentemente, os usos do livro didático em contextos de sala de aula têm sido abordados, seja como objeto principal de investigação (cf. Bunzen, 2005) seja como dado complementar a análises sobre contextos de sala de aula de língua portuguesa.

Em um viés distinto do que predomina, este trabalho tem o objetivo de discutir, do ponto de vista do autor de LDPs, o processo de elaboração de obras didáticas multidisciplinares, no que toca o projeto da área de LP. Especificamente, pretendemos problematizar as relações entre projeto editorial e projeto autoral para o ensino de LP na elaboração dessas obras. Para subsidiar a discussão, utilizaremos dados obtidos em dois contextos de produção de LD distintos, mas ambos relativos a unidades didáticas de língua portuguesa. A primeira obra é dedicada à educação de jovens e adultos no primeiro segmento e a segunda obra é dedicada à educação do campo para o ensino fundamental I. O processo de organização do trabalho didático com língua materna em coleção multidisciplinar e suas relações com as outras disciplinas contempladas no LD é o aspecto que orienta fundamentalmente a discussão. Esta se estende para a exploração dos gêneros do discurso e sua inserção no ensino de LP e das demais disciplinas; a abordagem dos temas do ponto de vista da área de linguagem e das demais disciplinas; a natureza das atividades didáticas de LP na perspectiva da formação geral do aluno, tendo em vista a base da proposta pedagógica.

Sabe-se que a ampliação das competências de leitura e escrita em sentido amplo tem sido apontado como a base para grande parte do trabalho pedagógico na escola (cf. Brasil, 1997; Rojo, 2001), ainda que respeitadas as especificidades das diversas áreas de conhecimento. Ao lado do caráter procedimental, que tem prevalecido na abordagem pedagógica da área de língua portuguesa, observa-se a preocupação com certos conteúdos/temáticas, inescapável ao ensino das demais disciplinas. Nessa direção, os textos apresentados nas obras didáticas buscam atender a princípios diferentes, gestados em domínios do conhecimento distintos, o que se reflete na constituição dos objetos de ensino selecionados/ configurados nesses LDs.

Idealmente, em obras multidisciplinares, busca-se a “unidade na diversidade”, ou seja, um fio condutor que permita visualizar cada volume e, por fim, cada coleção como um todo orgânico, que reflita uma proposta pedagógica coerente. Algumas questões que se colocam são: até que ponto as especificidades das áreas de conhecimento possibilitam que se construa essa coerência interna? Que decisões são tomadas no processo de elaboração e como elas podem impactar a organização da proposta pedagógica de LP? De que modo a progressão de aprendizagem se configura nas áreas e que mecanismos podem ser usados para organizá-la no todo da coleção? Em que medida as características de um projeto editorial influenciam as decisões relativas ao projeto autoral de língua portuguesa em uma coleção didática?

Essas são as perguntas que orientarão a discussão, no intuito de expor ao debate aspectos da elaboração desse complexo objeto, o livro didático. Em uma época de produção massiva de LDs, processo que envolve, cada vez mais, profissionais de áreas distintas, em etapas complexas de produção industrial, consideramos essencial o olhar para o artesanato pedagógico que ainda deve fundamentar as propostas pedagógica de ensino de língua portuguesa com o recurso de materiais didáticos.

**A Lei 11.645/08 e a elaboração de projetos didáticos para
o ensino de Português no Ensino Médio**

Vima Lia Martin (USP)

Atualmente, um dos grandes desafios para a elaboração de projetos didáticos para o ensino de Português no Ensino Médio consiste no cumprimento da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional. Especialmente nas áreas de educação artística, de literatura e de história, observa-se, assim, a necessária abordagem de aspectos da história e da cultura dos povos que participaram da formação de nosso país.

Tendo em vista esse cenário, e a partir de nossa área de atuação (os Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa), apresentaremos algumas considerações sobre a elaboração de projetos didáticos para o ensino e a aprendizagem das literaturas de língua portuguesa no contexto escolar. Nossas sugestões baseiam-se principalmente numa ampliação de foco no que tange à apreensão dos tradicionais conteúdos de literatura. Expandindo os repertórios já oferecidos, propomos a inclusão sistemática de autores e textos das literaturas afro-brasileira e africanas, preferencialmente em diálogo com o conjunto de autores e textos já canônicos nos currículos escolares. Com isso, objetivamos contribuir para o exercício de uma prática pedagógica simultaneamente crítica e propositiva, calcada na percepção plural e dinâmica da história da literatura.

As sugestões, muito longe de esgotar quaisquer possibilidades de abordagem das literaturas afro-brasileira e africanas de língua portuguesa na escola, visam a contribuir para a reflexão sobre as possibilidades de inovar os currículos do Ensino Médio, introduzindo novos autores, textos, problemas e perspectivas. Trata-se de apontar alguns caminhos dentre os muitos que podem ser construídos para que, de fato, a Lei 11.645/08 seja cumprida e a formação literária de nossos estudantes possa ser ampliada a partir de uma perspectiva multicultural.

**O processo de elaboração de material didático de português:
das prescrições oficiais ao livro didático**

Eliane Gouvêa Lousada – DLM-FFLCH-USP

Esta comunicação tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre um processo de elaboração de material didático, a partir da noção de gêneros textuais, para o ensino do português. Com efeito, desde os anos 90, várias pesquisas sobre gêneros textuais e sua aplicação no ensino de línguas têm sido realizadas, no exterior, sobretudo em Genebra, Suíça (Schneuwly&Dolz, 2004; Dolz, Gagnon, Toulou, 2008) e no Brasil (Meurer & Motta-Roth, 2002; Cristovão, 2002, 2008; Machado, Abreu-Tardelli e Lousada (2004a, 2004b, 2005, 2007; Lousada, 2002; Marcuschi, 2008; Nascimento, 2009). Esses trabalhos têm em comum o propósito de refletir sobre a questão dos gêneros textuais e sobre como ensiná-los a alunos desde o ensino fundamental até a universidade, passando pela questão do material didático elaborado com esse fim. Em nossa comunicação, partiremos da problemática geral do ensino por meio de gêneros textuais no contexto brasileiro para, em seguida, apresentar alguns conceitos teóricos do interacionismo sociodiscursivo relativos ao ensino de gêneros textuais. Para atingirmos nosso objetivo principal, baseamo-nos nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, tal como apresentado por Bronckart (1999, 2006, 2008), Schneuwly e Dolz (2004), Machado (2002, 2009), Cristovão (2002, 2008), Machado e Lousada (2010), entre outros. Na sequência, explanaremos o contexto no qual o material foi elaborado, a saber: um grupo de professores

que trabalhou de maneira isolada, com algumas orientações dos editores, de maneira a produzir unidades que se adequassem ao escopo do livro didático idealizado pela equipe de edição. Como resultado desse processo, mostraremos alguns exemplos do material elaborado, procurando evidenciar os traços da situação de produção que podem ser identificados no material, apontando como se procurou propor um material que atendesse, ao mesmo tempo, as exigências das prescrições oficiais, as pressões comerciais da editora, os interesses dos alunos e, também, o próprio conhecimento dos professores sobre o assunto. Finalmente, teceremos algumas considerações sobre o papel das camadas de prescrições oficiais e das editoras no livro didático elaborado.

Painéis temáticos

Dia 09/10/2012

Painel Temático: 2 | Auditório 14 do Prédio de Ciências Sociais – 14h
Processo de produção e uso do livro didático: desafios e possibilidades para a pesquisa
Coordenador: Profª Drª Ceris Ribas da Silva (UFMG)

Os usos dos livros didáticos de Alfabetização pelos professores: um olhar pedagógico Ceris Salete Ribas da Silva (UFMG)

Visando levantar questões que ajudem a refletir sobre a relação entre os livros didáticos de Alfabetização e os seus usos e funções na sala de aula, polêmica que tem se intensificado com o debate sobre o papel dos livros didáticos (e os seus respectivos métodos) nas práticas de ensino da linguagem escrita e as suas contribuições para alterar os resultados do fracasso da alfabetização, a apresentação pretende: a) traçar um breve perfil dos livros didáticos de Alfabetização produzidos no País nas duas últimas décadas; b) desenvolver um balanço de pesquisas que relacionam os critérios de escolha e as formas de uso do livro didático, recuperando problemas conceituais e práticos envolvidos nas práticas escolares; c) refletir sobre o papel pedagógico que esse material didático tem ocupado nas práticas escolares.

24

O editor na produção do Livro Didático de Língua Portuguesa Adriana Luzia Sousa Teixeira (UNICAMP)

Esta comunicação objetiva apresentar os resultados da pesquisa de mestrado intitulada “A autoria no Livro Didático de Língua Portuguesa: o papel do editor”. O trabalho teve como objetivo principal analisar o papel do editor na autoria do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP). Tal objetivo se desdobrou nos questionamentos sobre como a indústria editorial de livros didáticos tem funcionado na atualidade, qual é o papel do editor, quais são as práticas de produção envolvidas e de que maneira essas práticas influenciam na escolha dos objetos de ensino a serem transpostos no LDP. Para isso, lançando-se mão do estudo de caso como ferramenta metodológica, enfocaram-se 2 (duas) editoras de livros didáticos de expressão nacional, cujos editores responsáveis pela área de Língua Portuguesa são entrevistados. Como pano de fundo que sustenta as questões principais, há o contexto histórico do ofício de editor e as influências que o mercado editorial recebeu de programas do Governo para avaliação de

livros didáticos – principalmente o PNLD. O referencial teórico apoia-se em discussões sobre a transposição didática (CHEVALLARD, 1991 [1985]), práticas sociais de referência (MARTINAND, 1984), ressignificação, gêneros, esferas e vozes (BAKHTIN, 1997; 1998; 2006) e questões sobre autoria individual e autoria institucionalizada (ALVES FILHO, 2005). Tal percurso se estabeleceu tendo em vista o tipo de autoria que o LDP congrega, posto que, por se tratar de um instrumento pedagógico, os agentes responsáveis por tal produção devem estar conectados a um universo de referência ao qual se aderem, a partir de uma ideologia. Dentre os agentes da produção, destaca-se o editor, que, mediante os dados das entrevistas, mostrou exercer importante influência na constituição do gênero LDP. Ele trabalha na situação de produção de tal gênero no sentido de atender a diferentes demandas do mercado escolar, seja o público, seja o privado. Além disso, pelo fato de instituir parâmetros pedagógicos e editoriais, ter uma atitude relacional com várias instâncias de produção e ainda trabalhar no ajuste das transposições e didatizações que serão realizadas na produção da obra, o editor passa a ocupar a posição de “autor institucional”, uma vez que todas as definições para a produção, que envolvem esse agente, são preestabelecidas em uma instituição.

Livro didático de Língua Portuguesa: a importância e o uso deste pelos docentes da rede estadual de ensino

Regiane Cabrio (Secretaria Estadual de Educação-SP)

Como professora e coordenadora pedagógica de escola pública do Ensino Fundamental II e Ensino Médio participei da escolha de livros didáticos pelo PNLD em 2007 e 2010, PNLEM em 2011, e acompanhei a utilização destes antes e depois da implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, em 2009.

Por meio de entrevistas realizadas com professores e da observação das aulas de Língua Portuguesa no EFII e EM busquei verificar mudanças quanto a importância e uso do livro didático, que em muitos casos determinava conteúdos e estratégias de ensino.

Observei que antes da implantação do currículo oficial a maioria dos professores utilizava o livro não como uma ferramenta de apoio na obtenção de conteúdos, mas como um roteiro a ser seguido fielmente. Após a introdução do Currículo, houve uma mudança significativa, embora haja muitas restrições com relação ao material curricular, os docentes passaram a se preocupar mais como conteúdo dos livros, se havia uma compatibilidade de conteúdos dos livros com o solicitado pelo currículo para cada série/ano.

O Livro Didático passou a ser um elemento que compõem o planejamento de aula, sendo utilizado de maneira flexível, não mais de forma linear, pois segundo os professores esta seria a melhor forma de explorar de modo significativo o mundo das linguagens, rico e plural. Priorizar este ou aquele conteúdo, bem como fazer valer deste ou daquele método ou material de sustentação é tarefa cotidiana, reavaliada constantemente. Alternar material de apoio e ter uma preocupação com as individualidades dos alunos é fundamental para se tentar atingir os objetivos de aprendizagem, que é o domínio da competência leitora e escritora.

Cabe ao professor fazer uma análise do conteúdo do livro didático a fim de compreender seu papel, determinando o que poderá ser utilizado, adaptado, substituído, excluído, criando assim condições para o desenvolvimento intelectual do aluno (BOLOGNINI, 1991).

Pôsteres

Debatedores: Prof. Dr. Clecio Bunzen (UNIFESP)

Profª Msª Marília Curado Valsechi (UNESP)

A Dimensão Pedagógica do Livro Didático em uma Sociedade Plural do Conhecimento

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo (UENF), carlasarloc.chrysostomo@hotmail.com

João Victor Maciel dos Santos Fiuza (UENF), joafiuza@hotmail.com

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a dimensão pedagógica na utilização do livro didático, para isso, realizamos algumas pesquisas bibliográficas e, analisamos algumas cartilhas e livros do Ensino Fundamental I da rede de ensino da cidade de Campos dos Goytacazes. A necessidade de se repensar o uso desses materiais se dá devido a uma série de fatores, como, o fato de que a transmissão e apropriação de conhecimentos, habilidades, valores que estão sendo adquiridos ao longo da trajetória estudantil, como formas culturais, conceitos, modos de pensar e agir na escola, permanecem, ainda, reprodutores de ideologias e ideais das classes privilegiadas, negando assim as possíveis mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas que influenciam, cada vez mais, o processo de ensino aprendizagem nessa sociedade pluricultural. Além disso, pretendemos apresentar algumas metodologias de ensino que motivem e dinamizem as práticas de leitura na escola. Nessa proposta, também, será utilizada a obra de Magda Soares (2000) *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, que propõe uma discussão sobre a relação escola, linguagem e sociedade e suas implicaturas no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, como também, outras áreas de conhecimento, evidenciando que a linguagem utilizada no espaço escolar, não promove um diálogo eficaz com os diversos sujeitos que compõem essa realidade, levando a evasão escolar, sobretudo dos alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas, pois adota uma linguagem não condizente com a realidade social desses indivíduos ao afirmar que os usos linguísticos empregados pelos mesmos são “defeituosos” e “insuficientes”. Tendo em vista que o Brasil é um país pluricultural e miscigenado com uma grande desigualdade social, irregular na sua distribuição populacional territorial onde falta ocorrer entre a humanidade o multiculturalismo, havendo o reconhecimento da existência de outras culturas, sem que haja o respeito com as mesmas, recebendo assim influência de culturas dominantes colonizadoras totalmente diferentes da língua materna recebida em seu meio familiar. A sociedade brasileira é dividida em camadas sociais diferentes onde nem todos conseguem ter acesso a educação de qualidade, com desenvoltura para se expressar e compreender a sua realidade e assim poderem realizar novas conquistas defendendo os seus direitos. Tudo isso fomenta a necessidade de uma metodologia de ensino que trabalhe com instrumentos de mediação para ajudar o aluno a pensar utilizando os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que se ensina à medida que construirá as relações intersubjetivas. O mundo das ideias é construído mediante a formação do mundo material humano, contrapondo-se à tônica dominante nos ideários pedagógicos contemporâneos, os quais frequentemente concebem o processo educativo como um processo de interação entre significados subjetivos e individuais em oposição à transmissão de um saber objetivo socialmente construído. O livro didático é uma difícil proposta pedagógica de conteúdos corretos e atualizados, apresentados de forma linear, pois são impostos modelos hierarquizados de família, valores falaciosos que geram preconceitos, não havendo o respeito às etapas de desenvolvimento psicolinguístico da criança em seu processo de alfabetização, aludindo a brincadeiras estereotipadas para sexos diferentes e atividades domésticas, colocando o negro em posição social desprestigiada,

excluindo a mulher do mercado de trabalho, deixando-a restrita às tarefas domésticas, regulando as crianças com modelos de exercícios sem criatividade, descontextualizados, presos à “decoreba”, memorização e a formação de seres reprodutores de um sistema maior, enfatizando uma didática que fica na condição de madrastra, sem desenvolver as habilidades cognitivas necessárias para inferir no seu contexto de forma atuante, desprestigiando os problemas cotidianos, concretizando os conteúdos abstratos fáceis de serem manipulados e não obstante, não oferecem subsídios necessários para a construção de uma identidade própria, negando assim a sua real condição de ser perfeitamente capaz de ser autor de sua história com suas peculiaridades regionais e expressões próprias. Assim, verifica-se também que a abordagem dos professores na utilização do livro didático, que se limitam ao seu uso exclusivo, sem um planejamento ou elaboração de materiais que contemplem uma diversidade de gêneros, a fim de promover a formação de leitores críticos e, realmente, inseridos nas práticas sociais, que a leitura permite. Além disso, temos as novas tecnologias, como o uso do computador que apresenta um sistema alfabético em suas teclas e, a sua tela que se assemelha a um livro, mais interessante, mais dinâmico do que um livro impresso, sem coibir as expressões naturais e próprias, criando uma linguagem específica para os internautas, que não precisa, num primeiro momento de uma gramática prescritiva, que promove um relacionamento livre, despreocupado e sem limites de utilização. Os docentes necessitam se apropriar desse instrumento, assim como outros que provoquem e instiguem a imaginação de seus educandos e, que, conseqüentemente possibilitará a construção de uma leitura e uma escrita fluída, descontraída, levando-os a uma identificação com sua realidade e contexto social. Essa perspectiva que a tecnologia permite, acaba levando ao contraste com metodologias defasadas na utilização dos livros didáticos. Portanto, a atual sociedade do conhecimento aponta os desafios para a elaboração de práticas metodológicas condizentes com o novo fazer pedagógico de uma sociedade atual; contribuindo para a formação de sujeitos críticos-reflexivos aptos a exercer seu papel em sociedade. A confecção deste trabalho infere justamente na revisão linguística dos livros didáticos e reavaliação no que se infere ao uso dos mesmos. Ao serem feitas algumas considerações sobre o papel dos professores como fundamentais na formação de cidadãos e do livro didático como ferramenta necessária a esses profissionais, combater-se-á muitas mazelas presentes nas práticas pedagógicas propostas na escola.

A multimodalidade como recurso cognitivo nos livros didáticos de língua portuguesa

Samara Maíra dos Santos Ferreira (UFRPE/UAG), samara.msf@gmail.com

Ronildo Moraes de Araújo (UFRPE/UAG), ronildo.rma@gmail.com

Neste trabalho, iremos analisar o livro didático de Língua Portuguesa, observando as funções das imagens como recurso cognitivo. Com isso, é possível mostrar as diferenças entre um aprendizado com textos unicamente escritos e com textos ilustrados. Sabendo do frequente uso de livros didáticos de Língua Portuguesa na sala de aula, e da atual dependência dos alunos e professores para/com esses livros, estudaremos sua funcionalidade e a importância dos livros para o aprendizado dos alunos, bem como os aspectos multimodais dos livros atuais podem auxiliar no estudo do aluno de Língua Portuguesa. Como se sabe, não é de hoje que há estudos baseados na aprendizagem do aluno. O desinteresse pelo estudo, o déficit em aquisição de conteúdo é algo que preocupa professores e pesquisadores de todo o mundo. É necessário formas para que o aluno se interesse em estudar por meio de atividades que chamem sua atenção e desperte sua vontade de aprender. O livro didático, com relação a essa questão, vem evoluindo de forma considerável. Seu modelo era baseado apenas em aspectos gramaticais, em textos escritos, exercícios e atividades baseadas na escrita. Hoje, esse modelo sofreu alterações diversas: a gramática normativa, por exemplo, deixou de ser o único foco de

estudo e o esqueleto do livro didático ganhou novas formas e cores. O texto passou a ser texto não apenas por um amontoado de palavras, mas por tudo aquilo que traz em si uma significação. A partir do momento que a perspectiva conceitual de estudo de língua portuguesa foi repensada, o livro didático passou a sofrer alterações que acompanhassem esse desenvolvimento intelectual do estudo de língua. A multimodalidade passou a ser incorporada nos livros e passou a ser vista em seu estudo cognitivo-analítico-discursivo como fator determinante no aprendizado do aluno. Percebeu-se que um texto que chamasse atenção do aluno facilitaria consideravelmente em seu aprendizado e não apenas auxiliaria, mas serviria como fator determinante para o estudo do aluno de Língua Portuguesa. Não nos interessa aqui apenas demonstrar os aspectos estruturais do livro didático, mas identificar como as mudanças nos aspectos visuais podem influenciar o desenvolvimento intelectual do aluno, auxiliando na assimilação dos conteúdos com a ajuda complementar de ilustrações/fotos correspondentes ao conteúdo. Sabe-se da diversidade entre os alunos que há em sala de aula, cada um com sua particularidade. Desse modo, cada um tem uma visão diferente ao se deparar com um texto. Há alunos que absorvem melhor um conteúdo em uma leitura oral-escrita, há alunos que focam mais no desenho, na imagem e há alunos que, ao se deparar com muitas imagens, acabam deixando de lado o texto escrito. Todos esses aspectos do livro didático devem ser analisados, levando em conta o meio facilitador para o estudo do aluno. Segundo Barbosa & Hemais (2006), as imagens nos livros didáticos não apenas complementam o conteúdo. Elas dão coerência, continuidade ao conteúdo, e não permitem que o livro seja composto de partes isoladas, mas há uma relação entre as partes. Observando esse aspecto multimodal, vemos que essa não linearidade, esse modo multimodal de o texto se apresentar permite uma maior conexão entre as partes; sendo assim, a não compreensão, ou a compreensão parcial passa a ser completada com esse conjunto de informações que permite ao aluno ver o texto como um conjunto de meios para o seu aprendizado e não apenas imagens para decorar a página do livro. Pode-se dizer, a partir dessas considerações, que o uso das imagens como fator determinante na composição de livros didático e sua função são de grande importância para o aprendizado do aluno. Segundo Coscarelli (1999) em sua pesquisa de doutorado, o uso de textos que possuem imagens facilita o aprendizado do aluno, por essa razão, neste trabalho apresentamos uma breve análise das imagens, observando como textos visuais podem influenciar no aprendizado dos alunos. Tomaremos a coleção Diálogo: Língua Portuguesa de Eliana Lúcia Santos Beltrão, Tereza Cristina S. Gordilho - Ed. Renovada-São Paulo: FTD, 2009, do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental. Quanto à metodologia da pesquisa, nos baseamos no trabalho de Juliana R. A. Tonelli e Gladys Quevedo-Camargo (2010), cujo principal foco é a estudar a imagem de acordo com sua função, que se divide em três tipos: Funcional: é inevitável que a imagem não seja mostrada, fazendo parte essencial da atividade/conteúdo proposto; Complementar: é um auxílio do conteúdo, facilita na compreensão do aluno; Decorativa: como função estética do livro didático. Ao fazer as primeiras análises de alguns livros didáticos, pudemos constatar que de a imagem, de fato, pode servir como facilitadora para o aprendizado do estudante de Língua Portuguesa. Com uma perspectiva analítica discursiva, analisaremos também imagens, fotos e ilustrações de páginas dos livros que comprovem a funcionalidade do texto multimodal, como imprescindíveis e facilitadores para a construção do conhecimento do estudante que, inconscientemente, é estimulado e faz uso dos elementos multimodais para assimilar o conteúdo de Língua portuguesa.

**A reutilização do livro didático de Língua Portuguesa pelas instituições da rede
Municipal de ensino de Garanhuns: desafios e propostas**

Marcio Vieira da Silva (UFRPE), uagmarcio@hotmail.com

Este trabalho intenta analisar o processo de reutilização do Livro Didático de Língua Portuguesa que são substituídos pelas novas coleções adquiridas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), nas escolas municipais com Ensino Fundamental II da cidade de Garanhuns. O suporte teórico que o livro didático dá na sala de aula se torna fundamental, pois apresenta conteúdos que muito ajudam o professor na matéria de ser mediador de aprendizagem para o aluno. Ao falarmos do conteúdo e estrutura do Livro Didático, nos apoiamos em Stray (1993, p.77-78) quando afirma que o livro didático pode ser definido como um produto cultural composto, híbrido, que se culmina no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. Com base nisso, é possível entender que, em todos os aspectos, o suporte pedagógico proporcionado pelo Livro Didático é de fundamental importância para o ensino de língua que leva em consideração as questões sociais nas quais o indivíduo falante está inserido. Esse valor pedagógico e cultural que o Livro Didático porta como também a sua estrutura que engloba e expõe uma infinidade de gêneros textuais contrastam com a situação que denuncia a forma como os livros de Língua Portuguesa do PNLD são, depois de substituídos, armazenados em depósitos nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Garanhuns. A nossa pesquisa campo foi desenvolvida nos dias 16 e 17/11/12 e foi constituída por aplicação de um questionário que investigou se os livros de Língua Portuguesa substituídos eram reutilizados como fomentadores de outras pesquisas: se eram disponibilizados nas bibliotecas ou em outros locais de apoio à pesquisa dos alunos. Como indicadores resultantes da nossa investigação, constatamos que não existe um processo de reutilização dos Livros de Língua Portuguesa substituídos quer seja por fomento de pesquisa para os alunos das instituições quer seja por bibliotecas comunitárias. Como também é necessário mais incentivo aos projetos que buscam, dentro das normas estabelecidas, reaproveitar o conteúdo do Livro Didático como fonte de pesquisa dentro das escolas. Projetos estes que veem o Livro Didático em um instrumento que se adequa a qualquer situação e que, sem dúvida nenhuma, pode atender a outra demanda, que não seja a intentada pelo PNLD. Ainda como resultado das investigações, e acreditando-se que a união de toda a comunidade escolar nessa missão é de fundamental importância e resposta às constatações da nossa pesquisa, este trabalhou resultou também num projeto de Intercambio Colegial de troca Livros que se apresenta como uma sugestão viável e factível diante do cenário atual. Assim, este trabalho encontra-se como ponto de partida que norteará, com pesquisas complementares, a elaboração e a execução do projeto de Intercambio entre Instituições de Ensino Fundamental II para troca de Livros. Este projeto intenta desenvolver um sistema que possibilitará a canalização dos exemplares substituídos do PNLD para um banco de livros que possibilitará aos alunos de todos os níveis (Fundamental, Médio Superior) terem acesso ao um acervo de livro didático para estudos e pesquisas.

A variação linguística em livros didáticos

Tiago de Souza Fernandes (USP), tiago_sfernandes@hotmail.com

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) propõe alterações tanto no conteúdo quanto nos procedimentos teórico-metodológicos de Português a serem ensinados para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Com base nisso, o objetivo desta pesquisa é apresentar, numa abordagem linguístico-discursiva, os procedimentos didáticos em diferentes níveis de ensino (Fundamental e Médio) para a efetivação das pesquisas realizadas no campo da

variação linguística, entendida como a propriedade de uma língua se diversificar, ou seja, a possibilidade de haver nela diversas formas lexicais, fonéticas, morfológicas e sintáticas de se construir um mesmo sentido num mesmo contexto.

É objeto de estudo o livro do 7º ano da coleção de Ensino Fundamental A aventura da linguagem, de Travaglia; Rocha; Fernandes (2009, Dimensão). Três etapas foram consideradas para esta pesquisa: 1. Levantamento de seis coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático/PNLD 2010; 2. Seleção das coleções que tratam do tema proposto; 3. Definição de critérios para a escolha da coleção A aventura da linguagem: a frequência do assunto e a natureza dos exercícios propostos; 4. Análise dos quatro volumes da coleção selecionada, com foco no livro do 7º ano. Simultaneamente a esse processo, foi realizado um levantamento bibliográfico em torno das teorias de sociolinguística, variação linguística, dialetos, registros e norma linguística.

A aventura da linguagem ensina variação linguística pelo viés gramatical. Suas atividades concernentes ao tema em questão priorizam três aspectos: a contraposição entre linguagem formal e informal, oposição entre oralidade e escrita e refacção de textos de modo a haver a troca de um registro por outro. A reflexão desenvolvida ao longo dos exercícios fundamentalmente faz o aluno pensar sobre como há divergências entre linguagem informal (também chamada de coloquial) e padrão, de modo que o foco das análises recaia, portanto, sobre a variante padrão do português. Além disso, ao abordar a oralidade, os autores limitam a discussão em torno do assunto de modo a contrapô-lo à forma escrita padrão; ou seja, a variação oral da língua é vista em diálogo com o modo escrito. Consequentemente, a abordagem limitou-se ao seu caráter gramatical, sem abordar aspectos geográficos, sociais e históricos e ainda sem considerar como as mais variadas situações sociais (a interação) contribuem para que construções linguísticas diverjam. Desse modo, os exercícios cumprem parcialmente a recomendação do MEC.

Nas atividades analisadas de A aventura da linguagem, há propostas frequentes de refacções de texto, as quais fazem um caminho de mão dupla: do formal/escrito para o informal/oral ou do informal/oral para o formal/escrito. Novamente, a abordagem, agora na produção de textos, desenvolveu oposições gramaticais quanto à variação linguística enfatizando a questão expressiva, sem haver a reflexão sobre condições de produção, gênero e suporte.

Também são alvos de análise os livros de 1ª série das coleções de Ensino Médio Português: contexto, interlocução e sentido, de Abaurre; Pontara (2008, Moderna), e Português: linguagens, de Cereja; Magalhães (2010, Saraiva). Ambos tratam do assunto tanto no estudo da língua quanto na produção de textos, levantando questões da linguagem formal e informal e variantes sociais e geográficas. A seleção de tais obras teve quatro critérios: 1. Coleções voltadas ao Ensino Médio; 2. Abordagem da variação linguística em Gramática e Produção de texto; 3. Diferença entre as metodologias de ensino de variação linguística; 4. Divergência entre os modos como se organizam as divisões das duas frentes.

Apesar das semelhanças, é possível afirmar que, nas atividades de produção textual baseada no ensino de gêneros discursivos, há diferença entre as duas obras, visto que a primeira leva o aluno a entender o gênero e a variação da linguagem por meio de um conjunto de perguntas a que o estudante deve responder, enquanto a segunda discute questões teóricas sobre a composição dos gêneros abordados.

Pode-se ainda afirmar que tais obras abordam variação linguística conforme a natureza de cada discussão sobre a linguagem. Nas atividades reservadas ao ensino da língua, discutem-se aspectos como língua oral, escrita, formal, informal, padrão e coloquial, variação histórica, social e geográfica, dialeto, registro, gíria, etc. As lições concentram-se em destacar essas alternâncias da linguagem, de modo a sistematizar o conhecimento do aluno sobre a riqueza da língua, sempre em tópicos destinados à variação linguística, assim como outros são designados a diversos elementos da língua (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, estilística).

Nas atividades de produção textual, o estudo sobre a variação linguística está vinculado ao caráter de cada gênero discursivo (carta, relatório, pôster, notícia, artigo de opinião, dentre outros). Apesar de os autores não discutirem a linguagem de todos os gêneros abordados, por vezes levam o aluno a refletir sobre como a língua varia conforme a natureza de cada gênero, ou seja, desenvolvendo o ensino da variação situacional ou diafásica (consequentemente, da formalidade ou informalidade de cada contexto).

Desse modo, tem-se notado que a abordagem da variação linguística é feita conforme a intenção de cada livro ou de cada parte dele. No caso do Ensino Fundamental, a obra analisada centrou-se na oposição entre formal e informal. Já os livros do Médio focalizaram-se ora na sistematização do ensino das variantes na parte destinada ao estudo língua, ora na abordagem discursiva nos capítulos destinados à produção de textos.

Atividades de ortografia em Livros Didáticos aprovados no PNLD 2007 e 2010 do 3º ao 5º ano: possibilidades

Maiara Cavalcanti Barbosa do Nascimento (UFPE), maiara.nascimento28@yahoo.com.br

Cinthia Epitácio da Silva (UFPE), cind.epitacio@gmail.com

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (UFPE), aclaudiapessoa@gmail.com

Durante muitos anos o ensino da ortografia esteve ligado à memorização, porém, quando pensamos na relação entre sons e letras Morais (1998) defende que a ortografia é dotada de regularidades e irregularidades, desse modo há necessidade de um tratamento diferenciado no ensino da norma. Em nossa língua as correspondências regulares podem ser compreendidas, a partir da dedução dos princípios gerativos (regras) que as justificam e por essa razão requer um ensino que leve o aluno a refletir sobre as possibilidades de escrita da norma. Por outro lado, as irregularidades requerem do aprendiz uma tarefa de memorização. O livro didático (LD) ainda é um recurso importante para o trabalho do professor em sala de aula, principalmente após a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Desse modo, muito do fazer docente é respaldado nas atividades propostas por esse material didático. Estudos que analisam os LDs aprovados no PNLD (Alex Silva, 2008; JorgeSilva, 2008) apontam que o tratamento dado à ortografia tem avançado no sentido de apresentar atividades que possibilitem algum tipo de reflexão sobre a norma, contudo é possível se perceber, ainda, uma mistura com um ensino mais tradicional. Quando se trata das regularidades da norma muitos estudos têm apontado a importância de levar os aprendizes a redescrever os conhecimentos ortográficos através de reflexões baseadas na compreensão dos princípios gerativos da norma ortográfica (MELO, 1997; MOURA, 1999; MORAIS, 1999; MELO, 2001; PESSOA, 2007). Desse modo, é importante que as atividades propostas promovam uma reflexão do objeto de conhecimento cada vez mais explícito. Segundo Karmiloff-Smith (1992), a mente armazena múltiplas descrições de conhecimento em diferentes níveis e diferentes formatos representacionais, os quais se tornam progressivamente mais sensíveis e explícitos (implícito, explícito, explícito consciente e explícito consciente verbal). Destes, o último é o nível mais elaborado porque o aluno consegue verbalizar de forma independente da codificação original, o ideal seria que as atividades propostas levassem o aluno a desenvolver esse tipo de conhecimento. Porém, mesmo que o indivíduo não consiga verbalizar o porquê, ele terá outros meios de explicitar que detém tal conhecimento, como, por exemplo, através da ausência de erros quando escreve palavras dentro de uma mesma regra, através da manipulação da regra, dentre outros. O objetivo desse estudo foi o de analisar o tratamento didático dado ao ensino da ortografia e verificar os tipos de atividades que promovem uma reflexão sobre as possibilidades de escrita da norma. Foram analisadas quatro coleções de livros didáticos, bem como o manual do professor, os guias e as resenhas dos livros

selecionados. Sendo duas coleções aprovadas no PNLD de 2007 e duas aprovadas no PNLD de 2010. As coleções analisadas de 2007 foram: SOARES, Magda. Col. Português: Uma Proposta para o Letramento (doravante PPL). São Paulo: Moderna, 1999. v. 2 – 4 e CAVÉQUIA, Marcia Paganini. Col. Português: A Escola é Nossa (doravante AEN). São Paulo: Scipione, 2001. v. 2 – 4, as outras duas foram aprovadas no PNLD de 2010: KANASHIRO, Áurea Regina. Projeto Pitangüá (doravante PP). São Paulo: Moderna, 2005. v. 3 – 5 e LOPES, Angélica Carvalho; MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia. Coleção - Aprendendo sempre (doravante AS). São Paulo: Ática, 2010. v. 3 – 5. A coleção PPL não apresentou atividades que focassem na relação som/grafia, sendo excluída do estudo. A coleção AEN apresentou 106 atividades, a AS 60, e a PP 95. Ao analisarmos as coleções buscamos responder a duas questões: que atividades eram propostas para que o aluno aprendesse a norma ortográfica? Que atividades foram utilizadas para que o aluno refletisse sobre a norma? As atividades de ortografia foram agrupadas e categorizadas de acordo com seus objetivos, catorze categorias foram criadas, dessas apenas seis levavam o aluno a refletir sobre a norma; estas últimas foram agrupadas da seguinte forma: (1) reflexão do uso da letra a partir de seu contexto; (2) Sistematização da regra pelo aluno; (3) Compreensão da grafia de palavras a partir de derivação com sistematização das conclusões; (4) Compreensão da grafia das palavras a partir da flexão verbal; (5) Formação de palavras a partir da classificação gramatical; (6) Observação da grafia com explicação pelo aluno. Dessas apenas três categorias (2, 3 e 6) visavam propor uma verbalização da regra pelo aluno, o que correspondia a 15,33% das atividades presentes nas coleções analisadas. Quando comparamos o total de atividades que promovem reflexão (69) com o total de atividades destinadas a ortografia presente nas coleções (261), é possível observar que a coleção AS, embora apresente um menor número de atividades, destina 33,33% para atividades de reflexão, enquanto que AEN reserva 22,64% e PP, 26,31%. Desta forma, a maioria das atividades das coleções AEN e PP ainda estavam voltadas a fixação/memorização das regras ortográficas trabalhadas, além disso, não apresentavam muitas atividades que explorassem a sistematização/verbalização da regra pelo aluno. Estudos como o de Moura (1999), Morais (1999) e Melo (2001) apontam que é importante que sejam propostas atividades que promovam a tomada de consciência do aluno sobre as questões ortográficas. Com isso a diversidade de atividades se faz necessária para que o aluno possa vivenciar dificuldades diferentes a fim de promover uma redescritção mais apropriada do conhecimento ortográfico. Concluímos que os livros didáticos devem propor uma quantidade maior de atividades que levem os alunos a refletirem sobre os princípios gerativos da norma ortográfica. Assim como os docentes devem estar atentos com relação ao nível de explicitação ao qual seu alunado encontra-se e em que medida os livros didáticos utilizados por eles estão ou não contribuindo na tarefa de aquisição do conhecimento ortográfico.

História em quadrinhos em livros didáticos de português

Matheus Victor Siqueira (FFLCH/USP), matheus.siqueira@usp.br

Nesta apresentação, o objetivo é entender qual é o espaço que a história em quadrinhos ocupa nos livros didáticos de português e qual é o tratamento que ela recebe nas seções didáticas. Para tal objetivo, procuramos analisar e descrever as atividades didáticas com foco no texto verbo-visual. Foi selecionada como corpus a coleção Português através de textos (1995), de Magda Soares, publicada pela editora Moderna. A primeira edição apareceu em 1967 e trouxe um caráter inovador para os livros didáticos de português. As principais características da coleção são: presença do manual do professor para orientá-lo no uso do material, linguagem direta para tratar com o aluno nas atividades de redação, nova abordagem com o texto e inclusão de textos curtos como a crônica. Português através de

textos, como o próprio título sugere, propõe o desenvolvimento das competências linguísticas - leitura, oralidade, produção escrita e gramática - a partir de textos que circulam socialmente. A obra tem uma história longa nas suas várias edições, devido à sua repercussão e influência no ensino da leitura de diferentes textos. Desde sua primeira publicação, a obra mudou duas vezes para atender às concepções de ensino de língua portuguesa e às disposições oficiais. A cada mudança, a variedade de textos selecionados se tornou mais significativa. Entre eles, as HQs ganharam espaço na coleção a partir de 1986, sinalizando uma mudança da sua primeira edição (1967), que não trazia HQs como objeto de leitura. A partir dessas questões, neste trabalho o foco é investigar os elementos do texto verbo-visual explorados com a finalidade de ensinar aos alunos as expressões visuais e gestuais marcadas nos balões e o uso dos verbos de elocução. Como procedimentos metodológicos, recuperamos a historicidade da HQ na coleção de Soares e fizemos um levantamento de todas as seções didáticas com foco em história em quadrinhos. Em seguida, selecionamos a subseção didática “Transcrição de história em quadrinhos”, presente na unidade 5 do volume da 7ª série (1995), a fim de descrevê-la e analisá-la. O mapeamento da unidade 5 mostrou que os tópicos desenvolvidos na unidade são: ponto de vista e estrutura narrativa em 3ª pessoa (compreensão do texto); advérbios de intensidade, numerais ordinais, regência verbal, verbos de elocução (vocabulário); sinais de pontuação que introduzem o diálogo no texto verbal (pontuação); posição dos verbos de elocução e transcrição de história em quadrinhos (redação); frases encontradas no pára-choque de caminhões (linguagem oral); oração subordinada e verbo de ligação (gramática). O foco da unidade é no diálogo e nos verbos de elocução, tendo em vista que são trabalhados em três seções didáticas, sendo elas: Vocabulário (verbos de elocução), Pontuação e Redação. Dos dois textos que são apresentados na unidade, o segundo é o “Pererê” do cartunista Ziraldo. A exploração das atividades construídas a partir da leitura da HQ é em torno das falas, das expressões e dos vários tipos de balões que expressam exclamação, raiva, surpresa, etc. Para analisar essa proposta de leitura que influenciou o ensino de português na década de 1970, serão tomados como referência os conceitos de “texto”, “gênero do discurso” e “enunciado concreto” de Bakhtin e do Círculo. A partir da análise, observamos que a subseção didática “Transcrição de história em quadrinhos”, na proposta de “Redação”, está organizada em cinco exercícios. Tais exercícios se centram na leitura do texto verbo-visual, remetendo os alunos à leitura dos aspectos da fala, marcados no tamanho das letras e no formato dos balões e, ao mesmo tempo, enfatizam alguns marcadores conversacionais (diálogo) e a transposição para o discurso citado escrito. Ao compreender esses aspectos, o aluno constrói um texto verbal com ênfase no diálogo. Sob um olhar mais atento no corpus, depreendemos a utilização da HQ como um texto permeado fortemente pela oralidade. Os exercícios não trabalham na criação de uma redação inédita, pois, ao proporem a transposição do texto verbo-visual para o texto verbal, o objetivo é estabelecer as diferenças entre as duas linguagens e desenvolver a distinção da língua falada para a língua escrita. Os resultados mostraram que a coleção Português através de textos, de Soares, preocupa-se em levar o aluno à leitura de textos literários e HQ. A abordagem do texto verbo visual é feita com preceitos da teoria da comunicação, na qual a HQ é um sistema narrativo em que dois códigos de signos gráficos (imagem e linguagem escrita) estão em interação. As atividades da subseção didática “Transcrição de história em quadrinhos” chamam a atenção para os elementos gráficos dos quadrinhos, como o formato dos balões, a fala em negrito e as várias marcas de entonação expressiva. Nesta atividade de HQ, tomada como exemplo, entre outras apresentadas na coleção, a proposta da autora é partir da leitura de um texto verbo-visual para que o aluno seja capaz de produzir seus próprios textos, tanto no aspecto da forma quanto no aspecto do conteúdo.

Mecanismos de coesão referencial: formas remissivas referenciais

Gabriela Pedroso Cardoso (UNESP), gabrilapedrosocardoso@gmail.com

Priscila Menezes da Costa (UNESP), priscila.menezescosta@gmail.com

Isabel Oliveira Fonseca (UNESP), belfonoli@hotmail.com

Luis Fernando P. Moreto (UNESP), luisfernandomoreto@yahoo.com.br

Dauana Cristina Alves (UNESP), dauanacristina@hotmail.com

Este trabalho tem por objetivo fazer uma análise dos livros didáticos trabalhados no ensino fundamental II e das apostilas São Paulo faz escola, distribuídas pelo governo. Será realizado um levantamento de como os autores trabalham os mecanismos de coesão referencial (sintagmas, nominalizações, sinônimos, hiperônimos), se obedecem às orientações do PCN, se trabalham o eixo de uso-reflexão-uso que é proposto no PCN. Para a realização da pesquisa foram escolhidos os livros da série 'Língua Portuguesa linguagem e interação' do autor Faraco Moura Maruxo Jr. – Editora Ática. Foram utilizados os livros do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, nos quais será observada a maneira que os autores sistematizam o conteúdo pesquisado, se aprofundam a matéria ao longo dos anos, se fazem intertextualidade entre os livros do 6º ao 9º ano. Essa série de livros foi escolhida por ser o material utilizado na escola em que uma das integrantes cursa o Estágio curricular obrigatório.

Foi realizado um levantamento teórico em manuais de gramáticas, livros e, principalmente o livro "Coesão textual" – Ingedore Koch; Em seguida, foi analisado se os livros trabalhavam sintagmas, nominalizações, sinônimos e hiperônimos como mecanismos de coesão e como eram sistematizados. Durante o desenvolvimento da pesquisa, procuraremos responder aos seguinte tópicos norteadores: Como é feita a abordagem do tema? Ela segue o princípio uso-reflexão-uso, proposto pelos PCNs? (descrição de como se apresenta no LD); Com que profundidade o tema é tratado?; Há um trabalho de análise linguística nos materiais didáticos analisados? Os conceitos são suficientemente tratados e esclarecedores? A partir do confronto entre o tratamento linguístico e a abordagem no LD, há problemas conceituais? Que problemas são esses? Há proposta de exercícios envolvendo o tema? Os exercícios são adequados? A forma pela qual os conceitos são abordados são suficientes para a resolução dos exercícios?

Dos levantamentos feitos até hoje, percebemos que, parcialmente, os livros didáticos não seguem todas as propostas do PCN e não trabalham todos esses mecanismos como elementos de coesão. A apostila distribuída pelo governo trabalha muito com produção textual e não traz sistematizações teóricas, ao passo que sempre sugerem ao aluno que pesquise a respeito do assunto no livro didático. Ainda como parte do trabalho, será realizado um plano de aula de um determinado tópico trabalhado no livro e uma proposta de abordagem do conteúdo em sala de aula de um determinado ano.

O gênero debate nas coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD-2011

Jéssica Máximo Garcia (UNIFESP), jessicamaximo@gmail.com

Essa apresentação em pôster tem como objetivo apresentar uma análise inicial de minha pesquisa de Iniciação Científica, que tem como uma das questões centrais como o gênero debate encontra-se distribuído nos diferentes volumes que compõem as 16 coleções aprovadas pelo PNLD-2011, além de descrever e interpretar como elas trabalham com o debate enquanto objeto de ensino. Para realização dessa pesquisa, assumimos a perspectiva teórica e metodológica de Bunzen (2005), pois temos a necessidade de compreender o livro didático de português (LDP) como objeto de investigação complexo e multifacetado para entender o trabalho com um gênero específico.

A escolha por esse gênero deve-se ao fato de discutirmos a tensão entre o currículo prescrito pelos LDPs e o currículo do cotidiano escolar. De um lado, as pesquisas (Dolz&Schneuwly, 2004, Ribeiro 2009 e Cavalcante e Melo 2006) apontam que a oralidade é uma das práticas sociais de linguagem pouco presente no ensino de língua materna como eixo de ensino. Por outro lado, percebermos mudanças ou outras possibilidades de ensino no currículo prescrito pelos livros didáticos aprovados pelo PNLD. No âmbito do currículo prescrito, há ainda várias orientações nos textos acadêmicos, nos documentos oficiais (PCNs) e políticas públicas para que os alunos utilizem a linguagem formal na esfera escolar, especialmente em atividades intencionais. Tais questões são abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), no que diz respeito aos textos orais, dada a importância do aluno ser usuário competente da linguagem no exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola, portanto cabe à escola garantir o ensino da linguagem oral nas instâncias públicas: debates, seminários, apresentação teatral, etc.

A discussão sobre a escolha e diversidade de gêneros para o trabalho na escola deve-se em grande parte ao fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais terem legitimado tal conceito como forma de trabalho mais adequado para o trabalho em sala de aula com leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística. Assim, tendo em vista as discussões de Cavalcante e Melo (2006) e Ribeiro (2009), é importante destacar que a vantagem de explorar os gêneros orais (o debate, a entrevista, o seminário, etc) como objeto de ensino de língua materna está no fato de muitos deles constituírem práticas reais da escola. Porém, no que diz respeito ao comprometimento das escolas com o ensino da argumentação, de um lado encontramos um grupo de professores investindo nesse importante componente da língua, por outro lado, temos uma maioria pensando na argumentação como uma mera atividade desenvolvida naturalmente, prescindindo de ensino. Devemos nos atentar que pesquisar a consolidação do gênero debate como objeto de ensino nos livros didáticos aponta para uma questão histórica da escola que é o ensino da própria argumentação e da retórica.

