



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**KARLA MARIA MARQUES PEIXOTO**

**CAPACIDADES DE LINGUAGEM E MODELOS DE LEITURA MOBILIZADOS EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DAS DÉCADAS DE 1970 A 2010**

**FORTALEZA**

**2019**

KARLA MARIA MARQUES PEIXOTO

CAPACIDADES DE LINGUAGEM E MODELOS DE LEITURA MOBILIZADOS EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DAS DÉCADAS DE 1970 A 2010

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Linguística da Universidade Federal do Ceará, como  
parte dos requisitos para a obtenção do título de  
doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof. Dra. Mônica Sousa Serafim

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na  
Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

P43c Peixoto, Karla Maria Marques.

Capacidades de linguagem e modelos de leitura mobilizados em livros didáticos de português das décadas de 1970 a 2010 / Karla Maria Marques Peixoto. – 2020.  
206 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em História, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Mônica Sousa Serafim.

1. Capacidades de linguagem. 2. Livros didáticos. 3. Atividades de Leitura. I. Título.

CDD 900

---

KARLA MARIA MARQUES PEIXOTO

CAPACIDADES DE LINGUAGEM E MODELOS DE LEITURA MOBILIZADOS EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DAS DÉCADAS DE 1970 A 2010

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Linguística da Universidade Federal do Ceará, como  
parte dos requisitos para a obtenção do título de  
doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof. Dra. Mônica Sousa Serafim

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Sousa Serafim

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Abniza Pontes de Barros Leal

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Suelene Oliveira Nascimento

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Erotildes Moreira

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Silvana Militão Alencar

Universidade Federal do Ceará

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Dannytza Serra Gomes (Suplente)

Universidade Federal do Ceará

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr. Valdinar Custódio Filho (Suplente)

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À minha amada Mãe, Martha Maria (*in memoriam*), pelo amor incondicional, cuja lembrança me afaga o coração e me dá equilíbrio para enfrentar as horas mais escuras do percurso.

À minha amada Irmã e Amiga, Camila Peixoto, pelas influências teóricas e por, ainda, me ser porto em meio às tempestades desse mar de incertezas e escolhas que é a Vida.

À minha Sobrinha, Isabel, por nos dar a oportunidade de repassar os valores e os costumes da nossa família às gerações futuras.

## AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo auxílio financeiro, sem o qual não seria possível a realização deste trabalho.

À professora Dra. Mônica Serafim, minha querida orientadora, agradeço-lhe pela confiança, pela compreensão, pelo empenho em me ajudar a levantar todos os dados e por ter me apontado as coordenadas para a conclusão dessa etapa em minha vida.

À banca examinadora, Professora Dra. Abniza de Pontes Barros Leal, Professora Dra. Suelene Oliveira Nascimento, Professora Dra. Maria Erotildes Moreira e Professora Dra. Maria Silvana Militão Alencar, por aceitarem o convite e pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento do trabalho.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, pelos momentos de socialização e de aprendizagem.

Aos colegas do Curso de Letras, da Universidade Estadual do Piauí, pela acolhida na cidade de Oeiras e pela compreensão para que eu pudesse concluir esse estudo. Dedico um agradecimento especial à professora Dra. Angélica Gondim, por sempre me apoiar e dividir parte da vida comigo na nossa casa em Oeiras.

À Débora, pela amizade, pelas conversas despreziosas e por se demonstrar sempre disposta a compartilhar as alegrias e as aflições, durante o período de adaptação ao trabalho e à cidade de Oeiras.

Aos amigos de briga e de bar, companheiros nos corres da Vida, Fernanda (amiga-irmã), Cleide (amiga-irmã e companheira na residência em Fortaleza), Tatiana (“cumade” e amiga-irmã), Daniel (brother de coração), David (brother de coração), Alty (brother de coração) e Sarah (madrinha do meu concurso), por sempre me apoiarem, entenderem meus dramas existenciais e, especialmente, por terem estado comigo nos turbilhões de acontecimentos das diversas vidas vividas por mim, nesses últimos cinco longos anos.

Aos deuses do Rock’n roll, por me fazerem companhia nos momentos de solidão (e foram muitos) e por materializarem o ritmo frenético e conflituoso da minha atividade mental.

## RESUMO

O livro didático de português é um instrumento bastante presente nas salas de aulas brasileiras, assumindo o papel de principal organizador dos saberes institucionalizados em uma determinada época. Podemos lançar uma multiplicidade de olhares sobre esse objeto de estudo, no entanto, é consenso que não se pode descontextualizá-lo de toda a tradição cultural e escolar na qual ele está inserido, uma vez que ele sofre a influência de diversos eventos anteriores. Cientes dessa realidade, o presente trabalho tem como principal objetivo investigar as *capacidades de linguagem* acionadas em atividades de leitura em manuais de professores de língua portuguesa, publicados entre os anos de 1973 a 2015, relacionando-as às *concepções de leitura* que estão na base das suas construções. Para empreender as nossas análises, nos filiamos ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009), e à análise descendente de texto, principalmente no que se refere aos princípios referentes às *capacidades de linguagem* (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), categoria de análise selecionada por nós. Em relação às *concepções de leitura*, seguimos o percurso teórico estabelecido por Braggio (1992). O nosso corpus é constituído por dez livros didáticos, dois por cada década, dos quais analisamos cinco blocos de atividades de leitura em cada um. Verificamos, ao longo das cinco décadas analisadas, que os livros didáticos brasileiros estão caminhando, paulatinamente, da *concepção mecanicista e psicolinguística* para as de viés *interacionista e sociopsicolinguística*. Em relação ao acionamento das *capacidades de linguagem*, os resultados apontam que as atividades estão caminhando da priorização dos mecanismos linguísticos e estruturais, acionados pelas *capacidades discursiva e linguístico-discursiva*, para os aspectos *sócio-subjetivos* do texto, acionados pela *capacidade de ação*. No entanto, esse percurso não se dá de forma linear, pois percebemos que práticas cristalizadas em determinadas épocas ainda reverberam nos livros didáticos, mesmo já tendo sido questionadas pelos estudos da linguagem e pelos documentos que prescrevem o ensino de uma determinada época.

**Palavras-chave:** Capacidades de linguagem. Livros Didáticos. Atividades de Leitura.

## RÉSUMÉ

Le livre didactique de portugais est un instrument très présent dans les salles de classes brésiliennes, ce qui lui permet d'avoir le rôle d'organisateur principal des savoirs institutionnalisés dans une époque donnée. Nous pouvons faire plusieurs remarques à propos de cet objet d'étude, mais nous ne pouvons pas le décontextualiser de toute la tradition culturelle et scolaire, dans laquelle il s'insère, une fois qu'il est influencé par plusieurs situations antérieures. En tenant compte de cette réalité, le but de ce travail c'est d'analyser les *capacités langagières* mobilisées dans les activités de lecture des manuels de professeurs de langue portugaise publiés entre les années 1973 à 2015, en rapport avec les *conceptions de lecture* qui sont à la base des leurs constructions. Pour réaliser nos analyses, nous nous appuyons sur le cadre théorique-méthodologique de l'Interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 2009) et sur l'analyse descendante de texte, notamment, en ce qui concerne les principes par rapport aux *capacités langagières* (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), une catégorie d'analyse sélectionnée par nous. Pour les *conceptions de lecture*, nous suivons le parcours théorique établi par Braggio (1992). Notre corpus est constitué de dix livres didactiques, deux par chaque décennie, parmi eux nous avons analysé cinq parties d'activités de lecture dans chaque livre. Nous avons vérifié que, pendant les cinq décennies, les livres didactiques brésiliens se déplacent, lentement, d'une *conception mécanisciste et psycholinguistique* à une *conception interactionniste et socio-psycholinguistique*. À propos de la mobilisation des *capacités langagières*, les résultats montrent que les activités priorisent des mécanismes linguistiques et structuraux, ceux-ci mis en place par la *capacité discursive* et par la *capacité linguistico-discursive*, au lieu des aspects *socio-subjectifs* du texte, ceux-ci mobilisés par la *capacité d'action*. Par contre, ce parcours n'arrive pas d'une façon linéaire, car nous observons que des pratiques cristallisées dans des moments donnés répercutent dans les livres didactiques, même si elles ont déjà été mises en doute par les études du langage et par les documents prescriptifs de l'enseignement d'une époque donnée.

**Mots-clés:** Capacités de langage. Livres Didactiques. Activités de langage.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO</b> .....	29
<b>2.1</b>	<b>O quadro teórico do Interacionismo sociodiscursivo</b> .....	29
<b>2.2</b>	<b>As dimensões do trabalho docente inserido no quadro teórico do ISD</b> .....	32
<b>2.3</b>	<b>As dimensões do trabalho prescrito e do trabalho real no agir docente</b> .....	35
<b>2.4</b>	<b>O Interacionismo Sociodiscursivo e a Análise descendente de textos</b> .....	38
<b>2.5</b>	<b>As capacidades de linguagem acionadas nos livros didáticos de português</b> .....	42
<b>3</b>	<b>AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SEUS OS MODELOS DE AÇÃO NO MANUAL DO EDUCADOR</b> .....	46
<b>3.1</b>	<b>Os modelos de leitura</b> .....	47
<i>3.1.1</i>	<i>O modelo mecanicista</i> .....	48
<i>3.1.2</i>	<i>O modelo psicolinguístico</i> .....	51
<i>3.1.3</i>	<i>O modelo interacionista I e II de leitura</i> .....	55
<i>3.1.4</i>	<i>Modelo Sociopsicolinguístico de leitura</i> .....	62
<b>4</b>	<b>O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL</b> .....	64
<b>4.1</b>	<b>Percurso Histórico</b> .....	64
<b>4.2</b>	<b>O livro didático no contexto do interacionismo</b> .....	75
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	81
<b>5.1</b>	<b>O manual do professor como um objeto de estudo</b> .....	81
<b>5.2</b>	<b>Contexto da pesquisa</b> .....	83
<b>5.3</b>	<b>Procedimentos de coleta dos dados</b> .....	86
<b>5.4</b>	<b>Procedimento de análise de dados</b> .....	87
<b>5.5</b>	<b>Quadro teórico-metodológico</b> .....	89
<b>6</b>	<b>AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E OS MODELOS DE LEITURA MOBILIZADOS NOS MANUAIS DOS PROFESSORES</b> .....	92
<b>6.1</b>	<b>Aspectos organizacionais e o contexto de produção dos manuais dos educadores</b> ..	95

<i>6.1.1 O contexto de produção e os aspectos organizacionais das obras de 1970</i> .....	95
<i>6.1.2 O contexto de produção e os aspectos organizacionais das obras de 1980</i> .....	97
<i>6.1.3 O contexto de produção e os aspectos organizacionais das obras de 1990</i> .....	99
<i>6.1.4 Contexto de produção e aspectos organizacionais das obras de 2000</i> .....	102
<i>6.1.5 Contexto de produção e aspectos organizacionais das obras de 2010</i> .....	104
<b>6.2 Análise interpretativa das atividades de leitura</b> .....	107
<i>6.2.1 Atividades de leitura de 1970</i> .....	108
<i>6.2.2 As atividades de 1980</i> .....	119
<i>6.2.3 As atividades de 1990</i> .....	129
<b>6.3 As atividades dos anos 2000</b> .....	150
<b>6.4 As atividades dos anos 2010</b> .....	170
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	190
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	197

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Bloco de atividades I - <i>Isto é comunicação</i> .....	110
Figura 2 - Bloco de atividades II – <i>Isto é comunicação</i> .....	112
Figura 3 - Bloco de atividades II – <i>Isto é comunicação</i> .....	113
Figura 4 - Bloco de Atividades I – <i>Comunicação e Expressão</i> .....	116
Figura 5 - Bloco de Atividades II – <i>Comunicação e expressão</i> .....	117
Figura 6 - Bloco de atividades II – <i>Comunicação e expressão</i> .....	118
Figura 7 - Proposta de predição I – <i>Comunicação em língua portuguesa</i> .....	120
Figura 8 - Bloco de Atividades I – <i>Comunicação em língua portuguesa</i> .....	121
Figura 9 - Proposta de predição II – <i>Comunicação em língua portuguesa</i> .....	122
Figura 10 - Bloco de atividades II – <i>Comunicação em língua portuguesa</i> .....	123
Figura 11 - Bloco de atividades II – <i>Comunicação em língua portuguesa</i> .....	124
Figura 12 - Bloco de atividades I – <i>Aulas de comunicação em língua portuguesa</i> .....	126
Figura 13 - Bloco de atividades II – <i>Aulas de comunicação em língua portuguesa</i> .....	128
Figura 14 - Proposta de predição I – <i>Falando a mesma língua</i> .....	130
Figura 15 - Bloco de atividades I – <i>Falando a mesma língua</i> .....	132
Figura 16 - Bloco de atividades I – <i>Falando a mesma língua</i> .....	133
Figura 17 - Proposta de predição II – <i>Falando a mesma língua</i> .....	135
Figura 18 - Bloco de atividades II – <i>Falando a mesma língua</i> .....	137
Figura 19 - Bloco de atividades II – <i>Falando a mesma língua</i> .....	138
Figura 20 - Proposta de predição I – <i>Entrepalavras</i> .....	141
Figura 21 - Bloco de atividades I – <i>Entrepalavras</i> .....	142
Figura 22 - Bloco de atividades I – <i>Entrepalavras</i> .....	143
Figura 23 - Proposta de predição II – <i>Entrepalavras</i> .....	145
Figura 24 - Bloco de atividades II – <i>Entrepalavras</i> .....	147
Figura 25 - Bloco de atividades II – <i>Entrepalavras</i> .....	148
Figura 26 - Proposta de predição I – <i>Diálogo</i> .....	151
Figura 27 - Bloco de atividades I – <i>Diálogo</i> .....	152
Figura 28 - Bloco de atividades I – <i>Diálogo</i> .....	153
Figura 29 - Proposta de predição II – <i>Diálogo</i> .....	156
Figura 30 - Bloco de atividades II – <i>Diálogo</i> .....	158
Figura 31 - Bloco de atividades II – <i>Diálogo</i> .....	159
Figura 32 - Proposta de predição I – <i>Português Linguagens</i> .....	162

Figura 33 - Bloco de atividades I – <i>Português linguagens</i> .....	163
Figura 34 - Bloco de atividades I – <i>Português linguagens</i> .....	164
Figura 35 - Proposta de predição II – <i>Português linguagens</i> .....	166
Figura 36 - Bloco de atividades II – <i>Português linguagens</i> .....	167
Figura 37 - Bloco de atividades II – <i>Português linguagens</i> .....	168
Figura 38 - Proposta de predição I – <i>Jornadas.port</i> .....	173
Figura 39 - Bloco de Atividades I – <i>Jornadas.port</i> .....	174
Figura 40 - Bloco de Atividades I – <i>Jornadas.port</i> .....	175
Figura 41 - Proposta de predição II – <i>Jornadas.port</i> .....	177
Figura 42 - Bloco de atividades II – <i>Jornadas.port</i> .....	179
Figura 43 - Bloco de atividades II – <i>Jornadas.port</i> .....	180
Figura 44 - Proposta de Predição I – <i>Português linguagens</i> .....	184
Figura 45 - Bloco de Atividades I – <i>Português linguagens</i> .....	185
Figura 46 - Proposta de predição II – <i>Português linguagens</i> .....	186
Figura 47 - Bloco de atividades II – <i>Português linguagens</i> .....	188

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mecanismos linguísticos das <i>capacidades de linguagem</i> .....	44
Quadro 2 - Quadro teórico-metodológico do ISD.....	89

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

LD: Livro Didático

LDP: Livro Didático de Português

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA: Programme for International Student Assessment

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

## 1 INTRODUÇÃO

A cultura escolar brasileira demonstra em sua historicidade a presença constante de materiais destinados ao ensino que eram compostos por textos manuscritos, documentos de cartório, cartas, a Constituição do Império, o Código Criminal, a Bíblia, usados para fins didáticos e voltados, principalmente, para o trabalho com a leitura. De acordo com Batista (2007), somente a partir da segunda metade do século XIX começaram a surgir os primeiros livros nacionais de leitura destinados ao ensino e que foram se modificando no decorrer da história até chegarem ao que hoje denominamos de livros didáticos. Sendo assim, para se lançar um olhar científico sobre o livro didático de português (LDP), seja em que esfera for, é necessário estabelecer uma relação com o sistema educacional, no nosso caso específico, o brasileiro, pois a trajetória histórica de um está intrinsecamente ligada a do outro. Podemos até mesmo afirmar que, há alguns anos, escola e ensino não existem sem o livro didático e vice-versa.

Desde o seu surgimento, a escola tem sido a instituição responsável por apresentar uma versão legitimada dos conhecimentos que devem ser compartilhados e perpetuados pelas futuras gerações. Com as diversas mudanças advindas do sistema educacional brasileiro ao longo da história, o livro didático (LD)<sup>1</sup> foi incorporando cada vez mais o papel de principal organizador desses saberes institucionalizados, tendo o LDP, especificamente, como um importante instrumento na formação dos leitores brasileiros.

Nesta investigação, estamos partindo do pressuposto básico de que o estudo desse material não pode focalizar somente o livro didático em si mesmo, desconsiderando toda a tradição cultural e escolar na qual ele está inserido, pois o objeto sobre o qual refletimos está ligado a diversos eventos anteriores e, portanto, sofre a influência das prescrições provenientes de instâncias estatais, que estabelecem as diretrizes a serem seguidas para a elaboração e avaliação, das vozes dos autores e da editora, bem como das mudanças provenientes dos estudos linguísticos. Chevallard (1991) denomina esse entorno que dita modelos de ensino para o livro didático de *noosfera*, a qual por meio dos seus diversos agentes, influenciam de forma direta e indireta sobre o que será proposto como *objeto a ensinar* e, por conseguinte, sobre o *objeto ensinado e aprendido*.

---

<sup>1</sup> Em nossa fundamentação teórica dedicamos uma seção que demonstra a trajetória do livro didático no cenário educacional brasileiro.

Embora o LD seja a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa da população, principalmente, a que tem menos acesso a bens culturais e econômicos, nem sempre os pesquisadores demonstram interesse pela investigação histórica e sociológica do livro didático brasileiro. Os estudos e as investigações sobre o LD têm se voltado, majoritariamente, para a área de metodologia de ensino, em que o livro escolar assume o papel de instrumento de análise das práticas de ensino, do cotidiano de sala de aula e dos saberes escolares. Esse é um olhar limitado sobre esse objeto de estudo, uma vez que esse é o principal impresso em torno do qual se organizam a escolarização e a inserção no mundo da escrita de várias gerações de alunos e professores brasileiros. O livro didático desenvolve, portanto, um importante papel para a cultura brasileira, no que se refere às práticas de letramento e ao campo da produção editorial brasileira. (BATISTA, 2007)

Os livros didáticos representam uma parte significativa da cultura escolar, acumulando diversas funções ao longo da história da educação como instrumentos presentes em sala de aula. Choppin (2004) aponta quatro funções que os livros didáticos assumem nesse contexto: a função referencial, curricular ou programática; a função instrumental; a função ideológica e cultural e a função documental. Na função i) referencial, o livro didático adota uma cópia fiel do programa que representa ou, inserido no livre jogo da concorrência, demonstra uma de suas possíveis interpretações, mas, em todo caso, ele ainda é o suporte privilegiado, pois nele estão depositados os conhecimentos, técnicas e habilidades que são considerados essenciais para serem transmitidos às novas gerações. A ii) função instrumental do livro didático visa facilitar a memorização dos conhecimentos ao por em prática métodos de aprendizagem por meio de exercícios ou atividades. No caso da iii) função ideológica e cultural, o livro didático é tido como um dos principais veiculadores da língua, da cultura e dos valores das classes dominantes, podendo exercer essa função de maneira mais explícita ou de maneira mais dissimulada. A iv) função documental encara o livro didático enquanto uma fonte de dados que pode fornecer um conjunto de documentos, textuais ou icônicos cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno, sem a necessidade de uma leitura dirigida.

Devido ao fato de estar fortemente ligado à cultura escolar, como um dos principais instrumentos organizadores do trabalho docente, o livro didático está revestido de uma historicidade latente, tendo em vista que, em sua produção, estão refletidos os objetivos e os interesses das várias esferas das atividades humanas que o circundam. É importante também citar o papel exercido por outras instâncias no processo de autoria e seleção dos *objetos de*

*ensino* que compõem os LDP, que são as produções acadêmicas advindas das universidades, os programas curriculares e os programas de avaliação. Podemos afirmar que a produção do LDP é o reflexo de várias vozes e que está sob a influência das esferas científica e das políticas públicas, afinal, editores e autores procuram alinhar os objetos e modelos de ensino selecionados às crenças e às concepções prescritas por essas instâncias.

Em nosso trabalho, temos o objetivo geral de *investigar as capacidades de linguagem que são acionadas em atividades de leitura em manuais de professores de língua portuguesa publicados entre os anos de 1973 a 2015, relacionando-as às concepções de leitura que estão na base dessas atividades*. Para empreender as nossas análises, nos filiamos ao quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, que, por sua vez, tem como foco de investigação o agir semiotizado pela linguagem, buscando identificar *as figuras interpretativas do agir*, ou seja, como se reconfigura o agir do professor nos diversos textos que circulam na sociedade em geral.

Nesse amplo universo de investigação das práticas a partir dos textos, o nosso trabalho, ao analisar as *capacidades de linguagem* acionadas em livros didáticos de língua portuguesa, situa-se na análise da dimensão do *trabalho prescrito* do professor, termo advindo da Ergonomia e caracterizado por Bronckart (2006) como uma representação do que deve ser o trabalho, na medida em que estabelece modelos, instruções e modos de emprego anteriores à sua realização efetiva. Optamos por analisar, especificamente, o manual do professor, pois nele podemos encontrar uma quantidade maior de prescrições materializadas nos comentários dirigidos aos professores nas atividades e nos encartes de apresentação das coleções.

O material que tomamos para estudo pode ser enquadrado nos textos do *entorno-precedente ao agir*, pois prescreve o trabalho do professor, orientando seu agir, além de pré-selecionar os conteúdos a serem ensinados, a metodologia de ensino e materializar as concepções teóricas que subsidiam a prática de ensino. É composto do livro do aluno acrescido de respostas às atividades e de breves informes, avisos, sugestões e de um encarte ou apêndice. Podemos afirmar que o manual do professor forma um todo discursivo, por si só complexo, devido à multiplicidade de funções que ele tem a cumprir: descrever a obra, explicar as propostas de atividades, demonstrar a forma adequada para utilizar o livro do aluno, situar elementos teóricos e metodológicos que estão na base composicional. Essas diversas funções visam o aperfeiçoamento do trabalho do professor, atuando, desse modo, na sua formação.

Consideramos que o livro didático, apesar de ser caracterizado como um texto que semiotiza os *entornos precedentes ao agir*, situa-se como um megainstrumento de mediação entre o *trabalho prescrito*, em um plano mais idealizado através das normas estabelecidas pelos documentos oficiais, e *trabalho real*, as ações que se efetivam propriamente na sala de aula. Acreditamos que ele se encontra nessa intercessão entre o *agir prescrito* e o *agir real*, pois ele semiotiza as prescrições estatais, os objetivos e as concepções de ensino que vigoram uma determinada época, ao mesmo tempo em que assume uma importância crucial para o desenvolvimento do *agir real* do professor em sala de aula, já que ele direciona, a partir dos comandos das questões, tanto os modos operatórios e as condições objetivas de trabalho do professor, como o acesso dos alunos aos *objetos de conhecimento* postos em cena.

A forte historicidade que reveste o livro didático está associada à tradição que ele mantém ao repetir e evocar os discursos escolarizados vigentes em um dado momento histórico. Podemos dizer que nele encontram-se materializados interesses políticos e ideológicos referentes à educação de um país, bem como representações e valores predominantes em um determinado período de uma sociedade e que nos permite rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social.

Realizamos um levantamento dos estudos que tratam sobre o LDP para verificar a produção científica em torno desse objeto de estudo, com o intuito de embasar nossa proposta de investigação alinhada ao que já foi produzido, mas também tendo em mente o objetivo de avançar no sentido de preencher algumas lacunas com o estudo que pretendemos realizar.

Batista e Rojo (2008) realizaram, por meio de uma pesquisa *survey*<sup>2</sup>, um levantamento da produção científica resultante das investigações sobre o LD da Educação Básica no Brasil, constatando, entre outros fatos, que, apesar das pesquisas englobarem livros de diversas áreas do conhecimento, a maioria insere-se nas Ciências da linguagem, constituindo 37,2% do total de trabalhos investigados. Os autores afirmam que há duas perspectivas de pesquisa relacionadas a esses livros: a sincrônica, que representa a maior parte dos estudos feitos, e a diacrônica, representando apenas 4,5% do total de trabalhos investigados. As temáticas que perfazem os trabalhos na perspectiva sincrônica são: “o estado do conhecimento a respeito do livro didático (n=11), sobre a história desse gênero de livro (n=71) e, por fim, sobre a história de disciplinas escolares – que utilizam o livro didático como uma de suas principais fontes” (BATISTA; ROJO, 2008).

---

<sup>2</sup> A pesquisa *survey* pode ser descrita como um método quantitativo de obtenção de dados ou informações sobre um determinado assunto.

O fato de a pesquisa diacrônica ser minoritária no quadro dos trabalhos sobre o LDP leva-nos a cogitar a necessidade de mais estudos sobre esse instrumento no cenário educacional brasileiro a partir dessa perspectiva de análise para que possamos entender em que medida as mudanças da sociedade interferem na concepção e produção dos livros didáticos e, conseqüentemente, no que se propõe como essencial para a formação de leitores.

Podemos afirmar que o livro didático é um objeto complexo resultante de um processo de produção que abrange dimensões econômicas, técnicas, sociais, políticas e educacionais. No entanto, apesar de ser atravessado por todas essas dimensões, Batista e Rojo (2008) afirmam que a pesquisa brasileira está centrada, majoritariamente, na análise dos conteúdos e da metodologia de ensino, uma vez que 57% das teses e dissertações consultadas filiam-se a essa abordagem. A nossa investigação, ao analisar as permanências e mudanças no acionamento das *capacidades de linguagem* no processo de transposição didática das atividades de leitura, em uma perspectiva diacrônica, avança no sentido de buscar compreender a dimensão do *trabalho prescrito* do professor ao longo da história.

Com relação às produções científicas em torno do LD em âmbito mundial, Choppin (2004) traça um panorama geral das pesquisas históricas realizadas acerca dos livros e edições didáticas em diversos países, identificando as principais problemáticas abordadas e demonstrando as tendências mais marcantes e as possíveis perspectivas de evolução dos estudos que recaem sobre esse objeto. O autor reconhece a dificuldade em traçar um perfil geral da produção científica diacrônica em escala mundial, mas ressalta a importância de realizar esse balanço, ainda que provisório, devido à onipresença de livros didáticos ao redor do mundo e, conseqüentemente, ao peso considerável que o setor editorial assume na economia mundial nesses dois últimos séculos.

O autor afirma ainda que a pesquisa histórica sobre esse objeto de estudo consiste majoritariamente em artigos isolados o que torna ainda mais difícil abarcá-la em seu conjunto. Apesar dessa dificuldade, ele arrisca estabelecer duas formas diferentes de pesquisa que englobam o livro didático: as que o situam como um documento histórico, analisando os conteúdos, e aquelas que o concebem como um produto mercadológico que será consumido e avaliado em um determinado contexto.

Com relação à produção editorial brasileira, Gatti (2000) aponta que desde a década de 1960 as editoras de livros didáticos têm fornecido livros adquiridos pelo Governo Federal, aumentando exponencialmente a intensidade de distribuição a partir da década de 1970 até

2016. O autor, pautado em dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL)<sup>3</sup>, ressalta que, em 1996, os livros didáticos representavam aproximadamente a 61% da produção nacional, representando 55% do faturamento do setor.

No que se refere às pesquisas brasileiras, de acordo com Batista e Rojo (2008), há duas abordagens diferentes de pesquisa que direcionam o olhar sobre o livro didático: como *fonte de dados* e como *objeto complexo*. A primeira se caracteriza pela análise documental não utilizando qualquer outro tipo de técnica para o cruzamento de dados, já a segunda utiliza outras técnicas de pesquisa como entrevistas e depoimentos em sua análise para o cruzamento de dados. Dentre as pesquisas que concebem como uma *fonte de dados*, podemos destacar os trabalhos de Manini (2009), Gribl (2009), Reinaldo (2002) Patriota (2011) e Fernandes (2010). Dentre as pesquisas que o concebem como *objeto complexo*, podemos destacar os trabalhos de Bunzen e Rojo (2005), Bunzen (2009), Macedo (2005) e Oliveira (2007), esses primeiros fazem uso de análise documental e observação de aulas, já Bunzen (2009) e Oliveira (2013) fazem uso de entrevistas.

A maioria dos estudos que lançam um olhar sobre o livro didático como uma *fonte de dados* assume uma postura descritiva, buscando explicitar e qualificar as propostas de ensino para o trabalho com os conhecimentos linguísticos e compreensão e produção oral e escrita. Nas propostas de leitura, critica-se a natureza dos gêneros discursivos presentes nas obras, o predomínio de determinadas sequências textuais e as questões de compreensão de texto, devido ao fato de não se basearem em uma análise linguístico-discursiva.

Fernandes (2010), por exemplo, analisa as propostas de leitura e compreensão de texto em três LDP do Ensino Médio, pautando-se na teoria bakhtiniana dos gêneros de discurso. Os resultados de seu trabalho demonstram que os livros didáticos parecem estar a serviço de interesses pedagógico-editoriais, já que eles contemplam interesses da esfera de circulação dos LDP. Esses interesses estão associados a critérios de avaliações oficiais e diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais de Ensino Médio para que o LDP possa ser adotado pelas escolas. Para o autor, as atividades de leitura nos LDP consultados atendem aos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no que se refere à diversidade de textos, mas ainda focalizam questões que pedem para que os alunos extraiam informações do texto e raramente solicitam que os eles opinem sobre determinadas questões.

Nas propostas de produção escrita, segundo a pesquisa de Reinaldo (2002), predominam a ênfase na tipologia de texto e há uma carência de instruções para o aluno

---

<sup>3</sup> A CBL é uma entidade sem fins lucrativos que busca promover o mercado editorial brasileiro e estimular o hábito da leitura.

efetuar o planejamento, a escrita propriamente dita e a avaliação do texto. Oliveira (2013) já aponta uma mudança no que diz respeito ao ensino da produção escrita dos LDP da coleção *Tudo é linguagem*, pois as propostas de produção orientam os professores e os alunos a planejar, organizar e avaliar os textos que irão produzir. A autora verificou que na coleção analisada pode haver um indicador de mudanças para o tratamento da linguagem oral nos LDP, pois se encontram propostas de produção de gêneros tipicamente orais, como o debate e a exposição oral, mesmo havendo uma quantidade significativa de atividades cujo objetivo é oralizar a escrita.

Com relação ao ensino de gramática, Neves (2004) destaca o uso excessivo da metalinguagem nas atividades sobre conhecimentos linguísticos e a ausência de uma proposta de gramática reflexiva que conduza as questões. A autora identifica, também, que os textos usados nos livros didáticos são usados com uma maior frequência para a identificação de tópicos gramaticais, ao invés de serem utilizados para se entender as estruturas e os mecanismos da língua. Ainda com relação ao tratamento gramatical nos LDP, a pesquisa de Manini (2009), cujo objetivo maior é investigar as propostas para o ensino de gramática e as orientações teórico-metodológicas que as norteiam, verificou que há uma inter-relação entre os conhecimentos linguísticos, a linguagem oral, a leitura e a escrita em duas das três coleções analisadas, estando os conteúdos articulados entre os quatro eixos de ensino, tal como proposto pelos PCN e pelo PNLD.

Contudo, de acordo com a autora, a abordagem transmissiva de ensino de gramática, que privilegia as nomenclaturas e o uso de conceitos de classes e termos gramaticais, predominou em uma das coleções. Além disso, a autora aponta que nenhuma das coleções analisadas trabalha com atividades epilinguísticas e metalinguísticas que se encontram nas diretrizes dos PCN como o novo paradigma para o ensino de gramática. Nas conclusões do trabalho, ressalta-se que a produção dos LPD encontra-se em um momento de transição, pois há uma preocupação por parte da equipe editorial em ajustar as propostas de ensino dos LDP aos documentos oficiais, buscando uma interseção entre um trabalho com uma gramática mais reflexiva e uma abordagem mais tradicional para tentar atender às demandas dos professores.

Há também os trabalhos que refletem sobre como a multimodalidade é tratada nos LDP. A pesquisa de Gribl (2009), por exemplo, investiga os critérios de seleção dos gêneros multimodais ou multissemióticos que participaram do PNLD/2008 (5ª a 8ª séries), analisando também as propostas de leitura construídas a partir desses textos. A análise dos dados demonstra que o modelo de decodificação de leitura é o mais frequente nas atividades que

envolvem as linguagens verbal e visual. Segundo o autor, existe certa precariedade no que se refere à elaboração das questões que envolvem o ensino-aprendizagem dos gêneros multimodais por parte dos autores, da equipe editorial e dos instrumentos de avaliação do PNLD.

Patriota (2011) lança um olhar sócio-histórico sobre o livro didático de Português através de um estudo diacrônico, concebendo-o como uma tradição discursiva que está diretamente relacionada ao contexto educacional. Para resgatar a historicidade presente nos textos, a autora baseou-se nos estudos das tradições discursivas, observando os traços de permanências e mudanças por que passaram os livros didáticos durante os séculos XIX e XX. Além disso, a autora recorreu aos estudos relacionados à História Social da Linguagem para resgatar os fatos históricos que contribuíram para os processos de mudança e permanências no que diz respeito à composição dos livros didáticos de português. A autora ancora-se também nos estudos variacionistas para observar o tratamento dado às variedades linguísticas nos livros didáticos durante o período mencionado. Os resultados evidenciam o livro didático como uma tradição discursiva responsável por organizar os objetos de ensino que são autorizados a serem repassados pelas próximas gerações e que está diretamente relacionada ao contexto educacional.

Por sua vez, as pesquisas consultadas que analisaram o LDP como *objeto complexo* direcionam os seus olhares para a produção e para o uso que o professor faz do livro didático, podemos citar os trabalhos de Silva (2005); Bunzen (2005); Bunzen (2009) e Oliveira (2007).

Silva (2005), através da análise de depoimentos de professoras de alfabetização e de supervisoras pedagógicas de sete escolas públicas de Belo Horizonte/MG, afirma que os docentes assumem a preferência pelos LD cuja proposta didático-metodológica é de caráter tradicional. Ainda de acordo com a autora, existem divergências entre a proposta do PNLD a prática dos professores, já que “as propostas dos livros não coincidem com as formas de ensino que são familiares às professoras” (SILVA, 2005, p. 194). Os resultados da sua pesquisa demonstram, também, que há a necessidade de se complementar o LD com outros materiais, por exemplo, jornais e revistas.

No que tange à produção do LDP, podemos mencionar a dissertação de Bunzen (2005), que tem o objetivo de compreender como os objetos de ensino, mais especificamente as unidades didáticas referentes à produção textual, são selecionados e agrupados pelos autores, bem como compreender o processo de negociação entre autores e editores na escolha desses objetos de ensino. Nesse trabalho, o autor demonstra como e por que o livro didático é

um gênero do discurso, e não um suporte, produzido por diversos agentes (autores, editores, paginadores, etc.), de acordo com uma perspectiva sócio-histórica e cultural. O *corpus* da pesquisa é composto por três coleções de livros didáticos de Ensino Médio e por entrevistas semiestruturadas realizadas com os respectivos autores dos materiais didáticos. Os resultados permitiram observar os vários discursos que permeiam o material, além de verificar que a seleção dos objetos de ensino e da perspectiva teórico-metodológica são resultados da valoração, especialmente dos autores de LDP, sobre o professor, o aluno, a escola, os pareceristas do PNLD. Estão envolvidas nesse processo de seleção e construção dos objetos de ensino as pesquisas produzidas na esfera acadêmica; as transformações curriculares e programáticas (PCNEM, PCN, LDB, PNLD.) oriundas dos diversos órgãos que legislam sobre a educação escolar e as avaliações (ENEM, SAEB, concursos vestibulares).

Bunzen (2009) realiza uma investigação com o objetivo de refletir sobre o uso do livro didático na dinâmica discursiva da aula de Língua Portuguesa. Concebendo o LD como um gênero discursivo, em um primeiro momento, o autor realiza a análise das características textual-discursivas do texto didático, tendo o objetivo de interpretar o projeto didático autoral da coleção em análise. Em um segundo momento da pesquisa, o autor analisa as relações de proximidade e afastamento entre o projeto didático autoral do LD e entre os projetos didáticos das professoras em um contexto de ensino-aprendizagem específico. O autor percebeu que das 144 aulas assistidas, em apenas 12 encontros, a proposta didática autoral do livro foi usada pelas professoras. O autor ressalta a maleabilidade do LD à medida que ele passa constantemente por um processo de adaptação em sala de aula, uma vez que o professor seleciona o que é interessante para o seu projeto didático. Além disso, a pesquisa ressalta a necessidade de se repensar a crença de que o livro, por si só, pode mudar a prática em sala de aula, pois se pode cair no risco de investir demasiadamente em “livros inovadores”, que estão em consonância com os documentos oficiais e nos textos acadêmicos, mas que não serão utilizados nas aulas por motivos vários. Podemos estabelecer um paralelo entre os resultados obtidos em Bunzen (2009) e Silva (2005), pois, mesmo abordando diferentes níveis de ensino, demonstram a tendência de adaptação por parte do professor que não se adequa completamente ao projeto proposto pelo grupo autoral do LD.

Oliveira (2013) concebe o livro didático como um megainstrumento, pois ele assume a função de instrumento organizador do trabalho do professor e de fonte de informação sobre língua e linguagem, descrevendo e analisando como professoras dos 6º e 9º ano apropriam-se desse megainstrumento em uma escola estadual de Belém. A autora realizou o exame das

avaliações das professoras sobre o manual adotado; investigou a relação de proximidade e afastamento entre os gestos didáticos propostos pelo livro didático e os que foram implementados pelos professores participantes da pesquisa e verificou em que medida o uso do livro didático de Língua Portuguesa favorece a reconfiguração dos objetos de ensino em sala de aula.

Os resultados da pesquisa apontam que o professor não concebe o LD como um conjunto fechado de atividades escolares e tarefas, ao passo que ele ressignifica o trabalho de acordo com a sua avaliação sobre o material e com o que ele avalia ser necessário para o entendimento dos alunos. A autora observou, também, que esse instrumento passa por um processo de cristalização das práticas de ensino à medida que materializa o objeto do saber através de textos e tarefas, ao mesmo tempo em que o elementariza. Além disso, percebeu a necessidade de melhorar a exploração de objetos discursivos e textuais, uma vez que tanto nas práticas de ensino dos professores quanto no livro há uma implementação reduzida do gesto institucionalização (síntese e explicitação dos saberes didatizados e ensinados), sendo este último quase sempre vinculado aos objetos gramaticais.

Conforme podemos observar, os olhares que Patriota (2011), Bunzen (2005; 2009) e Oliveira (2013) lançam sobre o livro didático possuem distinções. A primeira, filiando-se aos romanistas alemães, o concebe como um gênero que perpetua uma tradição discursiva; o segundo filiando-se aos teóricos do Círculo de Bakhtin (2003), o concebe como um gênero secundário do discurso que é composto pela intercalação de diversos gêneros; já a terceira, filiando-se à vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo, o concebe como um megainstrumento que assume a configuração de vários subsistemas semióticos.

O olhar que lançamos sobre o livro didático, em nossa investigação, aproxima-se bastante da concepção que verificamos em Oliveira (2013), pois o concebemos como um megainstrumento, mas diverge em relação ao tratamento dado aos sujeitos, já que a autora analisa o processo de adaptação e ressignificação dos sujeitos ao uso efetivo do instrumento, no caso o livro didático, e a nossa investigação analisa as *capacidades de linguagem* que são acionadas nas atividades de leitura e as concepções de leitura, sem interpretar as ressignificações elaboradas pelos sujeitos que o utilizam (professores e alunos).

Partindo dessas abordagens, consideramos o LDP como um produto sócio-histórico e cultural que assume a função de instrumento organizador do trabalho docente, ao mesmo tempo em que se torna fonte de informação sobre língua/linguagem e dos conhecimentos que são considerados legítimos para se tornarem *objetos de ensino*. Dessa forma, para nós, o LD é

um megainstrumento, isto é, uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos, tanto linguísticos como também paralinguísticos, que prefigura as ações de linguagem possíveis (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Assim, desde que se tornou um dos principais organizadores do trabalho docente, a sua existência é condição necessária para a produção de outros enunciados como, por exemplo, o gênero aula.

As *capacidades de linguagem*, categoria de análise selecionada por nós, estão associadas às aptidões exigidas pelo sujeito para as ações de linguagem nas quais ele se engaja, o que pressupõe sempre a mediação instrumental de um gênero de texto. Dolz e Schneuwly (2004) subdividem essas capacidades em três níveis que se inter-relacionam: *capacidade de ação*, *capacidade discursiva* e *capacidade linguístico-discursiva*. Não podemos acessar a mente do sujeito para verificar o processamento dessas capacidades, mas podemos analisá-las a partir de elementos linguísticos que as mobilizam. Desse modo, para verificar o acionamento da *capacidade de ação*, observaremos se há atividades ligadas ao *contexto de produção*; para o desenvolvimento da *capacidade discursiva*, observamos se há propostas ligadas ao *plano geral do texto*; e para o desenvolvimento da *capacidade linguístico-discursiva*, observaremos se há propostas ligadas à coesão nominal e verbal (*mecanismo de textualização*), às modalizações (*mecanismos enunciativos*) e às escolhas lexicais.

Acreditamos que o ensino de línguas deve pautar-se no desenvolvimento das *capacidades de linguagem* do aluno, a partir da apropriação de práticas de linguagem reconfiguradas em modelos textuais denominados de gêneros textuais. A nossa investigação tem o intuito de analisar o acionamento das *capacidades de linguagem* em atividades de leitura em livros didático em uma perspectiva diacrônica, buscando resgatar o percurso por que passou o trabalho com as *capacidades de linguagem* para compreender que tipos de leitor estão sendo formados em nossas escolas ao longo da história, tendo em vista que o livro didático tem sido o principal organizador do trabalho docente no período que selecionamos. Não desejamos cair na armadilha de olhar o passado com os olhos do presente, por esse motivo, iremos consultar os documentos da época para compreender o que se prescrevia para o trabalho com a leitura em cada período e compará-los com os livros didáticos selecionados por nós.

Com o intuito de situar a nossa proposta de investigação dentro do quadro dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, consultamos trabalhos cujos objetivos eram analisar as *capacidades de linguagem* inseridas dentro do contexto de ensino-aprendizagem.

Dentre os trabalhos examinados, podemos destacar os de Gondim (2012); Malaquias (2013); Marques (2014) e Santos (2015).

Gondim (2012) analisa como atividades de produção e compreensão oral e escrita dos livros didáticos de português como língua estrangeira trabalham com o desenvolvimento de *capacidades de linguagem*. A autora analisa sete livros didáticos de PLE com bastante circulação no País de diferentes níveis de ensino, selecionando, aleatoriamente, três unidades de cada LD analisado. Os resultados da pesquisa revelam que há uma predominância de atividades que tratam de conteúdos gramaticais em detrimento das que possam possibilitar o desenvolvimento das *capacidades de linguagem* do falante da língua.

Malaquias (2013) analisa de que modo os candidatos a vestibulares acionam a *capacidade linguístico-discursiva* em 22 redações do vestibular de 2012 da Universidade Federal da Paraíba, além de propor atividades que buscam sanar as principais dificuldades apresentadas nos textos em uma perspectiva epilinguística. Para empreender as suas análises, a autora adota a base teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo, mais especificamente a que trata sobre as *capacidades de linguagem*. A partir das análises, constatou que um grande número de candidatos apresenta dificuldades em articular estruturas ligadas por subordinação. De acordo com a proposta do trabalho, foram elaborados, dentre outras atividades, exercícios que buscavam trabalhar a dificuldade de articulação de estruturas ligadas por subordinação.

Marques (2014) analisa, por meio de uma pesquisa-ação, como são acionadas as *capacidades de linguagem* em alunos multirrepetentes a partir da produção do gênero textual notícia. Em um primeiro momento da pesquisa, os alunos produziram o gênero notícia a partir de um projeto criado pela professora-pesquisadora, denominado Profissão Repórter na Comunidade (PDC). Em um segundo momento, depois de aplicado o projeto, analisou de que forma as *capacidades de linguagem* foram acionadas na produção inicial, produção final e reescrita de uma mesma aluna, evidenciando a relação entre a proposta de PDG e as capacidades de linguagem da aluna acionadas durante o desenvolvimento do projeto. Como embasamento teórico, a autora adotou alguns princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, o conceito de gêneros textuais a partir dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004) e o conceito de *capacidades de linguagem* de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993). Os resultados apontam que o projeto desenvolveu significativamente as capacidades de linguagem desses alunos.

Santos (2015) analisa o processo de produção escrita do gênero artigo de opinião, elencando, dentre um de seus objetivos específicos, a análise das *capacidades de linguagem*

ao longo da produção desse gênero. O embasamento teórico foi construído partindo da Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural (TASHC) e sobre os estudos das *capacidades de linguagem* em Dolz e Schneuwly (2004), que consideram o gênero de discurso como um artefato cultural para o desenvolvimento da escrita. Os resultados apontam transformações no modo como são apropriadas as *capacidades de linguagem*, bem como a maneira como os participantes agem nas interações.

Constatamos que os trabalhos consultados tratam sobre o processo de produção escrita, com exceção do de Gondim (2012) que trata sobre as atividades de produção oral e escrita em livros didáticos de português como língua estrangeira. Não localizamos trabalhos que abordem o acionamento das *capacidades de linguagem* em atividades de compreensão leitora em livros didáticos, o que aponta a necessidade de mais investigações nesse sentido. Além disso, nossa investigação se insere no âmbito das pesquisas diacrônicas e não encontramos trabalhos que busquem compreender como as *capacidades de linguagem* vêm sendo trabalhadas para formar leitores na escola ao longo da história. Percebemos que há uma lacuna nos trabalhos que se inserem dentro do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo que investiguem seus objetos de estudo a partir da perspectiva diacrônica.

Os livros didáticos, de modo geral, são veículos de circulação de ideias que traduzem objetos de ensino, valores e comportamentos que são considerados desejáveis de serem ensinados em uma determinada época. Nesse sentido, esse tipo de fonte pode funcionar como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela escola, nos permitindo indagar sobre a que e a quem serviu esse importante instrumento da prática institucional escolar. Nesse aspecto, o LD vincula-se à história das instituições escolares e das políticas públicas educacionais. Nos últimos anos, o livro didático, mais especificamente o manual do professor, tem funcionado como um dos principais guias de organização do trabalho docente, uma vez que ele descreve a obra, explica as propostas de atividades e situa os elementos teóricos e metodológicos que estão na sua base composicional, assumindo a responsabilidade de organizar e transmitir os objetos de ensino que são considerados importantes de serem repassados.

No Brasil, embora exista um discurso proeminente de valorização da leitura, as ações em prol dela, quase sempre, são inconstantes e sem integração com um projeto nacional de formação de leitores. Essa situação permite que uma parcela da população não tenha acesso ao mundo letrado de forma significativa e crítica, pois, segundo Moreno (2016), em reportagem para o site G1, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes (PISA) demonstram que a nota dos estudantes das escolas federais e privadas é bastante acima da nota dos estudantes da rede estadual e municipal. Os alunos da rede federal obtiveram a média de 528 pontos; da rede privada, apresentaram a média de 493 pontos; os da rede estadual 402 pontos e da rede municipal 325 pontos. Com relação ao desempenho internacional, o Brasil demonstrou desempenho insuficiente em relação a outros países, pois dos 70 países que participaram da avaliação em leitura, o Brasil ocupou 59ª posição, apontando que 50,99% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível de proficiência na área de leitura.

Os resultados refletem que a situação do Brasil ainda é bastante precária em relação ao trabalho com leitura e produção de textos nas escolas. A leitura é um bem cultural inegável para inserção na cidadania, no entanto esse bem se mostra distante para grande parte da população brasileira, principalmente, a mais desfavorecida economicamente, conforme podemos verificar nos resultados do PISA. A leitura é um dos principais veículos de acesso à cidadania, pois ela é um requisito importantíssimo de convivência social. Se um determinado indivíduo não tiver uma proficiência satisfatória em leitura, além das dificuldades de enriquecimento intelectual e cultural, ele terá dificuldade para inserir-se no mercado de trabalho. Além disso, um cidadão que não consegue compreender o que tentou ler terá suas ações menos valorizadas perante a sociedade. Podemos citar, como exemplo, o fato de a obrigatoriedade do voto ser facultativa para os cidadãos que são considerados analfabetos, ou seja, suas escolhas políticas são menos valorizadas que as dos demais cidadãos.

Sabemos que a defasagem em relação à formação de leitores no Brasil é um problema bastante complexo e que envolve uma gama de fatores que vai desde a falta de livros nas casas dos cidadãos, da proibição por 300 anos da tipografia, do alto preço dos livros, da deficiência de bibliotecas públicas, da falta de escolas e de muitos outros fatores. No entanto, mesmo levando em conta todas essas questões, não podemos esquecer que o livro didático é um forte aliado para o desenvolvimento da consciência leitora, tendo em vista que o seu lugar já está consolidado nas políticas públicas de distribuição maciça para a população.

A leitura envolve procedimentos e capacidades perceptuais, cognitivas, sociais, discursivas e linguísticas, todas dependentes do contexto para a construção dos sentidos. Segundo a perspectiva do ISD, as *capacidades de linguagem* são um conjunto de conhecimentos de base cognitiva, linguística e social que são acionados na produção ou recepção dos gêneros de texto. De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), a decisão por adotar um determinado gênero de texto e as escolhas linguísticas do sujeito para a sua

textualização são decorrentes da capacidade de acionar, simultaneamente, um conjunto de conhecimentos denominados de *capacidades de linguagem*. O domínio dessas capacidades instrumentaliza o sujeito a ser um usuário competente de sua própria língua, portanto, elas devem ser objeto de ensino na escola.

É de compreensão geral que, na maioria das vezes, o LD é o único instrumento de trabalho do professor, funcionando como um instrumento semiótico que realiza a mediação entre os aspectos do conhecimento sobre a linguagem e a língua ao mesmo tempo em que organiza o trabalho docente, uma vez que o professor pode encontrar nele uma espécie de guia para as suas ações em sala de aula. A nossa proposta de investigação, ao buscar compreender as práticas didáticas de leitura no letramento escolar, mais especificamente como são acionadas as *capacidades de linguagem* em atividades de leitura em livros didáticos de língua portuguesa, pode contribuir no sentido de compreender que tipos de leitores as nossas escolas estão formando ao longo das cinco décadas analisadas por nós.

A nossa investigação insere-se no âmbito da Linguística Aplicada, pois procura compreender práticas específicas de uso da linguagem em um contexto específico, no caso o do ensino e aprendizagem. A Linguística Aplicada não é uma aplicação de teorias linguísticas com o objetivo de aprimorar técnicas ou metodologias de sala de aula, mas sim um modo de produzir conhecimentos de natureza inter/transdisciplinar, visando problematizar e compreender questões de linguagem que respondam às necessidades da sociedade contemporânea (MOITA LOPES, 2006).

As pesquisas em Linguística Aplicada, que se inserem no contexto do ensino e da aprendizagem de língua materna, têm o compromisso com a produção de conhecimentos que orientem a formação de docentes e de alunos capazes de compreender, criticar e transformar a realidade que os cerca a partir do uso da palavra escrita, exercendo plenamente a sua cidadania por meio das diversas práticas de letramento. A contribuição da Linguística Aplicada na área de ensino aprendizagem de língua materna é vasta e fecunda. No caso específico da nossa pesquisa, as áreas em que ela pode contribuir estão situadas na relação entre linguagem e *trabalho prescrito* ao professor e no âmbito da formação de leitores, pois ela analisa o livro didático a partir de dois prismas: como um megainstrumento organizador do trabalho docente, situando-se nos textos do *entorno precedente ao agir*, e como um forte aliado na formação de leitores, tendo em vista que o seu lugar já está legitimado nas políticas públicas de distribuição massiva à população. Realizado este introito, descreveremos, nas próximas linhas, a organização das seções do nosso trabalho.

A nossa pesquisa está organizada em oito seções, contendo introdução, três capítulos teóricos, uma seção de metodologia, um capítulo de análise, as considerações finais e as referências. Na introdução, demonstramos o estado da arte da pesquisa sobre LD; a relevância social e teórica da nossa pesquisa; além de situarmos o quadro teórico ao qual nos ancoramos para analisar o nosso objeto de estudo. No primeiro capítulo teórico, denominado *O interacionismo sociodiscursivo*, situamos os principais conceitos advindos do quadro teórico selecionado por nós para guiar o nosso olhar sobre o nosso objeto de estudo, além de situarmos a análise descendente de textos e a categoria de análise selecionada por nós, no caso, as *capacidades de linguagem*. No segundo capítulo teórico, denominado *As concepções de leitura e seus modelos de ação no manual do educador*, traçamos um panorama sobre as teorias e as concepções de leitura que guiam os modelos mecanicista, psicolinguístico, interacionista I e II e sociopsicolinguístico, bem como os procedimentos didáticos adotados por esses modelos ao longo da história. No terceiro capítulo teórico, realizamos um percurso histórico do livro didático no Brasil e situamos esse objeto de estudo no contexto do interacionismo sociodiscursivo. Na seção denominada *Metodologia da pesquisa*, situamos o nosso objeto de estudo, o tipo de pesquisa e apontamos os procedimentos de coleta e análise dos dados. No capítulo denominado *As capacidades de linguagem e os modelos de leitura mobilizados nos manuais dos professores*, empreendemos a análise das atividades de leitura, de acordo com os nossos objetivos, ao longo de cinco décadas. Na seção *Considerações finais*, apresentamos as conclusões do nosso estudo e apontamos perspectivas de futuros trabalhos.

## 2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Conforme já mencionamos na sessão anterior, entendemos que o LDP é um documento que pode nos dar indicadores sobre a educação do país em um determinado período, uma vez que ele é um produto sócio-histórico que acompanha as mudanças dos paradigmas educacionais, ao mesmo tempo em que é o principal organizador do trabalho docente e um forte aliado na formação de leitores, tendo em vista que ele é o único livro que é distribuído de forma massiva para a população.

Em nossa investigação, intentamos entender como as *capacidades de linguagem* são acionadas em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa publicados entre as décadas de 1970 a 2010. Situaremos o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo nos estudos da linguagem, expondo alguns conceitos importantes como o de *trabalho prescrito*, *folhado textual* e *capacidades de linguagem*. Essas noções serão exploradas brevemente ao longo desta seção.

### 2.1 O quadro teórico do Interacionismo sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) não tem o objetivo de ser mais que uma ciência linguística, psicológica ou sociológica, almejando ser uma ciência do humano cuja problemática central é demonstrar o papel decisivo que a linguagem assume no desenvolvimento dos seres humanos. Nessa perspectiva, o ISD adota uma visão transdisciplinar, tendo em vista que a linguagem não pode ser concebida de forma isolada, devendo ser perpassada pelos diversos campos das Ciências Humanas, ancorando-se, principalmente, na Sociologia, Filosofia e Psicologia para constituir as bases de seu quadro teórico. Sendo uma corrente de caráter teórico e metodológico, o ISD procura explicar diversas questões epistemológicas, referentes às produções verbais humanas, além de fornecer instrumental de análise linguística para tais produções. Neste primeiro momento, iremos nos centrar nesse primeiro aspecto, ou seja, nas bases teóricas do ISD.

As correntes que se ancoram na perspectiva do interacionismo social, segundo Bronckart (2009), aderem à tese central de que as condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, não sendo possível compreender as condutas e o

desenvolvimento humano como um substrato neurobiológico ou por condicionamentos<sup>4</sup>. Desse modo, os interacionistas têm o interesse de analisar as condições sob as quais a espécie humana desenvolveu formas de interação de caráter semiótico através dos textos e das formas de organização social.

Conforme mencionamos anteriormente, o ISD ancora as suas bases na Sociologia para a construção de seu quadro epistemológico, mais especificamente nos modos de funcionamento sociais a partir da articulação entre representações coletivas, sociais e individuais elaboradas por Durkheim, bem como dos trabalhos de sociologia e psicossociologia de Bourdieu e Moscovici.

No que se refere aos processos de construção psicológica, o interacionismo ancora-se em Vygotsky, realizando uma leitura crítica da obra de Piaget. Nesta perspectiva, se reconhece o papel das condições e das intervenções sociais na formação das capacidades cognitivas da criança. Outra premissa na obra de Vygotsky que compõe o quadro teórico do ISD é o reconhecimento de que o desenvolvimento cognitivo continua ocorrendo na mente dos seres humanos mesmo depois da fase adulta, sendo possível estudar questões relacionadas ao desenvolvimento mesmo em sujeitos que se encontram nesta fase da vida.

O interacionismo social ancora-se ainda na dimensão psicossocial da linguagem e busca essas fontes nos trabalhos centrados na interação verbal, especialmente na análise dos gêneros e tipos textuais, inspirados em Bakhtin e na análise das organizações sociais elaboradas por Foucault. Outra forte influência é a obra de Saussure, sobretudo a noção que trata sobre a arbitrariedade radical do signo, constituindo uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano. No entanto, Bronckart (2009) afirma que Vygtsky não conseguiu estabelecer um conceito unificador que contemple a dualidade físico-psíquica dos seres humanos, uma vez que ele transita apenas entre significação da palavra, a conduta instrumental e a atividade mediada pelo signo. Para ampliar essas reflexões, Bronckart incorpora o conceito de *atividade* elaborado por Léontiev e a sociologia de Habermas, diferenciando os termos *atividade* (unidade sociológica) e *ação*, atribuída a um sujeito específico (unidade psicológica).

A espécie humana, diferentemente das outras espécies animais, desenvolveu diversas formas de organização de suas atividades que só foram possíveis de ser realizadas devido ao

---

<sup>4</sup> A primeira posição é adotada pelos cognitivistas e pelas neurociências, já a segunda é adotada pelos teóricos que se inscrevem na corrente behaviorista.

desenvolvimento de uma forma particular de comunicação a qual denominamos de linguagem, sendo essa a responsável por classificarmos as atividades humanas como sociais, tendo em vista que todas as atividades são negociadas por meio dela.

Os signos funcionam, inicialmente, como representações relativas aos parâmetros do ambiente que compõem o mundo objetivo, ao mesmo tempo em que desenvolvem conhecimentos coletivos acumulados, formas convencionais de organização e de cooperação entre os membros do grupo, constituindo um mundo social. Por sua vez, cada indivíduo reformula esses conhecimentos coletivos acumulados que passam a constituir o seu mundo subjetivo. A partir dessa perspectiva, é o mundo social, portanto, que condiciona as formas de estruturação dos mundos objetivo e subjetivo, uma vez que é ele quem regula o acesso do indivíduo aos objetos do meio. De acordo com Bronckart (2009), na medida em que há uma semiotização das pretensões de verdade por meio da linguagem, é necessário haver também uma dimensão transindividual que veicule representações individuais e coletivas através de mundos representados.

Conforme Bronckart (2009), o indivíduo, no processo de semiotização do signo, constrói representações sobre três aspectos do contexto da ação de linguagem: o sócio-subjetivo, o físico e o verbal. A seleção dos signos, a partir do repertório oferecido por uma língua particular, é orientada, primeiramente, por representações individuais sobre as normas sociais e pela imagem que o sujeito constrói sobre si mesmo, o que constitui o aspecto sócio-subjetivo do contexto da ação de linguagem. Em segundo lugar, devem ser consideradas as representações dos parâmetros objetivos que constituem o aspecto físico do contexto da ação de linguagem. Essas representações são construídas pela imagem que o agente tem sobre si mesmo como locutor/escritor; pelos seus interlocutores potenciais e pela situação espaço-temporal de seu ato. Por último, entram em jogo os conhecimentos de ordem intertextual que estão associados aos conhecimentos do agente sobre aspectos da língua natural, bem como sobre os gêneros de texto, o que constitui o aspecto verbal do contexto de ação de linguagem.

A semiotização do signo proporciona que ocorram atividades de linguagem organizadas em discursos ou em textos os quais se agrupam a partir de gêneros. Devido à grande variedade de atividades verbais e não verbais com as quais esses textos interagem, ocorre um número indefinido de gêneros de texto que são considerados os correspondentes empírico/linguísticos das atividades de linguagem. Os gêneros de texto, por sua vez, são construídos pelas gerações precedentes e organizados em um repertório de modelos denominado de *arquitexto*.

Bronckart (2004) levanta a tese de que as condutas humanas não podem ser analisadas apenas no fluxo contínuo do agir, pois elas só podem ser apreendidas por meio de interpretações produzidas com a utilização da linguagem, a partir dos textos produzidos pelos próprios actantes ou pelos observadores dessas ações. Esses textos, ao mesmo tempo em que refletem representações, interpretações e avaliações sociais sobre essa atividade, se referem a uma determinada atividade social, exercendo influência sobre essa atividade e sobre as ações envolvidas a partir dela. Eles podem, portanto, contribuir para a cristalização ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações. Assim, para compreender melhor uma determinada atividade, que no nosso caso é a atividade educacional, os objetos de análise não podem ser as condutas diretamente observáveis pelo pesquisador, mas sim os textos que se desenvolvem tanto na própria situação de trabalho e como também os que tratam sobre essa atividade profissional e são produzidos em outros momentos.

É com base nessa concepção que os trabalhos do ISD, em torno do agir educacional, têm se alicerçado, buscando identificar as *figuras interpretativas do agir* com o objetivo de analisar o modo como se apresentam as reconfigurações do agir professoral nos mais diferentes textos que circulam na sociedade, principalmente nos da esfera institucional. A análise ocorre no nível da avaliação/interpretação ou reformulação das condutas que são veiculadas nos textos de observadores ou nos textos dos próprios actantes. Os textos que tratam sobre as reconfigurações do trabalho do professor podem ser agrupados da seguinte maneira: institucionais de prescrição; de autoprefiguração; produzidos em situação de trabalho; interpretativos e avaliativos.

A nossa proposta, ao analisar livros didáticos, situa-se na investigação dos textos institucionais de prescrição, os quais são definidos por Bronckart (2006) como textos do *entorno-precedente ao agir*. Nessa perspectiva, concebe-se que esses textos não carregam apenas prescrições que antecipam as formas de agir, pois eles também fazem parte de um contexto precedente que desencadeia comportamentos, visões e perspectivas de ação. Para situar melhor a nossa proposta de investigação, é importante compreender a noção de trabalho na qual o ISD se filia. Teceremos considerações sobre essas noções na próxima seção.

## **2.2 As dimensões do trabalho docente inserido no quadro teórico do ISD**

O termo trabalho, para o ISD, inscreve-se na tradição *marxista*, cuja orientação epistemológica o considera como uma atividade situada em que os agentes constroem representações e avaliações acerca da sua prática, ao mesmo tempo em que desenvolvem e

descobrem plenamente a sua própria realidade. A partir da concepção *marxista*, houve uma mudança de paradigma na aceção desse termo, pois o que vigorava, até então, era a concepção *taylorista*, cuja matriz epistemológica compreendia o trabalho apenas como produtor de bens materiais. A partir da aceção *marxista* do termo, o trabalho intelectual passou a ser objeto de análise, não somente o trabalho produtor de bens materiais, estabelecendo uma mudança de paradigma para as Ciências do Trabalho.

Nesta seção, discutiremos o trabalho docente como objeto de estudo, entendendo-o como uma atividade complexa e situada socialmente, envolvendo aspectos referentes à posição social ocupada pelo professor nas relações de trabalho; os documentos que prescrevem o seu agir; os processos de formação pelos quais este profissional passou e as situações específicas de interação em sala de aula.

A concepção de trabalho docente adotada por nós é a que se apresenta em Amigues (2004), Bronckart (2004), Machado (2007) e está em intercessão com as Ciências do Trabalho, mais especificamente com a Ergonomia<sup>5</sup>. Inserido nesses termos, os autores o descrevem como uma atividade complexa, coletiva, instrumentada que está situada socialmente e inscrita em uma tradição profissional. Esta compreensão ampliada do trabalho docente concebe que os procedimentos adotados pelo professor fora de sala de aula, tanto antes como depois da realização da tarefa, são constitutivos de sua prática, não sendo apenas resíduos do seu trabalho.

Amigues (2004) aponta algumas dimensões que constituem o trabalho do professor que são comuns a outras profissões, como, por exemplo, as prescrições, os coletivos de trabalho, as ferramentas utilizadas e as regras específicas ao ofício, mas também demonstra dimensões individuais que estão associadas a valores e atitudes, considerando o trabalho docente como um ponto de interseção entre várias histórias que se constroem e se renovam, dependendo das experiências profissionais. O professor é encarado, dentro dessa perspectiva, como um ator de vários processos específicos ao seu trabalho lhes sendo necessárias várias habilidades de regulação e organização, tendo em vista que ele é um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos, ao mesmo tempo em que organiza o seu próprio trabalho, planejando também as suas ações futuras, tendo em mente as prescrições, as ações conjuntas desenvolvidas por ele e pelos alunos, além de resolver os empecilhos e conflitos que tenham surgido no desenvolver do seu trabalho. Nas palavras do autor:

A atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais. Ela também busca seus meios de

---

<sup>5</sup> Disciplina científica que estuda as interações entre o homem e o trabalho.

agir nas técnicas profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício do professor. Em outros termos, a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade.

(AMIGUES, 2004, p. 41)

Machado (2007) considera que o objeto do trabalho docente consiste em criar um meio propício para a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades específicas nos alunos. A aprendizagem dos alunos é um objetivo que, para ser alcançado, necessita de todas as esferas que compõem o objeto de trabalho do professor que estão além das interações em sala de aula, pois é necessária uma mobilização integral por parte desse profissional em diferentes situações de planejamento de aula e de avaliação para criar esse meio propício à aprendizagem.

Essa constante organização dos meios de trabalho é orientada tanto para os alunos como para os professores, sendo todas essas dimensões constitutivas de seu trabalho. A autora demonstra que o trabalho do professor não se encontra de forma isolada, muito pelo contrário, ele está inserido em uma rede múltipla de relações sociais constitutivas situadas em um determinado contexto histórico que constrói um determinado sistema educacional.

O termo trabalho, inserido na proposta de Machado (2007), está situado em uma perspectiva marxista, pois considera o trabalho como uma instância atemporal e universal, sendo condição básica, fundamental e fundadora do ser humano e do ser social, uma vez que os sujeitos, ao mesmo tempo em que transformam os objetos externos, descobrem também as suas potencialidades. Desse modo, para que o professor possa desenvolver o seu trabalho plenamente, é necessário que ele obtenha resultados positivos não só para os alunos, mas também para si mesmo.

Entendemos que o trabalho do professor está presente nas prescrições, nos momentos de planejamento, nas interações em sala de aula e nas avaliações empreendidas acerca do seu trabalho, sejam elas feitas por ele ou por instâncias externas. Reconhecendo todas essas esferas que compoem o trabalho docente, Bronckart e Machado (2004) buscam identificar as *figuras interpretavas do agir do professor* por meio da análise dos discursos e das ações que estão presentes nos diversos textos relacionados ao trabalho docente que circulam na sociedade. Conforme já mencionamos, a nossa pesquisa situa-se na dimensão do trabalho prescrito. Na próxima seção, traremos sobre a diferenciação entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho real*, bem como o *status* que os textos do *entorno-precedente ao agir* assumem diante das pesquisas que analisam as reconfigurações do agir do professoral.

### 2.3 As dimensões do trabalho prescrito e do trabalho real no agir docente

Conforme já explicitamos na seção anterior, o trabalho docente é uma atividade complexa, situada e instrumentada, sendo composto por várias dimensões que ultrapassam os limites das interações em sala de aula. Assim, para situar melhor a nossa proposta de análise, que está vinculada à ergonomia do trabalho, consideramos importante situar em nossa pesquisa as noções de *trabalho prescrito* e de *trabalho real*.

A conceituação das noções de *trabalho prescrito* e *trabalho real* emergiram no quadro da Ergonomia dos países francófonos, a qual, na contramão da concepção taylorista de trabalho, buscava compreender o conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho, envolvendo aspectos fisiológicos, cognitivos, afetivos e sociais na análise da atividade. Nessa perspectiva, a Ergonomia buscava ancorar-se em questões epistemológicas relacionadas aos efeitos da ação ergonômica sobre o trabalho, não se reduzindo apenas à aplicação de conhecimentos científicos para minimizar os danos de algumas atividades nos seres humanos.

A partir da bipartição entre *trabalho prescrito* e *trabalho real*, surgem noções básicas, que distinguem *trabalho teórico*, constituído através do ponto de vista dos sujeitos envolvidos na produção; *trabalho prescrito ou previsto*, que dita as normas e os objetivos da produção; *trabalho real*, constituído pela atividade do sujeito, o modo de operar esta atividade em um lugar específico numa dada temporalidade, envolvendo modos operatórios e condições objetivas de trabalho.

Essas noções da Ergonomia trouxeram contribuições diretas para as pesquisas na área da educação as quais tratam do trabalho docente em uma perspectiva ampliada, associando noções do campo das Ciências do Trabalho aos estudos de análise de textos. Tomando especificamente a questão do *trabalho prescrito* do professor, que constitui a natureza da nossa proposta de investigação, é importante examinar as implicações referentes às prescrições a partir dos textos *do entorno precedente ao agir*.

Bronckart (2008) denomina os textos, inicialmente como “prescritivos”, posteriormente, passa a chamá-los de “prefigurativos”, pela percepção de que eles seriam formas de antecipação da ação, e, por último, denomina-os textos do *entorno-precedente ao agir*, ao assumir que neles se encontram outras finalidades que estão além de antecipar formas de agir. Nessa perspectiva, assume-se que nesses textos estão presentes figuras de interpretação do agir, mas também personificam um contexto precedente que favorece determinados comportamentos, certas visões de mundo ou expectativas de ação.

Clot e Faïta (2000) concebem que há várias formas de organização coletiva do trabalho que se configuram como prescrições coletivas de um determinado ofício que se referem às obrigações que o coletivo de trabalhadores partilha em um determinado momento. Nessa perspectiva entende-se, então, que as formas de realizar uma atividade estão bem situadas no tempo e assumem um caráter histórico e transitório. Baseados no conceito Bakhtiniano de gêneros do discurso os autores denominam esse nível de prescrição de *gênero de atividade* ou *gênero profissional*.

Os autores definem esses *gêneros da atividade* como pressupostos sociais da atividade em curso que dão suporte às ações individuais na situação de trabalho. Eles compreendem as *regras do ofício* que são expressas nas maneiras de se portar, de falar, de iniciar, terminar e de conduzir uma atividade que está incorporada à memória coletiva dos ofícios. Os gêneros da atividade fornecem modelos de ação que funcionam como guias, evitando, assim, que os trabalhadores fiquem perguntando constantemente como devem realizar uma determinada atividade. No entanto, só há *gêneros da atividade* quando ocorrem maneiras de dizer ou de fazer que compreendam diferentes formas de ação, de natureza simbólica e linguageira, oferecendo opções de escolha.

Os *gêneros da atividade* funcionam, portanto, como um acervo de enunciados e ações, tanto materiais como corporais, convencionados por determinado grupo de trabalho, assumindo, dessa forma, uma função psicológica do trabalho significativa. Os enunciados convencionados são denominados de *gêneros do discurso* e as ações de *gêneros de técnicas*. Os *gêneros da atividade*, assim como os *gêneros de discurso*, são tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas que sofrem constantes mudanças devido às influências das escolhas pessoais do indivíduo, denominadas por Clot e Faïta (2000) de *estilo profissional*.

O conceito de *estilo profissional* consiste na adaptação do *gênero da atividade* por parte do indivíduo em uma determinada situação de trabalho. O *estilo profissional* emerge, sobretudo, diante das situações imprevistas quando, por alguma razão, o trabalhador precisa arquitetar uma solução para um determinado imprevisto. Os gêneros de atividade são inacabados assim como os gêneros de discurso, pois os estilos individuais transformam os gêneros no momento do agir em função das circunstâncias, atuando como uma metamorfose dos gêneros no curso do agir. O estilo emerge, então, das tensões estabelecidas entre as memórias coletivas e individuais.

Inspirado nos postulados de Rebardel, o ISD adota a diferença conceitual entre os termos *ferramentas* e *instrumentos*. Para os autores, o instrumento pode ser concebido através de duas vertentes a depender de sua utilização: a) do artefato material/simbólico que é independente do sujeito e materializa as operações que direcionam os fins para os quais o instrumento é destinado; b) do sujeito que precisa construir os esquemas de utilização para realizar o seu agir instrumental (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nesse sentido, ocorre a distinção entre *artefato/ferramenta* e *instrumento*, conceituando o primeiro como toda coisa material, imaterial e simbólica que se destina a alguma finalidade de origem humana; já o *instrumento* só passa a existir quando o artefato é apropriado pelo sujeito com a construção de esquemas de utilização.

As prescrições materializadas nos livros didáticos de português são provenientes dos mais diversos níveis das esferas institucionais. Eles funcionam, portanto, como instrumentos mediadores que se encontram na intercessão entre os objetos de conhecimento que a esfera estatal concebe adequados e relevantes para o ensino de línguas e o trabalho que deve ser realizado efetivamente em sala de aula. O livro didático, mais especificamente o manual do professor, se inscreve como um *megainstrumento* material e simbólico, funcionando como um guia de ação do trabalho do professor, ao mesmo tempo em que carrega concepções de língua e linguagem provenientes de um determinado contexto histórico precedente que favorece determinadas condutas por parte do profissional ao trabalhar com a leitura.

Em nossa investigação, apesar de não analisarmos diretamente a construção dos *esquemas de utilização* dos sujeitos ao se apropriarem do livro didático em situações reais de trabalho, o concebemos como um *megainstrumento* de cunho material e simbólico, tendo em vista que ele foi concebido para operar como um guia de orientação do trabalho docente, sendo, portanto, incorporado à memória coletiva deste ofício, se inscrevendo como um instrumento tão presente no cotidiano de trabalho que a sua carga conceitual acaba influenciando tanto as tarefas realizadas pelo professor como também a maneira dos alunos construírem os conhecimentos.

Conforme já mencionamos anteriormente, Bronckart (2004) levanta a tese de que as ações humanas não podem ser analisadas apenas no fluxo da ação, só sendo possível apreendê-las a partir das interpretações produzidas por meio da linguagem e materializadas nos textos. É com base nessa concepção que a nossa pesquisa busca analisar como se reconfigura o agir do professor no livro didático que se situa como um dos textos que tanto prescreve o agir do professor, como, também, influencia um nível mais próximo ao *trabalho*

*real* desenvolvido na sala de aula, pois, ao longo da tradição escolar brasileira, ele adquiriu importância crucial para a organização do gênero aula.

O Interacionismo Sociodiscursivo propõe um modelo para analisar os mais diversos textos que reconfiguram o agir do professor. Apresentaremos, de forma sucinta, os níveis da *análise descendente de textos* na próxima seção. Apesar de percorrermos por todas as categorias linguísticas do quadro teórico em questão, focalizaremos as *capacidades de linguagem*, categoria de análise selecionada por nós, cuja configuração perpassa por todas essas categorias.

## 2.4 O Interacionismo Sociodiscursivo e a Análise descendente de textos

Para o Interacionismo Sociodiscursivo, os textos são os correspondentes empírico/linguísticos das atividades de linguagem. Desse modo, a proposta de análise de gêneros do ISD (BRONCKART, 2009), apresenta-se, primeiramente, em dois grandes níveis: a análise do contexto de produção e a análise da arquitetura interna.

Os parâmetros do contexto de produção são compostos pelos fatores externos que influenciam a produção de um determinado texto. De acordo com Bronckart (2009), os textos são organizados a partir da influência de dois conjuntos essenciais de parâmetros: do *mundo físico* e do *mundo sócio-subjetivo*. Para os três primeiros parâmetros, há um viés que se relaciona ao *mundo físico* e ao papel que cada uma das instâncias envolvidas ocupa na sociedade. Desse modo, os três primeiros parâmetros se organizam da seguinte forma: o lugar de produção (físico), e o papel social desse lugar (sócio-subjetivo); o autor (físico) e o papel social do autor (sócio-subjetivo); o receptor/leitor (físico) e o papel social do receptor/leitor (sócio-subjetivo). Já os dois últimos atuam de forma independente e são definidos como: o momento de produção (físico) e o objetivo ou os efeitos de sentido do texto (sócio-subjetivo).

A arquitetura interna do texto é constituída por três camadas: a *infra-estrutura geral*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. Há um caráter hierárquico nessas três camadas que se encontram sobrepostas. Essa distinção em níveis parte de uma necessidade metodológica de análise a qual denominamos *análise descendente de textos*. No primeiro nível encontra-se a *infraestrutura geral* do texto que é composta pelo *plano geral*, pelos *tipos de discurso* e pelas *sequências*; no segundo nível encontram-se os *mecanismos de textualização* e no terceiro e último nível encontram-se os *mecanismos enunciativos*.

No nível mais superficial, encontra-se *plano geral* do texto que está relacionado à organização do conteúdo temático, ou seja, às informações que são apresentadas explicitamente. A análise do *plano geral* de um texto pode ser feita a partir do exame da capa, do título, dos capítulos e das temáticas que se apresentam de forma mais recorrente.

Os *tipos de discurso* são definidos como os segmentos de texto que compõem os gêneros de texto. Eles se caracterizam pela mobilização de recursos linguísticos particulares que se aplicam ao contexto e ao conteúdo e manifestam-se através da configuração de unidades linguísticas mais ou menos específicas a cada um deles. Enquanto os gêneros de texto são considerados ilimitados e *tipos de discurso* se apresentam de forma limitada.

De acordo com Bronckart (2009), duas categorias de operações ou procedimentos psicológicos entram em questão na articulação dos *tipos de discurso*. O agente produtor do texto, na construção dos mundos discursivos, pode organizar o conteúdo temático se afastando da situação de imediata de interação, de forma *disjunta*, como também pode se filiar a uma lógica *conjunta*, ou seja, associada à situação de ação de linguagem. Nessa perspectiva, quando o conteúdo temático é apresentado de forma *disjunta* das coordenadas gerais do mundo ordinário refere-se ao mundo do *narrar*. Já quando essa relação se dá de forma *conjunta*, refere-se ao mundo do *expor*.

O autor apresenta mais dois subconjuntos de operações ao mundo do *narrar* e ao mundo do *expor*, acrescentando a oposição *implicação* versus *autonomia* a cada um deles, a depender da relação que as instâncias de mantém com os parâmetros da ação de linguagem. Dizemos, portanto, que há *implicação* quando um texto explicita a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem, havendo, portanto, referências dêiticas a esses parâmetros integrados ao conteúdo temático. Porém, quando essa relação não é clara e as instâncias de agentividade mantêm uma relação de indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso, o texto apresenta-se numa relação de *autonomia*. Derivam, desse cruzamento, quatro tipos de discurso: narração (disjunto e autônomo), relato interativo (disjunto e implicado), discurso teórico (conjunto e autônomo) e discurso interativo (conjunto e implicado).

As *sequências*, assim como os *tipos de discurso*, organizam o conteúdo temático do gênero que estão relacionadas ao modo de planificação interna e funcionam no nível de segmentos de texto. Elas também se apresentam em número restrito e podem ser observadas no interior de um tipo de discurso. As sequências que compõem determinado texto podem se configurar de forma dominante ou integrada com vários outros tipos de *sequência*. Podemos

citar como exemplos de sequências: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa, a dialogal e a injuntiva.

Os *mecanismos de textualização* encontram-se em um nível mais intermediário, sendo os responsáveis por criar a coerência temática do texto, dividem-se em: mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal, mecanismos de coesão verbal, grupos nominais e segmentos de frases. Os mecanismos de coesão nominal têm em comum a função de introduzir temas e/ou personagens novos, retomam também o desenvolvimento do texto. Esse tipo de conexão é estabelecido por meio de anáforas, pronomes pessoais, possessivos, relativos, demonstrativos e alguns sintagmas nominais. Os mecanismos de coesão verbal organizam as ações, os estados e os acontecimentos realizados no texto e estão relacionados, essencialmente, aos tempos verbais, mas interagem, ainda, com advérbios e organizadores textuais.

Os *mecanismos enunciativos* são os responsáveis pela coerência pragmática do texto, incluindo os mecanismos de gerenciamento das *vozes* e das *modalizações* que são articulados pelo autor empírico. Eles explicitam quais são as instâncias que assumem o que é enunciado, determinando os posicionamentos enunciativos e as vozes expressas. Porém, a identificação das responsabilidades enunciativas é um problema complexo, pois o autor, ao produzir um texto, cria diversos mundos discursivos, cujas coordenadas e regras de funcionamento diferem das do mundo empírico no qual ele está imerso, transferindo, portanto, a responsabilidade enunciativa a outras instâncias em segmentos de texto.

As *vozes* que se exprimem no texto são expressas através dos mundos discursivos, mais especificamente pelas instâncias formais que os regem, podendo ser definidas como as entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado. São consideradas neutras quando a instância geral de enunciação assume diretamente a responsabilidade pelo que está sendo enunciado. A voz neutra está diretamente relacionada ao *tipo de discurso* empreendido, que pode ser da ordem do *expor* ou do *narrar*, e ao enunciador, que pode ser *narrador* ou *expositor*.

A partir dessa perspectiva, a *voz* é considerada neutra quando o *tipo discurso* corresponde à instância geral de enunciação. Se o *tipo de discurso* empreendido é da *ordem do narrar* a voz neutra é a do *narrador*. Já quando o *tipo discurso* é da *ordem do expor* a voz neutra é a acionada pelo *expositor*. Entretanto, em outros casos, as vozes podem ser intraordenadas em relação ao *narrador* e ao *expositor*. Essas *vozes* secundárias são agrupadas em três tipos: *voz de personagens*, *voz de instâncias sociais* e *voz do autor*.

As *vozes de personagens* são expressas pelos agentes que estão implicados diretamente nos acontecimentos constitutivos do conteúdo temático de um determinado segmento do texto, podendo ser provenientes de seres humanos ou de entidades humanizadas, como é o caso de animais que atuam em certos contos com ações típicas de seres humanos. As *vozes de instâncias sociais* são expressas por grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes na construção do conteúdo temático do texto, atuando apenas no sentido de tecer avaliações sobre algum aspecto do texto. A *voz do autor* é proveniente de quem está diretamente na origem da produção textual, ou seja, do seu autor empírico. Ela se manifesta nos momentos em que o autor empírico intervém no texto, realizando algum comentário ou posicionamento sobre o que é enunciado.

As *modalizações* são categorias provenientes da Gramática Sistêmico-Funcional que se referem às modalidades que se situam na interseção entre o sim e o não. A expressão de julgamentos e opiniões podem vir expressas a partir de uma grande variedade de realizações lexicais, gramaticais e estratégicas. A descrição dessas categorias nos traz a importância dos julgamentos sobre a verdade e a falta de verdade, a certeza e a dúvida, a probabilidade e a possibilidade para as nossas vidas.

As *modalizações* estão associadas à modificação de alguma predicação por parte do enunciador, orientando o leitor na interpretação do texto. Para Bronckart (2009), as *modalizações* tratam dos diversos comentários ou avaliações formuladas sobre o conteúdo temático do texto, pertencendo à dimensão configuracional do texto e contribuindo com a coerência pragmática, orientando o coenunciador a interpretar o que é dito. São atribuídas quatro funções para as modalizações que, por sua vez, estão interligadas aos parâmetros constitutivos do contexto de produção, são elas: *modalizações lógicas*, *modalizações deônticas*, *modalizações apreciativas* e *modalizações pragmáticas*.

As *modalizações lógicas* consistem em avaliar algum aspecto do conteúdo temático do texto, estando pautadas em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que determinam o *mundo objetivo*, estabelecendo condições de verdade estabelecidas pelo *mundo objetivo*. Por sua vez, as *modalizações deônticas* realizam uma avaliação de algum elemento do conteúdo temático do texto, baseando-se nos valores, regras e opiniões quem compõem o *mundo social*, estando associadas aos conceitos de direito, obrigação e dever social. As *modalizações apreciativas* realizam uma avaliação acerca de algum aspecto do conteúdo temático do texto e provêm da subjetividade da voz que é atua como fonte julgadora. Por fim, as *modalizações pragmáticas* estão associadas à

responsabilidade de uma instância agentiva mobilizada no texto (personagem, grupo, instituições), atribuindo a esses agentes intenções e capacidades de ação.

As *capacidades de linguagem*, categoria de análise selecionada por nós, estão relacionadas ao acionamento cognitivo de cada uma dessas categorias linguísticas. Teceremos observações sobre elas na próxima seção.

## 2.5 As capacidades de linguagem acionadas nos livros didáticos de português

O livro didático situa-se como um material de extrema importância para se estudar a historiografia da educação, uma vez que ele é um registro do contexto de ensino de um determinado período, configurando-se como um dos materiais mais utilizados em sala de aula por professores e alunos. Podemos afirmar que ele se situa em um nível intermediário entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho real* do professor, na medida em que ele é um instrumento de intercessão entre as prescrições estatais, já que ele materializa as orientações e as mudanças previstas pelo Estado para o ensino de uma determinada disciplina, e a sala de aula, na medida em que, ao longo da tradição escolar brasileira, ele adquiriu importância crucial para a organização do gênero aula, intervindo na maneira como os alunos constroem os conhecimentos.

A discussão em torno do ensino de gêneros textuais, na perspectiva bakhtiniana, torna-se mais explícita no contexto brasileiro a partir da publicação dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), já que o documento foi o primeiro a adotar os textos como unidade de ensino e os gêneros como objetos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, motivando diversas reflexões e, sobretudo, incentivando novos estudos na área do ensino de língua, especialmente, no que diz respeito a como trabalhar essa nova perspectiva sobre esse objeto de ensino: o texto em sala de aula.

A nossa investigação compreende que o ensino de línguas deve desenvolver as diversas *capacidades de linguagem* dos alunos a partir da apropriação de modelos textuais tipicamente estruturados, que circundam as práticas de linguagem da nossa sociedade, denominados de gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nessa perspectiva, os objetivos de ensino, bem como a concepção e a produção dos materiais didáticos, devem pautar-se no desenvolvimento das capacidades languageiras em relação aos diversos gêneros que circulam na nossa sociedade, com ênfase no seu contexto de produção e circulação e no valor que cada unidade linguística carrega diante do seu quadro efetivo de uso social.

Na perspectiva teórico-metodológica do ISD, os gêneros de texto atuam como instrumentos, ou recursos semióticos externos ao sujeito, que possibilitam a mediação do indivíduo com a situação de intervenção no mundo. Para que o agente-produtor realize a sua ação linguageira, é necessário que ele mobilize *capacidades de linguagem* nos dois níveis dos *esquemas de utilização* do gênero. O primeiro *esquema de utilização* diz respeito ao contexto de produção, que articula o gênero a sua base de ação discursiva, e o segundo é relativo à arquitetura interna do texto, que é encarregada das operações linguístico-discursivas necessárias para a produção de um texto (DOLZ; SCHNEWLY, 2004).

Dentro dessa perspectiva, a noção de práticas de linguagem está relacionada ao conceito de *instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51), ao passo que o conceito de *capacidades de linguagem*, categoria de análise selecionada por nós, relaciona-se às aptidões necessárias ao aprendiz para que ele produza certo gênero numa dada situação de interação (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

O conceito de *capacidades de linguagem* foi proposto, primeiramente, no trabalho de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) em que os autores apontam as operações psicológicas necessárias para as produções de textos nas situações de interação. Eles as subdividem em: *capacidade de ação*, que diz respeito ao reconhecimento do contexto de produção do gênero; *capacidade discursiva*, que está associada à apropriação de modelos discursivos e a *capacidade linguístico-discursiva* que está associada ao reconhecimento e à utilização das unidades linguísticas para a construção de um significado global do texto.

O desenvolvimento *das capacidades de linguagem* consiste em um mecanismo de reprodução, tendo em vista que os modelos de práticas de linguagem já se encontram disponíveis no meio social, no sentido de que os membros da sociedade que dominam tais mecanismos têm a possibilidade de adotar estratégias para que os aprendizes possam se apropriar deles. A descrição das etapas da ontogênese, a análise das *capacidades de linguagem* acionadas pelos aprendizes, bem como os estudos dos processos subjacentes que estão implicados constituem referências que podem contribuir no sentido de entender as transformações que ocorrem ao longo da aprendizagem, contribuindo para fixar o contorno das intervenções que devem ser realizadas para que os alunos possam desenvolver mais tais capacidades.

Dolz e Schnewly (2004) aprofundaram e organizaram a conceituação das *capacidades de linguagem* a partir dos níveis de análise que Dolz, Pasquier e Bronckart (1993)

demonstraram, propondo uma adaptação desse modelo para o ensino de línguas, ao sistematizar as operações de linguagem necessárias para a produção de diferentes gêneros através do desenvolvimento de sequências didáticas. As capacidades de linguagem podem ser subdivididas em três níveis que estão relacionados ao modelo de análise do ISD:

Quadro 1: Mecanismos linguísticos das *Capacidades de linguagem*

<b>Capacidade de ação</b>	<b>Capacidade discursiva</b>	<b>Capacidade linguístico-discursiva</b>
Essa capacidade articula o gênero à sua base de orientação discursiva, ou seja, ao seu <i>contexto de produção</i> . Esse nível possibilita que o agente-produtor construa representações do contexto da ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo. (o autor do livro didático)	Essa capacidade permite que o agente-produtor realize escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são os elementos relacionados à infraestrutura geral de um texto ( <i>plano geral, tipos de discurso e sequências</i> ).	Essa capacidade permite que o agente-produtor mobilize as operações linguístico-discursivas necessárias para a produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal); mecanismos enunciativos (gerenciamento das vozes e das modalizações) e as escolhas lexicais.