O gênero debate é analisado aqui numa perspectiva enunciativa bakhtiniana, que considera tanto a emergência de formas de interação específicas na esfera quanto o tratamento do gênero como objeto de ensino e reflexão em que entram em jogo facetas dos aspectos composicionais, do conteúdo temático e do estilo do gênero. Portanto, para uma melhor compreensão, a investigação terá como base para análise a noção de gênero do discurso, elucidada por Bakhtin ([1952-53]2000). Assim, podemos compreender que a aprendizagem não se baseia somente em falar uma língua, mas em dominar práticas sociais de linguagem em que os gêneros orais tenham um papel fundamental. De tal modo que a escola é apenas uma das esferas de se utilizar o gênero para construção do conhecimento sobre o mundo e sobre a língua (gem), principalmente porque emerge nos livros didáticos como um objeto de ensino/estudo, ou seja, objeto de reflexão e análise.

Nesse sentido, as perguntas que orientam essa pesquisa de Iniciação Científica são: (i) em quais anos do ensino fundamental II o trabalho didático com o gênero debate é voltado, (ii) quais propostas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem envolvem o debate, (iii) quais as abordagens didático-metodológicas são utilizadas nos livros para o trabalho com o gênero debate. Para responder as questões da pesquisa, a análise dos livros didáticos será feita por uma “Base de propostas de trabalho com o gênero debate”, que nos permitirá realizar análises quantitativas a partir das listas de atividades com esse gênero, para cada um dos volumes que o abordam e compõem as coleções aprovadas no PNLD-2011. Portanto, um dos objetivos da pesquisa de Iniciação Científica é reunir todas as atividades, para compreender as modalidades do “debate” (debate, debate regrado, debate deliberativo, debate opinativo, debate regrado público, debate com regras), e os eixos de ensino priorizados (produção, análise linguística, oralidade) nas propostas, entre outros aspectos.

Na apresentação do pôster, os dados serão apresentados conforme essa primeira análise quantitativa, ou seja, quais as modalidades de debates e atividades são encontradas nas coleções que compõem o PNLD-2011, assim como os eixos de ensino priorizados, dados esses que serão obtidos pela “Base de propostas de trabalho com o gênero debate”. Levando em consideração as primeiras informações do Guia Nacional do Livro Didático, o PNLD-2011 aprovou 16 coleções de Língua Portuguesa, sendo que apenas 01 delas não contempla o gênero debate como objeto de ensino-aprendizagem. Das 15 coleções que contemplam o gênero debate, por exemplo, 11 apresentam um trabalho específico com o gênero debate nos livros de 9º ano. Desta forma, observa-se um processo de cristalização e de sedimentação do trabalho com o gênero debate no último ano do ensino fundamental, colaborando com a perspectiva de que o ensino da argumentação encontra-se concentrado nas séries finais, ao menos no que diz respeito em relação às 15 coleções que utilizam o debate como objeto de ensino. Vale destacar que os PCNs sugerem esse trabalho com a oralidade não só no quarto ciclo, como também no terceiro, no que contempla então um trabalho com a oralidade em instâncias públicas de comunicação do 6º ao 9º ano.

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para a compreensão de aspectos do perfil de obras didáticas avaliadas pelo PNLD para o Ensino Fundamental II, assim como aspectos da coletânea dos textos que são apresentados para os alunos das escolas públicas brasileiras. Os resultados podem também apontar caminhos para um trabalho com o gênero “debate” nos materiais didáticos impressos, assim como discutir a necessidade de materiais de apoio para os livros didáticos no âmbito da política pública de materiais didáticos.

O tratamento dado às regularidades e irregularidades da norma ortográfica nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD de 2007 e 2010

Cinthia Epitácio da Silva (UFPE), cind.epitacio@gmail.com

Maiara Cavalcanti Barbosa do Nascimento (UFPE), maiara.nascimento28@yahoo.com.br

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (UFPE), aclaudiapessoa@gmail.com

Este estudo tem como objetivo identificar o tratamento dado a norma ortográfica nos Livros Didáticos (LD) de Língua Portuguesa do terceiro ao quinto ano, buscando identificar o nível de explicitação e as orientações didáticas para o tratamento da ortografia, tanto do ponto de vista do conteúdo Abordado, quanto do ponto de vista do papel do aluno no tocante aos comandos que deveria operar. O trabalho escolar com ortografia desde tempos remotos limita-se apenas a exaustivos treinos repetitivos com objetivo exclusivo de memorização, ou seja, os estudantes são condicionados a “imitar” sem refletir. Concebemos, assim como Moraes (1998), que a ortografia é uma convenção social e arbitrária, logo o aluno não a descobre sozinho é necessária a mediação do professor de forma sistemática, a fim de que o aprendizado da norma se concretize. Ainda dentro dessa mesma concepção, a relação letra – som na norma é composta de regularidades e irregularidades, quando se trata das regularidades da norma ortográfica é necessário que o aluno seja levado a compreender a grafia da palavra, a partir da dedução dos princípios gerativos (regras) que as justificam; as irregularidades, por sua vez, dependem da memorização, desse modo se faz necessário levar o aluno a compreender a necessidade de buscar auxílio do dicionário, por exemplo, na escrita de determinadas palavras. O livro didático, que exerce influência sobre o que se ensina e sobre como se ensina o que ensina, é considerado como um dos recursos que o professor tem mais acesso para apoio em sala de aula, principalmente com as políticas governamentais como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse sentido, consideramos que este é uma instância intermediária da transposição didática (CHEVALLARD, 1991). Muito do fazer

docente é respaldado nas atividades proposta por ele. É importante analisar os tipos de exercícios destinados ao trabalho ortográfico, pois entendemos que estes devem ir para além das antigas e enfadonhas atividades exclusivamente destinadas a memorização, avançando na visão de que este conteúdo precisa ser trabalhado de modo a contemplar as suas especificidades. Para a realização desta pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo, que possibilitou a investigação do tratamento dado à ortografia nos seguintes documentos: Manual do Professor, Guias de Livros Didáticos do PNLD, as Resenhas dos livros selecionados e quatro coleções de livros didáticos do terceiro ao quinto ano, sendo duas aprovadas no PNLD de 2007 (SOARES, Magda. Col. Português: Uma Proposta para o Letramento – doravante PPL. São Paulo: Moderna, 1999. v. 2 – 4 e CAVÉQUIA, Marcia Paganini. Col. Português: A Escola é Nossa – doravante AEN. São Paulo: Scipione, 2001. v. 2 – 4) e duas aprovadas no PNLD de 2010 (KANASHIRO, Áurea Regina. Projeto Pitangá – doravante PP. São Paulo: Moderna, 2005. v. 3 – 5 e LOPES, Angélica Carvalho; MIRANDA, Cláudia; Rodrigues, Vera Lúcia. Coleção Aprendendo Sempre – doravante AS. São Paulo: Ática, 2010. v. 3 – 5). As atividades foram agrupadas distribuídas em 14 categorias: 1. Observação/identificação da semelhança sonora entre grafemas diferentes; 2. Reflexão do uso da letra a partir de seu contexto; 3. Sistematização da regra pelo aluno; 4. Sistematização das regras pelo autor; 5. Observação/identificação da sonoridade distintas com uso do mesmo grafema; 6. Correção de palavras pelo aluno a partir de dica no enunciado; 7. Correção de palavras pelo aluno sem dica no enunciado; 8. Compreensão da grafia de palavras a partir de derivação com sistematização das conclusões; 9. Compreensão da grafia das palavras a partir da flexão verbal; 10. Fixação do conhecimento sem reflexão; 11. Formação de palavras a partir da classificação gramatical; 12. Treino ortográfico sem reflexão; 13. Compreensão da relação fala x escrita; 14. Observação da grafia com explicação pelo aluno. Dessas categorias, de número 2, 3, 8, 9, 11 e 14 são as que promovem um ensino sistemático que leva o estudante a refletir sobre ortografia, desse modo, buscando identificar o número de atividades nas três coleções que aparecem em tais categorias, apenas 24 atividades se fazem presentes na coleção AEN, 20 na coleção AS e 25 coleção PP, diante disso, percebemos que a média é de 23 atividades/coleção e que não existe uma distribuição mais diversificada nas categorias que promovem uma maior reflexão, o que corrobora para esta afirmação é a inexistência de atividades, da coleção PP, nas categorias 9 e 14. A diversidade de atividades se faz necessária para que o aluno possa vivenciar dificuldades diferentes a fim de promover uma redescritção mais apropriada do conhecimento ortográfico. Defendemos, assim como Silva e Morais (2005) que para termos um ensino eficaz da norma ortográfica esta deve ser tratada pela escola como objeto de reflexão. Os resultados apontam que, as coleções tendem a apresentar sessões destinadas a este conteúdo, com um número significativo de atividades para a fixação da aprendizagem e mesmo assim, não há o aprofundamento de reflexões sobre as compreensões das regras e nem existem orientações de como o professor pode levar a esse aprofundamento na maioria das atividades, ou seja, ainda existe uma tendência na realização de atividades para promover exclusivamente a memorização da norma e conseqüentemente não trazem nenhum tipo de reflexão. Por outro lado, em algumas situações, é possível perceber um tratamento similar nos casos das regularidades/irregularidades, ou seja, os alunos são levados a refletirem sobre algum princípio gerativo que não existe ou levados a memorizarem regras independentes de suas especificidades. É necessário rever o tratamento dado à ortografia nos LDs de modo que o professor possa ter um recurso que leve o aluno a compreender as regularidades da norma. Assim, esse estudo nos revela que os livros didáticos ainda não apresentam de forma sistemática um trabalho que valorize as especificidades da norma ortográfica, mesmo àqueles aprovados pelo PNLD. Apesar dos manuais apontarem que o trabalho com ortografia nas coleções envolverá uma maior reflexão, na prática isso não se efetiva quando analisamos mais detalhadamente as atividades apresentadas ao longo da obra, ou seja, o tratamento ainda privilegia atividades sem reflexão.

**Tratamento Didático para os conceitos da Fonética e Fonologia
nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio**

Ana Caroline Garcia Gomes (UFMT), karolinneufmt2011@gmail.com

Lezinete Regina Lemes (UFMT), lezinetelemes@yahoo.com.br

O presente estudo tem por objetivo analisar livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) do Ensino Médio produzidos na década de 90 e, precisamente, aqueles aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) nos anos 2006, 2009 no que tange à didatização dos conceitos advindos da Fonética e Fonologia. Trata-se de um estudo, ainda, em andamento, pois estamos compreendendo os caminhos pelos quais passaram os saberes acadêmicos — Fonética e Fonologia até tornaram-se objetos de ensino. Além disso, estamos estudando as formulações teóricas realizadas pelos estudiosos da Linguística no que se refere ao estudo dos fonemas vocálicos e consonantais, conceitos estes presentes nos manuais didáticos. A Fonética e Fonologia são dois conceitos caros dentro da Linguística, por meio dos quais podemos compreender a constituição dos sons da fala e dos elementos fonológicos de uma língua. A presença desses conceitos nos mostra a necessidade de entender o processo de transposição e, posterior, didatização dos saberes acadêmicos como objetos de ensino (CHEVALLARD, 1985). Estes objetos de ensino recebem determinada apreciação valorativa por parte do discurso autoral, pois é possível observar diversos estilos didáticos. Acreditamos que esses estilos didáticos estejam relacionados às relações dialógicas estabelecidas entre o discurso autoral e outros agentes envolvidos no processo de elaboração dos LDP. O processo de avaliação sistematizada dos livros de português fez com que houvesse uma significativa mudança no tratamento didático para a seção denominada Fonologia, pois há redução na apresentação da parte teórica e, às vezes, as atividades não são suficientes para a abordagem dada. Esses apontamentos estão sendo estudados à luz dos trabalhos da fonética e fonologia, entre eles citamos, Silva (2005), Cagliari (2002), Simões (2006) como também as contribuições dos estudos gramaticais realizados por Bechara (2005), Cunha; Lindley (2007), Perini (2010). Além disso, buscaremos as contribuições da linguística na difusão desses dois ramos de estudos em relação à língua e fala em trabalhos que têm focalizado esses conceitos nos LDP. Outra perspectiva teórica assumida é a enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo. Este quadro teórico nos ajudará a compreender as relações dialógicas estabelecidas entre o discurso autoral e seus interlocutores (professores, alunos, pareceristas, pesquisadores). Desse modo, o conceito de dialogismo nos possibilitará compreender os enunciados presentes na seção didática direcionada à Fonologia, para que possamos entender as relações dialógicas instauradas nesses enunciados. Para o levantamento dos dados, apoiamo-nos na abordagem qualitativa. A escolha por essa abordagem é porque o investigador privilegia os dados escritos, procurando "analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Outra abordagem desta pesquisa são as fontes de dados documentais, as quais são representadas pelas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEN), pelos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio e, respectivamente, seus manuais do professor e pelos guias do livro didático (PNLEM, 2006 e 2009). A pesquisa documental permite ao pesquisador uma série de informações, cujos dados encontram-se, em boa medida, estáveis para análise e descrição. Assim, nossos corpora serão livros didáticos aprovados pelo PNLEM em 2006 e 2009 e livros publicados na década de 90, anteriores ao processo de avaliação pelo Ministério da Educação. Para análise, selecionamos livros que tenham seções didáticas destinadas à Fonologia para mapeamento dos conceitos existentes como também para observar a perspectiva teórica que sustenta o processo de didatização dos conhecimentos linguísticos da área da Fonética e da Fonologia. Essas informações serão o ponto chave para, posteriormente, realinharmos nossos objetivos e o desenvolvimento da pesquisa. Nas pré-análises, observamos

em resenhas elaboradas pelos pareceristas pouca menção à fonologia como unidade de ensino. No PNLEM de 2006, há duas obras didáticas e já no PNLEM de 2009, quatro. Além disso, os avaliadores fazem comentários mostrando que há erros em relação à operacionalização destes conceitos: transcrição fonética e fonológica, fonema, fone, grafia e nas atividades ausência de uma discussão maior a fim de que o aluno compreenda aquilo que está sendo proposto pelo discurso autoral. Nos livros didáticos pré-analisados, notamos que há seções didáticas destinadas ao estudo da fonologia, cujos conceitos vão desde fonema a acentuação. Há ainda seções didáticas que tratam o fonema de uma forma muito restrita, reduzindo o conceito. Em LDP, publicados na década de 90, observamos que havia, em certa medida, mais atividades para o estudo dos aspectos fonéticos e fonológicos. Esses dados iniciais nos mostram que a transposição didática e a didatização dos conceitos de Fonética e Fonologia, ainda, se mostram problemáticas e, além disso, a mudança no tratamento didático nos sinaliza que o discurso autoral está refletindo e refratando as mudanças de paradigmas no ensino da língua materna.

**Uma proposta de reconfiguração do livro didático:
a importância da Linguística na formação do professor do Ensino Fundamental**

Andreia Silva de Assis (UENF), andreiad.silva@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF), elinafff@gmail.com

O presente projeto tem como objetivo principal analisar a questão da oralidade abordada nos livros didáticos adotados no quarto ano do Ensino Fundamental na rede de ensino municipal de Campos dos Goytacazes no Estado do Rio de Janeiro. Além disso, não menos importante é propiciar ao professor de língua materna uma formação linguística na qual seja possibilitada uma visão mais aproximada da realidade da linguagem em sua diversidade, função e adequação, pois evidenciamos que os profissionais da educação, ainda, não estão preparados para realizar uma abordagem mais efetiva das modalidades da língua, como a falada, porque desconhecem ou não receberam em suas formações tais conhecimentos.

Desde os anos 70, a Linguística passou a fazer parte do currículo nos cursos de Letras, o que possibilitou uma reflexão crítica sobre a natureza variacional das línguas entre os futuros professores, tendo estas condições de orientar sua prática em sala de aula dentro dos critérios científicos. Porém, na prática, essa intervenção não se efetivou plenamente por conta de outros obstáculos como metodologias e aplicação da Linguística não satisfatória nos livros didáticos utilizados, orientação dos currículos para atendimento a exigências de concurso e não para o uso social e funcional da língua, e inculcação da gramática ideológica. Isso acabou por constituir um obstáculo ao desenvolvimento da língua na sua funcionalidade. Na ausência de um saber e de uma prática compatíveis com a Linguística, o professor, frequentemente, deixa-se guiar pelo senso comum, da ordem do ideológico, no qual a ilusão de uma língua perfeita se estabelece.

Na prática docente, mesmo sabendo que o livro didático constitui um complemento ao processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes o professor o utiliza como única fonte de conhecimento para seus alunos, e isso acarreta uma perda inestimável ao aluno. Sendo o detentor de ideologias e valores de uma sociedade, o livro didático acabou por constituir um meio mais fácil para a transmissão do ensino cotidiano, e muitas vezes acabando sendo o único livro que o aluno tem acesso. O que se tem observado é que alguns docentes acabam por dar ao livro didático mais poderes do que ele realmente possui, pois o papel de educador e facilitador do conhecimento pertence ao professor. Por esse motivo, surgiu a necessidade e a preocupação de se fazer uma análise de como o livro didático está abordando questões

referentes à variedade linguística e como os professores estão recebendo tais informações, uma vez que também é sabido que não há uma formação linguística nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

Exatamente por ser um expositor de ideologias de uma classe, o livro didático sempre aborda condutas e dizeres característicos de um grupo social (classes mais favorecidas), excluindo tudo o que difere desse modelo. Os PCNs alertam que “para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico”.

Isso significa que os livros didáticos devem abordar a questão da variação linguística existentes na fala da sociedade a qual está inserida, de forma a mostra ao aluno que o seu falar não é “errado” e sim uma variação, da mesma forma que existe situações para cada tipo de comunicação. Nesse tocante, é fundamental a presença do professor. Porém o que se tem verificado é que o professor não está preparado para esse tipo de abordagem, algumas vezes por não saber e outras por não querer já que acredita que somente a norma culta da língua é a correta. Desta forma “desprezam a variante do aluno imputando-lhe o imperialismo da normatização, que concebe o falante como um mero reproduzidor.” (SWANDER)

Esse despreparo de muitos professores remonta à sua formação, pois, além de não serem bem instrumentados para sua profissão, também se deparam com uma realidade completamente diferente dos textos educacionais lidos em sua pouca preparação. E diante de situações adversas, a insegurança gera o que se tem hoje na educação fundamental: professores que, sem saberem do impacto de suas ações, acabam por dinamitar todo o conhecimento prévio do aluno, fazendo-o um mero reproduzidor da normativa. Portanto, é primordial que seja inserida na formação de professores de língua materna a aplicabilidade de conhecimentos linguísticos a fim de habilitar o professor para desenvolver todas essas questões em sala de aula, de forma a contribuir para uma melhor formação de seu aluno e diminuir discriminações linguísticas na sociedade.

Alfabetização – Sessões de Pesquisa

Dia 08/10/2012

Sessão de Pesquisa: 1 | Sala: 260 – 16h30

Coordenação e Debate: Prof^a Dr^a Ceris Ribas da Silva (UFMG)

A abordagem de imagens em atividades de leitura de um livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental: perspectivas de letramento para além do escrito

Trícia Tamara Boeira do Amaral (UCPel/CAPES), triciatba@yahoo.com.br

Tendo em vista a grande multiplicidade de linguagens e, ainda, prevendo que a alfabetização corresponde a uma fase em que, acredita-se, é de grande valia no que concerne à constituição da criança em termos de letramentos, o presente estudo tem como objetivo principal identificar como as imagens são abordadas em propostas de leituras de textos presentes no livro didático (LD) Português: Linguagens – Letramento e Alfabetização – 1º ano, de Cereja e Magalhães (2010), aprovado pelo Guia Nacional do Livro Didático (PNLD/ 2010). Os objetivos específicos traçados para esta pesquisa são: 1) analisar, à luz da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), quais abordagens caracterizam as imagens presentes no livro didático; 2) verificar em que medida as atividades de leitura relacionadas às imagens presentes no livro didático estimulam uma leitura compreensiva e crítica dos textos imagéticos. Para tanto, é realizada uma pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002) em que o LD é analisado por meio de uma epistemologia interpretativa (SOARES, 2006). O método desta pesquisa é a investigação bibliográfica (SOUSA, 2009), por meio de investigação documental (SOUSA, 2009). Dentre os principais aportes teóricos utilizados estão a teoria dos letramentos sob uma perspectiva sociocultural (GEE, 2001; STREET, 2003, FISCHER, 2007) e a teoria da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007). Para proceder com as análises selecionou-se o primeiro capítulo de cada uma das quatro unidades que compõem o livro didático em questão. Também foram estabelecidas seis categorias de análise: três para os textos imagéticos – textos imagético-compositivos, textos imagético-ilustrativos e textos imagético-decorativos –, e três para as atividades de leitura – atividades de leitura do texto imagético, atividades de decodificação do texto imagético e atividades de não leitura do texto imagético. As análises indicam, de um modo geral, que as imagens são propostas aos alunos a partir de perspectivas socioculturais envolvendo o letramento visual no LD analisado. Com base nessa proposta, portanto, espera-se poder contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, bem como fornecer dados que possam ser relevantes à reflexão de como abordar e promover a leitura de imagens desde as séries iniciais.

O estudo do livro didático sob uma perspectiva do letramento

Rachel Alice Mendes da Silva Dias (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro),
chelalice@yahoo.com.br

Karina Pereira Detogne (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro),
karinadetogne@ig.com.br

Eliana Crispim França Luquetti (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro),
elinafff@gmail.com

A presente pesquisa pretende ampliar o diálogo entre escola, os professores e os estudantes sobre as potencialidades das práticas de leitura, escrita e oralidade. Há que se considerar o fato de que a leitura e a escrita constituem-se em importantes canais de comunicação entre as pessoas, assim sendo, temos como objetivo compreender como o livro didático utilizado na rede municipal da cidade de Campos dos Goytacazes tem se aproximado ou não da perspectiva do letramento. Para o desenvolvimento dessa análise selecionamos o livro didático utilizado no 1º ano do Ensino Fundamental. Sabemos que por muito tempo a escola adotou práticas que dificultavam o aprendizado e tornava o aluno um simples espectador do processo de ensino-aprendizagem, tratava-se de uma “educação bancária” (FREIRE, 1987) na qual o aluno recebia as informações, memorizava e reproduzia posteriormente. Tradicionalmente, o estudo da língua materna no Brasil esteve associado à exploração de conteúdos da gramática, mais precisamente à análise estrutural de conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos, e à memorização de nomenclaturas e regras, nessa perspectiva, os livros didáticos reproduziram sempre essa realidade, e o aluno viu-se frequentemente compelido a um ensino-aprendizagem da língua, desvinculado dos seus contextos de uso e comprimido nos limites da palavra e frase. Em virtude deste legado, não podemos esquecer que as cartilhas cumpriam um importante papel ao servir como um guia para os professores durante o processo de transmissão do conhecimento das letras e das sílabas, considerando a escrita mais como um código que deve ser decifrado e memorizado. Devemos considerar que, com o passar dos anos, muitas mudanças ocorreram no decorrer da história quanto às formas de se compreender e ensinar a leitura e a escrita que, conseqüentemente, refletiram na forma como hoje se configura o livro didático. Em meio a essas mudanças destaca-se o surgimento do termo letramento, a partir da década de 90, houve a necessidade de se nomear novas situações existentes no uso da língua, seja falada ou escrita, que vão muito além da aprendizagem da codificação e da decodificação do sistema de escrita, isto é, são situações que envolvem práticas sociais de leitura e de escrita. Soares (2003) entende que existe uma diferença entre alfabetização e letramento, o primeiro corresponde apenas ao aprendizado do sistema alfabético enquanto o segundo diz respeito ao uso do aprendizado da leitura e da escrita em práticas sociais. Apesar de distintas, Soares (p. 14) as consideram inseparáveis, como podemos verificar na seguinte citação: “alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização”. Tendo como referências as contribuições de Soares (2004, 2005, 2009), Rojo (2009), Mortatti (2004), Kleiman (2008), Travaglia (2011), dentre outros, entendemos que, diante da necessidade de se fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, a escola possui um papel cada vez mais importante na formação dos alunos como cidadãos participativos e autônomos. Na perspectiva de tornar o processo de escrita e leitura mais significativo para os discentes é necessário afastar aquele processo mecânico e sistematizado da prática escolar, no entanto, deve-se repensar tal processo e apresentar aos alunos livros didáticos que possuem uma variedade de gêneros textuais que, conseqüentemente, servirá como um instrumento facilitador que provocará mudanças significativas nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Além disso, devemos acrescentar que a apresentação de diferentes gêneros textuais no livro didático garantirá que

as diferentes práticas de leitura e escrita presentes no convívio social tanto dos alunos como dos professores também sejam utilizadas dentro da sala de aula. Por fim, salienta-se que não se pode perder de vista que a qualidade de um livro didático vai depender em grande parte das necessidades dos professores; da capacidade da obra em oferecer subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar; da concepção de língua nela explicitada, entre outros aspectos, assim sendo, devemos admitir que a educação é um direito fundamental e que a escola desempenha um papel essencial na formação para a cidadania, será inevitável concluir que o acesso às práticas de letramento, aqui entendidas como as práticas sociais que demandam a leitura e a escrita, deve estar no foco do trabalho em sala de aula. Tendo em vista a metodologia desenvolvida neste trabalho, elegemos a abordagem qualitativa de pesquisa, buscando priorizar os aspectos dinâmicos, complexos e subjetivos dos significados que os professores atribuem as suas práticas escolares no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, focando na análise de livros didáticos, adotados pela rede de ensino municipal de Campos dos Goytacazes, a ser escolhidos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa análise serão considerados diversos critérios, como a abordagem dos gêneros textuais, o tamanho das produções utilizadas, as ilustrações apresentadas, a utilização de outras linguagens, como também, a indicação de textos complementares, as atividades propostas na compreensão e produção de textos e outras que irão surgir ao longo do processo de apreciação do livro didático.

O processo de escolha das coleções de Letramento e Alfabetização Linguística do Programa Nacional do Livro Didático

Andrea Guida Bisognin (PUC-SP), aguida@uol.com.br

43

Esta pesquisa tem como objeto o processo de escolha dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e focaliza a seleção das coleções de Letramento e Alfabetização Linguística por professores que lecionam na rede municipal de Guarulhos – SP, no quadro da ampliação do Ensino Fundamental (EF) para nove anos de duração. Parte do princípio de que a análise da qualidade de participação dos professores frente à especificidade requerida pela tarefa de escolher as obras destinadas aos 1º e 2º anos desse segmento da Educação Básica deve considerar as condições sob as quais o PNLD se realiza. Nesse sentido, aspectos da microestrutura, como a organização escolar para a seleção dos livros didáticos, são analisados na relação com aspectos da macroestrutura – as ações do governo federal, as práticas comerciais das editoras, a gestão do processo na esfera municipal, bem como a política nacional de educação que torna obrigatória a matrícula de crianças no EF a partir dos seis anos de idade. Para descrever as práticas vivenciadas pelos professores de Guarulhos durante a escolha dos livros do PNLD 2010 em meio a essa trama de relações foram utilizados como fontes: entrevistas realizadas com agentes envolvidos no processo de escolha (professores, coordenadores, diretores), registros do diário de campo utilizado durante observações realizadas in loco, informes e documentos oficiais (federais e municipais) relacionados tanto à regulamentação do EF de nove anos nos sistemas de ensino, quanto às questões de ordem pedagógica e de execução do PNLD. Autores como Apple, Choppin e Gimeno Sacristán dão importante suporte teórico às análises realizadas nesta investigação.

No que diz respeito às condições gerais de execução do PNLD, foi possível observar que o Guia de Livros Didáticos, considerado pelo próprio MEC como um dos principais canais de comunicação entre o referido programa, a escola e os professores, não foi utilizado pelos docentes das unidades escolares focalizadas neste estudo - a análise dos exemplares de livros didáticos enviados pelas editoras continua sendo a principal referência para a escolha.

Conexões relacionadas a fatores como o tempo e a gestão do processo de seleção dos livros didáticos nas escolas também são identificadas quando se dá voz aos professores que participaram desta pesquisa: em relação ao tempo destinado à escolha, observou-se um descompasso entre o prazo programado pelo PNLD e a sua percepção por parte dos docentes entrevistados; e, quanto à organização das escolas para sua realização, verificou-se que, na tentativa de resolver problemas como a dificuldade enfrentada para a criação de espaços adequados à análise dos livros pelos professores e a impossibilidade de reuni-los em um mesmo dia e horário, lançou-se mão da votação ou da definição da escolha final pela equipe gestora das unidades escolares.

Em relação às práticas vivenciadas, especificamente, por professores do 1º e 2º anos do EF durante o processo de escolha das coleções de Letramento e Alfabetização Linguística do PNLD 2010 foram identificados entraves relativos à utilização de subsídios que auxiliassem na formulação de critérios compartilhados para a análise dos livros, bem como à organização das equipes escolares para sua concretização. Tais entraves limitaram as possibilidades de realização da “escolha qualificada da coleção de alfabetização”, preconizada nas orientações contidas no Guia de Livros Didáticos – sobretudo quando se considera a especificidade requerida por essa tarefa em função do processo de regulamentação da obrigatoriedade da matrícula de crianças com seis anos de idade no EF.

Apesar das soluções encontradas pela equipe gestora de uma das escolas focalizadas neste estudo na tentativa de assegurar espaços de discussão coletiva entre os professores, verificou-se que as reuniões destinadas ao debate sobre os livros didáticos do PNLD parecem não ter sido suficientes para a formulação de critérios consensuais entre professores que atuam em classes de 1º e 2º anos do EF. Foi possível notar que as análises feitas por eles guardavam relação com pontos de vista individuais ou pouco negociados acerca dos livros das coleções de Letramento e Alfabetização Linguística. Infere-se que a diversidade dos temas tratados nas horas-atividades (HAs) e as demandas do cotidiano escolar parecem ter imposto limites à realização de debates em torno do projeto pedagógico da escola no que se refere à alfabetização, bem como das diretrizes para o ensino da leitura, da escrita e da oralidade – formuladas tanto na esfera federal, quanto na municipal.

Somam-se a isso, a relativa abrangência das ações de formação oferecidas pelo município aos professores alfabetizadores e a gestão pedagógica das reuniões realizadas nas HAs, que parecem restringir as possibilidades de consolidação da formação continuada nas escolas e o enraizamento da concepção de ensino e de aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade preconizada pela rede. Assim sendo, os problemas enfrentados para reunir os professores para a escolha dos livros do PNLD apenas evidenciam a ausência de espaços de debates entre os docentes que, neste caso, tratariam de temas como a continuidade e a diversidade de conteúdos veiculados em cada uma das coleções frente às expectativas de aprendizagem que se têm ao final de cada ano / ciclo; ou a pertinência / coerência metodológica dos livros de cada uma das coleções analisadas – aspectos considerados decisivos para a eficácia de suas propostas pedagógicas.

Finalmente, neste contexto, o fator tempo ganha peso acentuado – sobretudo quando se leva em conta que a indicação das coleções a serem solicitadas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) se deu por meio da análise dos livros mesmos. A tensão entre a quantidade de atividades previstas para as reuniões destinadas à realização de tal tarefa e a duração das mesmas impossibilitou a efetivação de um exame minucioso das coleções Letramento e Alfabetização Linguística por parte dos professores – aos quais, conforme se observou, não foi dada a oportunidade de analisar, detalhadamente, as unidades de cada um dos livros a fim de compará-los. Ainda assim, cabe assinalar que, no caso específico da escola focalizada no último capítulo desta pesquisa, mesmo que os professores

tivessem realizado tal exame nos livros aos quais tiveram acesso, sua efetividade não estaria assegurada, pois, conforme relatado, ao final do processo foi indicada, como 1ª opção, uma coleção cujos exemplares analisados traziam indícios da existência de diferenças em relação à edição aprovada pelo PNLD 2010.

A descrição do processo de escolha das coleções de Letramento e Alfabetização Linguística do PNLD 2010, no quadro da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, ocorrido em uma das unidades escolares da rede municipal de Guarulhos possibilitou, portanto, a constatação de que qualquer tentativa de análise da qualidade de participação dos professores de 1º e 2º anos na escolha das coleções de Letramento e Alfabetização Linguística do PNLD 2010 requer sua contextualização na trama de relações que esta pesquisa procurou tecer – entre as ações do governo para a execução do programa de distribuição de livros didáticos no quadro da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, as práticas das editoras e a gestão desses processos nas redes de ensino e no interior das escolas.

As relações sons e letras/ letras e sons nos livros didáticos de alfabetização

Regina Godinho (UFES), rgodinho6@gmail.com

Este texto visa apresentar conclusões parciais de pesquisa em andamento de doutorado em educação que tem como objetivo principal investigar como as relações sons e letras/letras e sons (fonemas/grafemas) têm sido tratadas/trabalhadas em livros didáticos de alfabetização e como essa dimensão se articula a uma concepção de alfabetização que toma o texto como unidade de ensino. Tais relações foram situadas no âmbito das relações oral e escrito, tendo em vista que as primeiras não podem ter apenas tratamento linguístico, uma vez que se circunscrevem no âmbito das variedades sociolinguísticas e dialetais do Português Brasileiro e essas últimas trazem em seu bojo compreensão imprescindível para o entendimento de como as primeiras são consideradas. As relações sons e letras aparecem, também, circunscritas dentro da Linguística, exploradas em dois ramos principais: a Fonética e a Fonologia. Nesse sentido, consideramos pertinente buscar, em que medida, os estudos desenvolvidos nessas áreas têm orientado o trabalho com essas relações nos livros didáticos de alfabetização. Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico, tanto em bases de dados eletrônicas, quanto na literatura especializada presentes em livros, dissertações, teses e artigos científicos, tendo em vista três vertentes principais: 1ª) a relação oral - escrito, com os referenciais de Olson (1997), Ong (1998), Castilho (1998), Fávero et al (1999), Marcuschi (2004), Marcuschi et al (2005), entre outros; 2ª) as relações grafemas/fonemas no âmbito dos estudos da Fonética e da Fonologia, com os referenciais de Lemle (1987), Cagliari (1992, 1997 e 1998), Massini-Cagliari (2001), Signorini et al (2001), Silva (2009), Simões (2006), entre outros; e 3ª) no que tange ao livro didático, com os referenciais de Freitag, Costa e Motta (1997), Batista, Rojo e Zúñiga (2005), Batista e Rojo (2005), Bittencourt (2004, 2008), Dionísio e Bezerra (2005), Val e Marcuschi (2006), entre outros. Em termos como fonte de análise os livros didáticos de alfabetização, foi necessário tomarmos, também, a pesquisa documental como metodologia básica, buscando, primeiramente, a análise dos documentos oficiais no quais tais livros encontram-se descritos e classificados: Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, e o seu Guia de Livros Didáticos-PNLD 2010. Intencionamos dialogar com esses documentos no sentido de conhecê-los e significá-los no que se refere à existência e permanência do livro didático no Brasil, bem como trazer à tona dados significativos relativamente ao nosso tema de pesquisa. A escolha das coleções dos livros didáticos de alfabetização a serem analisadas foi feita por meio da leitura das 19 resenhas (contidas no Guia) dos livros de Letramento e Alfabetização, 1º e 2º anos de escolaridade, entretanto, buscamos os livros correlatos nos de

Língua Portuguesa, do 3º ao 5º ano, para que pudéssemos proceder a uma análise mais completa de cada coleção. Buscando um melhor critério de visualização para a análise entre coleções de níveis diferenciados, entendemos pertinente tomar: a) uma coleção que obteve boa avaliação pelo MEC, apresentada pelo Guia por meio dos referenciais que acabamos de explicitar, que não obteve restrições apresentadas no quadro “Atenção”, quanto ao eixo aquisição do sistema de escrita e que tivesse sequência do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; b) outra coleção não tão bem avaliada pelo mesmo órgão e documento, mas que obteve, mesmo mediante tal avaliação, uma significativa adesão no estado do Espírito Santo. Tendo em vista tais critérios, tomamos para análise as seguintes coleções de livros didáticos de alfabetização: a) Vivenciando a Linguagem; e b) Porta Aberta - Letramento e Alfabetização Linguística. Até o presente estágio da pesquisa, pudemos verificar, relativamente ao livro didático, a forte influência mercadológica que o acompanha, apesar de ser este um artefato cultural, político e social que visa à mediação no processo ensino aprendizagem, daí a necessidade de análises aprofundadas, com vistas às políticas públicas voltadas a esse manual, bem como criterioso estudo da bibliografia existente sobre ele cujas apreensões encontram-se em fase de conclusão. Foi possível, também, visualizar que os livros didáticos de alfabetização analisados possuem visões diferenciadas quanto à relação oral e escrito, por vezes culminando em uma visão linear e dicotômica que incide no tratamento dado às relações grafemas/fonemas, tendo em vista a apresentação destas. Entendemos que enveredamos por uma perspectiva de produção do conhecimento que tem em vista a pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, com aporte teórico e metodológico cunhado por Bakhtin (2003, 2004), o que significa empreender um caminho pela linguagem humana, buscando nela suas possibilidades de manifestações e seus sentidos. Acreditamos que a obra bakhtiniana muda o rumo do fazer pesquisa em Ciências Humanas, uma vez que busca o estudo do homem por meio da linguagem humana, ou melhor, pelos textos produzidos pelos homens, sejam eles orais ou escritos, fazendo entrever todo o dialogismo, a polifonia, a responsividade, ...que perpassam essa linguagem. Nessa perspectiva, com Freitas (2003), entendemos que, na pesquisa em Ciências Humanas, ao se tomar a perspectiva bakhtiniana de linguagem, nem-se as dimensões ética e estética originando a dimensão epistemológica.

Alfabetização – Sessões de Pesquisa

Dia 09/10/2012

Sessão de Pesquisa: 2 | Sala: 260 – 16h30
Coordenação e Debate: (a definir)

As práticas de alfabetização das professoras do grupo escolar Clarimundo Carneiro no período de 1963 a 1972

Vanessa Lepick (UFU), vanessalepick@gmail.com
Sônia Maria dos Santos (FACED – UFU), soniaufu@gmail.com
Michelle Castro Lima (UFU), mcastrolina82@yahoo.com.br

Este estudo é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento realizada no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia está inserido no campo da pesquisa qualitativa em educação. O problema deste estudo esta focado na

análise e reflexão das práticas e métodos de alfabetização utilizados pelas alfabetizadoras que atuaram no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, situado no município de Uberlândia, Minas Gerais, no período de 1963 a 1972. As questões que se coloca são: Quais eram as representações destas alfabetizadoras sobre alfabetização? Como era o processo de leitura e escrita utilizado nesta escola? Quais foram as cartilhas e como foram utilizadas neste processo? A definição das cartilhas como parte da pesquisa se deve ao fato de terem possuído uma grande relevância nas práticas de alfabetização, tendo sido consideradas fundamentais do processo de alfabetização nas escolas. Desta maneira consideramos relevante investigar qual foi a importância dada as cartilhas no processo de alfabetização e ainda como os(as) alfabetizadores(as) concebiam e se apropriavam deste material nas suas práticas em sala de aula. Por compreender a cartilha como um objeto permeado de uma diversidade de aspectos culturais que a circundam escolhemos como aporte teórico a História Cultural uma vez que essa nos possibilita analisar com mais objetividade e riqueza as questões apontadas. A metodologia é oriunda de duas fontes históricas: a História oral e a documental. Por meio da história oral é possível valorizar as vivências destes alfabetizadores e assim revelar detalhes que documentos oficiais não informariam. A pesquisa documental participa de maneira complementar no estudo a partir da análise de materiais utilizados na escola e pelas alfabetizadoras como: cartilhas, jornais, fotografias, documentos escolares, materiais didáticos, bem como legislações educacionais do período estudado. O local escolhido para realização da pesquisa foi o Grupo Escolar Clarimundo Carneiro devido a alguns fatores. Primeiramente por não encontrarmos estudos referentes a esta escola em pesquisas da área da História da Educação. Além disso, nesta escola encontramos um melhor acesso às informações através de pessoas das minhas relações pessoais, que possibilitaram a pesquisa em documentos da escola, como álbuns de foto, atas de registro de avaliações de alunos, indicação de professoras alfabetizadoras que trabalharam na escola, dentre outros. Encontramos, portanto nesta escola um campo fértil e aberto a esta pesquisa. Sendo assim, a partir dos primeiros contatos com as atas de avaliações percebemos que no período em que a escola foi fundada em 1963, ela chegou a oferecer até quinze salas de alfabetização. Percebe-se, portanto, que esta escola teve uma relevância para alfabetização na cidade de Uberlândia. O recorte temporal definido para investigação do objeto de estudo vai de 1963 a 1972. Esta delimitação do período de estudo se deu com base em acontecimento que acreditamos ser marcantes para o próprio funcionamento da escola. O marco inicial da pesquisa foi definido em 1963 por ser o ano de sua instalação, em 02 de fevereiro, com a denominação Escolas Reunidas da Avenida Fernando Vilela e também da sua transformação em grupo a partir do decreto 6.942 de 19/04/1963 quando passa a ser chamado Grupo Escolar Clarimundo Carneiro. O término do período foi determinado em 1972, justamente por ser o último ano em que permanece como grupo escolar, visto que com o decreto nº 15.249 de 09 de fevereiro de 1973 a escola deixa esta configuração de grupo recebendo então o nome com a qual é denominada até os dias de hoje, ou seja, Escola Estadual Clarimundo Carneiro. A seleção dos sujeitos para pesquisa foi definida pelos seguintes critérios: ter sido professora alfabetizadora neste grupo e ter atuado por pelo menos cinco anos na mesma função. Esta questão do tempo de atuação como professora alfabetizadora foi definido como essencial na busca dos sujeitos por entender que para que pudéssemos conhecer as práticas de alfabetização seria necessário que professoras realmente tivessem atuado por mais tempo nesta etapa escolar e não apenas temporariamente. Desta forma, a primeira entrevista, e que servirá como uma das fontes orais da pesquisa foi realizada com a alfabetizadora Silva e teve uma duração de aproximadamente 3 horas. Durante a realização da entrevista eu mostrei a ela fotos emprestadas pela Escola Estadual Clarimundo Carneiro, do período em que ainda era Grupo Escolar, além da reprodução de atas de avaliação dos alunos, nas quais constava o nome das professoras, o número da sala, o nome dos alunos, assim como o registro de suas notas e frequência nas aulas. Apresentei esses registros com intuito de estimular sua memória, reconhecer pessoas

com as quais trabalhou e ou alunos com os quais conviveu e até suscitar informações não previstas no roteiro de entrevista. Como dito anteriormente, os relatos colhidos na primeira visita, apesar de não gravados foram registrados no caderno de campo e como algumas informações importantes não foram repetidas com tantos detalhes na entrevista propriamente dita, foram incorporados às falas de Silva. Talvez esse fato de possuir registros importantes escritos, mas não gravados se deva a minha inexperiência da entrevistadora, considerando que foi minha primeira entrevista formal. Silva nasceu em 1922, é viúva e mãe de um filho. Foi professora alfabetizadora durante a maior parte de sua carreira, segundo ela só trabalhou com outras séries em quatro anos não consecutivos, o restante do tempo esteve com as salas de alfabetização. Já possuía oito anos de experiência docente quando foi trabalhar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, no qual trabalhou até se aposentar. Em nossa entrevista relatou que desde criança queria ser professora e que lecionou por amor. Sobre os materiais utilizados para alfabetização disse que durante todo o período em que lecionou a cartilha fez parte das práticas de sala de aula. Segundo esta alfabetizadora a cartilha que utilizou por mais tempo foi a Sodré, de autoria de Benedicta Stahl Sodré. A cartilha Sodré utilizava o método sintético, ou silábico, no qual o ensino é realizado de forma gradual e cumulativa. Após a utilização desse primeiro livro, quando os alunos já estavam alfabetizados, era utilizado o livro de leitura. Nas suas aulas havia sempre a leitura pelos alunos da cartilha, leitura e interpretação do texto, ditado relacionado à aula, sempre de textos conhecidos e também as composições, que eram um tipo de redação realizada a partir da observação de uma imagem. Quando um aluno tinha dificuldades ela buscava trabalhar individualmente com ele, com muitos exercícios, até que conseguisse alcançar a turma. Para ela era muito importante que os alunos aprendessem a ler e escrever. Havia uma cobrança da diretora para que o plano de aula fosse feito todos os dias e deveria ser apresentado a ela. Outra questão importante referida por Silva era a atenção especial às datas cívicas que deveriam ser sempre homenageadas e também trabalhadas como os alunos. Os primeiros resultados desse estudo mostram que a alfabetizadora entrevistada dedicava-se com afinco ao processo de ensinar as crianças a ler, escrever e também valorizava as regras e o civismo. Também pudemos perceber que tanto as atividades propostas nas aulas de alfabetização e pelas cartilhas quanto os textos que estas veiculavam não contribuíam para que as crianças compreendessem a linguagem escrita, que é diferente da linguagem oral e tivessem condições de produzir textos com sentido e coerência.

Livro didático de alfabetização no cotidiano escolar

Rosane de Fátima Batista Teixeira (UFPR), rosanebateixeira@yahoo.com.br

Investigação desenvolvida como etapa inicial de um projeto de doutorado que objetiva compreender como o professor das séries iniciais do ensino fundamental organiza as condições de ensinar a ler e escrever a partir do uso do livro didático de alfabetização. Acredita que o livro didático é um dos principais veiculadores do conhecimento sistematizado, sendo um objeto reconhecido e privilegiado na cultura escolar. Sua importância pode ser verificada nas políticas governamentais que situam o Brasil como país que possui um dos maiores programas de distribuição de livros e pelo seu papel na definição dos conteúdos culturais que serão privilegiados e transmitidos nas escolas. Mesmo sendo elemento central no processo educativo, só muito recentemente o livro didático tem recebido a devida atenção dos pesquisadores e cientistas sociais nos distintos cenários educacionais. Considerado um livro “menor”, descartável e efêmero no contexto do mercado editorial, hoje, o objeto “livro didático” constitui elemento essencial para a investigação científica sobre a cultura material escolar no âmbito tanto da História da Educação como da Didática, da Filosofia e das áreas

correlatas. A importância do livro didático no cenário da educação pode ser compreendida em termos históricos, pela relação entre este material educativo e as práticas constitutivas da escola e do ensino escolar. Esta importância é atestada, entre outros fatores, pelo debate em torno da sua função na democratização de saberes socialmente legitimados e relacionados a diferentes campos de conhecimento, pela polêmica acerca do seu papel como estruturador da atividade docente, pelos interesses econômicos em torno da sua produção e comercialização, e pelos investimentos de governos em programas de avaliação. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa constituíram-se de um estudo de caráter etnográfico numa turma de 2º ano do ensino fundamental numa escola da rede municipal de ensino de Curitiba no ano de 2011, realizado principalmente a partir de observações em sala e entrevistas com a professora regente. De forma complementar, realizou-se análise documental. O referencial teórico está pautado em Rockwell, Forquin e Dubet. Os pressupostos teóricos estão ancorados inicialmente na discussão etnográfica a partir da compreensão explicitada por Rockwell que compreende a etnografia na pesquisa educacional como o desentranhamento da complexa rede de interações e o desvelamento da heterogeneidade de experiências vividas nas escolas. O pesquisador deve se voltar para os valores, concepções e significados culturais das pessoas pesquisadas, questionando as raízes, significados, condicionantes e implicações dos dados, pois uma das preocupações neste tipo de pesquisa está no significado que os participantes atribuem a si mesmos, às suas experiências e ao mundo ao seu redor. A compreensão teórica assumida nesta pesquisa sustenta que a escola estabeleceu-se historicamente como uma instituição e que existem mecanismos ali instituídos que podem levá-la a reproduzir o modelo vigente no contexto social. A escola socializa, por meio de sua cultura, todos aqueles que passam por ela e esta socialização não se dá somente pela apreensão do currículo oficial, das normas e regulamentações oficiais, mas principalmente pelas relações sociais que ali se estabelecem, pelas formas como o trabalho é realizado nas salas de aula, nas construções que são efetivadas cotidianamente e que configuram formas de pensar e de agir peculiares de alunos e professores. Estabelece-se uma trama própria de inter-relações entre os sujeitos que constituem o espaço escolar. Ao se relacionarem com os elementos instituídos pela organização oficial do ensino estes sujeitos estabelecem uma nova construção social. Esta é a proposição de construção social da escola defendida por Ezpeleta e Rockwell (1989), pela qual os sujeitos apropriam-se constantemente dos espaços, das regras, das práticas e as reconstruem. O livro didático situa-se no interior de uma cultura escolar, exercendo um papel fundamental na escola, sendo canal de transmissão de ideologias, valores, mitos, estereótipos e formas de pensamento. É portador de um saber escolar articulado às finalidades sócio-políticas e culturais de uma dada sociedade e um objeto cultural resultante da interação de um conjunto de normas, disposições e determinações culturais que não pode ser compreendido fora do contexto social e escolar. O livro é um elemento da cultura escolar e como tal será analisado neste trabalho a partir das conceituações de Forquin (1993) que considera a escola como um mundo social, com suas características próprias, ritmos e ritos, linguagens e modos próprios de regulação, transgressão e produção de sentidos. Coexiste com esta cultura escolar uma cultura produzida especificamente no interior da escola que precisa ser compreendida a partir da relação dos sujeitos com os elementos oficialmente instituídos denominada de cultura da escola. A escola enquanto este mundo social é organizada a partir das relações sociais, compreende-se a experiência como uma forma de construir o mundo e discute-se a relação do trabalho do professor com o livro didático de alfabetização a partir do conceito de experiência social (DUBET) no contexto da formação e da atividade profissional do professor. As análises realizadas até o momento apontam que no contexto da formação profissional do professor são raros os momentos que os conteúdos relacionados à temática livros didáticos/materiais didáticos se fazem presente, que os materiais orientadores produzidos pela mantenedora do sistema de ensino fazem pouca ou nenhuma menção ao trabalho com os livros ou outros materiais didáticos, que na organização e produção de suas aulas o professor

utiliza-se do livro didático de alfabetização com objetivos distintos e que na especificidade do trabalho de alfabetização há uma grande produção de materiais pelo professor e estes materiais estão sempre pautados em propostas de atividades referenciadas em livros didáticos.

O livro didático de letramento e alfabetização diante de uma prática alfabetizadora tradicional

Juliana Clara Pinton (Universidade Federal de Juiz de Fora), juclarajf@hotmail.com

Luciane Manera Magalhães (Universidade Federal de Juiz de Fora), lucianemanera@gmail.com

A dinâmica do cenário educacional implica constantes alterações, seja nas políticas, nas concepções de ensino/aprendizagem, na escola etc. Pois além das mudanças na sociedade que refletem na educação, novos estudos e pesquisas são, a todo o momento, difundidos na tentativa de obter melhorias. Isto atinge também os livros didáticos presentes nas salas de aula, visto que é possível conhecer a trajetória de cada área do conhecimento, a concepção que estava em voga, a didática empreendida, por meio dos materiais impressos que circulavam nas escolas.

Os livros didáticos de alfabetização são um material que, com o decorrer dos anos, tem sido alvo de grandes críticas e, conseqüentemente, reformulações. A mudança mais recente exigiu das editoras o repensar na elaboração de suas coleções, tendo como foco o “alfabetizar letrando” (SILVA, 2010, p. 84). Tal mudança está relacionada à implantação do Ensino Fundamental de nove anos que tem como um de seus objetivos “assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e letramento” (BRASIL, 2009, p. 5). Dessa forma, esta ampliação refletiu na configuração dos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

De acordo com Lerner (2005), os professores selecionam o livro buscando nele uma estrutura, um tratamento dos conteúdos e um enfoque das atividades que sejam próximas às suas concepções e práticas habituais. Como já dito, os livros aprovados em 2010 abordam não só a alfabetização, mas também o letramento. Com isso, espera-se que para a utilização deste material o professor analise as obras e perceba a articulação proposta entre alfabetizar e letrar. A intenção é que estes materiais se apresentem em sintonia com a prática pedagógica do professor alfabetizador, auxiliando não somente no processo de alfabetização, mas, sobretudo, no favorecimento de eventos característicos do letramento que deveriam ser inerentes ao processo inicial de aquisição da leitura e da escrita.

Entretanto, é comum vermos nas escolas casos em que professores responsáveis pelo ensino inicial da leitura e da escrita reproduzem a dicotomia entre alfabetização e letramento. Existem os que privilegiam apenas atividades concernentes à apropriação do sistema de escrita (alfabetização) e os que buscam fazer um trabalho com gêneros textuais, fazendo uso de textos autênticos favorecendo a aprendizagem das funções sociais as quais são destinados os mais variados discursos (letramento). Talvez, esta prática dicotômica também esteja presente na utilização do material didático.

As pesquisas que tomam o livro didático como objeto de análise, geralmente, analisam o conteúdo do material. Entretanto, o presente trabalho, parte de uma pesquisa de mestrado, teve como objetivo geral investigar o uso que professores alfabetizadores têm feito dos livros de letramento e alfabetização aprovados pelo PNLD 2010. Diante desse objetivo fizeram-se pertinentes as seguintes questões específicas: a professora recorre ao livro para trabalhar qual tipo de atividade? O livro adotado pela alfabetizadora oferece condições para que a professora

trabalhe com o letramento? A prática pedagógica, construída pela professora ao longo dos anos de experiência, influencia na maneira com que usa o livro? Com base nestes questionamentos, realizou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, um estudo de caso, no qual foi analisada a prática pedagógica de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental que usava o livro didático semanalmente. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram: observações das aulas, diário de campo, entrevista com a professora e análise de documentos: o livro didático adotado – Letramento e Alfabetização Linguística, de Cristiane Buranello, da Coleção Conhecer e Crescer – e o Guia de Livros Didáticos PNLD 2010.

A base teórica que fundamentou esta investigação foi constituída pelos estudos acerca da alfabetização e letramento realizados por Soares (1998, 2003, 2004), Kleiman (1995, 2007) dentre outros autores, e estudos sobre livros didáticos realizados por Freitag, Motta e Costa (1987); Batista (2003); Batista e Rojo (2005) e Silva (2010). A análise consistiu-se no entrecruzamento de três temáticas: (i) o que a professora faz com o livro didático, (ii) o que o material tem a oferecer em relação ao letramento e (iii) o desenvolvimento prática pedagógica da professora sem o uso do livro.

A partir disso, ficou evidenciado no discurso da alfabetizadora, que ela está ciente das mudanças no material quanto à abordagem letramento. No entanto, observaram-se resquícios de práticas tradicionais de alfabetização no modo com o qual a professora utiliza o material didático, pois ele tem sido usado para trabalho exclusivo da apropriação do sistema de escrita não oportunizando a articulação entre a alfabetização e o letramento.

O fato da professora não conhecer o PNLD e as novas propostas para os livros de alfabetização compromete o uso que ela faz, em sala de aula, do livro didático adotado. Pois o trabalho realizado, como já dito, é restrito à apropriação do sistema e poderia ir além se fossem explorados os outros eixos, como a leitura e produção de textos, junto ao letramento. Sabendo que o livro propõe atividades visando alfabetizar e letrar, o material poderia ser o propulsor de uma prática alfabetizadora com vistas ao ensino aprendizagem do sistema de escrita e nos seus usos e funções sociais de forma a garantir a formação de crianças leitoras não só na/da escola e escritoras não só para a escola, mas para a vida.

Interfaces da história da utilização das Cartilhas “Caminho Suave” e “O Livro de Lili”

Michelle Castro Lima (UFU), mcastrolima82@yahoo.com.br

Vanessa Lepick (UFU), vanessalepick@gmail.com

Este estudo faz parte de duas pesquisas de mestrado que resultou na dissertação “História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus” que teve como objetivo construir, a partir das práticas vivenciadas por algumas alfabetizadoras, a História da Alfabetização no Grupo Escolar Bom Jesus, no período de 1955 a 1971. Assim, este trabalho busca explicitar as principais características das cartilhas “Caminho Suave” e “O Livro de Lili”, que segundo as alfabetizadoras foram as cartilhas mais utilizadas no período pesquisado.

Para desenvolver esse estudo buscamos respaldo teórico nas tendências que classificam as diferentes abordagens da pesquisa. Utilizamos as fontes orais, iconográficas e bibliográficas, já que a Nova História privilegia a documentação massiva e involuntária em relação aos documentos voluntários e oficiais. Buscamos nas narrativas das alfabetizadoras a história das práticas de alfabetização através das cartilhas, já que esta é uma importante forma de caracterizar e perpetuar as tradições culturais.

Destarte, a metodologia perpassa a pesquisa histórica e compreende a leitura e análise de fontes bibliográficas, matérias jornalísticas, análise de revistas da época e das entrevistas com alfabetizadoras. Enfim, não há uma única metodologia, pois o tratamento das fontes pode ser definido também pela sua própria característica. A metodologia foi aplicada com base nos seguintes teóricos: Burke (1992), Chartier (1990), François (1998), Julia (2001), Pesavento (2004), Thompson (1992), Frade e Maciel (2006).

Estudar as práticas oriundas da utilização de qualquer cartilha nesse período é, antes de tudo, buscar sua inserção num quadro de representações que se interligam e são percebidas no aprofundamento do estudo das fontes, como afirma François: “(...) a história oral não somente suscita novos objetos e uma nova documentação (os “arquivos orais, tão caros a D. Schnapper), como também estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história” (1998, p. 9).

Desta forma, a História abre-se para várias e diferentes vertentes, abordagens de estudos e interpretações, sendo necessário estruturar esses elementos no bojo de suas representações. Para Souza, “(...) o amálgama de todos esses elementos era sedimentado por meio de práticas ritualizadas e simbólicas” (2004, p. 117). Assim, buscamos identificar quais práticas e símbolos as cartilhas apresentavam, como estes eram apropriados e trabalhados pelas alfabetizadoras. Assim, denominamos de cartilhas os livros voltados exclusivamente para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Um dos principais aspectos da cultura que se constituiu objeto de ensino na escola é precisamente a linguagem/língua, que nos precede, ultrapassa, institui e constitui como seres humanos e sujeitos sócio-históricos. Daí decorre a relevância social deste estudo ao analisar e investigar as cartilhas e métodos de alfabetização utilizados, bem como as práticas de leitura e escrita.

O olhar histórico sobre as cartilhas e seus respectivos métodos vem responder também a uma necessidade de contribuir com a construção da história do livro, da leitura e das práticas editoriais em Uberlândia e também na capital mineira; uma vez que se tratava de impressos que passavam por um ciclo de produção, circulação e divulgação dependentes de necessidades pedagógicas e também comerciais/culturais e, além disso, partilham de similitudes com outros impressos ou oferecem-se como contraponto a outros impressos que circularam ou circulam em um determinado período devido a algumas especificidades de uso. Para desvelar essa realidade, escrevemos sobre a utilização e história das cartilhas mais utilizadas segundo as alfabetizadoras entrevistadas.

No Brasil, a primeira cartilha a chegar à população foi a Cartinha de João de Barros. Essa cartilha foi publicada em 1540 junto com a gramática portuguesa elaborada por João de Barros.

A Cartinha de João de Barros foi produzida para alfabetizar crianças e adultos e não era para ser utilizada na escola, já que naquele período a instituição de ensino não era responsável pela alfabetização. Esse livro trazia o alfabeto e depois tabelas com todas as combinações de sílabas para escrever as palavras portuguesas. De acordo com Choppin, “os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e formas de utilização” (2004, p.553). Assim, as primeiras cartilhas visavam catequizar, logo exerciam uma função ideológica.

Dessa forma, a função ideológica e cultural assumia uma posição de destaque entre as demais funções, já que, além de ser a mais antiga, servia de estrutura para o livro didático que se afirmou como um dos vetores das classes dirigentes. Um mecanismo privilegiado de construção de identidade, símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assumiu um

importante papel político. “Os primeiros livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativos das práticas e ideários pedagógicos” (FRADE e MACIEL, 2006, p.14).

Ao longo dos anos, as cartilhas sofreram alterações relativas ao método e tiveram aprimoramentos e atualizações em vários de seus aspectos, especialmente quanto à concepção de alfabetização e temas abordados nos textos. Apesar das modificações externas e gráfica / didática e de sua essência, conservou-se intocada sua condição de “imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos” (MORTATTI, 2000, p. 41).

Assim sendo, no período em estudo, a alfabetização empregada nas escolas era realizada pelo método Tradicional. As primeiras cartilhas publicadas no Brasil baseavam-se nos métodos de Marcha Sintético. O método Tradicional de alfabetização definia a escrita como mera transcrição grafo-fonética. O ensino da escrita e da leitura era centrado no uso da cartilha, num processo controlado pelo alfabetizador, que se preocupava com o aspecto formal da escrita. A consequência desta concepção de escrita, conforme observa Cagliari (1991), resultou em dificuldades das pessoas para escrever textos coesos e coerentes.

Nas cartilhas analisadas são representantes de dois métodos de alfabetização. Sendo que a cartilha Caminho Suave publicada durante muitos anos pela editora Caminho Suave, foi considerada um best-seller e vendeu, desde o seu lançamento, mais de 40 milhões de exemplares. Suas primeiras publicações foram nos anos 40 e houve outras edições revistas e ampliadas até por volta de 2003.

A cartilha inicia o aprendizado pelas vogais, depois trabalha as sílabas e os textos, curtos e desconexos, aparecem a partir da segunda lição. Todas as lições são ilustradas com muitas cores, sendo que os desenhos remetem à sílaba que está sendo trabalhada na lição. Na última folha estão representadas todas as letras do alfabeto escritas em letra cursiva e de imprensa, nas versões maiúsculas e minúsculas.

Já o Livro de Lili, da autora Anota da Fonseca, teve suas primeiras publicações na década de 40, pela Editora Francisco Alves e, a partir da década de 50, começou a ser publicado pela Editora do Brasil com algumas mudanças em relação às edições publicadas anteriores.

O Livro de Lili é uma cartilha analítica e seguia o método Global pelo processo de contos e historietas. As lições ou historietas constituíam-se de narrativas com sentido completo e as temáticas eram enriquecidas com as ilustrações. A primeira lição da cartilha está abaixo representada.

Nesta pesquisa analisamos duas cartilhas de métodos diferentes e que foram utilizadas simultaneamente pelas alfabetizadoras entrevistadas. Identificamos como a Cartilha “Caminho Suave”, apesar das deficiências na sua estrutura da forma simplificada e desconexa que ela trabalhava a leitura e escrita, foi considerada a melhor cartilha para alfabetizar os alunos com mais dificuldades de aprender.

Ensino Fundamental I – Sessões de Pesquisa

Dia 08/10/2012

Sessão de Pesquisa: 1 | Sala: 262 – 16h30

Coordenação e Debate: Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (UNIFESP)

Produção de texto em livros didáticos de português: da proposta à sua efetivação

Eliene Estácio Santos (UFAL, PPGE/L'ÂME), Inestacio@gmail.com

Eduardo Calil (UFAL, PPGE/L'ÂME), eduardocalil@hotmail.com

As bases teóricas oferecidas por Bucheton; Soulé (2009), Chabanne; Bucheton (2002) e Schneuwly; Dolz (2004) têm contribuído para a compreensão das relações entre escrita verbal e sua produção em contexto didático. Estes estudos, ao destacarem a importância do tratamento didático que necessariamente devem receber as condições de produção de diferentes gêneros discursivos, apresentam algumas orientações para a formação do aluno enquanto produtor de texto, respeitando o princípio da “escrita para pensar e para aprender” (CHABANNE; BUCHETOM, 2002). Considerando este quadro teórico, este trabalho se propõe a discutir o tratamento didático dado às propostas de produção de texto sugeridas por livros didáticos de português (LDP). Para isso, elegemos 5 escolas de 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Maceió, tendo como critério de escolha o fato de cada uma destas escolas ter adotado uma das 5 coleções de maior circulação entre as escolas do município. Efetuamos 89 visitas às escolas durante 6 meses, observando as práticas de textualização efetivadas por seus respectivos professores, registrando em diário de campo e coletando os manuscritos produzidos pelos alunos. Procuramos igualmente recolher os manuscritos correspondentes àquelas propostas de produção de textos que foram realizadas nos dias em que não estávamos presentes. Das 5 escolas investigadas, obtivemos um total de 22 propostas de produção escrita (Escola 1 = 10 produções; Escola 2 = 3; Escola 3 = 5; Escola 4 = 3; Escola 5 = 1), por sala de aulas. Quase todas as professoras justificaram o pouco uso do LDP por os considerarem muito difíceis para os alunos. Neste trabalho iremos expor os resultados referentes ao 3º ano da Escola 3. Esta escolha se justifica pelo fato do tratamento didático dado à proposta feita pelo LDP representar, de certo modo, ao que ocorria nas outras escolas acompanhadas. A escola em foco havia adotado a coleção Vitória-Régia (GOMES, 2002), porém, seu uso não era cotidiano, nem em sequência e nem previamente planejada pela professora. Evidentemente, este aspecto, impedia o estabelecimento de uma sequência didática baseada no material didático adotado. Para podermos acompanhar o tratamento didático estabelecido, descrevemos e comparamos a sequência didática proposta pelo LDP e o que foi efetivamente orientado pelo professor aos seus alunos. Na Unidade 7 “a linguagem na era da informática”, o livro didático sugere a leitura e a compreensão da história em quadrinhos “Mingau em apaga tudo” e na seção “Trabalhando a linguagem”, a partir dos quadrinhos 2 e 4 da referida história, propõe a exploração dos elementos característicos desse gênero discursivo (expressão dos personagens, formas dos balões, tamanho da letra, falas curtas, imagens das fumacinhas, reticências e traços, linhas e formas que dão ideia de movimento à narrativa), dentre outros. Este texto e o trabalho de leitura e interpretação tem por objetivo a preparação para a seção seguinte “Oficina de textos”. Nesta seção é apresentada uma piada (“O gato e a globalização”) e em seguida é feita a proposta de

produção de texto: “Com base no que você aprendeu nesta unidade, transforme uma anedota em uma história em quadrinhos” (GOMES, 2012, p. 161). Da sequência didática proposta pelo LDP, a professora não leu a história em quadrinhos, apenas mostrou dois quadrinhos, comentando que este gênero é diferente de um conto. Ela chamou a atenção para a relação entre texto e imagem, para o fato de serem engraçadas e terem balões. Em seguida, lançou a consigna para a produção de texto dos alunos: “Agora vocês já sabem como é uma história em quadrinhos. Peguem uma folha e inventem uma história”. Da proposta do LDP, apenas uma parte da história em quadrinho serviu de apoio para a professora. Nenhuma outra história foi lida anteriormente pelos alunos. Os recursos próprios da linguagem em quadrinhos foram explorados muito rapidamente e estas condições se refletem nos 13 manuscritos escolares. Estes textos apresentam problemas relacionados ao conteúdo narrativo e à articulação entre imagem e texto. O tratamento didático promovido pela professora distanciou-se da proposta oferecida pelo LDP, e parece não ter considerado a “dinâmica cognitiva” (BUCHETON; SOULÉ, 2009) exigida pelo gênero. A proposta efetivada pela professora, além da utilização de um suporte pouco adequado (folhas do caderno com pauta e margens) à produção de uma história em quadrinhos, também não levou em consideração as etapas de planejamento, produção e revisão, necessárias sobretudo quando se pretende ensinar o aluno a compreender as exigências do processo de escritura. Os manuscritos dos alunos refletem o tratamento didático dispensado e as condições de produção. Em nenhum dos tratamentos didáticos efetivados nas salas de aula das escolas envolvidas foi, de fato, considerado as propostas de produção de texto sugeridas pelos LDP.

Contos etiológicos em livros didáticos de português: leitura e produção em questão

Rebecca Thamyres de Missena Costa (UFAL/PPGE/L'ÂME), rebecca.ufal@gmail.com
Mayara Cordeiro da Silva (UFAL/PPGE/L'ÂME), mayaracordeiro4@gmail.com
Eduardo Calil (UFAL/PPGE/L'ÂME), eduardocalil@hotmail.com

A presença da literatura na sala de aula é uma necessidade, cuja presença provavelmente pode ser reconhecida na maioria dos livros didáticos de língua materna do mundo. No Brasil, sua defesa está marcada não só nas políticas curriculares vigentes, como também encontra eco nos atuais livros didáticos de português (doravante LDP) distribuídos pelo Governo Federal. Paralelamente, muitos estudos em didática da língua escrita defendem que o aprendizado da escritura deve se pautar tanto em modelos de textos de qualidade para que os alunos possam ter referências de suas propriedades e se apropriar do modo como são construídos, assim como favorecer a invenção ou, conforme diz Plane & François (2006), a “escritura de invenção”. Considerando que a inter-relação entre estes dois aspectos favoreceria a formação do aluno leitor e produtor de texto, este trabalho tem por objetivo identificar os contos etiológicos em LDP do 1o ao 5o ano do Ensino Fundamental e descrever as propostas de produção de texto a eles relacionadas. Conhecido pelos folcloristas como contos de “como” e do “porque”, tomamos este gênero segundo a definição dada por Cascudo (1959): narrativa tradicional e mítica de caráter explicativo sobre as origens de aspecto, forma, hábito e/ou disposição de animais, vegetais ou minerais. O recorte de nossa análise elegeu 7 coleções de LDP, totalizando 35 livros. Adotamos dois critérios para esta seleção: a) ter sido uma coleção aprovada pelo PNLD, do 1o ao 5o ano, em sua edição de 2010 e b) estar em circulação nas escolas municipais de Maceió durante o ano de 2011. O primeiro critério nos daria um panorama de sua presença ao longo da primeira etapa do Ensino Fundamental e o segundo permitiria sabermos o que os alunos deste município teriam a chance de conhecer, se o LDP fosse de fato usado pelos professores. De posse deste material, identificamos e

descrevemos o gênero em tela em cada coleção e cada ano escolar, levantamento que permitiu a comparação tanto entre as coleções, quanto entre os anos escolares. Verificamos que o conto etiológico aparece em todas as coleções, mas de modo irregular: a) há 12 textos pertencentes ao gênero em 10 dos 35 livros didáticos, sendo que algumas delas oferecem o mesmo gênero em anos diferentes; b) os contos não estão restritos a um único ano, mas distribuídos entre os 5 primeiros anos; c) há mudanças quanto à temática dos contos em relação aos temas apresentados e à idade do aluno: por exemplo, no 1º ano são apresentados contos curtos e lúdicos como “A lenda da mandioca” e “Como o gato e o rato se tornaram inimigos”, e nos 4º e 5º anos textos maiores, mais complexos e com uma temática mais próximo do universo pré-adolescente, como por exemplo “Iguaçu, as cataratas que surgiram do amor” e “Kuát ou Iaê? A conquista do dia”. Outro ponto importante refere-se à nomeação do gênero. Os LDP o chamam de “mito”, “lenda”, “fábula”, “conto”. Apenas uma coleção o classifica como “conto etiológico” e traz as características do gênero no exemplar do professor. Também não foram encontradas unidades dedicadas ao estudo desse gênero. Entretanto, os contos geralmente aparecem como suporte para o trabalho com os textos da literatura oral, assim como o trabalho com lendas e mitos indígenas e africanos, sendo predominantes em capítulos ou unidades que tratem desses gêneros. Há a repetição de “lendas” ou “mitos” indígenas (“mandioca”, “guaraná” e “vitória régia”) em mais de uma coleção. Todos os contos estão presentes no eixo Leitura, aí inclusas as propostas de interpretação textual. Dos 12 contos, apenas 6 encontram-se vinculado ao eixo de ensino “produção textual”, mas somente 4 propostas de produção de texto mantêm alguma relação com o gênero: duas solicitam um relato de uma lenda ou mito já conhecida por parte dos alunos; uma pede o resumo de uma lenda já trabalhada na unidade; outra propõe a invenção de um final para uma história. Nossos resultados indicam que o caráter ficcional e inventivo próprio do conto etiológico não é levando em consideração por estes LDP. Além disso, no que diz respeito ao tratamento sistemático do gênero, observa-se que em geral as coleções apresentam apenas um único texto por coleção, o que não é suficiente para a compreensão das características inerentes ao gênero. Segundo a concepção de “imersão” defendida por vários autores, é preciso que os alunos leiam muitos e diversos contos. Este processo poderia repertoriar os alunos e favorecer significativamente seu universo criativo. Por fim, podemos dizer a relação entre a leitura deste gênero e as propostas de produção, apesar de sua importância e adequação a esta faixa etária, é ainda bastante tímida, não havendo em nenhuma das coleções estudadas ênfase na “invenção” ou “criação” por parte dos alunos. Acreditamos que, em sua natureza narrativa e por seu forte caráter ficcional, este tipo de texto poderia proporcionar interessantes caminhos para o desenvolvimento da narrativa ficcional inventada pelo aluno.

A ortografia nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental

Vanessa Titonelli Alvim (UFJF), titonelli.vanessa@yahoo.com.br

Rafaela de Oliveira Baio (UFJF), rafinha_baio@hotmail.com

Podemos verificar, por meio de pesquisas de diversos autores (Morais, Silva, Cagliari, Rojo) da área da Linguagem que, atualmente, muitos alunos ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental com dificuldades ortográficas que poderiam ter sido sanadas no início de sua escolarização. A ortografia, muitas vezes, é compreendida por professores e alunos como uma forma de cobrança, de avaliação, de punição ou até mesmo como a grande vilã das aulas de Português. Porém, o ensino de regras ortográficas é necessário e importante, pois na sociedade atual dominar bem a escrita é sinônimo de poder. Ressaltamos, entretanto, que apenas escrever de acordo com as normas ortográficas não seria suficiente para se constituir como um bom escritor. Carvalho (2007) afirma que, atualmente, nos programas oficiais e no

discurso pedagógico corrente, o foco está na interpretação e na produção de textos, o que não implica deixar de lado os estudos referentes à ortografia.

Constatamos também, através de dados de pesquisas e avaliações nacionais em larga escala, as dificuldades de escrita dos alunos, da Educação Básica ao Ensino Médio, dificuldades estas que já deveriam ter sido superadas se houvesse um ensino reflexivo, no qual os alunos pudessem atuar nos seus processos de aprendizagem e refletir sobre sua escrita.

O que pretendemos defender por meio deste estudo, é que se os professores conhecessem o funcionamento da Língua Portuguesa poderiam propor reflexões, visando a um aprendizado significativo de seus alunos, e não apenas à memorização de regras. Dessa forma, algumas dificuldades na hora de escrever poderiam ser sanadas. É importante afirmar também, que a escola pode e deve promover um ensino de ortografia que leve os estudantes a formular, ativamente, conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades da escrita autorizada (MORAIS, 2007).

Outro aspecto importante desta pesquisa é a discussão acerca da importância do livro didático nos processos de ensino e de aprendizagem. Realizaremos, uma reflexão sobre seus limites e possibilidades, de forma a contribuir com o professor na organização de seu trabalho pedagógico. De acordo com Moraes e Silva (2007), analisar livros didáticos é uma das competências essenciais do trabalho docente. Realizar esta análise, criticamente, implica um processo de mobilização do conhecimento teórico de que dispõe o professor.

Diante desse cenário, discutiremos nesse trabalho, de que forma uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa do 1º ao 5º ano, aborda os exercícios referentes à aquisição de regras ortográficas, tecendo reflexões sobre a possibilidade de um ensino reflexivo e significativo dessas convenções ortográfica. Para responder essa indagação, utilizaremos uma perspectiva sociointeracionista de aprendizagem, ou seja, compreenderemos a linguagem em sua função duplamente significativa; como objeto de estudo e de reflexão e como mediadora da interação entre professores e aluno. Pautaremos em uma abordagem qualitativa e quantitativa de pesquisa de cunho interpretativista. Realizamos análises bibliográficas de documentos oficiais e Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do Ensino Fundamental.

Com relação, a escolha da coleção analisada, esta foi feita a partir de uma leitura crítica das resenhas apresentadas no PNLD 2010, sempre com base na seção análise linguística. Dessa forma, das 24 coleções aprovadas, elencamos algumas que aparentemente apresentavam os aspectos defendidos nesse estudo, como a trabalho com a ortografia de forma reflexiva, a importância das atividades lúdicas e o não enfoque às atividades que abordam a memorização de regras. Diante desta escolha, delimitamos como objetivo central analisar os exercícios de ortografia propostos pelas autoras, identificando as concepções subjacentes ao aprendizado das regras ortográficas. Como objetivos específicos, delimitamos os que seguem:

- analisar a coleção em seus aspectos gerais verificando as seções que abordam a ortografia;
- averiguar se há presença de exercícios que valorizem a fala dos alunos;
- verificar se há uma gradação das dificuldades dos exercícios apresentados entre o 1º e o 5º ano;
- investigar quais as regularidades e irregularidades ortográficas são trabalhadas e de que forma;
- categorizar os exercícios analisados.

Como aporte teórico, embasamos nossas análises em pesquisadores que discutem tanto a temática do Livro Didático, quanto os que apresentam os estudos sobre o ensino da ortografia. No primeiro momento, apresentamos reflexões sobre os desafios e as perspectivas do uso do

LDLP em sala de aula, traçando um histórico das políticas públicas e analisamos as contribuições do PNLD. Para isso, utilizamos autores como Batista (2003); Freitag (1990); Rojo (2003) e documentos oficiais do governo. Já no segundo momento, apresentamos alguns elementos para compreendermos o que significa pensar em um ensino reflexivo e significativo das convenções ortográficas, destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, utilizamos como fundamentação teórica, os estudos de Morais (1998 2007); Silva (2007); Zorzi (1998); Cagliari (1998); Lemle (1987) e Rojo (2009).

Para análise dos dados, dividimos o trabalho em três partes. Na primeira, apresentaremos as seções nas quais verificamos os exercícios de ortografia; em seguida uma breve reflexão sobre a presença de atividades que abordam questões referentes à sociolinguística e aquelas que auxiliam no ensino das convenções ortográficas indiretamente. Já na segunda parte, elencaremos as regularidades e irregularidades trabalhadas na coleção com algumas considerações gerais e, por fim, realizaremos uma análise a partir dos quatro tipos de exercícios distintos verificados na coleção: i) atividades que focam a memorização/cópia/identificação; ii) atividades destinadas à reflexão do aluno; iii) atividades de sistematização de regras e iv) atividades lúdicas.

Por fim, constatamos que apesar de muitos pesquisadores da área da linguagem (Morais, Ferraz, Rojo) afirmarem que o ensino referentes às análises linguísticas da nossa língua, entre essas a ortografia, foi a área da linguagem que menos avançou nos últimos anos, verificamos uma tentativa de mudança, mesmo que seja gradual, de uma concepção tradicional do ensino das convenções ortográficas para uma abordagem reflexiva e significativa.

Verificamos também, que a coleção analisada apresenta o trabalho com diversas regularidades e irregularidades das convenções ortográficas, sendo que umas são trabalhadas gradativamente no decorrer das unidades e outras apenas abordadas de forma simplificada. Porém, consideramos como um aspecto negativo, o trabalho descontextualizado que as autoras propõem ao abordar tais questões ortográficas, pois os exercícios estão totalmente descontextualizados das demais seções dos livros.

Vale destacar, a impossibilidade de uma coleção de LD atender as especificidades de cada escola ou cada turma, devido à heterogeneidade de demandas metodológicas diferentes que podemos constatar nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o papel do professor e ser um bom pesquisador e através do conhecimento teórico, no qual dispõe, consiga utilizar o LD como apenas um instrumento facilitador do seu trabalho pedagógico e não utilizá-lo como a única ferramenta de planejamento de suas aulas de português.

Portanto, esperamos que as reflexões propostas nesse trabalho pudessem contribuir para a prática de professores do Ensino Fundamental e graduandos de pedagogia, que visem trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa de forma reflexiva, sistematizada e significativa, rompendo assim com concepções tradicionais ainda presentes em salas de aula.

Livro didático de língua portuguesa: dizeres dos professores

Marcia A. Paganini Cavéquia (Universidade Estadual de Londrina),
marciacavequia@hotmail.com

Lucinea A. de Rezende (Universidade Estadual de Londrina), lucinearezende@gmail.com

Essa pesquisa foi realizada com 86 professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da rede pública de ensino de um município de médio porte, localizado ao norte do estado do Paraná, abordados no período de abril a junho de 2010. A escolha desses sujeitos deveu-se ao fato de esses professores terem utilizado por um período devidamente

demarcado e recente (2007 a 2009) uma obra didática, escolhida por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de autoria de uma das pesquisadoras e por estarem geograficamente próximos a ela (pesquisadora). Nossa motivação para nos lançarmos à investigação deveu-se ao desejo de conhecer o que pensam e dizem os professores acerca do livro didático de língua portuguesa (LDP) e de como o utilizam (especialmente em relação à obra *A Escola é Nossa Língua Portuguesa*, de autoria de uma das pesquisadoras). Também buscávamos indicadores que nos levassem a um aprimoramento do fazer autoral e a novas temáticas para pesquisas futuras. A relevância do nosso estudo consiste no fato de os livros didáticos (LDs), especialmente os LDPs, introduzidos nas escolas por meio do PNLD, terem grande importância não só educacional e social, mas também econômica. Para se ter uma ideia da magnitude do PNLD — o segundo maior programa de distribuição de LDs do mundo —, em 2010, de acordo com dados apresentados no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o investimento do governo federal foi de R\$1.077.805.377,28 na compra, avaliação e distribuição dos LDs do PNLD 2011, que foram direcionados a toda a educação básica. Ao todo, o Ministério da Educação (MEC) adquiriu das editoras 137.556.962 livros para atender a 29.445.304 alunos. Assim, devido à incidência desses materiais nas salas de aula das escolas brasileiras, pesquisas que tenham o livro didático como tema são sempre oportunas e necessárias. O estudo teve por objeto de investigação a atitude responsiva ativa dos professores em relação ao que lhes é enunciado pelo LDP, constituindo-se como objetivo geral, portanto, o conhecimento desses dizeres. Para isso, utilizou-se como metodologia de pesquisa tanto a abordagem qualitativa — por ser esta considerada a mais adequada às questões relativas à educação — quanto a quantitativa — pelo fato de nos apoiarmos também em dados quantificáveis. O percurso investigativo incluiu as principais ações: a problematização sobre a atitude responsiva ativa dos professores em relação ao LDP; a coleta de dados; a análise dos dados à luz do referencial teórico determinado e a escritura de um relatório. Foi utilizado como instrumento para coletar os dados um questionário com questões em escala likert e questões abertas. O corpus analisado contemplou esses questionários respondidos pelos docentes, no qual eles manifestaram seus pontos de vista acerca do LDP que utilizaram — e dos LDPs, de modo geral. Tem-se por pressuposto que o livro didático consiste em um gênero do discurso, e não em um suporte de vários gêneros como defendem alguns, e adota-se um ponto de vista de acordo com a perspectiva interacionista, de Bakhtin e Voloshinov (1995), em que a língua é um instrumento de interação humana e é essencialmente dialógica. Os dados coletados e analisados à luz das teorias assumidas possibilitaram concluir, entre outros aspectos, que os professores consideram o LDP um importante instrumento de ensino e de aprendizagem, mas que não deve ser o único recurso do qual se valem; julgam fundamental um livro que promova a formação do leitor, traga diversos gêneros textuais, seja visualmente agradável e instigue o desejo dos alunos em realizar pesquisas. Pudemos atestar ainda, por meio de nossa investigação, que é preciso mais estudos sobre a produção, avaliação e usos dos LDPs. Em nossa ação de pesquisar, percebemos novos temas que merecem ser investigados, tais como: as concepções de leitor e leitura desses professores; os saberes que mobilizam no momento da avaliação e escolha do LDP com o qual irão trabalhar; como se situam em relação ao seu desenvolvimento profissional; que representações fazem de si enquanto professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As conclusões a que chegamos não são nem definitivas nem absolutas e não podem ser aplicadas a todas as realidades, mas a uma dada realidade, parcial,

circunstancial e singular. Contudo, elas nos permitem dizer que aos professores importa que o LDP esteja presente na sala de aula e que seja adequado às suas necessidades. Possibilitam asseverar ainda que a formação docente (inicial e continuada) precisa ser constantemente aprimorada, pois é esta que possibilitará ao professor, entre outras capacitações, realizar uma boa escolha e fazer um uso o mais adequado possível do material didático. Em suma, os dizeres dos sujeitos desta investigação corroboram com nosso pressuposto de que o LDP consiste em um importante e singular instrumento de interação humana, próprio para ser gestado, apreendido, apropriado, contralido, reinventado. Nisso, todos — professores, pesquisadores acadêmicos, autores/editores, avaliadores dos programas do livro didático, pais, alunos — temos muito a colaborar.

Ensino Fundamental I – Sessões de Pesquisa

Dia 09/10/2012

Sessão de Pesquisa: 2 | Sala: 262 – 16h30

Coordenação e Debate: Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (UNIFESP)

Livros para ensinar a ler na escola: “Através do Brasil” e “Livro de Leitura”, de Manoel Bomfim e Olavo Bilac

Alexsandro do Nascimento Santos (PUC-SP), alexsandro.santos@usp.br

60

O presente trabalho apresenta parte das conclusões da pesquisa desenvolvida em nível de mestrado em que, no diálogo com pesquisadores que discutem a história da cultura escolar e dos livros didáticos no Brasil, analisamos a produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac, elegendo as obras *Prática da Língua Portuguesa – Livro de Leitura para o Curso Complementar*, de 1899 e *Através do Brasil – Livro de Leitura para o Curso Médio*, de 1910. Na perspectiva dos estudos culturais, as fontes privilegiadas durante a investigação, além das próprias obras, foram as biografias dos autores e suas bibliografias, as biografias do editor (Francisco Alves) produzidas por estudiosos do período, registros de escritores contemporâneos aos autores, especialmente os vinculados às suas redes de sociabilidades, (em auto-biografias ou equivalentes) periódicos e catálogos editoriais, estudos e investigações acerca da história das edições didáticas no Brasil.

A primeira obra analisada nessa investigação é uma coletânea (uma antologia) de textos e trechos de textos considerados modelares para os estudantes do chamado Curso Complementar das escolas primárias. A investigação revelou que esta obra, ao apresentar seus ‘modelos’ de texto, suas ‘escolhas’ em torno do que seriam ‘boas práticas de escrita’ engendra uma seleção, um cânone literário em sua acepção ampla (modelos de formas textuais e modelos de conteúdos textuais). Ao operar essa seleção, a obra põe em circulação um conjunto de valores, imagens, sujeitos e práticas consideradas legítimos e exclui outros tantos ilegítimos. A perspectiva desta investigação corrobora, assim, a posição de Eagleton, segundo a qual, toda seleção ‘literária’, é política – em sentido amplo – e responde, ao mesmo tempo em que constitui, determinadas conformações nas disputas de poder no campo social. (Eagleton, 1999).

A segunda obra analisada nessa investigação – *Através do Brasil: Livro de Leitura*, de 1910 – é uma narrativa apresentada em capítulos, em torno da viagem de dois irmãos pelo território nacional. A investigação explicitou que esta narrativa pretende dar a ver o conjunto de paisagens, povos, culturas e símbolos que fazem parte da Nação, criando uma noção de coletividade atrelada ao território capaz de incluir o leitor e situá-lo como parte. Neste caso, em específico, além da análise interna da composição da referida obra, os processos de intertextualidade e interdiscursividade com outras três obras foram objeto da nossa análise: trata-se do livro francês *Le tour de la France per deux enfants* (França, 1878) e do livro italiano *Cuore* (1886).

Compreendendo a questão dos livros escolares – e mais especificamente, do livro didático - como inscrita, há um só tempo, no plano econômico, no plano político dos interesses do poder instituído (e responsável por uma determinada política cultural que tem na escola uma de suas principais agências) e no plano societário mais amplo, dos processos de disseminação da cultura escrita e dos saberes considerados legítimos, a investigação explicitou as relações estreitas entre a estruturação do mercado editorial nacional - com a atuação de empresários e intelectuais com marcante presença na definição das políticas educacionais do período - os processos de consolidação dos sistemas escolares oficiais no Brasil e as disputas, aproximações e exclusões que delinearão os modelos didático-metodológicos para o ensino da língua portuguesa.

Concluiu também que as obras foram produzidas e circularam num contexto em que os livros didáticos de leitura vão ganhando contornos formais específicos e, numa dinâmica de disputas, aproximações e distanciamento entre modelos distintos, tais como as antologias, as narrativas em livro único, os livros em série e os cadernos de atividade. Na análise dessas dinâmicas de externalidade e internalidade da produção didática, também restou claro na investigação que a produção e circulação dos livros de leitura foi marcada pelos debates em torno da composição racial da população brasileira e dos projetos de Nação e das representações de território nacional em disputa no período em estudo. Nesse sentido, a investigação destacou que a composição paulatina de um cânone de leituras consideradas legítimas ou indicadas para a prática escolar não fora resultante de uma escolha pretensamente neutra. Nas duas obras analisadas, os movimentos de inclusão e exclusão de imagens, sujeitos, paisagens e práticas sociais consideradas legítimas ou ilegítimas, bem como a tessitura das relações sociais representadas nesta seleção delimitam os campos de ação e as estratégias de afirmação ou negação das identidades de povo brasileiro e de nação. A discussão das aproximações e distanciamentos entre essas três obras foi categorizada a partir de sua análise como romances de formação (*Bildungsroman*) ou Romance de Aprendizagem / Romance de Formação. Esse tipo de obra narrativa explícita, de modo pormenorizado, processos de desenvolvimento físico, moral, psicológico, estético, social ou político de uma personagem. Em geral, essa personagem é uma criança ou adolescente que está em processo de amadurecimento. Evidentemente, o amadurecimento proposto nessas três obras engendra uma formação patriótica e a equipara a um desenvolvimento físico, psicológico e social das personagens. Os meninos são formados, ao mesmo tempo, em homens e em cidadãos de uma Pátria, de uma nacionalidade (francesa, italiana, brasileira).

O que dizem, a nós professores, os livros didáticos

Diana Maria de Moraes (Universidade Cruzeiro do Sul), moraisdiana@ig.com.br

Com este trabalho pretende-se apresentar um recorte da Dissertação de Mestrado “Leitura e escrita: o discurso pedagógico numa perspectiva de inclusão social”, do Curso de Linguística da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) de São Paulo. O objetivo da pesquisa consistiu basicamente na descrição e na análise de atividades propostas em materiais didáticos, observados, sobretudo, como intervenções pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. Tratou-se, mais especificamente, dos textos, de sua interpretação, das sugestões para produção de escrita, da condução do trabalho com a oralidade e do discurso pedagógico que permeia as orientações ao professor nos manuais didáticos. Tal estudo teve primeiramente, como base, as diversas concepções e teorias da linguagem e do discurso pedagógico, fenômenos que promovem a interação entre os sujeitos e, conseqüentemente, a inclusão social. Como objeto de pesquisa, materiais didáticos destinados ao professor do Ensino Fundamental I. Neste trabalho, portanto, apresentou-se uma análise comparativa entre dois livros didáticos de 4ª série (última série do Ciclo I, do Ensino Fundamental) de Língua Portuguesa e dois outros materiais que compõem dois projetos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Foram selecionados, para a análise, alguns textos pedagógicos que circulam nos bastidores escolares por meio dos livros didáticos de Língua Portuguesa para a 4ª série do Ensino Fundamental (Ciclo I): Linhas e Entrelinhas (ed. Positivo), e Porta Aberta (ed. FTD), bem como pelo material elaborado pelo CENPEC (Centro de Pesquisas para Educação e Cultura) para as Classes de Aceleração, e pela FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), para a 4ª série: PIC - Projeto Intensivo no Ciclo. O foco, portanto, situou-se na análise de atividades de Língua Portuguesa, propostas nos livros didáticos e nos materiais organizados por meio de iniciativas da SEE (Secretaria de Estado da educação) do Estado de São Paulo, citados. A escolha desses materiais didáticos deu-se por serem destinados à última série do Ciclo I, do Ensino Fundamental. Uma série em se espera que o aluno, após quatro ou mais anos na escola, já tenha adquirido habilidades de leitura e de escrita. A escolha deve-se também ao fato de que alguns alunos chegam a essa etapa sem saber ler e, para esses alunos, são criados projetos e é organizado o material didático, na tentativa de solucionar o problema e de dar outro rumo à situação. Com a ideia de que os livros didáticos são, muitas vezes, a principal ferramenta de trabalho do professor em sala de aula, pretendeu-se verificar o que esse material propõe como atividades de leitura e de escrita, para que o aluno amplie sua leitura de mundo, sua oralidade e passe a construir a escrita. Nesse sentido, buscou-se verificar de que maneira esse discurso se manifesta no material analisado e em que medida orienta a prática docente e conduz o professor a desenvolver um trabalho que promova a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita e que leve o aluno a tornar-se, de fato, um sujeito do discurso e, conseqüentemente, a considerar-se incluso socialmente. Assim, além de procurar-se desenvolver uma reflexão sobre a adesão do conteúdo do livro didático à prática pedagógica na escola, buscou-se também analisar o discurso pedagógico presente no referido material, destacando-se, principalmente, a força argumentativa desse discurso, bem como verificar em que medida o sujeito, ao comunicar-se (na oralidade e na escrita), assume o verdadeiro papel de sujeito de seu discurso, ou seja, em que medida ele revela traços ideológicos, históricos, sociais, etc. Tendo em vista que a comunicação entre os homens se dá na interação entre os sujeitos em um determinado contexto histórico, pode-se considerar que a interação entre o sujeito produtor e o sujeito leitor de um texto, na relação com o seu contexto de produção, pode ser um caminho para que se desenvolva o processo de construção da leitura e da escrita. Concluiu-se que os materiais didáticos são produzidos para circulação no contexto escolar de modo que a leitura e a produção escrita de fato aconteçam como objetos de aprendizagem. Para tanto, caberá ao sistema de ensino, a escola e ao professor a escolha mais acertada de utilização do material didático que possa, como orientador de uma

prática, promover essa aprendizagem e possibilitar o desenvolvimento do aluno como um ser social, capaz de encontrar saídas e superar problemas nas situações mais diversas em que se encontre. Aos autores de materiais didáticos cabem identificar alguns mecanismos que possam contribuir para um efetivo ensino e aprendizagem e confirmar as seguintes hipóteses: ler não é só decifrar, escrever não é só copiar; ler é interpretar bem e melhor as pessoas e o mundo. As contribuições para essa reflexão foram baseadas em autores, como Bakhtin e Marcuschi, que tratam da importância da linguagem, tanto a oral quanto a escrita, na interação humana. Recorreu-se também a outros autores, tais como Maingueneau, Orlandi, Brandão e Sanchez Teixeira, a fim de tratar de questões relacionadas ao discurso e ao sujeito desse discurso, além de Soares, Kleiman e Freire, que discutem a questão do letramento e da inclusão social.