Fonte: (Elaborado pela autora)

Apesar de estarem classificadas em níveis distintos, as *capacidades de linguagem* não operam de forma independente, havendo, portanto, uma articulação entre todas elas, já que uma *capacidade* não pode agir isoladamente na mente do indivíduo. É justamente a articulação entre os três níveis que ocasiona a mobilização dos *esquemas de utilização do gênero*, resultando em uma bem-sucedida *ação de linguagem* e no sucesso de uma boa leitura e produção de um texto. É por esse, dentre outros, motivos que desejamos analisar de que maneira estão sendo trabalhadas essas capacidades de linguagem nos livros didáticos ao longo da história e demonstrar quais as práticas que permanecem e os avanços que ocorreram nesse sentido.

Temos consciência de que as atividades de leitura não apresentarão de forma explícita as categorias exatas da proposta de análise de textos do ISD. Dessa maneira, pretendemos

interpretar a questão buscando explorar o que se enquadra melhor em cada nível de análise. Por exemplo, as questões que tratam sobre as marcas temporais do texto se aproximam do que é descrito nos *tipos de discurso*, já as que tratam sobre o reconhecimento e a utilização das conjunções estarão próximas do nível de análise em que se encontram os mecanismos de textualização.

Na próxima seção, faremos um percurso sobre as concepções que guiam os modelos de leitura que analisamos no nosso trabalho.

### 3 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E SEUS OS MODELOS DE AÇÃO NO MANUAL DO EDUCADOR

A palavra leitura é, essencialmente, polissêmica. Essa multiplicidade de sentidos se deve à pluralidade de práticas envolvidas nessa atividade tão complexa em que estão envolvidas capacidades físicas e interpretativas para a sua realização.

A leitura pode ser concebida como um processo neurofísico, que abrange o aparelho visual e determinadas funções cerebrais; como uma atividade de letramento, fato que a torna um atributo imprescindível para a socialização dos indivíduos em determinados contextos sociais; como um bem simbólico da humanidade, no sentido de ser uma ferramenta de registro das informações que serão repassadas para gerações posteriores. Também é possível atribuir à leitura o estatuto de objeto teórico de amplo e variado emprego nos campos teórico-pragmáticos da Educação e das Ciências da Linguagem. Sem deixar de desconsiderar as demais posições, é justamente nesta última acepção que a palavra leitura será abordada nesta seção.

A proposição de investigar as capacidades de linguagem acionadas em atividades de leitura em livros didáticos de língua portuguesa, publicados entre os anos de 1973 a 2015, trouxe para esta tese a necessidade de organizar este capítulo destinado à leitura a partir de dois vieses principais: como um objeto de conhecimento voltado para o ensino, cuja prática está diretamente associada às concepções de leitura; como construção sócio-histórica, no sentido de perceber como os leitores brasileiros vêm sendo formado pela escola ao longo do tempo.

Conforme já mencionamos anteriormente, o LD, em decorrência das diversas modificações sofridas pelo sistema educacional brasileiro, assumiu estatuto de principal organizador do trabalho docente, determinando os saberes institucionalizados que devem ser transformados em objetos de ensino. O LD é, em muitos casos, a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa da população, principalmente, a que tem menos acesso aos bens culturais e econômicos, atuando como um importante instrumento para a formação dos leitores brasileiros. Trataremos, nas próximas linhas, sobre as teorias que guiam esses *modelos de leitura* que orientam a construção das aulas de leitura e dos livros didáticos (*mecanicista, psicolinguística, interacionista e sociointeracionista*).

### 3.1 Os modelos de leitura

A leitura abrange uma série de procedimentos, capacidades e estratégias que estão interligadas à memória, ao pensamento, à inteligência e à percepção, desencadeando uma série de operações que constroem a significação da linguagem escrita. Para acessar todo o conjunto de capacidades requeridas ao ato de ler, é necessária uma abordagem multidisciplinar, por isso, pode-se dizer que o estudo da leitura é constituído por um verdadeiro mosaico de teorias. Sob os mais diversos ângulos, é possível dizer que há uma pluralidade teórica para a realização dessa análise. No entanto, mesmo havendo a necessidade desse objeto de conhecimento ser analisado sob uma perspectiva multidisciplinar, cada ciência possui um olhar específico, se diferenciando no que se quer fazer em um determinado momento social, histórico e filosófico.

Nessa perspectiva, traçar o caminho que busca compreender as diversas concepções de leitura, bem como as práticas que delas decorrem, é uma tarefa abstrusa e árdua. O primeiro adjetivo que descreve esse trabalho se deve ao fato de que as concepções analisadas perpassam por diferentes opções teóricas sobre a natureza da linguagem e sua aquisição, além de possuírem compreensões diversas sobre o que se concebe por seres humanos e por sociedade. O segundo adjetivo utilizado se deve à necessidade entrar em confronto com concepções e práticas ingênuas, ainda vigentes, que alienam e massificam os indivíduos formados sob esses prismas (BRAGGIO, 1992).

Pode-se dizer que é uma tarefa difícil isolar e esquematizar os limites precisos de cada concepção cujas formulações teóricas e práticas preveem diferentes noções sobre o que se entende por seres humanos, sociedade e linguagem, pois essa trama se relaciona, direta ou indiretamente, em menor ou maior grau, com as diversas áreas do conhecimento que se interlaçam.

Segundo Gaffney e Anderson (2000), nas últimas décadas ocorreram mudanças de paradigmas teóricos no âmbito das concepções de leitura e de alfabetização que podem ser assim resumidas: a) um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970; b) um paradigma cognitivista nos anos 1980; c) um paradigma sociocultural a partir de 1990. Segundo os mesmos autores, a transição da teoria behaviorista para a teoria cognitivista trouxe, realmente, uma radical mudança de paradigma, já a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural não representa uma ruptura tão grande, pois a perspectiva sociocultural apresenta um aprimoramento do paradigma cognitivista, não representando uma

quebra de paradigma em si. Apesar da pesquisa mencionada ter sido realizada no âmbito do contexto norte-americano, Soares (2004) afirma que o Brasil acompanhou essas mesmas mudanças de paradigma aproximadamente no mesmo período.

A leitura tem passado por tantas transformações, nos últimos anos, que urge definir algumas acepções atribuídas a ela dentro de cada paradigma teórico. Para empreender a nossa reflexão sobre as concepções de leitura, estabelecemos um recorte temático nos baseando, especialmente, nos pressupostos teóricos advindos da Linguística e da Psicologia, os quais são referência para compreender os modelos: mecanicista, o qual está ancorado no paradigma behaviorista; o psicolinguístico, cuja orientação teórica tem como referência o paradigma cognitivista; o interacionista e o sociopsicolinguístico, os quais se ancoram no paradigma sociocultural.

O surgimento dos modelos de leitura é influenciado pelo contexto sócio-histórico e filosófico de determinado período da história da humanidade. A adoção desses modelos pelos professores em sala de aula implica em uma série de consequências socioeducacionais que influenciam diretamente na formação de leitores. O livro didático, ao adotar determinados modelos de leitura, faz uma opção teórica que pode estar inscrita, ou não, em um projeto de formação de leitores críticos e engajados em transformar a realidade social na qual estão inseridos. Desse modo, é importante analisarmos as teorias que embasam os modelos de leitura materializados nos manuais didáticos para sabermos que tipos de leitores vêm sendo formados ao longo do tempo, levando em consideração as mudanças de paradigma para o ensino de línguas. Abordaremos as principais características dessas concepções de leitura nas próximas linhas.

### **3.1.1 O modelo mecanicista**

A primeira concepção de leitura que iremos abordar é a proveniente do modelo mecanicista que, segundo Chartier (2001), é o mais antigo, tendo sido criado na antiguidade clássica pelos gregos e romanos. O modelo mecanicista de leitura pode ser caracterizado pela perspectiva ascendente (*bottom up*), ou seja, parte das unidades menores para as unidades maiores da língua. De acordo com esse modelo deve-se, primeiramente, decorar o alfabeto para, posteriormente, aprender a soletrar e, por último, decodificar palavras isoladas, frases até chegar se chegar ao texto.

O modelo mecanicista de leitura tem as suas bases teóricas ficadas na psicologia behaviorista e no estruturalismo americano de Bloomfield. Os seus defensores concebem a linguagem como um sistema fechado e autônomo, constituído de componentes não relacionados entre si, em que a palavra está diretamente relacionada ao seu referente no mundo. Por sua vez, a aprendizagem é concebida como um processo repetitivo, mecânico, em que se privilegia a técnica de ler em detrimento da construção da compreensão e da significação do texto.

De acordo com Braggio (1992), o método fônico de alfabetização, proposto por Bloomfield, é proveniente dessa concepção de linguagem e de aprendizagem, influenciando a construção de atividades de leitura até hoje. Embora Bloomfield tenha contribuído para fazer da linguística uma ciência autônoma, ele e seus seguidores consideravam que a análise linguística deveria rejeitar dos dados tudo aquilo que não pode ser mensurável ou observável. Dentre os dados que devem ser desconsiderados, localiza-se o componente semântico. Essa perspectiva de análise fez com que o componente gramatical fosse sobreposto ao componente semântico, sendo, até mesmo, concebido de forma independente deste.

Do ponto de vista bloomfieldiano, o processo de aquisição da linguagem oral é visto como a formação de um hábito cujos resultados se dão através da repetição de um modelo. Nessa perspectiva, a criança só aprende a falar se for exposta aos estímulos do ambiente, devendo repetir exaustivamente os sons que ela ouve. Da mesma forma, a aquisição da linguagem escrita é também vista como um processo mecânico, no qual a criança, primeiramente, deve internalizar os padrões de correspondência entre som e soletração para, posteriormente, compreender o sentido das palavras.

Segundo esta concepção, as operações grafo-fonológicas seriam a única via de acesso ao significado. De acordo com esse paradigma, a prática de ensino da leitura deveria pautar-se, fundamentalmente, no estabelecimento de correspondências entre som e grafia. Este método, nas suas diversas variantes, parte, primeiramente, do estudo dos elementos mais simples como os grafemas e as sílabas, para, posteriormente, acessar as estruturas mais complexas como as palavras, as frases e os textos.

Para essa perspectiva teórica, o ser humano é concebido abstratamente e de forma idealizada, sendo entendido como um ser isolado da sociedade, passivo, acrítico, isto é, incapaz de experimentar contradições internas, de mudar a si ou a sociedade na qual está ele

inserido. Para os estudiosos que se ancoram a esse modelo, a sociedade também é idealizada, abstrata, estática, homogênea e, portanto, vazia de valores antagônicos e da luta de classes.

A prática de ensino, ancorada nesse modelo de leitura, baseia-se na herança behaviorista, desenvolvendo-se a partir de exercícios formais que consistem na segmentação das palavras em frases artificiais, na localização e identificação de elementos linguísticos no texto, desconsiderando o significado, o contexto socio-histórico e as interações comunicacionais. As atividades de compreensão de texto se configuram pela repetição exaustiva de um modelo, trabalhando com textos fragmentados, descontextualizados e frases artificiais, com o objetivo apenas de ensinar as regras gramaticais, sem a necessidade de compreender e questionar as ideias expostas no texto.

O leitor não tem participação na construção das significações, assim não interessa o seu posicionamento. Ele é concebido como acrítico, ou seja, não é levado em consideração seu conhecimento anteriormente adquirido. O trabalho com a língua enfatiza o estudo das regras normativas, a partir de frases artificiais e descontextualizadas, excluindo o significado, as situações comunicativas e os objetivos dos sujeitos envolvidos no processo da leitura.

Tal concepção tem um caráter bastante limitado, podendo trazer sérios riscos para a prática de ensino, na medida em que ela não demonstra a relação existente entre leitor e texto no momento da leitura, além de não explicar fenômenos como o uso de inferências e a formulação de hipóteses utilizadas pelo leitor para construir o sentido daquilo que lê. Sob este prisma teórico, considera-se um bom leitor aquele que compreende o que ler somente porque tem a capacidade de decodificar completamente o texto.

Conforme Kleiman (1993), a realização da leitura, para essa concepção, caracteriza-se por um fluxo unidirecional de informações, no qual o estímulo parte do texto para o leitor. Este, por sua vez, decodifica o texto, a partir de uma sequência pré-estabelecida de eventos perceptuais, que vão desde a percepção de elementos grafofônicos até a unificação destes elementos que formam as frases. Embora esse modelo não faça referência à função do contexto, podemos inferir que a sua influência é desconsiderada.

Para Leffa (1996), a prática de ensino que se ancora aos preceitos desse modelo de leitura situa o texto como a fonte única e acabada de informações da qual o leitor deve extrair o significado. A leitura, nessa perspectiva, deve ser cuidadosa e acompanhada do dicionário, para que o leitor descubra o significado das palavras que ele desconhece, não levando em

consideração possíveis inferências que ele possa empreender para construir o significado. Essa prática de leitura limita as possibilidades de interação entre o leitor, o autor e o texto, uma vez que, para ser compreendido, o texto precisa apenas ser decodificado, não havendo a necessidade de estabelecer relações intertextuais e extratextuais para a construção do significado.

Apesar da virada teórica pela qual vem passando o ensino e a aprendizagem de línguas no país desde a década de 1990, com as orientações divulgadas nos PCN, as quais situam o texto como unidade básica de ensino, essas estratégias ascendentes ainda podem ser observadas tanto na prática em sala de aula dos professores como também nos livros didáticos, desde os mais antigos aos mais recentes.

Adotar os pressupostos teóricos da concepção de leitura mecanicista dificilmente contribuirá de forma positiva para a formação de leitores críticos, capazes de interagir com o texto na construção de novos sentidos, pois ela reforça a prática de silenciamento dos alunos, na medida em que desconsidera a sua participação na construção dos sentidos. O modelo psicolinguístico de leitura, apesar de ainda apresentar algumas inconsistências teóricas, privilegia a participação ativa do leitor, opondo-se desse modo, à concepção mecanicista de leitura. É sobre ele que iremos tratar na próxima seção do nosso texto.

### **3.1.2 O modelo psicolinguístico**

O modelo psicolinguístico de leitura surgiu em um contexto cujas atenções se voltavam para a psicologia cognitiva, representando uma substituição do paradigma empirista, advindo da orientação behaviorista, pelo racionalista. Em virtude dessas mudanças de paradigma teórico, a aprendizagem passa a ser vista como uma interação resultante entre o ambiente e estruturas cognitivas pré-existentes no indivíduo, não mais como a formação de um hábito. Na linguística, a gramática gerativo-transformacional, na figura de Chomsky, começa a ganhar aceitação como sucessora do estruturalismo de Bloomfield, o que acaba modificando a maneira como se concebe natureza da leitura e sua aquisição. (BRAGGIO, 1992)

Diferentemente do modelo mecanicista, esse modelo de leitura adota a perspectiva descendente (*top down*), em que o fluxo natural da interpretação deve partir de unidades maiores para as unidades menores da língua. Segundo os modelos descendentes (GOODMAN,

1965; SMITH, 1999), a leitura se dá por meio de um processo de identificação de palavras ou frases, com base em hipóteses formuladas pelo leitor a partir das indicações fornecidas pela forma das palavras ou por antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintáticas. Nessa perspectiva, a metodologia para o ensino de leitura deve partir de textos, palavras ou frases até se chegar às unidades menores da língua e, conseqüentemente, menos complexas.

Na perspectiva racionalista, o foco dos estudos desloca-se em direção ao sujeito (o leitor), priorizando a sua atividade mental para a construção dos sentidos, não mais recaindo sobre o objeto (o texto), conforme a orientação empirista. O leitor se comporta como um processador ativo e seletivo das informações, não sendo mais considerado como tábula rasa. Podemos perceber essa mudança de percepção a partir da seguinte afirmação de Smith:

A leitura é vista como uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintivas e fundamentais - é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada em compreensão, temas sobre os quais o leitor deve claramente exercer o controle. (SMITH, 1989 p. 17)

Essa visão de leitura baseia-se na gramática gerativo-transformacional, a partir da qual a leitura passa a ser vista como um processo dinâmico que envolve negociações por parte do leitor, este por sua vez, ao desenvolver a atividade de leitura, formula hipóteses e despreza aquelas que são contrárias às evidências que ele percebe, guiando-se por um princípio que seleciona as mais simples como sendo as melhores.

Esse modelo de leitura, bastante influenciado por Chomsky, desconsidera dos dados as diversas variações linguísticas, defendendo a existência de um falante/ouvinte ideal e de uma comunidade homogênea de fala. Chomsky, diferentemente de Bloomfield cujas análises consideravam a diversidade das línguas, se interessa por aquilo que elas têm em comum, buscando formular uma gramática universal que englobasse as propriedades formais complexas de todas as línguas. Chomsky defendia a tese inatista, a qual formula que a faculdade humana da linguagem é inata e específica à espécie, se contrapondo à orientação behaviorista. Acreditava que a aquisição da linguagem pela criança não se dava a partir da imitação de um modelo, mas de uma capacidade inata de transformar os estímulos advindos do ambiente. Desse modo, ela pode produzir e entender um número indefinido de enunciados, com os quais nunca tivera experiência, dado a sua capacidade criadora e o caráter produtivo das línguas humanas.

Apesar de representar um grande avanço em relação à concepção mecanicista, ao empregar que o propósito da leitura é a reconstrução do significado, este encontra-se apenas na mente do escritor, desconsiderando a interação entre autor e leitor via texto. A leitura é vista de forma individual e particular, por depender dos conhecimentos prévios do leitor. Essa forma de perceber a leitura desprivilegia o trabalho em grupo, em que um leitor mais proficiente pode ajudar o menos proficiente ao facilitar os processos de significação do texto.

O sujeito passar a atuar ativamente nos processos de construção de significados, não sendo mais considerado como uma tábula rasa. Dessa forma, os conhecimentos prévios do leitor são imprescindíveis e indispensáveis, pois quanto mais informações não visuais um leitor possuir, maior será o seu grau de compreensão. No entanto, apesar de passar a considerar participação do leitor nos processos de significação, promovendo um avanço em relação à concepção mecanicista, esse modelo de leitura ainda concebe o homem e a sociedade de forma abstrata e idealisticamente, ou seja, vazia de valores antagônicos das lutas classes.

A linguagem, para essa perspectiva teórica, é também encarada como um objeto autônomo, idealizado e desvinculado do contexto sócio-histórico. Constitui-se por um sistema fechado cujos elementos se relacionam entre si, desvinculado de seus elementos socioculturais, de seu contexto de produção e de sua atualização em comunidades heterogêneas de fala.

Goodman (1965) e Smith (1989), também, foram dois importantes percussores desse modelo de leitura. Goodman, em um primeiro momento, apoia-se na teoria gerativo-transformacional. O autor considera que a leitura é um processo seletivo de busca pelo significado em que o leitor utiliza seus esquemas mentais para predizer, confirmar, rejeitar e refinar, baseando-se no seu conhecimento da estrutura linguística, seu estilo cognitivo e experiências com o material escrito.

Do modelo proposto por Goodman, em seu primeiro modelo, pode-se concluir que: a leitura é um processo ativo em que o leitor contribui para a construção do significado, pois traz consigo o conhecimento inato de sua língua; os seus “erros” são vistos como tentativas de chegar ao significado e dão subsídios para uma análise do processo psicolinguístico do ato de ler e a linguagem não-fragmentada, sintaticamente bem construída, tem procedência sobre a

linguagem fragmentada e segmentada nos seus constituintes mínimos. Nessa perspectiva a linguagem configura-se como instrumento de comunicação.

Goodman (1973) modificou o seu primeiro modelo, o qual concebia que a leitura era um ato individual de construção do significado, trazendo uma compreensão mais ampliada sobre o ato de ler cujas orientações apontam para a abertura da concepção interacionista de leitura, pois o autor passa a dar ênfase, em seu segundo modelo, à realidade dos alunos, além de incorporar o componente semântico na base das suas análises. Goodman (1973) afirma que, para entendermos o processo da leitura, é necessário considerar não só o sistema perceptual, mas também a natureza do input gráfico com o qual o leitor entra em contato, no sentido de verificar em que medida o significado depende da aprendizagem anterior e da experiência do leitor na reconstrução desse significado.

Smith (1999), outro importante defensor do modelo psicolinguístico de leitura, afirma que compreensão textual acontece quando temos questões relevantes a fazer ao texto e somos capazes de encontrar as respostas para essas questões. Ler não é apenas decodificar signos linguísticos, mas, sobretudo, construir significados para eles, relacionando conhecimentos anteriormente adquiridos com os conhecimentos novos que emergem do texto. No processo de construção de significados, o autor afirma que há dois tipos de informações que são fundamentais no processo de construção dos significados: a informação visual, que está relacionada à escrita, e a informação não visual, representada pelos conhecimentos de mundo do leitor.

A informação visual é, como o próprio conceito já diz, percebida por meio do sentido da visão, sendo representada pelas letras, pelas palavras e pelo texto completo em si. A informação não visual está associada ao conjunto de informações anteriormente adquiridas e que estão depositadas no cérebro do leitor. Esse tipo de informação possibilita os leitores de atribuírem significados à informação visual.

Smith (1999) considera a leitura como um processo incidentalmente visual, pois a visão é uma condição para que o ato seja realizado, mas ela, por si só, não é suficiente, uma vez que a informação não estaria no texto, mas na mente do leitor. O autor ainda destaca o papel dos dois tipos de memória: a) *memória de curto prazo*, guarda as informações, enquanto espera uma tomada de decisão do cérebro quanto à relevância dessas informações para

permanecerem, ou não, na c) *memória de longo prazo*, responsável pelas informações não visuais que constituem a teoria de mundo dos leitores.

Coerente com seus objetivos, o modelo psicolinguístico de leitura teoriza sobre os processos mentais de quem lê. Temos o interesse de analisar que tipo de leitores estão sendo formados a partir da análise dos LDP, consideramos não ser vantajoso que o livro didático esteja baseado em apenas um modelo para a construção de suas atividades de leitura. Entendemos que a interação leitor - texto não colabora para a atividade transacional de socialização dos sentidos do texto. Hoje temos o deslocamento temporal necessário para entendermos que apenas o modelo psicolinguístico de leitura não dá conta de todos os processos que estão associados ao ato de ler, pois sabemos que são necessárias trocas advindas das vivências do leitor com as diversas interações de linguagem pelas quais ele passa durante a sua vida.

O modelo psicolinguístico de leitura manteve o domínio hegemônico sobre a descrição dos processos envolvidos na leitura até o início dos anos 80, quando o seu caráter fundador, que são os conhecimentos prévios do leitor, passou a ser questionado. As atividades de leitura baseadas nesse modelo priorizam os conhecimentos prévios dos alunos, buscando promover a interpretação a partir das inferências do leitor. O foco das atividades encontra-se no que o leitor já sabe sobre o conteúdo temático do texto, podendo ser resolvidas, portanto, sem a necessidade de se recorrer ao texto. Devido à confiança excessiva na interpretação do leitor, passou-se, então, a questionar a eficiência desse modelo, pois podia promover construções inadequadas de sentido e revelar falta de conhecimento das estruturas de uma língua.

Em síntese, o modelo psicolinguístico representa um considerável avanço em relação ao modelo mecanicista, já que ele considera a participação ativa do sujeito nos processos de construção do significado do texto, no entanto, ainda se percebe a unidirecionalidade do sujeito para o objeto, desconsiderando o contexto de produção do texto. Os modelos interacionista I e II, os quais iremos expor a seguir, avançam nesse sentido.

### **3.1.3 O modelo interacionista I e II de leitura**

Entre os meados dos anos 60, surgem significativas contribuições dos estudos da linguagem a partir das pesquisas que analisam os seus aspectos sociais como a Sociolinguística, a Pragmática e a Linguística de Texto, despontando reações aos aspectos

considerados críticos nas concepções estruturalistas e gerativo-transformacionais. Na visão de Braggio (1992), essas novas formas de analisar o dado linguístico, cujas formulações consideram a heterogeneidade das línguas em uso, constituíram os fundamentos para os modos de ler dos modelos interacionista I e II, introduzindo a interação como um dos componentes essenciais da leitura.

É de uma outra compreensão sobre a natureza da linguagem, do falante e de sua comunidade que se alargam os horizontes para uma melhor compreensão do fenômeno linguístico escrito. Assim, à noção de competência linguística universal, contrapõem-se a competência linguística diferencial e as funções da linguagem; à noção de comunidade homogênea de fala, contrapõe-se a comunidade heterogênea de fala; à suposta imutabilidade e normatividade da língua, contrapõem-se a variação e a mudança linguística; ao falante e ouvinte ideal, contrapõem-se o falante e o ouvinte real. (BRAGGIO, 1992)

A leitura, percebida por esse ângulo, é um ato construtivo, o leitor segue as ideias contidas no texto, acrescenta suas experiências e dessa interação constrói o sentido. Nesse movimento, o texto se modifica e entram em cena novos elementos: o conhecimento da língua e de mundo e outras estratégias cognitivas, o que possibilita as várias interpretações. Esse é o processo de inferência que nessa concepção interacionista de leitura exerce papel tão relevante na compreensão. O sujeito é concebido como um falante/ouvinte real que interage com o objeto (o texto), considerando o papel do contexto social, das comunidades heterogêneas e da cultura diversificada.

Os estudos da Sociolinguística, que têm como foco a análise de tópicos relacionados à organização social do comportamento linguístico, contribuíram fortemente para a construção do modelo interacionista de leitura I. Hymes (1979), ao analisar a proposta da *competência linguística* defendida por Chomsky, verifica a incompletude dessa proposta, sugerindo uma *competência comunicativa* que se baseasse no contexto social do sujeito. Nessa perspectiva, Hymes afasta-se da dicotomia proposta por Chomsky cujas formulações empregam a diferença entre *competência*, a qual representa o conhecimento que o sujeito tem das estruturas e regras da língua, e *desempenho*, que se associa ao uso real da língua em situações concretas.

A proposta de Hymes foi a primeira a incorporar a dimensão social ao conceito de *competência*, demonstrando, claramente, a sua preocupação com o uso da língua e sua função

social. A *competência comunicativa*, segundo o autor, consiste não apenas no saber sobre a língua, mas em como usar esse saber em situações reais de comunicação. Desse modo, não basta que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico de uma determinada língua para que ele seja caracterizado como competente em termos comunicativos. É preciso, para além disso, que o indivíduo saiba usar as regras do discurso da comunidade na qual ele se insere, levando em consideração o *status* dos interlocutores, o contexto do ato de fala, a mensagem veiculada e a forma como se produz esse ato.

A psicologia cognitiva, tal como a sociolinguística, também trouxe contribuições para a formação do modelo interacionista de leitura I, ao inserir a discussão da teoria dos esquemas, associando essa discussão às interações sociais que têm por base o significado, buscando formular uma categorização global do conhecimento. Rumelhart (1981) explicita todos os dados perceptíveis pelos seres humanos, sejam eles linguísticos ou não, são interpretados pelos esquemas.

Um esquema é, então, uma estrutura de dados para representar conceitos genéricos armazenados na memória. Uma teoria dos esquemas representa uma teoria prototípica da significação. Nessa perspectiva, os esquemas representam o conhecimento sobre todos os conceitos construídos pelos seres humanos, sejam eles referentes a objetos, situações, eventos ou ações. Os esquemas são responsáveis pela retenção da informação pela memória, pela organização de ações, pela determinação de objetivos e pelo direcionamento do fluxo do sistema de processamento.

Conforme proposto por Rumelhart (1981), um esquema pode constituir-se de subesquemas que, relacionados a outros, formam uma rede de relações cujo acionamento pode se dar de uma perspectiva ascendente, de um subesquema para o seu esquema, ou descendente, de um esquema para um subesquema. Quando a ativação é descendente, há uma maior predição do texto, podendo ocorrer no nível da palavra, do sintagma e até mesmo no nível do texto.

Com base nessa teoria, a qual insere o conhecimento prévio como uma questão basilar para o processamento da leitura, Rumelhart afirma que um texto pode não ser compreendido por um leitor devido a três motivos: a) quando o leitor não possui os esquemas apropriados; b) quando o leitor possui o esquema, mas as informações dadas pelo autor são insuficientes para

que esse esquema seja acionado; e c) quando o leitor compreende o texto, mas não da forma pretendida pelo autor.

Goodman (1988), ao tratar sobre o modelo interativo, concebe que o papel do conhecimento prévio tem sido formalizado a partir da Teoria dos Esquemas. Nessa perspectiva, considera-se que o processo de interpretação é guiado pelo princípio de que todo *input* é mapeado a partir dos esquemas existentes e que todos os aspectos daquele esquema devem ser compatíveis com a informação do *input*. Esses princípios resultam em dois modelos de processamento de informações – *top-down* (do geral para o particular) e *bottom-up* (do particular para o geral).

Os autores distinguem, ainda, três tipos de esquemas: o esquema linguístico, que são os conhecimentos prévios quanto aos itens lexicais, a estrutura sintática e as informações pragmáticas sobre a língua; o esquema de conteúdo, que corresponde ao conhecimento prévio quanto ao sentido do texto e o esquema formal, que corresponde ao conhecimento sobre os diferentes gêneros e tipos de textos no que se refere à organização e à estrutura.

O modelo interacionista de leitura I assume que habilidades de todos os níveis estão disponíveis para processar e interpretar textos. Este modelo concebe a leitura como um processo interativo o qual incorpora os conhecimentos prévios, as expectativas, o contexto de produção, ao mesmo tempo que incorpora estratégias de reconhecimento rápido de palavras a partir do reconhecimento de automaticidade no processamento dessas formas.

De acordo com os modelos interacionistas, a leitura é uma atividade interativa e complexa, envolvendo tanto os conhecimentos prévios já desenvolvidos pelos leitores como também os conhecimentos veiculados pelo texto. Nessa perspectiva, admite-se que no momento da produção e da interpretação textual, entram em interface os esquemas dos leitores, que são as informações anteriormente adquiridas e armazenadas na memória de longo prazo às informações veiculadas pelo texto em si.

A construção do significado e a intenção que guiam o ato de fala são retomados por Goodman em sua proposta de modelo interacionista de leitura, também denominado, simultaneamente, de modelo ascendente/descendente de leitura, pois se configura a partir de um fluxo bilateral de informações, considerando que tanto os conhecimentos novos como os anteriores entram em evidência no momento da leitura. O modelo ascendente/descendente considera a interação como um processo ativo de dois fluxos simultâneos.

Depois de expostos os princípios do modelo interacionista de leitura I, trataremos, nas próximas linhas, sobre os principais conceitos do modelo interacionista de leitura II. Ocorreram mudanças de um modelo para o outro cuja maior alteração decorre da inclusão das funções da linguagem de Halliday e da sugestão de atividades de transposição didática desses conceitos. Se no modelo interacionista I a palavra interação já se inscrevia no discurso, no modelo interacionista de leitura II, ela é utilizada com maior intensidade.

Os estudos de Halliday, a partir do ponto de vista funcionalista da linguagem, contribuíram para a construção do modelo interacionista de leitura I, no entanto, é no modelo interacionista de leitura II que Goodman passam a incorporar aspectos ligados à comunicação e às funções da linguagem os quais passaram a nortear a maneira como se concebe os atos de ler e escrever. A partir dessa perspectiva, a leitura é concebida como um processo ativo de busca pelo significado, orientada pela necessidade de comunicação que, por sua vez, deve considerar os discursos sociais que circulam nas sociedades letradas.

Os modelos de Goodman deixam evidente a necessidade de focar a linguagem e a escrita do ponto de vista dos usos e das funções que a comunicação incorpora nas sociedades letradas, além de conceber que a função precede a forma, já que as crianças interagem previamente com a linguagem escrita sem a necessidade de se manifestar por meio dela, pois, muito antes de chegar à escola, as crianças já têm a noção de que a linguagem escrita desempenha diversas funções no processo de comunicação entre os indivíduos.

A partir desse raciocínio, os modelos de Goodman desenvolveram a tese de que o processo de aquisição da leitura e da escrita ocorrem de forma espontânea, ou seja, da mesma forma que são desenvolvidas as competências para falar e ouvir, desse modo, a construção dos significados pela criança são construídos pela necessidade de compreender e se comunicar, cientes de que a linguagem escrita pode suprir determinadas necessidades de comunicação. A aquisição da linguagem escrita é considerada como um processo ativo de busca pelo significado o qual é construído pela necessidade de comunicação cuja função é preenchida pelos papéis sociais que a linguagem escrita pode desempenhar nas sociedades letradas.

Para Goodman, o trabalho realizado pela escola quanto à aquisição da linguagem escrita deve considerar o nível em que o aprendiz se encontra, buscando expandir a consciência das crianças sobre as funções que a leitura e a escrita ocupam na sociedade, desse modo, é necessário, primeiramente, determinar o que cada comunidade faz para inserir as crianças nas práticas letradas, quais os usos que elas fazem da língua nas comunidades, para,

posteriormente, expandir a consciência das crianças sobre as diversas funcionalidades da linguagem escrita nas sociedades letradas.

Assim sendo, na visão de Goodman, a escola deve fundamentar os seus programas de alfabetização, desde o início, sob a perspectiva funcional da linguagem escrita. É neste intento, então, que os autores propõem a transposição das sete funções da linguagem de Halliday, sob a forma de atividades, para o âmbito da sala de aula. Essa perspectiva abriu a possibilidade de se questionar os programas de alfabetização vigentes naquela época, principalmente, no que se refere à ênfase na aquisição das técnicas de ler e escrever que estavam ancoradas em uma perspectiva formal, que desvincula a linguagem da sociedade, e não como um processo que capacita os indivíduos a participarem plenamente de uma cultura letrada, além de tirar dos leitores/escritores o prazer de ler e escrever. Essas práticas de ensino interferem no processo natural (não-controlado) de aquisição da linguagem escrita, iniciado antes da criança chegar à escola.

Com o intuito de já iniciar a alfabetização ancorada em uma perspectiva funcional da linguagem e contemplando os conhecimentos já adquiridos pelas crianças acerca das funções que a escrita desempenha na sociedade, sugere-se que se inicie pelas funções da linguagem que as crianças já dominam naturalmente que, no caso, são a instrumental, a regulatória e a pessoal.

Para se desenvolver a função instrumental, sugere-se que o professor simule brincadeiras como, por exemplo, brincar de loja, de estação de trem/ônibus, de posto de gasolina. Já a função regulatória, pode ser trabalhada a partir de regras, sinais e direções. No tocante à função pessoal, pode-se trabalhar com livros sobre a criança e a família, fotografias de família e histórias contadas sobre a própria criança para que ela possa se identificar quanto personagem.

As funções heurística, imaginativa, interacional e informacional não são desenvolvidas naturalmente pelas crianças, sendo, portanto, necessária uma maior intervenção formativa dos profissionais da educação para que as crianças possam, de fato, se comunicar a partir delas. Como sugestão para se desenvolver a função heurística, Goodman propõem que o profissional construa caixa de questões, livros sobre conceitos, realize experiências científicas e dê instruções gerais para que as crianças realizem montagens e receitas. Já em relação à função imaginativa, sugere-se que o educador conte histórias, faça dramatizações e leia revistinhas em quadrinhos. Quanto à função interacional, é sugerida a criação de um correio de classe e jogos envolvendo o uso de leitura. Por fim, para se trabalhar a função

informativa, o educador pode fazer mensagens no quadro, informando sobre os boletins e as notas, criar um jornal de classe e livros de conceitos para pesquisas.

Para Goodman, o processamento dos ciclos e estratégias requeridos para o ato de ler são simultâneos, todos interagindo ao mesmo tempo. Para essa concepção de leitura, não se focaliza apenas o processo que envolve o leitor, *inside-out view*, ou o texto, *outside-out view*, concebendo a leitura como um processo interacional em que o leitor dialoga diretamente com o texto. Entram em jogo, nesse processo interacional, os conhecimentos anteriormente adquiridos pelo leitor, o seu nível de confiança na compreensão e as características específicas do texto, afastando-se dos modelos de leitura comumente chamados de *top-down*, do todo para a parte, e *bottom-up*, da parte para o todo.

No processo da leitura, ocorrem as etapas do mapeamento, da predição, da confirmação e da correção. O foco desse processo é o resultado da dinâmica interativa texto e leitor. Essa perspectiva considera que o texto é a base da língua, tomada holisticamente; o significado não é unilateral, encontrando-se simultaneamente no texto e na mente do leitor; a leitura é um processo que envolve os dois sistemas e os erros proporcionam tentativas para se alcançar o significado.

Os trabalhos de Goodman, entre 1980 a 1984, apresentam uma nova versão do modelo que já havia sido traçado anteriormente, ao apresentar uma visível ampliação do que concebem por leitura e escrita. Algumas premissas são salientadas ou incorporadas àquela concepção e são importantes para uma melhor compreensão do modelo lançado a partir de 1984. Defendendo uma educação igualitária para todos os americanos, os autores ampliam o seu modelo de leitura. Dentre os encaminhamentos apontados pelos autores para que a educação seja, de fato, democrática, estipula-se que ela deve começar por onde os aprendizes estão e que nas práticas da leitura devem ser utilizados materiais que fazem parte da realidade do aprendiz (úteis e relevantes para o leitor). Os autores também ressaltam a importância do contexto sócio-econômico e cultural de formação do aluno e salientam o papel da escola para a formação do aluno cidadão.

A partir dessas novas premissas, o modelo interacionista de leitura II toma uma direção mais ampliada, rumo a um modelo de leitura mais engajado socialmente, na medida em que passa a considerar o leitor como um ser social que não necessariamente faz parte do mesmo grupo social do produtor do texto, e, por isso, não pode ter a mesma compreensão dele.

A abordagem interacionista proposta pelos Goodman baseia-se na teoria do desenvolvimento da linguagem, dos processos da linguagem e aprendizagem da linguagem a

partir da visão da psicologia cognitiva e das relações entre linguagem, pensamento e aprendizagem, incluindo concepções sobre percepção, cognição, teoria de esquemas e desenvolvimento de conceitos.

Apresentamos o quadro referencial do modelo interacionista de leitura II, que tem como principais percussores os Goodman, parte de uma visão psicosóciolinguística da aprendizagem, ao relacionar o indivíduo a uma visão sociocultural do desenvolvimento, além de retomar a importância da funcionalidade da linguagem na comunicação. Na próxima seção, iremos expor os principais conceitos do modelo sociopsicolinguístico, cuja principal diferença dos demais se dá diante da concepção de leitura como um processo transacional.

#### **3.1.4 *Modelo Sociopsicolinguístico de leitura***

Dessa perspectiva surgem também novos encaminhamentos para a leitura em que interagem os três principais componentes baseados em estudiosos como Bakhtin, Vygotsky e Freire que pensam a linguagem, o homem e a sociedade de modo totalizante e concreto. Segundo Braggio (1992), é do entrelaçamento de suas ideias que uma concepção plena de leitura e escrita emerge, o processo de comunicação constrói-se na perspectiva de que o homem, humanizado pela linguagem, toma consciência de si mesmo e de sua realidade, reflete sobre ela, transformando-a e transformando-se como sujeito e como agente sócio-histórico. Essa perspectiva permite novos estudos e aberturas para compreendermos não só o funcionamento da linguagem, mas também o da leitura na sala de aula.

Nos modelos de leitura que expusemos até aqui o papel do professor, enquanto formador de leitores, e a formação do leitor crítico não foram adequadamente questionados. Essas dimensões são refletidas no modelo sociopsicolinguístico de leitura. Para os autores que se ancoram a essa perspectiva teórica, leitores e formador de leitores são concebidos de forma diferente, uma vez que a interação necessária para que ocorra o evento de leitura não acontece apenas entre o autor e o leitor do texto, mas também entre os sujeitos envolvidos no evento de leitura que são os professores e os alunos na construção de novos sentidos. Assim, a partir da mediação do formador de leitores, o texto passa a ser um espaço de interação cuja significação é construída coletivamente em sala de aula.

Na trajetória dos modos de ler, as rupturas ocorrem quando os autores repensam suas posturas teóricas, como é o caso de Goodman, que, durante essa fase, complementa seus estudos e fornece uma visão ampliada do modelo que denominou de sociopsicolinguístico. Nessa perspectiva, leitor e texto não apenas se tocam, mas, no processo, se transformam ao interagirem como participantes de uma transação da qual surge o significado. Não há ênfase especial para nenhum dos componentes do processo, nem para o leitor nem para o texto, mas na ação inter-relacionada em que o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto sociocultural.

Em síntese, esses modelos de leitura apresentados pautam-se pelas posturas teóricas em relação à natureza e à aquisição de linguagem e estão relacionados ao homem e as suas práticas sociais. Tratamos das principais contribuições da psicologia e, principalmente, da linguística para a compreensão dessa prática social complexa que é a leitura e suas implicações no cotidiano da sala de aula.

Por fim, acreditamos a que reconstrução desse percurso teórico acerca dos modos de ler ajuda o professor formador de leitores a compreender as concepções de leitura que guiam a sua prática, que pode estar engajada, ou não, em um projeto de formação de leitores críticos. Reafirmamos a importância de uma formação de professores sólida que perpassa por esses modelos, para que o professor se filie teoricamente aos modelos que preveem essa formação de leitores críticos que, no caso são a interacionista e a sociopsicolinguística.

Ler corresponde a uma prática social de extrema complexidade que não se reduz à capacidade de decodificar e dar sentido às palavras, uma vez que envolve capacidades perceptuais, linguísticas, cognitivas, comunicativas e afetivas. Concebida enquanto ação, e não ato passivo, pressupõe uma abordagem multidisciplinar devido às diversas facetas dos processos subjacentes ao ato de ler.

Depois de realizado esse percurso sobre as diversas teorias que englobam os modelos de leitura que estão na base das práticas realizadas em sala de aula, incluindo a maneira como são organizadas as atividades de leitura no livro didático, passaremos, na próxima seção do nosso trabalho, a tratar sobre o percurso histórico do livro didático no Brasil, considerando o seu contexto de produção, ao ressaltarmos as transformações sociais e, por conseguinte, as mudanças de paradigmas educacionais engendradas por elas.

## 4 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

O livro didático incorpora, em suas diversas facetas, o fato de ser um documento que prova das circunstâncias por que o ensino de determinado lugar e período atravessaram, portanto, é um material de extrema importância para se estudar a história da educação. Com o objetivo de contextualizar o livro didático no Brasil, nesta seção, trataremos sobre como eram compostas as manifestações impressas com o objetivo de ensino, utilizando como recorte os séculos XIX, XX e XXI, pois são os que mais se aproximam do recorte estabelecido por nós para a análise, além de situarmos esse objeto de estudo no contexto do interacionismo sociodiscursivo.

### 4.1 Percurso Histórico

As prescrições para professores são tão antigas quanto a institucionalização do ensino de língua portuguesa no Brasil, iniciando aproximadamente em 1746 e permanecendo até os dias atuais. Essas diretrizes são apontadas pelas esferas estatais a partir de vários textos que circulam em sala de aula e se modificam no decorrer da história. Ao longo do século XIX, grande parte dos textos didáticos veiculados no Brasil era composta ainda por manuscritos (documentos de cartório e cartas pessoais), mesmo já existindo a imprensa nesse período. Em uma cultura onde a utilização do texto impresso era ainda incipiente, torna-se necessário saber ler e manusear esses tipos de textos manuscritos. (BATISTA, 2007)

Segundo Soares (1998), o ensino de língua materna, nas séries iniciais, foi realizado durante muito tempo por meio de cartilhas e de livros de leitura, já nas séries mais avançadas os materiais utilizados eram as antologias, as gramáticas, manuais de retórica e poética. Nesse contexto, os materiais didáticos eram compostos por coletâneas de textos literários em prosa e em verso de autores brasileiros e portugueses tidos como pertencentes ao cânone, contendo comentários, notas explicativas e, em alguns casos, seções voltadas para o estudo do vocabulário. Essas antologias, bem como as gramáticas, eram escritas por profissionais de diversas áreas (engenheiros, médicos, advogados e outros profissionais liberais), os quais eram considerados estudiosos autodidatas da língua e que, na maioria dos casos, se dedicavam à docência, mesmo não possuindo formação específica nos estudos da linguagem.