**As marcas da ação editorial na série graduada de Língua Portuguesa,
Meninice, de Luiz Gonzaga Fleury**

Ilsa do Carmo Vieira Goulart (UNICAMP), Ilsa.vieira@uol.com.br

Este trabalho insere-se numa rede de produções acadêmicas que se preocupam com a concepção e apresentação dos aspectos concernentes a historicidade dos livros didáticos de Língua Portuguesa, no Brasil. A comunicação, aqui apresentada, constitui parte de uma pesquisa de doutorado, ainda em andamento, e elege como objeto de estudo a materialidade do impresso a partir da análise dos dispositivos tipográficos e textuais, ao focalizar as ilustrações e os escritos presentes na série graduada de Língua Portuguesa Meninice, de Luiz Gonzaga Fleury (1948/1949). Para tanto, recorreremos à abordagem teórica da história cultural, que oferece uma possibilidade investigativa das diversas maneiras pelas quais os indivíduos percebem e constroem representações sobre os materiais escritos. Na questão da constituição editorial da materialidade do impresso e do conceito de representação, as proposições de Chartier (1994, 1996, 1999, 2002, 2009) oferecem subsídios teóricos que auxiliam a análise dos livros de leitura. A partir da implantação do regime republicano no Brasil, os manuais escolares foram se integrando, progressivamente, no ensino das primeiras letras. No início do século XX se solidificaram e acabaram por ocupar uma posição de destaque com a institucionalização da chamada “escola graduada de ensino”. Para uma nova estruturação e organização da escola, a adesão a um material didático, aparece como a melhor medida para orientar o trabalho docente, contribuindo com a proposta de padronização do ensino público. Frente ao contexto histórico de introdução das séries graduadas nas escolas, o trabalho assume por objetivo compreender quais dispositivos textuais e tipográficos os livros de leitura são postos e dispostos em sua materialidade, em seus escritos e imagens, possíveis de serem analisados e que caracterizam esta movimentação editorial do início do século XX. Partimos da premissa de que os escritores deixam impregnados nos escritos, posteriormente os editores e ilustradores deixam nos impressos, protocolos de leitura indicativos do que e do como se esperam que seus leitores executem o ato de ler. No limite de elaboração deste texto, apresentaremos aspectos diferenciadores e aspectos permanentes que marcam a produção e a intervenção editorial comparando as edições gráficas de dois exemplares – um da primeira edição, de 1937 e outro da 86.ª edição, de 1948 – do terceiro livro que compõe esta série graduada de leitura.

**Livro didático de formação de professor e variação linguística:
relato de uma experiência**

Karen Alves Andrade (PG-UEL), karenalvesandrade@yahoo.com.br

Letícia Jovelina Storto (PG-UEL), leticia_storto@hotmail.com

Alguns livros didáticos para a formação docente em cursos a distância trazem a variação linguística como um importante tópico a ser trabalhado. Contudo, percebeu-se que alguns materiais não apresentavam uma concepção linguística da variação, mas conheciam-na de maneira superficial e, algumas vezes, preconceituosa. Assim, verificou-se a necessidade de se examinar o tratamento dado à variação linguística nessas obras, com o objetivo de observar a maneira com a qual esse conceito tem sido levado aos futuros professores, muitos dos quais, possivelmente, irão reproduzir as ideias que lhes foram passadas nos manuais de formação. Assim, pretendemos analisar de que maneira os livros de formação de professor têm apresentado a variação linguística e verificar em que momento do livro e com qual perspectiva a variação linguística é apresentada. O corpus do nosso estudo é composto de dois livros de formação pedagógica a distância utilizados em instituições particulares de ensino de Londrina e Rolândia, cidades onde as pesquisadoras atuam. Para tanto, temos como principal aporte teórico as pesquisas em Sociolinguística. A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e tem como objetivo estudar a língua em uso no cerne das comunidades de fala, dedicando a atenção para um tipo de investigação que liga aspectos linguísticos e sociais. O campo da pesquisa sociolinguística está relacionado ao estudo dos problemas que envolvem a relação língua-sociedade. Seu objetivo é mostrar a variação sistemática linguística da estrutura social e o relacionamento das variedades dentro de uma língua. Para analisar todo esse leque de variedades encontradas na língua, a Sociolinguística observa, nos falantes, a idade, o sexo, o grau de escolaridade e o nível social, não como forma de demarcar limites nos desníveis sociais, mas para demonstrar que o homem é um ser sociável dotado de competência linguística com capacidade para se fazer entender e para compreender a mensagem proposta. Todos os falantes de uma língua apresentam distinções ora coletivas, ora individuais, que se refletem na sua linguagem. Assim, é por meio do contato entre línguas ou o contato entre falantes que as línguas individualizam-se, modificam-se e variam, de modo que a língua pode caracterizar e identificar os naturais de uma região. Além disso, não só pelo contato, mas também historicamente, as línguas sofrem alterações. Ainda, uma mesma língua pode apresentar variações porque os falantes não são iguais, nem são idênticos todos os lugares, culturas e povos de uma mesma nação. Desse modo, os fatores de diversidade linguística não ficam limitados aos aspectos temporal e espacial, são também condicionados às características sociais (idade, sexo, classe social, escolaridade) e estilísticas (estilo formal, informal, coloquial, culto). Observam-se, portanto, quatro tipos diferentes de variação linguística: variação histórica ou diacrônica, variação geográfica ou diatópica, variação social ou diastrática e variação social ou estilística. Contudo, não é complicado encontrarmos professores que, em sala de aula, sentem dificuldade em tecer comentários a respeito da variação linguística, porque muitos deles não têm argumentos contra os exercícios prescritivos e preconceituosos que os livros didáticos trazem ou porque não adquiriram conhecimento teórico-linguístico que embasem uma prática centrada no respeito às variações que a língua, naturalmente, exhibe. Além disso, ao tratar da variação linguística, muitos gramáticos são preconceituosos e desconsideram a oralidade, primando apenas pela escrita, pois desconsideram a variação como própria da linguagem. Se os professores não respeitarem as variedades, elas não serão consideradas pelos demais falantes, de modo a acarretar inúmeros problemas ao aprendizado dos alunos pertencentes às camadas populares, o que pode levá-los ao fracasso escolar. Devemos entender que a norma padrão não deve ser excluída do ensino, mas não podemos deixar de reconhecer o valor que cada variedade possui. Todavia, o ensino apresenta ao aluno e com ele discute apenas uma variante, a prestigiada, a norma padrão, pois, por fatores

histórico-sociais, ela tem sido valorizada em detrimento das demais. Travaglia (2000) argumenta que a educação linguística não deve ficar limitada ao ensino de regras e nomenclaturas gramaticais, nem ao trabalho exclusivo com uma variante existente, pois a importância do ensino de português se justifica pela finalidade de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, os quais devem adquirir a capacidade de empregar, adequadamente, a língua nas mais diversas situações de comunicação. Assim, deve-se apresentar aos estudantes, juntamente à variedade de maior prestígio social - cujo ensino é função/objetivo primária da escola -, as variantes com as quais eles conviverão em alguma etapa de sua vida. Cabe à escola lidar com essa questão, mostrar ao aluno que o aprendizado da norma padrão deve ser utilizado em seu benefício nas situações que a exigirem. Precisamos desmitificar a ideia de que há variantes corretas e outras incorretas, como também anular o pensamento pré-estabelecido (e preconceituoso) de que a classe socioeconômica gera implicações na capacidade verbal dos indivíduos (CAMACHO, 1988). Como resultado das análises dos materiais didáticos, foi possível notar que neles ainda persiste uma visão restrita e pouco fundamentada em pesquisas científicas a respeito do que seja a variação linguística. Acreditamos que a visão um pouco preconceituosa que ainda persiste poderá ser eliminada com mais esforço por parte de alguns professores e autores de manuais didáticos, os quais, em alguns momentos, precisam buscar textos e pesquisas mais científicas para compreender o que vem a ser a variação da linguagem. Além disso, foi possível perceber que há, sim, procura por entender e respeitar esse fenômeno, mas que isso não se concretiza no ensino. Enfim, é preciso reanalisar e reavaliar esse conceito em livros didáticos de formação do professor.

Ensino Fundamental II – Sessões de Pesquisa **Dia 08/10/2012**

Sessão de Pesquisa: 1 | Sala: 263 – 16h30

Coordenação e Debate: Prof^a Ms^a Marília Curado Valsechi (UNESP)

A didatização do gênero discursivo poema a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana: olhares sobre o caderno “Poetas da escola”, do programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

Leni Dias de Sousa Erdei (PPGEL-UFMT/bolsista CAPES), lenni_dias@yahoo.com.br

Nossa pesquisa surge a partir da consideração de uma das conclusões de Padilha (2005), em sua tese de doutoramento, Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva. Nela, a autora afirma que as diferentes formas de abordagem dos gêneros dos discursos poéticos nos livros didáticos demonstram as incompreensões teóricas desses materiais, no que diz respeito ao que vem a ser a concepção dos gêneros literários e, mais especificamente, dos gêneros discursivos poemas. Tais empenhos estão atrelados, ainda, a estudos fundamentados na teoria literária, permeados por concepções formalistas que privilegiam, sobretudo, os aspectos da forma composicional. Nesse sentido, objetivamos, a partir daí, compreender efetivamente o poema como gênero discursivo, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana, com vistas

à preparação de material didático para a leitura e produção de tal gênero. Para além do que, pensamos que estamos em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, que sugerem para as práticas de ensino-aprendizagem de Língua Materna alguns gêneros literários, entre eles o poema. Assim, em primeiro lugar, objetivamos descrever os modos como o gênero discursivo poema foi didatizado na 2ª edição do Caderno Poetas da Escola do Programa da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro 2010, daqui em diante (OLPEF). Vale dizer que este material, ou seja, o trabalho com o gênero poema é reservado ao 5º e 6º anos do ensino fundamental. A união entre o Ministério da Educação, da Fundação Itaú Social e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) resultou na realização de um trabalho colaborativo em busca de um ensino de qualidade para todos. Abrimos um parêntese para explicar que a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro consiste em um programa que mobiliza, a cada dois anos, os professores em ações de trabalho visando à formação. Em anos pares, proporciona aos alunos a oportunidade de participarem de um concurso de produção de texto, com um tema específico. Tal concurso é destinado aos alunos desde o 5º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Nos anos ímpares, o trabalho é dirigido aos diferentes profissionais da área educacional, que trabalham com a formação, são eles: os técnicos de secretarias de educação que desenvolvem o trabalho como formadores, os diretores das escolas e os professores. Conforme a OLPEF (2010), não há interesse em se buscar talentos entre os alunos, mas sim em contribuir para o aprendizado deles no sentido de melhorar sua produção de textos, pois sabendo o suficiente para se comunicarem no gênero abordado, serão capazes de assumirem a palavra, na sociedade em que vivem, como cidadãos preparados para defenderem seus direitos. Compreendemos que a produção didática da Olimpíada, ou seja, os materiais didáticos utilizados com os alunos pelo professor, nas oficinas reservadas a cada gênero, são representantes de um filão do mercado atual da produção editorial brasileira voltada para o ensino-aprendizado de língua materna: os paradidáticos e os materiais didáticos alternativos, ou seja, materiais que estão presentes na escola, mas não passam pelo crivo de avaliação do Ministério da Educação. Tendo isso em vista, a pesquisa ainda abrange o desenvolvimento de um protótipo didático (na perspectiva dos multiletramentos, nos termos em que coloca Rojo, 2011), escolarizando o gênero discursivo poema, através do foco nas capacidades de leitura e produção numa perspectiva enunciativo-discursiva, ou seja, levando em conta, para além dos aspectos formais, os sócio-históricos, discursivos e ideológicos, imbricados no processo de criação verbal. A metodologia de pesquisa escolhida é de base qualitativa e documental. Os estudos bibliográficos também buscam dar suporte à escolha dos critérios de análise do Caderno Poetas da Escola. A partir dos achados desta análise, pretendemos elaborar uma proposta de transposição didática destinada aos 5º e 6º anos do ensino fundamental. Esta investigação está vinculada ao Mestrado em Estudos de Linguagem-MeEL/IL/UFMT, na área de Estudos lingüísticos, na linha de pesquisa: Práticas Textuais e discursivas, e ao Projeto de Pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições de Bakhtin e seu Círculo para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana”, coordenado pela profª. Drª. Simone de Jesus Padilha. Em nosso primeiro capítulo, já discorreremos sobre o conceito de gênero poético. Para isso, realizamos uma releitura de textos bakhtinianos, nos quais existem teorias que fundamentam nossa abordagem dialógica no processo de criação da linguagem no gênero discursivo poema, bem como descrevemos como tem sido apresentado o gênero do discurso poema, sob o olhar da teoria literária. Nosso segundo passo foi explorar as contribuições do pensamento de Vigotski para o ensino-aprendizado da linguagem, e as questões que envolvem a didatização dos gêneros poéticos. Já no terceiro, relatamos os processos de pesquisa (questionamentos de pesquisa; dispositivos utilizados na pesquisa; descrição do corpus; seleção dos dados; procedimentos de análise). No quarto capítulo, sobre o qual vamos nos ater nesta comunicação, tratamos dos dados que revelam a organização teórico-metodológica e

modelização didática do poema do Caderno Poetas da Escola, apresentando as análises realizadas durante nosso estudo e buscando, principalmente, perceber qual o tratamento discursivo é viável em uma proposta de ensino acerca desse gênero. Para finalizar, no quinto capítulo, apresentaremos nossas contribuições para o ensino do gênero poema, indicando alguns caminhos de didatização que considerem a discursividade. Dessa maneira, nosso desejo é que, a partir de nossas reflexões nesta pesquisa, possamos contribuir para futuros estudos na área de Linguística Aplicada, para o ensino-aprendizagem de Língua Materna e, também, para as políticas de ensino, já que os materiais didáticos da OLPEF abarcam em sua amplitude de produção de materiais específicos, além de concessões financeiras cedidas pelo Governo Público Federal, a participação no funcionamento das escolas sem serem avaliados pela instituição de ensino, e de forma ainda bastante incipiente pela academia.

Análise de gêneros do discurso sob a perspectiva bakhtiniana no livro didático: estudo de caso

Marly de Fátima Monitor de Oliveira (UNESP Araraquara), monitordeol@yahoo.com.br
Renata Maria Facuri Coelho Marchezan(UNESP Araraquara), renata_marchezan@uol.com.br

A pesquisa a ser apresentada examina os gêneros discursivos presentes nas propostas didáticas de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, e, para isso, analisa as atividades de leitura e produção textual sugeridas por dois livros didáticos, que, embora se apresentem com diferente terminologia – uma antiga, 5ª série, e a outra atual, 6ª ano –, são do mesmo nível de aprendizagem: Português: Linguagens (5ª série) (2006) e Língua Portuguesa (6ª ano) (2010). Vale ressaltar que esta é parte de uma pesquisa mais ampla, em andamento, que envolve os livros de 7º a 9º ano de ambas coleções.

A metodologia de análise dos gêneros do discurso presentes nos livros foi a leitura crítica que tem como fundamento teórico o pensamento bakhtiniano e o conceito de gêneros do discurso e a filosofia da linguagem. As bases metodológicas que sustentaram este projeto foram a leitura crítica que possibilitou o levantamento dos gêneros presentes nos livros didáticos e a análise das propostas de produção textual. Desta forma, é possível dizer que a metodologia é analítica e comparativa. A análise consistiu em levantar as atividades de leitura e produção textual sugeridas pelos livros didáticos; verificar como os gêneros do discurso são apresentados e trabalhados, e destacar as contribuições que uma abordagem dialógica dos textos pode trazer às atividades do professor.

A análise crítica proposta tem como pressuposto uma preocupação pedagógica quanto ao aprendizado e domínio dos gêneros do discurso. Com a leitura crítica desse corpus, pôde-se observar a sua relação com os conceitos de gêneros do discurso, pensados por Bakhtin, com destaque para as propostas presentes no Manual do Professor e nas atividades sugeridas.

Para que o aluno seja realmente capaz de se inserir socialmente é necessário que ele domine a linguagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) ressaltam a importância do domínio da língua e da linguagem como meio de participação social, pois é por meio da linguagem que as pessoas podem se comunicar, se expressar, defender suas ideias, ter acesso à informação, compartilhar pensamentos e construir conhecimento. No entanto, o que se percebe nos livros didáticos estudados é uma vasta variedade de gêneros que muitas vezes são apresentados e explorados de maneira superficial, ou ainda, se afastando dos conceitos bakhtinianos. O excesso, a reprodução e a sistematização consolidam uma visão esquemática dos gêneros, cujo resultado é o enfado dos alunos devido à recorrência de modelos e o enquadramento de qualquer produção textual.

Entretanto, muitas vezes as atividades propostas pelos livros didáticos impedem que o aluno perceba o gênero como um recurso do dizer, e que esse dizer e o como dizer estão atrelados não a uma forma fixa e engessada, mas a uma situação comunicativa que “seleciona” a forma, o conteúdo e o estilo. Os livros didáticos aqui estudados partem do princípio do enquadramento para fornecer “dicas” estruturais ao aluno, como se fossem caminhos fixos para desvendar o texto, não considerando que esses gêneros são “relativamente estáveis”, ou seja, sofrem alterações.

A formação do leitor crítico demanda leituras e produções de textos geradores de dúvidas, questionamentos que só um professor-leitor poderá orientar. Em geral, o material didático sugere apenas a proposta de atividades propondo-as no eixo parafrásico.

É importante ressaltar para os alunos que o gênero reflete uma atividade concreta de interação discursiva, por isso a necessidade de adequar o melhor gênero do dizer em determina situação comunicativa. Colocar o gênero como uma receita a ser seguida, faz com que o aluno não perceba a profundidade da língua expressa por meio do gênero. Assim, ele não refletirá a adequação dos elementos constituintes da língua à situação de produção (oral ou escrita) e o processo enunciativo que determinou o gênero utilizado ou o surgimento de uma nova maneira de enunciar.

No processo de leitura é importante interpretar aquilo que está explícito e implícito, o dito e o “não-dito”. Esse efeito que o texto produz somente será dado na interação social. Portanto o uso dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa deve contemplar o contexto de produção textual, as condições de enunciação, o caráter dialógico e histórico da língua. Assim o aluno perceberá todo o dinamismo da língua e dos gêneros discursivos.

Somente quando o aluno dominar os gêneros discursivos conseguirá produzir e ler textos de forma mais eficiente. Ao compreender como utilizar um texto de um gênero específico, o aluno recorrerá ao seu conhecimento de mundo e linguístico para interagir por meio da linguagem.

Percebeu-se pela leitura e análise do material didático Português Linguagens que os gêneros foram trabalhados priorizando mais o contato do aluno com os gêneros de diversas esferas, o volume de leitura, suporte para exercícios de interpretação e de produção textual.

O trabalho com a produção de texto visa mais à reprodução, pois inicialmente é estudada, superficialmente, a estrutura do gênero, e em seguida é pedido ao aluno que ele escreva um texto obedecendo a critérios mencionados pelos autores quanto às características do gênero em estudo. Dessa maneira, nota-se que os textos presentes no livro pouco colaboram para a formação de um leitor crítico, pois os conceitos bakhtinianos são meios que auxiliam na percepção da possível mensagem dita pelo seu autor. Vale dizer que os autores conceituam enunciado, texto, discurso, esfera de comunicação, gêneros do discurso logo na primeira unidade do livro, no entanto, esses conteúdos ficaram praticamente esquecidos durante as atividades com o gênero.

Já o livro Língua Portuguesa embora traga um número reduzido de textos, se comparado com o Português Linguagens, trabalha de forma mais enfática os gêneros do discurso. Os autores, em forma de diálogo, exploram a intenção do produtor, estrutura composicional do gênero, o gênero mais adequado em dada esfera, a transformação do gênero, a possibilidade de dizer uma mesma informação em gêneros diferentes, a finalidade de produção. A partir da reflexão sobre o texto o aluno vai desvendando pistas que auxiliam na compreensão mais apurada do texto, conseqüentemente também, fazendo uma leitura mais crítica. As atividades que envolvem o trabalho com o gênero é colocada para o aluno de forma mais reflexiva e não impositiva. Primeiro acontece a leitura e a reflexão do aluno e à medida que as atividades aparecem vai se aprofundando os conteúdos de estudo do gênero.

Evidenciou-se ao longo da realização dessa pesquisa que ao utilizar os conceitos bakhtinianos aplicados ao estudo do texto, o aluno terá meios de entrar no texto e desvendar as ideologias, o perfil do produtor, o contexto social de produção, as outras vozes que permeiam o emaranhado textual. Assim, um material didático que busca privilegiar as ideias de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos dará mais condições ao aluno de ler e interpretar diferentes textos, além de contribuir para a formação do leitor crítico.

Obviamente, não cabe ao livro didático dar conta de todos os gêneros existentes, visto que ele simula situações comunicativas a serem exploradas. Não pode ser esquecido que o livro não consegue se atualizar constantemente, por isso é necessário que o professor utilize o material didático como um manual, um ponto de partida e busque textos em jornais, revistas, gibis, folhetos, televisão, etc. para complementarem suas aulas.

Concepções de linguagem em livros didáticos do ensino fundamental no Brasil e na França: por uma análise enunciativo-discursiva

Luciano Magnoni Tocaia (Universidade Presbiteriana Mackenzie), lucianotocaia@uol.com.br

Esta comunicação tem por objetivo apresentar os resultados das primeiras análises enunciativo-discursivas decorrentes de uma tese de doutorado em andamento que compara livros didáticos de língua portuguesa - 9º ano do ensino fundamental - no Brasil e de língua francesa – 3e année – na França. Para atingir nosso objetivo principal, basear-nos-emos nas teorias do discurso, conforme nos apresentam Maingueneau (2001), Charaudeau (2009) e Ducrot (1987), na teoria semiótica da enunciação (Greimas&Courtés, 2011, Barros, 2008) e nos estudos que têm por base a noção de gêneros discursivos, preconizados por Bakhtin (2008) e retomados em estudos posteriores pela corrente sociointeracionista da linguagem, tal como preconizada por (Bronckart, 1999, 2006, 2008), Machado (2002, 2009) e Schneuwly&Dolz (2004). Auxiliam-nos, ainda, estudos que, em uma perspectiva sócio-histórica, dirigem um olhar à pesquisa que vem sendo efetuada com o livro didático na França e no Brasil, como sugeridos por Choppin (1992), Verdelhan-Bourgade, Bakhouché, Boutan, Etienne (2008), Bittencourt (1990, 1993, 1997), Gatti Junior (1998), Soares (1996, 2002, 2006), Munakata (1997), Valente (1999), Mattos (2000), Rojo & Batista (2008), Bunzen& Mendonça (2006), entre outros. Os trabalhos que investigam o livro didático o enxergam, em sua maioria, como um objeto multifacetado de natureza relativamente complexa (Bittencourt, 2006). Considerado por muitos como produto do mundo da edição ou objeto da indústria cultural, o livro didático define-se por ser uma referência para professores e alunos em sala de aula, uma vez que se situa como um instrumento que auxilia o ensino de determinada disciplina tanto por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, quanto por meio de uma organização que favorece usos coletivos ou individuais. É certo, no entanto, que se caracteriza também como um reposte dos conteúdos e da ideologia escolares, assumindo o papel de portador privilegiado dos conteúdos preconizados pelas propostas curriculares; pelas suas unidades são transmitidos os conhecimentos e visões de mundo fundamentais de uma sociedade em determinado período. Um livro escolar pode ser visto, ainda, como um instrumento pedagógico assentado em uma longa tradição, inerente tanto à sua elaboração quanto à sua utilização das estruturas, métodos e condições de ensino da época em que se situa. (Choppin, 1992). O livro didático, nesse aspecto, apresenta não apenas os conteúdos da disciplina que representa, mas a maneira pela qual tal conteúdo deve ser ensinado. Um outro aspecto que corrobora sua natureza complexa é o conjunto de valores culturais que esse instrumento didático é capaz de transmitir, o que certamente influencia o ensino-aprendizagem da disciplina, qualquer que seja ela. Além dos temas elencados, a investigação do livro didático leva-nos à descrição e à compreensão de importantes percursos didático-pedagógicos que permeiam a história dos processos de ensino-aprendizagem e das práticas

escolares. No caso brasileiro, com a publicação dos PCN (1997), há uma mudança de paradigma quanto ao ensino da língua materna em sala de aula que suscitou, posteriormente, uma variedade de trabalhos em livros didáticos sobre os gêneros discursivos/textuais e sobre seu ensino. Ao insistir sobre a necessidade de a escola formar leitores e escritores mais críticos, o documento governamental brasileiro, praticamente alerta sobre a necessidade de se ultrapassar os limites estreitos de práticas exclusivamente escolares e compartilhar da diversidade textual vivenciada pelos alunos. No caso francês, com a publicação dos “Nouveaux Programmes” (2008), uma nova organização das unidades dos livros didáticos se faz necessária, já que novas habilidades passam ser cobradas e avaliadas pelos exames de cunho nacional, como a história da arte, por exemplo. Reflete-se, ainda, na elaboração do material didático francês, a implantação pelo governo do “SocleCommun de connaissances et des compétences”, ou seja, competências, conhecimentos, valores e atitudes que devem ser adquiridos pelo aluno, sendo esse conjunto necessário ao aluno tanto para sua vida escolar quanto para a sua formação enquanto indivíduo e cidadão. Nesta comunicação, temos por objetivo apresentar, inicialmente, sob a ótica das teorias adotadas, alguns aspectos que elucidam o conceito de linguagem, língua e discurso que recebem tratamento distinto nas diferentes coleções de livros didáticos e que elucidam a visão de linguagem construída nos manuais brasileiros e franceses. Trataremos, em seguida, de questões relativas à metodologia de ensino adotada pelo livro didático em questão, ao plano global ou design (mise en page) e também à escolha dos exercícios propostos pelos autores, o que nos ajuda a compreender a concepção de língua/linguagem depreendida do manual. Num segundo momento, mostraremos os conceitos teóricos que embasam o trabalho com gêneros discursivos/textuais nos livros didáticos do ensino fundamental brasileiro, tais como: as condições de produção textual (Bronckart, 2007), os níveis de análise de textos (Bronckart, 2007) e o desenvolvimento das capacidades de linguagem (Schneuwly & Dolz, 2004). Olharemos também para os conceitos enunciativo-discursivos que estão presentes nas atividades pedagógicas elaboradas nos livros do ensino fundamental francês, para, finalmente, estabelecer uma comparação quanto aos sistemas de ensino dos dois países atentando para duas formas diferentes de ver e recortar o mundo, segundo o conceito de língua/linguagem adotado.

Livro didático e dialogismo: a construção de um gênero do discurso

Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira (UNEB), valmeriabavf@yahoo.com.br

O livro didático ocupa uma posição importante na esfera escolar e, por isso, continua sendo objeto de estudo de diversas pesquisas. Batista e Rojo (2005) destacam que a maior parte dessas pesquisas dedica-se à análise de conteúdos e metodologias de ensino. Tais autores apontam a necessidade de compreender o livro didático como um objeto de investigação complexo, resultante de um processo de produção que envolve dimensões econômicas, sociais, políticas e educacionais. Nessa ótica, Buzen e Rojo (2005) afirmam que o livro didático pode ser estudado como um gênero do discurso constituído por outros gêneros intercalados que trazem para seu interior outros enunciados. O pesquisador do livro didático que adota essa compreensão, na visão desses autores, estaria diante de uma discussão sobre a re(a)apresentação, declarada ou não, do discurso de outrem. Sob essa perspectiva, esta pesquisa investiga a construção discursiva do livro didático com o objetivo de compreender e identificar o dialogismo e os cronotopos que constituem Livros Didáticos de Português (LDP) de um único autor publicados entre 1972 e 2002. O corpus selecionado para análise é composto pelos seguintes livros didáticos: 1) SOARES, M. Comunicação em Língua Portuguesa (5ª série do ensino fundamental). Belo Horizonte: Francisco Alves, 1972; 2) SOARES, M. Comunicação e Expressão: Novo Português Através de textos (5ª série do ensino fundamental). São Paulo: Abril Educação, 1982; 3) SOARES, M. Português através de textos (5ª série do ensino

fundamental). São Paulo: Moderna, 3ª edição, 1991; 4) SOARES, M. Português uma Proposta para o Letramento (6º ano do ensino fundamental). São Paulo: Moderna, 1ª edição, 2002. A escolha desse corpus justifica-se pelas seguintes razões: 1) por se tratar de livros didáticos que foram e são (no caso da edição de 2002) amplamente utilizados nas escolas de ensino fundamental; 2) por serem livros de uma mesma autoria publicados em épocas diferentes, fato que nos permite acompanhar a construção e transformação dos conteúdos temáticos, estilo e construção composicional deste gênero do discurso; 3) por revelar distintos projetos didáticos de ensino de português no que tange às orientações pedagógicas e documentos legais.

A pesquisa utiliza-se da teoria enunciativo-discursiva formulada por Bakhtin (2009, 2010) que vê a linguagem como um processo de interação entre sujeitos e defende a presença de relações dialógicas na construção de todo e qualquer enunciado. Dessa forma, partimos de algumas noções bakhtinianas como dialogismo, enunciado, gêneros do discurso e cronotopo para desenvolvermos nossa investigação. A análise do corpus selecionado está fundamentada no pressuposto de que todo e qualquer enunciado em um gênero do discurso possui uma natureza dialógica que é refletida na sua constituição (conteúdo temático, estilístico e composicional). A noção de diálogo desenvolvida por Bakhtin está relacionada com os fios (discursivos e textuais) que constituem um enunciado que surge de maneira significativa num determinado momento social e histórico e não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto da enunciação (BAKHTIN, 2010b, p.86). Por isso, ao concebermos o LDP como um enunciado em um gênero do discurso, participante ativo do diálogo social, verificamos a sua complexidade e a necessidade de compreendermos sua natureza dialógica que pode ser apreendida nas atividades de seleção de textos, objetos e metodologias de ensino, filiação às teorias linguísticas, atendimento às prescrições de leis e documentos oficiais, etc. O LDP é assim um produto dessas ações que ocorrem dispostas em uma determinada situação sócio-histórica e numa ininterrupta cadeia comunicativa.

Para desenvolver a pesquisa proposta, adotamos o método sociológico (BAKHTIN, 2009) que indica um percurso de investigação que parte das condições sócio-históricas de produção do LDP para, assim, analisar seu gênero discursivo e sua materialidade linguística. Seguindo esses princípios, esta pesquisa busca, em primeiro lugar, reconstruir as condições históricas, sociais, políticas e educacionais em que os livros didáticos selecionados foram produzidos a partir da noção de cronotopo elaborada por Bakhtin (2010b). É válido ressaltar que apesar de ter apresentado essa noção para analisar os textos literários, Bakhtin (2010b) esclarece que esse conceito pode ser aplicado em outras áreas da cultura. Ao transpor essa noção para a esfera educacional é possível perceber que muitos dos significados que emergem do gênero livro didático de português são cronotópicos, pois são moldados por um tempo e espaço específicos. Dessa forma, através da análise dos títulos e capas dos LDPs buscamos apreender seus aspectos extralinguísticos. O segundo momento de nossa pesquisa é guiado pelas seguintes questões: 1) Com que vozes sociais o autor dialoga para construir suas propostas pedagógicas e como essas relações dialógicas se inscrevem nos LDPs? 2) Quais são as orientações valorativas do autor dos LDPs com relação ao objeto/tema (neste caso, os objetos e metodologias de ensino de língua portuguesa) do enunciado? 3) Como essas concepções (apreciações valorativas) dos objetos/temas dos enunciados (LDPs) irão influenciar a composição e estilo dos LDPs?

Os resultados parciais desta pesquisa demonstram um movimento dialógico de incorporação de vozes de autoridade (representadas por resoluções legais e estudos acadêmicos) que, em cada época de composição dos LDPs, serviram para respaldar e dar credibilidade aos projetos didáticos da autora. Por outro lado, apreendemos diferentes cronotopos (cronotopo da comunicação, cronotopo do estruturalismo e o cronotopo do letramento) que dão o tom e

emolduram a composição, o estilo e o conteúdo temático de cada LDP de Magda Soares analisado.

Sessão de Pesquisa: 2 | Sala: 266 – 16h30

Coordenação e Debate: Profª Drª Márcia Mendonça (UNICAMP)

A escrita como atividade interacional em livro didático de português

Sônia Virginia Martins Pereira (Universidade Federal de Pernambuco),
somar_41@yahoo.com.br

Aproximadamente até a década de 1970, o ensino de língua portuguesa mediado pelo livro didático de português fundamentava-se numa concepção estruturalista de língua e por outras linhas de pensamento que evidenciavam as práticas de ensino daquele período. Um dos objetos de ensino, os exercícios de redação, eram apresentados aos estudantes com base em um procedimento único e global de formatação de textos revelando uma falsa ideia de que havia apenas três grandes tipos de estruturas textuais – narração, descrição e dissertação -; os textos produzidos nestas formas fixas eram rigorosamente iguais e não apresentavam determinadas particularidades e, por isso, não exigiam aprendizagens específicas. Nesse contexto, privilegiava-se, exclusivamente, o ensino de técnicas redacionais que levavam o aluno a fixar a estrutura composicional dos textos narrativos, descritivos e dissertativos, de modo a fazer com que aquele se tornasse um bom redator, por reproduzir com propriedade aquelas estruturas modelares. Até recentemente, mais ou menos, no final da década de 1980, início dos anos 1990, o ensino de produção de texto estabeleceu-se dessa forma, apesar dos avanços apresentados por alguns livros que procuraram aplicar alguns princípios teóricos, dentre os quais, o do socioconstrutivismo vygotskiano, em suas propostas. Sob o jugo de uma cultura beletrista, que lhes impunha uma fórmula inflexível de trabalho com a produção de texto, grande parte dos autores de livros didáticos ignorava a dimensão sociointerativa da comunicação verbal e condicionava a finalidade de escrever dos estudantes à aprendizagem das estruturas formais das tipologias textuais, o que caracterizava a atividade escrita como algo desvinculado de um uso social da língua. Somente com a circulação de teorias enunciativo-discursivas que disseminam uma nova concepção de língua e linguagem apartada do conceito saussuriano e de teorias que propõem mudanças na visão do ensino de línguas, e influenciados por documentos e programas do Ministério da Educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Guia do Livro Didático e o Programa Nacional do Livro Didático, que grande parte dos autores tentam hoje superar a cultura beletrista estabelecida e elaboram atividades de produção escrita que partem e/ou tentam chegar a uma situação real de sociointeração. Mas ainda assim são reveladoras as dificuldades que se evidenciam nas atividades com a escrita, desta feita no que se refere à transposição da opção teórica explicitada, seja amplamente ou timidamente em determinadas partes dos livros e/ou nos manuais do professor nas atividades de linguagem escrita propostas pelos livros Conforme Cunha (2002:12), “Não basta eleger a abordagem sócio-construtivista, e atender a alguns princípios e critérios classificatórios do PNLD para mudar a perspectiva de ensino da língua. É necessária sobretudo uma compreensão mais clara da teoria adotada” e acrescenta que só a partir disto se poderá fazer “uma revisão da forma de tratamento de alguns conteúdos, eliminando-se as contradições para que de fato se trabalhe com a linguagem enquanto fenômeno social de interação verbal.” Nesse enquadre, este trabalho

apresenta uma análise da aplicação de alguns princípios sócio-interacionistas que têm norteado as atividades de produção do texto escrito propostas em livros didáticos de língua portuguesa, publicados após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, na segunda metade da década de 1990. Diante disso, o estudo analisa as atividades de produção textual do livro didático Português – uma proposta para o letramento, que se fundamenta numa concepção enunciativo-discursiva de linguagem. A partir das reflexões feitas acerca da linguagem, nossa proposta foi analisar o modo como a concepção sociointeracionista interferiu e vem interferindo decisivamente no ensino de língua portuguesa por meio do livro didático de língua portuguesa, no que diz respeito à produção de textos escritos, e dessa forma contribuir para o redimensionamento do ensino formal da língua materna. Tendo em vista esse objetivo global, são tratados como objetivos: a) identificar as propostas de produção de texto nos livros selecionados, como atividades de interação, compreendendo o texto escrito como um espaço em que se realiza uma interação verbal à distância, através da qual os sujeitos envolvidos têm objetivos definidos de acordo com a situação sociointeracional manifestada; b) avaliar a aplicação de princípios das propostas a partir da fundamentação teórica adotada no manual do professor e, de acordo com as condições básicas selecionadas para a produção de um texto; c) oferecer elementos para a avaliação das propostas de produção de texto dos livros didáticos de Língua Portuguesa da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental; d) apresentar elementos para a aplicação de princípios do sociointeracionismo na literatura didática de Língua Portuguesa. A partir dessa abordagem, com fundamentação na perspectiva dialógica de linguagem ancorada em Bakhtin (2000), com aspectos de tal perspectiva vistos por Dolz & Schneuwly (1996) são estabelecidos princípios que condicionam a situação de produção dos textos, categorizados após levantamento das atividades com mapeamento dos itens imprescindíveis para a produção escrita, numa proposta de livro didático ancorada no sociointeracionismo. Como base para a análise, foram estabelecidos critérios ancorados na teoria bakhtiniana, considerados basilares para o estabelecimento de um ensino baseado na linguagem como interação verbal. Os critérios adotados para a análise das propostas de redação foram: a) as finalidades a que a atividade escrita se propõe; b) os interlocutores aos quais se dirige o texto produzido; c) o tema que serve como meio para a interação; d) o tipo e o modo de interação verbal através dos quais se dá o processo interlocutivo e e) a categoria a que pertence o texto solicitado para a produção, se gênero ou tipo de texto. A análise revela que o livro possui elementos que tornam as propostas de produção textual contextualizadas, por se apoiarem nos aspectos categorizados, embora com limitações, a exemplo da circulação do texto produzido reduzida ao espaço escolar ou que restringem os leitores das produções ao professor e aos colegas de classe. Entretanto, tais limitações não comprometem a obra, que apresenta coerência entre a concepção teórica assumida e a didatização da produção escrita.

**As propostas de produção textual nos livros didáticos de Língua Portuguesa:
processos de interlocução ou de reprodução?**

Karen Alves Andrade (PG-UEL), karenalvesandrade@yahoo.com.br
Letícia Jovelina Storto (PG-UEL), leticia_storto@hotmail.com

A importância de se trabalhar a língua em uso, por meio de textos nos quais os gêneros se manifestam, tem mobilizado educadores que procuram adaptar-se às novas perspectivas, nas quais os gêneros textuais são mobilizados como objeto de ensino. Coscarelli (2007, p.4) reforça que —a ideia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula. Quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está

escrevendo. Entretanto, conforme lembra a autora, ainda há equívocos na prática pedagógica, uma vez que é — muito comum que [os gêneros] sejam tratados como pacotes muito bem delimitados e com características claras e pouco variáveis. São fortes os indícios de que os professores não demonstram estar seguros para lidar com novas metodologias de ensino para a língua materna, fazendo persistir, em diversos contextos, o ensino tradicional em que a internalização de regras e uma visão estática da língua dominam o contexto da sala de aula. Escrever textos é lançar mão de gêneros. A não percepção da importância dos gêneros textuais nas nossas práticas sociais leva a um dos equívocos referentes a essa mudança no eixo do ensino de língua portuguesa, que é pensar nos gêneros como formas fixas e padronizadas, facilmente reconhecíveis. Se assim fosse, trabalhar com gêneros na escola se resumiria à identificação desses gêneros através de suas características estruturais. É o que ocorre muitas vezes, ainda que as escolas tenham logo reconhecido a importância do estudo dos gêneros textuais, incluindo-os em suas propostas pedagógicas. As editoras, de igual modo, rechearam suas coleções de livros didáticos com uma infinidade de diferentes gêneros textuais, acreditando que se adequariam à nova ordem, apenas apresentando novos gêneros aos alunos, sem trabalhá-los efetivamente — isto é, sem levar em conta sua função social, evidenciada tanto na forma, como no conteúdo e também no estilo de cada gênero. Contudo, não basta a inclusão de uma diversidade de textos no cotidiano escolar para se poder dizer que há um trabalho em Língua Portuguesa sob a perspectiva dos gêneros. Ao buscarem atender prontamente às novas demandas, os materiais didáticos produzidos acabaram, muitas vezes, apresentando uma concepção em que não se reconhece a utilização dos gêneros textuais nas diversificadas práticas escritas, e valorizando a classificação dos gêneros mais prototípicos. Ainda que seja uma tentativa de melhora no ensino e de adequação às novas tendências, a inserção dos gêneros de maneira indevida no cotidiano escolar, seja no discurso dos professores ou no livro didático, acaba por, simplesmente, dar novos nomes às velhas práticas já conhecidas e que não vêm alcançando grandes resultados no ensino de língua portuguesa. Deixa-se um pouco de lado a fixação de regras gramaticais para fazer com que os alunos atenham-se à caracterização e reprodução sistemática de diversos gêneros. Deve-se entender que o estudo de gêneros não visa classificar a diversidade de textos existentes, mas, sim, compreendê-los como objetos socialmente construídos, aos quais só se pode atribuir valor através de seu uso. Entretanto, o que pode acontecer é o gênero textual estar presente apenas como um pretexto para o ensino da gramática ou como um — formato de texto que deverá ser reconhecido e, algumas vezes, reproduzido pelos alunos. Os textos seriam, então, pouco utilizados no trabalho com conteúdos específicos do gênero em questão: suas finalidades, funções, estrutura, organização, estilo e, principalmente, seu papel social. Entendemos que a utilização correta e eficiente do conceito de gênero pode resultar em progressos significativos para o ensino do Português. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 71), —o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Os livros didáticos devem, dessa forma, acompanhar as mudanças, produzindo coleções que não somente apresentem uma variedade de gêneros textuais, mas que trabalhem o gênero além da sua forma e função, considerando todo o contexto sociocomunicativo em que ele se insere. É seguindo a linha dos autores citados que reconhecemos neste trabalho a importância dos gêneros no ensino e apresentamos dados que revelam o andamento da inclusão dessa vertente do ensino nas coleções de livros didáticos. A fim de buscar resultados voltados para a melhoria nas práticas didáticas voltadas para a produção de textos escritos, analisamos, então, coleções de livros didáticos de língua portuguesa, aprovados pelo PNLD e que utilizaram os gêneros textuais como princípio organizador, para verificar de que forma são trabalhados os gêneros textuais nas propostas de produção de texto. Levando-se em conta o fato de a produção de textos ser um “produto” imediato dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, tomamos, neste artigo, algumas das propostas de redação dessas coleções como objeto de

estudo para verificar a produção de que gêneros está sendo exigida dos alunos, através da apresentação de dados quantitativos, e qual o contexto de produção que engloba essas atividades, por meio de análises teórico-especulativas. Das lacunas que figuram a realidade dos livros didáticos, propomos, então, uma síntese de operações mentais necessárias às propostas de produção de texto que serve de guia para a análise e que pode contribuir para avaliações futuras.

Atividades de leitura e de produção textual nos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e a constituição do discurso: contrastes e confrontos

Sandro Luis da Silva (UNIFESP), vitha75@gmail.com

Tornou-se lugar comum afirmar que a aula de língua portuguesa precisa envolver o aluno com atividades, textos, enfim com situações de ensino-aprendizagem que sejam significativas para os sujeitos desse processo. Ao professor cabe pensar, repensar, criar e recriar diferentes estratégias para que o conteúdo a ser trabalhado seja de fato aquele que condiz com a realidade do aluno. Acreditamos que o livro didático é um importante instrumento para mediar as diferentes situações de aprendizagem, quando ele apresenta estratégias que vão ao encontro dos interesses dos sujeitos. O ensino de língua portuguesa foi durante um longo período efetivado por meio de cartilhas e livros de leitura nas séries iniciais e por meio de antologias seletas, gramáticas e manuais nas séries mais avançadas. Existiam apenas coletâneas responsáveis pela seleção dos textos literários em prosa e em verso representativos de autores portugueses e brasileiros que eram apresentados aos alunos, seguidos de comentários breves, notas explicativas e, quase sempre, de um vocabulário. De acordo com Razzini (apud Bunzen & Rojo, 2005), o surgimento do modelo de livro didático de língua portuguesa que conhecemos hoje se deu no início dos anos 70, a partir das mudanças educacionais da época da ditadura e da promulgação da LDB, a Lei 5692/71. Aos autores e editores de livros didáticos são atribuídas responsabilidades. Eles passam a ser atores decisivos no processo de didatização dos objetos de ensino, bem como na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados. Considerando esse contexto, pactuamos com a ideia de que o livro didático de língua portuguesa constitui-se em um instrumento cultural que responde a diferentes contextos de exigências, sejam aquelas voltadas para o planejamento e implementação de currículo, para políticas públicas para a Educação, sejam as que se voltam para o funcionamento de mercado editorial. Na verdade, o livro didático torna-se um espelho do que está acontecendo não só na escola, mas num contexto muito maior. Ele é, normalmente, um elemento norteador para as atividades de leitura e produção textual realizadas pelos alunos em sala de aula, usuários da língua, referências didáticas e instrumentais para uso e aprendizagem do português. O livro didático de língua portuguesa (LDLP), em várias situações, passa a ser o responsável pela tarefa de estruturar as aulas, já que o professor, devido à sobrecarga de trabalho, sem tempo para preparação e correção das atividades escolares, faz, muitas vezes, uso único e exclusivo desse recurso. No entanto, o LDLP precisa refletir e, ao mesmo tempo, estabelecer uma importante influência nas concepções de linguagem dos usuários da linguagem, uma vez que oferece ao professor, ao aluno e ao usuário da língua, referências didáticas e instrumentais para o uso e aprendizagem do português. Nesta comunicação trazemos à baila algumas reflexões, a partir de uma pesquisa em andamento, desenvolvida na Universidade Federal de São Paulo, na qual verificamos se as unidades de livros didáticos do 9. Ano reproduzem, por meio das atividades, textos propostos, a padronização do ensino ou se essas atividades de leitura e de produção de textos que levam a uma compreensão dos mecanismos linguísticos, a fim de tornar o aluno competente linguisticamente, como propõem os PCN (1988). O corpus desta pesquisa, ainda

em fase de experimentação, são dois livros da Editora Scipione (TERRA, E. & CAVALLETE, F. T. Projeto Radix: Português (2005) e GRANATIC, B. & ALMEIDA, V. Linguagens em sintonia – língua portuguesa (2006)). A escolha se justifica pelo fato de serem da mesma editora e pertecerem a anos diferentes, o que nos permite perceber se houve (ou não) mudanças significativas não só entre autores, como também em relação ao tempo em que foram produzidos. O referencial teórico que sustentará a análise são os estudos, sobretudo, de Dionísio e Bezerra (2005), Lauria (2004), Britto (2003) e Nosella (1991) que discutem a função do livro didático não só no processo de ensino-aprendizagem, como também a função social que ele assume na complexidade da sociedade. Vale lembrar que esses autores também trazem reflexões importantes quanto à proposta de uma educação dialógica e democrática, que é um dos objetivos da escola nova. A metodologia que tem norteado esta pesquisa pauta-se numa abordagem qualitativa. Num primeiro momento foi feito um levantamento bibliográfico que pudesse pautar a análise das unidades dos livros que compõem o corpus desta pesquisa, a fim de mostrar em que medida os textos, as atividades de linguagem e a proposta de produção textual levam o aluno ao desempenho de sua competência comunicativa. Pelo estudo realizado até o momento, pode-se afirmar que, no bojo de nossas análises, torna-se fundamental o resgate do papel fundamental do LDLP, sobretudo em seu uso como forma de estratégias de leitura e de produção textual. Para isso, há de se considerar a competência do professor em criar estratégias que tornem o LDLP um instrumento essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Produção escrita na EJA: uma análise do gênero artigo de opinião

Nanci de Oliveira Soueid (FFLCH – USP), nancisoueid@usp.br

76

Um dos desafios no ensino de língua portuguesa para Educação de Jovens e Adultos (EJA) remete não só ao conteúdo, mas aos procedimentos teórico-metodológicos de como ensinar a produção escrita. Diante desse desafio, surgem diretrizes e orientações presentes em documentos oficiais, como Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002), Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para educação de jovens e adultos (SÃO PAULO, 2008) e Caderno de Orientações Didáticas para EJA: língua portuguesa (SÃO PAULO, 2010), além de livros e materiais didáticos que direcionam o ensino e suas práticas didáticas. O objetivo de levar o aluno a escrever textos exige que se considere uma concepção teórica de língua, que encaminha esse ensino na escolha de mecanismos linguísticos e discursivos, e, ao mesmo tempo tal escolha marca um posicionamento teórico.

Para que o aluno assuma a palavra e produza textos em situações concretas, é necessário o trabalho com a produção de textos argumentativos. De acordo com a Proposta Curricular para esse este segmento, a argumentação é entendida como uma capacidade relevante para o exercício da cidadania. Esse procedimento de escrita é exigido cada vez mais nos espaços profissionais e na vida pública, uma vez que é uma atividade fundamental das situações de aprendizagem escolar. Introduzir o texto argumentativo na sala de aula, por meio do livro didático, convoca o aluno a assumir um ponto de vista e produzir textos que dialogam com outros textos, como uma resposta ao que foi dito anteriormente, levando em conta a situação imediata de comunicação, os interlocutores e seu contexto de produção mais amplo. Nesse exercício, o aluno está carregado de contrapalavras possíveis, que revela seu modo de ver e apresentar o mundo vivido, e conviver com outras vozes sociais.

Esta comunicação tem como objetivo analisar, na perspectiva bakhtiniana, o encaminhamento linguístico-discursivo de uma proposta de produção escrita de artigo de opinião, presente na Coleção Tempo de Aprender (IBEP, 2009), no capítulo 3 intitulado “Quem sabe faz a hora...”,

aprovada pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD EJA 2011), e verificar como a sequência didática desenvolve o gênero, a fim de investigar os pressupostos teóricos e as concepções linguístico-discursivas que fundamentam o ensino da escrita argumentativa para jovens e adultos.

Para análise, adotaram-se os conceitos de língua, texto e gêneros do discurso, fundamentada na Análise Dialógica do Discurso, considerando que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados por meio da interação verbal; que o texto deve ser compreendido como um enunciado incluído na comunicação discursiva; que a construção da totalidade discursiva se dá pelos gêneros do discurso, por meio de seu conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional. (BAKHTIN, 2006 [1952-53])

Como procedimento metodológico, partimos da materialidade linguística para reconhecer, recuperar e interpretar as marcas enunciativas e caracterizar o discurso e os sujeitos nele instalados. Essas marcas são encontradas no nome da seção, nas comandas e orientações dadas aos alunos e na seleção dos textos apresentados na atividade didática. Em seguida, observamos a apresentação, construção do gênero e sua relação com outros discursos. Por fim, analisamos o encaminhamento linguístico-discursivo da atividade, buscando relacionar os pressupostos teóricos apresentados no Manual do Educador e na proposta didática, com a finalidade de verificar como o gênero artigo de opinião adentra a sala de aula, por meio do livro didático.

Como resultado, pudemos observar que o artigo de opinião ao ser abordado no livro didático não recupera a tradição do gênero nem considera as características da esfera jornalística, privilegiando o conteúdo interior do texto. É oferecido apenas um exemplo de artigo de opinião, que conduz a um modelo que subsidia a proposta de produção escrita, com o foco na estrutura composicional. Quando os autores decidem apresentar apenas um ponto de vista, o diálogo e as tensões próprias do gênero são atenuadas. Observamos também que o tratamento dado ao texto argumentativo não se distingue da concepção tradicional de dissertação baseada no paradigma: introdução, desenvolvimento e conclusão, em que sua organização se dá por meio de parágrafos. Enfim, observou-se que os recursos linguísticos e discursivos são apresentados superficialmente, não proporcionando uma reflexão dos possíveis resultados ou direções da escolha de conjunções, determinadas expressões ou argumentos. O conceito de gênero do discurso, apresentado no Manual do Educador como um dos pilares da coleção, na atividade proposta é aplicado de forma diferente da prescrita. No entanto, a perspectiva discursiva e dialógica do gênero torna-se possível quando se oferece ao aluno a distribuição de seu artigo para outra sala e a possibilidade de dialogar com outros textos, defendendo novos pontos de vista.

Uma proposta de produção escrita focada em artigo de opinião permite, por meio do processo de argumentação, que o aluno busque convencer o outro de uma determinada ideia, influenciar-lo, transformar os seus valores, refutar possíveis opiniões divergentes. Dessa forma, a argumentação é estabelecida na interação social e os argumentos devem ser vistos não só como mecanismos linguísticos, mas também discursivos devido às suas indicações de valor e de posicionamentos diante do tema selecionado.

Sessão de Pesquisa: 3 | Sala: 270 – 16h30
Coordenação e Debate: Profª Drª Roberta Martins

**Atividades de leitura em livros didáticos de Língua Portuguesa e a
formação de comportamentos cognitivos**

Diego da Silva Vargas (FME – Niterói/RJ e FAETEC-RJ), ds Vargas04@yahoo.com.br

Este trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida para a elaboração de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo principal foi compreender como estudantes do nono ano do ensino fundamental se comportam cognitivamente ao responderem a atividades de leitura apresentadas em livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP). O foco desta pesquisa estava no que se denomina plano inferencial de leitura (Vargas, 2012), ou seja, na compreensão de como os alunos explicitam as inferências geradas ao longo de sua leitura e de como, ou em que medida, os LDLP validam tais inferências. Diversos trabalhos, sob diferentes visões teóricas, já revelaram que os livros didáticos, bem como o trabalho em sala de aula, não propiciam uma clara diferenciação entre os diversos níveis em que uma leitura de qualidade pode ocorrer, impedindo que os estudantes entendam que ler é um processo que exige a participação ativa por parte dos leitores (Dell'isola, 1997; Geraldi, 1991; Gerhardt, 2006; 2009; 2010; Gerhardt e Vargas, 2010; Marcuschi, 1996; Rojo, 2003; Vargas et al., 2011; Vargas, 2011). Foi selecionado o plano inferencial de leitura por acreditarmos que a geração de inferências seja um processo fundamental para a constituição de uma leitura interativa entre leitor e texto, na qual o leitor se coloca de maneira agentiva na construção de significados, uma vez que elas representariam a integração conceptual entre os conhecimentos prévios do leitor e as informações visuais dispostas no texto com o qual ele interage (Fulgêncio e Liberato, 1992, 1996, 2003; Kleiman, 2001, 2010; Fauconnier e Turner, 2003). Para isso, nos utilizamos do aporte teórico derivado das ciências da cognição – Psicologia Cognitiva, Psicolinguística e Linguística Cognitiva. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados três livros didáticos do nono ano indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático, a saber, Português: Linguagens (Cereja e Magalhães, 2009), Projeto Radix: Português (Terra e Cavalleto, 2010) e Português: uma proposta para o letramento (Soares, 2002). Os livros foram selecionados pelo trabalho diferenciado que apresentam não apenas em relação às atividades de leitura, mas como um todo. Inicialmente, foram analisadas as atividades de leitura apresentadas pelos livros com base no protocolo de leitura apresentado por Applegate et. al. (2002). A análise das questões partiu dos gabaritos apresentados pelo manual do professor, pois consideramos que, assim, é possível compreender as expectativas apontadas pelos LDLP, as quais devem ser alcançadas pelos alunos para que consigam a aprovação institucional. Posteriormente, foram aplicadas três atividades de leitura (uma de cada livro selecionado) em seis turmas de nono ano da rede pública de três cidades do estado do Rio de Janeiro (duas turmas para cada atividade). Buscamos assim compreender o raciocínio desenvolvido pelos estudantes ao responderem essas questões, bem como em que medida os gabaritos apresentados avaliam e validam os processos desenvolvidos por eles. Dessa forma, foi possível entender o livro didático como uma ferramenta cognitiva que adentra o espaço da sala de aula e atua na formação de comportamentos cognitivos relativos às expectativas de respostas certas situadamente a este espaço, uma vez que não buscam compreender como funciona a mente humana ao construir significados em condições escolares, mas sim definir como ela deveria funcionar para que seus processos sejam reconhecidos institucionalmente. Os resultados alcançados nos permitiram perceber que não há uma preocupação por parte dos LDLP em observar o processo real da

leitura em termos cognitivos, que se faz na construção conjunta entre texto e leitor. Notou-se que os alunos geram inferências enquanto leem, porém, de forma geral, o livro ainda não consegue trabalhá-las com qualidade, uma vez que visa o controle e a homogeneização da interação em sala de aula. Trabalhos sobre a sócio-história do livro didático no Brasil já demonstraram que o modelo que hoje se apresenta se constituiu no Brasil por volta dos anos 60 com o objetivo de guiar o professor em sua atuação na sala de aula, uma vez que suas condições de trabalho se tornavam cada vez mais precárias (Batista, 2009; Geraldi, 1991; Rojo e Batista, 2003). Dessa forma, o LDLP se torna incapaz de desenvolver nos alunos uma maior autonomia no desenvolvimento de sua leitura. Isso faz com que eles também não se deem conta das inferências que geram e acabam confundindo-as com respostas literais ou sendo incapazes de explicitar com qualidade os processos desenvolvidos. Questões literais são respondidas com inferências e questões inferenciais são respondidas com a ativação de conhecimentos prévios, ainda que os estudantes façam inferências diversas ao longo de sua leitura. Os livros, por sua vez, se aferram a respostas únicas para questões inferenciais ou apelam para um “vale-tudo”, encoberto pela clássica “Resposta Pessoal”, ou apontam respostas que recorrem à linearidade do texto para questões que desenvolveriam um alto potencial de explicitação de processos inferenciais. Em relação ao plano inferencial, portanto, nem os alunos nem os livros têm consciência do que estão fazendo, o que torna o problema metacognitivo e não cognitivo, uma vez que os dados apontam para o desenvolvimento de uma leitura inferencial por parte dos estudantes, mas não reconhecida por eles e pelos materiais com que interagem.

**Estudo das formas linguísticas presentes em livros didáticos de
Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II**

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (UFCG), freinaldo@uol.com.br

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG), cidabezerra@uol.com.br

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 1997 e 1998), sugerindo que o ensino se pautasse na língua falada, na leitura, na escrita e na reflexão sobre a língua (também chamada análise linguística), essa última prática chega à sala de aula, através de material didático, e passa a coocorrer com o ensino de gramática tradicional. A partir da orientação desses documentos parametrizadores do ensino de língua materna, expressões que remetem a essa reflexão sobre a língua surgem em materiais didáticos e no discurso de professores, remetendo a conceitos variados: às vezes, correspondendo a ‘conhecimentos gramaticais’, às vezes, a ‘conhecimentos linguísticos’ e, às vezes, a ‘normas’. Esse quadro remete a fundamentos teóricos diversos e à aceitação do novo nas práticas de ensino de língua. Entretanto, essa reflexão instituída como eixo de ensino não tem sido abordada, na mesma proporção em que o são os eixos de leitura e escrita. Isso significa que os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas, percebendo-se uma ruptura nos materiais didáticos: de um lado, há a inovação das abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e, de outro, constatamos, de modo geral, o estudo do componente linguístico, à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo. Considerando que essas perspectivas teóricas surgiram em diferentes contextos sócio-históricos, provocando diferentes visões nos estudos das unidades linguísticas, e que, via instância oficial (Parâmetros Curriculares Nacionais e Programa Nacional do Livro Didático), passaram a ser objeto de didatização na educação básica, realizamos uma pesquisa, buscando observar os enfoques dados às unidades linguísticas em coleções de livros didáticos de português. Para isso, procedemos a um

levantamento de seções relacionadas ao eixo da reflexão sobre a língua, presentes em dez coleções, avaliadas pelo PNLD e adotadas por escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental (anos finais), no período entre 2000 e 2010. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo e interpretativo, com referencial teórico constituído das contribuições advindas dos estudos linguísticos e enunciativos sobre unidades linguísticas e de fundamentos da gramática tradicional. Foram identificadas variadas expressões para se referir ao conjunto de atividades que as coleções apontam como sendo de reflexão linguística, tais como reflexão linguística, língua em foco, língua: análise e reflexão, trabalhando a gramática, entre outras. Das análises realizadas, constatamos que a expressão análise linguística não é recorrente nos livros destinados ao aluno, podendo ser encontrada no manual do professor. Constatamos também que, pelo menos, três tendências relacionadas ao estudo da língua são registradas nas coleções pesquisadas. A primeira, que denominamos de conservadora, adota os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos (classes e funções sintáticas das palavras, classificação dos termos das orações e das orações no período sintático) e prescritivos (ortografia, acentuação gráfica, concordância e regência verbal-nominal), enfatizando esses conhecimentos tanto na denominação das seções quanto na abordagem do tema e na elaboração das atividades destinadas aos alunos. Nas coleções dessa tendência, notamos uma tentativa de inovação no encaminhamento metodológico para o estudo dos conhecimentos gramaticais, manifestada na sua exploração a partir de um texto. No entanto, o texto se apresenta como pretexto para estudar o tópico previamente selecionado. Ou seja, não se trata de estudar a construção ou os sentidos do texto, mas de reconhecer nele o elemento gramatical em foco. A segunda tendência, por nós denominada de conciliadora, apresenta denominações nas seções para o estudo da língua que refletem influências teóricas oriundas da linguística e da tradição gramatical, adota denominações relacionadas à análise linguística, mas aborda ora temas da tradição gramatical (nomenclatura e classificação da palavra e da frase), exclusivamente, ora os explora acompanhados de tópicos da linguística de texto (critérios de textualidade) e/ou de estudos do sentido (envolvendo argumentação, interação, aspectos sócio-pragmáticos da língua, entre outros) e, conseqüentemente, elaboração de atividades correspondentes aos temas que foram explorados. Verificamos que, nas coleções que se enquadram nessa tendência, a conciliação pode-se dar em momentos diferentes: no interior da seção destinada ao estudo da língua, onde encontramos tradição e modernidade exploradas em subseções, ou em seções independentes, enfatizando cada um desses aspectos de forma separada. A terceira tendência, que estamos denominando de inovadora, adota denominações para o estudo da língua inspiradas nas contribuições da linguística e se caracteriza pela não sistematização de temas e atividades a eles relacionadas, pois esses temas para a reflexão linguística são abordados em função das configurações dos textos selecionados como objeto de leitura. Nesse sentido, essa tendência da prática da reflexão sobre a língua é tomada como ferramenta na abordagem de textos sob a perspectiva dos gêneros discursivos, constituindo um exercício de reflexão sobre usos reais da língua. As coleções que se enquadram nessa tendência enfatizam, via recurso da epilinguagem, o tratamento da dimensão textual-discursiva dos textos, tendo em vista o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Ao deixarem em plano secundário o ensino sistemático das unidades da língua, parecem ilustrar posições polarizadas acerca da didatização da análise linguística, como constatou Morais (2002), ao pesquisar a percepção de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o ensino desse eixo. No entender desse autor, essa polarização encontra sua justificativa na máxima de que o aluno “já chega à escola com uma gramática internalizada”, o que implica a não-necessidade de explicitação de propriedades do objeto língua. Essa ausência de estudo metalinguístico denuncia a compreensão de que é desnecessária a superordenação das unidades linguísticas resultante de uma perspectiva teórica, sobretudo a da gramática tradicional. Como conclusão, constatamos que a reflexão sobre a língua, em coleções de livros didáticos, se apresenta como alternativa

ou complementação ao ensino de gramática tradicional; e como estudo relacionado aos eixos de leitura e de escrita.

Gêneros textuais multimodais no livro didático de língua portuguesa

Angela Mari Gusso (PUCPR), amgusso@terra.com.br

A sociedade contemporânea, devido à acentuada aceleração da produção e troca de informações, passou a favorecer possibilidades inusitadas de expressão gráfica, gerando novos gêneros textuais, transmutando outros. Para atender a essa demanda, o conjunto de conhecimentos e capacidades que caracterizam um leitor proficiente ou um sujeito autor também se modificou; a exigência da contemporaneidade é que autor e leitor interajam eficazmente com textos multimodais, isto é, com textos que se valem de outras linguagens, além da verbal.

Portanto, cabe à escola, como o lócus responsável pela iniciação e ampliação da condição de leitores e de autores, a promoção dos letramentos multissemióticos, exigidos tanto pelos inúmeros textos que circulam nos ambientes digitais como nos impressos. Considerando-se que o livro didático de língua portuguesa vem se configurando como o principal suporte de textos utilizado no processo de letramento escolar, não se pode negar a importância da realização de estudos que apontem o modo como esses materiais vêm se apropriando dos gêneros textuais que, em consequência dos avanços tecnológicos, articulam diferentes recursos (design, sons, cores, imagens, etc.).

Nesta comunicação, discutiremos os dados de uma pesquisa em andamento que realiza investigação a respeito de se e como os livros didáticos do Ensino Fundamental II vêm orientando as formas de leitura dos textos multimodais para a promoção de letramentos múltiplos dos alunos desse nível escolar. Trata-se de um trabalho desenvolvido dentro do grupo de pesquisa Teorias e análises de linguagem e linguística aplicada, composto por um grupo de professores dos cursos de Letras, da PUCPR. Como fundamentação teórica são tomados os estudos sobre gêneros de Bronckart (2007), as contribuições dos estudos da área da semiótica discursiva, em especial dos trabalhos de Kress (1997), Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000), além dos estudos dos pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais, sobre letramento e livro didáticos.

O propósito é trazer alguma forma de contribuição para construção de uma ponte que interrelacione os conhecimentos produzidos, mais especificamente, pelos estudos científicos da área da Semiótica Discursiva ou Social e o ensino-aprendizagem de leitura e escrita de textos multimodais. As contribuições advindas dos resultados encontrados nesta pesquisa poderão subsidiar tanto o professor quanto o autor de livros didáticos, no sentido de eles, valendo-se das instâncias da arte e da cultura, incorporarem, de modo mais sistemático, outros meios semióticos como objeto de análise textual nas atividades programadas para suscitar reflexão sobre os recursos empregados pelo autor nos textos lidos ou a serem produzidos pelos alunos.

As teorias semióticas ortodoxas não explicam a inter-relação entre as diferentes linguagens usadas nos textos multimodais, mas Kress (1997) trouxe categorias que permitem uma análise mais consistente da relação entre o verbal e a imagem, no texto multimodal. Portanto, essas postulações constituem um referencial teórico cuja transposição didática poderá apontar caminhos profícuos para o trabalho didático com leitura e produção textual de textos contemporâneos. Esse autor destaca o fato de sempre ter havido comunicação multissemiótica e considera que as mudanças ocorridas com o texto não são mais do que

alteração de foco; atualmente, na construção de textos, as imagens deixaram de ter mera função ilustrativa para se fundirem com o verbal e gerarem novos sentidos discursivos.

Nessa perspectiva, na análise do texto multissemiótico, torna-se indispensável ultrapassar o aspecto formal e considerar, além do contexto linguístico, o situacional e, sobretudo, o cultural. As imagens revelam aspectos relevantes das relações sociais; combinadas às cores, tornam-se fortes e facilmente absorvidas e memoráveis, capazes de provocar alteração e transformação nas ideologias e paradigmas vigentes em dado momento histórico.

Para a realização do estudo, tomamos como objeto três coleções didáticas distribuídas às escolas públicas pelo PNLD/2011. Assim, primeiramente, foi realizada uma pesquisa exploratória nas resenhas do Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa, para definição das coleções a serem objeto da investigação. Em um segundo momento, houve uma pesquisa documental nas coleções com o propósito de efetuar uma seleção dos textos multimodais propostos e constituir o corpus, haja vista a multissemiose ser uma característica recorrente na quase totalidade dos exemplares apresentados para leitura nas coleções sob análise. Nessa etapa, o objetivo foi investigar a forma como tais gêneros são abordados nas obras, observando-se a forma de apresentação dos textos e as práticas de leitura e/ou escrita propostas sobre eles.

Os resultados, que serão mais detalhados oportunamente, apontam para uma presença significativa de gêneros que combinam linguagem verbal e outras semioses – em especial, imagens estáticas –, oriundos de diferentes mídias e suportes. Porém, a exploração da função retórica que os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exerce na construção de sentidos dos textos ainda está aquém do desejável, de modo que o trabalho escolar com leitura e escrita contribua de forma mais eficaz para promoção dos letramentos exigidos por esses textos que, originalmente, circulam em larga escala tanto nos ambientes digitais como nos impressos.

Os gêneros textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa: problemas e perspectivas

Raquel da Silva Goularte (UFSM/ bolsista CAPES), raquelgoulartee@hotmail.com

Muitos são os pressupostos teóricos que podem embasar as práticas didáticas, ou pelo menos, deveriam fundamentar. Nos anos 60, a Gramática prometia mudanças no ensino. Depois, o trabalho com o texto parecia inovar nas décadas de 70 e 80. Quando essas questões chegaram aos currículos escolares, já haviam sido estudadas em pesquisas acadêmicas.

Todavia, o contrário disso ocorreu com os gêneros. Tal conceito foi incorporado aos documentos oficiais, publicados em 1998, para ser utilizado como apoio na educação linguística. Tem início, assim, a luta para decifrar que gênero é esse - que está nos documentos oficiais, está na escola, no livro didático, na boca do povo?

Apresentados por Platão, na Grécia antiga, consolidados com Aristóteles, incorporados ao estudo dos textos literários na escola, investigados pela crítica literária, em seguida, os gêneros foram reinterpretados por Bakhtin. Os tipos relativamente estáveis de enunciados acompanham a evolução desses estudos, chegando à Linguística e ao ensino escolar. É mais uma prova de que o seu estudo está longe de ser esgotado, uma vez que as formas de expressão humana vivem em constante modificação.

Dessa forma, um professor, —no sentido vygotskyano, segundo Freitas (2000), é aquele que, por deter mais experiência, intervém e medeia a relação do aluno com o conhecimento. Ele

procura adequar a sua didática, respeitando Zonas de Desenvolvimento Proximal, atuando, de fato, como elemento de intervenção na aprendizagem do aluno. Vygotsky fornece subsídios para interpretarmos a importância da escola e do papel do professor como agente mediador fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, nem sempre isso se efetiva, uma vez que o contexto brasileiro da profissão professor, ou “semiprofissão” como diria o professor Richter, não colabora para a atualização docente. Com isso, os livros didáticos e os manuais que os orientam passam a ser o recurso, muitas vezes único, de embasamento teórico do professor, para acompanhar o desenvolvimento das pesquisas sobre o ensino. Diante dessa realidade, comprova-se a importância de refletir sobre os materiais didáticos.

Marcuschi (2002) afirma que a função do manual do professor é aprofundar com o docente as bases teóricas que alicerçam o livro do aluno. Além disso, deve possibilitar ao professor autonomia e segurança para trabalhar o desenvolvimento das competências e atividades propostas pelo livro didático. Partindo desse pressuposto, este trabalho apresenta a análise do conceito de gêneros em livros didáticos de língua portuguesa. Por isso, aborda primeiramente, os gêneros no contexto de ensino, reconstituindo alguns dados da história do ensino de língua portuguesa, ao longo do século XX, e como o Livro didático acompanha essa trajetória. Também apresenta a noção de gêneros segundo Bakhtin (1992), em seguida, apresenta a noção de gêneros nos documentos oficiais, assim como explora os conceitos de gêneros recorrentes nos livros didáticos atuais.

O corpus desta pesquisa são três Livros Didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental que estão sendo utilizados na rede pública de Santa Maria. Por meio dessa investigação, buscou-se apurar: como o conceito de gênero é abordado no manual do professor dos livros didáticos de língua portuguesa; como esse conceito é apresentado ao professor, ainda, que embasamento teórico fundamenta as propostas de leitura e de produção textual. Além disso, procurou-se analisar se há coerência entre o conteúdo do manual e as propostas do livro.

A análise foi realizada a partir do escopo do interacionismo social, sobretudo de Bakhtin/Voloshinov (1988 [1929]) e Bakhtin (1992), assim como de Vygotsky (1991, 1998). Além desses estudiosos, este trabalho recorreu a outros teóricos que ajudaram a situar as teorias de gêneros contidas nos livros analisados, entre eles, Meurer; Bonini; Motta-Roth (2005); Miller (1984); Bronckart (2009) e Schneuwly & Dolz (2004).

Bakhtin (1992) aponta o enunciado como unidade real da comunicação. Logo, as propostas de livros didáticos que envolvam gêneros precisam ser esclarecidas pelos manuais. Assim como tais propostas devem explorar a reflexão da linguagem nos gêneros, seja nos projetos, nas atividades de leitura, de produção ou de reflexão linguística; e esta, de acordo com a teoria enunciativa, integra o trabalho com a constituição dos gêneros.

Ao analisarmos o conceito de gêneros em livros didáticos de língua portuguesa, a partir do manual do professor, nosso intuito era investigar em que medida o conceito apresentado ao professor está em conformidade com o que se materializa no livro didático. Assim, verificamos que, no MP1, a abordagem de gêneros sociointeracionista da Escola de Genebra é predominante. E os autores disponibilizam apoio teórico e bibliografia sobre o assunto. Ao observarmos as atividades, nos capítulos 1,2,3 e 4, reconhecemos a estrutura básica da sequência didática nas atividades de leitura e de produção. Porém, percebemos que a reflexão linguística não corresponde aos gêneros que compõem a sequência. Já, em relação aos projetos, o MP1 é o que mais contempla o trabalho com os gêneros no livro, de forma que os projetos são voltados para a conclusão do trabalho de cada unidade.

Quanto ao MP2, a abordagem dos gêneros é diretamente vinculada à produção textual. O manual apresenta (de forma descontextualizada) várias teorias, entre elas: a descrição de comportamentos (leitores e escritores) de Lerner (2002), a distinção entre gêneros e tipos textuais de Marcuschi (2007) e o agrupamento de gêneros de Schneuwly e Dolz (2004). Mas

não podemos presenciar a articulação desses textos feita pelos autores do manual, seja na apresentação teórica ao professor, seja no desenvolvimento das propostas. O projeto, por exemplo, destaca os aspectos lúdicos e prioriza os fatores gramaticais do texto nas orientações da tarefa. Em vez disso, poderia aproveitar a característica dos textos instrucionais, que são o foco da atividade proposta.

Por fim, o MP3 reproduz a página inteira de Bakhtin (1992), onde consta o conceito de gêneros. Também aparecem citações diretas de Schneuwly e Dolz (2004), Rojo (2000), Marcuschi (2002), etc. Novamente, presenciamos a falta de articulação das teorias existente no manual do professor. Quanto ao livro, cinco das oito unidades que trabalham gêneros detêm-se ao estudo do gênero conto. No entanto, a fundamentação dos autores salienta o trabalho com sequências didáticas, o que não se concretiza nas atividades propostas. Em compensação, o projeto explora minimamente os gêneros trabalhados no livro. Além disso, permite ao professor adaptar e criar outras atividades, ao oferecer um livro com textos de diferentes gêneros.

Nesse sentido, a análise dos livros didáticos, baseada em teóricos que estudaram sobre língua, linguagem e ensino, possibilitou apontar pontos positivos e negativos em relação ao trabalho com gêneros. Por isso, acreditamos que o trabalho abre possibilidades de que muitas questões ainda precisam ser melhoradas, para que se produzam materiais didáticos bons, que possam mediar o ensino de forma mais produtiva.

Ensino Fundamental II – Sessões de Pesquisa

Dia 09/10/2012

84

Sessão de Pesquisa: 4 | Sala: 266 – 16h30
Coordenação e Debate: Profª Drª Roberta Martins

Como os Professores Avaliam o Livro Didático de Português: Algumas Reflexões

NiegeGuedes (UFRPE/UAG), nrguedes@uol.com.br

Como se sabe, o livro didático (LD) continua sendo um instrumento muito utilizado na sala de aula para auxiliar o professor no trabalho de ensino/aprendizagem com o aluno. Existem muitas questões e pesquisas que já foram feitas relacionadas à qualidade desses livros; relacionadas também aos tipos de atividades que estão presentes nos livros didáticos; dentre outros aspectos relevantes que podem contribuir para uma considerável melhora do LD e, conseqüentemente, para a formação de um sujeito crítico na sociedade. Além dessas questões, é também relevante saber quais os procedimentos utilizados pelos professores para avaliar os livros que recebem nas escolas e que já foram avaliados pelo PNLND; e que critérios utilizam para avaliar os livros que utilizam em suas aulas. No caso do professor de língua portuguesa, será que ele, ao avaliar o livro didático de português (LDP), leva em consideração que o “ensino de língua deve ser uma forma específica de (inter)agir, e não apenas um conjunto de informações sobre a língua” (RANGEL, 2001)? E que a leitura, a produção de textos e o trabalho com práticas orais devem ocupar o centro desse ensino? Também é importante que se considere o trabalho de leitura e produção indissociáveis para um melhor resultado dessas práticas com os alunos. Levando em consideração essas questões relevantes

para a escolha do LDP, objetiva-se nesse trabalho fazer uma reflexão sobre o tipo de avaliação feita pelos professores de língua portuguesa para escolher o LD que pretendem trabalhar na escola. Para isso, entrevistaremos 20 professores de língua portuguesa das escolas públicas de Garanhuns, do ensino fundamental II, no intuito de investigar quais critérios utilizam para avaliar o LD que adotam. Contaremos com a ajuda dos alunos das disciplinas de Estágio do curso de Letras da UAG e com a monitora da disciplina de Estágio I para a aplicação dos questionários. A pesquisa será qualitativa. Para refletir sobre as questões abordadas no LDP, é necessário, primeiramente, levar em consideração o que dizem os PCN (1998, p.19), quando enfatizam que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”. Posto isso, é importante observar se o LDP considera os interesses e a realidade dos alunos; se trabalha adequadamente a leitura e a produção de texto, não usando o texto apenas como pretexto para o trabalho mecânico dos aspectos gramaticais em frases descontextualizadas. Para isso, é necessário que o professor, numa avaliação do LDP, observe qual é a concepção de língua adotada pelo autor do LD. É interessante observar também se esse autor considera o aprendiz como um sujeito do processo de ensino/aprendizagem e não como receptor, e se o professor é tido como mediador na construção do conhecimento e não mero transmissor do que há no livro. Também deve ser alvo de observação o trabalho com as variações, devendo combater os mitos e preconceitos linguísticos que agem no sentido de excluir a variante não-padrão de menor prestígio na sociedade. Outro ponto que deve ser considerado nessa avaliação é se o livro oferece uma diversidade de gêneros e tipos de textos; se prevê atividades de leitura que desenvolve a competência leitora dos alunos; se ensina a produzir textos, envolvendo tanto aspectos relacionados às condições de produção, quanto aos procedimentos e estruturas próprios de textualização. Deve haver também uma preocupação em trabalhar a oralidade, suas características e adequação diante dos contextos de uso. Além disso, é necessário refletir sobre a articulação entre as unidades do LDP, os exercícios propostos nas unidades e entre as unidades. Como se pode observar, há muito que se avaliar e esses são apenas alguns dos aspectos que devem ser considerados num processo de avaliação do LDP. Diante da realidade que encontramos nas escolas públicas de Garanhuns, pode-se dizer, num primeiro momento, que alguns professores sequer sabem o que deve ser avaliado num LDP. Esse dado é preocupante, pois vai atingir diretamente o aluno, que deve estar em contato com um livro que seja coerente com a sua realidade, contribuindo para a sua formação enquanto sujeito crítico e atuante na sociedade; também, vai influenciar na qualidade da aula, uma vez que o LDP é usado como guia nas aulas e, muitas vezes, única ferramenta para o trabalho do professor. Não se pode, por essa razão, negligenciar a importância do tipo de avaliação que faz o professor para a escolha do livro didático, pois é ele quem conhece a realidade dos alunos, com os quais está em contato, suas necessidades e perspectivas. Por essa razão, faz-se necessário uma reflexão sobre os procedimentos por ele adotados para avaliar o LDP e, a partir daí, pensar sobre que caminho trilhar para capacitar e ajudar esse professor no que diz respeito não apenas ao trabalho com o livro, mas também à escolha do livro didático que vai acompanhá-lo durante todo o ano letivo, contribuindo, assim, para a formação de seus alunos.

O linguista como autor de livro didático de português

Graziela Lucci de Angelo (UFSM), graziela.deangelo@gmail.com

No quadro de trabalhos recentes voltados à constituição do ensino de língua portuguesa no Brasil, o livro didático de português vem sendo frequentemente investigado. Dentre as várias formas de compreendê-lo, algumas pesquisas apontam que, em determinadas épocas, ele

funcionou como elemento de apoio didático a partir do qual o professor elaborava e desenvolvia suas próprias atividades de ensino, como ocorria nas primeiras décadas do século XX com o uso das antologias; em outro período posterior passou a ser o elemento central e organizador das atividades a serem seguidas pelo professor, a partir, principalmente, das décadas de 1970, com o processo de democratização do acesso ao ensino (Soares, 2001). Neste trabalho o livro didático de Língua Portuguesa também é alvo de reflexão, não para investigar a relação estabelecida entre esse objeto cultural (Batista, 1999) e o fazer docente (Bunzen, 2009), mas para compreender a relação que se estabelece entre esse livro e o discurso dos linguistas para o ensino de língua materna, quando, em contraposição ao discurso de crítica e rejeição a esse material didático defendido a partir de fim dos anos 1970 pelo chamado discurso da mudança (Pietri, 2003), alguns renomados linguistas assumem, em diferentes períodos de tempo, a função de autores de coleções didáticas de língua portuguesa. O interesse em investigar essa relação se coloca a partir da tomada de conhecimento da publicação de duas coleções didáticas distintas: uma, publicada nos anos 1970 e 80, pela Editora Nacional, de autoria do linguista Dino Preti, intitulada Português oral e escrito – 1º grau, destinada às quatro séries finais do antigo primeiro grau (hoje ensino fundamental II); uma outra, publicada mais recentemente, na primeira década do século XXI, pela Editora Moderna, de autoria de Maria Bernadete M. Abaurre, Maria Lúcia Abaurre e Marcela Pontara, intitulada Português: contexto, interlocução e sentido, coleção voltada às três séries do atual ensino médio. A especificidade da autoria dessas coleções publicadas em determinados momentos históricos, tendo à frente nomes de destaque da linguística nacional, permite que se coloquem algumas questões: que dizer é produzido pelo linguista nos anos 70 e no momento atual sobre o ensino de língua quando ocupa a posição de elaborador de livro didático de português? Que aproximações e distanciamentos se estabelecem nesse ensino projetado em condições sócio-históricas diferentes? Como a publicação da coleção de Dino Preti, concomitante ao período de emergência do discurso da mudança na esfera acadêmica, responde a esse discurso? Como a publicação de Maria Bernadete Abaurre, distanciada há algumas décadas da emergência desse mesmo discurso, também responde a ele? Que relação entre linguistas, ensino de língua portuguesa e livro didático passa a se estabelecer nessas condições? Como a proposta didática autoral desses linguistas se articula com a tradição desse ensino, especialmente em relação à gramática, ponto muito controverso até hoje em termos do ensino de língua? Que possíveis efeitos de sentido poderiam advir da função de autor ocupada por um linguista em relação à produção de sua obra para o ensino de língua portuguesa: maior qualificação, maior respeitabilidade? Como essas coleções se articulam com os documentos e programas oficiais para o ensino de língua portuguesa publicados no período de sua produção? Para responder a essas questões, o trabalho a ser apresentado se ampara na perspectiva sócio-histórica dialógica bakhtiniana, que toma a linguagem como um fenômeno sempre estratificado, fundamentalmente saturado pelos índices sociais de valor. Tal abordagem defende a ideia de que toda expressão, todo enunciado tem como centro organizador o meio social em que se insere o indivíduo, de forma que todo dizer sempre se orienta para o “já-dito”, como uma réplica de uma memória construída socialmente; sempre se orienta para uma resposta e se constitui como ponto de convergência de múltiplas vozes sociais. Trabalhar nessa perspectiva é entender que o enunciado não é uma unidade da língua, na visão saussureana, mas da comunicação verbal e nesse sentido, não possui uma significação, mas um sentido que se relaciona com um juízo de valor, com uma postura axiológica, que prevê uma compreensão ativa do sujeito. Assim, essa pesquisa, que se encontra ainda em andamento, alicerçada nessa base teórica, alinha-se a uma abordagem interpretativista, à procura de regularidades diante de textos (coleções didáticas) produzidos por sujeitos historicamente situados (os linguistas em questão), que “falam” a um outro sujeito (o pesquisador), que procura compreendê-los não como objetos mudos, reificados, mas como enunciados prenes de sentido. Este trabalho, de cunho qualitativo, concebe os

livros didáticos como objetos culturais multifacetados (Bunzen, 2005) e entende a análise sobre as duas coleções didáticas como uma resposta avaliativa por parte do pesquisador em relação ao conjunto de textos com que se defronta, compreendendo-os na articulação com o contexto sócio-ideológico mais amplo em que são produzidos. Para esta comunicação serão apresentados os resultados parciais da pesquisa já realizada, centrando-se na análise da coleção didática publicada nos anos 1970 e 80.

**Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa:
pressupostos teóricos para análise**

Fabiana Panhosi Marsaro (IEL/UNICAMP), fabiana.marsaro@gmail.com

Neste trabalho, discutiremos algumas questões teóricas que estão sendo desenvolvidas em nossa pesquisa de Mestrado intitulada “Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa: para além da letra”, em andamento. Tomamos como objeto o projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa, definido como o planejamento e realização de sua forma, conteúdo e composição visual, ou seja, sua configuração material. Segundo Choppin (2004), no estado da arte da história dos livros e edições didáticas, raras vezes as pesquisas debruçam-se sobre as inter-relações entre os conteúdos dos livros didáticos e seus aspectos formais. Entendendo que elementos como tipografia, espaços em branco, uso de cores, escolha de imagens, entre outros, participam do processo pedagógico tanto quanto o texto autoral e a coletânea, auxiliando ou prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, temos os objetivos de i) descrever e analisar os elementos constitutivos dos projetos gráfico e editorial de duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa; ii) descrever e analisar os processos e agentes envolvidos na elaboração dos projetos gráfico e editorial, enfatizando o papel de autor, editor e designer e iii) apontar as limitações impostas e as possibilidades criadas pelos projetos gráfico e editorial aos projetos pedagógicos das coleções. O método por nós eleito para a geração dos dados de nossa pesquisa, de abordagem qualitativa e interpretativista, é a análise documental comparativa de duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinadas ao Ensino Fundamental II (6º a 9º anos), recomendadas pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011, a saber, “Diálogo – Edição Renovada”, da Editora FTD e “Linguagens em Sintonia – Língua Portuguesa”, da Editora Scipione. O critério de seleção do corpus foram os índices de venda do PNLD 2011, divulgados pelo Ministério da Educação. Buscamos selecionar coleções das principais editoras que atuam no país e que, de certa forma, determinam tendências e modelos para a produção dos livros didáticos de língua portuguesa. As justificativas para nossa pesquisa partem da necessidade que vimos em dar corpo aos estudos que procuram compreender e descrever o funcionamento do subsetor editorial principalmente por entender que é no seu entorno que “se definem políticas educacionais, desenvolvem-se processos de controle curricular e se organizam práticas de escolarização e letramento” (BATISTA; ROJO; ZUÑIGA, 2005, p. 1). Podemos constatar que mesmo diante das atuais configurações de nossa sociedade e do avanço das tecnologias, o livro didático impresso ainda é o material de ensino-aprendizagem predominante em nossas escolas, principalmente públicas, o que torna desejáveis e pertinentes pesquisas que o tomem como objeto. Passados 26 anos da instituição do Programa Nacional do Livro Didático pelo Governo Federal e 15 do início das avaliações, entendemos que houve uma estabilização das práticas editoriais de produção e circulação do livro didático de língua portuguesa, ainda que elas não tenham sido ainda exaustivamente descritas e problematizadas. Nossas reflexões teóricas fundamentam-se na Teoria Bakhtiniana de enunciação, elaborada por Bakhtin e seu Círculo, principalmente os textos de Bakhtin/Volochinov (1926, 1929), Bakhtin/Medvedev (1928) e Bakhtin (1952-53/1979; 1934-

35/1975), entendendo ser ela que ela nos permite uma abordagem da realidade plena do discurso em toda sua complexidade. Sendo coerentes a essa teoria, tomamos o livro didático como gênero secundário do discurso, “historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 1). Nossa análise é guiada pelos conceitos bakhtinianos de arquitetônica e cronotopo. Bakhtin afirma que “a relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2003 [1952-53/1979], p. 309), ou seja, que a forma composicional de um gênero tem relação direta com as apreciações de valor dos sujeitos nos enunciados, indissolúvelmente ligadas também ao tema e ao estilo. A arquitetônica pode ser considerada um passo anterior a essas “escolhas”, na medida em que determina de que modo se construirá a interação entre material, forma e conteúdo nessa significação. O projeto gráfico-editorial, a nosso ver, está no âmbito da arquitetônica. A complexa relação que se estabelece entre autor, editor e designer nos processos de produção do livro mostra-se por vezes conflituosa, constituindo uma múltipla autoria. Temas, estilo e forma composicional – ainda que esses elementos constitutivos do gênero sejam indissolúveis e não possam ser esquematicamente separados – são mais ou menos determinados e influenciados pelas ações desses agentes ao longo da cadeia produtiva do livro didático de língua portuguesa. Defendemos, portanto, a existência de um cronotopo do autor, de um cronotopo do editor e de um cronotopo do designer. Bakhtin (1988 [1934-35], p. 211) define a noção de cronotopo como “a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto”. Podemos entender, portanto, que é o cronotopo que organiza a forma composicional, uma vez que é ele que materializa a ideologia e as relações temporais e espaciais em que se inserem os participantes de um enunciado. Através do cronotopo, podemos definir como será inscrita em um gênero uma apreciação valorativa de um determinado participante em um lugar e tempo históricos específicos, dentro de uma esfera de circulação. Argumentamos que o espaço-tempo das ações desses agentes na produção do livro didático de língua portuguesa, condicionado pela dinâmica específica de sua elaboração, será necessariamente diferente, o que vai limitar de que modo interferirão nos seus temas, na sua forma, estilo e no seu acabamento. A existência de um cronotopo do autor, do editor e do designer faz com que, muitas vezes, por exemplo, as ações editoriais acabem comprimindo a proposta pedagógica em uma configuração visual não condizente com os objetivos de ensino-aprendizagem, em vez de contribuir para um melhor aproveitamento do material por alunos e professores.

Caderno “Se bem me lembro...”: uma pesquisa sobre o gênero Memórias Literárias do Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

Neiva de Souza Boeno (UFMT/MEEL), professoraneivaboeno@hotmail.com

Nas últimas décadas, a teoria dos gêneros discursivos já vem sendo discutida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, segundo as reflexões de Bakhtin (1992) e da escola de Genebra através de Dolz e Schneuwly (1996), bem como nas orientações curriculares estaduais, para além do que já era conhecido e trabalhado na escola, ou seja, para além dos gêneros literários e tipologia textual: narração, descrição e dissertação. Esses documentos apontam para a concepção de linguagem enquanto interação mediadora e constituidora nas relações sociais. Nesse contexto, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), desde 2008, nos anos pares, introduziu em sua estruturação de programa o ensino de Língua Portuguesa por meio da teoria de gêneros textuais em conformidade com os PCN, e o gênero Memórias Literárias foi escolhido para ser

utilizado nas turmas de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, um gênero não muito conhecido e utilizado na escola, como gênero escolarizado. Desse universo, surgiram as seguintes indagações: Em quais espaços se produz e circula o gênero Memórias Literárias? Como ele se constitui? E qual é a relação do gênero Memórias Literárias entre sua utilização nas práticas sociais e sua aplicabilidade no espaço escolar? Essas questões norteiam as leituras iniciais, na parte introdutória da pesquisa acadêmica, como mestranda, e têm como objetivo central analisar a natureza e a discursividade do gênero Memórias Literárias no contexto escolar à luz de alguns conceitos bakhtinianos: alteridade, dialogia, exotopia, cronotopo e o papel do escritor (nesse caso, o aluno) e, também, vygotskyanos, na perspectiva da teoria da aprendizagem. O caderno pedagógico “Se bem me lembro...” traz as oficinas que auxiliaram o professor nos processos de ensino e aprendizagem do gênero Memórias Literárias, gênero que foi retirado das práticas sociais, com ênfase na utilização e criação literária para a utilização no âmbito escolar. A pesquisa tem por percurso a compreensão e a descrição do gênero Memórias Literárias, como se apresenta no contexto do Programa da Olimpíada de Língua Portuguesa, a partir da análise do Caderno do Professor. Para realizarmos as primeiras leituras epistemológicas, partimos da questão do uso da memória nas práticas sociais, passando pelo recorte da Literatura, até a utilização do gênero memórias literárias na escola. Também buscamos a fundação na filosofia grega, com o pensamento dos filósofos Heráclito (doutrina dos opostos) e de Aristóteles (na concepção do tempo e da recordação). O gênero escolarizado pela OLPEF, em 2008, recorre a um tema muito discutido no âmbito acadêmico a partir da tese Memórias e sociedade: lembranças de velhos, da Dra. Ecléa Bosi, em 1978. É essa temática só vem colaborando com as práticas formativas, na intuição de contemplarmos a formação humana dos alunos, desenvolvendo com eles atitudes e comportamentos de colaboração, cooperação e respeito ao próximo. O destaque para essa abordagem amplamente discutida é a questão da necessidade do encontro com o passado mais próximo de nosso tempo, o encontro de gerações. Serão ressaltadas na proposta apresentada pelo Caderno do Professor Se bem me lembro... as estratégias de ensino do gênero (como as entrevistas que os alunos devem realizar com as pessoas mais idosas de sua comunidade) que apontam para a valorização e aproximação das pessoas que viveram muito e têm o registro de suas experiências na localidade onde viveram e vivem. É a memória viva de uma sociedade, é a história não oficial, a história que os livros não trazem. São vidas que se modificam pelas experiências, são vidas refletidas. A memória das pessoas mais velhas nos ajuda a compreender a nossa própria história, nesse tempo contemporâneo, cheio de contradições, indiferenças e exclusões. A dinâmica das atividades apontadas pelo caderno também leva em consideração a produção artística e poética de escritores consagrados na Literatura Brasileira, a citar dois deles, Manoel de Barros e Zélia Gattai. Tais escritores, assim, como outros, têm a perspectiva de ver a vida do seu ponto de vista particular, singular, pessoal e intransferível. As ações expressadas em suas obras são consideradas ações e emoções universais e atemporais, pois pertencem a um Grande Tempo da Literatura (conforme as leituras bakhtinianas sobre a caracterização da palavra literária; Bakhtin [1974]; Ponzio [2010,2011]). Já nas atividades de escrita e leitura do gênero Memórias Literárias, propostas pelo Caderno do Professor, o aluno-autor deverá realizar uma entrevista (gênero oral) com uma pessoa mais velha da comunidade onde vive, para que, após a escuta (na concepção bakhtiniana), escreva as lembranças, em primeira pessoa, como se fossem suas próprias experiências vividas. Como não se trata de um texto autobiográfico, o aluno (como autor-criador) precisa aprender a escrever como se fosse o próprio entrevistado, e narrar com um olhar de hoje, sobre o passado de outrem, e também, valorizar a singularidade e a estética literária. O que se tem de conhecimento pela literatura divulgada, e pelas leituras aqui registradas, é que a noção de memórias literárias não coincide, necessariamente, como um gênero com características definidas. Segundo Bakhtin ([1952-53] 2000), os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis. Essas características configuram diferentes gêneros, que podem ser

observados em três aspectos básicos coexistentes e orgânicos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Porém, são inegáveis as possibilidades de se realizar um trabalho pedagógico humanizador e que atenda aos documentos oficiais para o ensino da leitura e escrita e de forma ampla, que atenda à etapa escolar: fundamental e/ou médio. Constatamos que nas primeiras análises do Caderno de Professor, mais do que desenvolver as atividades propostas pelo Caderno Se bem me lembro..., os professores e alunos precisam conhecer essas concepções subjacentes no fazer dos exercícios e na escritura desse gênero. Pelo que vimos, mesmo sem esse conhecimento singular, as produções dos alunos finalistas na etapa estadual, em Mato Grosso, já demonstraram talentos na percepção e captação do fazer e conseguem atender a proposta de escritura de acordo com os parâmetros estabelecidos na Olimpíada de Língua Portuguesa. Também se percebe o pouco trabalho com a linguagem literária e de elementos ficcionais, e ao contrário da narrativa anterior, esta tem semelhança ao gênero relato de experiência. Assim, as memórias literárias, no contexto escolar, foram pensadas também enquanto possibilidade pedagógica de reconstituição histórica do passado de um lugar, contribuindo para a construção de identidade local, reaproximando gerações e resgatando o respeito às pessoas mais velhas, mesmo num mundo capitalista, onde se valoriza mais as forças produtivas dos jovens e o consumismo. Diante das leituras iniciais, desde a concepção filosófica das memórias até sua utilização no gênero memórias literárias no contexto escolar, concluímos que o percurso ainda está em construção. Muitas leituras e contribuições de outras áreas serão bem-vindas, para então podermos responder as indagações iniciais, principalmente as que falam sobre: Como se constitui o gênero memórias literárias? Como o caderno da OLPEF Se bem me lembro... relê e didatiza este gênero?