Até meados do século XVIII, o ensino de língua materna se restringia à alfabetização. O acesso à educação mais prolongada era apenas para alguns privilegiados da elite que estudavam a gramática da língua latina, a retórica e a poética. Até os fins do século XIX, o

ensino da língua materna se pautava nos estudos das tradições clássicas, somente após a independência é que se instaura a disciplina chamada Língua Portuguesa, esta, por sua vez, ancorava-se nas teorias histórico-evolutivas, cuja orientação teórica empregava que o presente linguístico só se explicava pelo passado e que, portanto, a fase atual do idioma representava uma corrupção da fase passada. A disciplina pautava-se no estudo da gramática da língua e na leitura de antologias compostas por textos de autores portugueses e de alguns brasileiros que se destacavam pela imitação dos clássicos. Em 1887 ocorreu uma reforma do ensino de línguas, especialmente a materna, baseada no programa elaborado por Fausto Barreto. Foi a partir desse marco que se originaram as primeiras gramáticas escritas por brasileiros, podemos citar como exemplo, de acordo com Soares (1998), as de João Ribeiro (Gramática portuguesa, 21a ed., 1921), Pacheco da Silva Jr. e Lameira de Andrade (Gramática da língua portuguesa, 1887), Maximino Maciel (Gramática descritiva, 1910), dentre outros.

O ensino de língua materna relacionava-se a uma tradição de teoria e análise baseada na filosofia grega, cuja orientação teórica preconizava que a linguagem era expressão do pensamento. Somente no início do século XX, a partir das novas teorias advindas da linguística, é que se podem perceber as primeiras mudanças, mas, ainda assim, a disciplina de Língua Portuguesa mantinha-se voltada para a tradição gramatical, buscando ensinar ao educando as regras para o bem escrever, demonstrando total desprezo à heterogeneidade dialetal.

Clare (2003) afirma que a prática de leitura e escrita era realizada a partir de textos antológicos de onde se realizavam a análise lógica das estruturas linguística de textos mais antigos como, por exemplo, Os Lusíadas de Camões. Ainda nas primeiras décadas do século XX, a concepção de língua que direcionava as diretrizes para o ensino de Língua Materna era a de sistema único, não aceitando as variedades. Os primeiros ecos das teorias linguísticas foram ouvidos a partir das gramáticas de Said Ali que passaram a abordar as teorias de Saussure em sua obra. O autor, partindo do conceito de diacronia saussureana, criou a obra Lexiologia do português histórico, de 1921, transformada, posteriormente, em Gramática histórica com o intuito de atender ao programa oficial vigente na época. A obra de Said Ali é inovadora para a época, pois parte do Português Arcaico para o moderno, não do Latim. No entanto, a obra do autor não foi vista com bons olhos na época, sendo reconhecida somente após a década de 60 com os novos estudos linguísticos já instaurados.

Diversas mudanças começaram a ocorrer na educação a partir do golpe de 1930 e a entrada de Getúlio Vargas no governo provisório, dentre elas a criação do Ministério da

Educação e saúde com o decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Essa foi uma das primeiras medidas do governo Vargas que com ela tinha a intenção de centralizar as decisões referentes à área educacional e da saúde. Foi em meio às mudanças previstas para a educação, com o estabelecimento do Estado Novo, que se criou o primeiro processo centralizado de avaliação dos manuais escolares.

A política do livro didático estava inserida no contexto de uma política educacional mais ampla a qual procurava disseminar a ideia de uma consciência nacional, levando o governo a rechaçar tudo o que ameaçasse a rigidez do projeto de definição da brasilidade, incorporando ao livro didático a função de um dos grandes veículos de transmissão da ideologia estado-novista (OLIVEIRA *et all*, 1984).

O decreto-lei nº 1.006/38, que legislava sobre as condições de importação, produção e utilização do livro didático, criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que era vinculada ao Ministério da Educação e Saúde e se encarregava de examinar e autorizar o uso dos livros didáticos adotados em escolas públicas e privadas nos níveis: pré-primário, primários, normal, profissional e secundário. Segundo o decreto-lei nº 1.006/38, a CNLD avaliaria os livros didáticos, mas a escolha dos livros que seriam adotados ficaria a cargo dos professores e dos diretores das escolas.

No Brasil, ainda na década de 40, não havia se estabelecido um consenso sobre os conteúdos que deveriam ser ensinados, bem como a metodologia empregada para o ensino de língua materna. Desse modo, cada professor realizava o seu planejamento e selecionava, de acordo com os seus critérios pessoais, o que considerava ser importante para o estabelecimento de um programa de ensino. Além disso, as nomenclaturas Gramaticais variavam bastante e cada professor seguia a sua linha de ensino o que ocasionava disparidades ao se analisar determinados termos. O Governo Federal, na tentativa de minimizar essas disparidades, incumbiu um grupo de gramáticos da tarefa de compilar os termos técnicos da gramática da Língua Portuguesa para que eles passassem a ser empregados uniformemente em todo o país. Foi diante desse novo cenário que surgiu, em 1959, o glossário denominado Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), a fim de padronizar as referências descritivas da língua. A NGB, no entanto, não resolveu os problemas do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que o ensino de línguas é bastante variável e não se resume à aplicação de termos.

Não era apenas nos planos pedagógico e didático que a educação brasileira apresentava precariedades, já que perseverava no Brasil, até os anos 50, acesso escasso das classes populares à educação pública. O perfil do aluno que frequentava a escola pública incorporava,

além do fato de pertencer a uma classe privilegiada economicamente, o domínio da norma culta padrão. Com o povo conquistando o direito à educação sistemática, o perfil dos alunos e dos professores que frequentavam a escola pública começa a modificar-se fundamentalmente.

O critério de carência passa a fazer parte das exigências para o acesso à escola pública. Em consequência disso, o elitismo começa a desaparecer paulatinamente dessa instituição, uma vez que ela passa a ser constituída pelas camadas populares. Os professores acostumados, até então, a um perfil de aluno que dominava um bom nível da norma padrão passam a ter uma nova preocupação em sala de aula: a heterogeneidade dialetal de seus alunos. Mas não foi apenas o perfil do aluno da escola pública que se modificou. Os professores, nos primeiros sessenta anos do século pertenciam, também, a uma elite sócio-cultural. O prestígio do Magistério começa a se desfazer a partir de uma nova política salarial e os professores das classes mais abastadas economicamente passam a se interessar por profissões mais rentáveis. Desse modo, começa a evasão do magistério dos professores das classes média e alta e, conseqüentemente, ocorre uma mudança no perfil do professor.

Como mais uma tentativa de aperfeiçoamento do ensino, nasce, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o número 4024/61 determinando que a “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (Art.2º). Entretanto, em parágrafo único, admite-se que as escolas são ainda escassas e ressalta-se a possibilidade de encerramento de matrícula em caso de falta de vagas. Criam-se, sob a égide da LDB, os Conselhos Estaduais de Educação que, por sua vez, passam a organizar o ensino de modo que se possam levar em conta as peculiaridades de cada região e de seus grupos sociais.

A partir de 1964, o Brasil é assolado por uma ditadura militar que ocasionou diversos prejuízos para a educação brasileira. Durante esse período, escolas e diretórios acadêmicos de universidades foram fechados; professores e alunos que lutavam contra o regime foram perseguidos e acabaram com a liberdade de imprensa. Com o objetivo de expandir o capitalismo no Brasil, busca-se ampliar a força da indústria no país e o fim das ideologias socialistas e comunistas. A proposta educacional passa a ser condizente com essa expectativa e atua no sentido de fornecer recursos humanos que permitam suprir de mão de obra essa pretendida expansão industrial.

Batista (2007) afirma que as mudanças sociais e econômicas, ocorridas nos anos 1960, incentivaram alterações na área editorial que estimularam o crescimento da indústria dos livros escolares. Em decorrência disso, o processo de elaboração, produção e distribuição dos livros didáticos passou por significativas mudanças, alterando sua forma física, leitura e

utilização. Com a expansão da escolarização e do mercado editorial de didáticos, o Estado, adotando uma postura repressora, passou a intervir mais nas políticas de regulação dos livros escolares.

Durante o Regime Militar, o Ministério da Educação estabeleceu duas políticas distintas para os livros didáticos denominadas de Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – Colted e de Fundação Nacional do Material Didático - Fename. De acordo com Filgueiras (2015) essas duas políticas aconteceram de forma concomitante, sendo a primeira, criada em 1966, responsável por controlar o mercado dos Livros Didáticos e a segunda, criada em 1967, responsável pela produção de manuais escolares que seriam distribuídos aos estudantes carentes. A implantação das duas instituições partiu da necessidade de se buscar resolver um problema que estava em pauta desde os anos 1950: atender ao novo público escolar com menores condições financeiras, além de regular o mercado editorial.

Filgueiras (2015) verificou na documentação da Colted três processos de avaliação, seleção e distribuição de livros didáticos, além de identificar as deficiências mais frequentes e indicar caminhos para o aperfeiçoamento dos Livros Didáticos. A comissão que compunha a equipe de avaliação era formada por técnicos que já haviam participado das avaliações anteriores, além de novos educadores e estava sob a coordenação de Elza Nascimento Alves. A avaliação era dividida pelas áreas de ensino: Estudos Sociais, Matemática, Ciências e Linguagem. As avaliações, de modo geral, destacaram as mesmas deficiências materializadas nos livros didáticos: material gráfico de baixa qualidade, ilustrações inadequadas, conteúdos inadequados ao nível de ensino, a falta de incentivo ao raciocínio das crianças, falta de atividades que desenvolvam a autonomia das crianças para o estudo, falta de desenvolvimento para aquisição do conhecimento científico, uso excessivo de exercícios de memorização, erros conceituais e de vocabulário.

A partir de 1969, as atividades da Colted passaram a receber uma maior inspeção, pois a diretoria recebeu uma denúncia anônima que acusava manuais didáticos de serem subversivos. Munakata (2003) verificou a substituição do diretor executivo da Colted, nesse mesmo ano, por um integrante do exército, o coronel Ary Leonardo Pereira que intimou Elza Nascimento Alves a informar os *princípios filosóficos adotados na elaboração do trabalho e enviar à direção executiva outros trabalhos de V.Sa., ou dos demais colaboradores da obra em questão, que contenham princípios filosóficos* (MUNAKATA, 2003 p. 83). Esse episódio demonstra o controle ideológico estabelecido pela ditadura militar nas instituições relacionadas ao ensino. Com o intuito de estabelecer um maior controle sobre as políticas

implantadas, a Colted foi extinta em 1971. O MEC iniciou uma nova política para os livros escolares de coedição com o mercado de editorial privado.

Fundação Nacional do Material Escolar foi instituída pouco tempo depois da Colted, mais precisamente por meio da lei n. 5.327, de 2 de outubro de 1967. O novo órgão tinha o objetivo de produzir e distribuir materiais escolares e didáticos a preço de custo, além de regular o preço do mercado dos grandes centros. De acordo com o seu estatuto, eram considerados materiais escolares e didáticos: cadernos e blocos de papel; cadernos de exercício; peças, coleções e aparelhos para o estudo das matérias escolares; guias metodológicos; dicionários, atlas, enciclopédias e outras obras de consulta; material para ensino audiovisual das disciplinas de grau elementar, médio e superior.

A Fename passou a cumprir cada vez mais a função de editora do Estado, agregando funções diversas que incluíam convênios para edição e distribuição de livros e materiais didáticos em parceria com diferentes instituições públicas. Ao longo dos anos 70, a Fename foi considerada uma instituição que agregava o valor de brasilidade, devido ao fato de divulgar obras sobre a língua nacional, sobre moral e cívica e por distribuição de livros escolares nos rincões do Brasil. A Fename continuou a publicar, coeditar e distribuir livros didáticos a sua extinção, que foi em 1983. Foi criada a Fundação de Assistência aos Estudantes - FAE - que assumiu todos os programas assistenciais do MEC, incluindo os programas de merenda escolar e de distribuição dos livros didáticos.

A clientela dos Cursos Normais começa a mudar a partir dos anos 70, em decorrência da popularização da educação. O magistério conferia status às moças de classe média e alta agora ele é sinônimo de ascensão social para as que pertencem às classes populares. As classes média e alta, buscando uma adequação a esse novo momento, começam a abandonar a escola pública e a procurar as instituições particulares. Nesse mesmo período, o governo militar, para suprir a alta demanda de professores na escola, autoriza a instalação de faculdades particulares, mas sem planejamento e a devida preocupação com a qualificação docente. Esse modelo imediatista de educação gera uma massa de analfabetos que sai da escola para suprir a demanda da indústria por mão de obra.

Nesse mesmo período, em 1971, é sancionada a Nova Lei de Diretrizes e Bases que situa a língua nacional como um instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, conforme podemos verificar no trecho: no ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. (Lei 5692/71, Art.1º, parágr. único). A disciplina Língua Portuguesa, desde

então, passa a ser chamada de Comunicação e Expressão no que passou a ser considerado 1º segmento do 1º grau (1ª a 4ª série); Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa no 2º segmento (5ª a 8ª série) e se configurando como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira somente no 2º grau.

O Brasil entra em uma fase que houve um grande crescimento da indústria a qual é denominada de “milagre econômico”. O governo passa a empenhar os seus esforços para a área tecnológica, relegando as Ciências Humanas a uma posição inferior. Em decorrência desse novo contexto, o governo estabelece que os alunos já devem sair do 2º grau (atual ensino médio) preparados para o mercado de trabalho. Para isso, ocorrem modificações no currículo das escolas, forjando uma “qualificação profissional”, que, em verdade, jamais saiu do papel.

A concepção mecanicista, de encarar a língua apenas como um instrumento de comunicação, se adéqua aos fins pragmáticos do contexto de ensino da época. Nas palavras de Soares (1998) *não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema lingüístico – ao saber a respeito da língua – mas ao desenvolvimento das habilidades da expressão e compreensão de mensagens – ao uso da língua* (SOARES, 1998 p. 57). Ocorre uma conseqüente desvalorização da prática pedagógica de gramática normativa e uma forte mudança nos materiais didáticos.

As gramáticas de Bechara, Celso Cunha e Rocha Lima, até então alvos de ensino, eram substituídas por outras, que ensinavam através das ilustrações. As antologias foram substituídas por livros que exploravam mais o aspecto gráfico, mas o conteúdo apresentava muitas deficiências. Clare (2003) afirma que a estrutura dos novos livros foi adequada ao perfil do professor que chegava a sala de aula já com uma formação deficitária. Os exercícios de interpretação de texto não eram mais elaborados por professores e alunos, eles já vinham prontos e apresentavam uma série de perguntas cujas respostas eram bastante óbvias e não exigiam muita reflexão. Além disso, havia o livro do professor com as respostas às questões já formuladas que diminuía ainda mais a autonomia do trabalho do professor em sala de aula.

Dava-se ênfase especial aos textos jornalísticos e publicitários. O texto literário, que antes eram uma das principais fontes de ensino da Língua Materna, passa a ser praticamente extinto. Desses textos, só o gênero crônica era utilizado com maior frequência, por se aproximar de um padrão coloquial da língua. Começam a ser explorados exercícios voltados para a oralidade, visando a comunicação, mas o grande problema é o desprestígio que as

outras modalidades da língua passaram a sofrer, em decorrência desse novo modelo de ensino que prisma pelo imediatismo e pela pasteurização da linguagem. Não explorar textos literários tira o direito dos alunos de conhecerem outros recursos expressivos da língua, além de ocultar parte da significativa da cultura a qual ele está inserido, pois *os valores que a sociedade preconiza ou considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática* (CÂNDIDO, 2011 p.177).

No final dos anos 1970, mais especificamente em 24 de fevereiro de 1977, foi promulgado o decreto nº 79.298 que alterava consideravelmente as prescrições que orientavam os exames vestibulares em todo o Brasil, dando maior liberdade às instituições federais para elaborarem seus exames, mas exigindo a aplicação da prova de Redação nos exames vestibulares. Tal determinação, segundo Soares (1998), partiu da necessidade de responder às denúncias realizadas pelos veículos de comunicação de massa contra o uso incorreto do Português e questionando as questões de múltipla escolha que compunham os exames em questão.

Em decorrência dessa nova realidade, criam-se as disciplinas que buscavam trabalhar técnicas de redação, cujo objetivo é preparar os alunos para as propostas de redação desses exames vestibulares. Apesar da preocupação demonstrada, os conteúdos ensinados nesses cursos pautavam-se muito na forma do texto escrito, procurando dar fórmulas prontas para que os alunos seguissem e supostamente escrevessem um bom texto. Apesar de todos os esforços, os textos dos alunos ainda demonstravam um déficit no que diz respeito à criatividade, pois os textos, mesmo depois de todas as orientações dos professores, apresentavam uma expressividade pobre e calcada apenas em modelos pré-concebidos. As editoras, por sua vez, tentando se adequar às novas propostas de ensino, lançaram diversos manuais de redação para orientar os professores que em sua maioria se baseavam na conhecida obra de Othon Moacir Garcia *Comunicação em prosa moderna*, cuja leitura deveria ser recomendada a todo professor, pois ensina a escrever aprendendo a pensar.

Soares (1998) considera simplista a medida ao incentivar o ensino de redação nas escolas a partir da exigência de um teste, pois afirma que o domínio da norma culta depende de fatores complexos e externos que ultrapassam o âmbito do sistema escola como, por exemplo, o interesse pela utilização de novas ferramentas tecnológicas e o nível socioeconômico dos alunos. A autora considera injusta a avaliação, pois a escola não coopera para que os alunos superem essas limitações, uma vez que ela não adaptou os seus objetivos e

sua metodologia às diversidades culturais e a consequente heterogeneidade linguística advinda desses fatos.

A década de 90 representa um grande avanço da ideia já incipiente de relacionar os estudos linguísticos ao ensino de Língua Materna. Nessa década, as principais universidades brasileiras começam a discutir o tema “ensino de língua materna” em Congressos e Simpósios, com o intuito de aproximar os estudos realizados nas universidades dos ensinos fundamental e médio, de tal forma que o futuro professor não apresente uma atitude preconceituosa face à variedade dialetal de seus alunos, o que já se tornou uma realidade desde o momento em que as diferentes classes sociais tiveram acesso à escola.

Em meados da década de 90, inicia-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – cuja versão final da 1ª a 4ª série foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1997 e posteriormente se iniciou a elaboração dos PCN de 5ª a 8ª série. Os PCN vêm como uma opção para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular, trazendo orientações para o ensino das disciplinas e cinco temas transversais, que permeiam todas as disciplinas, com o intuito de auxiliar a escola a cumprir o seu papel constitucional de formar cidadãos.

Pode-se dizer que o PNLD, tal como se apresenta hoje, é o resultado de sucessivas ações que sofreram diversas alterações, desde a criação do Ministério da Educação, e definiram a relação do Estado com a atual posição que o livro didático brasileiro assume nas políticas públicas para a Educação. Segundo Batista (2003), o Decreto-Lei nº 91-542, de 1985, representa um marco importante na história recente desse percurso, uma vez que ele fixou parte das atuais características do PNLD como, por exemplo, adotar livros reutilizáveis (exceto para a primeira série); tornar possível que os professores possam escolher os livros que irão trabalhar e distribuí-los gratuitamente nas escolas a partir dos recursos do Governo Federal.

O envolvimento do MEC nas políticas relacionadas ao livro didático se limitava às ações da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que era responsável pela aquisição e distribuição gratuita desse material. Apesar dos altos investimentos na aquisição de livros didáticos, o Ministério da Educação ainda não havia elaborado uma estratégia para avaliar a qualidade dos que chegavam às mãos dos alunos e dos professores. Somente a partir de 1993, o MEC iniciou os primeiros passos para estabelecer mecanismos de controle e avaliação dos livros didáticos com o Plano Decenal de Educação para Todos que assume a função de aprimorar a distribuição e as características físicas dos Livros Didáticos, além de capacitar o

professor para que ele avalie e selecione os melhores manuais para serem utilizados. Ainda em 1993, o Ministério adota outra medida com o objetivo de regular os livros didáticos que consistia em avaliar a sua qualidade e estabelecer critérios de seleção e avaliação para as novas aquisições. Esse trabalho foi executado por uma comissão de especialistas que demonstrou as principais inadequações editoriais, conceituais e metodológicas dos livros e elencou os requisitos básicos para que os manuais didáticos fossem considerados de boa qualidade.

Apesar dos resultados negativos, as repercussões desse trabalho só ocorreram em 1996, quando o Ministério da Educação instituiu a universalização do PNLD nas disciplinas do Ensino Fundamental. Com essa medida, passaram a ser obrigatórias a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD. Para implementar o Programa, o Ministério formou comissões separadas por área do conhecimento que eram compostas por professores que já haviam atuado nos três níveis de ensino. A essas comissões foi incumbida a missão de formular critérios de avaliação. De acordo com os critérios, só poderiam ser analisados pela comissão os livros não consumíveis (exceto os dirigidos a 1ª série); que não se destinassem a mais de uma série ou área do conhecimento do Ensino Fundamental; que possuíssem qualidade editorial e gráfica comprovadas e que não exigissem compra de volumes ou satélites (cartazes, jogos, mapas cadernos de atividades etc.).

Embora muitos critérios destinados a essa avaliação fossem específicos de determinadas áreas do conhecimento, foram elencados alguns pontos em comum de análise para todos os livros: a qualidade editorial e gráfica, a qualidade didática e pedagógica, a pertinência didática do manual do professor. Definiram-se, ainda, como critérios eliminatórios, que os livros não poderiam veicular conteúdos discriminatórios de origem, sexo, raça, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação, bem como não poderiam induzir o aluno ao erro e cometer graves inadequações de caráter conceitual. Foram analisados os livros das áreas de Português, Ciências, Estudos Sociais e Matemática de 1ª a 4ª séries que estavam inscritos no PNLD/1997 por suas editoras. A análise gerou uma classificação dos livros em quatro categorias: excluídos, não-recomendados, recomendados com ressalvas e recomendados. Além disso, os professores receberam um *guia de livros didáticos* para que pudessem escolher os que consideravam mais apropriados aos seus pressupostos, às características de seus alunos e às diretrizes dos projetos político-pedagógicos de sua escola. Neste mesmo ano, ele passa a ser

gerido pelo FNDE o que gerou condições institucionais mais favoráveis para a sua ampliação e universalização.

Embora as políticas públicas do MEC para o livro didático tenham passado por diversas modificações ao longo dos anos, Batista (2007) afirma que desde a fundação do PNLD, em 1985, as diretrizes que orientam a relação do Estado com o livro escolar podem ser resumidas em cinco pontos principais que centralizam as ações no âmbito do Governo Federal e mediam a relação entre professores e a produção editorial, são elas: utilização exclusiva de verbas federais; ações centralizadas de compra, planejamento e distribuição pelo Governo Federal; atuação restrita à compra dos livros; escolha pela comunidade escolar do livro que irá utilizar e a distribuição gratuita de livros a alunos e professores. O autor aponta, ainda, que as diversas mudanças por que passou o PNLD demonstram o interesse em buscar adaptar-se à complexa realidade do Livro Didático nos contextos editorial e educacional brasileiros.

Atualmente, as coleções didáticas são compostas pelo livro do aluno, contendo os textos e as atividades a serem respondidas, e um volume específico para o professor, que é composto do livro do aluno mais um apêndice ou encarte destinado à descrição da estrutura da obra e da metodologia para apresentar respostas às atividades, além de conter as bases teóricas que fundamentam a obra, obedecendo aos critérios em função da avaliação feita pelo PNLD, a partir dos anos de 1997.

A avaliação do manual do professor, atualmente, é bastante criteriosa e o não cumprimento dos critérios de composição desse material, estabelecidos pelo PNLD, tem como consequência a exclusão de toda a coleção pelo Programa. O encarte que integra os atuais manuais do professor apresenta uma configuração um tanto distinta, no trato pedagógico, se comparado com aquele que compunha o livro do professor, anteriormente distribuído nas escolas, ao que se refere a aspectos relativos ao conteúdo discursivo, estilo e à construção composicional, podemos encontrar também diferenças quanto ao projeto enunciativo, que lhe restaura uma nova abordagem.

Conforme já mencionamos, o livro didático é um megainstrumento semiótico que, por estar inserido em uma tradição profissional, não pode ser desvinculado da historiografia da educação. Vimos que a ascensão desse material na cultura escolar, bem como o aumento das prescrições para o trabalho do professor, está fortemente ligada a um processo histórico cujo projeto previa o sucateamento, a desvalorização e desqualificação do trabalho docente a partir da década de 70. Com essa colocação, não estamos tentando diminuir a relevância desse megainstrumento para a organização do trabalho do professor, mas apenas destacando que o

caminho para um ensino de língua portuguesa verdadeiramente produtivo deve passar pela autonomia desse profissional, pois este deve realmente pilotar o seu projeto de ensino, sabendo realizar as devidas projeções e adaptações de acordo com as necessidades dos seus alunos e não apenas seguir as prescrições estabelecidas por qualquer modelo ou material didático.

Na próxima seção do nosso trabalho, continuaremos tratando sobre o nosso objeto de estudo, no caso, no livro didático, mas não em uma perspectiva histórica, pois nosso intuito é situarmos esse material no contexto do interacionismo sociodiscursivo.

## **4.2 O livro didático no contexto do interacionismo**

Para o Interacionismo Social, os instrumentos são definidos como entidades psicológicas e sociais, sendo elaborados pelas gerações precedentes e responsáveis pela mediação entre o ser humano e as suas ações no mundo. Realizar uma atividade consiste na ação sobre um objeto, ou sobre o mundo, para um determinado objetivo, no entanto, a relação entre o sujeito e o objeto não é direta, pois envolve mediação por meio de um terceiro: o instrumento.

A atividade, para a perspectiva do interacionismo social, é concebida de maneira tripolar. A ação é necessariamente mediada por objetos específicos, que são os instrumentos socialmente elaborados, por meio dos quais se transmite e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos situam-se no entremeio do indivíduo que age e o objeto, ou situação, sobre a qual ele age. As atividades não mais se materializam apenas através da execução, pois elas também se fazem presentes por meio dos instrumentos que as representam. Nessa perspectiva, o instrumento assume o lugar privilegiado da transformação dos sujeitos que os utilizam, portanto, explorar e alargar as suas possibilidades são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização.

Nos baseamos em Schneuwly e Dolz (2004), quanto ao seu modelo analítico para os gêneros de texto, e em Oliveira (2013) que, por sua vez, realiza a associação do conceito de *megainstrumento* em relação ao livro didático, para situar o manual do professor enquanto um megainstrumento semiótico, construído pelas gerações precedentes. Para compreendermos o percurso teórico que nos levou a considerar o manual do professor a partir dessa perspectiva, trataremos, brevemente, sobre alguns conceitos seminais do interacionismo social acerca da ação mediada por instrumentos, delineando as proposições de Vygotsky (2001; 2010) e

Leontiev (1978), cujas filiações teóricas se inscrevem na perspectiva sociointeracionista da aprendizagem.

Uma das principais finalidades de Vygotsky (2001) era ancorar, em suas obras, a psicologia e a pedagogia ao quadro teórico-epistemológico do marxismo. O autor, a partir do final da revolução russa, insere as suas ideias no plano do marxismo e do materialismo histórico quando o país se torna socialista e se formam ciclos de intelectuais que buscavam inserir as teorias marxistas nas bases epistemológicas das ciências humanas. Para essa vertente, todos os processos humanos são históricos, sendo as mudanças na sociedade e na vida material que modificam o comportamento e a natureza humana.

Influenciado por essas ideias, Vygotsky (2001) incorpora em suas formulações teóricas a metáfora do conceito de trabalho em Marx que deu origem ao conceito de mediação. De acordo com o autor, o a mediação por meio de instrumentos e signos, processo que torna possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais e controladas pelo indivíduo, é primordial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois é o que distingue o homem dos outros animais.

Com o intuito de evidenciar o caráter histórico e social do psiquismo humano, Vygotsky (2001) incorpora o conceito de ferramenta ou instrumento psicológico, cuja proposição principal considera que a forma e o conteúdo do pensamento humano não dependem de cada sujeito particular, mas dos instrumentos produzidos e disponíveis ao homem ao longo da história. A linguagem, para essa perspectiva, assume o papel de instrumento superior, pois é ela que torna possível a transição do interpsicológico para o intrapsicológico, ao constituir-se em forma de pensamento para quem dele se apropria, reiterando o caráter social do desenvolvimento humano.

Para essa perspectiva, toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo, não poderia ser diferente ao se tratar sobre o processo de aprendizagem que, por sua vez, ocorre pela mediação semiótica ou pela interação com o outro por meio de palavras que são empregadas para que se realize a interação. Essa mediação, no entanto, não se dá de forma direta na medida em que o acesso do ser humano, ou de sua mente, ao mundo não ocorre de forma direta, mas sim por meio de uma mediação que lhe permite um acesso indireto.

Um dos aspectos destacados por Leontiev (1978), ao tratar sobre mediação e desenvolvimento humano, é a diferença conceitual entre esse desenvolvimento e o dos demais animais. Para o autor, a diferença está no fato de que o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ocorre ao longo da sua história social, uma vez que a

que a experiência acumulada pela humanidade não se limita ao que encontramos nos museus, nos livros ou nas escolas. Ela se materializa, também, nos objetos físicos e na linguagem, quer dizer, na cultura material e intelectual presente nos espaços sociais.

Os seres humanos, diferentemente dos animais, têm uma atividade criadora e produtiva, no caso, o trabalho. Ao criar os objetos que satisfazem às necessidades humanas, se constrói e aprimora o conhecimento sobre essa criação, portanto, ao mesmo tempo em que produzem bens materiais, desenvolvem-se os saberes sobre o mundo circundante, ou seja, conhecimentos acerca da ciência, da tecnologia e da arte. Vejamos o que o autor propõe para essa relação entre a apropriação do trabalho e o desenvolvimento humano.

Ao mesmo tempo, no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexificação da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético, etc. (LEONTIEV, 1978, p. 265)

As novas gerações começam a sua vida interagindo com o mundo a partir das objetivações já produzidas pelas gerações precedentes, através dos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos. Do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos seres humanos, os instrumentos psicológicos potencializam as ações mentais que, assim como os meios técnicos são dirigidos para o controle dos processos da natureza, dizem respeito ao domínio ou controle dos processos comportamentais dos outros e de si. Os instrumentos psicológicos estão na gênese e na estrutura das atividades mentais dos seres humanos, sendo, portanto, primordiais para o desenvolvimento de conteúdos e formas de pensamento.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o instrumento é composto por dois tipos de estrutura: a estrutura de um artefato, que pode ser material ou simbólico, e torna possível as operações para as quais o instrumento foi destinado; por estruturas psicológicas, que dizem respeito ao sujeito e aos seus esquemas de utilização, organizando a atividade de modo que articulem suas possibilidades às situações de ação como, por exemplo, tarefas e problemas a resolver.

Para que o instrumento se torne realmente mediador da atividade, ele precisa ser apropriado pelo sujeito. Nessa perspectiva, a apropriação de um instrumento por parte do sujeito pode ser concebida como um processo de instrumentalização, possibilitando a construção de novos conhecimentos e saberes no sujeito, além de abrir novas possibilidades de ação. Para que haja mediação é necessário que o sujeito construa esquemas de utilização plurifuncionais que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos particulares sobre o mundo.

Schneuwly e Dolz (2004), reinterpretando o conceito de gênero estabelecido por Bakhtin (2003), corroboram com a proposição de tipos relativamente estáveis que o gênero assume para viabilizar e orientar a ação discursiva. No entanto, os autores ampliam esse conceito justamente ao inserir a questão dos esquemas de utilização que estão envolvidos na apropriação desse instrumento semiótico. Nessa perspectiva, os gêneros possuem uma estrutura definida por sua função, ou plano comunicacional, ao mesmo tempo em que se filiam a um estilo específico, que deve ser considerado como um produto das gerações precedente e não na perspectiva de um estilo individual do locutor.

Schneuwly e Dolz (2004) concebem o gênero de texto como um instrumento semiótico complexo o qual permite a produção e a compreensão de textos ao mesmo tempo em que propicia desenvolvimento de capacidades individuais nos sujeitos. Os autores associam o caráter instrumental do gênero de texto ao conceito já estabelecido por Bakhtin (2003), afirmando que na base de seu funcionamento, há um locutor-enunciador que age discursivamente, por meio da fala ou da escrita, em uma dada situação de ação de linguagem, através de um instrumento semiótico complexo, uma forma prescrita de linguagem, que permite a produção e a compreensão de textos: o gênero. A definição do gênero de texto que será utilizado se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guia a ação discursiva, se estabelecendo uma relação entre meio-fim que é a estrutura de base da atividade mediada, o que nos leva a uma maior preocupação acerca da adaptação do gênero à situação em que ele se efetiva de fato. Vejamos o que o autor nos diz sobre essa questão:

De fato, tudo se passa como se essa forma tivesse sempre estado lá; ela não é dinamizada. Essa concepção de imediatez do gênero, de seu determinismo uma vez a escolha efetuada, coloca, pelo menos, o seguinte problema: mesmo que aceitemos que cada um de nós dispõe de um “rico repertório de gêneros”, coloca-se, a cada vez, o problema da adaptação do gênero à situação concreta, o que, aliás, o próprio Bakhtin enfatiza. Nada é dito, entretanto, sobre os mecanismos dessa adaptação; nada é dito, para retomarmos a terminologia introduzida acima, sobre os esquemas de utilização. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 27)

A primeira adaptação sofrida pelo gênero diz respeito à base de orientação da ação discursiva, esse esquema tem dois vieses cujas função parte de dois vieses os quais iremos expor a seguir. Primeiramente, a de gênero como um instrumento composto por conteúdo temático, composição e estilo que, por sua vez, deve ser adaptado ao um destinatário específico, a uma finalidade específica, bem como a um conteúdo específico. O outro sentido para esse esquema de utilização diz respeito ao fato de que uma ação de linguagem só pode se realizar, efetivamente, na medida em que um gênero específico esteja disponível para aquela situação, pois eles prefiguram as ações de linguagem possíveis.

Os outros esquemas de utilização estão associados às operações necessárias para a produção de um texto que envolve os tratamentos temático, comunicativo e linguístico. O gênero atua como um organizador global dessas operações diversas e, devido a isso, é considerado um megainstrumento de estabilização de vários subsistemas semióticos, envolvendo principalmente aspectos linguísticos, mas também paralinguísticos, assumindo, na concepção do autor, o caráter de megainstrumento na medida em que são produtos socioculturais construídos pelas gerações precedentes e contribuem para a sobrevivência de uma sociedade.

Os gêneros de texto, a partir da perspectiva apresentada, são considerados megainstrumentos semióticos adotados pelos sujeitos para interferir no mundo. Ao interferir no mundo por meio desses instrumentos, o sujeito acaba se apropriando dos seus esquemas de utilização e desenvolvendo novos saberes e capacidades intelectuais. Dessa forma, nos inspiramos nos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004), em relação ao modelo analítico para os gêneros de texto, e em Oliveira (2013), que, também inspirada no modelo analítico do autor mencionado, fez a associação com o manual do professor, o considerando como um gênero do discurso que assume a função de megainstrumento que possui uma dupla face: a de um artefato material e simbólico, cuja função está desvinculada do sujeito e materializa as operações que direcionam os fins para os quais o instrumento é destinado, e de esquema de utilização, que se relaciona ao sujeito que precisa construir os esquemas de utilização para concretizar o seu agir instrumental.

Consideramos manual do professor como um megainstrumento didático que possui essa dupla face, pois ele atua como um artefato material e simbólico, que prescreve e organiza trabalho docente, já que nele estão descritas as propostas de atividades, bem como os elementos teóricos e metodológicos que estão na sua base composicional, ao mesmo tempo em que atua na apropriação dos esquemas de utilização de professores, o que significa dizer

que o manual do professor prefigura as ações de linguagem por meio das quais o professor age, pois ele é uma condição necessária para a produção de outros enunciados como, por exemplo, o gênero aula (OLIVEIRA, 2013).

O nosso trabalho, ao se inspirar no modelo analítico de Schneuwly e Dolz (2004) para os gêneros de texto, o qual os considera como megainstrumentos, isto é, como “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004 p. 28). Concebemos que o manual do educador é um megainstrumento, mas não é um gênero do discurso especificamente, mas sim um instrumento didático que, assim como o conceito de megainstrumento proposto por Schneuwly e Dolz (2004), possui uma dupla face, englobando o seu caráter tanto enquanto artefato material e simbólico como os esquemas de utilização.

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A nossa investigação tem o objetivo de *investigar as capacidades de linguagem que são acionadas em atividades de leitura em manuais de professores de língua portuguesa publicados entre os anos de 1973 e 2015, relacionando-as às concepções de leitura que estão na base dessas atividades*. Temos o intuito, mais especificamente, de verificar as mudanças e as permanências, em relação ao acionamento de *capacidades de linguagem* em atividades de leitura ao longo do recorte temporal que elencamos, bem como caracterizar o livro didático como um megainstrumento essencialmente duplo, ao incorporar as características de um artefato material e simbólico e modificar os esquemas de utilização dos sujeitos que o utilizam. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)

Para isso, selecionamos como categoria de análise as *capacidades de linguagem* e os mecanismos linguísticos que compõem o modelo de análise descendente de textos do Interacionismo Sociodiscursivo. Descreveremos, nesta seção, como serão os nossos passos metodológicos para cumprir os objetivos traçados.

### 5.1 O manual do professor como um objeto de estudo

Passamos agora a abordar o objeto de estudo sobre o qual iremos refletir, o manual do professor, que, conforme já mencionamos, é um objeto complexo e produto sócio-histórico ao mesmo tempo em que se torna fonte de informação sobre as prescrições provenientes de instâncias estatais, as quais estabelecem as diretrizes a serem seguidas para a sua elaboração e avaliação, sobre as concepções língua/linguagem advindas da esfera científica acompanhando as mudanças provenientes dos estudos linguísticos, além de ser uma fonte capaz de nos dar indícios sobre os considerados legítimos para se tornarem *objetos de ensino* em uma dada época.

A composição do manual do professor deve seguir critérios pré-estabelecidos, de modo a constituir-se como uma ferramenta que reflita a concepção de ensino norteadora da prática do professor em sala de aula. Além disso, deve apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos que correspondam adequadamente às perspectivas gestadas a partir de postulados criados, a fim de que o professor possa tomar ciência de tais postulados. O discurso do manual, especialmente o que se expressa no encarte/apêndice, deve estar em plena consonância com o conteúdo do livro do aluno. Os enunciados, os comentários e as respostas contidas em cada uma das atividades devem auxiliar a sua prática de ensino em sala de aula.

Conforme podemos observar, o manual do professor assume uma multiplicidade de funções em nossa sociedade, podendo ser analisado sob várias perspectivas. Para a realização do nosso trabalho decidimos focalizar o seu caráter de *megainstrumento* de dupla face que assume, dentre todas as funções já elencadas, o caráter de principal organizador do trabalho docente atualmente.

Conforme mencionamos na seção anterior, consideramos o manual do professor como um megainstrumento didático nos pautando nos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004) e Oliveira (2013). Nessa perspectiva, o manual do professor possui uma dupla face, a de um artefato material e simbólico e de esquema de utilização, atuando como um artefato material e simbólico, na medida em que ele prescreve e organiza trabalho docente, já que nele estão descritas as propostas de atividades, bem como os elementos teóricos e metodológicos que estão na sua base composicional, ao mesmo tempo em que atua na apropriação dos esquemas de utilização de professores, o que significa dizer que o manual do professor prefigura as ações de linguagem por meio das quais o professor age, pois ele é uma condição necessária para a produção de outros enunciados como, por exemplo, o gênero aula.

Quanto ao seu caráter de artefato material, o objeto que ora tomamos para estudo, o manual do professor, é um livro impresso composto pelo mesmo conteúdo do livro do aluno acrescido de respostas às atividades, contendo também breves sugestões de como elas podem ser trabalhadas, além de vir acompanhado de um encarte ou apêndice. Assim como o livro do aluno, ele encontra-se dividido por capítulos e/ou unidades, que em alguns casos, organizam-se por temáticas comuns as quais funcionam como guias para a seleção dos textos e das atividades que se encontram nessa seção. Os capítulos e/ou unidades, por sua vez, encontram-se subdivididos por seções e subseções, sendo construídas por meio de intercalação de textos de diferentes gêneros que circulam nas diversas esferas da atividade humana.

Além do seu caráter material presente em sala de aula, o manual do educador também possui a faceta de um artefato simbólico, uma vez que ele é um artefato de linguagem, criado pelas gerações precedentes, que se encontra inserido em uma forte tradição escolar, além de sintetizar parte da historicidade do trabalho docente, ao materializar concepções teóricas e posturas metodológicas que se encontram nas bases dos saberes que são considerados legítimos de serem ensinados em uma determinada época. O manual do professor representa um meio de perceber quais as ideologias dominantes em uma determinada época, principalmente, as advindas da esfera acadêmica e do Poder público.

Ainda quanto aos esquemas de utilização, o manual do professor não atua somente na prefiguração das ações dos professores para a produção de outros enunciados, pois ele também influencia os possíveis enunciados e gêneros do discurso que os alunos desenvolvem e produzem, na medida em que, nas situações de ensino, tem-se dois sujeitos-enunciadores, o professor e o aluno. O primeiro age discursivamente na sala de aula através dos vários instrumentos materiais e semióticos específicos ao seu ofício, dentre eles o manual do professor, influenciando a maneira de pensar, fazer e agir tanto do profissional quanto dos alunos. O segundo é influenciado duplamente, pois passa pela ação didática do professor e do livro didático ao ler e realizar as suas atividades, que, por sua vez, é constituído por um conjunto de gêneros didatizados que ampliam suas capacidades de linguagem e influenciam-no na aprendizagem.

Na próxima seção, trataremos sobre o delineamento da nossa investigação, apontando a natureza da pesquisa, o tipo de pesquisa e a perspectiva metodológica de análise dos dados.

## **5.2 Contexto da pesquisa**

O manual do professor funciona como um dos principais guias de organização do trabalho docente, pois ele descreve a obra, explica as propostas de atividades e situa os elementos teóricos e metodológicos que estão na sua base composicional. Em decorrência da forte influência que ele exerce na prescrição do trabalho do professor, o concebemos como um megainstrumento material e simbólico que realiza a mediação entre professores, objetos de ensino e alunos e que pode nos ajudar a interpretar as representações que se construíram sobre o esse ofício ao longo da história, tendo em vista que ele já é um instrumento que compõe tradicionalmente esse ofício.

A natureza da nossa pesquisa situa-se nos paradigmas descritivo e interpretativo pois, conforme definem Lakatus e Marconi (2003), a pesquisa descritiva caracteriza-se pelo interesse voltado para descrever e observar fenômenos com o intuito de explicá-los a partir de interpretações; já a interpretativa visa tomar uma posição a respeito das ideias analisadas e ler nas entrelinhas para se compreender o objeto em análise. Optamos por esse tipo de leitura dos dados porque temos o interesse tanto de descrever as permanências e as mudanças no acionamento das *capacidades de linguagem* nas atividades de leitura, ao longo do recorte

temporal selecionado por nós, como também de interpretar a associação desse movimento com as mudanças previstas para o ensino de língua portuguesa em cada período.

Quanto ao tipo de pesquisa, a nossa investigação classifica-se como uma pesquisa de avaliação de acordo com a classificação de Moreira & Caleffe (2008). Segundo os autores, a pesquisa de avaliação tem características peculiares no que se refere à apresentação dos resultados, pois esta estabelece, anteriormente, critérios de avaliação e busca mostrar o grau de convergência entre os critérios estabelecidos e a avaliação dos resultados, com o propósito de clarificar as questões que foram levantadas. Destacamos, de acordo com as características elencadas pelos autores, as que mais se aproximam da nossa pesquisa: a) não pode ser neutra; b) trata sobre produtos e processos; c) preocupa-se com as políticas e as práticas; d) define critérios e explora a eficácia; f) pode ser fundamental no processo formativo do professor.

Nesse sentido, fazemos uma avaliação das permanências e das mudanças no que se refere ao acionamento das *capacidades de linguagem* nas atividades de leitura do manual do professor de língua portuguesa entre os anos de 1973 a 2015, observando em que medida as propostas do livro didático se aproximam ou se afastam de um ensino de leitura produtivo.

Quanto à técnica de coleta dos dados, a nossa investigação situa-se como uma pesquisa documental, apesar de, conforme já situamos em seções anteriores, concebermos o livro didático como um megainstrumento didático, ultrapassando os limites da função documental, estabelecida por Choppin (2004), a qual encara o livro didático como uma fonte de dados que pode fornecer um conjunto de documentos e textos para serem analisados. Consideramos o livro didático como objeto complexo que está intimamente ligado à historiografia da educação, funcionando como um dos principais organizadores do trabalho docente, assumindo também função de um documento histórico que materializa as concepções de ensino que estavam em vigor em uma determinada época.