Sessão de Pesquisa: 5 | Sala: 270 – 16h30

Coordenação e Debate: Prof^a Ms^a Marília Curado Valsechi (UNESP)

90

Livro didático e letramentos: um olhar para o futuro

Maria Letícia Naime–Muza (UFSC), leticiamuza@gmail.com

Marcos Antônio Rocha Baltar (UFSC), baltar@cpovo.net

A política indutiva de produção, distribuição, adoção e uso do livro didático nas escolas brasileiras de educação básica (PNLD/MEC), como material didático-pedagógico para a organização das práticas de ensino de língua portuguesa tem provocado muitas questões que merecem ser debatidas nas escolas e na academia. Destacamos dentre elas a discussão sobre o uso dos livros como apoio ou como o único material de ensino e aprendizagem que os professores lançam mão em suas aulas, a adesão dos professores às sequências de trabalho estabelecidas pelos autores, nos livros e nos seus manuais, a representação que os professores têm do livro didático, considerando-os ora como um suporte de múltiplos gêneros, para que possam extrair alguns textos para trabalhar em sala, ora como um gênero que contém um projeto de dizer autoral que se coaduna com o projeto de ensino e aprendizagem que quer conduzir em suas aulas. Além disso, questões referentes às concepções predominantes de ensino e aprendizagem da língua materna, de um lado o ensino gramatical tradicional e de outro um ensino da língua materna mais inovador com foco na leitura e produção de textos orais e escritos. Vemos, nesse sentido, a importância de compreender o ponto de vista dos professores nessas escolhas e da contribuição da formação inicial e continuada que evidenciam o uso e elaboração de material didático bem como abordagens teórico-metodológicas considerando as diferentes correntes e diferentes disciplinas nos cursos de

graduação que formarão o futuro professor. Acrescentando a isso, está o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em favor dos processos de letramento das camadas mais populares. Independente das restrições ou do reconhecimento do uso parcial, seletivo ou reinterpretado do livro didático, é evidente a importância deste sobre as experiências de letramento dos alunos, muitas vezes constituindo o principal quando não o único material escrito ao alcance de alunos e até mesmo de professores. Desta forma, vemos a veemência do olhar de pesquisadores e professores no processo de avaliação do livro didático sob os critérios de excelência firmados pelo Ministério da Educação (MEC) para todo o território nacional. Atentamos, também, sobre os materiais não contemplados nessa avaliação, mas que igualmente concorrem no mercado editorial. Pensa-se, assim, em um ensino na perspectiva dos múltiplos letramentos a partir dos gêneros textuais orais e escritos que não privilegie apenas a norma padrão escrita, mas que considere a exploração das diferentes variedades da língua oral em contraste com as formas escritas da língua. Entendemos que essas e outras questões precisam ser enfrentadas por pesquisadores do campo da linguística aplicada, sejam eles professores que atuem na educação básica ou na educação superior. Nesse sentido, o objetivo, deste estudo é verificar como está sendo desenvolvido o trabalho com os livros didáticos de língua portuguesa adotados nas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Florianópolis (RME de Florianópolis). Analisaremos duas coleções adotadas por escolas de Florianópolis, a saber, a coleção Viver Juntos e a coleção Tudo é linguagem, para verificar em que medida os livros escolhidos se coadunam com a matriz curricular e com o documento municipal parametrizador do trabalho da área de língua portuguesa, em que medida seguem a orientação dos PCNs no que diz respeito às perspectivas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa voltadas notadamente às práticas de letramento e às práticas dos diferentes gêneros textuais que circulam nas diferentes esferas da atividade humana. Outras perguntas que procuraremos responder com este estudo versam sobre quais os critérios que orientam os professores dessa rede a escolher os livros que vêm escolhendo, quanto tempo das aulas de português está sendo destinado ao trabalho com o livro didático, qual a importância do livro didático para o planejamento e execução das aulas de língua portuguesa. Assim, como procedimento teórico-metodológico, em uma pesquisa-ação, participativa e colaborativa, ao retomarmos os critérios recomendados pelo MEC em relação à escolha do livro didático no PNLD de língua portuguesa do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries / 6º ao 9º anos), os processos de escolha dos livros didáticos de língua portuguesa de 6º ao 9º ano das escolas básicas municipais de Florianópolis, a matriz curricular da área de linguagens e códigos da RME e os livros didáticos adotados nesta rede de ensino, observando os múltiplos letramentos, gêneros textuais e sequência de atividades propostas. Pensamos, assim, ao cruzar esses dados provenientes das análises realizadas, elucidar o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa focando as capacidades acionais, discursivas e linguístico-discursivas, as possibilidades reais de hibridização das culturas local e global que visem a ascensão social e cultural e efetiva inserção desses alunos na cultura letrada. Além disso, pretendemos, com a pesquisa, colher elementos para a demanda dos encontros de formação de professores de línguas da RME de Florianópolis, propondo critérios para uma política de formação continuada que independa de questões político-partidárias e que possibilite a continuidade das discussões dos professores nos cursos de formação, assim como uma reflexão sobre o currículo escolar e dos cursos de graduação de Letras. (BRASIL, 2008a; BRASIL, 2008b; BRASIL, 2010; BARROS e NASCIMENTO, 2007; GERALDI, 1996; LAHIRE, 1997; MATENCIO, 2001; ROJO e BATISTA (orgs.), 2003; ROJO, 2008; SCHNEUWLY, DOLZ (orgs.), 2004; SILVA, AGUIAR e KOERNER, 2011).

A importância das produções escritas para a constituição do aluno-autor: Um olhar no material alternativo da Olimpíada da Língua Portuguesa

Leila Figueiredo de Barros (UFMT /SEDUC- MT), leilamie@hotmail.com

Este trabalho de pesquisa tem como propósito apresentar nossa pesquisa de mestrado, concluída neste ano, sobre a autoria nos textos produzidos por alunos pertencentes ao projeto Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF). Partindo do pressuposto que passamos maior parte de nossas vidas nos bancos escolares, local que, muitas vezes, evidenciam-se dificuldades nas produções escritas dos alunos, tomamos a escrita e a autoria nela intrínseca como foco de nosso trabalho. Assim, notamos a necessidade de investigar o processo autoral e desvendar se um aluno é capaz de ser ou não autor de seu próprio texto. Buscamos analisar como propostas de ensino presentes em materiais didáticos alternativos do tipo cadernos contribuem para a formação do aluno-autor. Ao nos referirmos a esses tipos de materiais como alternativos, estamos pensando em sua forma de constituição didática e funcionamento no âmbito escolar. Trata-se de materiais organizados didática e pedagogicamente de maneira diferente dos livros didáticos. Os cadernos trazem, geralmente, uma única proposta de ensino-aprendizagem com foco em um único gênero textual/discursivo, baseada, principalmente, na ideia de sequência didática da Escola Didática de Genebra. Além disso, esses cadernos, como no caso dos da Olimpíada de Língua Portuguesa, não são elaborados para constar como material didático regular a ser seguido anualmente no programa de ensino escolar, mas como uma ferramenta de apoio pontual. Essa ideia pode ser confirmada pelo fato de os professores não terem, assim como o têm com o livro didático, liberdade de escolha do material. Esse material é enviado bianualmente para cada unidade escolar independente de ter sido solicitado e em número insuficiente para os professores, e quando o mesmo é utilizado, esse uso, em sua maioria, restringe-se ao período do concurso de produção textual. Outro fator que nos levou a tomar esses cadernos como tais é que, apesar de haver uma orientação político-educacional para que nenhum material didático adentre a escola sem ser analisado pelo MEC, os mesmos têm acesso irrestrito ao espaço escolar até mesmo, conforme dissemos anteriormente, sem o consentimento e escolha do próprio professor. O caderno focado, nesta pesquisa, é “A ocasião faz o escritor”, que objetiva o ensino-aprendizagem do gênero crônica elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (doravante Cenpec) no âmbito do Programa Olimpíada da Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF). Considerando este objetivo principal, mobilizamos a teoria Enunciativo-discursiva do círculo de Bakhtin e, como teoria auxiliar, a perspectiva de Vigotski acerca do ensino-aprendizagem no espaço escolar. Desse modo, objetivamos descrever os caminhos trilhados e as perspectivas assumidas no processo de realização de nossa pesquisa.

Investigamos a autoria nas crônicas produzidas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio participantes do referido projeto (OLPEF). Para sua realização, selecionamos o Caderno do professor “A Ocasião faz o escritor”, da 2ª edição do ano de 2010, a fim de analisarmos qualitativamente a base teórico-metodológica assumida como modelo didático do gênero crônica e como esse modelo discute e apresenta a discursividade, e um corpus de dez crônicas finalistas produzidas pelos alunos participantes do projeto. A Olimpíada originou-se do programa Escrevendo o Futuro, desenvolvido pela Fundação Itaú Social entre 2002 e 2006. Atualmente, é realizado em parceria do Ministério da Educação com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). As atividades do projeto da Olimpíada ocorrem de maneira distinta, pois, nos anos ímpares, há formação de professores e, nos pares, realização de um concurso de produção de textos com alunos de escolas públicas de todo país, cujos gêneros selecionados são poemas, memórias literárias, crônicas e artigos de opinião. Nesse contexto, consideramos pertinente analisar como o material da Olimpíada de Língua Portuguesa encaminha o projeto de ensino

para o gênero crônica, uma vez que estudar um gênero de natureza social híbrida e ver como ele permite versar sobre aspectos sociais altamente complexos a partir do olhar singular do cotidiano é relevante para as práticas escolares, além de representar um estudo de materiais didáticos alternativos que têm adentrado o espaço escolar ultimamente. Nossas reflexões e análises estão ancoradas na teoria enunciativo-discursiva de abordagem sócio-histórica do círculo de Bakhtin (1919, 1924, 1929, 1952-1953) e na teoria de ensino-aprendizagem de Vigotski (1934). Além disso, fizemos um breve retrospecto sobre a produção textual para entendermos o processo de didatização do texto nas aulas de língua portuguesa e sobre alguns conceitos da escola de Genebra. À luz da teoria enunciativo-discursiva, buscamos compreender, de um lado, o tratamento didático do material para a crônica, pois o objetivo desse material é formar um aluno autor para esse gênero e, de outro lado, a discursividade nas crônicas para que pudéssemos observar de que forma os alunos constituíram-se como autores. Em nossa análise, constatamos que o Caderno da Olimpíada dialoga com o discurso oficial (PCNLP, OCEM, MEC) e as atividades não oportunizam ao aluno uma formação suficiente para que seja um sujeito-autor de crônica. Essa lacuna pôde ser observada nas produções, porque, ao analisarmos as produções, os alunos não conseguiram ser autores de crônica literária, mas de textos diversos, configurando gêneros outros. Concluímos, ainda, que o material enfoca o gênero crônica como gênero literário, contudo, acreditamos que a perspectiva discursiva pode possibilitar aos alunos uma visão mais ampla acerca da crônica, como um objeto do discurso, que é multifacetado, dada sua natureza híbrida e oportunizando uma formação mais cidadã ao alunado.

O livro didático de língua portuguesa: lugar de interação ou de conflitos/disputa entre linguagem oral e escrita?

Rosivaldo Gomes (Universidade Federal do Amapá), rosivaldo@unifap.br

Nos últimos anos, pesquisadores da área da linguagem, principalmente, os do campo da Linguística Aplicada, por exemplo, Rojo (2003; 2004), Signorini (2006), Barros-Mendes (2005), Bunzen (2005; 2009), Batista (2003), etalli., estão desenvolvendo diversas pesquisas com o objetivo de descrever e analisar o trabalho que vem sendo feito em relação ao ensino-aprendizagem de língua materna no nosso país. Com base nesses estudos, novas perspectivas para as discussões dos estudos da linguagem surgiram, favorecendo assim mudanças no ensino, sendo que essas mudanças ocorreram – e ainda ocorre – graças aos avanços das ciências da aprendizagem e das ciências da linguagem, e também graças às próprias exigências sociais que impõem a revisão de paradigmas (BARROS-MENDES, 2005; BATISTA, 2003). Os resultados dessas pesquisas também favoreceram mudanças na postura dos professores, na elaboração de livros didáticos, bem como nos processos de escolha e uso dos desses livros que circulam no espaço escolar. Partindo dessa perspectiva, nesta comunicação objetivamos apresentar algumas reflexões lançadas sobre o modo como é estabelecida a relação entre a linguagem oral e escrita nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Buscamos também mostrar como essa relação ocorre a partir dos diversos gêneros textuais/discursivos que estão inseridos nesses livros. Como base teórica o estudo contou com algumas discussões sobre as concepções de linguagem e sobre as práticas de ensino/aprendizagem de língua materna existentes na esfera escolar, além disso, apresentamos perspectivas/visões que embasaram – e ainda embasam – o estudo e ensino do oral e do escrito em sala de aula. Apresentamos ainda uma discussão envolvendo a noção de letramento, fala e escrita, gêneros textuais/discursivos e hibridismo textual, com o objetivo de esclarecermos como é apresentada/trabalha a relação entre a linguagem oral e escrita no LDP. Dessa forma, as reflexões aqui estabelecidas baseiam-se na perspectiva sócio-

históricabakhtiniana, utilizamos ainda como suporte teórico as pesquisas de alguns autores da Linguística Aplicada que tratam sobre livros didáticos, como Rojo (2005), Barros-Mendes (2005), Bunzen (2006 e 2009), Batista (2003) e nos apoiamos ainda nas pesquisas elaboradas por alguns autores que tratam das relações estabelecidas entre oralidade e escrita enquanto práticas sociais de letramento, Marcuschi (2008a, 2008b) e Fávero (2002), Signorini (2006). Assim, no intuito de entendermos como essa relação se processa no LDP, realizamos uma análise discursiva e interpretativista (MOITA-LOPES, 1996;1994) do projeto autoral didático: Língua Portuguesa: Linguagem no século XXI, de Heloisa Takasaki, que foi avaliado pelo PNLD-2008. A metodologia utilizada para geração e análise dos dados, caracterizou-se pela análise documental (resenhas do PNLD-2008, unidades e seções didáticas do LDP). Nossos resultados indicam que o livro didático apresenta uma grande diversidade de gêneros textuais/discursivos escritos e orais, os quais não se restringem apenas aos gêneros da esfera escolar, mas sim de muitas outras esferas - jornalística, publicitária, de divulgação científica, etc. – comprovamos também que o LDP é um lugar de interação entre fala e escrita, no qual existem diversas atividades que relacionam e (co)relacionam gêneros escritos com gêneros orais, com objetivos de levar o aluno a desenvolver diversas capacidades de linguagem que estão envolvidas no uso tanto da linguagem oral como da linguagem escrita.

Livros didáticos e metacognição em foco: uma abordagem teórico-metodológica acerca do ensino de gêneros textuais

Aline Mendes Amantes (UFRJ), aline.amantes@yahoo.com.br

Neste trabalho, analisamos alguns aspectos teórico-metodológicos que estão envolvidos na elaboração de atividades escolares do livro didático (LD) Português: Linguagens, Cereja e Magalhães (2012), referentes ao ensino dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa (LP), no Ensino Fundamental II, em escolas públicas da Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro. Avaliamos desde a seleção dos textos e do conteúdo a ser ministrado até a formulação das respectivas atividades, tendo sempre em mente a formação do aluno.

Para tanto, utilizamo-nos dos pressupostos teóricos e dos conceitos que concernem aos estudos em gêneros textuais e ao ensino de leitura e de produção textual em língua materna. Partimos, então, de Bakhtin (1992), Miller (1994), Bronckart (1999) e Bazerman (2005), passando a ideias da Linguística Textual acerca do ensino de língua com foco no texto e nos gêneros textuais, como, por exemplo, em Marcuschi (1997). A partir dessa fundamentação teórica, pensamos na abordagem dos gêneros textuais em relação às estratégias empregadas na construção das atividades nos LD analisados.

No que tange à abordagem metodológica para o ensino dos gêneros textuais, recorreremos a trabalhos que discutem propostas voltadas para o ensino, entre os quais aqueles que se utilizam dos conceitos da metacognição e dos processos metacognitivos, com ênfase nas estratégias utilizadas para a construção das atividades escolares presentes nos LD avaliados. Um dos trabalhos importantes nas formulações que baseiam esta pesquisa se encontra em Nelson e Narens (1990), os quais desenvolveram uma estrutura descritiva dos processos metacognitivos que representa o processamento do fluxo da informação em dois planos. Além desses autores, Schneider e Lockl (2002) assumem que a metacognição diz respeito à autorregulação da própria cognição que leva os processos cognitivos a um determinado objetivo, considerando seu monitoramento e controle ativos.

Entendemos que os LD devem conter informações importantes ao ensino, de modo a conduzir ao aprimoramento do saber linguístico-discursivo dos discentes. Além disso, em consonância

com os princípios didáticos que preveem o ensino de língua materna a partir da diversidade textual, esses materiais também devem oferecer ao aluno uma rica variedade de gêneros, importante estratégia para o ensino não somente dos gêneros textuais, mas também de leitura e de produção de texto. Embora sigam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), observamos que o LD analisado apresenta problemas teórico-metodológicos no que diz respeito ao ensino dos gêneros e à elaboração dos exercícios.

Em termos de leitura, um problema identificado refere-se a aspectos formais que caracterizam o gênero dos textos. As questões dos exercícios requerem respostas em que se deve descrever os gêneros em termos meramente estruturais que caracterizam a macroestrutura desses textos. Isto é, enfocam a “arquitetura” do texto, em que os aspectos estruturais são observados na leitura e na organização do texto no suporte onde aparecem e são operacionalizados na escrita.

Atividades escolares que se restringem apenas a localizar e caracterizar o formato do texto não fomentam uma leitura eficiente e, conseqüentemente, a formação do aluno. Isso ocorre porque não se possibilitam as intervenções dos próprios alunos nos textos. Textos esses que poderiam ser ressemiotizados de diversas formas, caso o LD explorasse a leitura tendo em vista a (re)construção e a negociação de significados a partir das próprias realizações dos alunos. Isto é, exercícios de leitura como um processo interativo que possibilitassem a aceitação, a contraposição e a complementação das informações do texto pelo leitor, bem como a exposição e a reformulação de hipóteses (monitoramento), explorando-se, para tanto, a postulação de objetivos de leitura (controle), a partir do uso de suas experiências e de seu conhecimento prévio, por exemplo.

Tendo essa problemática metodológica em foco, notamos que o LD selecionado acaba por reduzir o ensino dos gêneros textuais ao que denominamos descrição composicional. Isto é, o ensino-aprendizado dos gêneros pauta-se na normatização descritiva, restringindo-se à enumeração e à explicação das características estruturais e priorizando sempre o significante (a forma). Nesse sentido, o LD analisado trata os gêneros como conteúdos em si e não os ensinam no interior das práticas de leitura e escrita, provocando a didatização dos gêneros, descrita em Marcuschi (2008), quando se transformam em outro gênero ao serem trazidos para dentro de sala de aula: o gênero-conteúdo.

Tendo isso em vista, a utilização dos estudos em metacognição, atrelados à teoria dos gêneros, possibilita-nos discutir a teoria e, sobretudo, aprimorar o ensino-aprendizado dos gêneros, na medida em que poderemos observá-los em sua processualidade. Isto é, o texto, ao ser conceptualizado como um processo, passar a ser objeto de ressemiotização pelo aluno. Dessa forma, esses conceitos norteiam o desenvolvimento da agentividade do aluno no decorrer da realização das atividades escolares, em que assume o controle de seu próprio aprendizado, avaliando suas necessidades e dificuldades, criando e lançando mão de estratégias para resolvê-las. Discutimos, a partir dos estudos em metacognição, uma percepção de texto como processo e de aluno como sujeito agente, um organismo que controla e monitora ativamente seus processos cognitivos para atingir determinados objetivos (Koriat, 2002).

A qualidade das atividades do LD está intrinsecamente relacionada ao fato de propiciarem, efetivamente, o agenciamento do aluno sobre seu próprio saber, bem como sobre a construção de significados na realização de atividades escolares como a leitura e a produção de textos. Diante dessa constatação, hipotetizamos que um ensino de qualidade dos gêneros textuais em ILPT deve ter por base uma metodologia que leve em consideração a perspectiva processual do texto e do aluno como agente.

Sendo assim, pressupomos a possibilidade de formular materiais didáticos de melhor qualidade teórico-metodológica, em comparação aos que se apresentam atualmente neste LD, na medida em que não se limitariam à descrição composicional dos gêneros textuais. Pelo

contrário, esses recursos didáticos articulariam os estudos dos gêneros textuais aos conceitos da metacognição, de modo que se possam elaborar atividades com base nas estratégias metacognitivas de monitoramento e controle. Isto é, pressupomos que façam parte do ensino de gêneros textuais estratégias que desenvolvam a capacidade metacognitiva dos alunos, ou seja, de monitorar e controlar seu processamento cognitivo durante o ensino-aprendizado dos gêneros, a fim de que os alunos possam:

- (i) Postular hipóteses acerca das questões formais e semânticas do gênero ensinado em sala de aula (monitoramento).
- (ii) Lançar objetivos para a realização dos exercícios de leitura e de produção textual, recrutando-se estratégias para tanto (controle).

Os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa proposta são os seguintes:

- (i) Prisma qualitativo: levantamento e análise dos LD selecionado, especificamente as atividades relacionadas ao ensino de gêneros textuais.
- (ii) Prisma experimental: elaboração e aplicação de materiais compostos de atividades de leitura e produção textual com base nos pressupostos conceituais dos estudos em metacognição, especificamente os que tratam das estratégias de monitoramento e controle, atrelados à teoria dos gêneros. Avaliação dessas atividades para fins de comprovação das pressuposições oferecidas neste projeto.

Pretendemos, com isso, propor um ensino de qualidade dos gêneros textuais, que leve em consideração o desenvolvimento da capacidade de o aluno administrar o processamento cognitivo da leitura e da produção e, conseqüentemente, da construção de significados dos gêneros que tem diante de si.

Sessão de Pesquisa: 6 | Sala: 263 – 16h30

Coordenação e Debate: Profª Drª Sonia Sueli Berti dos Santos

Ensino de Português em Livros Didáticos produzidos no Paraná entre 1944 e 1980

Suzete de Paula Bornatto (UFPR), suzete.ufpr@gmail.com

A pesquisa visou contribuir para a construção da história da disciplina de português no Brasil entre 1940 e 1980, tomando como fonte e objeto os livros didáticos (LD) e tendo por referência a historiografia francesa relativa aos LDs (CHOPPIN, 2004, 2008) e ao ensino de língua materna (CHERVEL, 1998, 2008). O objeto de estudo foram obras didáticas de três gerações de professores que atuaram no ensino básico e no ensino superior no estado do Paraná: a coleção “Português Ginásial”, dois volumes de antologia e volume único de gramática, de Rosário Mansur Guérios, editada entre 1944 e 1964; a coleção “Nossa Língua”, quatro volumes para as quatro séries finais do 1º. grau, editada em 1972 e 1973, de Eurico Back e Geraldo Mattos, criadores da “Gramática Construtural da Língua Portuguesa”; e “Português Atual – leitura e redação”, editada entre 1980 e 1984, de Carlos Alberto Faraco e David Mandryk. Essas obras tiveram divulgação nacional pelas editoras Saraiva, FTD e Vozes, respectivamente. A metodologia de análise consistiu em cotejar esses livros com outras coleções ou obras representativas e de comprovada circulação de cada época, identificadas em acervos públicos do Paraná e/ou no acervo do Banco de Dados LIVRES, considerando a regulamentação e as prescrições programáticas oficiais e os materiais para orientação dos

professores. Procurou-se investigar tanto a constituição da disciplina, a partir do conceito de “tradição seletiva” de Williams (2003), como as singularidades dos projetos de ensino, sua intenção manifesta de inovação e/ou rompimento com a tradição. Os LDs foram tratados como lugar de autoria, com base em Bakhtin (2003): o autor como organizador e orquestrador de diferentes vozes sociais. A análise incidiu sobre a seleção de textos – levantamento de gêneros e autores, identificados como contemporâneos (dos LDs) ou não -, as atividades de leitura, o ensino sobre a língua e as propostas de produção textual. As conclusões permitem relativizar afirmações correntes sobre a história da disciplina, quanto à falta de cientificidade, de atualidade e de fundamentação nos estudos linguísticos. A coleção de Guérios não traz ruptura teórica ou metodológica com as anteriores; apesar disso, seu repertório de textos escapa à imagem construída sobre os livros da década de 40, como a recuperada por Soares (2002). A comparação com coleções posteriores contraria, ao menos parcialmente, a ideia de que só na década de 70 passou a haver número maior e mais variado de textos para leitura (RAZZINI, 2000). Quanto à variedade, também houve redução e não ampliação ao longo do tempo, embora novos gêneros em circulação estivessem em vias de ser escolarizados. O percentual de autores contemporâneos indica que não havia descompasso ou atraso em relação à produção da época; além disso, os textos eram autênticos, não produzidos para a escola, incluindo a produção de historiadores, geógrafos, não se restringindo a escritores de literatura no sentido atual. Em relação à gramática, a proposta é conservadora, mas não desatualizada. O autor aceitava que o povo fizesse as palavras, mas estas não seriam admitidas na escrita sem terem sido legitimadas pelos bons escritores. Quanto à redação, oferece modelos dos gêneros mais formalizados, mas também de protocolos sociais da época. O ex-aluno de Guérios, Eurico Back, se dedica ao estudo da linguística moderna, sabendo que a “gramática tradicional” tinha problemas, porque Guérios já tratava disso em âmbito acadêmico. A coleção de Back e Mattos tem um número bem menor de textos, também em sua maioria contemporâneos: curtos, pretensamente agradáveis, acompanhados por uma ilustração; a análise é orientada e dela se esperam conclusões sobre mensagem e estilo, todavia a verdadeira ruptura de Nossa Língua é com a metodologia de ensino: não ensina nem exercita a nomenclatura gramatical, apenas as estruturas linguísticas, que deveriam ser aprendidas por repetição e automatização. Nessa opção, se diferencia das anteriores, mas também de suas contemporâneas, que inovam no aspecto gráfico, mas mantêm o estudo da nomenclatura e sua importância, como é o caso do best-seller dos anos 70, “Estudo Dirigido de Português”, de Mathias Ferreira. Havia uma nova teoria estruturando a coleção “Nossa Língua”, a proposta fracassada da “Gramática Construtural”, mas ela aparece nos LDs como secundária, complementar. Outra renovação pedagógica é percebida na linguagem, que pretende maior proximidade com o aluno, demonstrando apoio e incentivo; os autores se mostravam atualizados com as discussões na área da pedagogia e da psicologia da aprendizagem, assim como outros nesse período. Embora tenha sido uma iniciativa frustrada, essa coleção representou aplicação pioneira da linguística moderna ao ensino de português. O padrão de língua aí defendido, porém, era tão conservador quanto o de Guérios. A ousadia da formulação de uma nova gramática do português, que rompia com a terminologia estabelecida para os livros escolares, certamente teve algum impacto no grupo de jovens professores universitários que atuavam na Universidade Católica nessa época, dentre os quais Faraco e Mandryk, que produzem o “Português Atual – Leitura e redação”, livro destinado simultaneamente ao 2º. grau e ao ciclo inicial de alguns cursos superiores. A predominância de textos de jornais e revistas rompe com o padrão das seleções anteriores e contemporâneas e o contraponto de perspectivas sobre um mesmo assunto era completa novidade. Os textos que tematizam as questões sociais não pedem mais compaixão, mas reflexão e atitude. A linguística que sustenta as explicações não é a mesma aplicada por Back e Mattos, mas o compromisso em não apresentar nomenclatura gramatical para os alunos é o mesmo. O modelo de língua é não só atualizado, mas também problematizado, as exigências

normativistas sendo objeto de ironia. A ênfase do livro está nas possibilidades da língua, consideradas amplas, infinitas, enquanto antes se tratava dos limites, das possibilidades restritas da correção. A boa redação resulta de um processo contínuo de treino e aperfeiçoamento; a escrita é alimentada pela leitura e pela necessidade de dizer alguma coisa. O livro realiza o que os programas estipulavam havia décadas: trata de leitura, língua e redação de forma realmente interligada. O estudo desse conjunto de obras mostra como o professor universitário-autor é alguém que dialoga com a tradição a partir de diferentes posições: ele tem a experiência de magistério que lhe propicia a concepção do material, a formação científica que lhe impõe escolhas e procedimentos, e a posição acadêmica, que lhe exige atualização e lhe empresta credibilidade. Por fim, percebe-se que houve também, nesse conjunto de obras, uma progressiva “desparanização”, um apagamento da cultura local, em prol da cultura e do mercado nacionais.

Lendo, refletindo e dialogando: mudanças ocorridas na configuração dos livros didáticos de Português a partir da década de 1960

Joceli Cargnelutti (Universidade Federal de Santa Maria/RS), jocelicargne@gmail.com

Diante do interesse em buscar outras informações sobre a história do ensino da disciplina curricular Língua Portuguesa através das pesquisas de doutorado procuro trazer elementos adicionais voltados ao ensino de língua materna, com o intuito de ampliar os estudos sobre a constituição da disciplina curricular Língua Portuguesa.

Para conhecer o passado do ensino de uma disciplina, neste caso, de Língua Portuguesa, há várias vias de acesso, seja, por exemplo, através de publicações acadêmicas de linguistas, currículos escolares, documentação oficial, cadernos de alunos, relato de professores, diários de classe, dentre outras fontes que possibilitam refletir e discutir sobre essa constituição. Neste trabalho, volto-me ao passado do ensino da disciplina Língua Portuguesa, e para aproximar-me dessa história, opto como via de acesso o livro didático de Língua Portuguesa, olhando especificamente para a configuração gráfica desse material.

Nesse percurso investigativo, embora muito embrionário, estabeleço um diálogo com diferentes textos acadêmicos publicados em diferentes períodos, voltados a essa temática, advindos das várias áreas do conhecimento, com destaque à área dos estudos linguísticos. Focalizo, neste momento, textos que referenciam as mudanças ocorridas na configuração dos livros didáticos a partir da década de 1960, pois a partir desse período é possível verificar diferentes alterações em suas características, como o uso de formatos maiores, impressão em cores, emprego de novas formas tipográficas com a introdução da fotocomposição, substituição da capa dura pelo acabamento brochura, conforme Moraes (2008). Além disso, procuro investigar em que medida as alterações que foram ocorrendo no aspecto gráfico (cores, capa, imagens, formato, dentre outros) se relacionam ou não com as mudanças previstas para o ensino de língua portuguesa, em termos de uma nova concepção de linguagem, de língua e de ensino de língua.

Meu interesse é lançar um olhar que articule as várias produções, procurando pontos de convergência sobre a constituição desse objeto utilizado no ensino da língua portuguesa. Nesta mesma direção, com o intuito de trazer elementos que possam auxiliar na leitura dos diferentes textos, apoio-me em Bakhtin, em seu texto Observações sobre a epistemologia das ciências humanas (1974/2000, p. 402), onde o autor destaca que ler textos é estar no campo da compreensão, sendo esta dialogicamente ativa. Esta visão se coloca em função de Bakhtin

entender que o fazer científico nas ciências humanas se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos e não por gestos matematizados.

A partir dessa delimitação e com o intuito de articular elementos relacionados à configuração gráfica dos livros didáticos de Língua Portuguesa, tomei contato com vários textos acadêmicos publicados no Brasil, que, de certa forma, dialogam com meu trabalho na medida em que oferecem uma base para a pesquisa de doutorado.

Lendo textos acadêmicos voltados ao interesse deste trabalho, observamos que o de Moraes (2008), trata da renovação visual do livro didático no Brasil a partir dos anos 1960. Já Bittencourt (2008) e Gatti Júnior (2004) são relevantes, por tratar de alguns pontos históricos relativos à configuração gráfica dos livros didáticos de outra área, História e Belmiro (2008), apresenta um estudo sobre relações entre imagem e textos verbais em cartilhas de Alfabetização e livros de Literatura Infantil. Para tratar do livro didático de Língua Portuguesa no processo de configuração gráfica, os autores Belmiro (2000) e Nakamoto (2010) são de grande relevância.

A leitura dos diferentes trabalhos permite considerar que os vários textos dialogam entre si pelo simples fato de centrarem-se em focos comuns: livros didáticos, configuração gráfica. A partir de um determinado período, década de 1960, cresce e diversifica-se extraordinariamente a produção de livros didáticos no Brasil devido a diferentes fenômenos, conforme Soares (1996). O primeiro diz respeito à diminuição do tempo de permanência na escola de um determinado livro; segundo, a autoria dos livros didáticos desloca-se progressivamente de cientistas, intelectuais, professores catedráticos de universidade para professores do ensino elementar; terceiro, devido à expansão da rede de ensino e ampliação do alunado, acelerando o processo de industrialização do país; quarto, as mudanças em seu conteúdo e na sua didatização. Para Soares (1996), o desenvolvimento cada vez mais rápido dos conhecimentos conduz a frequentes e significativas alterações nos livros didáticos. A alteração desse conteúdo reflete a natureza dos conhecimentos em cada momento disponíveis, as expectativas da sociedade em relação a esses conhecimentos para a formação das novas gerações.

A alteração gráfica também foi extremamente relevante como tática de modernização e comercialização dos livros didáticos: alterações no tamanho, no formato, nas ilustrações, nas cores, propiciaram, sem dúvida, avanço tecnológico na produção de livros para atender as exigências apresentadas pelo mercado consumidor. Conforme Moraes (2008), o projeto gráfico das capas foi repensado para obter o interesse do professor e também do aluno para uma possível adoção. Embora, conforme Moraes, o desenvolvimento das primeiras capas tenha envolvido custos elevados, numa produção lenta e trabalhosa, que incluía modelagem em argila, confecção de peças de acrílico e madeira, pintura de telhas, aerografia, solda, etc., a venda de livros a partir de tal experiência foi expressiva, o que levou à consolidação de uma estrutura bastante complexa e cara e a uma autonomia e poder de decisão sobre os aspectos visuais bastante raros no meio editorial dos anos 1960 e 1970.

Além disso, cumpre ainda destacar que a partir de meados da década de 1960, a produção do livro didático de Língua Portuguesa foi significativa, apresentando grandes mudanças na formatação e no seu design. Com isso, a questão verbal, que era primordial anteriormente, preenchendo o todo das páginas do livro, foi sendo reduzida para dar espaço à imagem. Essa prática contínua deu origem ao design dos livros didáticos que vemos hoje nas mãos das crianças: repletos de imagens, coloridos, com fontes as mais variadas possíveis (Nakamoto, 2010).

O trabalho investigativo realizado permitiu um primeiro contato com diferentes textos voltados à configuração gráfica dos livros didáticos. Embora o percurso apresentado seja muito inicial, é possível perceber que o caminho a ser percorrido é longo, mas tal investigação

pretende contribuir com os estudos relativos à constituição da história da disciplina curricular Língua Portuguesa.

A unidade didática como constituição do livro didático de Português das séries finais do Ensino Fundamental

Adriana Trindade Vargas (Universidade Federal de Santa Maria/RS), adriiii93@hotmail.com

Este trabalho tem o interesse de investigar a unidade didática como constituição do livro didático de Português das séries finais do Ensino Fundamental das duas últimas décadas como pesquisa de mestrado. Devido a importância assumida pelo livro didático hoje nas instituições educacionais e considerando a função significativa que ele assume no processo ensino-aprendizagem de língua na escola e pensando na carência de estudos em relação ao assunto, sentimos a necessidade de pesquisar esse material. Conforme Bunzen (2005), o Brasil é um dos maiores produtores de livro didático do Ensino Fundamental I, II e do Ensino Médio do mundo. De acordo com Batista (1999/2003), isso significa assumir que eles realmente compreendem diferentes dimensões da nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento, assim como os processos sociais, culturais e econômicos de diferentes facetas da produção editorial brasileira. O manual que conhecemos hoje tem como propósito estruturar e facilitar o trabalho do professor, apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e organizando-se de acordo com a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades. Como diz Rojo e Batista (2003), o livro didático é um dos poucos gêneros de impressos com base nas quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira e muitas vezes única inserção na cultura escrita (...) Assim, a autora deste trabalho tem o objetivo de saber como é constituída a unidade didática do livro de língua portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental das décadas de 1990/2000/2010, a sua relação com o contexto sócio-histórico e em que medida a unidade didática do livro de português trabalha o aspecto da língua: produção textual. Este estudo tem como percurso conhecer o contexto sócio-histórico de produção de três coleções de livros didáticos de português das séries finais do Ensino Fundamental nas décadas já citadas; posteriormente, investigar a constituição da unidade didática desses livros; após, relacionar a unidade didática com o seu contexto sócio-histórico e finalmente chegar na avaliação de como a língua e a atividade de língua/produção textual é apresentada na unidade didática nessas três coleções relacionadas a partir dos estudos lingüísticos atuais voltados ao ensino de língua portuguesa. O trabalho tem como referencial a perspectiva teórica sócio-históricabakhtiniana, entendendo-se que a língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, onde a própria interação verbal constitui a realidade da língua. Conforme Bakhtin/Volochinov (1929/2006), a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. Dessa forma, ao organizar seu pensamento através de conceitos como o de língua ligada à enunciação e à interação verbal, o Círculo de Bakhtin institui uma teoria dialógica, levando em conta que todo o enunciado, que compreende a comunicação verbal, configura-se como uma resposta a todos os demais enunciados pronunciados anteriormente. Bakhtin/Volochinov (1929/2006), dizem ainda que compreender a enunciação significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto adequado. Através de respostas que formulamos a outros enunciados, que por si já respondem a outros anteriores a eles, temos um diálogo infinito, sendo o enunciado um elo na cadeia da comunicação verbal. Instaura-se, portanto, a chamada relação dialógica, uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal

(BAKHTIN, 1959/1961, p.345). E Bakhtin (1929/2002) ainda diz que 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. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (...). Tendo o referencial teórico sócio-histórico, a metodologia usada está calcada no método sociológico proposto por Bakhtin/Volochinov (1929/2002). É através desse método que se torna possível realizar uma análise da língua, levando-se em conta os tipos de interação verbal, que juntamente com as condições de produção, chega-se à análise das formas da língua. É nessa perspectiva teórica metodológica que realizaremos nossa análise nos guiando pelas seguintes questões: Como se constitui a unidade didática do livro de língua portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental?, Como as atividades de produção textual preparam o aluno para o processo da escrita nas unidades didáticas desses livros?, Como os livros didáticos de língua portuguesa nas suas unidades orientam o professor nas atividades de produção textual? A importância dada à atividade de produção textual nas unidades didáticas dos livros de língua portuguesa das diferentes coleções é a mesma? Desse modo, esta pesquisa visa contribuir com os estudos sobre a unidade didática do livro didático de língua portuguesa para essa importante área do saber, a linguagem.

Ensino Médio – Sessões de Pesquisa

Dia 08/10/2012

Sessão de Pesquisa: 1 | Sala: 107 – 16h30

Coordenação e Debate: Prof^a Dr^a Maria Inês Batista Campos (USP)

101

A discursividade do Livro Didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso complexo na Teoria Dialógica da Linguagem

Layane Dias Cavalcante Viana (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia),
layanedias@yahoo.com.br

Ester Maria de Figueiredo Souza (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia),
emfsouza@gmail.com

A consolidação alcançada pela pesquisa educacional e o surgimento de fóruns e grupos voltados para o estudo e investigação do ensino em diferentes disciplinas contribuiu para que o livro didático - LD encontrasse um renovado interesse por parte da pesquisa universitária. “Esse interesse vem possibilitando formas diferenciadas de compreensão desse gênero de impresso e demandado novas formas de participação da universidade no debate sobre o livro didático brasileiro” (BATISTA, 2003, p. 45 - 46). Nesse contexto, o LD tem se configurado como um rico objeto de investigação principalmente na área educacional e nas ciências da linguagem, visto seu importante papel no processo de ensino e aprendizagem e, também, como fonte de obtenção de conhecimento. Dessa forma, os manuais escolares têm se submetido ao crivo da análise e da crítica por parte de professores universitários, como foco de trabalhos acadêmicos. De acordo com Bunzen (2005), desde a década de 1960, os livros didáticos, em especial os de língua, têm sido alvo de diversas pesquisas. Dentre esses vários estudos que direcionam o foco de abordagem para o LD, a maioria de seus resultados aponta

para uma série de problemas trazidos e deflagrados nos e pelos didáticos. Os resultados dessas pesquisas, de cunho essencialmente avaliativo, seja do conteúdo ou da metodologia dos LDs, de modo geral, tendem a culpá-los pelo insucesso do processo de escolarização. Raros são os estudos que alcançam a dimensão histórica, política, econômica e discursiva desses objetos culturais. Diante desse quadro de pesquisas em LDs, propomos um estudo cujo enfoque está na abordagem discursiva do LD, em específico do Livro Didático de língua Portuguesa - LDP, com o intuito de demonstrar as particularidades históricas, sociais e culturais desse objeto cultural, que desempenha um importante papel no quadro mais amplo da cultura, “das culturas do escrito brasileiras, do campo de nossa produção editorial e na criação dos próprios modos de organização das relações pedagógicas” (BATISTA e GALVÃO, 2009, p. 19). Ponderamos que a partir do momento que imprimimos um estudo sobre esse elemento discursivo, inevitavelmente, atentamos, não apenas para o seu papel na “inculcação” de uma cultura escolar e de um conjunto de valores, mas ainda ao papel que exerce nesse quadro complexo e mais geral do próprio contexto discursivo em que ele se insere. Posto isto, este estudo, então, toma como objeto o Livro Didático de língua Portuguesa, compreendido como um gênero do discurso complexo, tramado pela intercalação de outros gêneros. Apresenta possibilidades discursivas para a interpretação do LDP como um objeto histórico-cultural inacabado e plurilinguístico. Apropria-se do referencial da Teoria Dialógica da Linguagem - TDL, sobretudo, do conceito de gênero do discurso (BAKHTIN, 2003). Situa as perspectivas de estudo do Livro Didático de língua Portuguesa no âmbito da Linguística Aplicada - LA, inscrevendo-o como um rico objeto de investigação nesse campo. Para a análise, selecionamos o livro didático Português: linguagens dos autores Cereja e Magalhães (2003), um volume único que contém o manual do professor, indicado pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM (2005). A escolha por este livro possui relação com a nossa experiência docente e deve-se, ainda, pelo fato de encontrarmos uma lacuna nas pesquisas voltadas para livros didáticos, visto serem poucos os estudos no escopo da LA direcionados a análises discursivas de livros didáticos do ensino médio em formato volume único. Perseguindo o principal objetivo da pesquisa, qual seja, conformar o LDP como um gênero do discurso complexo e plurilinguístico, desenvolvemos, com base na ordem metodológica proposta por Bakhtin/Volochinov (1997), uma metodologia de análise para a sua compreensão discursiva, evidenciando duas categorias para a sua investigação: a intercalação de gêneros em sua composição e o acabamento discursivo do enunciado. Ilustramos o processo de intercalação de gêneros no livro Português: linguagens com o gênero propaganda. Foram duas as propagandas selecionadas para a análise. A propaganda institucional do serviço Sedex – Correios brasileiros e a propaganda comercial do amaciante Bombril. Nelas verificamos como se dá o processo intercalativo e como se processam as construções de sentido de um gênero na composição de um outro gênero. Quanto ao acabamento discursivo, exemplificamos essa categoria no livro mediante o formato volume único em que ele se apresenta. A configuração volume único é um indício, que, para nós, se mostra mais nítido e forte de que o objeto LDP passou e passa por um acabamento discursivo que foi mobilizado por diversos fatores, dentre eles, fatores históricos porque consideramos o LDP como um objeto histórico e cultural, por isso que o enxergamos em sua discursividade. Mediante as análises, ratificamos a discursividade do LDP e constatamos que esse gênero, na realidade, nasceu de uma necessidade sócio histórico cultural, em que foi preciso a constituição, não de um suporte de texto, mas de um gênero discursivo que realmente apresentasse características próprias de um gênero para dar conta das demandas da esfera da atividade a que esse gênero está vinculado, isto é, para atender a uma demanda específica do ensino escolar de Língua Portuguesa. Creemos que a compreensão do LDP como um gênero do discurso complexo possa impactar as ações didático-pedagógicas dos principais atores do processo de ensino e aprendizagem em língua materna – professores e alunos, a ponto de interferir nas relações estabelecidas entre esses e o livro didático. Ao adotarem a concepção do Livro Didático de

língua Portuguesa como enunciado em gênero do discurso, os professores e alunos poderão vislumbrá-lo como qualquer outro enunciado suscetível a réplicas e questionamentos, e não como um material detentor da verdade, inquestionável que direciona a aula e dita o currículo da disciplina. Assim, poderão agir com autonomia em que, mesmo utilizando o livro didático para subsidiar suas aulas, terão a possibilidade de ressignificá-lo por meio de um processo interacional e dialógico constantes. Nesse sentido, afirmamos a necessidade do trabalho pedagógico priorizar os usos sociais e discursivos da língua reconhecendo o LDP como um gênero discursivo por meio de elementos que assim o qualificam, e não como um mero suporte material incapaz de interferir nas relações dialógicas que se estabelecem nos contextos de aprendizagem. Por fim, sintetizamos o Livro Didático de Português como um gênero do discurso, como um construto cultural, simbolicamente compreendido enquanto um produto cultural, que tem como fim organizar um agir humano – no contexto escolar, na sala de aula: a ação pedagógica de professores e alunos.

Algumas contribuições de Bakhtin e seu círculo para análise de materiais didáticos para o ensino médio

Simone de Jesus Padilha (MeEL/UFMT), simonejp1@gmail.com

O tema deste artigo parece soar um pouco estranho, como se vários conceitos desenvolvidos por Bakhtin e seu Círculo já não estivessem embasando uma série de materiais didáticos: livros didáticos; paradidáticos, cadernos e materiais diversos para a formação de professores, etc., além, é claro, da “assimilação” da teoria pelos documentos oficiais (PCN, PCNEM e OCEM). Entretanto, por já se fazerem tão presentes, alguns conceitos, a meu ver, precisam ser retomados e revisitados, principalmente o de gênero do discurso. As apropriações e reapropriações desta noção a têm desgastado e desvinculado do quadro teórico mais amplo dos estudos bakhtinianos. Perde-se de vista, portanto, seu elo fundamental com noções basilares como as de dialogismo, enunciado concreto, arquetônica. A reflexão que aqui se empreende pretende partir, pois, desta questão teórico-aplicada, em nosso ver, tendo como alvo o tratamento do conceito por materiais didáticos destinados ao ensino-aprendizado da língua portuguesa para o Ensino Médio. Algumas apropriações em diferentes materiais acabam por produzir, segundo ROJO (2002) e MARCHUSCHI & VAL (2008), uma “gramaticalização” da noção de gêneros discursivos, configurando mais um rol de termos incompreensíveis aos alunos, sobre os quais será possível apenas uma memorização para imediata aplicação, por localização e classificação de extratos textuais. A ênfase recai em um ou outro aspecto genérico, ou seja, o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo, ainda, longe de serem o que Bakhtin preconizava, “elementos indissolavelmente ligados no todo do enunciado”, acabam por representar, cada um deles, o gênero ele mesmo, numa compreensão e aplicação mecânica em nome de uma didatizaçãopseudo-alinhada aos ditames dos documentos oficiais e das avaliações. Substitui-se, portanto, uma gramática por outra em sala de aula. A par disso, trazendo à baila outro aspecto complexo no processo de didatização, envolvendo a mescla de enfoques literários e funcionais, temos a questão do tratamento do texto literário nos manuais didáticos. O que o mercado editorial, na área da produção didática, tem oferecido? Ao buscarmos diferentes fontes para (re)pensarmos estas questões, descobrimos muitos pontos de luz, mas também pontos cegos no entrecruzamento das diversas disciplinas que enfocam tais tópicos, principalmente a teoria literária, a linguística e a didática de língua materna. Pensamos que estas são as áreas especializadas a quem se recorre (ria) para balizar o ensino do texto literário e que cada uma vem se adaptando e se acomodando aos processos históricos de mudanças e reformulações da própria escola brasileira, contribuindo, por vezes, para a construção e fundamentação de políticas públicas

que sustentam tais mudanças. Contudo, parece ser o manual didático o locus em que nos são apresentados, de forma mais explícita, os resultados dos diversos ajustes e movimentos inscritos e circunscritos à escolarização dos diferentes saberes. Sócio-historicamente, os livros didáticos procuram acompanhar, assim acreditamos, tanto os avanços das diversas ciências – em nosso caso, da teoria literária e da linguística, principalmente –, contudo, o peso das práticas tradicionais de ensino de língua materna ligadas a pedagogias transmissivas e descontextualizadas ainda parece desviar o olhar do que pode haver de novo na academia ou nas demandas oficiais. Os textos literários não são estudados em suas características específicas, havendo ainda um privilégio de aspectos didáticos gerais do ensino da língua materna sobre os literários; a leitura literária e as “outras leituras” parecem receber o mesmo tratamento na escola, por conseguinte, o livro didático segue este movimento homogeneizador. Para o Ensino Médio, ainda, temos a compreensão dos estudos da literatura como historiografia. Dessa forma, assumindo a teoria dos gêneros, por um lado, e praticando um exercício textual de superfície em busca de aspectos formais e/ou memorização de nomenclaturas, apenas, por outro, o livro não saberá o que fazer com as noções provenientes da teoria bakhtiniana e nem mesmo tem realizado um trabalho satisfatório com os gêneros da esfera literária, como se a teoria dos gêneros e todo seu embasamento (por ora esquecido) nos aspectos dialógicos, nas considerações das formas arquitetônicas e composicionais não abrangesse e não contribuísse para a consolidação de um importante aspecto do ensino de nossa língua materna: a formação do leitor literário. Isso já é constatado nos livros voltados para o ensino fundamental, conforme podemos verificar, por exemplo, nas pesquisas de PINHEIRO (2001); BRANDÃO & MARTINS (2003); RANGEL (2003) e PADILHA (2005), mas será da mesma forma no ensino médio, através das proposições didáticas dos livros que circulam no espaço escolar? Tendo em vistas tais colocações, este trabalho apresenta resultados iniciais de pesquisa com algumas coleções de livros didáticos do ensino médio voltados para o ensino da língua portuguesa. Os critérios de escolha das coleções surgiram de análise quantitativa, de acordo com os dados estatísticos fornecidos pelo FNDE, em relação à “Tiragem e valores negociados por editora”, no Programa Nacional do Livro Didático 2012, para o Ensino Médio, o que gerou um subconjunto de coleções apenas voltadas para a Língua Portuguesa. Desta listagem, em ordem decrescente, por quantidade de livros adquiridos pelo PNLD/MEC, escolhemos três coleções, o que compreendeu um trabalho com nove volumes, abarcando de 1º ao 3º ano. Assim, as coleções selecionadas para análise foram: “Português – Linguagens”, da Editora Saraiva, autoria de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; “Português-Literatura, Gramática e Produção de Texto”, da Editora Moderna e autoria de Douglas Tufano e Leila Lauer Sarmento, e também da Editora Moderna, “Português – Contexto, Interlocução e Sentido”, da autoria de Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre, Maria Luiza M. Abaurre. O foco de nossa análise incidiu sobre os dois aspectos: 1) Pistas de gramaticalização da teoria do gênero; 2) Tratamento dispensado à leitura do texto literário. Para esta comunicação, vamos nos ater a apresentar os dados iniciais de análise, ou seja, a questão da gramaticalização na teoria de gêneros, através de análise do manual do professor e de mobilização de conceitos nos livros dos alunos, e a questão do tratamento dispensado à leitura do texto literário, analisando as seções de leitura com textos em gêneros da esfera literária. Seguindo as trilhas da avaliação oficial, e buscando compreender o olhar desta sobre a produção editorial voltada para o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, consideraremos, ainda, os dados provenientes das resenhas do Guia do Livro Didático do PNLD 2012 – Ensino Médio. Este estudo está vinculado ao Projeto de Pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana”, desenvolvido na Linha de Pesquisa Práticas Discursivas e Textuais, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (MeEL), da Universidade Federal de Mato Grosso.

**Um olhar sobre os textos verbo-visuais em livro didático de
língua portuguesa do ensino médio**

Nathália Rodrighero Salinas Polachini (FFLCH-USP), nathpolak@hotmail.com

Partindo da Ciência dialógica da linguagem, cujo quadro teórico reconhece a dimensão verbo-visual de variados textos presentes na esfera cotidiana e cultural, esta comunicação tem o objetivo de apresentar algumas investigações iniciais de uma primeira fase de pesquisa de mestrado sobre a presença de textos verbo-visuais em livro didático de língua portuguesa do ensino médio. O primeiro objeto constituinte do corpus desta apresentação são as duas propostas de redação do Enem 2010. O segundo é em torno de Produção de texto de Projeto Eco: Língua Portuguesa (2010, vol. 1) de Hernandes & Martin, dirigido para o ensino médio. Essa escolha recaiu para o capítulo 4 com foco no gênero cartaz de divulgação e educativo. O volume 1 faz parte de uma coleção de língua portuguesa aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), 2012. O objetivo é verificar as prescrições de produção escrita dadas ao aluno nos dois objetos, articulando a relação verbo-visual.

Nos últimos anos, o número de alunos que frequenta o Ensino Médio cresceu de maneira expressiva. O Censo de 2008 contabilizou cerca de 8,3 milhões de estudantes matriculados. Com as reformas educacionais registradas desde 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o ensino médio ganhou seus próprios parâmetros curriculares: PCNEM (2000), PCN+ (2002) e, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006). Dentro da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, o ensino de língua portuguesa no contexto do “novo” ensino médio, como posto no documento de 2006, parte do pressuposto de que o processo de ensino e aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos (BRASIL, 2006, p.18). O documento pontua que o mundo atual é culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos, de linguagem verbal e não verbal e que, por isso, a escola deve promover um trabalho transdisciplinar, de letramento múltiplo, cujo investimento proporciona o contato com outras manifestações da linguagem, que não se restringem à palavra escrita.

A dimensão verbo-visual da linguagem, apontada por recentes estudos, mostra que a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel e participa ativamente da vida em sociedade, na constituição de sujeitos e identidades (BRAIT, 2010). Um olhar sobre os livros didáticos de língua portuguesa no contexto do ensino médio revela a presença de diversos textos como charges, propagandas, tirinhas de HQ, pintura, fotografia, cartaz etc., dos quais participam com a mesma força e importância a linguagem verbal e a linguagem visual. Considerando tal realidade, de modo amplo, a pergunta que se coloca é: como o livro didático de português do ensino médio orienta a produção de texto a partir da leitura do texto verbo-visual?

Outro dado que se faz importante para a análise da presença do texto verbo visual no livro didático é a questão de como os alunos são avaliados em produção escrita nas prova de redação do Enem. O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 para avaliar a qualidade do ensino médio. Em 2011, o número de inscritos para a prova foi de 6.221.697 alunos, muitos deles interessados em ganhar pontos para o Programa Universidade para Todos (ProUni) e para o Sistema de Seleção Unificada (SiSu), o qual permite ao estudante escolher cursos e vagas entre as instituições públicas de ensino superior que utilizam o Enem como forma de ingresso. Analisando as propostas de redação apresentadas nas provas do Enem desde o ano de 2008, nota-se que a proposta de redigir um texto argumentativo-dissertativo vem frequentemente acompanhada de mais de um texto, dentre eles, um texto de dimensão visual.

Levando esses dados em consideração, descrevemos o capítulo selecionado de modo a recuperar seu contexto de produção. Em seguida, utilizando como fundamentação teórica os pressupostos da Ciência dialógica da linguagem, em especial, os conceitos de gêneros do discurso e arquitetônica de Bakhtin e o Círculo (2002), analisamos o encaminhamento teórico-metodológico sobre os textos verbo-visuais apresentados no corpus. Na concepção bahktiniana de linguagem, os indivíduos interagem com a língua por meio de enunciados concretos sob a forma de gêneros do discurso. Tais enunciados são produções verbais que estão na ideologia do cotidiano e nas esferas ideológicas constituintes. É dentro dessa visão de língua e linguagem que os textos verbo-visuais apresentam sua dimensão verbal e visual, as quais se articulam para produzir sentido. Utilizamos também os estudos coordenados pela professora Célia Abicalil Bemiro (UFMG) desenvolvidos no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE).

Os resultados iniciais mostram que o encaminhamento didático do capítulo preocupa-se em mobilizar relações entre os aspectos verbais e visuais dos textos e trabalhar, por exemplo, com a relação entre título e obra e slogan e imagem do cartaz, mas não caracteriza a perspectiva sócio-histórica do gênero.

A partir dos levantamentos propostos por esta pesquisa e da análise do capítulo mencionado, este trabalho espera contribuir para a reflexão sobre a prática de ensinar língua portuguesa e suas linguagens.

Uma avaliação da avaliação: estudo sobre as rubricas do PNLD para análise de materiais didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio

Sebastião Carlúcio Alves Filho (UFU), scarlucio@gmail.com

106

Não muito raro, ouve-se falar sobre a importância da leitura e sobre a necessidade de se cultivar o hábito de ler. O lugar onde a leitura se faz mais presente, talvez por obrigação, é a escola. Por isso, segundo, Zilberman (1984, p. 11) há uma grande afinidade entre escola e leitura que se mostra “a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda”. É na escola, também, que a leitura do indivíduo é avaliada. A avaliação, apesar de ser fazer presente em todos os domínios da atividade humana, é a principal ferramenta utilizada pelo professor para gerir o processo de ensino/aprendizagem. Este processo deve ser mediado pelas concepções que o professor tem de linguagem, leitura e avaliação, pois estas é que definirão o modo como as aulas serão organizadas. O professor é, sem dúvida alguma, o grande responsável pela formação do aluno em sala de aula, mas o material didático que é utilizado por esse aluno exerce forte influência sobre o processo de ensino/aprendizagem. Isso porque, na grande maioria das vezes, o aluno tem como único instrumento para exercitar o hábito de ler o livro didático utilizado durante as aulas. Pensando nisso, há pouco tempo, o Governo Federal voltou suas atenções para a qualidade do ensino oferecido aos alunos do Ensino Médio (EM) de escolas da rede pública. Segundo Rojo (2006), somente a partir de 2004 livros didáticos passaram a ser distribuídos gratuitamente para os alunos do EM através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros, antes de serem adotados pelas escolas, passam por um processo de avaliação do qual faz parte uma equipe de professores de universidades públicas responsável por aprovar, ou não, os materiais. Somente os livros que não contenham erros e estejam de acordo com o que é determinado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio são aprovados e distribuídos para as escolas da rede pública de ensino. Partindo destes princípios, fiz uma investigação acerca do que propõem as rubricas de avaliação do PNLD presentes na seção que trata de leitura e interpretação de textos escritos. As rubricas escolhidas para análise são as

que servem de parâmetro para a avaliação dos materiais didáticos distribuídos pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), às escolas de Ensino Médio. Com isso, busquei conhecer quais as concepções de linguagem, avaliação e leitura estão presentes no processo de avaliação dos livros. Isto porque, considera-se que as concepções adotadas neste processo influenciam diretamente no material que chega às escolas. Como fundamentação teórica para a análise dos dados, servi-me de alguns estudos acerca das concepções de linguagem, avaliação e leitura. Recorri a autores como Hadji (2001), Luckesi (2002), Rojo (2006), Kleiman (2006), entre outros. Para chegar aos objetivos elencados, propus um estudo que se baseia nos procedimentos metodológicos da Linguística Aplicada (LA). Moita Lopes (1998) diz que a pesquisa desenvolvida pela LA é aplicada, pois ocorre no contexto de aplicação, isto é, no contexto de ação, e não se faz aplicação em LA, ou seja, a LA não consiste em simplesmente aplicar teorias desenvolvidas pela Linguística. Rojo (2006, p. 258) reitera a afirmação de Moita Lopes, dizendo que “em LA não se busca aplicar uma teoria a um dado contexto para testá-la”. Em outras palavras, enquanto a Linguística objetiva desenvolver o conhecimento muito mais pelo conhecimento em si, a LA tem como meta a resolução de problemas surgidos nos usos da linguagem e das línguas, o que não significa que não haja investigação teórica em LA. Além de se enquadrar na perspectiva da LA, esta pesquisa caracteriza-se, ainda, como um estudo de caso, pois pode ser definida como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. De acordo com Martins (2012), os estudos de caso podem ser caracterizados como investigações que se utilizam de um objeto de análise bem definido como, por exemplo, um programa, uma instituição, um sistema educativo uma pessoa ou uma unidade social. Este trabalho, que é um recorte do texto da dissertação a ser apresentada ao curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, ainda encontra-se em processo de finalização, porém já foi possível conhecer quais as concepções de linguagem, avaliação e leitura estão presentes no processo de avaliação de materiais didáticos feito pelo MEC. O passo seguinte será investigar os efeitos da (não) avaliação do PNLD sobre o conteúdo apresentado na seção correspondente às atividades de leitura e interpretação de textos pelos materiais didáticos de língua portuguesa. Para isso, buscarei conhecer, através de análise em andamento, as concepções teóricas (linguagem, leitura e avaliação) que subsidiaram a produção das atividades de leitura e interpretação de dois grupos de materiais didáticos – um que passa e outro que não passa pela avaliação do PNLD. Assim, será possível, através dos dados encontrados, perceber se a (não) avaliação dos materiais didáticos exerce alguma influência sobre as atividades de leitura e interpretação de textos presentes nos livros e quais as concepções teóricas subsidiaram a produção destes materiais.

Sessão de Pesquisa: 2 | Sala: 271 – 16h30

Coordenação e Debate: Prof^a Dr^a Maria Amélia Dalvi (UFES)

**Abordagem das práticas de leitura e interpretação de texto –
o apostilado da rede privada de ensino médio**

Sílvio Ribeiro da Silva (Universidade Federal de Goiás), shivonda@gmail.com

Neste trabalho, apresento dados de uma pesquisa, inserida no campo da Linguística Aplicada de base interpretativista, cujo objetivo foi analisar como se dá a abordagem teórico-metodológica aplicada à leitura e à interpretação de gêneros do discurso pelo apostilado do

sistema Positivo para o Ensino Médio (EM), identificando que capacidades de leitura são mobilizadas pelas atividades apresentadas ao aluno, bem como se essas capacidades contribuem para o desenvolvimento do seu letramento escolar. Pesquisas dessa natureza tornam-se relevantes por conta das capacidades leitoras limitadas apresentadas pelos egressos do EM nos exames e avaliações do Governo Federal. Os baixos resultados se devem, por vezes, a uma prática de ensino de leitura incapaz de formar um leitor competente, associando a isso a abordagem dada pelo material didático aos eixos de ensino. Ao observar como um sistema de ensino privado aborda a leitura no material a ser usado pelo professor, será possível conhecer melhor essa prática que circula no ambiente escolar das unidades que o seguem. Investigações feitas em materiais didáticos (MD) – livros didáticos, paradidáticos ou apostilados – (tanto os usados em escolas da rede pública quanto os da rede privada) são relevantes pelo fato de que, segundo Batista (2000), esses materiais se constituem na principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores. Além disso, são os materiais didáticos que trazem as orientações do trabalho a ser desenvolvido na escola. Segundo Jurado & Rojo (2006), o MD é a principal fonte de leitura de grande parcela do alunado, tendo, assim, papel fundamental na formação de leitores. Por essa razão, segundo as autoras, sua análise é relevante, uma vez que pode contribuir para que o professor passe a olhá-lo de maneira menos imparcial, interferindo na sua composição de forma a melhorá-lo ou complementá-lo, segundo suas necessidades. Outra justificativa para estudos que se voltam à análise de MD diz respeito ao fato de ele vir despertando interesse em muitos pesquisadores que tentam entender não só a sua função como instrumento para o ensino, mas também a sua constituição histórica e o impacto causado por ele no ensino/aprendizagem, sua produção, difusão e uso, bem como as relações entre políticas públicas governamentais (no caso dos livros didáticos – LD), elaboração e desenvolvimento de currículos escolares e indústria editorial (ROJO & BATISTA, 2003). O material didático (apostilado) adotado pelas escolas da rede privada de ensino não passa por nenhum tipo de avaliação oficial antes de ser usado em sala de aula. Pelo fato de o mesmo refletir no trabalho real desenvolvido pelo professor, indicando ainda a concepção de ensino da rede/sistema que o elaborou, é que se torna importante analisar a apresentação de uma proposta de ensino a ser efetivado nas escolas. Além disso, por mais que o Governo Federal realize, através do Ministério da Educação, a avaliação do material didático e encaminhe para todas as escolas públicas do país esse material gratuitamente, tem sido relevante o número de escolas públicas que vem optando por adotar apostilas. Por conta disso, acompanhar a abordagem teórico-metodológica do sistema de apostilados se torna uma tarefa pertinente à universidade. Por mais que o professor seja o grande responsável pela formação do aluno em sala de aula, não há dúvida de que o material didático utilizado por esse aluno exerce forte influência no aprendizado. Segundo o Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – Ensino Médio), em momento algum o material didático é um substituto do professor ou de suas experiências pedagógicas. No entanto, pode ser um bom referencial para ampliar os trabalhos na classe. Esse é um dos motivos que torna pertinente uma pesquisa que busca analisar o tratamento dado por um conjunto de materiais didáticos a um eixo de ensino no processo de ensino/aprendizagem de língua materna. Para a análise dos dados, procedo a uma descrição dos parâmetros teórico-metodológicos apresentados pelo apostilado, bem como à análise das seções nas quais as atividades de leitura e interpretação são apresentadas aos alunos, usando para a sistematização dos dados algumas capacidades colocadas em prática durante o ato de leitura, sendo elas as capacidades (i) de decodificação, (ii) de compreensão e (iii) de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. Pode acontecer de as categorias serem limitadas, tendo em vista que, provavelmente, pelo fato de o material do ensino privado não passar por processos de avaliação formal, não é feito com base naquilo que se espera de um material quando é avaliado. Porém, o uso de categorias permite uma melhor sistematização dos dados. A análise indica que, para a construção do conhecimento acerca da leitura e da interpretação

de gêneros do discurso, o apostilado apresenta um apego excessivo à prática da compreensão, deixando de lado a prática da interpretação, favorecendo um tipo de letramento escolar, porém desconsiderando o que seria mais pertinente para ser usado em outras instâncias que não meramente a escolar. Nota-se, ainda, a total desarticulação dos eixos de ensino leitura/interpretação, produção oral e escrita e análise linguística. Além disso, os conhecimentos propostos pelo material não permitem que se construa uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua materna.

Análise dialógica do gênero artigo de opinião em um livro didático

Maria Isabel Fernandes Bezerra (PUC-SP), 123bebel@gmail.com

A organização não-governamental Instituto Acaia oferece aos jovens atividades educacionais não-formais em oficinas de tipografia, xilogravura, marcenaria, culinária, produção de vídeo, bordado e costura, além de aulas de letramento digital, dança, inglês e linguagem/língua portuguesa. A maioria dos alunos mora no bairro da Vila Leopoldina, em habitações populares, na Favela da Linha, na Favela do Nove e no conjunto habitacional Cingapura Madeirit, e estudam em escolas públicas dos bairros da Vila Leopoldina e da Lapa. Muitos alunos apresentam defasagem idade/ano escolar e vêm de famílias cujos responsáveis são pouco escolarizados e não têm hábito de leitura. Livros, revistas, jornais e internet são poucos acessíveis, sendo a televisão e o rádio os meios de comunicação que estão mais disponíveis às famílias. A Oficina de Linguagem tem como objetivo trabalhar as competências leitora e escritora dos alunos para atender às expectativas de aprendizagem e recuperar a defasagem em relação ao ano escolar, ao criar oportunidades de ler e produzir discursos em situações de uso e suportes diversos. Os 100 jovens são agrupados em turmas de, no máximo, 10 alunos, de acordo com a faixa etária e as competências relativas ao ano escolar e frequentam duas aulas por semana de 60 minutos de duração.

Ao longo das aulas de leitura e produção de texto para alunos de uma organização não governamental que cursam o Ensino Médio em escolas públicas, percebeu-se que esses jovens autores não empregavam os marcadores argumentativos no encadeamento das orações em todas as posições em que havia uma relação lógico-semântica em artigos de opinião.

A consideração inicial foi atribuir essa ação a uma dificuldade no uso de marcadores argumentativos como recursos da coesão sequencial, cujas razões poderiam estar no desconhecimento do gênero artigo de opinião ou na influência da oralidade. A hipótese do desconhecimento do gênero levou a uma pesquisa-piloto com a análise de algumas propostas didáticas para produção de artigos de opinião (Português: contexto, interlocução e sentido, de Maria Bernadete Abaurre, Maria Luíza Abaurre e Marcela Pontara, da Editora Moderna; Português: língua e cultura, de Carlos Alberto Faraco, da Editora Base; Sequência Didática Artigo de Opinião, de Jacqueline P. Barbosa, para Secretaria de Estado da Educação de São Paulo) para observar como é abordado o estudo desse gênero. Verificou-se que elas focam, principalmente, a estrutura composicional do gênero (contextualização, explicitação da tese, argumentos e conclusão), apresentam de modo secundário os tipos de argumentos e apenas uma delas inclui os marcadores argumentativos.

Como o artigo de opinião é um gênero da esfera jornalística, buscou-se entender se a justaposição seria usual também em artigos publicados em um jornal diário e uma revista dirigida ao público jovem. Após esse contato inicial com o gênero, pôde-se perceber que os jornalistas também omitiam certos marcadores argumentativos nos artigos analisados.

Tal percepção originou este projeto de pesquisa, cujo interesse é a análise da coesão sem marcadores argumentativos ou coesão por justaposição em artigos de opinião na perspectiva bakhtiniana da linguagem e do gênero. O corpus é composto por artigos produzidos por alunos do Ensino Médio que frequentam uma organização não-governamental; artigos de jornalistas da Folha de S.Paulo e da revista Trip; a unidade referente à Argumentação do livro didático de Língua Portuguesa para Ensino Médio Português: contexto, interlocução e sentido, de Maria Bernadete Abaurre, Maria Luíza Abaurre e Marcela Pontara, da Editora Moderna; o edital do PNLD 2012; o PCNEM; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio; o Manual de Redação da Folha de S.Paulo. Sua análise buscará respostas para as seguintes questões: por que não reparamos na ausência de marcadores nos textos de jornalistas, mas tendemos a percebê-la como erro no texto de estudantes? Quais são as diferenças entre a presença e a ausência de marcadores argumentativos na estrutura do artigo de opinião? Se a justaposição ocorre nos artigos de opinião produzidos por jornalistas e alunos, como ela é abordada nas propostas didáticas de ensino-aprendizagem?

A produção de um artigo de opinião na esfera jornalística pressupõe a existência de uma situação social de comunicação no qual estão envolvidos, um jornal ou uma revista (impresso ou digital), um editor, um articulista e leitores interessados em ler, discutir, conhecer pontos de vista sobre determinados assuntos. Nesse sentido, pode-se dizer que um artigo de opinião não é a divulgação de um fato, mas uma “resposta” ao que já foi dito sobre ele. No artigo de opinião, o autor emite um ponto de vista sobre um tema e incorpora ao seu discurso a fala de outras pessoas que já se pronunciaram a respeito desse tema, o que significa dizer que no artigo de opinião estão presentes diferentes vozes. Todo esse movimento é feito tendo em vista o leitor, uma vez que os articulistas escrevem para convencê-lo ou persuadi-lo.

Espera-se obter indicações da estrutura argumentativa do artigo de opinião e dos elementos coesivos que mais frequentemente articulam a argumentação nos textos produzidos pelos jovens e pelos jornalistas, especialmente o papel da justaposição, e compará-los com o estudo que é proposto pelo livro didático analisado. Os resultados das análises podem vir a auxiliar outros educadores no ensino-aprendizagem do artigo de opinião para alunos de Ensino Médio. Os gêneros refletem as mudanças que ocorrem nas relações sociais e, nesse sentido, quando um fenômeno linguístico integra-se ao sistema da língua aponta para um percurso de formação do estilo do gênero encaminhado pelos falantes dessa língua. Na perspectiva da análise dialógica do discurso, as transformações nas relações e práticas sociais podem implicar mudanças nas suas representações discursivas. Sendo assim, a justaposição pode ser parte de uma estrutura argumentativa que ainda não está representada nos livros didáticos cuja visão de linguagem esteja baseada nos gêneros discursivos.

Conhecimento Prévio, ensino de leitura: a relação entre conceito e atividade cognitiva em livros didáticos de Língua Portuguesa

Patricia Ferreira Botelho (UFRJ), pattyfb@yahoo.com.br

Este trabalho se debruça sobre a seguinte questão: as atividades de leitura nos livros didáticos (LDs) ora desprezam o emprego do conhecimento prévio (CP), ora o empregam inadequadamente (Vargas 2012). Além disso, há a preocupação em indagar por que os LDs não utilizam um aparato teórico que subsidie atividades de leitura como construção cognitiva que possa ser administrada pelo próprio aluno (leitor), atividade essa que pode ser aprendida e praticada na escola.

Resultados de estudos recentes (Botelho, 2010; Vargas, 2012) e de avaliações institucionais (PISA, 2009) sobre o nível inferior em que o Brasil se encontra no desenvolvimento da leitura, em relação a outros países, ressaltam a importância de uma investigação voltada ao ensino dessa competência em língua portuguesa, visto que a leitura é uma parte fundamental à constituição de livros didáticos. Vale ressaltar que o desenvolvimento de uma reflexão conceitual sobre o CP, com base nos pressupostos da Linguística Cognitiva, também se faz necessário, em vias de apresentar um novo aparato teórico para discutir a questão da leitura de LDs.

Pode-se delimitar como objetivos dessa pesquisa a apresentação de formas de viabilizar o CP como um elemento estruturador das atividades de leitura e da própria leitura como semiose na escola, a fim de ajudar o aluno a desenvolver sua autonomia como sujeito-leitor (através de exercícios orientados para a ativação do CP do aluno e para a sua própria reflexão dos conhecimentos que emprega ao ler). Pode-se apontar, também, como meta deste estudo a proposição do CP como um constructo cognitivo com base nas formulações conceituais da Linguística Cognitiva, vista como teoria mais adequada para subsidiar a formulação das atividades de leitura. Com base em estudos desenvolvidos recentemente – como Botelho (2010) – pode-se traçar como finalidade metodológica a apresentação das estratégias metacognitivas como meio de viabilizar melhoria ao ensino de leitura, baseando-se, para isso, em três estágios de leitura: aquisição (pré-leitura), retenção (atividades durante a leitura) e recuperação de informações (pós-leitura) (NELSON & NARENS, 1994).

Como aparato metodológico, realizamos um estudo que avaliou a elaboração das atividades de leitura dos livros didáticos de Sarmiento e Tufano (2004) e de Cereja (2009), comparando-as às novas perguntas que formulamos sobre o mesmo texto, para um teste de leitura em turmas do Ensino Médio. Para tanto, foram elencados dois grupos para estabelecer o estudo comparativo: um Grupo Controle, que executou as atividades propostas nos LDs e o Grupo Teste, que fez as atividades do teste elaborado para investigação do novo aparato teórico-metodológico. Esse teste traz à luz a importância das habilidades metacognitivas em apoio às atividades de leitura, porque, de acordo com nossa pressuposição, considera o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto abordado e o ajuda a explorá-lo. Vale ressaltar que o teste elaborado baseia-se na metodologia de aprendizagem escolar proposta por Nelson e Narens (1994), com o emprego de estratégias metacognitivas nos três momentos que envolvem a atividade de leitura. No primeiro momento, denominado pré-leitura, apresentam-se as perguntas que avaliam o conhecimento prévio do aluno; no segundo momento, denominado monitoramento do fluxo da leitura, as questões avaliam as estratégias empregadas para a manutenção da aprendizagem e a alteração, ou não, de suas hipóteses; no terceiro momento, chamado pós-leitura, há questões que avaliam o volume de conhecimento prévio por eles acessado para a leitura e a compreensão do texto. O confronto entre as atividades dos LD e as elaboradas por nós permite constituir uma avaliação dos meios de se alcançar a melhoria da qualidade de leitura na escola. Esse cotejo permite observar os tipos de estratégias de acesso ao conhecimento prévio que podem viabilizar essa melhoria e comparar o saber do aluno envolvido na compreensão do que se lê, em relação aos objetivos traçados pelos materiais didáticos. Com toda essa análise, objetivamos viabilizar a formação de um corpo de estudos que pretende avaliar a metodologia empregada atualmente nos LD e que pretende propor uma nova sistemática metodológica como meio de propiciar a melhoria da qualidade da leitura no ensino brasileiro de língua materna.

Estabelecendo uma análise prévia sob os conceitos dos estudos em metacognição, que norteou todo o estudo, foi possível notar a relevância dos três estágios de aprendizagem em leitura, em vias de revelar que alguns materiais didáticos que não apresentam esse tipo de estrutura, com perguntas que explorem a formulação de hipóteses e apresentam objetivos de leitura, não favorecem a produção de significados em leitura.

Pode-se também apontar que as atividades de leitura nos livros didáticos em geral, como mostrou o teste do Grupo Controle, se caracterizam como atividades de leitura em nível literal, e não exploram as ações de monitoramento e controle metacognitivos. Em relação ao monitoramento, podemos afirmar que essas atividades não exploram o CP do leitor na introdução do capítulo, tampouco o oferece questões suscitadoras de hipóteses sobre as motivações dos fatos históricos, ou sobre o desfecho de dado conflito ou revolta popular, por exemplo. Em relação ao controle, a atividade não determina objetivos claros para essa leitura, em vias de orientar o olhar do aluno para a seleção de conteúdos relevantes que foram lidos e para a articulação desses dados ao seu CP.

As atividades do Grupo Teste evidenciaram que as três etapas de leitura orientadas por perguntas que exploram o monitoramento e controle metacognitivo são um procedimento metodológico favorecedor ao desenvolvimento de uma leitura de qualidade. Essa metodologia de estudo em leitura favorece ao aluno perceber as articulações necessárias à construção de significados para uma leitura de qualidade, com identificação de pontos favorecedores e possível avaliação dos conteúdos lidos. Outro aspecto favorecido por essa metodologia de estudos em leitura é a não consideração do texto como um produto acabado, porque evidencia a necessidade de o aluno se tornar agente do saber à medida que não reproduz conteúdos, mas emprega o próprio saber em articulação com o que foi lido no texto, construindo significados e realizando efetivamente o ato de ler.

**Do obrigatório ao proibido: o leitor e a literatura em livros didáticos de
Língua Portuguesa para o ensino médio**

Lígia Gonçalves Diniz (UnB), ligiadiniz@gmail.com
Robson Coelho Tinoco (UnB), robson@unb.br

112

Esta pesquisa tem por objetivo observar de que maneira a literatura – expressão cultural –, por meio do texto literário, é apresentada aos alunos – leitores em potencial – de ensino médio em 11 livros didáticos de Língua Portuguesa. A ideia básica foi verificar em que medida a organização do conteúdo sobre literatura nesses livros favorecia ou prejudicava a aproximação entre os estudantes e o texto literário, no sentido de formar ou não o gosto pela leitura de literatura, mesmo para além do ambiente escolar.

Para tanto, considerou-se que no Brasil, atualmente, os livros didáticos são, com efeito, os documentos onde se concentram os pontos mais criticados do ensino de literatura – e da noção de discurso literário e mesmo da literatura enquanto manifestação artística. Pode-se assim se destacar o que, referindo-se à escola francesa, o pesquisador B. Mouralis já apontava em 1970, quando afirma que “o manual ou a antologia [escolar] apresenta-se (...) como um museu onde se encontram reunidas as obras que se julgou serem dignas de ser retidas” (1982, p. 36). Vale lembrar, também, a importância em termos de volume de vendas que esses livros didáticos têm para as editoras, pois segundo o Censo do Livro 2010 (Câmara Brasileira do Livro: SNEL, 2011), eles representaram 43% da produção editorial brasileira.

Há ainda outra razão, consequência dessa última, para a escolha desses livros como objeto de pesquisa. Por essa razão, dá-se conta de que o Governo Federal promove, desde 2004, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PLNEM), cujo objetivo é, de acordo com a Secretaria de Educação do Ministério da Educação (SEB - Secretaria de Educação Básica), universalizar o uso de livros didáticos como instrumento de apoio na prática pedagógica em sala de aula nas escolas públicas. Para tal, o programa segue o processo assim resumido: publicação de edital; inscrição dos livros candidatos pelas editoras; triagem para verificar a

adequação às exigências do edital; avaliação pedagógica feita pela SEB; por fim, análise, por especialistas, das obras aprovadas, resultando em resenhas que compõem o Catálogo do PNLEM. Depois disso, com o catálogo em mãos, professores e diretores fazem a escolha dos livros que irão utilizar, com a distribuição sendo feita diretamente das editoras às escolas. Note-se que os alunos matriculados em escolas públicas representam 88% do total de estudantes em Ensino Médio (INEP, 2011) e que o universo de estudantes de escolas públicas, como oriundos das camadas menos favorecidas da população brasileira, é justamente aquele que se pretende aqui focar como prioridade, na medida em que, de forma geral, é o público mais distante da apropriação tanto das manifestações artísticas como do discurso sobre elas.

Nesse contexto sociocultural, distribuído pelo Governo Federal para escolas públicas de todo o país, o livro didático é assim uma base estatisticamente sólida para a avaliação do que vem sendo apresentado como literatura – e do que atualmente se desenvolve em termos de promoção da leitura – em sala de aula, em todos os estados do Brasil. Destaque-se, é óbvio, que cada turma e cada professor possuem características particulares e pessoais e o que efetivamente se ministra em sala de aula, em última instância, só pode ser verificado em pesquisas de campo necessariamente amplas tanto quanto detalhadas. Portanto, dada a impossibilidade técnica e objetivos desta pesquisa, de realizar tal tipo de verificação com uma abrangência estatística mais relevante, o livro didático, por sua ampla utilização, torna-se um documento fundamental para uma análise também representativa dessas condições gerais envolvendo textos, leitura, leitor e sala de aula. O foco da pesquisa não foi, pois e primordialmente, como é praticado o ensino de literatura, mas como esse ensino é, e por quais meios, codificado.

Sob tal contexto investigativo, na medida em que esse foco se centrou na integração de conhecimento adquirido e prazer pelo ato da leitura literária (mais do que o processo didático-pedagógico de letramento literário), o primeiro passo foi desenvolver a conceituação teórica dos aspectos que tornam essa leitura uma prática a ser estimulada e que justificaria o desejo de se formarem leitores literários na escola. Nesse sentido, abordaram-se três aspectos principais da leitura literária, sempre com foco no leitor: o papel “humanizador” da literatura, a experiência estética e o lugar do conhecimento literário como capital cultural. Sob tal contexto referencial, serviram de base teórica autores como Roland Barthes e John Dewey, no contexto da leitura como experiência estética e humanizadora, e Pierre Bourdieu, nas investigações sobre o papel da literatura como bem simbólico.

Na sequência, realizou-se a análise dos 11 livros didáticos de Língua Portuguesa distribuídos a escolas públicas pelo PNLEM, entre 2009 e 2011. Tal análise consistiu na classificação de todos os textos literários presentes nesses manuais, em critérios relativos a gênero, época, autoria, relação com o cânone e uso aplicado pelos livros didáticos. Foram classificadas, também, as questões e tarefas sugeridas pelos manuais para cada um desses textos. O objetivo, no primeiro caso, foi observar se a seleção de textos privilegiava o despertar do interesse pela leitura literária ou se obedecia a esquemas fixos como, por exemplo, a organização historiográfica do conteúdo. Já na análise dos exercícios, a ideia foi verificar se havia espaço para o diálogo entre texto e leitor, algo essencial para uma experiência literária bem-sucedida. Em ambas as frentes, também se investigou a questão da formação e das maneiras/meios de transmissão do cânone literário.

É possível concluir, a partir de uma primeira análise desses dados, que a formação de leitores literários, na prática – ainda que se encontre entre os objetivos declarados por seus autores –, não está entre as prioridades desses livros didáticos. Ainda, além de não promover a leitura literária como experiência dialógica, os manuais colocam entraves entre o leitor e o texto. A partir dessa conclusão, pode-se confirmar que só uma mediação pessoal criativa e eficiente – desenvolvida por um professor atento e profissionalmente integrado aos aspectos

socioeducacionais da contemporaneidade – seria capaz de aproximar leitores potenciais do texto literário, aproximação realizada, enfim, com prazer pela leitura.

Ensino Médio – Sessões de Pesquisa

Dia 09/10/2012

Sessão de Pesquisa: 3 | Sala: 107 – 16h30

Coordenação e Debate: Profª Drª Maria Inês Batista Campos (USP)

A variação linguística no livro didático: um estudo sob a perspectiva da Sociolinguística

Ana Paula Lima de Carvalho (IFPI), professoraanapaula_phb@hotmail.com

As escolas ainda persistem em desconsiderar a realidade multifacetada da língua, confundindo aula de português com aula de gramática. Além disso, os professores nem sempre escolhem os livros didáticos pautados nesse importante aspecto da língua. Professora de Português em nível Médio há quase dez anos, tive a oportunidade de participar recentemente de dois processos de escolha do livro didático e pude verificar que, efetivamente, os professores ainda não dão à temática da variação linguística a importância que lhe é devida. Conforme observamos no processo da escolha do livro didático realizado para o triênio 2012/2014, não há um rigor de parâmetros a serem observados. Assim, considerando, a importância de um novo olhar investigativo para o livro didático e sua relevância, entre outras, na definição dos conteúdos ministrados em sala de aula, bem como sua primazia como fonte de consulta e apoio às aulas de português, objetivamos analisar o tratamento dado à variação linguística em duas coleções de Ensino Médio, aprovadas e indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012, e escolhidas por um grupo de professores do Instituto Federal do Piauí – IFPI. A eleição desse cenário se deve ao fato de que se trata de uma escola de referência no ensino do Piauí, com campi em várias cidades do estado. Além disso, tomamos como parametrização o fato de integrarmos o quadro efetivo de docentes de Língua Portuguesa, o que contribuiu para uma maior aproximação com o cenário de estudo. A fim de ampliar os estudos já existentes, buscaremos verificar se o livro didático do Ensino Médio trata coerentemente da temática da variação, em detrimento da normatização linguística, em todas as unidades; aborda a variabilidade dos diversos níveis da língua, mencionando a pluralidade linguística entre os falantes e empregando adequadamente terminologias relacionadas à variação; estabelece a dicotomia fala x escrita ou apresenta um continuum de gêneros textuais que vai desde a fala mais espontânea até a escrita mais monitorada; os professores, ao adotarem o livro didático, consideram o tratamento dado à variação linguística. Nessa perspectiva, procuraremos estender o olhar para o tratamento da variação em todo o livro didático. Além disso, é nossa preocupação conhecer o que pensam os autores das coleções que constituem o corpus acerca dessa temática. Este estudo se caracteriza como descritivo interpretativo, cujo objeto de estudo refere-se à descrição e análise do livro didático sob a perspectiva sociolinguística. Para subsidiar as análises, serão realizadas entrevistas com roteiro semi-estruturado com professores de Língua Portuguesa que tenham participado do processo de seleção desses livros. Ademais, para fortalecer o estudo e observar outras facetas das

condições de produção dos materiais no que diz respeito ao tratamento da variação linguística, procuraremos também realizar uma entrevista com os autores dos livros didáticos a serem analisados, a fim de buscar uma maior compreensão do fenômeno investigado e observar critérios utilizados na abordagem da problemática por esses autores. É válido lembrar que cada livro será analisado individualmente, desde o sumário até as últimas atividades, passando pela bibliografia consultada e a indicada. A análise dos dados, que se dará de forma qualitativa, ocorrerá com base em três etapas e principiará a partir da coleta, ordenação e organização do material coletado. De posse de todo o material, realizaremos a pré-análise, a primeira etapa, que neste estudo constituirá de uma leitura prévia, seguida de uma leitura mais minuciosa para parametrizar as questões norteadoras, os objetivos e o referencial teórico. Em seguida, a segunda etapa, que se trata da exploração dos dados, da análise detalhada do material selecionado, com vistas a observar os objetivos a serem alcançados. E, por último, a análise e descrição do tratamento e interpretação dos resultados, que permitirá o agrupamento dos dados em categorias de acordo com a análise a ser realizada e atentando para a fundamentação teórica de que se utilizará o estudo. Trata-se de uma pesquisa em andamento, realizada no curso de Mestrado, que ainda aguarda aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Piauí, conforme preconiza a resolução a Resolução 196/96, do Ministério da Saúde. Ressalta-se que as entrevistas com os professores, sujeitos da pesquisa, ainda não foram realizadas, porém já foram elaborados o roteiro de entrevista semi-estruturado e as análises prévias do material didático. Acreditamos que este estudo contribuirá para a compreensão e implementação de mudanças, seja no que concerne à formação dos professores e sua relação com os LDP, seja no que se refere à política pública de avaliação de livros didáticos PNLD/PNLEM, ou ainda para própria tomada de decisão de seus autores.

**Ensino de gramática no livro didático de português:
da tradição às práticas de leitura e escrita**

Regina Braz da Silva Santos Rocha (PUC-SP), reginabraz@gmail.com

Este trabalho discute o ensino de gramática em uma coleção didática de Língua Portuguesa destinada ao ensino médio e pretende demonstrar como o ensino dos recursos linguístico-discursivos são essenciais para a apropriação das práticas de linguagem que permeiam as diferentes esferas de atividade humana. A partir das inúmeras críticas feitas pela Linguística ao ensino tradicional de língua materna, pode parecer, em um primeiro momento, que os aspectos mais relevantes no que se refere à gramática, à leitura e à produção de textos já foram discutidos, contudo, ainda hoje se revela como fundamental debater tais questões a partir de um caráter mais prático do que teórico. Nesse sentido, o livro didático, com a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a expansão do Programa Nacional do Livro Didático, passou a ser instrumento fundamental no processo de escolarização, tornando-se uma fonte documental para a compreensão das práticas escolares instauradas em épocas distintas, possibilitando a análise das teorias linguísticas que permearam a constituição do ensino de Língua Portuguesa ao longo da história brasileira. Nesta apresentação, elegeu-se como objeto de estudo a coleção Português: contexto, interlocução e sentido, da qual foi selecionada uma atividade didática de ensino de gramática, cujo título é Substantivo, para constituir o corpus de análise neste seminário. O objetivo é mostrar como as práticas linguísticas são ensinadas e compreender se o livro didático auxilia na formação do leitor e do produtor de textos diversificados. Em diálogo com a análise, pretende-se, também, sugerir alguns aspectos linguístico-discursivos que poderiam compor a atividade didática. Duas questões orientam essa análise: (1) Qual é o encaminhamento teórico-metodológico oferecido

pelos autores para levar o aluno a compreender o aspecto linguístico-discursivo focado no capítulo? (2) Tais procedimentos auxiliam o aluno no aprimoramento das práticas de leitura e escrita? Para responder a essas questões, a análise está fundamentada nas concepções teóricas de texto e gênero do discurso postuladas por Bakhtin e o Círculo, entendendo texto como unidade real da comunicação discursiva, constituído de vários enunciados concretos com os quais estabelece relações significativas, exigindo uma resposta do seu interlocutor. Quanto à concepção de gênero discursivo, são consideradas, de maneira indissociável, as três dimensões que constituem sua arquitetura, ou seja, conteúdo temático, forma composicional e estilo. Esse conceito encaminha metodologicamente a análise que pretende recuperar o contexto geral da obra (título, capa, autores, editora, ano de edição, série, entre outros aspectos), a macroestrutura da coleção, os aspectos teóricos prescritos no manual do professor, a descrição do capítulo escolhido para análise. Após esses procedimentos, pretende-se identificar as teorias linguísticas que fundamentam a atividade, comparando a proposta prescrita pelo manual do professor e a proposta concretizada no capítulo. Esse recorte compõe projeto de doutorado em andamento, sob a orientação da Professora Doutora Beth Brait, no qual se pretende investigar como o ensino de gramática, por meio do livro didático, pode contribuir para a formação do leitor e do produtor de textos diversificados. Para isso, percorreremos a análise de diferentes obras, em épocas distintas, para desvelar a partir de livros didáticos produzidos, como a tradição gramatical se instaurou e se perpetuou nas escolas brasileiras. Parte-se da hipótese de que, no livro didático de Língua Portuguesa, a gramática não deve ser dissociada da leitura e da escrita, ou seja, dos contextos de uso, já que os indivíduos materializam a língua, por meio de um ininterrupto diálogo permeado pela leitura e pela escrita em diversificadas práticas sociais. Na concepção bakhtiniana, a prática social não permite que os indivíduos interajam com a língua apenas como sistema abstrato de normas, mas como palavra carregada de sentido ideológico ou vivencial. Tal perspectiva possibilita a compreensão de diferentes textos nas várias esferas de circulação bem como a sua construção linguístico-discursiva. Para Bakhtin e o Círculo, o estudo da língua é inseparável da vida, das interações discursivas, pelas quais o homem se relaciona e se posiciona, marcando sua voz com relação aos questionamentos e situações que se interpõem ao longo de suas experiências. Compreender essa relação é fundamental, pois se acredita em uma proposta didática de base enunciativo-discursiva, cujo objetivo seja estudar a língua e sua utilização nas diversas práticas sociais, permitindo que o conhecimento seja produzido de forma comprometida e responsável. Entende-se, portanto, que a noção bakhtiniana de gêneros do discurso e o conceito de texto como unidade de ensino possibilita organizar atividades didáticas que reflitam inúmeras formas de concretização dos discursos. Dessa maneira, o aluno pode ser ensinado a tomar a palavra do outro na interlocução, para poder pronunciar a sua própria palavra, em distintos contextos dialógicos, e, assim, mostrar novas possibilidades semânticas. Nesta apresentação, a análise da atividade esclarece que o tratamento conferido aos textos, na coleção selecionada, ressoa a tradição, na qual o conceito gramatical remonta as categorias aristotélicas e os textos são tratados apenas como forma de composição. A sequência de questões não possibilita que o aluno vivencie as práticas sociais de leitura e escrita nas quais o recurso linguístico estudado contribui para instauração de diferentes efeitos de sentidos. A partir da análise, propomos algumas sugestões de encaminhamento teórico-metodológico para o estudo do aspecto linguístico-discursivo de foco, tomando o texto como unidade de ensino. Essa sugestão didática demonstra que o estudo dos textos no livro didático pode interligar procedimentos de leitura e interpretação com os conhecimentos linguísticos necessários para a produção de textos, possibilitando que a língua seja estudada na totalidade do enunciado, podendo ser adotada pelo aluno para a construção de sentidos, marcando seu ponto de vista.