De acordo com Gil (1995), um documento não é apenas os *escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno* (GIL, 1995 p. 147). Nessa perspectiva, a pesquisa documental, apesar de não lidar diretamente com pessoas, pode ser considerada como uma maneira indireta para se realizar uma determinada investigação social, sendo capazes de proporcionar ao pesquisador algumas vantagens como, por exemplo: a) possibilita o conhecimento do passado e, por terem sido produzidos na época que se pretende investigar, são capazes de oferecer dados mais objetivos da realidade; b) possibilita a investigação dos processos de mudança social e cultural, possibilita que se investigue as mudanças da estrutura

social, dos valores e das atitudes; c) Permite a obtenção de dados com menor custo, por não requererem a seleção de uma amostragem e trabalharem com dados já existentes sem a necessidade da obtenção de investimentos; d) favorece a obtenção dos dados sem o constrangimento dos sujeitos, pois ao se trabalhar com dados já existentes não há a necessidade de um contato direto com os sujeitos.

No que se refere ao método de análise dos dados, a nossa investigação ancora-se no método qualitativo o qual, de acordo com Moreira & Caleffe (2008), explora dados verbais, ao passo que a pesquisa quantitativa explora dados numéricos, utilizando mensuração e estatística. Devido ao fato de possibilitar a interpretação de dados verbais, a pesquisa qualitativa tem conquistado grande relevância no campo das Ciências Humanas, pois ela abrange questões globais, holísticas e culturais que fazem parte da realidade dos seres humanos, podendo, desse modo, analisar um determinado contexto e até mesmo propor mudanças.

De acordo com Gil (1995), em se tratando de pesquisa qualitativa, não há uma fórmula pré-estabelecida que oriente o pesquisador (...) *a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador* (GIL, 1995 p. 175).

Miles e Huberman (1994, apud GIL, 1995) apresentam três etapas essenciais que geralmente são seguidas para analisar dados em uma perspectiva qualitativa: a redução, a exibição e a conclusão/verificação. Explicitaremos, nas próximas linhas, as etapas da pesquisa qualitativa, de acordo com os autores, que apontarão as coordenadas para a organização dos nossos dados.

A redução é a etapa que trata da seleção e simplificação dos dados, transformando os dados originais em sumários levando em consideração os temas definidos nos objetivos da pesquisa. Nesta etapa, é necessário que o pesquisador codifique e agrupe as categorias de análise com o intuito de organizá-las para que as conclusões sejam verificáveis.

A apresentação, por sua vez, é a etapa que organiza os dados selecionados de modo que possibilitem a análise sistemática das semelhanças, das diferenças e seus enlaces. A terceira etapa é a conclusão/verificação que consiste em uma revisão que considera as explicações e as regularidades dos dados. A palavra validade, nessa perspectiva, está associada à avaliação das conclusões obtidas, ou seja, se elas são dignas de crédito. A verificação está interligada à elaboração da conclusão, demandando uma revisão dos dados com o intuito de verificar as conclusões emergentes.

Feita a caracterização da nossa pesquisa, trataremos, na próxima seção sobre o procedimento de coleta dos dados para a nossa investigação.

### 5.3 Procedimentos de coleta dos dados

Conforme já mencionamos, a nossa pesquisa, quanto à coleta dos dados, situa-se como uma pesquisa documental, concebendo o manual do professor como um objeto complexo que assume uma multiplicidade de funções na sociedade, mas que focalizaremos a seu *status* de megainstrumento didático, que assume a função de principal organizador do trabalho docente, e de documento histórico, que está diretamente associado à historiografia da educação, materializado as concepções de ensino dominantes em cada momento.

Os nossos dados consistem em dez manuais de professores publicados entre os anos de 1973 a 2015, dois manuais para cada década, do último ano do ensino fundamental. A partir da lei nº11.274, sancionada no ano de 2006, que alterou a Lei de Diretrizes Bases da educação (LDB), acrescentando um ano a mais para a etapa da alfabetização e do letramento, ocorreu, além de uma mudança na concepção de alfabetização, que passou a ser diluída nos anos iniciais do ensino fundamental, uma mudança de cunho temporal no Ensino Fundamental cuja nova duração passou a ser de nove anos e não mais de oito.

O recorte temporal traçado por nós para a análise dos nossos dados passa por essa transição entre o Ensino Fundamental de oito anos (antes de 2006) e do Ensino Fundamental de nove anos (depois de 2006). Devido a esse contexto, analisaremos as atividades de leitura em manuais de professores destinados ao oitavo e ao nono ano do Ensino Fundamental. Selecionamos dois manuais de professores de cada década, trabalhando, ao todo, com as atividades de leitura de oito manuais de professores os quais descreveremos em uma etapa posterior do nosso trabalho.

Por se tratar, em sua maioria, de manuais que estavam fora de circulação do ambiente escolar, para termos maiores opções de escolha, decidimos ir à biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde fica localizado o LIVRES que é um banco de dados composto por um acervo de livros didáticos brasileiros de todas as disciplinas escolares do século XIX até os dias atuais. Em seu acervo estão reunidos diversos materiais relacionados à produção didática como legislação, programas curriculares, catálogos de editoras e bibliografia de pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema. O laboratório nos

disponibiliza todo o acervo para consulta, além de possibilitar a digitalização do material selecionado pelo pesquisador.

Para selecionar o material, consultamos o site do acervo e fizemos uma lista dos manuais, realizando uma primeira consulta, para selecionarmos com quais deles iríamos trabalhar. Depois de chegarmos ao LIVRES, fizemos uma leitura varredura dos manuais e selecionamos os que consideramos ter uma maior predominância das atividades de leitura para digitalizarmos, já que essa é a habilidade com a qual trabalhamos. Selecionamos um livro por década e digitalizamos cada um deles. Apontaremos, a seguir, os manuais dos professores selecionados por nós, de acordo com as décadas. Trabalharemos com as obras *Isto é comunicação*, edição publicada em 1973; *Comunicação e expressão*, edição publicada em 1977; *Comunicação em língua portuguesa*, edição publicada em 1982; *Aulas de comunicação*, edição publicada em 1984; *Falando a mesma língua*, edição publicada em 1994; *Entre palavras*, edição publicada em 1998; *Diálogo*, edição publicada em 2005; *Português linguagens*, edição publicada em 2009, *Jornadas.port*, edição publicada em 2012 e *Português linguagens*, edição publicada em 2015. Na próxima seção do nosso trabalho, detalharemos os procedimentos adotados para a análise dos dados.

#### **5.4 Procedimento de análise de dados**

Conforme já salientamos em nossa justificativa, o manual do professor assume a função de um dos principais guias de organização do trabalho docente, na medida em que ele descreve a obra, explica as propostas de atividades e situa os elementos teóricos e metodológicos que estão na sua base composicional, passando pela influência das diversas esferas estatais, devendo estar em consonância com os avanços científicos de cada área do conhecimento no seu processo de produção. Nessa perspectiva, as pesquisas que utilizam esse megainstrumento didático como *corpus* podem demonstrar as concepções de ensino que guiaram a sua produção em uma determinada época, bem como entender se ele está em consonância com os avanços dos estudos científicos em uma determinada área do conhecimento.

No caso do contexto específico da nossa pesquisa e em consonância com o nosso objetivo geral que, no caso, é *investigar as capacidades de linguagem que são acionadas em atividades de leitura em manuais de professores de língua portuguesa publicados entre os anos de 1973 a 2015, relacionando-as às concepções de leitura que estão na base dessas*

*atividades*, podemos ter acesso às prescrições estabelecidas quanto ao ensino de leitura de uma determinada época, tendo em vista que o manual do professor é um megainstrumento didático que compõe tradicionalmente o ofício do professor ao longo da tradição escolar.

Considerando, portanto, o manual do professor como um *megainstrumento* didático (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; OLIVEIRA, 2013) na medida em que ele atua como um artefato material e simbólico, construído pelas gerações precedentes, ao mesmo tempo em que opera na apropriação dos esquemas de utilização dos professores, em nossas análises estabeleceremos um primeiro momento de contextualização das obras, descrevendo os capítulos e as seções dos livros, situando o contexto histórico de produção dos livros, os documentos que orientam a sua base teórica e metodológica, autores das obras, a editora, o local, o ano de publicação e o gênero de texto que compõem os textos principais de cada capítulo.

Depois de realizado esse primeiro momento de contextualização das obras, a segunda parte das nossas análises se refere, especificamente, à análise das *capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva)*, nas atividades de leitura, com foco nas concepções de leitura e nos esquemas de utilização. Para realizarmos esse segundo movimento analítico, estabelecemos três objetivos específicos para guiar o nosso olhar sobre o objeto de estudo: i) *investigar as entradas linguísticas que acionam as capacidades de linguagem, de ação, discursiva e linguístico-discursiva, nas atividades de leitura*; ii) *relacionar as concepções de leitura norteadoras das produções das atividades às capacidades de linguagem mobilizadas por elas* e iii) *investigar as permanências e as mudanças nas concepções de leitura no período de 1973 a 2015*. Descrevemos, nas próximas linhas, os procedimentos metodológicos que iremos adotar para realizarmos as nossas análises, partindo de cada objetivo específico estabelecido por nós.

Para cumprir o nosso primeiro objetivo específico que, no caso, é *investigar as entradas linguísticas que acionam as capacidades de linguagem, de ação e linguístico-discursiva, nas atividades de leitura analisadas*, primeiramente, separaremos os manuais dos educadores que constituem o nosso *corpus* por década. Depois de realizado esse primeiro passo, os segmentaremos e analisaremos cinco blocos de atividades que se encontram nas seções destinadas à leitura. Depois de selecionarmos as atividades, verificaremos qual/ou quais capacidades de linguagem estão sendo acionadas em cada atividade de leitura (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Realizada esta etapa, especificaremos qual a entrada

linguística mobilizada pelo autor do manual do professor para acionar as *capacidades de linguagem* nos alunos (BRONCKART, 2009).

Depois de analisarmos a/ou as capacidades de linguagem acionadas em cada atividade de leitura e especificarmos qual a estrada linguística utilizada pelo autor, passaremos para o próximo passo das nossas análises que tem o objetivo específico de *relacionar as concepções de leitura norteadoras das produções das atividades às capacidades de linguagem mobilizadas por elas*. Para realizar esta etapa verificaremos qual o modelo de leitura que serviu de base para a construção da atividade a partir de Braggio (1992) nos manuais analisados e as associaremos às capacidades de linguagem já identificadas na etapa anterior divididas por décadas.

Para realizarmos a última etapa das nossas análises, cujo objetivo específico é *investigar as permanências e as mudanças de determinadas concepções de leitura nas atividades analisadas*, realizaremos uma análise comparativa, relacionada por décadas, de quais os componentes fixos e variáveis no que se refere às concepções de leitura que guiaram a construção das atividades de leitura nos manuais, relacionando-as às orientações estabelecidas para os documentos oficiais que guiaram a produção do manual. Para investigarmos essas permanências e mudanças, verificaremos se, de fato, ocorreram mudanças significativas nos manuais dos professores em direção a um ensino de leitura mais produtivo.

## 5.5 Quadro teórico-metodológico

Quadro 2: Quadro teórico-metodológico do ISD

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões de pesquisa</b>	<b>Categorias de análise (referências teórico- metodológicas)</b>
Investigar as entradas linguísticas que acionam as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, nas atividades de leitura.	Qual a relação entre as entradas linguísticas que acionam as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, nas atividades de leitura?	<b>Capacidade de ação</b> – os parâmetros do contexto de produção (questões relacionadas ao produtor do texto – Contexto físico: lugar de produção, momento de produção, emissor, receptor. Contexto socio subjetivo: lugar social, posição social do

		<p>emissor, objetivos da interação e conteúdo temático);</p> <p><b>Capacidade discursiva</b> – questões que acionem os elementos relacionados à infraestrutura geral de um texto (<i>plano geral, tipos de discurso e sequências</i>).</p> <p><b>Capacidade linguístico-discursiva</b> – (questões que acionem a compreensão dos mecanismos de textualização de constituição do texto, conexão, coesão nominal coesão verbal e mecanismos enunciativos, gerenciamento das vozes e modalizações)</p> <p>(BRONCKART, 2009)</p> <p>(DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993)</p>
<p>Relacionar as concepções de leitura norteadoras das produções das atividades às capacidades de linguagem mobilizadas por elas</p>	<p>Qual a relação entre o acionamento das capacidades de linguagem e as concepções de leitura norteadoras das produções das atividades?</p>	<p><b>Capacidade de ação</b> – os parâmetros do contexto de produção (questões relacionadas ao produtor do texto – Contexto físico: lugar de produção, momento de produção, emissor, receptor. Contexto sociossubjetivo: lugar social, posição social do emissor, objetivos da interação</p>

		<p>e conteúdo temático);</p> <p><b>Capacidade discursiva</b> – questões que acionem os elementos relacionados à infraestrutura geral de um texto (<i>plano geral, tipos de discurso e sequências</i>).</p> <p><b>Capacidade linguístico-discursiva</b> – (questões que acionem a compreensão dos mecanismos de textualização de constituição do texto, conexão, coesão nominal coesão verbal e mecanismos enunciativos, gerenciamento das vozes e modalizações)</p> <p><b>Concepções de leitura</b> – Relacionar as concepções de leitura a partir de Braggio (1992), às capacidades de ação e linguístico-discursiva</p>
<p>Investigar as permanências e as mudanças nas concepções de leitura no período de 1973 a 2015.</p>	<p>Quais as práticas que permaneceram e mudaram de acordo com cada década?</p>	<p>Análise quantitativa das capacidades de linguagem acionadas nas atividades por década e as concepções de leitura relacionadas a elas.</p>

Fonte: elaborado pela autora

## 6 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E OS MODELOS DE LEITURA MOBILIZADOS NOS MANUAIS DOS PROFESSORES

O objetivo central do nosso trabalho é *investigar as capacidades de linguagem que são acionadas em atividades de leitura em manuais de professores de língua portuguesa publicados entre os anos de 1973 e 2015, relacionando-as às concepções de leitura que estão na base dessas atividades*. Para isso, ancoramo-nos no quadro teórico-metodológico de análise do Interacionismo Sociodiscursivo e em Braggio (1992).

Dentro dessa perspectiva, destacamos a orientação epistemológica do Interacionismo Sóciodiscursivo, cuja abordagem analítica leva em consideração a perspectiva descendente de análise dos textos, que parte das *atividades sociais* mais amplas, levando em consideração o contexto sócio-histórico e ideológico em que as atividades são situadas; depois analisaremos as atividades de leitura que guiam os textos em análise, considerando as regras composicionais dos gêneros textuais em que os textos se ancoram; concebemos também a influência tanto da atividade social quanto da *atividade de linguagem* no que se refere ao horizonte de expectativa implicado no acionamento das *capacidades de linguagem* mobilizadas pelas atividades de leitura nos manuais dos professores em análise.

Para Bronckart (2009), a atividade social, ou *agir comunicativo* na perspectiva de Habermas, tem relação com a construção sócio-histórica, evidentemente coletiva, das atividades humanas que são fundamentais para a sobrevivência e manutenção da espécie humana, na medida em que organizam as atividades sociais, criando normas de interação e horizontes de expectativas no quadro das ações humanas. Em relação à atividade social que possibilita a criação do LD no Brasil, temos que considerar o papel central desse material para o trabalho do professor ao longo da história. Essa centralidade do material didático está diretamente relacionada à mudança do perfil do professor e do alunato a partir da década de 1970, devido ao processo de democratização do ensino de primeiro grau que passou a ser uma obrigatoriedade no Brasil a partir da promulgação da lei nº 5692/71, já que a lei anterior, de 1961, legislava sobre a obrigatoriedade de matrícula apenas nos quatro primeiros anos do ensino primário. Essa ampliação do ensino obrigatório motivou uma mudança na quantidade de alunos obrigatoriamente matriculados em escolas públicas e, conseqüentemente, no número de professores e no perfil socioeconômico desse profissional.

O investimento destinado à educação e à formação do professor não correspondeu à entrada massiva do número de alunos na rede pública de educação. O que resultou em um maior sucateamento da educação pública no país e uma maior desvalorização do ofício do

professor. Nesse contexto, em que a formação e a melhoria das condições de trabalho dos professores se tornaram secundárias, o livro didático assume um papel de principal instrumento mediador do trabalho docente, sendo retirado das atribuições do professor desde o planejamento geral das ações em sala de aula (escolha dos conteúdos, metodologia de ensino, norte teórico da aula, etc.) ao planejamento das micro ações em sala de aula (planejamento da aula de leitura, planejamento da aula de produção de texto, entradas gramaticais no texto, etc.).

Dessa maneira, o autor do LD assume, no lugar do professor, o papel de principal mediador dos objetos de ensino de uma forma tão incisiva que na suposta ausência desse material a aula torna-se quase inviável. Essa situação de centralidade do LD tem relação com a extensa carga-horária de trabalho do professor, o pouco tempo destinado às atividades de planejamento e a dificuldade na realização da transposição didática que o professor deveria realizar nas situações de sala de aula. Esses aspectos têm relação com as condições políticas mais amplas que influenciam o trabalho do professor como, por exemplo, o orçamento destinado à educação e à distribuição desse orçamento no que se refere ao investimento na formação dos professores, ao invés do grande volume desse orçamento ser destinado à compra dos livros didáticos.

Ainda pensando nos aspectos do contexto mais amplo relacionado à produção do livro didático, precisamos percebê-lo como um instrumento fundamental e constitutivo do ofício do professor, dentro de uma rede de tradição em que essa profissão está imersa. Essa tradição relacionada ao trabalho docente cria coletivamente, dentro das situações de trabalho, regras, modos de trabalho e representações coletivas desse ofício que norteiam a ação ou o agir desses profissionais. Desse modo, o novo docente, por exemplo, ao iniciar a sua carreira no seu cotidiano na escola, adota e adapta ao seu contexto de trabalho todas essas regras, modos e representações concernentes ao seu ofício (TARDIF, 2010). A reprodução da centralidade do material didático deve ser percebida como um gesto característico do ofício do professor na medida em que este profissional utiliza representações construídas coletivamente e reproduzidas no cotidiano escolar como guia de ação para a sua prática.

Outra mudança relacionada ao trabalho do professor no que se refere ao contexto mais amplo, diz respeito ao lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, e do Programa Nacional do Livro Didático, em 1996. O lançamento desses documentos norteadores do trabalho do professor implementa uma nova base epistemológica para o ensino de uma maneira geral.

Vale ressaltar que os PCN são documentos de abrangência nacional que padronizam as orientações para o ensino de língua portuguesa, exercendo um papel fundamental, pois possibilita uma base comum para o ensino de língua portuguesa. Já o Programa Nacional do Livro Didático traz um avanço em relação a essa padronização do ensino quando avalia o livro em relação às orientações traçadas pelos parâmetros. Antes desses documentos norteadores do agir do professor, existiam orientações em nível estadual advindas das Secretarias e, por se configurarem de forma descentralizada, podiam conter orientações epistemológicas diversas. Portanto, a importância dos documentos citados se reafirma pela unificação dessas orientações em todo o país.

No caso específico do ensino de língua portuguesa, essa nova base epistemológica traz contribuições da linguística e da didática de línguas que modificam as concepções de língua, de texto, de sujeito e de sociedade, conferindo ao texto o lugar de centralidade e de unidade do ensino dos três eixos de ensino da linguagem: leitura e literatura, produção de textos oral e escrito, análise linguística. Dentro dessa nova perspectiva, o foco não é o saber em si, ou seja, a metalinguagem no caso da língua portuguesa, mas a ampliação de competências comunicativas para tornar o aluno um leitor e produtor de textos crítico e reflexivo. Vejamos o que o texto original nos diz quanto a isso:

Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas. (BRASIL, 1998, p. 34)

Levando em consideração todo esse contexto mais amplo em relação ao manual do professor, o primeiro movimento das nossas análises consiste em uma contextualização do manual do professor como um megainstrumento didático a partir da reinterpretação dos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004) e Oliveira (2013), focalizando os esquemas de utilização que o manual do professor busca estimular nos professores que irão trabalhar com o livro. Ainda nessa contextualização inicial, descreveremos as obras que compõem o nosso *corpus*, dividindo-as por década, apontando como estão divididos os capítulos e as seções dos livros, além de situar os autores das obras, a editora, o local e o ano de publicação.

As obras com as quais iremos trabalhar, divididas por década, são: Da década de 1970, trabalharemos com as obras *Comunicação e expressão*, edição publicada em 1977, e *Isto é*

*comunicação*, edição publicada em 1973; da década de 1980, selecionamos as obras *Comunicação em língua portuguesa*, edição publicada em 1982, e *Aulas de comunicação*, edição publicada em 1984; dos anos 1990, selecionamos as obras *Entre palavras*, edição publicada em 1998, e *Falando a mesma língua*, edição publicada em 1994. Da década de 2000, selecionamos as obras *Português linguagens*, edição publicada em 2009 e *Diálogo*, publicada em 2009.

## **6.1 Aspectos organizacionais e o contexto de produção dos manuais dos educadores**

Nesta seção, apresentamos a organização geral dos manuais dos educadores que constituem o nosso *corpus*. Os livros com os quais vamos trabalhar são do último ano do Ensino Fundamental cujo recorte temporal perpassa pelos anos de 1973 a 2015. Trabalharemos com as obras *Isto é comunicação*, edição publicada em 1973; *Comunicação e expressão*, edição publicada em 1977; *Comunicação em língua portuguesa*, edição publicada em 1982; *Aulas de comunicação*, edição publicada em 1984; *Falando a mesma língua*, edição publicada em 1994; *Entre palavras*, edição publicada em 1998; *Diálogo*, edição publicada em 2005; *Português linguagens*, edição publicada em 2009, *Jornadas.port*, edição publicada em 2012 e *Português linguagens*, edição publicada em 2015.

Os tópicos que iremos destacar, nas próximas subseções, dizem respeito à estrutura geral das obras e ao contexto de produção, destacando os seguintes pontos: planificação geral da coleção, as unidades, seções, a editora, o local e o ano de publicação, os parâmetros sócio-subjetivos e o contexto sócio-histórico relacionados à produção das obras de acordo com a década.

### **6.1.1 O contexto de produção e os aspectos organizacionais das obras de 1970**

A década de 1970 foi marcada por uma série acontecimentos anteriores que modificaram as políticas educacionais e, conseqüentemente, a configuração dos livros didáticos. Para se lançar um olhar sobre o livro didático enquanto um objeto de estudo complexo, não se pode estudá-lo de forma desvinculada do contexto sócio-histórico de sua produção, uma vez que esse instrumento está inserido em toda uma tradição cultural e escolar, perpassando por uma série de eventos anteriores, estando sob a influência das prescrições

provenientes de instâncias estatais, que estabelecem as diretrizes a serem seguidas para a elaboração e avaliação, das vozes dos autores e da editora, bem como das mudanças provenientes dos estudos linguísticos da época. Nessa perspectiva, contextualizaremos as obras a partir dos principais acontecimentos que influenciaram a produção dos livros didáticos na época.

Em 1964, o Brasil é assolado por um golpe militar que instaurou uma ditadura no Brasil que desencadeou uma série de medidas repressoras que atingiram alunos, professores, universidades e diretórios acadêmicos, trazendo muitos prejuízos para a educação brasileira. Nesse período, busca-se ampliar a força da indústria trazendo influências para as propostas educacionais que passam a ser condizentes com essa expectativa e atuam no sentido de formar mão de obra para fornecer recursos humanos para a indústria.

Paralelamente ao golpe, o Estado amplia seu poder de controle em todos os processos associados à produção dos livros didáticos. Franco (1982) afirma que, no período da ditadura militar, o Estado, além de instaurar uma censura quanto aos conteúdos veiculados no livro didático, passa a assumir toda a produção desse material. Em 1967, é criada a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) que tinha o objetivo inicial de controlar a produção editorial brasileira quanto à produção dos livros didáticos, além de distribuir todo o material didático às instituições escolares. No entanto, o orçamento destinado ao Ministério da Educação e Cultura não era suficiente para dar conta das demandas da escola, sendo necessário implantar um sistema de co-edição com o empresariado nacional.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da educação lei nº 5692/71 é sancionada, ocasionando mudanças nas concepções de ensino das diversas áreas do conhecimento. Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, a lei passa a relegar à literatura o estatuto de segundo plano, dando maior destaque à língua como um instrumento de comunicação e expressão da cultura, ocasionando uma conseqüente desvalorização da prática pedagógica de gramática normativa e uma forte mudança nos materiais didáticos. A disciplina Língua Portuguesa passa a ser chamada de Comunicação e Expressão durante todo o primeiro grau, se configurando como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira somente no 2º grau.

Segundo Soares (1998), a nova LBD trouxe uma mudança radical no ensino de língua portuguesa diretamente relacionada às ideologias oriundas do regime militar, cuja orientação ideológica estava a serviço de uma concepção de desenvolvimento em que a língua assume o papel de instrumento de comunicação, esvaziada do contexto sócio-histórico implicado na

produção do texto. Os objetivos para o ensino de línguas passam a ser pragmáticos e utilitários, desenvolvendo no aluno capacidades de emitir e receber mensagens.

É importante destacar que a disciplina Língua Portuguesa sofreu alterações no percurso histórico, e, evidentemente, essa mudança é manifestada nos livros didáticos não apenas ao que se refere ao nome do componente curricular, mas também quanto aos objetivos do ensino desse componente. As obras sobre as quais tratamos nesta subseção, *Isto é comunicação e Comunicação e expressão*, sofreram a influência direta do novo nome atribuído ao componente, uma vez que ambas trazem essa noção da língua enquanto instrumento de comunicação utilizada para fins pragmáticos.

Depois de situarmos o contexto histórico em que as obras foram produzidas, apontando as mudanças mais relevantes no que se refere às políticas educacionais, passaremos os aspectos composicionais das obras em questão, destacando a planificação geral dos livros, as unidades, seções, o número de páginas a editora, o local e o ano de publicação. Trataremos, primeiramente, da obra *Isto é comunicação* e, posteriormente, da obra *Comunicação e expressão*.

A obra *Isto é comunicação*, cujo autor é Alexandre Castello, é composta por 18 capítulos divididos em 186 páginas, contendo, ainda, um apêndice com sugestões de livros para leitura extraclasse. O livro é da oitava série do 1º grau, cuja editora é o Instituto Brasileiro de edições pedagógicas (IBEP), na época localizada em São Paulo, e a edição data de 1973. Quanto à organização dos capítulos, eles variam em relação às subseções, mas, em geral, eles se encontram organizados a partir de um texto principal que guia as atividades de leitura, de vocabulário, oralidade, gramática, escrita e produção textual. Em alguns capítulos, há uma subseção denominada *O texto e seus aspectos sociolinguísticos* que trata sobre as diferenças de registro entre fala e escrita. Na próxima seção, situaremos, brevemente, o contexto de produção das obras da década de 1980.

### **6.1.2 O contexto de produção e os aspectos organizacionais das obras de 1980**

A década de 1980 foi marcada por uma recessão econômica, acompanhada de uma alta inflação e do endividamento do setor público. Em 1985, o país assistiu ao fim da ditadura militar e ao advento da redemocratização, foi a promulgação, em 1988, da Constituição da República dando fim a um longo período de privações das liberdades. É importante destacar que, na segunda metade dos 80, após diversos protestos na área educacional, foram eliminadas, pelo Conselho Estadual de Educação, as denominações comunicação e expressão

e comunicação em língua portuguesa, voltando a disciplina a ser chamada de português nos currículos do Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com Soares (1998), os protestos que ansiavam pelo retorno da denominação original da disciplina de língua portuguesa não estavam reivindicando apenas uma mudança de cunho terminológico, mas também marcavam a rejeição pela concepção de língua e de ensino que vigorava na época da ditadura militar e já que não encontravam mais respaldo ideológico e político nem das novas teorias que emergiam das ciências linguísticas.

É nesta década que se percebe a influência, mesmo que incipiente, das teorias linguísticas no cotidiano escolar, sendo estas aplicadas ao ensino do português. A Sociolinguística deu uma importante contribuição para a escola, ao inserir o conceito de heterogeneidade linguística, destacando as diferenças entre as variedades de prestígio e as comumente faladas pelos alunos advindos das classes populares, despertando uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais dos alunos com novos conteúdos e uma nova metodologia de ensino. No entanto, conforme pudemos observar, predominam, ainda, nos livros didáticos as atividades de gramática desassociadas do estudo do texto, mantendo a tradição herdeira do *trivium*: ênfase nas definições, classificações da NGB e a metalinguagem.

As duas obras produzidas durante a década de 1980, as quais iremos analisar são: *Comunicação em língua portuguesa* e *Aulas de comunicação em língua portuguesa*. Como se pode observar, o título das duas obras ainda marca uma concepção utilitarista da linguagem, predominante desde o início da ditadura militar e abolida somente na segunda metade da década de 80, pois a edição das duas é de um período anterior à revogação da nomenclatura comunicação e expressão. Nas próximas linhas, passaremos a abordar os aspectos composicionais das duas obras em questão, destacando a planificação geral dos livros, as unidades, seções, o número de páginas a editora, o local e o ano de publicação. Trataremos, primeiramente, da obra *Comunicação em língua portuguesa* e, posteriormente, da obra *Aulas de comunicação em língua portuguesa*.

A autoria do livro *Comunicação em língua portuguesa* é dividida por três autoras: Gessy Camargo, licenciada em Letras; Marisa Serrano Ferzeli, licenciada em Letras e em Pedagogia e Moreli Teixeira Arantes, também licenciada em Letras. Diferentemente dos livros analisados na década anterior, o livro em análise situa a formação acadêmica das autoras, ressaltando a área do conhecimento na qual elas se especializaram. A obra é da oitava série do 1º grau, publicada em 1982 pela editora Ática, localizada na cidade de São Paulo.

Quanto à organização do livro, ele está dividido em seis unidades temáticas, divididas em 187 páginas a saber: I. *comunicação*, II. *vida reinventada*, III. *para não esquecer*, IV. *cotidiano*, V. *ah! o amor* e VI. *última flor do lácio*. Essas unidades temáticas organizam todos os textos tratados na unidade através de um tema comum, contendo 2 ou 3 textos e um texto complementar que guiam as atividades relacionadas ao vocabulário, leitura, gramática, escrita e produção textual. Na tabela abaixo, apresentamos as unidades que compõem a obra, situando o título da unidade e a caracterização dos textos que compõem cada uma das unidades, situando se ele é caracterizado por um texto completo ou se trata do trecho de um outro texto. Por exemplo, na unidade I, *Comunicação*, todos os textos tratam sobre comunicação. Cada unidade do livro segue o seguinte planejamento: apresentação do texto principal (iniciando com a mesma temática da unidade), as questões de leitura, sugestão de produção de texto e, por fim, análise metalinguística

A obra *Aulas de comunicação em língua portuguesa*, de Luís Antônio Ferreira, está dividida em 12 capítulos divididos em 206 páginas. O livro é do 8º ano do primeiro grau e foi publicado em 1984 pela editora Ática, localizada, na época, na cidade de São Paulo. Os capítulos do livro possuem uma estrutura padrão, estando todos divididos a partir da seguinte estrutura: I. Mundo das palavras, apresenta questões relacionadas ao vocabulário dos textos; II. Bate-papo sobre o texto, apresenta questões de interpretação de texto que devem ser debatidas oralmente em sala de aula; III. Mundo das ideias, composta por questões de interpretação de texto para serem resolvidas pelos alunos; IV. Mundo da comunicação, apresenta questões relacionadas às múltiplas linguagens no mundo; V. Mundo da gramática, apresenta atividades de gramática e VI. Redação, apresenta propostas de redação. Na próxima seção, situaremos, brevemente, o contexto de produção das obras produzidas da década de 1990.

### **6.1.3 O contexto de produção e os aspectos organizacionais das obras de 1990**

A década de 1990 foi marcada pela queda do muro de Berlim, trazendo consigo um novo projeto de sociedade que ia na contramão do “pensamento único”, trazendo um retorno das ideias social-democratas. No Brasil, do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital, além de efervescer a ideia de efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis. É nessa mesma década que se registra a interferência dos organismos internacionais na

educação brasileira os quais entram em cena a partir de grandes eventos, assessorias técnicas e uma farta produção documental.

Um grande marco dessa época foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial, e sediada em Jomtien, em 1990, na Tailândia. Esse evento instaurou um grande projeto de educação em nível mundial para a década que se iniciava. A Conferência de Jomtien apresentou uma visão para o decênio de 1990 e tinha como principal eixo a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. O texto diz: *Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem* (WCEA, 1990, p. 157). Estas necessidades básicas estão associadas aos conhecimentos necessários para que os indivíduos possam sobreviver com dignidade e desenvolver plenamente as duas capacidades, englobando tanto as áreas do conhecimento que são básicas para a inserção do indivíduo na sociedade (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, soluções de problemas) como aos conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes).

No Brasil, a Associação Brasileira dos Editores de Livros (Abrelivros), mediante acordo do MEC com a Unesco, publica o Plano Decenal de Educação que foi enviado para todas as escolas e órgãos do poder público. As diretrizes contidas no documento situavam o livro didático como um recurso pedagógico essencial e previam políticas públicas que deveriam privilegiá-lo. Na verdade, a qualidade do livro didático foi um dos pontos considerados essenciais para o sistema educativo brasileiro adaptar-se às exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo.

Em 1993, mesmo ano da publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, o Estado, com o intuito de estabelecer critérios para as novas aquisições de livros didáticos, constitui uma comissão para analisar os conteúdos programáticos e os aspectos metodológicos dos livros que vinham sendo comprados pelo MEC. Depois de instaurada a comissão, foram analisados os dez livros mais solicitados pelos professores das escolas públicas de cada disciplina. O governo divulgou, em 1994, o resultado desse estudo por meio da imprensa, demonstrando que o MEC vinha comprando e distribuindo livros com conteúdos preconceituosos, desatualizados e com erros conceituais.

É a partir da necessidade de uma maior fiscalização dos livros que estavam sendo comprados pelo governo e distribuídos nas escolas que, em 1996, o MEC instaurou oficialmente a avaliação pedagógica dos livros didáticos comprados por meio do PNLD. O

resultado desse processo de avaliação passou a ser divulgado nos Guias de Livros Didáticos, que fazem parte da operacionalização do PNLD, e têm o objetivo de auxiliar o professor na escolha do livro didático mais adequado para a sua realidade. O início do processo de avaliação dos livros didáticos se deu pelos livros adquiridos pelo governo para a rede pública de ensino, no entanto, esse processo, também, trouxe repercussões para a rede particular, visto que os resultados da avaliação foram divulgados pelos meios de comunicação o que acabou despertando o interesse do público em geral.

As obras com as quais iremos trabalhar nessa década são: *Falando a mesma língua*, edição publicada em 1994 e *Entre palavras*, edição publicada em 1998. A primeira foi publicada antes da avaliação dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos operacionalizada pelo PNLD. Descreveremos, nas próximas linhas, os aspectos composicionais das duas obras em questão, destacando a planificação geral dos livros, as unidades, seções, o número de páginas a editora, o local e o ano de publicação.

O manual *Falando a mesma língua*, de Ângelo Cavalcante, está dividido em 11 unidades divididas em 238 páginas, contendo, ainda, um encarte no início do livro com orientação para o professor sobre as unidades e as seções do livro. O livro é do 8º ano do primeiro grau e a sua edição é de 1994, sendo publicado pela editora FTD, localizada, na época em São Paulo. As unidades da obra possuem uma estrutura padrão, estando todas divididas a partir da seguinte estrutura: Um texto principal, cuja temática direciona todas as atividades que serão trabalhadas na unidade; entendimento do texto, que apresenta questões de interpretação sobre o texto principal; vocabulário, que traz jogos e perguntas relacionadas ao vocabulário da temática sobre a qual trata o texto principal; gramática, traz explicações e questões referentes à gramática; trocando ideia, seção que sempre retoma o texto principal, apresentado um novo texto sobre a temática e questões que devem ser debatidas em sala de aula e criando e compondo, trabalha questões relacionadas à produção textual.

A obra *Entre palavras*, de autoria de Mário Ferreira, contém 13 unidades divididas em 292 páginas. O livro é do 8º ano do primeiro grau e a sua edição é de 1998, sendo publicado pela editora FTD, localizada, na época em São Paulo. As unidades da obra possuem uma estrutura padrão, se diferenciando a partir das unidades pares e ímpares. As unidades ímpares apresentam a seguinte estrutura: Ouvir e falar, que apresentam questões relacionadas à oralidade; ler, onde está o texto principal da unidade e as questões de interpretação de texto; ver, onde encontramos questões relacionadas às múltiplas linguagens; escrever, exercícios ligados à produção textual e gramática, explicações e atividades relacionadas à gramática. As

unidades pares apresentam uma organização similar às ímpares, no entanto não possuem a seção ler e ouvir e contêm uma seção denominada aprender mais, onde encontramos sugestões de peças, filmes e livros. Na próxima seção, situaremos, brevemente, o contexto de produção das obras produzidas na década de 2000.

#### **6.1.4 Contexto de produção e aspectos organizacionais das obras de 2000**

Apesar de já ter forte influência nos anos 1990, é na década de 2000 que a globalização, juntamente com a informática e a internet, passa por uma ascensão, sendo a responsável pela crescente interdependência econômica dos países, por mudanças radicais quanto ao acesso ao conhecimento, e pela transformação nos postos de trabalho (MARCÍLIO, 2005). É também nessa década que o interesse pela educação universal de qualidade se tornou mais do que nunca vital para enfrentar os novos desafios no final de século XXI.

A LDB de 1996 determinou a obrigatoriedade de um curso superior para todos os docentes que atuavam, ou desejavam atuar, na educação básica. O prazo estabelecido para a adaptação foi até os fins de 2006, para os professores de educação infantil e séries iniciais. Foi nesse contexto que surgiram as licenciaturas de curto período que, muitas vezes, funcionam somente aos fins de semana em condições precárias, graças à inércia do poder público na época e falta de interesse em investir na formação docente de qualidade.

Com os lançamentos dos PCN's, em 1997, discussão em torno do ensino de gêneros textuais, na perspectiva bakhtiniana, torna-se mais explícita no contexto brasileiro, pois esse é o primeiro documento a conceber os textos como a principal unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Esse marco motivou diversas reflexões que semearam novos estudos na área do ensino de língua, especialmente no que diz respeito a como trabalhar essa nova perspectiva sobre esse objeto de ensino, o texto, em sala de aula.

No ano de 2000, reunidos em Dakar, 164 países adotaram o compromisso de alcançar seis metas de Educação para Todos até o ano de 2015 são elas: (...) *cuidado e educação na primeira infância; educação primária universal; habilidades de jovens e adultos; alfabetização de adultos; paridade e igualdade de gênero; e qualidade da educação* (BRASIL, 2014 p. 4). Ao lado de tais metas, outras conquistas foram fortalecidas e deram mais um passo para buscar a famigerada Educação para Todos e a qualidade de vida da população mais pobre. Em 2003, foi instaurado, no Brasil, o Programa Fome Zero que, além

de procurar erradicar a fome no país, ampliou o atendimento a segmentos da população excluída do acesso a bens sociais e de consumo, através da distribuição direta de renda. Outra importante medida do governo para tentar superar as desigualdades foi a instauração do Programa Bolsa Família que, por sua vez, adotou e condicionou a frequência à escola das crianças das famílias de baixa renda para terem direito a receber o benefício.

Do ponto de vista da educação, a perspectiva de incorporar grande parte da população, até então excluída dos lugares de prestígio na sociedade, valorização da sociodiversidade se materializaram em políticas de ação afirmativa para o ensino superior, adoção de medidas específicas para grupos étnicos-raciais e povos indígenas.

No plano legal, foram instauradas leis e resoluções que incluíram no currículo oficial da rede de ensino brasileira obrigatoriedade do tema *História e Cultura Afro-Brasileira*, através da Lei nº 10.639/2003, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através da Resolução CNE/CP nº 1/2004. É importante destacar que também houve medidas legais que tinham por objetivo a valorização das múltiplas etnias e do plurilinguismo relativos aos Povos Indígenas. Desse modo, foi implantada a Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatória a inserção nos currículos das escolas brasileiras a temática das Culturas e das Histórias dos Povos Indígenas.

Quanto às políticas para o livro didático, houve a ampliação do PNLD o qual, até os anos 2000, destinava-se apenas a estudantes do Ensino Fundamental. A partir de então, o Programa foi gradativamente sendo ampliado e passou a acolher uma quantidade maior de alunos através do: PNLD Idade Certa (livros de literatura para as turmas de 1º ao 3º do ensino fundamental); PNLD Campo (material didático específico para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas rurais) e o PNLD EJA (livros para os jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e das redes de ensino da educação básica).

As duas obras produzidas durante a década de 2000 que iremos analisar são: *Português linguagens e Diálogo*. Como se pode observar, as duas obras que foram publicadas após as políticas de ação afirmativa e as leis que contemplavam a multiplicidade étnica, linguística e o ensino da cultura Afobrasileira, bem como a ampliação do PNLD. Nas próximas linhas, passaremos a abordar os aspectos composicionais das duas obras em questão, destacando a planificação geral dos livros, as unidades, seções, o número de páginas

a editora, o local e o ano de publicação. Trataremos, primeiramente, da obra *Português linguagens* e, posteriormente, da obra *Diálogo*.

O livro *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, está dividido em 4 unidades cada uma contendo 4 capítulos divididos em 256 páginas, além de conter um encarte com informações específicas para o professor. O livro é do 9º ano do Ensino Fundamental e foi publicado em 2009 pela editora Atual, localizada, na época, na cidade de São Paulo. As unidades do livro possuem uma estrutura padrão, estando todas divididas a partir de um tema mais geral que guiam todos os textos e as atividades da unidade, são elas: Unidade I – *Valores*; Unidade II – *Amor*; Unidade III – *Juventude*; Unidade IV – *Nosso tempo*.

A obra *Diálogo*, cuja autoria é de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, encontra-se dividida em 7 módulos, possuindo, cada um, dois textos principais, contendo, ao todo, 288 páginas, além de um encarte com orientações para o professor. O livro é do 9º ano do Ensino Fundamental e foi publicado 2005 pela editora FTD, localizada, na época, na cidade de São Paulo. Os módulos do livro não possuem uma estrutura padrão, mas estão divididos por temáticas gerais que direcionam os textos e as atividades de leitura, escrita, interpretação textual e oralidade, são eles: Módulo 1 – *Recordar é viver*; Módulo 2 – *Histórias de arrepiar*; Módulo 3 – *Cidadão, uma parceria com a vida*; Módulo 4 – *Uma questão de consciência*; Módulo 5 – *Adolescência: Transformações, descobertas, desafios*; Módulo 6 – *A poesia quando chega* e Módulo 7 – *Desvendando histórias*. Na próxima seção, situaremos, brevemente, o contexto de produção das obras publicadas na década de 2010.

#### **6.1.5 Contexto de produção e aspectos organizacionais das obras de 2010**

Os processos políticos que envolvem a proposição e a materialização de políticas públicas no Brasil, através da legislação e dos programas, têm se pautado, historicamente, por políticas governamentais que, em geral, não conta com a participação efetiva da sociedade brasileira para o planejamento e execução das ações. Dentre as ações que visavam ir na contramão desse cenário, deve-se destacar a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em abril de 2010, que tinha o objetivo de contribuir para a construção de políticas educacionais mais democráticas e que contassem com a participação de vários setores da sociedade para a sua construção.

Antes de ocorrer o evento nacional, aconteceram, em 2009, conferências municipais, regionais e estaduais que precederam à CONAE. Todas as conferências foram

guiadas pelo seguinte tema geral: *Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação*. Quanto à participação dos setores da sociedade, as conferências locais e a nacional mobilizaram representantes dos setores público e privado, pais, estudantes, funcionários professores e militantes dos movimentos sociais. Tal processo, construído coletivamente, teve como objetivo estabelecer as bases e as diretrizes das diversas modalidades da educação nacional, tendo a conferência como espaço político da maior importância nessa construção coletiva. É importante destacar, ainda, que toda essa discussão veio para contribuir com a consolidação do novo Plano Nacional de Educação no período de 2011 a 2020.

As últimas quatro décadas, sobre as quais tratamos anteriormente, foram palco de movimentos de lutas, avanços e recuos na construção democrática do Estado de direito. A Constituição de 1988 expressa positivamente a década de 1980 neste processo, no entanto, na década de 1990 instaura-se um projeto neoliberal, cujas diretrizes se pautavam na venda do patrimônio público. Os governos de Lula e Dilma Rousseff, que perpassaram pelas décadas de 2000 e 2010, apesar de não realizarem reformas estruturais, estabeleceram ganhos reais para a população mais pobre, mediante políticas sociais de transferência de renda e da possibilidade de acesso das classes populares ao Ensino Médio e à Universidade.

Após a reeleição da presidenta Dilma Rousseff, em 2014, emergiu um intenso embate sobre a legitimidade das eleições, desencadeando o reaparecimento de discursos de viés antidemocrático, que pareciam estar adormecidos, no contexto brasileiro, pelo menos na primeira década do século XXI. No campo da escolarização pública, estes discursos reacionários avançaram significativamente no que se refere às discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas, além de propagar o *slogan* como o “Escola Sem Partido” que busca barrar as discussões políticas e sociais em sala de aula.