Língua Portuguesa: uma abordagem enunciativo-discursiva para os objetos de ensino: análise linguística e e-mail

Lezinete Regina Lemes (UFMT), lezinetelemes@yahoo.com.br

Sandro Rocchio (ICE), sandro.rocchio@hotmail.com

Este trabalho tem por objetivo apresentar resultados de pesquisas realizadas em 2009 em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio. São duas pesquisas de base documental e qualitativa, em que os objetos de ensino analisados são a análise linguística e o gênero discursivo e-mail. A pesquisa referente à análise linguística é o resultado da dissertação de mestrado, concluída em 2009, cujos objetivos foram: a) Desvelar a constituição do discurso autoral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio no que tange à análise linguística; b) Comparar as atividades de análise linguística no livro didático do aluno aos pressupostos metodológicos apontados no Manual do Professor. Após definirmos nossos objetivos, buscamos compreender o conceito análise linguística. Este módulo de ensino — segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006), do Programa Nacional do Livro Didático de Língua de Portuguesa (2005) — deve considerar este eixo: uso – reflexão – uso para o ensino de linguagem, eixo proposto por Geraldi (1984), cuja designação é denominada eixo da reflexão sobre a linguagem ou da prática de análise linguística. Para realização desta pesquisa, consideramos o livro didático de língua portuguesa (LDP) um gênero discursivo, conforme Bunzen (2005); Bunzen e Rojo (2005); Padilha (2005); Barros-Mendes (2005) e, além disso, o trabalho assentou-se na concepção enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo. Para alcançarmos nossos objetivos, selecionamos dois livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio e seus respectivos Manuais do Professor, a saber: Português: Língua e Cultura, escrito por Carlos Alberto Faraco, da editora Base; e Português: Linguagens, de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, da editora Atual, cujo ano de publicação dos referidos livros é 2003. Salientamos que um dos livros selecionados foi usado pelas escolas estaduais de Cuiabá como também esses livros foram submetidos à avaliação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM/2005). Essas informações foram importantes para o processo de análise, pois, para entendermos o projeto didático dos livros, foi necessário compreender quem eram os interlocutores das obras didáticas (professores, alunos, coordenadores e diretores das escolas, pareceristas, pesquisadores) como também identificar as esferas de produção, circulação e recepção, numa tentativa de delinear os agentes sociais mais próximos e mais distantes, que influenciam de forma direta e indireta a elaboração do livro didático de língua portuguesa. A análise dos dados foi conduzida pela teoria enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1952-1953/1979, 1922-1924; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929; BAKHTIN/MEDVEDEV, 1928; BAKHTIN 1934-1935 1975). Esse quadro teórico nos permitiu fazer uso destas categorias de análise: dialogismo, forças centrípetas e centrífugas, gêneros intercalados, plurilinguismo, compreensão ativa e responsiva. Além disso, estudos específicos sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa (GERALDI, 1984, 997; BRITTO, 1997; POSSENTI, 1996; SOARES, 2002; SILVA, 2003; MENDONÇA, 2006, APARICIO, 2006) também sustentaram nosso trabalho. Os dados da análise revelaram que há um embate entre a inovação e a tradição no que se refere à didatização dos conteúdos gramaticais, pois o discurso autoral, em boa medida, dialoga com os discursos oficiais difundidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCENM) e pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), como também dialoga com os usuários dos LDP, professores e alunos. Essas relações dialógicas estabelecidas nos mostram que há uma complexa rede de correlações entre o discurso autoral e esses interlocutores imediatos e distantes, uma vez que estão situados em esferas da atividade humana diferentes. Em vista disso, afirmamos que há uma relação tensa na constituição do discurso autoral, tendo em vista que os autores

respondem aos discursos revozeados tanto pelos documentos oficiais quanto pela produção acadêmico-científica e pelos usuários dos livros didáticos no que se refere à didatização dos conteúdos gramaticais. Além disso, consideramos que as forças centrífugas e centrípetas (BAKHTIN, 1934-1935/1975) agem sobre o discurso dos autores na didatização das atividades. Já a outra pesquisa diz respeito à didatização do gênero e-mail no LDP. Este trabalho é resultado de monografia de conclusão de curso, finalizado em 2009, cujo objetivo foi investigar o tratamento didático dado pelos autores do LDP ao gênero e-mail e sua operacionalização nas atividades de produção. Nosso mote para pesquisar esse gênero deu-se em função da questão tecnológica que deve fazer parte do currículo, uma vez que não se pode negar a presença dos hipertextos no cotidiano do aluno e da própria esfera escolar. Nesse sentido, buscamos livros didáticos que havia didatizado esse gênero, que resultou na localização de apenas dois livros, dos quais escolhemos apenas um, por ser usado nas escolas públicas de Cuiabá. Os PCNEM consideram que a Linguagem possui uma forte capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. Segundo os PCNEM, as novas tecnologias a que temos acesso necessitam também de indivíduos que tenham competências e habilidades para saber fazer uso delas. Em relação a essas tecnologias, reconhecemos a importância do ambiente virtual denominado de hipertexto, pois é uma ferramenta significativa no ensino-aprendizagem e deve estar presente nas salas de aula. A abordagem teórica assumida para realização do trabalho foi também a enunciativo-discursiva e, para fazermos descrição do gênero e a análise das atividades, apoiamos-nos nestas formulações teóricas do Círculo de Bakhtin: gêneros discursivos (BAKHTIN, 1952-1953/1979), interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929) como também nos conceitos advindos do letramento digital, hipertexto, hiperespaço, ambiente virtual, e-mail (MARCUSCHI; XAVIER, 2005, COSCARELLI; RIBEIRO, 2007). Para atingir nosso objetivo, selecionamos o livro didático Português, pertencente aos autores Leila Laugar Sarmiento e Douglas Tufano, publicado pela editora Moderna no ano de 2005. Com base nos dados levantados, percebemos que o tratamento didático dado ao gênero e-mail ainda é incipiente, pois os autores privilegiaram apenas a forma composicional. Esse tratamento didático nos mostra, ainda, que a necessidade de se repensar as atividades direcionadas para gêneros do hipertexto.

Pontuação, oralidade e escrita em uma coleção de livros didáticos do Ensino Médio

Pascoalina Bailon de oliveira Saleh (UEPG), pbosaleh@gmail.com

Izabel Cristina RickliSagarbossa (UEPG), izasgarbossa@gmail.com

Ana Paula de Moura Delezuk (SEED/PR), anapauladelezuk@gmail.com

Apesar das diferenças teóricas e metodológicas de fundo, atualmente é praticamente consensual a defesa de um ensino de Língua Portuguesa que privilegie as práticas discursivas, ou seja, a leitura, a escuta e a produção de texto oral e escrito. Nessa perspectiva a reflexão sobre a língua tem como finalidade propiciar o aprimoramento dessas práticas, isto é, do uso da língua nas diversas esferas sociais. Dessa forma, conteúdos tradicionalmente tratados como de ordem estritamente gramatical normativa passariam a ser abordados em suas dimensões lingüística, textual e pragmática/discursiva. Porém, assumir uma proposta que privilegie as práticas discursivas demanda um olhar mais cuidadoso sobre a relação entre oralidade e escrita, uma vez que a tradição gramatical toma a escrita como representação da fala. Questionar essa visão representacionista não significa assumir que o oral e o escrito são realizações de linguagem opostas entre si. Meschonnic (2006) critica a oposição entre o oral e o escrito, pois ela confunde o oral com o falado. Para o autor o oral diz respeito ao ritmo e à prosódia e possui sua própria semântica, “organização subjetiva e cultural de um discurso”.

Nesse sentido ele é um princípio comum de funcionamento à escrita e à fala. No entanto, Meschonnic entende que o oral se realiza de forma distinta nas duas formas de linguagem, o que garante a especificidade da escrita em relação à fala. A pontuação é um tópico privilegiado para refletir sobre esse tema. Em geral, na gramática normativa e, conseqüentemente, no âmbito escolar, a pontuação tem sido tratada na correlação com a oralidade, embora alguns estudiosos deixem transparecer intuições sobre o ritmo característico da organização da linguagem em sua expressão escrita (cf. CHACON, 1997). Além disso, a gramática normativa, em geral, limita a abordagem da pontuação à frase. Dessa forma, no ensino formal a pontuação tem sido tratada de forma totalmente desvinculada de seu papel no texto, prevalecendo atividades que pretendem dar conta da especificidade da pontuação através de mecanismos que focalizam o nível da frase, ou através da memorização das regras de ajuste fino, muitas vezes simplificando e banalizando até mesmo a própria visão da gramática normativa (OLIVEIRA; ASSUMPÇÃO, 2003). Considerando a importância do livro didático no contexto educacional brasileiro, inclusive em instituições particulares de ensino, este trabalho, que faz parte de um projeto maior que visa investigar a abordagem da pontuação em uma coleção completa do ensino básico, toma como objeto de investigação os livros do ensino médio de uma importante franquía nacional, a Rede Pitágoras. A coleção afirma adotar uma abordagem que desconstrói a concepção de língua como conjunto de regras indiscutíveis, propondo-se a tratá-las como dependentes da situação comunicativa, das intenções dos interlocutores e das escolhas estilísticas. Diante disso, nosso objetivo é identificar se a abordagem da pontuação nesses livros, assim como nos respectivos manuais do professor, de fato leva em conta a natureza multifacetada da pontuação e a especificidade da escrita em relação à fala, condição para dar conta da perspectiva assumida pela coleção. Para isso foram levantadas todas as ocorrências de atividades direta ou indiretamente relacionadas à pontuação nos livros, bem como dos respectivos encaminhamentos sugeridos pelo manual do professor. Os resultados obtidos até o momento indicam que há certo grau de incoerência entre o que o material diz e o que de fato está presente em suas páginas. As nomenclaturas gramaticais espalham-se nas seções de análise da língua. Essa forma de abordagem parte do pressuposto de que no ensino médio é necessário retomar a nomenclatura e funções já estudadas no ensino fundamental e depois aplicá-las a um determinado “enunciado” para garantir a sua fixação. É quase nulo o enfoque da pontuação dentro de um texto escrito, não permitindo desse modo a compreensão do papel que a pontuação efetua na estrutura e na constituição de sentido do texto. Ao mesmo tempo em que se propõe ao aluno análise dos “enunciados” e que os pontue com o objetivo de dar-lhes sentido, percebe-se por meio da maioria dos exercícios uma grande preocupação em que se pontue corretamente o texto. O material “peca” em enfatizar o que considera correto, uma vez que implicitamente o que guia o critério de correção adotado pelos livros é a pontuação sintaticamente motivada. Poucos são os exercícios que encaminham para uma análise da pontuação como sistema de signos dotado de significado. Em geral o que se espera é que as regras apresentadas sejam aplicadas em exercícios de múltipla escolha, metodologia que espelha a preocupação com a preparação para o vestibular. O material, inclusive, está organizado de forma semelhante ao que se apresenta nas provas e muitos dos exercícios são questões de concurso de diferentes instituições de ensino superior do Brasil. Por outro lado, é preciso destacar que, em alguns momentos, há esforço em encaminhar o aluno a refletir sobre possibilidades de uso da pontuação. Um dos livros da coleção procura demonstrar que há possibilidades de se pontuar um texto de diferentes formas para dar-lhe sentido, porém, todo o trabalho com a pontuação é realizado fora do texto em si. Recorre-se, inclusive, a um expediente que dá ao erro de pontuação uma conotação anedótica, na medida em que se exploram exemplos em que a mudança de posição da vírgula muda substancialmente o sentido da frase, produzindo efeito de humor a partir do reconhecimento do erro. Embora exemplos dessa natureza evidenciem as implicações semânticas do uso da pontuação, eles não deixam de reforçar esse mecanismo

como um expediente cujo escopo é o nível sintático. Dessa forma, embora a coleção procure adotar uma abordagem de usos linguísticos reais a fim de propiciar uma visão do dinamismo e heterogeneidade da língua, ela esbarra numa visão de escrita como representação da fala e numa visão de língua e, portanto, de pontuação, centrada na sintaxe. Isso prejudica a proposta de promover a autonomia do aluno para fazer uso da pontuação mediante distintas possibilidades.

Sessão de Pesquisa: 4 | Sala: 271 – 16h30

Coordenação e Debate: Profª Drª Simone Padilha (UFMT)

Figuras de linguagem no ensino médio: uma análise do estilo

Loreta Cesar Russo (Universidade de São Paulo), loretarusso@yahoo.com.br

São diversas as abordagens teóricas em torno do estudo do estilo, tendo-se firmado na tradição a estilística linguística de Charles Bally (1941, 1951), a literária de Michel Cressot (1980) e de Leo Spitzer (1968) (estas distintas entre si, porém), e a estilística retórica, do Grupo μ (1980).

Nosso objetivo é investigar a proposta didática de figuras de linguagem do livro didático Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B.; PONTARA, M., 2008), mais especificamente, como a metonímia, a comparação e a metáfora são apresentadas. Trata-se da parte final da unidade 5, que tem como título “Linguagem e sentido” e cujo percurso é: “a construção do sentido” (capítulo 15), que abrange “Sentido e contexto”, “sentido literal e sentido figurado” e “Relações lexicais”; “Efeitos de sentido (capítulo 16), constituído por “duplo sentido”, “Ironia” e “Humor”; e, por fim, “Recursos estilísticos” (capítulo 17), cujo único tópico é “Figuras de linguagem”.

As autoras partem do conceito de signo linguístico saussureano, ao que se segue o conceito de linguagem figurada (denotação e conotação). No capítulo 17, “Recursos estilísticos – figuras de linguagem”, o objetivo proposto pelas autoras é trabalhar o estilo por meio das figuras sonoras, de palavra, de sintaxe e de pensamento, tendo sido definidas as figuras de linguagem como “recursos estilísticos utilizados no nível dos sons, das palavras, das estruturas sintáticas ou do significado para dar maior valor expressivo à linguagem.” Ao mesmo tempo, pedem que o aluno volte ao capítulo 12, quando são apresentados os conceitos de “língua” e “signo linguístico”. Língua, na obra, define-se como “um sistema de representação socialmente construído, constituído por signos linguísticos”. Já signo linguístico “é uma unidade de significado que possui dupla face: 1) o significante (o suporte para uma ideia, isto é, a sequência de sons que se combinam para formar palavras); 2) o significado (a própria ideia ou conteúdo intelectual)”. Percebe-se, por conseguinte, que as autoras se filiam à teoria linguística saussureana, que tem a língua como sistema de signos abstratos. As figuras de linguagem seriam, assim, reinvenções do significante para a ressignificação, desconsiderando-se, por hora, o processo de interlocução. E é justamente sobre tal concepção linguística que Charles Bally tece sua estilística, buscando a expressividade do sistema da língua (1941, 1951).

Outras duas correntes teóricas parecem estar presentes no material: a de Roman Jakobson (1969) e de Riffaterre (1973). Para Jakobson, a expressividade dá-se pela quebra de um padrão, seja pelo processo metonímico (relações de contiguidade) seja pelo metafórico (relações de similaridade); já Riffaterre considera o fato estilístico (em oposição ao fato

linguístico) todo desvio da norma linguística que vise a uma transposição de sentido (RIFFATERRE, 1973). Supomos isso uma vez que é recorrente o fato de as autoras se referirem à possibilidade de haver uma forma de construção esperada para o texto: “Nem sempre os textos apresentam frases estruturadas do modo esperado. É frequente ocorrerem inversões, omissões e repetições que levam a uma maior expressividade”; e “Alguns deslocamentos de contexto são tão frequentes na língua, que passaram a ser reconhecidos como recurso de estilos chamados de figuras de palavras.”

O texto de entrada do capítulo é literário – um trecho do romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, de Mia Couto – sobre o qual os alunos são levados a responder questões de língua que visam à identificação de elementos da expressividade do texto. Em seguida, são apresentadas aos alunos as figuras sonoras (onomatopeia, aliteração, assonância e paronomásia); as de palavras (metonímia, comparação, metáfora, catacrese, sinestesia); as de sintaxe (elipse, anacoluto, anáfora, hipérbato, polissíndeto e pleonasma); e as de pensamento (hipérbole, eufemismo, prosopopeia, antítese, gradação e apóstrofe). Nos exemplos e nos exercícios, há textos literários, tiras de HQ, letras de música e anúncios publicitários, porém, no que diz respeito aos exemplos, eles não são objeto de reflexão. Há uma análise textual mais detalhada nos quadros “Usos das figuras de palavras”, cujo objetivo é mostrar a importância argumentativa das comparações e da metáfora; e “Uso dos recursos estilísticos”, cujo objetivo é mostrar como as imagens “muitas vezes inesperadas” podem contribuir para que os textos se constituam como “subjativos ou intimistas”.

A exposição sobre as figuras de palavras se inicia com a metonímia e a explicação sobre relações de contiguidade, sendo os exemplos predominantemente frasais. A antonomásia e a sínecdoque são apresentadas pelas autoras como especificações da metonímia. Em seguida, passa-se à explicação da comparação, de abordagem gramatical, por meio de conectores. Por fim, chega-se à metáfora, cujos exemplos fazem parte de textos verbo-visuais.

As autoras traçam, em suma, o percurso da significação linguística e de sua ressignificação, por meio do desvio da norma, indo ao encontro do que Guiraud chama de “retórica moderna” ou “ciência da expressão” (1970), para o qual o estilo encontra-se acima de tudo na língua literária, uma vez que é esta que a priori deve surpreender.

A fim de observar se as concepções de estilo e linguagem se mantêm no estilo individual, utilizaremos como fundamentação a teoria dialógica do discurso, cuja metodologia se assenta no estabelecimento de relações dialógicas (BAKHTIN, 2003, 2010), no caso, entre as autoras do material, a estilística tradicional, o professor e o aluno, a quem o livro didático é destinado.

Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação

Maria Amélia Dalvi (Universidade Federal do Espírito Santo), mariaameliadalvi@gmail.com

Trata-se de uma pesquisa bibliográfico-documental, de matriz histórico-cultural, cujo objetivo primeiro é identificar, dentre as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período de 2001 a 2011, abordagens temáticas, abordagens teórico- metodológicas e resultados (sejam eles conclusivos ou não) em relação à literatura nos livros didáticos de ensino médio. Procura-se conjugar essa leitura qualitativa das fontes a uma análise quantitativa, com foco no número de trabalhos defendidos, nas instituições, nos programas/áreas de concentração, nas palavras-chave escolhidas e na recorrência ou não dos mesmos orientadores. Na leitura dos dados coletados/produzidos, tomamos como noções fundamentais as de “apropriação” e de “comunidade de interpretação”, a partir do pensamento do historiador francês Roger Chartier. Esse diálogo entre os dados e a perspectiva

teórico-metodológica eleitos figura-se, pois, como uma tentativa de mapear parte das pesquisas contemporâneas em torno dos temas privilegiados (literatura, livros didáticos, ensino médio), no entendimento de que, para a produção de conhecimento, a revisão dos trabalhos já efetivados constitui um momento significativo e intransponível do percurso – percurso no qual se tem em vista compreender como uma determinada realidade (a presença-ausência da literatura nos livros didáticos de ensino médio) é constituída, pensada e dada a ler. Essa pesquisa cujo resultado ora apresento toma parte nos projetos maiores atualmente em desenvolvimento, sob minha coordenação, intitulados “As disciplinas voltadas à formação do professor de Língua Portuguesa no Espírito Santo: abordagens de leitura, da literatura e dos materiais didáticos nas licenciaturas em Letras e Pedagogia” (2011-2012) e “Leitura, literatura e materiais didáticos no Espírito Santo (séc. XIX-XXI): uma perspectiva histórico-cultural a partir de múltiplos objetos escritos” (2012-2013). A tomada das dissertações e teses como fontes e como objetos privilegiados justifica-se a partir do entendimento de que, nesses trabalhos, sob a supervisão/orientação de um pesquisador experiente, estabelece-se um diálogo com a produção bibliográfica atinente aos temas e produz-se uma sistematização de dados relevantes, sob a expectativa de um diálogo responsável entre o já visto e o por ver – razão pela qual, se se deseja conhecer o estado da arte, esse é o material que deve ser priorizado, à frente de artigos (sempre parciais em relação ao conjunto dos trabalhos) e mesmo de livros (sempre dados a lume com algum atraso em relação aos relatórios de pesquisa – devido ao tempo que se leva entre a submissão de originais, sua apreciação, sua preparação e sua publicação). Como resultados desse trabalho, temos, pois: que o número de trabalhos é bastante aquém ao esperado, considerando-se a relevância dos temas privilegiados (literatura, livros didáticos, ensino médio); que há sensível predomínio das pesquisas qualitativas; que há uma concentração e, ao mesmo tempo, uma dispersão (cuja natureza paradoxal pontua no desenvolvimento do texto) dos trabalhos pelos estados, instituições, programas/áreas de concentração; que há baixa recorrência dos mesmos orientadores; que há predomínio das pesquisas bibliográfico-documentais e de pesquisas de intervenção e/ou perspectiva etnográfica; que há um incremento sensível das pesquisas que tomam a noção teórica de “letramento” como fundante/balizadora para as análises; que há sensível influência de trabalhos calcados nas contribuições da Estética da Recepção, do Círculo de Bakhtin e da História Cultural de matriz francesa (p. ex., Michel de Certeau e Roger Chartier); que há um diálogo com os documentos oficiais (p. ex., Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio etc.); que, via de regra, se conclui pela inadequação ou impertinência dos materiais didáticos em geral – e dos livros didáticos, em particular – no que tange à leitura literária e/ou o ensino de literatura no nível médio da educação básica; que o livro didático é analisado, prioritariamente, como uma fonte – e não como um objeto – de pesquisa; e que a incidência maior de análises recai sobre o conteúdo e a natureza didático-pedagógica do material em exame: e em tudo isso é possível historiar um tempo, com as apropriações que promove dos objetos impressos – particularmente, penso nas obras literárias, nos livros didáticos e na produção intelectual-acadêmica atinente a ambos os domínios, como possibilidade de ler, para além das utilizações, os modos como dadas comunidades de interpretação legitimam ou proscvem certas práticas culturais e certas representações culturais. Para além dos objetivos já expostos, a opção por pontuar os – ainda que poucos – trabalhos localizados nos bancos de teses e de dissertações oficiais sobre a literatura nos livros didáticos atende, a partir de necessárias adaptações, às mesmas preferências dos autores de *Lesusages de l’imprimé*, organizado por Roger Chartier: a) privilegiar impressos que não são livros, mas que têm ampla divulgação (as dissertações e teses muitas das vezes não são publicadas como livros, mas estão gratuitamente acessíveis nos bancos de teses e de dissertações para download); b) fazer uma escolha do particular, em lugar da generalidade (as dissertações e teses são analisadas uma a uma – somente como

fotograma de um momento histórico é que são lidas em seu conjunto, depois de uma atenção individualizada); e c) compreender as utilizações dos materiais escritos privilegiados inseridos no contexto preciso, localizado, específico que lhes confere sentido (ou seja, o âmbito da instituição, da pós-graduação, da linha de pesquisa, do momento de produção, do nível acadêmico etc.). Assim, entendo que este relatório de pesquisa contribui para o avanço do conhecimento tanto em relação a suas áreas temáticas mais evidentes (literatura, livros didáticos e ensino médio) quanto em relação à opção teórica e epistemológica, ao dar a ver uma possibilidade de diálogo efetivo entre a teoria e a prática de pesquisa.

O texto literário no contexto do livro didático de português

Virgínia Maria Ferreira Silveira Baldow (UNEB/UEFS), virginiabaldow@bol.com.br

Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), rcrqueiroz@uol.com.br

A partir da década de 1970 e nos anos subsequentes, as políticas governamentais militares brasileiras contribuíram para que o Livro Didático, doravante LD, se tornasse um objeto privilegiado na educação brasileira, tornando-se, inclusive, o organizador dos conteúdos a serem ensinados e das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas (GATTI JÚNIOR, 1998, p. 10). Ao acompanhar o cotidiano da sala de aula, especialmente em escolas públicas, enquanto docente do componente curricular Estágio Supervisionado, é notório que o Livro Didático ainda exerce uma influência significativa na condução do processo de estudo da Literatura, ancorando-se numa legitimidade que o próprio sistema educacional construiu ao longo dos anos. A institucionalização do ensino de literatura se deu historicamente através da mediação, sobretudo ideológica que o LD exercia e exerce entre o professor e o aluno. A escolha deste tema se deve à constatação de que o LD, enquanto um importante gênero portador de manifestações de textos literários, apresenta em sua composição textos cuja genuinidade encontra-se comprometida mediante alterações feitas pelos responsáveis em todas as instâncias de sua elaboração. Segundo tal perspectiva, temos observado que muitos textos literários transcritos em LDs, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, são alvos dessas modificações, o que nos motivou à iniciativa desta pesquisa. A necessidade e a relevância da discussão dessa temática evidenciam-se a partir do momento em que se considera o LD como única via de acesso de que o aluno dispõe (especialmente o discente de escolas públicas) ao mundo literário e, por conseguinte, aos textos da literatura brasileira, os quais se apresentam numerosas vezes alterados em sua genuinidade. Desta forma, observando os pressupostos teóricos da Crítica Textual, o nosso objetivo com esta pesquisa é analisar três poemas do poeta Ferreira Gullar - “Não há vagas”, “Nasce o poeta”, “O Açúcar” - e um de João Cabral de Melo Neto - Morte e Vida Severina - transcritos em quatro livros didáticos de língua portuguesa, adotados em escolas de nível médio. A partir desse corpus, tentaremos responder às seguintes perguntas: a) Em que medida as alterações ocorridas comprometem o texto? b) Quais as possíveis razões motivadoras dessas modificações? Sob esta perspectiva, refletiremos sobre a confiabilidade de textos literários tal como se apresentam em determinados Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Para a consecução desse fim, teremos como âncora as reflexões postuladas por Mendes (1986), a qual debate sobre a credibilidade de determinados textos utilizados nos livros didáticos, além de outros autores como Bomeny (1984), Freitag; Costa; Motta (1989); Lajolo; Zilberman (1998), Rojo; Batista (2003), Bunzen (2007) que refletem criticamente acerca do Livro Didático, como gênero discursivo-ideológico na formação de opiniões. Nossa investigação do corpus se pauta em uma análise eminentemente comparativa dos referidos textos em cotejo com os textos publicados pelos escritores supracitados. Concentramo-nos em observar os aspectos estruturais e/ou léxico-gramaticais e, por conseguinte, semânticos do discurso na transcrição dos referidos

poemas, alterações estas que, de certa forma, comprometem o sentido primeiro do texto. Após as análises, verificamos a existência de diferenças significativas entre os poemas publicados pelos referidos escritores e os transcritos pelos autores dos livros didáticos, dentre as quais destacamos: pontuação, acréscimo de palavra, junção e/ou separação de estrofes e versos, supressão de estrofes, sem qualquer sinalização deste fato, inserção de comentários interpretativos por entre as estrofes, privando o aluno - em seu processo de formação enquanto leitor - de exercer interpretações pessoais e, portanto, livres de intervenções de outrem. Em assim sendo, dificilmente, o leitor da literatura que se configura no LD desfrutará das numerosas possibilidades de relações e análises que o texto, sobretudo o literário, proporciona. Os dados colhidos na pesquisa até aqui realizada levam-nos a constatar, ainda, o que as pesquisadoras Jurado e Rojo (2006) chamam de escolarização/didatização do texto, isto é, a recontextualização do texto, neste caso o literário, quando de sua transposição para a escola, via livro didático. Observamos que as mudanças reveladas nos textos mencionados neste trabalho servem ao objetivo para o que foi conduzido, qual seja o propósito pedagógico. Diante desta didatização e, por conseguinte, ressignificação do texto literário, a imaginação, a sensibilidade próprias da literatura em sua esfera original de criação são desconsideradas no contexto dos livros didáticos pesquisados, os quais passam a atender, prioritariamente, à normatização gramatical, à configuração da página do livro, à identificação exaustiva das características dos movimentos literários a que tais textos pertencem bem como as fases da história, além de, obviamente, atender a ideologias hegemônicas e dominantes. Destarte, considerando o LD um formador de opiniões, “[...] sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas de escolarização de um indivíduo” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 121). Por esta razão, as questões aqui levantadas, bem como os resultados desta pesquisa certamente contribuirão para reflexões acerca do objeto de sua análise, instigando educadores a repensarem o seu fazer pedagógico o qual se ampara no livro didático, principal norteador das aulas, especialmente, de Língua Portuguesa e Literatura.

"Quadrinhos em LDPS do ensino médio nos anos 1970: 'linguagem' e 'comunicação'"

Márcia Mendonça (UNICAMP), mendonca.mrs@gmail.com

Este trabalho apresenta análise, historicamente, a introdução dos quadrinhos, em 10 LDPS, sendo 2 avulsos (manuais de redação) e 6 integrantes de 4 coleções de língua portuguesa (LDPS) do 2º grau, publicadas na década de 1970. As bases teóricas contemplam as referências brasileiras oficiais atuais e anteriores sobre ensino de Língua Portuguesa (PCN de Língua Portuguesa no EFII - Brasil, 1997; Orientações Curriculares para o Ensino Médio [OCEM] – Brasil, 2006; Guias Curriculares para o ensino de 1º grau, 1975) e estudos sobre a constituição da disciplina escolar Língua Portuguesa (RAZZINI, 2001; SOARES, 2002, 1998, PEREIRA, 2008), livros didáticos (BELMIRO, 2000; BUNZEN, 2005; ROJO et al., 2010; ROJO e BATISTA, 2003); estudos sobre quadrinhos (RAMOS, 2009; SANTOS, 2010, MENDONÇA, 2011), teoria da comunicação (JAKOBSON, 1973) e estudos sobre mídia (SETTON, 2010). Pretende-se mapear essa inserção, identificando a função das HQs nas obras didáticas. Os resultados apontam para as seguintes funções dos quadrinhos: a) corpus, objeto de estudo, exemplificando tanto a diversidade de usos linguísticos pela sua relação intrínseca com a oralidade e com o registro coloquial de linguagem pela sua relação intrínseca com a oralidade e com o registro coloquial, quanto uma “nova linguagem”, atrelada à dinâmica da cultura de massa, cujos impactos se fazem sentir na escola da época; b) objeto de leitura, cuja exploração centra-se mais nos aspectos semióticos que nos discursivos, tratando daquela “linguagem” recentemente incorporada à antologia escolar, buscando desvendar para o aluno as “chaves de leitura” dos códigos ali implicados; c) linguagem do projeto editorial dos LDPS, aproximando as obras

didáticas das manifestações artísticas e midiáticas do seu tempo e dos jovens leitores a quem se destinavam.

Sessão de Pesquisa: 5 | Sala: 264 – 16h30
Coordenação e Debate: (a definir)

Gêneros textuais e o livro didático: enfoque formal ou sociocultural?

Sandra Aparecida Lima Silveira Farias (UFBA), sandraafarias@hotmail.com

A pesquisa aqui proposta abordará uma temática que envolve dois objetos de investigação que desempenham funções de grande importância no âmbito escolar: os gêneros textuais e o livro didático. A ideia desse estudo surgiu a partir do trabalho com disciplinas como Leitura e produção textual, Tipologia textual e Oficina de leitura e produção textual no curso de graduação em Letras, em uma universidade pública, e em um curso de pós-graduação em Linguística, numa universidade particular. Esse trabalho me proporcionou reflexões acerca do ensino de língua portuguesa. Nesse universo, foi possível perceber como o estudo do texto tem se tornado cada vez mais frequente. Isso parece ser um ganho considerável para o ensino de línguas. No entanto, durante o trabalho com essas disciplinas, pude observar que muitos alunos têm ideias e concepções equivocadas sobre alguns conceitos relacionados ao texto, como o fato de confundirem os conceitos de gênero textual e tipo textual.

O termo gênero textual passou a ser difundido no meio educacional brasileiro, principalmente, depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2000) destacaram a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais contextualizados para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente. Porém, é importante ressaltar que, mesmo nos PCN's, não existe um conceito único para gênero textual. Conforme, salienta Motta-Roth (2005), podem-se encontrar nos PCN's + três orientações para o uso do termo gênero: (i) tipo de texto, (ii) estratégia retórica e (iii) evento comunicativo institucionalizado em um grupo social.

Este estudo visa não só apreciar alguns conceitos relacionados aos gêneros textuais, como também analisar se o enfoque que os gêneros textuais recebem, em dois livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio, está voltado apenas para o estudo dos aspectos estruturais e linguísticos ou se contempla também uma reflexão sobre os aspectos sociais e culturais desses gêneros. Esse objetivo se justifica ao considerar a perspectiva adotada nos PCN's (2000) de que o trabalho com diferentes gêneros textuais contextualizados pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente. Assim, os livros didáticos, atendendo a essa perspectiva, deveriam auxiliar no desenvolvimento dessa competência o que envolve o enfoque dado aos gêneros textuais nesses livros.

Vale lembrar que o livro didático tem um papel fundamental na disseminação e legitimação – ou não – dos sentidos e valores veiculados pelos gêneros textuais. Assim, o intuito dessa pesquisa não é buscar os aspectos negativos do corpus analisado, mas, sim, apresentar considerações que poderão oportunizar ao professor, na sua práxis, explorar as diferentes possibilidades de enfoque no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais.

Esse estudo tem por base uma metodologia de cunho qualitativo e interpretativista, de caráter exploratório, que contempla a análise do corpus por meio da observação, comparações, anotações, dentre outros procedimentos.

O corpus deste estudo constitui-se de dois livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Dentre os muitos livros, pretendemos analisar o volume 2 das coleções Português de José de Nicola e Português e Linguagem de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A opção pelos volumes dessas coleções se deu por, pelo menos, três razões. A primeira razão é o fato de serem adotados por muitos colégios do Ensino Médio da rede pública em Guanambi e regiões vizinhas. A segunda razão é que o livro de Nicola possui em sua composição uma seção -Trocando idéias- na qual percebemos o trabalho com diversos gêneros textuais e o livro de Cereja e Magalhães, a seção, Produção de texto: Trabalhando o gênero, em que, primeiramente, um gênero é analisado e, em seguida, parte-se para a produção textual. A última razão é a existência de uma explanação sobre gêneros e tipos textuais, sendo no livro de Nicola, no primeiro volume, e no livro de Cereja e Magalhães, no final de cada volume do livro do professor. Além disso, podemos destacar que as obras acima mencionadas são aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLDEM 2009), sendo que a primeira coleção possui o código 15111 e a segunda o código 15020.

A pesquisa encontra-se em seu estágio inicial de desenvolvimento, sendo que, muitas leituras já foram feitas, visando à construção do referencial teórico do estudo proposto. Esse referencial, inicialmente, se baseia em autores como, Bakhtin (2003, 2004 [1929]), Marcuschi (2003, 2008), Motta-Roth (2005), Fiorin (2006), Moita Lopes (2006), dentre outros.

Espera-se que os resultados desse estudo possam contribuir para reflexões teóricas sobre o ensino de língua portuguesa. Pois, a análise do enfoque dado pelo livro didático aos gêneros textuais poderá oferecer ao professor e aos alunos momentos de interação em que os valores possam ser explorados, ocorrendo uma reflexão a respeito da sociedade da qual professor e alunos são partes constituintes e constitutivas, favorecendo a construção e o exercício da cidadania.

No entanto, para que isso aconteça muito depende de como esses gêneros são trabalhados. Afinal, conforme Bakhtin (2003), o desconhecimento da natureza do enunciado redundando em formalismo, em uma abstração exagerada, deforma a historicidade da investigação, debilita as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam). É igualmente por meio de enunciados concretos que a vida entra na língua. Assim, como dizem Moita Lopes e Rojo (2004), ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania.

Livro didático: questões de autoria e de aplicação ao ensino

Miriam Bauab Puzo (Universidade de Taubaté), puzo@uol.com.br

O objetivo desta comunicação é discutir a questão do livro didático no ensino na perspectiva dialógica da linguagem. De acordo com Bakhtin (2003), os enunciados expressam um modo de ver o mundo de seus autores, ainda que de modo velado. Desse modo, na elaboração de um livro didático, o autor demonstra seu ponto de vista e sua proposta comunicativa na seleção de textos e no enfoque dado à teoria, ainda que o enquadramento teórico exija objetividade. Por isso ao adotar um livro didático em sala de aula, o professor precisa estar preparado para perceber o ponto de vista do autor adotado no livro para responder a ele e ensinar o aluno a refletir e se posicionar criticamente em relação às informações nele contidas.

Portanto a proposta desta comunicação é discutir a questão da autoria e como ela pode manifestar-se no livro didático. Para cumprir tal proposta foi selecionado o livro de Carlos Alberto Faraco, Português: língua e cultura (2011), do qual serão extraídos alguns fragmentos significativos para identificar o ponto de vista do autor tanto em seus comentários sobre os textos como na proposição de questões.

Espera-se com essa análise dialógica contribuir para a visão crítica na aplicação do livro didático em sala de aula, tendo o professor como mediador entre o autor e o público aprendiz.

**O letramento literário no livro didático do Ensino Médio:
uniformização da leitura, negação de leitores**

Aparecida de Fátima Brasileiro Teixeira (PPGCEL- UESB - UNEB), cidabrasileiro@hotmail.com

Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB), emfsouza@gmail.com

O livro didático de Língua Portuguesa é um dos recursos que norteia uma das esferas da atividade humana, a esfera educacional, e traz consigo características próprias de utilização da língua de acordo com uma visão cultural proposta pelos enunciados entendidos como produtos sociais elaborados por um grupo de pesquisadores do mercado editorial. Bakhtin(1997) particulariza as esferas de uso da língua como produtoras de tipos relativamente estáveis de enunciados, e os denomina como gêneros do discurso. Nesse ínterim, pensar o livro didático como gênero do discurso permite ser condizente com a riqueza e variedade da atividade humana. O livro didático de Língua Portuguesa distribuído em âmbito nacional e produto de leitura de classes sociais diversas, como produto histórico de letramento, é considerado, por autores como Bunzen um gênero do discurso que traz uma diversidade de outros gêneros do discurso. Ademais, é um dos poucos recursos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, único meio de formar leitores, até mesmo no espaço familiar. Destarte, este texto debruça em um estudo do livro didático do Ensino Médio, da forma pela qual a leitura é vista no ensino de literatura, configurando-se em um exercício de investigação, ainda em estágio inicial de delimitação do objeto que tematiza a leitura literária no livro didático de português no Ensino Médio. Neste sentido, a proposta desta pesquisa tem por objetivo verificar de que forma o letramento literário é exposto no Livro didático do Ensino Médio. Entretanto, a leitura literária se reduz em propostas didáticas estanques, protagonizadas em aspectos formais de textos literários. A literatura não tem sido tratada literariamente no livro didático. A didatização da literatura consegue, com suas nuances, destruir os aspectos estéticos da arte literária. Textos são decompostos e não recompostos pelas vozes dos leitores ainda iniciantes desta caminhada da leitura. Os professores são levados, por meio das respostas prontas nos manuais do professor, a exigir uma leitura única dos muitos alunos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. A visão reducionista destes manuais escolares é de textos que são fatiados e inseridos em um espaço de leitura - livro didático - para que com as partes seja possível ao leitor promover uma visão do todo. Esta leitura analítica e fragmentada desfalca o prazer que o texto literário pode oferecer: o prazer de debruçar em um livro de literatura e se encantar com cada voz, com cada ato, com a diversidade cultural. Quando há presença nos livros didáticos de outros gêneros textuais, como crônicas e contos integrais, textos curtos e ágeis, corroboram para a visão de que a leitura, no âmbito pedagógico, deve ser cronometrada, vigiada, medida, para que o docente possa ter provas fundamentais de que o livro foi lido. O livro didático, como gênero do discurso, delinea-se por uma cultura que tem base na linguagem, no processo dialógico. Com isso, esta investigação teórica basear-se-á em autores que discutem a concepção de gêneros do discurso, Bakhtin (1997), letramento, Soares (2009), letramento literário, Cosson (2006) e livro didático de língua portuguesa, Rojo e Batista (2003), Bunzen (2005). Para compor uma intersecção entre as bases teórico-metodológicas serão tecidas uma verificação de como se configura o letramento literário no livro didático "Português: linguagens" de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Saraiva, Edição de 2010, 2º ano, tomando como recorte da pesquisa a análise discursiva do conto de Machado de Assis "Missa do galo", seguida das atividades que norteiam a leitura do texto literário. A pesquisa centra-se no

enfoque dado às atividades de abordagem do leitor literário, referente às solicitações de leitura na perspectiva do letramento literário. Este viés de leitura no livro didático do Ensino Médio constata a leitura literária organizada em um foco de leitura delimitada em atividades de observação de estilos, sondagem estrutural, informativa e formas prontas, contundentes de excertos que indicam a que caminho cada leitor vai seguir para responder as questões solicitadas. A presença de fragmentos de outros textos para comparar com o texto lido, o uso de assertivas que direcionam a leitura e visão do leitor, o enfoque dado ao uso de vocabulários e construções sofisticadas, a funcionalidade dos elementos mórficos são marcas presentes na análise do livro acima citado. Postula-se indicar esses resultados a partir da análise realizada. Percebe-se também a solicitação de distinção entre estilos literários divergentes emoldurados em características fixas. Como se constata não há no decorrer do capítulo uma relação com o contexto sócio cultural do leitor de literatura. A dialogia prevista entre o aspecto estético composto na obra, pelo autor da obra literária e os efeitos causados nos diferentes leitores ao perfazerem o caminho da leitura no livro didático do Ensino Médio não se configura em uma perspectiva de compreensão responsiva (Bakhtin) do leitor, por meio de questões norteadoras das atividades de leitura.

**O livro didático de língua portuguesa do ensino médio
sob a perspectiva da teoria do estudo de gêneros**

Raimunda Gomes de Carvalho-Belini (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí), raimundinhagomes@hotmail.com

Esta pesquisa sobre o tratamento dos gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa (LP) fundamenta-se nos pressupostos teóricos do Letramento e nos estudos de gênero. Sabemos que a escrita integra as várias esferas da sociedade. Contudo, a escola ainda se apresenta em dissonância com práticas de leitura e de escrita que, de fato, possibilitem o indivíduo a interagir criticamente nessa sociedade. Uma das grandes dificuldades do professor de Língua Portuguesa (LP) está relacionada às habilidades de leitura e de escrita que deverão ser desenvolvidas pelos estudantes. Ainda que atualmente, em muitos casos, tenha a seu favor todo um instrumental tecnológico, computador, internet, data show e o próprio livro didático (LD), o professor nem sempre consegue desenvolver práticas eficientes de leitura e de escrita com os alunos. Refletindo sobre essa problemática, elegemos como objeto deste estudo: o tratamento dos gêneros textuais no livro didático de LP, escolhido por professores do IFPI, para o triênio 2012 a 2013. Constitui objetivo principal desta pesquisa: analisar o tratamento dos gêneros textuais no livro didático do Ensino Médio, aprovado e indicado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012 e escolhido por um grupo de professores do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Além disso, pretendemos analisar a concepção desses professores em relação à escolha do livro didático a partir dos gêneros textuais e observar as motivações para essa escolha. Optamos por desenvolver uma pesquisa descritiva interpretativa, com abordagem qualitativa, que, com base em Lakatos e Marconi (2007), visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Focalizamos neste estudo o livro didático de Língua Portuguesa selecionado pelos professores do Instituto Federal do Piauí – IFPI, de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para subsidiar as análises do livro didático, realizamos entrevistas com roteiro semi-estruturado com os professores de Língua Portuguesa do IFPI que participaram do processo de seleção do livro. Durante a realização da investigação, procuramos não perder de vista questões éticas que envolvem esse tipo de pesquisa: transparência dos objetivos e questões norteadoras. Para tanto, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Faculdade de Saúde, Ciências Humanas e Tecnológicas do Piauí – NOVAFAPI, conforme

preconiza a Resolução 196/96, do Ministério da Saúde, com pesquisas envolvendo seres humanos. A partir da leitura prévia dos dados coletados, seguida de uma leitura mais minuciosa para atender aos objetivos propostos, desenvolvemos o estudo do material, que constou de análise detalhada do material selecionado e de descrição do tratamento e interpretação dos resultados, que permitiu o agrupamento dos dados em categorias de análise. Não há dúvidas de que se trata de um tempo exíguo e que não pudemos realizar ainda todas as entrevistas, sobretudo, em decorrência de parte dos professores que participaram do processo de seleção do livro serem lotados nos diferentes campi do IFPI e não termos tido a oportunidade de nos deslocarmos para as diferentes cidades onde ficam esses campi. Contudo, já foram realizadas análises prévias do livro didático objeto desta pesquisa, Português: contexto, interlocução e sentido, de autoria de ABAURRE, Maria Luiza M., ABAURRE, Maria Bernadete M. e PONTARA, Marcela, editado e publicado em 2010, pela Moderna, que culminou com a elaboração do artigo científico A Notícia de Jornal no Livro Didático: uma análise na perspectiva de gêneros, cujos resultados apontam que o livro didático selecionado pelos professores do IFPI com boas recomendações pelo PNLD (2011) traz uma abordagem marcada por desconfigurar duas das principais características do gênero notícia: o suporte e a atualidade. Observamos que o livro didático analisado neste estudo aborda o gênero a partir de uma notícia, datada de 21 de julho de 1969, “A lua no bolso”, do jornal Folha de São Paulo, publicado no livro Kauffmannn (2006). Uma das principais características imanentes a uma notícia diz respeito à sua atualidade no momento da publicação. O leitor não se interessa por jornal velho, a não ser em se tratando de uma pesquisa, mas para se manter informado busca-se realizar leituras de jornais novos. Contudo, sabendo do grande investimento de tempo necessário para a edição e do período limitado de circulação de um livro didático, por um lado, não podemos exigir que ele traga notícias recém-publicadas na imprensa, por outro, porém, não podemos admitir que para tratar do gênero notícia seja apresentado um texto datado de 1969, publicado em um livro, mesmo diante de um fato marco na história da humanidade. Esperamos, com este estudo, por meio do desenvolvimento de práticas coerentes de leitura e de escrita, junto aos educandos do Ensino Médio, ampliar e evidenciar práticas de leitura e de escrita que possam de fato contribuir com o desenvolvimento crítico e social do educando. Além disso, certamente com a realização desta pesquisa desejamos contribuir com novas propostas de ensino da leitura e da escrita, que possam conferir importância ao uso adequado do livro didático e ao tratamento dos gêneros textuais na sala de aula. Evidenciamos, porém, que não desejamos restringir as várias possibilidades de metodologias que poderão ser empregadas em sala de aula por cada professor. É importante mencionarmos que esta pesquisa ainda se encontra em fase de andamento e que o tempo é exíguo para alcançarmos todos os resultados propostos. No entanto, esta pesquisa constitui um protótipo que poderá ser desenvolvido em momentos futuros e que esta inicialmente nos dará o alicerce e a experiência necessária, enquanto professora pesquisadora para estudos futuros relacionados ao livro didático de língua materna.