Os efeitos da crise mundial do sistema capitalista no Brasil foram agravados por um boicote que impossibilitou a governabilidade da gestão atual. Além disso, houve uma estratégia de por culpa da crise na conta do “excesso” de gastos públicos no campo das políticas sociais e de assistência. Em agosto de 2016, é deflagrado um golpe de Estado que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, agravando o clima de instabilidade política no país. O *impeachment* veio articulado à PEC 55, já aprovada, que congelou por vinte anos os novos investimentos em saúde, educação, articulados à reforma da previdência e à reforma trabalhista. Concomitantemente a estas reformas, sempre que há golpes há mudanças mais ou menos profundas no campo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fruto das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE 2014), vem sendo pensada já há muitos anos e não representa uma ruptura total com os documentos anteriores como a LDB e os PCN's, mas estabelece diretrizes que unificam o currículo em 60% do conteúdo escolar nacional. Os outros 40% devem ser definidos localmente, levando em conta o contexto regional, assim os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes.

Em função das determinações de adaptação às realidades locais, são detalhadas as habilidades que devem ser trabalhadas por área do conhecimento, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos, mas sem a especificação de seriação. Quanto às habilidades que devem ser desenvolvidas na área de linguagens e códigos e suas tecnologias, componente em que se encontram os conhecimentos de língua portuguesa, se definiu habilidades já desenvolvidas no Ensino Fundamental devem ser ampliadas no Ensino Médio. Desse modo, no Ensino Fundamental, focalizam-se a análise e a utilização das diversas linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), para criar um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem, além de desenvolver o senso estético dos alunos e o uso das tecnologias digitais. Já no Ensino Médio, focaliza-se a ampliação do protagonismo e da autoria na utilização prática das diferentes linguagens de maneira crítica, além da apreciação e da participação em diversas manifestações artísticas e culturais e o uso criativo das diversas mídias digitais.

As duas obras produzidas durante a década de 2010 que iremos analisar são: *Jornadas.port*, publicada em 2012 e *Português linguagens*, publicada em 2015. Como se pode observar, as duas obras que iremos analisar foram produzidas em um entorno precedente à Base Nacional Comum Curricular, pois, apesar de ser um grande marco dessa década, as coleções que seguem as suas diretrizes somente serão lançadas no ano de 2020. Este fato que impossibilita que analisemos as interferências dessa mudança significativa no ensino nos livros didáticos de português nesta tese, mas desejamos contribuir nesse sentido em trabalhos posteriores.

Nas próximas linhas, passaremos a abordar os aspectos composicionais das duas obras em questão, destacando a planificação geral dos livros, as unidades, seções, o número de páginas a editora, o local e o ano de publicação. Trataremos, primeiramente, da obra *Jornadas.port* e, posteriormente, da obra *Português linguagens*.

A obra *Jornadas.port*, de Dileta Delmato e Laiz de Carvalho, está dividida em 8 unidades cada uma contendo 2 capítulos divididos em 315 páginas, além de conter um encarte no final do livro com informações específicas para o professor. O livro é do 9º ano do Ensino Fundamental e foi publicado em 2012 pela editora Saraiva, localizada, na época, na cidade de São Paulo. As unidades do livro possuem uma estrutura padrão, estando todas divididas a partir de um tema mais geral que guiam todos os textos e as atividades da unidade, são elas: Unidade I – *Um conflito, uma história*; Unidade II – *Propagando ideias*; Unidade III – *Observar e registrar*; Unidade IV – *Canta, meu povo!*; Unidade V – *Como vejo o mundo*; Unidade VI – *Luz, câmera, ação*; Unidade VII – *O terror e o humor*; Unidade VIII – *Penso, logo contesto*.

O livro *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, está dividido em 4 unidades cada uma contendo 3 capítulos divididos em 272 páginas, além de conter um encarte no final do livro com informações específicas para o professor. O livro é do 9º ano do Ensino Fundamental e foi publicado em 2015 pela editora Saraiva, localizada, na época, na cidade de São Paulo. As unidades do livro possuem uma estrutura padrão, estando todas divididas a partir de um tema mais geral que guiam todos os textos e as atividades da unidade, são elas: Unidade I – *Caia na rede*; Unidade II – *Amor*; Unidade III – *Ser jovem*; Unidade IV – *Nosso tempo*.

## **6.2 Análise interpretativa das atividades de leitura**

A nossa investigação, que, por sua vez, se filia à perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo, concebe os gêneros de texto como instrumentos semióticos de intervenção no mundo que se constituem a partir de modelos textuais tipicamente estruturados. Nessa perspectiva, consideramos que os objetivos de ensino, bem como a concepção e a produção dos materiais didáticos, devem pautar-se no desenvolvimento das *capacidades de linguagem* dos alunos em relação aos diversos gêneros que circulam na nossa sociedade, com ênfase no seu contexto de produção e circulação e no valor que cada unidade linguística carrega diante do seu quadro efetivo de uso social (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). No entanto, sabemos que as concepções de ensino, cuja materialização, também, se encontra nos livros didáticos, acompanham o movimento da história e das mudanças na sociedade, na medida em que são práticas que não podem ser cristalizadas e estanques.

O nosso trabalho, ao *investigar as capacidades de linguagem que são acionadas em atividades de leitura em manuais de professores de língua portuguesa publicados entre os*

*anos de 1973 a 2015, relacionando-as às concepções de leitura que estão na base dessas atividades*, busca compreender de que maneira essas capacidades estão sendo trabalhadas ao longo do recorte temporal traçado por nós. Apesar de almejarmos que o ensino de línguas, atualmente, esteja pautado no uso dessas capacidades para produzirem os mais diversos gêneros que circulam na nossa sociedade, não buscamos olhar para o passado sob as lentes do presente, mas sim compreender o movimento das permanências e das mudanças no acionamento dessas categorias em cada década.

Nas próximas subseções, apresentaremos os resultados da análise dos mecanismos linguísticos acionados pelas *capacidades de linguagem* associadas às concepções de leitura, em cinco blocos de questões de cada manual, nos guiando pelo nosso primeiro objetivo específico que, no caso, é *investigar as entradas linguísticas que acionam as capacidades de linguagem, de ação, discursiva e linguístico-discursiva*. Nessa perspectiva, a análise dos manuais dos educadores que constituem o nosso *corpus* será realizada por década e em ordem cronológica, demonstrando a tendência geral do livro, exemplificando com dois blocos de questões que se encontram nas seções de interpretação do texto principal de cada manual. Em cada atividade analisada, verificaremos qual/ou quais *capacidades de linguagem* estão sendo acionadas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Logo após, especificaremos qual a entrada linguística mobilizada pelo autor do manual do professor para acionar as capacidades de linguagem nos alunos (BRONCKART, 2009).

Nesta mesma seção, iremos *relacionar as concepções de leitura norteadoras das produções das atividades às capacidades de linguagem mobilizadas por elas*, a partir da análise dos modelos de leitura que serviram de base para a construção da atividade (BRAGGIO, 1992). Apresentaremos, primeiramente, os resultados das obras publicadas nos anos 1970 que, no caso, são *Isto é comunicação* e *Comunicação em língua portuguesa*.

### **6.2.1 Atividades de leitura de 1970**

Conforme já mencionamos no início das nossas análises, o Brasil, na década de 1970, estava sob o jugo de uma ditadura militar que diminuiu as liberdades da população e gerou influências na educação. Paralelamente ao golpe, o Estado amplia, também, seu poder de controle em todos os processos associados à produção dos livros didáticos, pois foi instaurada uma censura quanto aos materiais que poderiam ser veiculados, além de assumir todas as etapas da produção desse material. Ainda quanto à herança desse período, a disciplina Língua

Portuguesa passou a ser chamada Comunicação e Expressão, tendo como principal fonte material de análise os textos jornalísticos. Os objetivos para o ensino de línguas passam a ser pragmáticos e utilitários, desenvolvendo no aluno capacidades de emitir e receber mensagens.

A obra *Isto é comunicação*, de Alexandre Castello, publicada em 1973 foi concebida sob a influência desse contexto histórico. As atividades de leitura da obra em questão têm como base a lei n° 5692/71 a qual, Segundo Soares (1998), trouxe uma mudança radical no ensino de língua portuguesa diretamente relacionada às ideologias oriundas do regime militar, cuja orientação ideológica estava a serviço de uma concepção de desenvolvimento em que a língua assume o papel de instrumento de comunicação, esvaziada do contexto sócio-histórico implicado na produção do texto.

A partir da análise do manual do professor em questão, podemos verificamos que, nos cinco blocos de atividades analisadas, questões analisadas nos cinco blocos, a maioria das questões pautava-se no *modelo mecanicista* de leitura, cuja orientação epistemológica, baseada na psicologia behaviorista, esvazia o texto do contexto sócio-histórico, desconsiderando a influência dos sujeitos na construção dos sentidos. Além disso a maioria das questões aciona a *capacidade linguístico-discursiva*, a partir de atividades de reconhecimento vocabular, e a *capacidade discursiva* com questões relacionadas à localização das informações no texto. Vejamos agora o exemplo de dois blocos de questões que ilustram essa tendência no livro.

Figura 1: Bloco de atividades I - *Isto é comunicação*.

**O entendimento do texto**

- O texto procura nos explicar a diferença de significado entre duas ações: a de *chatear* e a de *encher*.
- Para chatear, não é preciso que haja objetivo definido. Segundo o texto, basta *telefonar para um escritório qualquer na cidade*.
- Como poderia ser, ao telefone, a primeira fala da pessoa que está disposta a chatear? R.: *Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?*
- Essa fala nos mostra que, embora com a intenção de chatear, a pessoa quer demonstrar que possui *boa* (boa - má) educação. Qual a expressão dessa frase que nos leva a essa conclusão? R.: *Por favor*.
- Ao fazer-se a segunda ligação, já não se pergunta, *pede-se*, ainda educadamente: *O Valdemar, por obséquio*.
- A pessoa que está do outro lado da linha procura mostrar que também é educada e ainda não se chateou: *Cavalheiro, aqui não tralha nenhum Valdemar*.
- Ao fazer-se a terceira ligação, para chatear, começa-se novamente com uma pergunta: *Por favor, o Valdemar já chegou?*
- Mas desta vez, como é a terceira, pode-se ouvir uma descompostura: *Vê se te manca, palhaço*.
- E ao suposto Valdemar, como se refere a pessoa que está do outro lado da linha? R.: *O diabo desse Valdemar*.
- Quando se faz a quarta ligação, porém, pode-se ouvir até um palavrão, desses que ninguém gosta de ouvir. Que frase do texto nos revela que houve, durante o diálogo, alguns palavrões? R.: *Diz coisas impublicáveis*.
- Quem era na estória a pessoa que procurava o Valdemar? R.: *O próprio Valdemar*.
- Para encher, como se deve, então, proceder? R.: *Esperar mais dez minutos, fazer nova ligação e perguntar: -- Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?*

**Questões paralelas**

- O que é, na sua opinião, uma pessoa chata?
- Você considera um passatempo saudável fazer ligações telefônicas do tipo "trote"?
- Conte-nos um fato que o chateou bastante. E também um que o encheu.

Convém que o professor faça, a cada resposta, tantas perguntas mais quanto possível: POR QUÊ? POR QUÊ? POR QUÊ? ou, então, COMO? DE QUE JEITO? e assim por diante. Nosso objetivo é fazer que os alunos falem, expressem-se oralmente o mais possível.

Fonte: Castelo (1973, p. 6)

Na perspectiva teórico-metodológica do ISD, o agente-produtor, ao se engajar em alguma ação linguageira, mobiliza *capacidades de linguagem* nos dois níveis dos *esquemas de utilização* do gênero. O primeiro esquema de utilização está associado ao *contexto de produção*, que articula o gênero a sua base de ação discursiva, e o segundo é relativo à arquitetura interna do texto, que, por sua vez é encarregada das operações e linguístico-discursivas necessárias para a produção de um determinado gênero (DOLZ; SCHNEWLY, 2004).

Quanto ao bloco de questões acima, elas tratam sobre a crônica *Chatear e encher*, de Paulo Mendes Campos, não havendo qualquer informação inicial que busque situar o gênero de texto à sua base discursiva ou ao seu contexto sociohistórico, nem um trabalho que realize um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto lido. Em relação às questões de leitura, verificamos que elas buscam trabalhar com o reconhecimento vocabular e

com o reconhecimento de informações explícitas no texto, sendo um traço bastante recorrente nas atividades analisadas na obra em questão

As questões 1 e 4 são exemplos de atividades que buscam fazer com que o aluno complete as lacunas, apontando palavras que se encontram no vocabulário do texto. A atividade tem o objetivo de acionar a *capacidade linguístico-discursiva* dos alunos, na medida em que, dentre os mecanismos linguísticos que impulsionam essa capacidade específica estão as escolhas lexicais que, no caso da questão 1, são as palavras *chatear* e *encher*, ou seja, as mesmas palavras que compõem o título do texto, e da questão 4 as palavras *boa* e *má*, que mesmo não se encontrando no texto, estão no comando da própria atividade.

A *capacidade linguístico-discursiva* está associada ao segundo esquema de utilização da construção dos gêneros de texto, que é a encarregada pelas operações linguístico-discursivas mobilizadas para a construção do gênero, no entanto, no comando das questões é esvaziado de questionamentos quanto à influência das escolhas lexicais para os efeitos de sentido criados no texto, funcionando apenas como um modelo a ser repetido, sendo este um traço típico do *modelo mecanicista* de leitura que, por sua vez, serviu de base para a construção das atividades em questão.

As questões de leitura que se ancoram no modelo mecanicista para a sua construção, baseiam-se na herança behaviorista, tendo como uma de suas orientações pedagógicas a realização de exercícios formais, que focalizem a identificação de elementos linguísticos no texto, desconsiderando os seus traços semânticos, o contexto socio-histórico e as interações comunicacionais, conforme podemos observar nas questões mencionadas.

Já os comandos da maior parte das questões do bloco acima (2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12) se configuram pela identificação de informações explícitas que se encontram no texto. As questões mencionadas que se constituem a partir dessa orientação acionam a *capacidade discursiva*. Quanto ao mecanismo linguístico envolvido no acionamento desta capacidade de linguagem nas atividades em questão, está a construção do texto *plano geral* do texto. O *plano geral* articula o nível mais superficial do texto, estando relacionado à organização do seu conteúdo temático, ou seja, às informações que são apresentadas explicitamente.

As questões de leitura apontadas anteriormente também se filiam a uma perspectiva mecanicista de leitura, na medida em que elas se caracterizam por um fluxo cujo estímulo parte, de modo unidirecional, do texto para o leitor. Sob este prisma teórico, considera-se um bom leitor aquele que compreende o que lê somente porque tem a capacidade de decodificar

completamente o texto, sem levantar questionamentos ou contradições. Vejamos o segundo bloco de atividades deste mesmo livro.

Figura 2 –Bloco de atividades II – *Isto é comunicação*

### O entendimento do texto

1. O texto nos fala de uma escola.
  - a) Que expressão indica que ela não fica no centro da cidade? R.: *De arrabalde.*
  - b) Como é a sala? R.: *Ligeiramente caiada.*
  - c) Que termo revela que os móveis eram mal-feitos, grosseiros? R.: *Toscos.*
  - d) Que havia na parede? R.: *Um desbotado na pa.*
  - e) Que fato nos leva a concluir que o professor era cristão? R.: *O fato de existir sobre sua banca um crucifixo.*
2. Os alunos chegam para as aulas do dia.
  - a) Transcreva o trecho que nos revela serem pobres as crianças daquela escola: *filhas de gente humilde.*
  - b) Que fato confirma essa pobreza? R.: *O fato de algumas virem descalças.*
3. Com a chegada do mestre, os trabalhos escolares têm início.
  - a) Que fazem as crianças, à medida que chegam? R.: *Tomam seus lugares, abrem os livros, dispõem os cadernos e as canetas.*
  - b) Como é o mestre? R.: *Um senhor esguio, de maneiras calmas.*
  - c) Como faz o professor para dar início aos trabalhos escolares? R.: *Bate palmas.*
- d) Cite as atividades escolares que, nesse dia, marcam o começo dos trabalhos: *Um menino dá a sua lição de leitura. Os outros fazem contas nas pedras.*
4. O bairro onde se localiza a escola é calmo e sossegado.
  - a) Transcreva o trecho que nos revela essa calma: *no doce silêncio do arrabalde.*
  - b) O que às vezes quebra esse silêncio? R.: *O pregão de um vendedor de frutas, o tropel de um cavalo.*
5. Um carro estaciona à porta da escola.
  - a) Que termo expressa que a chegada daquele carro não era esperada? R.: *Inesperadamente.*
  - b) Transcreva a descrição que o autor nos faz dos dois homens que saltaram do veículo: *um velho de fardão e um de sobrecasca e cartola, de barba loura.*
  - c) Que atitude toma o professor, que vira aquele homem pela janela? R.: *Ergue-se surpreso.*
  - d) Por que o professor se surpreendeu? R.: *Porque a visita era o Imperador.*
  - e) Através do conhecimento do texto, indique em que Estado ficava essa escola: *no Estado de Pernambuco.*
  - f) Quem era o imperador? R.: *D. Pedro II.*
  - g) O professor sabia que o Imperador estava visitando escolas. Que verbo usa o autor para nos comunicar isso? R.: *Não ignorava.*
  - h) Por que visitava ele as escolas? R.: *Porque estava sempre interessado pelo estudo.*

Fonte: Castelo (1973, p. 80)

Figura 3 – Bloco de atividades II – *Isto é comunicação*

6. O imperador entra na sala.

a) Que faz ele? R.: *Cumprimenta o mestre e senta-se a seu lado.*

b) Ele faz três perguntas a três meninos diferentes. Transcreva-as:

- 1) *Qual é o rio maior do Brasil?*
- 2) *Faça-me esta conta de dividir.*
- 3) *Quais são os mandamentos da Lei de Deus?*

c) Que frase usa o autor para nos dizer que D. Pedro II elogiara uma caligrafia? R.: *Os bairros em cartão.*

d) Como as crianças o olhavam? R.: *Chelas de espanto.*

7. Ao sair, o imperador dispensou o professor da homenagem costumada.

a) Qual era essa homenagem? R.: *Beijos a mão do soberano.*

b) Que lhe disse em seguida? R.: *Os mestres é que precisam de que os alunos lhes beijem as mãos.*

8. Destaque do texto palavras, expressões ou frases eminentemente descritivas:

- 1 — da escola: *uma escola humilde, de arcaizante.*
- 2 — da sala de aula: *Sala ligeiramente caído.*
- 3 — dos alunos: *filhos de gente humilde, alguns descalços.*
- 4 — do mestre: *um senhor esguio, de maneiras cabras.*
- 5 — do imperador: *de sobrecasaca e cartela, de barba loira.*

9. As crianças faziam uma idéia diferente da realeza. Justifique essa afirmação com uma passagem do texto: *Um rei era assim tão bom e tão amigo dos pobres!*

10. Responda com palavras suas:

a) Por que teria o imperador elogiado o professor? R.: *[resposta livre]*

b) Como você interpreta a última fala do imperador? R.: *[resposta livre]*

**Questões paralelas**

1. Se um dia o Governador visitasse nossa escola, que melhorias você lhe pediria?
2. Por que, na sua opinião, o Presidente da República não visita escolas, como teria obrigação o imperador?
3. Você teria alguma coisa importante a dizer sobre a escola brasileira?
4. O que você sabe do livro brasileiro?

**Redação (Plano I)**

Escreva uma carta a um amigo que mora em outro Estado, contando-lhe sobre uma visita importante que você recebeu. Tratamento desejado: 2.ª pessoa. Não se esqueça de sobrescrever o envelope.

**Redação (Plano II)**

Escreva uma carta a alguém de sua intimidade, contando-lhe as suas últimas conquistas, tanto no terreno do estudo quanto em qualquer outro terreno. Tratamento desejado: 2.ª pessoa. Não se esqueça de sobrescrever o envelope.

**O texto e os tipos de composição**

1. Como você já sabe, são três os tipos de composição: a **narração**, a **descrição** e a **dissertação**. O texto que estamos estudando nos mostra ora um trecho narrativo, ora um trecho descritivo. O primeiro parágrafo do texto caracteriza-se pela:

( ) A - narração.  
(X) B - descrição.

2. Releia o sétimo parágrafo do texto. Temos aí um trecho eminentemente:

(X) A - narrativo.  
( ) B - descritivo.  
( ) C - dissertativo.

O segundo bloco de atividades do livro *Isto é comunicação* baseia-se em um trecho do romance *Terra pernambucana*, de Mário Sette. O trecho do romance, que dá nome ao capítulo, é denominado no livro de visita à escola cujo conteúdo temático trata sobre uma visita do imperador Dom Pedro II a uma escola humilde de Pernambuco.

Nesse bloco de questões há o acionamento, principalmente, da *capacidade discursiva*, pois é ela que guia os comandos de 9 das 10 questões do bloco (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9). Como se pode verificar, os comandos das questões mencionadas, solicitam que os estudantes extraiam as informações do texto de modo que não proporcionam reflexões críticas sobre o material lido, pois até mesmo as sugestões de resposta que constam no manual estão transcritas tal e qual ao texto.

A questão 10, por sua vez, mobiliza todas as capacidades de linguagem (*ação, discursiva e linguístico-discursiva*), na medida em que o aluno precisa acionar todas elas para a construção das respostas. A questão solicita que o aluno manifeste a sua opinião através do comando *Responda com palavras suas*, no entanto ela não apresenta nenhuma proposta de mediação anterior que possibilite entradas no texto, pois pede que o aluno teça uma possível opinião sobre as atitudes do imperador perante a visita à escola. Essa atividade, apesar de solicitar que o aluno responda com as suas palavras, não considera os seus conhecimentos anteriormente adquiridos, ou realizando a associação do texto com alguma outra entidade do mundo objetivo, se ancorando, no *modelo psicolinguístico* de leitura, já que o foco da resposta está no aluno.

Ao analisarmos as atividades de leitura que constam no livro *Isto é comunicação* percebemos que a imensa maioria dos comandos das questões de leitura solicitam que as respostas sejam retiradas e transcritas tal qual se encontram no texto. Além do comando da questão deixar clara essa orientação (*transcreva, localize, retire, etc.*) as sugestões de respostas que fazem parte da macroestrutura do manual do educador, também, reforçam essa orientação, na medida em que, ao observarmos as respostas sugeridas pelo material, constatamos que elas estão transcritas tal e qual as informações do texto sob análise.

As poucas questões que solicitam o engajamento do aluno nas resoluções (*responda com suas palavras, justifique a sua resposta, na sua opinião etc.*), cuja sugestão de resposta é descrita como *Resposta pessoal* nos parece uma atitude reducionista, uma vez que, somente, naquelas poucas questões, é autorizado que o aluno manifeste a sua opinião, fugindo ao *script*

já traçado pelo material de apenas repetir e transcrever as informações que já se encontram no texto.

Acreditamos que essas entradas no texto, empreendidas de forma tão superficial, estão a serviço de um projeto ideológico que procura esvaziar o texto do seu teor sócio-histórico, acionado pela *capacidade de ação*, cujo acionamento não encontramos em nenhuma questão do livro sob análise, uma vez que os objetivos de ensino de linguagem passam a ser pragmáticos e utilitários, procurando desenvolver no aluno comportamentos que o levem a ser um bom emissor e transmissor de mensagens. Nas próximas linhas, demonstraremos os resultados das análises das atividades de leitura do livro *Comunicação e expressão*, demonstrando exemplos.

A obra *Comunicação e expressão*, publicada em 1977, por Jane Chérém e Maria Neusa Guadalupe, assim como a obra analisada anteriormente, possui grande parte das atividades do manual do professor, ancoradas no *modelo mecanicista* de leitura, cujas formulações teóricas esvaziam o texto do seu contexto sócio-histórico, além de desconsiderar a influência do leitor na construção dos sentidos. Além disso, a grande maioria das questões de leitura acionam a *capacidade discursiva*, trabalhando questões de reconhecimento vocabular e a *capacidade linguístico-discursiva*, com atividades voltadas para a extração de informações no texto. Vejamos, nas próximas linhas, o exemplo de dois blocos de questões que ilustram essa tendência no livro.

Figura 4: Bloco de Atividades I – *Comunicação e Expressão*

**2.2. COMPREENSÃO DO TEXTO**

1 - Complete o quadro:  
Fases da doença do Sr. Irineu

1-	TONALIDADE	CADÁVERICA
2-	TOSSIA	MUITO
3-	RESPIRADO	
4-	PNEUMONIA	
5-	ESTADO DE COMA	- MORTE

2 - Copie do texto as expressões que significam *morte*.  
PASSAMENTO, POR Q. BLOCO NA RUA, EVENTO,  
LEVOU PAU E FUI REPROVADO.

3 - O sobrinho, embora mais mau caráter que o resto da família, teve uma atitude leal, porque:  
a) Desejou o dinheiro do tio.  
 b) Teve certa franqueza com o tio.  
c) Contrariou a vontade do tio morto.  
d) Orientou o velório do tio.

4 - Coloque: F, quando a afirmativa for falsa.  
V, quando a afirmativa for verdadeira.  
 O tio gastava dinheiro em viagens.  
 O tio só acreditava num bem: o dinheiro.  
 Seu Irineu era muito bem-aventurado.  
 Os parentes não estavam de olho na herança.  
 O velho desejava ser enterrado com a erva.

5 - Coloque:  
A - quando 1 cresce, 2 decresce.  
B - quando 1 cresce, 2 cresce.  
C - quando alterações em 1 não alteram em 2.  
 1 - Possibilidade da morte de Seu Irineu.  
2 - Esperança da parentela receber a herança.  
 1 - A doença do Seu Irineu.  
2 - A quantidade de dinheiro do velho.  
 1 - Possibilidade da posse da herança.  
2 -

6 - A última frase: "se ele precisar mais tarde, desconta o cheque no Banco", quer mostrar, *exceto*:  
a) O verdadeiro caráter de Altamirando.  
b) A vontade do tio contrariada pelo sobrinho.  
 c) A utilidade do reconhecimento de firma.  
d) A impossibilidade de reação da parte do tio.

7 - A atitude do autor diante do fato narrado é:  
 a) irônica  
ou  
b) pessimista

Fonte: Cherém; Guadalupe (1977, p. 21 e 22)

O bloco de questões, acima, trata sobre a crônica, *A vontade do falecido*, de Stanislaw Ponte Preta. A atividade não apresenta qualquer informação inicial que busque situar o gênero de texto em análise à sua base discursiva ou ao seu ao contexto de produção, além disso não levanta questões que busquem acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto lido. Em relação às questões de leitura, verificamos que, de maneira similar à obra *Isto é Comunicação*, a imensa maioria das questões trabalham com a extração de informações do texto, a partir de atividades que trabalham com reconhecimento vocabular.

A maior parte das questões do bloco de atividades acima acionam a *capacidade discursiva*, pois trabalham com as unidades linguísticas relacionados à infraestrutura geral do texto. A análise descendente de textos, proposta teórico-metodológica de análise do Interacionismo Sociodiscursivo, dispõe que há um caráter hierárquico, dividindo o texto em três camadas distintas que vai de um nível mais superficial ao mais profundo. No primeiro

nível, situa-se a *infraestrutura geral* do texto a qual se constitui a partir do acionamento da *capacidade discursiva*.

As questões (1, 2, 4, 5, 6 e 7) situam-se nesse nível mais superficial, pois os seus comandos fazem referência a uma das categorias que constituem a *infraestrutura geral do texto* que, no caso, é o *plano geral*. O *plano geral* está associado à organização do conteúdo temático, ou seja, às informações que são apresentadas explicitamente, sendo este o foco dos comandos das questões mencionadas anteriormente configurando-se a partir de perguntas que indagam sobre a veracidade e a falsidade das informações.

A questão 3, por sua vez, aciona a capacidade *linguístico-discursiva*, pois trata dos itens lexicais que compõem o texto a partir de perguntas de reconhecimento vocabular. A capacidade *linguístico-discursiva* está associada ao segundo esquema de utilização dos gêneros de texto, mais uma vez, na questão acima, o comando das questões é esvaziado de questionamentos quanto à influência das escolhas lexicais para os efeitos de sentido criados no texto, funcionando apenas como um modelo a ser repetido, sendo este um traço típico do *modelo mecanicista* no qual se ancoram as formulações para a construção da questão analisada. Vejamos outro bloco de questões de leitura que compõem o livro *Comunicação e expressão*.

Figura 5: Bloco de Atividades II – *Comunicação e expressão*

**11.2. COMPREENSÃO DO TEXTO**

1 - A autora afirma, várias vezes, a veracidade da sua narrativa. Copie as expressões que confirmam isto e o número do parágrafo em que elas aparecem.

"NÃO VIU UMA LETRA QUE NÃO SEJA ESTREITA MENTE A VERDADE" (1º PARÁGRAFO)

"COMO DEPOIMENTO EM JUÍZO, SEM JURAMENTO" (1º PAR)

"PELO MENOS UMAS VINTE PESSOAS ESTAVAM CONOSCO" (8º PAR.)

"PODERIA RECORRER AO TESTEMUNHO DOS VIZINHOS" (11º PAR.)

2 - Complete:

Todo depoimento deve ser preciso. Por isso a autora indica:

a) lugar onde estava: FAZENDA "NÃO ME DEIXES" QUIXADÁ-CE

b) dia, mês e ano: 13 DE MAIO DE 1960

c) hora do acontecimento: SEIS E MEIA DA TARDE

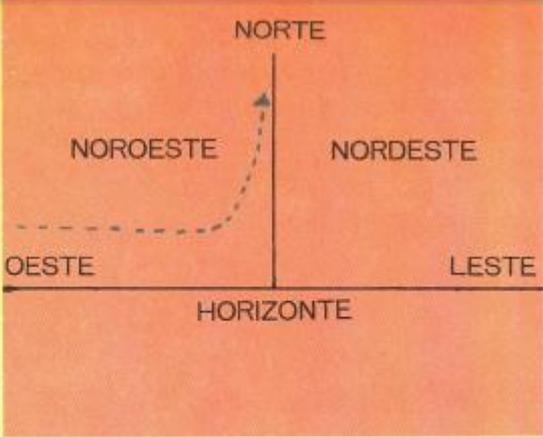
d) pessoas presentes: AUTORA, TIA ARCELINA - O MARIDO DA AUTORA, ALGUNS HOMENS DA FAZENDA

3 - Copie do texto a descrição do objeto voador não-identificado.

"UMA LUZ BRILHAVA COMO UMA ESTRELA GRANDE E SUA LUZ ERA ALARANJADA"

Figura 6 – Bloco de atividades II – *Comunicação e expressão*

A trajetória do objeto é descrita com exatidão. Trace o seu roteiro, completando o desenho ao lado.



5 - Complete:

O que todos viram foi um objeto voador não-identificado porque ele não era:

UMA ESTRELA CADENTE.....  
 NEM UM AVIÃO, NENHUM METEORO.....  
 NENHUMA COISA DA NATUREZA.....

b) Causa desta afirmativa:

DELIBERAÇÃO NO VÔO / CAPRICHOS DE PARAR.....  
 É CORRIDA, JEITO DE FICAR NO CÉU, PENEIRANDO  
 COMO UMA AVE.....

6 - Coloque:

- 1) para as proporções que confirmam o texto.
- 2) para as proposições que contradizem o texto.
- 3) para as proposições que ultrapassam o texto.

( 2 ) O objeto dirigiu-se para o norte.  
 ( 2 ) A noite estava escura e nevoenta.  
 ( 1 ) O objeto luminoso aumentava de tamanho.  
 ( 1 ) Apareceu uma luz alaranjada no céu.  
 ( 3 ) Todos tiveram medo.  
 ( 2 ) O objeto desapareceu de repente.  
 ( 2 ) Ele não se movia.  
 ( 3 ) O fato foi comunicado às autoridades.

Fonte: Cherém; Guadalupe (1977 p. 111)

O bloco de questões, acima, é baseado no conto *Objeto voador não identificado*, de Rachel de Queiroz. A atividade não apresenta, também, proposta de predição não lançando questionamentos que busquem acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto lido.

Em relação às questões de leitura, verificamos que todas as questões de leitura do bloco acima se configuram pela identificação de informações explícitas que se encontram no

texto. As questões mencionadas que se constituem a partir dessa orientação acionam a *capacidade discursiva*, pois se relacionam à organização das informações contidas no texto, articulando-se ao *plano geral* do texto. O *plano geral* relaciona-se ao nível mais superficial do texto, quanto à organização do seu conteúdo temático.

As questões de leitura apontadas anteriormente também se ancoram na perspectiva *mecanicista de leitura*, na medida em que os seus comandos consideram o texto como a única fonte de dados da qual o leitor deve extrair as informações para responder às perguntas, não levando em consideração possíveis inferências que o leitor possa empreender para construir o significado. Essa prática de leitura limita as possibilidades de interação entre o leitor, o autor e o texto, uma vez que, para ser compreendido, o texto precisa apenas ser decodificado, não havendo a necessidade de estabelecer relações intertextuais e extratextuais para a resolução das questões.

Na próxima subseção do nosso trabalho, abordaremos as questões de leitura dos livros publicados na década de 1980 que são: *Aulas de comunicação em língua portuguesa e Comunicação em língua portuguesa*.

### **6.2.2 As atividades de 1980**

A década de 1980 representa um período de redemocratização no Brasil. Em 1985 o país assistiu ao fim da ditadura militar, sendo promulgada, em 1988, a Constituição da República, dando fim a um longo período de privações das liberdades. Convém destacar, ainda, que, na segunda metade dos anos 1980, foi eliminada pelo Conselho Estadual de Educação a denominação comunicação e expressão, voltando a disciplina a ser chamada pela denominação anterior, Língua Portuguesa, nos currículos do Ensino Fundamental e Médio. As atividades de leitura que se encontram nos livros publicados na década de 1980 ainda têm como base a lei nº 5692/71, ou seja, foram produzidas antes do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com Soares (1998), é nesta década que se percebe uma maior influência, mesmo que incipiente, das teorias linguísticas no cotidiano escolar, sendo estas aplicadas ao ensino do português.

A obra *Comunicação em língua portuguesa* cuja autoria é dividida por Gessy Camargo, Marisa Serrano Ferzeli e Moreli Teixeira Arantes segue a sequência de planejamento explicitada anteriormente, trazendo como primeiro texto para a análise a crônica *A copa e a*

*comunicação* de Armando Nogueira. Este livro apresenta uma marca, quanto ao seu projeto de ensino, pois, diferentemente das obras analisadas nos anos 1970, sempre é realizada uma proposta de predição do texto que vem acompanhada de comentários sobre o gênero, o autor e o conteúdo temático. Em relação ao texto *A copa e a comunicação*, as autoras do manual do professor trazem a seguinte proposta de predição:

Figura 7 – Proposta de predição I – *Comunicação em língua portuguesa*

**UNIDADE I**

**TEXTO 1**

**Armando Nogueira** nasceu em Xapuri, Acre. É advogado, jornalista e homem de televisão. As crônicas esportivas que escreveu para inúmeros jornais, verdadeiras peças literárias, foram reunidas em livros como: **Na Grande Área e Bola na Rede**.

Você já imaginou o que aconteceria aos milhões de torcedores do futebol brasileiro, se não pudessem ver hoje, através da T.V., uma Copa do Mundo?

Leia o texto e veja o que Armando Nogueira nos conta sobre a importância da T.V. em relação ao futebol.

Fonte: Camargo *et al.* (1982, p. 8)

No comentário, verificamos que as autoras do manual trazem informações gerais sobre o autor do texto em uma tentativa de atividade de predição e de mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos que farão a leitura do texto em seguida. Essa predição é baseada nos conhecimentos que as autoras do manual do professor consideram ser compartilhados com os alunos sobre o tema comunicação e futebol. Essas informações sobre o tema e sobre a vida do autor têm relação com a ativação da *capacidade de ação*, que mobiliza as representações do leitor e do produtor do texto quanto ao *contexto de produção*, no que se refere aos parâmetros do ambiente físico, dos aspectos sociais e subjetivos relacionados à produção do texto.

Essa atividade de predição traz alguns traços do *modelo psicolinguístico* de leitura, ao considerar a participação ativa dos sujeitos nos processos de construção dos significados. O comentário em questão, apesar de representar um grande avanço em relação à concepção mecanicista predominante nos livros publicados na década de 1970, traz, mesmo que sutilmente, elementos que acessem o contexto sócio-histórico que é constitutivo do texto, ao levantar questionamentos que acionam os conhecimentos que o leitor possui sobre a copa do mundo. No entanto, mesmo se remetendo ao contexto da copa do mundo, que guia o conteúdo temático do texto, ainda predomina a concepção de língua utilitária e pragmática que embasa

essa atividade de leitura, ainda sendo vista como uma atividade individual de construção de sentidos. Isso implica em uma formação de leitores pouco crítica cujo nível de interpretação alcança somente a superfície do texto. Na sequência, depois da leitura do texto, temos a seguinte atividade:

Figura 8: Bloco de Atividades I – Comunicação em língua portuguesa

**COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO**

1. Escreva resumidamente o assunto do texto.  
*Resposta pessoal do aluno.*

2. Relacione as colunas, tendo em vista as características dos meios de comunicação abaixo:

	(1) É meio de comunicação sonoro.
(1) Rádio	(2) É meio de comunicação audiovisual.
(2) Televisão	(1) Transmissão de sons, mediante sinais eletromagnéticos.
	(2) Recebe e transmite som e imagem mediante sinais eletromagnéticos.

3. "Somos um país de cem milhões de técnicos." Por quê?  
*Porque o futebol é o esporte mais popular do Brasil, e quase toda a população brasileira acredita ser um entendido em futebol e apto a dirigir um time.*

4. O que aconteceu, para que a FIFA endurecesse as normas disciplinares da arbitragem, na Copa do Mundo?  
*Com a televisão levando a todo o mundo as imagens reais dos acontecimentos, o impacto da violência sobre o público seria muito maior, o que fez a FIFA endurecer suas normas disciplinares.*

4. Por que o repórter não conseguiu contar um só lance original da Copa, quando chegou ao Brasil?  
*Porque toda a população tinha assistido às partidas pela televisão e acompanhado todos os lances dos jogos.*

5. O autor destaca algumas características da televisão. Relacione as expressões do texto com a sua significação.

(1) Engenhoca eletrônica	(3) A televisão capta e transmite um acontecimento de maneira imparcial.
(2) Olhos universais	(1) Aparelho que recebe e transmite imagem e som por meio de impulsos elétricos.
(3) Testemunho isento	(2) A televisão vê um acontecimento e o transmite para o mundo todo.

Fonte: Camargo *et al.* (1982, p. 10)

O bloco de atividades acima tem como foco a localização e identificação de informações explícitas no texto, não há o trabalho de construção inferencial necessário para que o leitor efetivamente interaja com a materialidade linguística. Na questão 1, verificamos que o autor do LD sem nenhuma proposta de mediação anterior que possibilite entradas no texto, pede que o aluno faça um resumo do texto lido. Para realizar esse resumo, o aluno, evidentemente, aciona todas as *capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-*

*discursiva*), no entanto, uma proposta produtiva de leitura deveria possibilitar a ampliação dessas capacidades o que não verificamos na atividade analisada.

Na segunda questão, verificamos, na realidade, que o aluno não precisa recorrer a nenhuma informação do texto, pois apenas com o seu conhecimento de mundo seria capaz de responder à questão proposta. Para resolver essa questão, o aluno precisa recorrer, principalmente, à *capacidade de ação*, ou seja, as representações que ele construiu sobre os parâmetros do mundo físico, social e subjetivo, o problema é que a questão não possibilita o engajamento do leitor e o encontro necessário entre a materialidade linguística e os seus conhecimentos de mundo. Nesse sentido, não podemos considerar essa atividade como uma verdadeira atividade de leitura.

As questões 3, 4 e 5 estão relacionadas à localização de informações no texto. A principal *capacidade de linguagem* acionada é a *capacidade discursiva*, pois esta trata do acionamento das informações relacionadas ao *plano geral* do texto referente ao seu conteúdo temático.

Verificamos que as atividades de leitura analisadas no livro *Comunicação em língua portuguesa* não situam o texto socialmente e nem procuram estimular o estudante a situá-lo dentro de um contexto social e político. Percebemos que as atividades não procuram estimular que o aluno associe as informações encontradas no texto à sua realidade, permitindo uma real produção de conhecimentos. Vejamos o segundo boco de atividades abaixo:

Figura 9: Proposta de predição II – *Comunicação em língua portuguesa*.

**TEXTO 1** **UNIDADE V**

O carioca **Vinícius de Moraes** é o autor desse soneto.  
 Em sua obra, o amor e a mulher são temas dominantes. Escreveu entre outros: **Novos Poemas; Ariana, a Mulher; Poemas, Sonetos e Baladas**.  
 Inúmeras composições suas, musicadas por nomes como Tom Jobim e Toquinho, tornaram-se sucessos.  
 Leia o texto e conheça um dos mais belos poemas de Vinícius.

Fonte: Camargo *et al.* (1982, p. 144)

Na proposta de predição acima, verificamos que as autoras do manual trazem informações gerais sobre o autor do texto, Vinícius de Moraes, os parceiros com os quais ele já trabalhou, além de situar o gênero de texto que será trabalhado e os títulos de outros poemas com a mesma temática, no caso, o amor e as mulheres. Essa é uma tentativa de

atividade de predição e de mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos que farão a leitura do texto em seguida.

Essas informações sobre o tema, a vida e a obra do autor têm relação com a ativação da *capacidade de ação*, que mobiliza as representações do leitor e do produtor do texto quanto ao *contexto de produção*, no que se refere aos parâmetros do ambiente físico, dos aspectos sociais e subjetivos relacionados à produção do texto. Essa tentativa de predição, no entanto, fica apenas no plano do mundo físico, ao situar o autor empírico do texto e a sua obra.

Essa atividade de predição tem traços do *modelo psicolinguístico de leitura*, ao considerar a participação ativa dos sujeitos nos processos de construção dos significados, no entanto, não traz elementos que nos permitam acessar os parâmetros do mundo socio-subjetivo do texto, pois não apresenta qualquer informação sobre o seu contexto sócio-histórico ou o lugar social que o autor ocupa perante a sociedade. Essa ausência de reflexão sobre esses aspectos do contexto tem relação com a concepção de língua utilitária e pragmática que embasa essa atividade de leitura que, por sua vez, é vista como uma atividade individual. Vejamos o bloco de atividades sobre o qual trata o comentário acima:

Figura 10: Bloco de atividades II – *Comunicação em língua portuguesa*.

**COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO**

- O tema abordado no poema é:
  - ( ) A intensidade das grandes emoções está no sofrimento.
  - ( ) A precariedade de nossos sentimentos faz o amor.
  - (X) O amor se mede pela intensidade e não pela duração.
  - ( ) O amor verdadeiro é eterno e imutável.
- O sentimento de fidelidade está intimamente ligado ao amor. Para Vinícius ele é eterno?  
*Não. Ele só existe enquanto dura o amor.*
- Que perspectivas o poeta imagina encontrar no fim da vida?  
*Ele imagina encontrar a morte ou a solidão.*
- Defina, através do soneto:
  - a) Morte: *Angústia de quem vive.*
  - b) Solidão: *Fim de quem ama.*
- “E rir meu riso e derramar meu pranto  
 Ao seu pesar ou seu contentamento.”  
 O uso de palavras de sentido contrário, como nesses dois versos, mostram a coexistência de que sensações?
  - (X) Alegria e tristeza.
  - ( ) Egoísmo e desprendimento.
  - ( ) Mágoa e orgulho.
  - ( ) Tranqüilidade e agitação.

Figura 11: Bloco de atividades II – *Comunicação em língua portuguesa.*

6. “Que não seja imortal posto que é chama.”

Por que a comparação do amor com a chama?

*Porque a chama arde com intensidade por um momento determinado e depois se apaga. Ela não é eterna.*

7. “Eu possa me dizer do amor (que tive)

Que não seja imortal, posto que é chama,

Mas que seja infinito enquanto dure!”

Você concorda com a visão que Vinícius tem do amor? Por quê?

*Resposta pessoal do aluno.*

Fonte: Camargo *et al.* (1982, p. 148)

No bloco de atividades acima, a maior parte das questões (1, 2, 3, 5, 6) relacionam-se à temática principal do texto, ou seja, ao conteúdo temático que está sendo explicitado, mas sem a necessidade de apontar a informação tal qual está escrita no texto. Nessa perspectiva, as questões apontadas acionam, mesmo de que maneira precária, a *capacidade de ação*, que é a responsável pela construção dos parâmetros do *contexto de produção*, no entanto, os comandos das não estabelecem entradas linguísticas bem definidas para proporcionar o engajamento do leitor e o encontro necessário entre a materialidade linguística e os seus conhecimentos de mundo para resolver o que está sendo pedido.

Quanto ao modelo de leitura que embasa a construção das atividades, acreditamos que há fortes referências ao *modelo psicolinguístico de leitura*, uma vez que para responder as perguntas é necessário o engajamento do leitor para respondê-las, representando um avanço em relação à *concepção mecanicista*, no entanto, mais uma vez, a proposta pedagógica do manual não avança no sentido de procurar situar o texto no seu contexto sócio-histórico, demonstrando as suas forças ideológicas que e as contradições que constroem o texto lido, não permitindo que o leitor se posicione criticamente.

A questão 4, por se tratar de uma questão de localização, mobiliza a *capacidade discursiva*, que é a responsável por estabelecer os parâmetros do plano geral do texto. A questão mencionada segue a proposta *mecanicista* de modelo de leitura, uma vez que, para encontrar a resposta, é necessário que o leitor apenas localize e copie a informação do texto, sendo, até mesmo, a resposta sugerida pelas autoras uma cópia da informação tal qual se encontra no texto.

A questão 7 mobiliza todas as *capacidades de linguagem*, no entanto podemos perceber que, mesmo as autoras mencionando o texto na questão, o aluno não precisa recorrer a nenhuma informação para respondê-la, pois apenas com o seu conhecimento de mundo seria capaz de alcançar a resposta. O comando dessa questão mobiliza, principalmente, a *capacidade de ação* dos alunos, pois para responde a esse item ele se ancora nas representações que ele construiu sobre os parâmetros do *mundo físico, social e sócio-subjetivo*. Passemos a analisar as questões de leitura do livro *Aulas de comunicação em língua portuguesa*.

A obra *Aulas de comunicação em língua portuguesa*, cuja autoria é de Luiz Antônio Ferreira, segue a sequência de planejamento explicitada anteriormente, trazendo como o segundo texto da obra o Conto grafológico, de Folco Mazucci. Diferentemente do livro *Comunicação em língua portuguesa*, analisado anteriormente, a obra em questão não apresenta uma proposta de predição do texto. Em relação ao texto, *Conto grafológico*, o autor do manual do professor traz o seguinte bloco de atividades:

Figura 12: Bloco de atividades I – *Aulas de comunicação em língua portuguesa.*

**II - BATE-PAPO SOBRE O TEXTO**

- 1) Que fato desencadeia a narrativa?  
*A visita de uma senhora pobre a um sobrinho rico.*
- 2) Tia Delfina inicia a entrevista em lágrimas. Três fatos deram origem a esse pranto. Quais são eles?  
*Entrada cheia de temor no edifício, esperara durante duas horas e sentiu-se humilhada; além disso, o sobrinho pediu-lhe que fizesse rapidamente.*
- 3) Que palavras do industrial comprovam que ele era um homem prático?  
*"Vamos, não percamos tempo. (...) Com lágrimas nada se resolve" (Linhas 7 e 8)*
- 4) A tia era também uma mulher prática. Como se nota isso? *Quando o sobrinho pediu a carta de solicitação de emprego, ela já a tinha em mãos.*
- 5) Por que o industrial rasgou a carta?  
*Porque fora tomado de repente inteira.*
- 6) Arrependido, o que faz o industrial? Qual a importância desse fato para o final do texto?  
*O industrial recusa-se a ler a carta. Com tal gesto, submete sua letra à análise grafológica e revela-se "antipático, desonesto, despótico, malvado e vulgar." (Linhas 50 e 51)*
- 7) Apesar de reescrever a carta, o industrial não estava decidido a empregar o parente. Como se comprova isso?  
*Passa a correção que rasgou a carta, mas recomenda que não queria preferências.*
- 8) Você acha que o texto lido é real ou foi um pretexto para o Autor, indiretamente, falar de características do ser humano? Que características seriam?  
*Resposta pessoal do aluno. Ressaltar a intenção de análise do ser humano feita pelos autores em geral.*
- 9) Embora o texto pretenda divertir, você acha que existe nele algo de dramático?  
*Resposta pessoal do aluno. Aprofundar, se achar necessário, a exploração do homem pelo homem.*
- 10) Como você julga as atitudes de tia Delfina? Acha que agiu corretamente?  
*Resposta pessoal do aluno. Importa mais a discussão. Pode-se levantar que o fato de o rapaz ser realmente capacitado, poderia ter privado a mãe dessa humilhação.*
- 11) Coloque-se no lugar de tia Delfina. Como você reagiria diante de uma situação assim? *Resposta pessoal do aluno.*
- 12) Qual a profissão que você pretende exercer? Por quê? *Resposta pessoal do aluno.*
- 13) Vamos fazer uma experiência: conte para a classe o conteúdo do texto lido sem usar as palavrinhas muletas: aí, né, daí, então né, foi aí que, ele pegou, etc.  
*Resposta pessoal do aluno.*
- 14) A grafologia é uma ciência que estuda os caracteres gráficos das pessoas. Há, no entanto, uma série de outras atividades que procuram desvendar o caráter e o futuro do ser humano: cartomancia (leitura através de cartas), quiromancia (leitura da palma da mão), jogos de dados e outros objetos. Você acredita neles? Por quê? *Ao Professor: Abrir o debate.*
- 15) Vamos tentar uma pequena dramatização. Imagine que você procura seu primeiro emprego e está sendo entrevistado pelo dono da firma. Como se dá a experiência?  
*Ao Professor: Se aceitar a idéia, utilizar vários alunos: secretária, patrão, alguns entrevistados: "mulher do café", faxineira, etc. Deixe-os soltos para criarem. Se estiverem caricaturando, seria bom permitir e só depois fazê-los representar.*

Fonte: Ferreira (1984, p. 28)

No bloco de atividades acima, a maior parte das questões (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11) relacionam-se à temática principal do texto, ou seja, ao conteúdo temático que está exposto na superfície textual, mas sem a necessidade de apontar a informação tal qual está escrita no texto. Nessa perspectiva, as questões apontadas acionam, mesmo de que maneira precária, a *capacidade de ação*, que é a responsável pela construção dos parâmetros do *contexto de produção*, mas, como se pode observar, os comandos não apontam as entradas linguísticas para proporcionar o engajamento do leitor e o encontro necessário entre a materialidade linguística e os seus conhecimentos de mundo.

Quanto ao modelo de leitura que embasa a construção das atividades, verificamos que há traços do *modelo psicolinguístico*, na medida em que, para responder às perguntas, tem-se a necessidade do engajamento do leitor para a obtenção, representando um avanço em relação

à *concepção mecanicista*, no entanto, mais uma vez, a proposta pedagógica do manual não avança no sentido de procurar situar o texto no seu contexto sócio-histórico.

As questões 1, 2, 3 caracterizam-se pela identificação das informações explícitas no texto, acionando a *capacidade discursiva*, pois se relacionam à organização das informações que compõem o texto, articulando-se ao *plano geral* que, por sua vez, articula-se ao nível mais superficial do texto, quanto à organização do seu conteúdo temático.

As questões de leitura apontadas anteriormente têm como guia a *concepção mecanicista de leitura*, uma vez que, a partir dos seus comandos, o texto está sendo concebido como a única fonte de dados da qual o leitor deve extrair as informações para responder as perguntas, pois não consideram as suas possíveis inferências na construção dos significados. Essa prática de leitura limita as possibilidades de interação entre o leitor, o autor e o texto, uma vez que, para ser compreendido, o texto precisa apenas ser decodificado, não havendo a necessidade de estabelecer relações intertextuais e extratextuais para a resolução das questões.

Para responder as questões 12, 13, 14 e 15, é necessário que o aluno mobilize todas as *capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva)* para a construção das respostas. As questões solicitam que o aluno manifeste a sua opinião através do comando, no entanto, ela não apresenta nenhuma proposta de mediação anterior que possibilite entradas no texto. Na realidade, o aluno não precisa recorrer a nenhuma informação do texto, pois apenas com o seu conhecimento de mundo seria capaz de responder as questões propostas se ancorando, nessa perspectiva, ao *modelo psicolinguístico* de leitura. Vejamos agora o segundo bloco de atividades do livro em análise.

Figura 13: Bloco de atividades II – *Aulas de comunicação em língua portuguesa.*



## II – BATE-PAPO SOBRE O TEXTO



1) Que fato desencadeia a narrativa?  
A morte da irmã de uma senhora que estava viajando.

2) Por que os parentes estavam tão preocupados com a redação do telegrama?  
A senhora que estava viajando era cardíaca.

3) Quem redigiu a fórmula que causou maior revolta?  
O médico da família, sobrinho da viajante.

4) Por que os familiares colocaram o netinho para fora da sala?  
Porque julgara a redação de um dos telegramas.

5) Como você interpreta a atitude do garoto?  
Sugestão: Talvez inoportuna, mas demonstrou que tinha senso crítico.

6) Por que a penúltima versão não foi aceita?  
A frase do sobrinho: "Ela pode pensar que a titia está esperando neném" (linha 63), foi o motivo.

7) O que você achou da redação final do telegrama?  
Resposta pessoal do aluno.

8) Os parentes estavam certos tentando evitar o choque à irmã da falecida? Justifique.  
Resposta pessoal do aluno.

9) Que aspectos do comportamento humano são retratados pelo Autor na história lida?  
Os parentes preocupam-se em amenizar a verdade e, afinal, criam pequenas mentiras comuns.

10) Como você redigiria o telegrama?  
Resposta pessoal do aluno.

11) Você já recebeu algum telegrama? Como se sentiu?  
Resposta pessoal do aluno.

12) Há um famoso provérbio árabe que pode funcionar como ponto de partida para uma reflexão sobre a atitude dos parentes: "A primeira vez em que tu me enganares, a culpa será tua; mas na segunda vez a culpa será minha." O que você acha?  
Resposta pessoal do aluno.

13) Deve-se dizer sempre a verdade? Por quê?  
Resposta pessoal do aluno.

14) Vamos tentar uma representação improvisada? O professor escolherá algumas personagens e, sem recorrer ao texto, tentem recriar a história com suas palavras. Se ela assumir características diferentes, não há problema algum. A criatividade é livre. Boa sorte!  
Ao Professor: Essa é uma experiência muito importante. Se a improvisação começar a morrer, interrompa suavemente, coloque novas personagens ou crie conflitos, até que a confiança e a espontaneidade sejam recuperadas.

Fonte: Ferreira (1984, p. 45)

No bloco de atividades acima, as questões de 1 a 10 relacionam-se à temática principal do texto, ou seja, ao seu conteúdo temático, sem a necessidade de apontar a informação tal qual está escrita no texto. Desse modo, as questões apontadas acionam, mesmo de que maneira precária, a *capacidade de ação*, que é a responsável pela construção dos parâmetros do *contexto de produção*. Da mesma maneira que as questões já analisadas, anteriormente, no livro, os comandos não estabelecem entradas linguísticas bem definidas para o encontro necessário entre a materialidade linguística e os conhecimentos de mundo do leitor, se baseando no *modelo psicolinguístico* de leitura.

Para responder as questões 10, 11, 12, 13 e 14 é necessário que o aluno mobilize todas as *capacidades de linguagem* (*ação, discursiva e linguístico-discursiva*). As questões solicitam que o aluno manifeste a sua opinião através do comando, no entanto ela não apresenta nenhuma proposta de mediação anterior que possibilite entradas no texto. Para

responder as questões mencionadas anteriormente, não há a necessidade de interpretação do texto, podendo, então, ser respondidas apenas com os conhecimentos de mundo do aluno. As questões propostas se ancoram, nessa perspectiva, *ao modelo psicolinguístico* de leitura. Na próxima seção do nosso texto, veremos o resultado das análises dos manuais publicados nos anos 1990 e seus respectivos exemplos.

### **6.2.3 As atividades de 1990**

Conforme já mencionamos no início das nossas análises, a década de 1990 foi marcada pelo retorno das ideias social-democratas, desencadeando, sob o ponto de vista da educação no Brasil, uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital. Outro grande marco desta década foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo projeto previa a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que estão associadas aos conhecimentos considerados relevantes para a manutenção da dignidade humana, englobando tanto as áreas básicas e a inserção do indivíduo na sociedade.

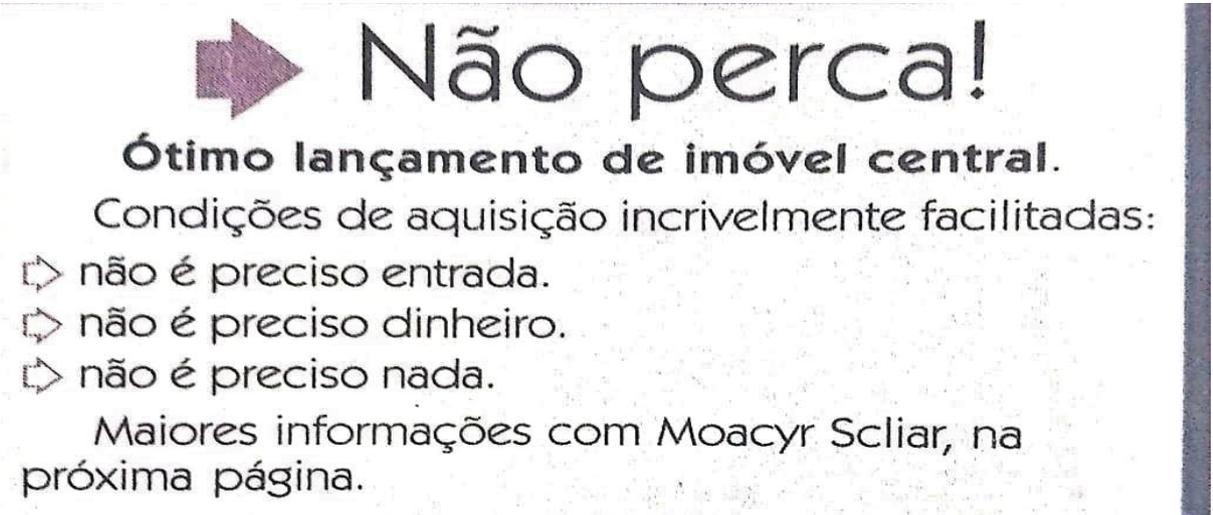
Em relação às políticas públicas para o livro didático no Brasil, a partir de 1993, o MEC passou a estabelecer mecanismos de maior controle e avaliação dos livros didáticos, além de capacitar os professores a avaliar e a selecionar o melhor livro de acordo com as suas necessidades, estabelecendo critérios mais precisos para a seleção e avaliação dos livros que seriam adquiridos e distribuídos pelo Estado. Apesar de já haver um trabalho específico quanto à avaliação dos livros didáticos, somente em 1996 foi instituída a universalização do PNLD nas disciplinas do Ensino Fundamental, se instaurando, oficialmente, a avaliação pedagógica dos livros didáticos comprados por meio do PNLD.

Outro marco importante para essa década, foi o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, cuja orientação teórica passa a considerar o texto como objeto de ensino dos três eixos da linguagem: leitura e literatura; produção de textos orais e escritos e análise linguística. A partir dessa nova perspectiva, o foco não é o saber em si, ou seja, a metalinguagem, mas a ampliação de competências comunicativas para tornar o aluno um leitor e produtor de textos crítico e reflexivo. Nas próximas linhas, ilustraremos os resultados das nossas análises a partir de dois blocos de atividades de cada livro.

Percebemos que a obra *Falando a mesma língua*, de 1993, mesmo tendo sido publicada antes do lançamento dos PCN e da universalização do PNLN traz uma certa variedade de gêneros de texto em todas as seções do livro. Grande parte das questões de leitura se ancoram no *modelo psicolinguístico* de leitura, cuja orientação epistemológica considera a participação ativa do leitor para a construção do significado, no entanto esvazia o texto do seu contexto sócio-histórico. O manual em questão também apresenta uma diversidade de textos que criticam as contradições da sociedade, no entanto o autor não aprofunda as causas dessas contradições questionando sobre as raízes do problema. Vejamos, nas próximas linhas, o exemplo de dois blocos de questões que ilustram essa tendência nos livros.

O primeiro bloco de atividades que iremos utilizar como exemplo nesta seção baseia-se no conto *Um condomínio muito exclusivo* de Moacyr Scliar. O manual sob análise, similarmente aos manuais dos anos 1980, sempre apresenta uma proposta de predição que tem o objetivo de chamar a atenção do leitor para o texto que será lido. Vejamos a proposta de predição sugerida para o texto em questão:

Figura 14: Proposta de predição I – *Falando a mesma língua*



**➡ Não perca!**  
**Ótimo lançamento de imóvel central.**  
 Condições de aquisição incrivelmente facilitadas:

- ➡ não é preciso entrada.
- ➡ não é preciso dinheiro.
- ➡ não é preciso nada.

Maiores informações com Moacyr Scliar, na próxima página.

Fonte: Almeida (1993, p. 97)

Na proposta de predição acima, o autor do manual simula um anúncio de um apartamento para chamar a atenção do leitor com certo tom de humor, além de antecipar informações sobre o conteúdo temático do texto e situando o autor que, no caso, é Moacyr Scliar. A proposta de predição ativa a *capacidade de ação*, pois traz informações sobre o

contexto de produção, ao mencionar aspectos do conteúdo temático e o autor empírico do texto.

O conceito de *contexto de produção* se refere aos parâmetros do mundo físico, dos aspectos sociais e subjetivos relacionados à produção do texto (BRONCKART, 2009). As atividades de predição mencionadas anteriormente se limitam a pautar os aspectos do mundo físico, pois não problematizam o contexto sócio-histórico no qual está inserido o texto ou situam a posição social ocupada pelo autor ou pelo receptor perante a sociedade. A ausência de problematização quanto aos aspectos referentes aos parâmetros do mundo social tem relação com a concepção utilitária de língua na qual a atividade de leitura é concebida como uma prática individual e, portanto, deslocada do contexto sócio-histórico.

Quanto ao modelo de leitura que serviu de base para a construção da proposta, podemos afirmar que é o *modelo psicolinguístico*, pois estimula previamente o levantamento de hipóteses por parte dos estudantes e considera a participação ativa do leitor no processo de significação. Após analisarmos a atividade de predição proposta para a analisar o texto de Moacyr Scliar, analisaremos, nas próximas linhas, as atividades de leitura elaboradas para abordar esse texto.

Figura 15 – Bloco de atividades I – *Falando a mesma língua*

## Entendimento do texto

- 1 Apesar de o fato narrado ter ocorrido em Porto Alegre, pode-se afirmar que o problema apresentado é característico somente daquela capital do sul do país?

*Não, pois a situação de crianças abandonadas é comum a todas as capitais e também a muitas outras cidades do país.*

---



---



---
- 2 Apenas no 8º parágrafo do texto é revelado diretamente que é no “esgoto” que os garotos vivem. Cite trechos dos parágrafos anteriores que indicam, de modo sutil, tratar-se desse ambiente.

*“... recebe produtos desses estabelecimentos, embora não sejam os mesmos produtos oferecidos nas vitrinas ou nos balcões”;*  
*“... porque a passagem só dá acesso a garotos muito pequenos e muito magros...”; “... mas a fauna é das mais abundantes”;*  
*“Reina ali uma semi-obscuridade permanente”; “Mas o serviço de esgoto é perfeito”.*

---



---



---
- 3 Em sua opinião, o que leva os “moradores do condomínio” a utilizarem cola para “induzir os sonhos”?

*Pessoal.*

---



---



---
- 4 Qual é a importância do ambiente para os meninos? Comprove sua resposta com um trecho do texto.

*Aquele ambiente servia como refúgio e abrigo para as crianças. “E, como as Tartarugas Ninja, vivem mil aventuras — mas nunca esquecem de voltar ao condomínio.” “E este condomínio é o único lugar onde podem viver...”*

---



---



---
- 5 Por que aparecem tantas negações (“não”, “nada”, “nunca”) no texto de Moacyr Scliar?

*As negações enfatizam a situação de miséria, de carência e de penúria vivida pelos sete garotos.*

---



---



---

Figura 16– Bloco de atividades I – *Falando a mesma língua*

**6** Com que personagens dos contos de fadas os garotos são comparados? Quais as semelhanças e diferenças entre eles?

Eles são comparados aos anões de Branca de Neve. Assim como os anões, os meninos eram sete e também tinham baixa estatura, mas, diferentemente daqueles, eram sujos e malcheirosos.

---



---



---



---

**7** Confrontado à lenda dos esgotos de Nova York, o caso dos meninos de Porto Alegre é considerado um pesadelo muito maior. Explique:

O caso das crianças de Porto Alegre é um pesadelo muito maior, pois é real, enquanto o caso dos esgotos de Nova York é apenas ficção.

---



---



---



---

**8** Ao descrever o “condomínio muito exclusivo”, o narrador parodia, isto é, imita satiricamente a linguagem dos anúncios publicitários. Com que objetivo esse recurso é utilizado?

Um anúncio publicitário realça as características positivas de um produto, ao contrário do que acontece em *Um condomínio muito exclusivo*, em que esse recurso é utilizado para ironizar e, portanto, denunciar as condições de vida do menor no Brasil.

---



---



---



---

Fonte: Almeida (1993, p. 101)

Metade das questões que compõem o bloco de atividades acima (1, 3, 6 e 7) aciona a *capacidade de ação*, pois o enfoque dado recai sobre o *contexto de produção*, no entanto, diferentemente das atividades analisadas nos anos 1980, neste bloco, encontramos questões que ultrapassam os limites do texto, pois elas procuram relacionar as informações lidas à realidade social e ao repertório cultural dos alunos.

O comando da questão 7 mobiliza aspectos relacionados ao conteúdo temático, do texto no seu nível mais superficial, pois para responder às questões os alunos só precisam recorrer às informações explicitadas no texto, sem a necessidade de realizar associações com a exterioridade, seja em relação aos parâmetros do *mundo físico* ou *sócio-subjetivo*.

Os comandos das questões 3 e 7 solicitam que os alunos relacionem a situação dos meninos em situação de rua da cidade de Porto Alegre a uma questão mais global: a falta de moradia digna nas grandes cidades e o uso de drogas. Ao solicitar que os alunos façam essa relação, o autor situa, mesmo que de maneira precária, o texto no seu contexto sócio-histórico, pois, a partir dos questionamentos lançados, os alunos podem refletir sobre as mazelas sociais que atingem as crianças nas outras grandes cidades.

A questão 6, mesmo que de maneira muito superficial, proporciona que o aluno empreenda um certo deslocamento do texto fonte, pois o enfoque recai sobre a comparação realizada pelo autor do texto entre os garotos em situação de rua da cidade de Porto Alegre e os sete anões da Branca de Neve. O autor solicita que os alunos apontem as semelhanças e as diferenças entre os personagens a partir das especificidades do enredo de cada uma das histórias. Para empreender essa comparação, o aluno precisa acessar o seu repertório sócio-cultural, lembrando da história da Branca de neve, para apontar os traços consonantes e dissonantes da história.

Quanto ao *modelo de leitura* que orienta a base epistemológica da sua construção, as questões 1 e 3 ancoram-se, mesmo que de maneira sutil, no *modelo interacionista*, pois, para responder ao item, o aluno precisa realizar um certo deslocamento do texto original e refletir sobre as mazelas sociais que acometem outras cidades grandes. Já as questões 6 e 7, ancoram-se no modelo psicolinguístico de leitura, pois considera a participação ativa dos sujeitos no processo de significação, principalmente a questão 6 que aciona, de maneira mais efetiva, os conhecimentos de mundo construídos pelos alunos.

As questões 5 e 8 acionam a *capacidade linguístico-discursiva*, pois elas focalizam aspectos relacionados às *escolhas lexicais*. O comando da questão 5 solicita que os alunos façam uma associação entre a escolha do autor em utilizar várias expressões que denotam ausência e o conteúdo temático do texto que denuncia a situação de privação em que vivem certos grupos de crianças na cidade de Porto Alegre. Já o comando do item 8, comenta a decisão do autor em utilizar a expressão *condomínio muito exclusivo* como o título para denunciar, por meio da sátira, as condições de moradia das crianças.

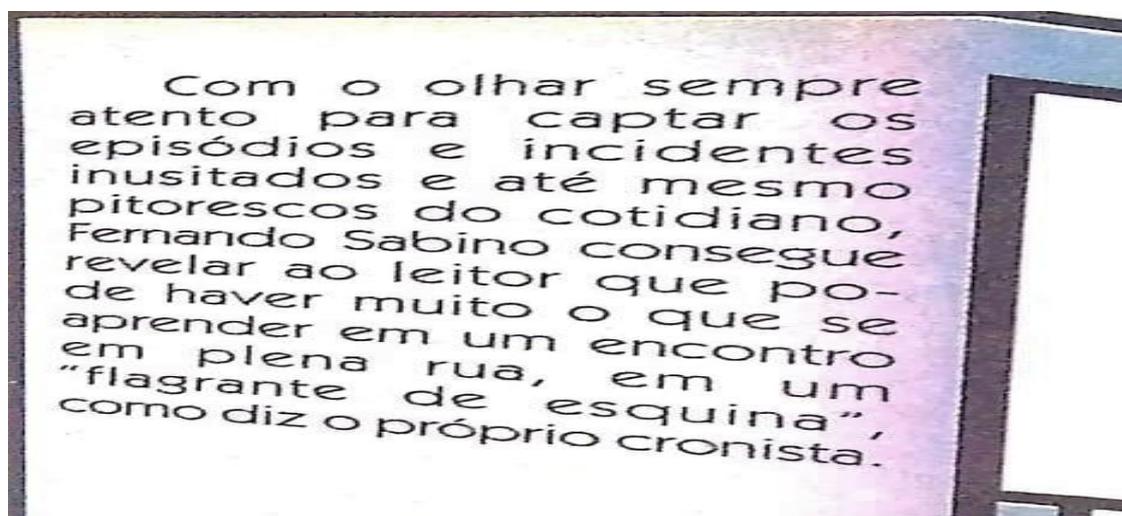
O modelo de leitura que orienta a construção das questões citadas anteriormente é o *psicolinguístico*, pois consideram a participação ativa do leitor para a obtenção das respostas, mas não procuram situar o texto ao seu contexto sócio-histórico, realizando associações com a sua exterioridade.

As questões 2 e 4 mobilizam a *capacidade discursiva*, pois o foco de ambas recai sobre a localização de informações explícitas no texto, fazendo referência ao *plano geral*. Já o comando da questão 2 solicita que os alunos localizem e citem os trechos em que o autor faz menções sutis ao lugar de moradia dos garotos que devem ser localizados antes do parágrafo 8. Já o comando da questão 4 solicita que os alunos localizem transcrevam uma parte do texto que justifique a sua resposta.

Quanto ao *modelo de leitura* que serviu de base para a sua construção, podemos dizer que é o *modelo mecanicista*, pois os comandos não consideram o engajamento cognitivo e a participação ativa dos leitores para a obtenção das respostas, solicitando, apenas, que os alunos localizem e transcrevam partes do texto. Vejamos agora o segundo bloco de questões do livro *Falando a mesma língua*.

O próximo bloco de questões selecionado como exemplo para ilustrar as nossas análises baseia-se na crônica *Preto e Branco* de Fernando Sabino. Como se pode observar, a crônica, mesmo narrando um fato cotidiano, no caso, o encontro entre dois amigos na rua, apresenta uma forte crítica social quanto a questão racial no Brasil. Apesar de ser um texto com esse forte teor de crítica, o autor do manual não explora essas contradições que acarretam determinados preconceitos, não concebendo o texto como um produto sócio-histórico que materializa determinadas ideologias e valores que estão em constata relação de embate. Vejamos, logo abaixo, a proposta de predição que o autor nos traz para abordar o texto e, posteriormente, traremos sobre o bloco de questões que selecionamos como exemplo para demonstrar essa tendência no livro.

Figura 17: Proposta de predição II – *Falando a mesma língua*



Fonte: Almeida (1993, p. 192)

A proposta de predição acima mobiliza a *capacidade de ação*, pois ela antecipa aspectos referentes ao conteúdo temático do texto e situa o autor empírico da obra, além de fazer um breve comentário sobre os traços recorrentes que marcam a obra completa do autor. Quanto ao modelo de leitura empregado, a proposta de predição ancora-se no *modelo psicolinguístico*, pois considera a participação ativa do leitor na construção da significação. Apesar de não haver perguntas explícitas na proposta que busquem acionar os conhecimentos prévios do leitor acerca do gênero, da obra ou da temática, o leitor, diante das informações dadas, consegue formular algumas hipóteses sobre o conteúdo que será lido posteriormente, pois já se antecipa que será uma crônica escrita por Fernando Sabino, cuja abordagem recairá sobre algum fato cotidiano narrado de forma inusitada. Vejamos, nas próximas linhas, o bloco de questões que aborda o texto de Fernando Sabino.

Figura 18: Bloco de atividades II – *Falando a mesma língua*

## Entendimento do texto

- O que significam os “passados tropeços” na vida da personagem principal?  
*Os passados tropeços são as dificuldades, os problemas anteriores vividos pela personagem quando ficou desempregada.*
- Como o protagonista conseguiu superar esses “passados tropeços”?  
*Com o surgimento de um novo emprego, oferecido por um americano.*
- O que a aproximação do amigo sambista representava para a personagem principal?  
*Para o protagonista, a aproximação do amigo sambista representava uma ameaça à estabilidade do emprego, pois o chefe americano poderia não gostar da amizade de um empregado seu com uma pessoa “de cor”.*
- Explique a expressão destacada:  

“...incompatível com a **ética ianque** a ser mantida nas funções que passara a exercer”.

*Uma regra de conduta que determina que pessoas de raças diferentes não mantenham relacionamentos íntimos.*
- O protagonista escolheu, entre tantas outras características do amigo — velho companheiro, bom sujeito — apenas uma para diferenciá-lo naquele encontro na rua. Que característica é essa?  
*A cor da pele.*

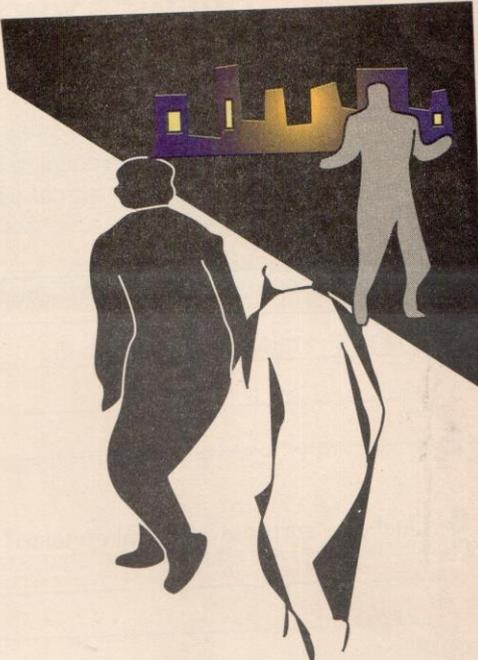


Figura 19: Bloco de atividades II – *Falando a mesma língua*

- 6** Ao encontrar o sambista, a personagem principal teve duas reações corporais distintas: uma quando ainda estavam distantes e outra quando já estavam próximas. Que reações foram essas?

Primeira reação: cumprimentou o amigo da maneira mais discreta possível. Segunda reação: virou a cara fingindo

que não o via.

- 7** Que termos você usaria para definir o comportamento da personagem principal perante o sambista?

Pessoal.

- 8** Qual é a “surpresa” do final do texto?

A surpresa do final do texto é que o americano também era

amigo do sambista negro.

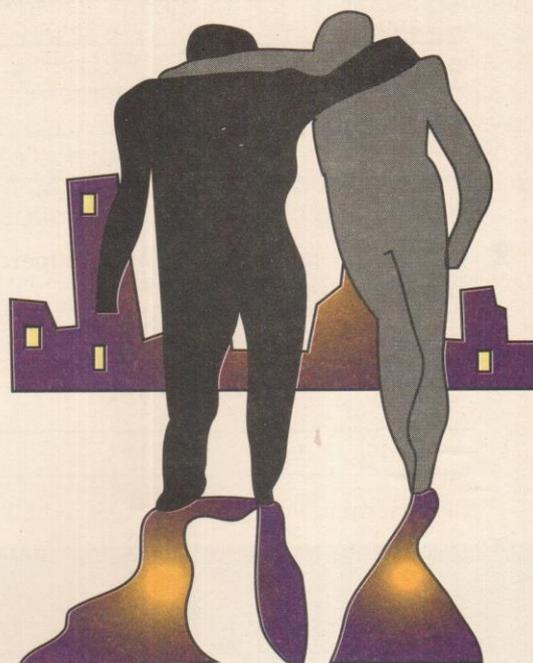
- 9** Qual foi o erro de julgamento do protagonista em relação ao americano?

Ele cometeu uma generalização ao pensar que aquele americano, como seus compatriotas “em geral”, tivesse também aquela

“coisa muito séria chamada preconceito racial”.

- 10** Em sua opinião, o que aconteceu logo após o abraço entre o americano e o sambista?

Pessoal.



Todas as questões do bloco de atividades acima (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8) mobilizam a *capacidade de ação*, pois se limitam a tratar do conteúdo temático do texto, sem procurar realizar associações com a sua exterioridade de maneira explícita. Conforme já mencionamos, podemos encontrar no livro *Falando a mesma língua* vários textos cujas temáticas abordam sérios problemas sociais, no entanto, nas atividades de leitura propostas, o autor explora esses aspectos de maneira muito superficial, pois não procura direcionar o olhar do leitor para as raízes do problema, despertando, dessa forma, a consciência e o pensamento crítico dos alunos. Conforme já mencionamos, entendemos que o livro didático reflete o entorno.

No bloco de atividades sob análise, o comando das questões 4, 5, 7 e 9 procuram direcionar o aluno a chegar à conclusão de que a atitude esquiva do personagem se deu por um posicionamento racista, na medida em que o ele evitou cumprimentar o amigo negro por ter receio do julgamento do americano que o acompanhava. O autor do manual, a partir da formulação de tais comandos, reconhece que o texto aborda um preconceito incutido no tecido social brasileiro: o racismo estrutural. No entanto, as questões se limitam a apontar o problema, não buscando estimular os alunos a se posicionarem sobre essa mazela social, ou reconhecerem as origens dessas atitudes que são decorrentes de fatores históricos, devendo ser questionadas e mudadas.

Quanto ao modelo de leitura que serviu de base para a sua construção, constatamos que todas as atividades do bloco se baseiam no *modelo psicolinguístico* de leitura, pois o autor reconhece a participação ativa do leitor na construção do significado, mas não procura inserir o texto no seu contexto sócio-histórico ou questionar os valores que o tornaram possível, no caso, as atitudes provenientes de um racismo social.

Conforme já mencionamos, reconhecemos que os livros didáticos são também produtos sócio-históricos que refletem os valores e as concepções de ensino dominantes em determinada época. Não podemos, portanto, esperar que um livro publicado em 1993 conceba o texto como um objeto sócio-histórico ou traga uma concepção enunciativa de ensino de língua, pois essa orientação passou a ser massiva e atingiu a esfera nacional somente após o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1998.

Apesar de termos a preocupação de não olharmos para o passado com as concepções que vigoram no presente consideramos necessário retomar um aspecto de nossa metodologia para realizarmos uma elucidação quanto ao nosso percurso analítico. Conforme já mencionamos em nossa metodologia, a nossa pesquisa situa-se como uma *pesquisa de avaliação* que, segundo Moreira & Caleffe (2008) estabelece critérios anteriores, buscando

mostrar o grau de convergência entre os critérios estabelecidos e a avaliação dos resultados. Outras especificidades desse tipo de pesquisa referem-se ao fato dela não ser neutra, tratar de produtos e processos e preocupar-se com as políticas e as práticas.

Considerando tanto a nossa preocupação de não nos debruçarmos sobre os nossos dados com um posicionamento anacrônico bem como o tipo de pesquisa que selecionamos em nosso percurso metodológico, buscamos, em nossas análises, equilibrar essas duas forças, aparentemente antagônicas, no sentido de procurar entender o passado a partir do seu contexto, mas, ao mesmo tempo, almejando mudanças que estejam direcionadas para um ensino de leitura que priorize os gêneros de texto e as *capacidades de linguagem*. Depois de realizarmos a análise dos dois blocos de questões do livro *Falando a mesma língua*, passemos a analisar o segundo livro que compõe o nosso *corpus* dessa década.

A obra *Entre palavras*, publicada em 1998, cuja autoria é de Mauro Ferreira, foi concebida após a exigência da avaliação dos conteúdos e a universalização do PNLD, além de ter sido publicada um ano após o lançamento dos PCN. Pode-se verificar que mesmo tendo sido lançada após esses grandes marcos da historiografia da educação, situados nos anos 1990, estão situadas em situações temporais próximas, não sendo possível verificar as influências das prescrições estabelecidas por esses documentos nacionais de forma efetiva

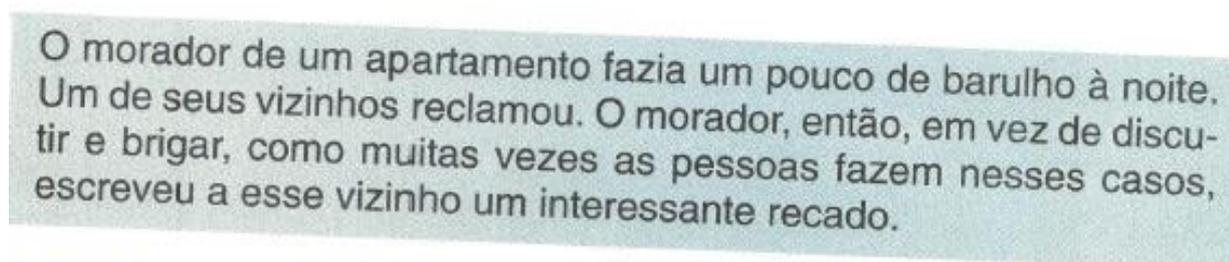
Percebemos que há uma maior diversidade de gêneros de texto nas unidades que compõem o livro, no entanto, ainda não são explorados os aspectos composicionais dos gêneros que constam na obra. Verificamos que há uma maior preocupação por parte do autor em inserir atividades que trabalhem com as múltiplas linguagens, pois ele traz, na seção *ver*, quadros e fotografias como propostas de atividades de leitura, sugerindo estratégias para que o professor amplie o olhar dos alunos quanto a apreciação estética e artística. Além disso, o autor sugere, na seção *aprender mais*, peças, músicas e filmes, procurando expandir o universo cultural dos alunos, ultrapassando os limites do livro didático em si quanto ao seu modo de organização semiótica.

A partir da análise do manual do professor em questão, percebemos que grande parte das questões de leitura são baseadas pelo *modelo psicolinguístico* de leitura, cuja orientação epistemológica considera a participação ativa do leitor para a construção do significado, no entanto esvazia o texto do seu contexto sócio-histórico. Diferentemente dos manuais analisados anteriormente, encontramos a ocorrência de atividades que se baseiam, mesmo que de forma sutil, nos *modelos interacionistas e sociopsicolinguístico* de leitura, representando

um certo avanço no sentido de se prescrever um ensino de língua portuguesa mais produtivo. Vejamos agora o exemplo de dois blocos de questões que ilustram essa tendência nos livros.

O primeiro bloco de atividades que iremos utilizar como exemplo para ilustrar a obra baseia-se na crônica *Recado ao senhor 903* de Rubem Braga. O manual sob análise sempre apresenta uma proposta de predição que trata sobre aspectos relacionados ao conteúdo temático do texto para despertar a curiosidade do leitor. Vejamos a proposta de predição sugerida para o texto em questão:

Figura 20: Proposta de predição I – *Entrepalavras*



O morador de um apartamento fazia um pouco de barulho à noite. Um de seus vizinhos reclamou. O morador, então, em vez de discutir e brigar, como muitas vezes as pessoas fazem nesses casos, escreveu a esse vizinho um interessante recado.

Fonte: Ferreira (1998, p. 80)

Na proposta de predição acima, o autor do manual traz informações gerais sobre o conteúdo temático do texto em uma tentativa de atividade de predição e de mobilização dos conhecimentos prévios, tentando despertar a curiosidade dos alunos sobre o texto, demonstrando que o enredo se volta para o fato de que haverá uma quebra de expectativas em relação ao comportamento padrão de alguém que estaria sendo incomodado pelo barulho do vizinho.

Quando se trabalha informações relacionadas ao tema, a principal capacidade de linguagem ativada é a *capacidade de ação*, pois esta mobiliza as representações do leitor e do produtor do texto quanto ao *contexto de produção*. Tanto as atividades de predição do livro *Comunicação em língua portuguesa*, parte do nosso *corpus* referente aos anos 1980, quanto as atividades de predição do livro *Entrepalavras* mobilizam aspectos referentes ao *contexto de produção* da obra, no entanto verificamos que há um retrocesso quanto a complexidade dos elementos mobilizados nas atividades, pois, conforme já mencionamos, na obra *Comunicação em língua portuguesa*, as autoras situam o gênero de texto que será lido; trazem informações sobre a obra completa do autor; identificam parceiros com os quais o autor trabalhou. Já na obra *Entrepalavras*, verificamos que o autor do manual se limita a tratar dos aspectos

referentes ao conteúdo temático do texto, não especificando outros elementos que poderiam ser explorados para procurar ativar os conhecimentos prévios dos alunos.

A atividade de predição da obra *Entre palavras*, mencionada anteriormente, traz traços do *modelo psicolinguístico de leitura*, pois, mesmo que de forma incipiente, procura fazer com que os alunos formulem hipóteses a partir das antecipações estabelecidas pelo conteúdo temático, além de conceber que os sujeitos têm participação ativa nos processos de significação, diferentemente das atividades pautadas no *modelo mecanicista*. Após analisarmos a primeira atividade de predição do texto de Rubem Braga, vejamos o bloco de atividades que trata sobre esse texto.

Figura 21 – Bloco de atividades I – *Entre palavras*

**1** É válido afirmar que o título do texto causa ao leitor um certo estranhamento? Justifique.

Resposta pessoal. (Espera-se que os alunos respondam afirmativamente. A pessoa a quem se destina o recado é caracterizada por um número, e não por um nome, como geralmente costuma acontecer.)

**2** Pelas primeiras palavras do texto, pode-se perceber como é o relacionamento entre o cronista e o vizinho a quem ele enviou a carta. Caracterize esse relacionamento, justificando sua resposta.

O relacionamento é frio e impessoal. Eles não são identificados pelos nomes: o autor da carta é apenas o "homem de 1.003" e o vizinho é chamado de "vizinho".

**3** Como o cronista está se sentindo em relação ao fato de ter incomodado o vizinho e de este ter-lhe feito uma reclamação? Transcreva do texto os dois adjetivos que confirmam sua resposta.

Ele se sente muito chateado, decepcionado e triste. Os adjetivos que deixam claro esse sentimento são "consternado" e "desolado".

**4** O autor da carta tem consciência de que o vizinho poderia tomar medidas enérgicas para resolver o problema.

**a** Quais seriam essas medidas?

O vizinho poderia pedir a presença da polícia e a aplicação da lei.

**b** Ao fazer referência a essas medidas, o cronista está valorizando ou ironizando o modo como as pessoas se relacionam? Justifique.

Ele está ironizando. Fica subentendido que elas não são humanas o bastante para dialogar e resolver pacificamente suas divergências.

**5** Ao se referir aos moradores usando números e não nomes, o que o cronista está criticando?

O cronista critica, de forma irônica, a frieza do relacionamento entre os moradores do prédio e, por extensão, a frieza do relacionamento entre as pessoas em geral.

Figura 22 – Bloco de atividades I – *Entrepalavras*

**6** Se classificássemos os moradores do prédio em “oceano” ou “lago”, quem faria parte do primeiro grupo? E do segundo? Justifique.

Só o cronista seria “oceano”, porque é o único que faz algum ruído (tem vida) fora dos “horários civis”. Os demais moradores seriam “lago”, pois são quietos, comportados, silenciosos.

---



---



---

**7** Releia.

“Quem vier à minha casa (perdão; ao meu número) será convidado a se retirar às 21:45, e explicarei: o **903** precisa repousar das 22 às 7, pois às 8:15 deve deixar o **783** para tomar o **109** que o levará até o **527** de outra rua, onde ele trabalha na sala 305.”

**a** A que o cronista está se referindo com os números em destaque?

903 é o número do apartamento do vizinho que fez a reclamação; 783 refere-se ao prédio em que eles moram; 109 designa o ônibus que o vizinho toma para ir trabalhar; 527 refere-se ao prédio em que o vizinho trabalha.

---



---

**b** Qual desses números exprime, nesse contexto, uma crítica irônica? Por quê?

Trata-se do 903. O vizinho não tem nome, não tem identidade como pessoa: ele é apenas um número, como as outras coisas referidas no trecho (o ônibus, o prédio, a sala).

---



---

**8** O cronista não concorda com a frieza das relações humanas e com os “regulamentos sociais”; por isso, sonha com uma vida diferente.

**a** Como seria essa outra maneira de viver?

Seria uma vida que valorizaria as relações de amizade. Haveria mais festas, mais alegria e fraternidade entre as pessoas.

---



---

**b** Por que, segundo o narrador, seria importante viver como ele sonha?

Porque ele tem consciência de que a vida é bela, emocionante, mas é passageira: “a vida é curta e a lua é bela”.

---



---

Fonte: Ferreira (1998, p. 83)

No bloco de atividades acima, a maior parte das questões (2, 4, 5, 7 e 8) acionam a *capacidade de ação*, pois mobilizam aspectos relacionados ao *contexto de produção*. No entanto, diferentemente das questões analisadas anteriormente, a maioria dos itens não se limita a abordar aspectos do *contexto de produção* relacionados ao *mundo físico*, pois apenas o comando da questão 2 relaciona-se a aspectos do conteúdo temático do texto, ao solicitar que o aluno descreva o relacionamento entre os vizinhos. Já as demais questões (4, 5, 7 e 8) acionam aspectos relacionados ao *mundo sócio-subjetivo* do *contexto de produção*, pois elas

tratam de aspectos relacionados ao lugar social do emissor/receptor e ao lugar social da produção, ou seja, a sociedade capitalista, possibilitando que os alunos reflitam sobre as contradições dos seus valores e costumes a partir de entradas específicas no texto.

O comando da questão 4 possibilita que os alunos reflitam sobre o *lugar social* que os sujeitos ocupam em uma sociedade capitalista, utilitária e regulada pelas leis burguesas, ironizando o fato de que o vizinho do 903 poderia chamar a polícia e pedir a *aplicação das leis* pelo fato do vizinho estar desvirtuando as normas dos *horários civis*, dificultando a vida de quem deseja dormir cedo para ser produtivo no outro dia. Os comandos das questões 5 e 7 também possibilitam uma reflexão sobre o lugar social e os valores da sociedade capitalista, ao questionar a frieza dos números que nos identificam, mas que nos fazem perder a nossa real identidade. A questão 8 também mobiliza aspectos do *mundo sócio-subjetivo*, ao fazer com que o aluno reflita sobre a *posição social* que o cronista ocupa na sociedade capitalista, enquanto alguém que questiona esse modelo e anseia por uma sociedade diferente.

Quanto aos modelos de leitura que embasam a construção das atividades acima, a atividade 2 ancora-se ao *modelo psicolinguístico de leitura*, pois ela considera o engajamento cognitivo do leitor para respondê-la, mas não busca situar o texto no seu contexto sócio-histórico. Já as questões (4, 5, 7 e 8) se ancoram no *modelo sociopsicolinguístico*, pois os comandos das questões procuram fazer com que os alunos reflitam sobre as contradições da sociedade, proporcionando uma tomada de consciência sobre a sociedade que os cerca. No entanto, as questões consideram apenas a interação entre o autor e o leitor do texto, não atentando para o papel fundamental do professor enquanto um mediador do evento de leitura, pois não encontramos qualquer comentário elaborado pelo autor que busque guiar o professor para a elaboração de novos sentidos ao mediar as informações e reflexões trazidas pelo autor para os alunos, não proporcionando a construção de uma significação coletiva em sala de aula.

As questões 1 e 3 acionam a *capacidade discursiva*, pois a construção de ambas focaliza a organização das informações explícitas no texto, articulando-se ao *plano geral* que, por sua vez, se refere ao nível mais superficial do texto que organiza espacialmente as informações do conteúdo temático. O comando da questão 1 mobiliza todas as *capacidades de linguagem*, pois solicita que o aluno justifique a sua resposta, mas mobiliza, principalmente, a *capacidade discursiva*, já que o foco da questão recai sobre a localização do título do texto. Já o comando da questão 3 é uma atividade de localização das informações explícitas no texto, pois solicita

que o aluno localize e depois transcreva os adjetivos utilizados pelo autor para descrever as suas sensações tais quais se encontram no texto.

Quanto aos modelos de leitura nos quais a construção dos comandos se ancora, a questão 1 baseia-se, prioritariamente, no *modelo psicolinguístico*, pois considera o leitor como co-participante da construção da significação no texto, além de estimular o levantamento de hipóteses, por parte dos alunos, acerca do fato de que o autor trata o vizinho pelo número do seu apartamento. Além disso, ela antecipa uma questão que será questionada no decorrer das questões subsequentes, ao tratar sobre a frieza das relações humanas que admite a identificação de um sujeito por meio de um número. A questão 3, por sua vez, é um exemplo clássico de atividade cuja perspectiva teórica se filia ao *modelo mecanicista de leitura*, pois o foco recai sobre a localização e transcrição de informações explícitas no texto, sem a necessidade de qualquer engajamento por parte do leitor para responder a construção dos significados.

Por fim, a questão 6 mobiliza a *capacidade linguístico-discursiva*, pois o foco recai sobre a especificidade das *escolhas lexicais* empreendidas pelo autor do texto. O comando da questão solicita que o aluno classifique as pessoas que seriam consideradas *lago*, quietas e que fazem pouco barulho, e *oceano*, designação que o cronista traz para si mesmo. Quanto ao modelo de leitura ao qual é baseada a construção da atividade, esta baseia-se na concepção *psicolinguística de leitura*, pois o autor da obra reconhece nessa questão o engajamento do leitor para classificar as pessoas do prédio que são lago e oceano, no entanto não trata de aspectos relacionados ao contexto sócio-histórico do texto ao propor essa entrada pelas escolhas lexicais. Vejamos, nas próximas linhas, a análise do segundo bloco de atividades selecionado por nós para ilustrar o manual em questão.

O segundo bloco de atividades selecionado como exemplo para esta seção baseia-se na crônica *Da difícil arte de redigir um telegrama* de Jô Soares. Conforme já mencionamos, o manual sob análise apresenta sempre uma proposta de predição que trata sobre aspectos relacionados ao conteúdo temático do texto:

Figura 23: Proposta de predição II - *Entrepalavras*

Será que escrever um telegrama é uma tarefa simples e rápida?  
Em geral é, mas às vezes exige o esforço de toda a família...

Professor, se os alunos questionarem o porquê de o título ser "Da difícil...", e não "A difícil...", explicar que essa é uma forma tradicional de dar o título a um texto que analisa um determinado assunto. Subentende-se: (A respeito) da difícil arte...

A proposta de predição acima aciona a *capacidade de ação*, pois focaliza aspectos relacionados ao conteúdo temático, buscando antecipar algumas informações para o leitor com o intuito de despertar o interesse. Assim como a proposta de predição anteriormente analisada do mesmo livro, ela não trata sobre o gênero de texto que será lido, nem situa o autor da obra. Como podemos observar, o autor do livro inseriu um comentário para orientar o professor como proceder na análise do título da crônica. Ao solicitar que o professor esclareça aos alunos acerca das *escolhas lexicais* do autor, a proposta sugerida pelo autor aciona a *capacidade linguístico-discursiva*.

Quanto ao *modelo de leitura* que guiou a construção da proposta de predição, podemos afirmar que o mais próximo é o *modelo psicolinguístico de leitura*, pois a partir dessa perspectiva teórica passou-se a buscar estimular a participação ativa dos alunos na construção da significação a partir do estímulo à formulação de hipóteses. O autor poderia ter lançado questionamentos que buscassem acionar efetivamente os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto lido, mas ele apenas se limita a antecipar aspectos do conteúdo temático do texto. Após analisarmos a proposta de predição, vemos o bloco de questões que trata sobre a crônica de Jô Soares.

Figura 24 – Bloco de atividades II – *Entrepalavras*

**ESTUDO DO TEXTO**

**1** Que fato motivou o envio do telegrama à mulher que estava viajando e por que seus familiares tiveram que tomar cuidados ao redigi-lo?

O envio do telegrama foi motivado pela morte da irmã da mulher. Seus familiares precisavam redigi-lo cuidadosamente, pois, sendo ela cardíaca, não queriam assustá-la.

**2** O telegrama teve seis diferentes versões. Releia a primeira e responda.

**a** Que argumento de natureza humanitária um dos tios apresentou contra essa versão?

O tio não concordou com a primeira versão do telegrama, pois a notícia era dada de forma muito direta e a mulher poderia sofrer um choque.

**b** Que argumento de natureza financeira outro parente apresentou contra ela?

O primo argumentou que o telegrama estava muito longo e ia custar caro, já que o preço é determinado pelo número de palavras.

**3** Releia a segunda versão.

*“— Interrompa viagem e volte correndo. Tua irmã passando muito mal.”*

Por que o psicólogo não aprovou essa versão?

Ele a julgou infantil, inocente. Segundo ele, a expressão “volte correndo” certamente levaria a mulher à conclusão de que a irmã já havia morrido.

**4** Releia agora a quarta versão.

*“Paciente fora de perigo. Volte assim que puder. Paciente tua irmã.”*

**a** Que parente redigiu esse texto e como a profissão dele influenciou na escolha do vocabulário?

Essa versão foi escrita pelo médico, sobrinho da mulher. Ele emprega a palavra “paciente”, termo comum na linguagem médica.

Fonte: Ferreira (1998, p. 35)

Figura 25 – Bloco de atividades II – *Entrepalavras*

**b** Por que, segundo o tio, essa versão era obviamente ruim?

O tio argumentou que, se a irmã estivesse "fora de perigo", obviamente não haveria necessidade de pedir para a mulher voltar.

**5** Releia o texto proposto pelo irmão mais velho e os comentários feitos pela nora (parágrafos 13 e 14). Quando alguém explica alguma coisa passo a passo, dizemos que a pessoa está dando uma explicação didática.

**a** Os defeitos que a nora encontrou nessa versão foram apresentados de modo didático? Justifique.

Sim. Ela coloca seus argumentos de forma bem organizada, separando um do outro. Chega, inclusive, a numerá-los:

"primeiro", "segundo" etc.

**b** Estabeleça a relação entre a profissão da nora e o modo de explicar que ela utilizou.

Como ela era professora, utilizou o modo de explicar que um professor emprega quando está dando aulas.

**6** Num texto humorístico, o que cria as situações engraçadas são, principalmente, as contradições, as opiniões absurdas e os fatos inesperados. Identifique, no texto, pelo menos uma dessas características.

Resposta pessoal. (Espera-se que os alunos citem: 1. a família toda teve que se reunir para escrever um telegrama; 2. a atitude extremamente sovina do primo (mesmo se tratando da morte de um familiar, estava preocupado com o dinheiro); 3. a mulher, aos noventa anos, está esperando um bebê; 4. a versão final do telegrama não tem nada a ver com o que a família pretendia.)

**7** Considerando o motivo que levou a família a se reunir, comente as características da versão definitiva do telegrama.

A versão definitiva foi a mais inadequada de todas, porque não comunicava à mulher que a irmã havia morrido; além disso, podia deixá-la preocupada e intrigada, o que a família, desde o início, queria evitar.

Fonte: Ferreira (1998, p. 36)

Diferentemente do bloco de questões explicitado anteriormente, as atividades que compõem o bloco sob análise (1, 2, 3, 4 – item b – 5, 6 e 7) mobilizam, em sua grande maioria, a *capacidade de ação*, pois dão enfoque ao *contexto de produção*, mesmo que mobilizando aspectos diferentes desta categoria.

As questões 1, 2, 3, 4 (item b), 5 e 7 focalizam aspectos relacionados ao conteúdo temático do texto que estão situados em um nível mais profundo da superfície textual. Os comandos das questões citadas anteriormente solicitam que os alunos localizem os

personagens de acordo com o estilo de linguagem empregado para redigir o telegrama, situem os argumentos utilizados para que os familiares mudassem de opinião e comentem o resultado da versão final do telegrama.

A questão 5 trata sobre aspectos relacionados ao *contexto de produção* que acessa uma camada mais profunda do texto, ao mencionar, mesmo que sutilmente, o *mundo sócio-subjetivo*, ao apresentar elementos que buscam ultrapassar o limite do texto, trazendo informações sobre o que seria uma *explicação didática*, associando o estilo da escrita à profissão de quem redigiu o telegrama de tal maneira, no caso uma psicóloga. Percebemos que há uma preocupação, por parte do autor da obra, de fazer com que os alunos reflitam sobre o *lugar social* que os sujeitos ocupam, a partir da sua profissão, à maneira como estes materializam essas especificidades no estilo de linguagem que empregam.

O comando da questão 6 mobiliza aspectos que procuram articular o gênero à sua base de orientação discursiva, ao tratar sobre as especificidades dos textos humorísticos, fazendo uma relação com a crônica lida. A questão, no entanto, não traz qualquer questionamento que procure tratar sobre os aspectos composicionais do gênero crônica.

Quanto ao modelo de leitura que serviu de base para a construção das atividades mencionadas anteriormente, as questões 1, 2, 3, 4 – item b – e 7 estão pautadas no *modelo psicolinguístico de leitura*, pois elas consideram a participação ativa dos sujeitos na formulação das respostas, além de não fazerem qualquer menção ao contexto sócio-histórico em que o texto foi produzido, outro traço típico do *modelo psicolinguístico*. Já as questões 5 e 7 mobilizam aspectos que se remetem, mesmo que sutilmente, ao *modelo interacionista de leitura*, pois elas levantam questionamentos que ultrapassam os limites do texto, a questão 5 ao tratar sobre o lugar social da personagem e seu estilo de escrita e a questão 6 ao articular o gênero à sua base de orientação discursiva.

O item a da questão 4 aciona a *capacidade linguístico-discursiva*, pois levanta questionamentos quanto às escolhas lexicais do personagem, no caso o médico, que utiliza o termo *paciente* ao se remeter à senhora que faleceu. Diferentemente da questão 5, o comando da questão não traz qualquer informação que procure ultrapassar os limites do texto, associando-o ao mundo, seja ele social ou empírico. Quanto ao modelo de leitura utilizado para a sua formulação, podemos afirmar que é o *modelo psicolinguístico*, pois considera o engajamento dos sujeitos na formulação da resposta, mas não faz qualquer associação ao contexto sócio-histórico. Na próxima seção, analisaremos as obras referentes aos anos 2000.

### 6.3 As atividades dos anos 2000

Conforme já mencionamos, a discussão em torno do ensino de gêneros textuais, na perspectiva bakhtiniana, só tomou contornos mais definidos a partir de 1997, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja orientação teórica dá o status do texto como a principal unidade dos eixos da linguagem. Por ser um marco situado no final da década de 1990, os frutos dessas orientações passaram a ser mais fortes somente nos anos 2000. Outra questão importante de ser ressaltada nessa década foi uma maior popularização da internet o que possibilitou um maior acesso à informação e modos de interação mais rápidos.

Outro marco importante dessa década para o Brasil, foi a implantação massiva de políticas públicas voltadas para a população mais excluída do acesso aos bens de consumo como o *Programa Fome Zero* e o *Bolsa Família*. Do ponto de vista da educação, houve uma preocupação de integrar a população historicamente excluída dos ambientes acadêmicos, através de políticas de ação afirmativa, e a valorização da sociobiodiversidade cuja orientação, no plano legal, pode ser percebida através da Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do tema História e Cultura Afro-brasileira, bem como da Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatória a inserção nos currículos das escolas brasileiras a temática das Culturas e das Histórias dos Povos Indígenas.

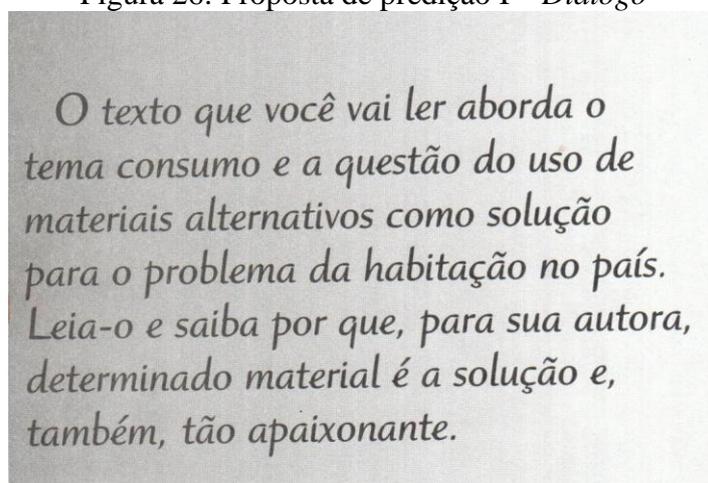
A obra *Diálogo*, de 2005, foi concebida e publicada nesse contexto trazendo uma grande variedade de gêneros de texto em todas as seções do manual, bem como sugestões de livros, textos, quadros, sites e filmes para ampliar o universo cultural dos alunos. Outra característica marcante do livro é o fato de haver uma maior diversidade de textos produzidos por autores de outras regiões do Brasil, procurando demonstrar a cultura e os modos de vida da população brasileira de uma forma mais diversificada, fugindo da pasteurização do eixo sul-sudeste. Percebemos também que essa obra passa a abordar temas relacionados à internet, procurando direcionar o seu uso como uma ferramenta educativa para incluir digitalmente os alunos da época.

Grande parte das questões de leitura se ancoram no *modelo interacionista*, cuja orientação epistemológica considera a interação entre o leitor e o autor do texto, na medida em que o leitor entra em contato com as ideias do texto, acrescenta as suas experiências e desse contato constrói a significação, considerando o contexto sócio-histórico de produção do texto. A maioria das questões do livro mobiliza a *capacidade de ação*, pois tratam sobre

aspectos relacionados ao contexto de produção, tanto em relação aos parâmetros físicos como também aos parâmetros do mundo sócio-subjetivo. Vejamos, nas próximas linhas, os dois blocos de atividades selecionados por nós para ilustrar essas tendências no livro.

O primeiro bloco de atividades que iremos utilizar como exemplo nesta seção baseia-se no artigo de opinião *Um amor, uma cabana* de Ana Miranda. O manual em questão sempre apresenta uma proposta de predição que antecipa o tema sobre o qual o texto irá tratar. Vejamos a proposta de predição sugerida para o texto em questão:

Figura 26: Proposta de predição I – *Diálogo*



*O texto que você vai ler aborda o tema consumo e a questão do uso de materiais alternativos como solução para o problema da habitação no país. Leia-o e saiba por que, para sua autora, determinado material é a solução e, também, tão apaixonante.*

Fonte: Beltrão; Gordilho (2005, p. 147)

A proposta de predição acima mobiliza a *capacidade de ação*, na medida em que antecipa informações relacionadas ao conteúdo temático do texto, pois apresenta, de forma explícita, o objetivo a que se destina o texto. As autoras não trazem informações sobre a autora ou situam o texto quanto às características composicionais do gênero no qual ele se enquadra. Quanto ao modelo de leitura que orienta a proposta de predição, podemos dizer que se trata do *modelo psicolinguístico*, pois considera a participação ativa do leitor, ativando, mesmo que não diretamente, os seus conhecimentos prévios, já que aluno parte para a leitura do texto sabendo sobre qual tema ele vai tratar. Vejamos o bloco de questões que aborda o texto de Ana Miranda.

Figura 27: Bloco de atividades I – Diálogo

**1.** No texto que você leu, a autora aborda uma questão social: a falta de moradia de uma grande parcela da população brasileira. E, diante dessa questão, defende um ponto de vista.

*Defende a construção de casas de taipa por ser um material alternativo fácil de encontrar, "nasce do chão" e é de baixo custo.*

**a)** O que ela defende como solução dos problemas de habitação para a área rural e a periferia urbana?

**b)** Identifique e escreva no caderno o principal argumento que comprova seu ponto de vista.

- I.** "A taipa é um material apaixonante. Tem uma nobreza histórica."
- II.** "A casa de taipa nasce do chão, vem da natureza, é construída com o material que está ali, a terra e as árvores [...]"
- III.** "A taipa tem mais de 9.000 anos, serviu a construções no Egito, na Mesopotâmia."

*II. "A casa de taipa nasce do chão, vem da natureza, é construída com o material que está ali, a terra e as árvores [...]"*

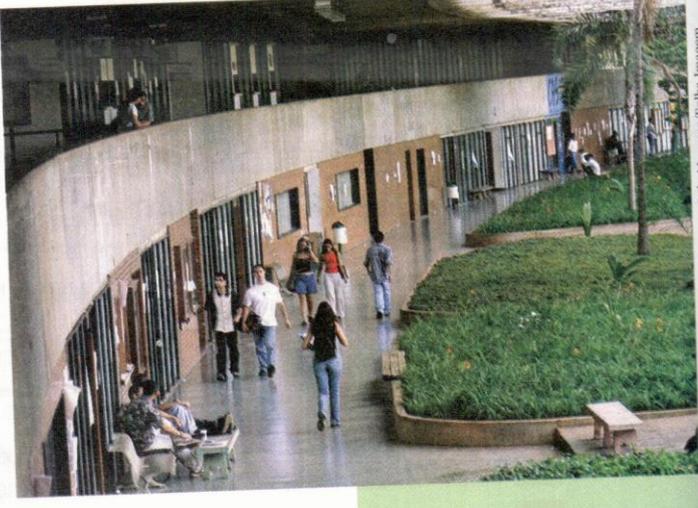
**2.** Copie em seu caderno a alternativa que traduz o que predomina no texto.

- uma análise crítica das escolhas de material para a construção de casas populares.
- uma visão poética e expressiva em relação às casas de taipa.
- lembranças e sentimentos da autora.

*Uma análise crítica das escolhas de material para a construção de casas populares.*

A **UnB** (Universidade de Brasília) foi inaugurada em 21 de abril de 1962. Abriga mais de 1.300 professores e cerca de 2.300 funcionários. A UnB oferece 63 cursos de graduação, 64 de mestrado, 45 de doutorado e dezenas de especializações. Os órgãos complementares auxiliam os alunos no desenvolvimento de trabalhos de ensino, pesquisa e extensão. O Hospital Universitário de Brasília, a Fazenda Água Limpa e a Editora são alguns deles.

Fonte de pesquisa:  
[www.unb.br/unb/index.php](http://www.unb.br/unb/index.php)



Laila Marques/Folha Imagem

Figura 28: Bloco de atividades I – Diálogo

**3.** A autora enumera várias razões para comprovar seu ponto de vista. Transcreva em seu caderno dois exemplos citados quanto:

3a) Elimina a aquisição de material (já está na terra), o transporte, o crédito, o financiamento e o processo industrial de construção. É

**a) ao sistema de construção;** rápida, usa-se mão de obra não qualificada, a construção pode ser tanto de caráter provisório quanto permanente, a técnica pode ser levada a lugares aonde não chega o material industrializado.

**b) aos aspectos sociais;** Permite o mutirão, a posse imediata da terra; educa e integra a família, pois as mulheres e as crianças participam, e integra o grupo na sociedade quando em regime de mutirão.

**c) o consumo dos recursos naturais.**  
Não há desperdício de material nem agressão ecológica, pois a quantidade de madeira usada na construção é cinco vezes menor do que a usada na queima de tijolos para uma parede com as mesmas dimensões.



**4.** Levante hipóteses. Respostas pessoais.

- Por que a taipa, um material resistente ao tempo, maleável, de baixo custo e que tem baixo consumo de recursos naturais, não é utilizada nas construções de casas populares e em geral? Sugestões: Provavelmente por ser um material não industrializado e que, portanto, não gera lucro. / Por estar relacionado a moradias simples, populares.
- Que vantagens há em se ensinar a população a construir suas próprias casas?  
Integra a família, integra o grupo na sociedade, elimina a aquisição de material de construção, permite o mutirão e, principalmente, educa.

**5.** Segundo a autora, “Nas esferas ‘civilizadas’ há dificuldade em compreender a taipa.”. O uso das aspas na palavra **civilizadas** dá um tom de ironia, ou seja, sugere uma ideia exatamente contrária. Qual é essa ideia?  
A ideia de que são esferas nada civilizadas, na medida em que consideram a taipa um submaterial e preferem usar materiais mais caros.

**6.** A autora cita que seu pai costumava dizer que “para nos tornarmos seres completos era preciso escrever um livro, plantar uma árvore e ter um filho” e “construir uma casa”. Que princípios ou valores são destacados a partir dessas ações?  
São destacados valores como conhecimento, estudo, produção intelectual; responsabilidade com o meio ambiente; o princípio da procriação da espécie e o de moradia.

**7.** A citação do pai da autora levanta a questão do direito humano e universal de se ter uma moradia.

**a)** Você concorda com a autora de que a construção de casas de taipa pode cumprir bem esse direito? Por quê?  
Resposta pessoal.

**b)** Na sua opinião, ao divulgar as contradições sobre a taipa como um material eficiente, o texto contribui para mudar o conceito de subabitação? Por quê?  
Resposta pessoal.

**8.** Na região ou lugar onde você mora, existem famílias necessitando de moradias? O que poderia ser feito pelo governo e pela comunidade para minorar esse problema?  
Resposta pessoal.

Fonte: Beltrão; Gordilho (2005, p. 150)

A maioria das questões (2, 4, 6, 7 e 8) acionam a *capacidade de ação*, pois estão associadas ao contexto de produção do texto, já que mobilizam aspectos relacionados ao

conteúdo temático. As questões 4, 6, 7 e 8 mobilizam aspectos que se situam no nível dos parâmetros do *mundo sócio-subjetivo*, tratando do lugar social da produção do texto, ou seja, uma sociedade pautada na exclusão e que nega o acesso à moradia à grande parte da população, mesmo havendo alternativas para ampliar esse acesso. Os comandos das questões mencionadas anteriormente possibilitam que os alunos reflitam sobre as contradições dos valores do sistema capitalista, a partir de entradas específicas no texto, além de estimularem uma reflexão crítica sobre o tema, pois solicitam que os alunos se posicionem sobre o tema, concebendo um texto como um produto sócio-histórico.

Já o comando da questão 2 trata sobre aspectos relacionados ao conteúdo temático do texto, mas que se associam aos parâmetros do mundo físico, pois está pautada no conteúdo temático mais aparente, não procurando abordar o contexto sócio-histórico no qual o texto está inserido ou a posição social ocupada pelo autor ou o receptor perante a sociedade. Já a concepção de leitura que guiou a construção da questão 2 foi a *concepção mecanicista*, pois o comando da questão 2 solicita apenas que os alunos copiem no caderno a resposta correta, revelando uma concepção utilitária de língua que concebe a atividade de leitura como uma prática repetitiva, individual e deslocada do contexto sócio-histórico.

Quanto ao modelo de leitura que serviu de base para a sua construção, as questões 4, 6, 7 e 8 pautam-se, prioritariamente, no *modelo interacionista de leitura*, pois direcionam o leitor a seguir as ideias expressas no texto, acrescentando as suas experiências e, a partir da interação entre o leitor e o texto, se constroem os sentidos. O comando da questão 4, por exemplo, direciona o leitor no processo de inferência, ao sugerir que ele levante hipóteses sobre dois aspectos: o motivo de não se utilizar a taipa como uma alternativa para a construção de moradias e as vantagens de ensinar a população a manusear esse material para construir as suas próprias casas.

O comando do item a da questão 4, mesmo o manual reforçando que é uma resposta pessoal, solicita que os alunos levantem hipóteses sobre os motivos políticos de não se utilizar a taipa na construção de moradias, já que ela é um material durável, maleável e de baixo custo. A sugestão de resposta registrada no manual do professor direciona a reflexão rumo ao pensamento crítico, pois relaciona o fato de não se utilizar a taipa por ela estar relacionada às moradias populares, não gerando lucro para as indústrias. O comando do item em questão considera o papel do contexto social, das comunidades heterogêneas e da cultura diversificada, traços de uma concepção de leitura que se pauta no *modelo interacionista*. Já o

item b solicita que os alunos apontem as vantagens de se ensinar a população a produzir suas moradias, estimulando o aluno a ampliar o tema, de acordo com as suas convicções.

Os comandos das questões 6, 7 e 8 buscam fazer com que os alunos reflitam sobre as contradições da sociedade, situando a moradia como um direito humano e universal, além de exaltarem valores que estão associados à preservação do meio ambiente e à exaltação do conhecimento. Nessa perspectiva, as questões mencionadas proporcionam ao aprendiz a oportunidade de tomar consciência dos problemas da sociedade na qual eles estão inseridos, procurando, ainda, fazer com que os alunos ampliem os conhecimentos, na medida em que os estimula a religar as informações contidas no texto com a realidade da comunidade na qual ele está inserido.

Como se pode observar, os comandos das questões 1 e 3 solicitam que os alunos transcrevam no caderno a resposta correta, localizando as informações do texto, acionando a *capacidade-discursiva*, pois estão associadas ao plano geral que é a categoria que organiza o conteúdo temático em um nível mais superficial. Quanto ao modelo de leitura que serviu de base para a construção da atividade, podemos perceber que são comandos clássicos do *modelo mecanicista*, pois solicitam apenas que os alunos localizem as informações solicitadas no texto e, posteriormente, as copiem no caderno.

Por fim, a atividade 5 aciona a *capacidade linguístico-discursiva*, pois, para responder à questão, o aluno precisa dar enfoque às escolhas lexicais empreendidas pela autora. O comando da questão solicita que os alunos reflitam sobre o tom irônico da expressão utilizada pela autora para questionar o valor da palavra “civilizada”, pois, no texto, ela expressa um sentido contrário. Quanto ao modelo de leitura que serviu de base para a construção da questão, consideramos que ela está pautada, prioritariamente, no *modelo interacionista*, pois ela possibilita que o aluno, seguindo as informações expressas no texto, reflita sobre os modos de vida das comunidades heterogêneas e, interagindo com o texto, construa a sua própria significação. Passaremos, nas próximas linhas, a analisar o segundo bloco de questões selecionado por nós do livro Diálogo.

O segundo bloco de atividades que iremos analisar nesta seção refere-se à Matéria *Brasil, qual a tua cara?* cuja autoria é assumida pela revista Porto Seguro Brasil. O manual em questão sempre apresenta uma proposta de predição que antecipa o tema sobre o qual o texto irá tratar. Vejamos a proposta de predição sugerida para o texto em questão:

Figura 29: Proposta de predição II – *Diálogo*

*Quem somos nós? Qual é a nossa cara? Qual é a nossa identidade? Essas questões polêmicas nos acompanham desde tempos remotos. Como brasileiros, temos dificuldades de achar um foco para nossa imagem como povo. Alguns brasileiros revelam a imagem de um povo orgulhoso de sua mestiçagem, de sua criatividade, de sua capacidade de ser alegre, de dar a volta por cima; outros revelam a imagem de um povo pacato, resignado e, de certa forma, pouco responsável.*

*Mas será que todo brasileiro vê essas imagens no espelho? Ser apenas o país do futebol, do samba e das mais belas mulheres do mundo basta? Aliás, será que somos isso mesmo?*

Fonte: Beltrão; Gordilho (2005, p. 111)

A proposta de predição acima aciona a *capacidade de ação*, pois antecipa aspectos relacionados ao conteúdo temático do texto que será lido, mobilizando aspectos tanto do mundo físico como também do *mundo sócio-subjetivo*. Com relação aos aspectos do *mundo físico*, pode-se observar que, na proposta de predição, as autoras antecipam aspectos relacionados à autoria e ao gênero de texto que será lido, afirmando que se trata de uma matéria em que se poderá ler a opinião de três personalidades do cenário cultural brasileiro sobre o tema identidade nacional.

Além disso, a proposta lança uma série de questionamentos para os leitores, fazendo-os refletir sobre a identidade cultural do povo brasileiro, realizando uma articulação com o mundo sócio-subjetivo, ao passo que mobiliza aspectos do seu *lugar de produção*, no caso, a sociedade brasileira, e o *papel social* dos autores do texto, que se enunciam a partir de personalidades importantes para a cultura brasileira. A proposta solicita, ainda, que os alunos

reflitam e discutam com os colegas sobre como eles percebem a si e aos outros enquanto sujeitos que possuem o traço cultural comum: o fato de serem brasileiros. Além disso, estimula o pensamento crítico ao demandar que os alunos se posicionem quanto as características que eles admiram e as que eles gostariam de mudar.

Em relação ao modelo de leitura que embasa a proposta de predição acima, se trata do *modelo sociopsicolinguístico*, pois os questionamentos levantados pela proposta em questão se constituem a partir do preceito de que o ser humano toma consciência de si e de sua realidade a partir da linguagem, concebendo o contexto sociocultural em que o texto foi produzido. Outra questão que vale ser ressaltada é a perspectiva de que a leitura se constrói coletivamente em sala de aula, pois na proposta podemos ver que as autoras estimulam a construção do significado a partir da interação entre os colegas. Vejamos, nas próximas linhas, o bloco de atividades que trata sobre o texto em questão.

Figura 30 – Bloco de atividades II – Diálogo

1. Nesses textos, três personalidades expõem seu ponto de vista sobre o que é identidade nacional. Com qual das opiniões você mais se identificou? Por quê?

Resposta pessoal.

2. Os textos, cujos autores são pessoas de referência no cenário artístico nacional, foram publicados numa revista dirigida a um público específico.

Com que finalidade essas opiniões podem ter sido publicadas nessa revista? Provavelmente com o propósito de estimular a reflexão do leitor e o debate da sociedade sobre o tema em questão.

3. Para formular sua opinião, a cantora Beth Carvalho utiliza a frase “O brasileiro é antes de tudo um forte”, que nos remete à frase “O sertanejo é antes de tudo um forte”, expressa por Euclides da Cunha no livro *Os sertões*.

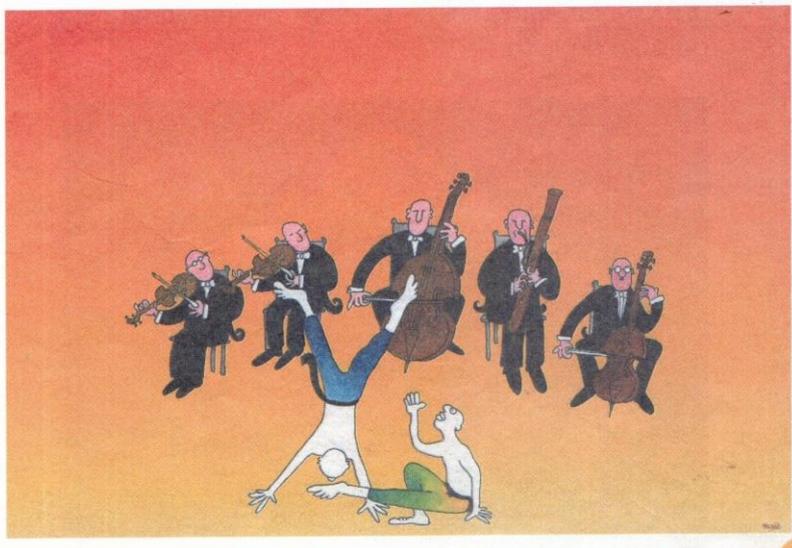
- a) Que sentidos podem ser atribuídos ao emprego dessa frase pela autora? A determinação, força e persistência do brasileiro, que luta, continuamente, para sobreviver.
- b) Você concorda com o emprego dessa frase para referir-se ao povo brasileiro? Justifique sua resposta com exemplos de situações observadas, conhecidas ou vividas por você.

Resposta pessoal.

4. Observe a charge e reponda.

De que maneira esta imagem pode ser relacionada ao que é dito pela cantora Beth Carvalho?

Resposta pessoal. Sugestão: A imagem mostra dois capoeiristas fazendo a ginga da capoeira, uma luta de origem africana, e um grupo de músicos que tocam violinos, violoncelos e saxofone, instrumentos de origem europeia, comprovando a miscigenação cultural à qual a cantora, em seu depoimento, se refere como marca de identidade, genialidade e criatividade dos nossos artistas.



### A missão e o desafio do Unicef

O Fundo das Nações Unidas para a Infância — Unicef — tem a missão e o desafio de apoiar o país na promoção, proteção e garantia igual e universal dos direitos das crianças e dos adolescentes, como definido no Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA. O Unicef trabalha, em parceria com os demais órgãos e serviços da sociedade, para realizar projetos e apoiar políticas públicas que defendam e promovam os direitos de crianças e adolescentes em todas as regiões do Brasil. Renato Aragão é o embaixador do Unicef.

Fonte de pesquisa: [www.unicef.org/brazil/fazervaler](http://www.unicef.org/brazil/fazervaler).

Fonte: Beltrão; Gordilho (2005, p. 115)

Figura 31 – Bloco de atividades II – *Diálogo*

6b) Sugestão: À falta de emprego, escola, saúde e habitação que atinge os menos favorecidos. De acordo com o texto, há pessoas que estão passando fome, que não podem ir à escola, que não sabem a quem recorrer na hora em que ficam doentes, que não conseguem emprego para se sustentar de forma digna.

5. O artista plástico Emanuel Araújo revela, ao emitir sua opinião sobre a identidade nacional, um certo tom de indignação.

- O que ele considera como inaceitável? O fato de algumas pessoas relacionarem a identidade nacional à indolência, à submissão, à malandragem do brasileiro.
- Que exemplos históricos ele utiliza para justificar a sua indignação diante dessas ideias? "Esse povo varou matas, trabalhou em minas, deu o sangue nas fazendas de açúcar, de café, serviu à preguiça do colonizador [...]"
- Quais são as características que, segundo ele, identificam o povo brasileiro? A garra, a criatividade, a capacidade de perdoar e não guardar rancor.
- Você concorda ou discorda da opinião do artista plástico? Comprove sua resposta com exemplos de situações do cotidiano observadas em sua cidade, região, comunidade etc.

Resposta pessoal.

6. O comediante Renato Aragão afirma que "Às vezes o Brasil parece ser um país de Primeiro Mundo. Às vezes, o de último".

Resposta pessoal. Sugestão: No progresso tecnológico, no crescimento das indústrias,

- Em que aspectos, na sua opinião, o nosso país parece pertencer ao Primeiro Mundo? na preocupação com os recursos econômicos e com a política externa etc.
- Como embaixador do Unicef, a que questões do país Renato Aragão se refere quando emprega a palavra **último**? Resposta pessoal.
- Que consequência essa incerteza traz à formação da identidade do povo brasileiro? O povo brasileiro perde a identidade ou esta se torna equivocada, confusa; "a gente já nem sabe quem a gente é".
- Você concorda ou discorda do ponto de vista defendido pelo comediante? Justifique.

Resposta pessoal.

7. O final de cada texto apresenta uma afirmação do posicionamento dos autores e um estímulo à reação do leitor.

Afirmam que o brasileiro tem uma identidade nacional, mas que precisa ser pulverizada e desacreditada pelos próprios brasileiros.

- O que todos eles afirmam? valorizada, por estar maltratada, pulverizada e desacreditada pelos próprios brasileiros.
- De que forma a publicação em uma revista desses posicionamentos dessas pessoas pode interferir na opinião do leitor? Fazendo com que ele reflita sobre o que diz e como se refere ao nosso povo; valorizando a nossa diversidade;

coabrando um posicionamento eficaz do governo em relação a questões que melhorem a vida do povo; enfim, deixando de ser "espectador" para ser "ator" e formador da identidade nacional.

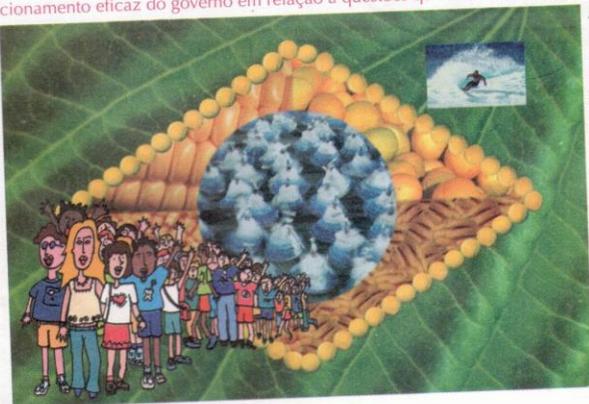


Ilustração: Maria Allice Gonzales

## VEJA

• **Orquestra dos Meninos** (Brasil, 2007). Baseado em fatos reais, a história se passa em São Caetano, pequeno município no agreste de Pernambuco. Trata da vida do maestro Mozart Vieira, um jovem que decide ensinar música e tocar instrumentos musicais para crianças e adolescentes que trabalham no campo. Forças políticas, entretanto, ameaçaram seu sonho, mas ele continuou e venceu. A chamada **Orquestra dos Meninos de São Caetano** ficou famosa em 1990, fazendo turnês nacionais em que tocavam peças de Mozart e Villa-Lobos. A Fundação criada por ele cuida de 200 crianças carentes e a orquestra continua a funcionar.

Fonte: Beltrão; Gordilho (2005, p. 116)

Todas as questões do bloco de atividades acima acionam a *capacidade de ação*, pois as habilidades focalizadas recaem sobre o *contexto de produção* do texto, mobilizando aspectos

do conteúdo temático, se filiando tanto aos parâmetros tanto do *mundo físico* como também do *mundo sócio-subjetivo* nos questionamentos lançados.

Os comandos das questões 1, 2, 5 e 7 trazem questionamentos quanto aos sujeitos da produção do texto, tanto em relação aos parâmetros do *mundo físico*, focalizando os autores empíricos, como também aos parâmetros do *mundo sócio-subjetivo*, focalizando o lugar social de autoridade dos autores quando se trata sobre a cultura brasileira. As questões procuram estimular os alunos a reconhecerem os posicionamentos dos autores sobre os assuntos tratados, mas também solicitam que os alunos se posicionem quanto a opinião dos autores. No entanto, as reflexões lançadas pelas questões concebem apenas as opiniões individuais, não havendo um trabalho de construção coletiva dos significados dos textos.

Os comandos das questões 3 e 4 também focalizam aspectos relacionados ao sujeito da produção, no caso, a cantora Beth Carvalho, mas também solicitam que os alunos realizem a associação com outros textos. Na questão 3, o autor situa o caráter intertextual com o romance *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, e na questão 4 pede-se que o aluno relacione a opinião da autora com a imagem ao lado. As questões mencionadas, além de proporem entradas no texto que tratem sobre a questão da autoria, procuram ampliar o universo cultural dos alunos, na medida em que os estimulam a transcender os limites do texto, ao buscarem associar o conteúdo lido com outros textos já produzidos.

A questão 6 também menciona aspectos relacionados ao sujeito da produção, no caso, o comediante Renato Aragão, mas focaliza parâmetros relativos ao *lugar de produção* do texto, no caso, a sociedade brasileira. O comando da atividade retoma a afirmação do comediante, também embaixador da Unicef, quanto ao fato de ele considerar o Brasil um país que em alguns aspectos parece ser *Primeiro mundo*, mas às vezes também parece ser do *último*. Os itens a e b guiam os alunos a refletirem sobre as contradições da sociedade brasileira, pois os questionamentos lançados direcionam os alunos a refletirem no sentido de que, apesar do progresso industrial e tecnológico do Brasil, ainda há muita gente passando necessidades.

Quanto ao *modelo de leitura* que orienta a base epistemológica da sua construção, todas as questões ancoram-se no modelo interacionista, pois elas direcionam o aluno a seguirem as informações do texto para, posteriormente, acrescentarem as suas experiências e, por fim, reconstruírem o significado do texto, além de situar o texto como um produto sócio-histórico que foi produzido sob determinadas condições que retratam as especificidades das comunidades heterogêneas e da cultura diversificada, traços de uma concepção de leitura que se pauta no *modelo interacionista*. Depois de realizarmos a análise dos dois blocos de

questões do livro *Diálogo*, passemos a analisar o segundo livro que compõe o nosso corpus dessa década.

A obra *Português Linguagens*, publicada em 2009, cuja autoria é dividida por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, foi idealizada e publicada após a universalização do PNLN e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vale ressaltar que, no plano legal, o livro foi concebido após a implantação das Leis nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do tema História e Cultura Afro-brasileira, e nº 11.645/2008, que legisla sobre a obrigatoriedade em se abordar as Culturas e as Histórias dos Povos Indígenas nos currículos das escolas brasileiras.

Percebemos que há uma grande diversidade de gêneros de texto compondo a obra, pois, todas as seções do livro iniciam com um texto que trabalha não apenas o eixo da leitura, mas também o da gramática e o da produção textual, no entanto ainda não são explorados os aspectos composicionais dos gêneros que constam na obra.

Verificamos que há um trabalho voltado para a apreciação e análise das múltiplas linguagens, pois os autores trazem de forma sistemática propostas de atividades que trabalham com cartoons, quadros, fotografias, propagandas, filmes e músicas. Encontramos a ocorrência de uma atividade que trabalha diretamente a questão da herança histórica da sociedade brasileira com os afrodescendentes, por conta do processo de escravização, no entanto não valoriza aspectos específicos dos modos de vida desses povos como constitutiva da sociedade brasileira. Não há a ocorrência de qualquer atividade que trabalhe diretamente a cultura indígena.

A maioria das questões de leitura que tratam sobre os textos centrais do livro *Português Linguagens* se ancoram no *modelo interacionista de leitura*. A orientação epistemológica desse modelo de leitura considera que o processo de significação é construído por meio da interação entre o leitor e o autor do texto, na medida em que o leitor, ao entrar em contato com as ideias do texto, acrescenta as suas experiências e desse contato constrói a significação, além de atentar para o contexto sócio-histórico de produção do texto. A maioria das atividades do livro em análise acionam a *capacidade de ação*, pois mobilizam aspectos do contexto de produção, considerando tanto os parâmetros do *mundo físico* como também aos parâmetros do *mundo sócio-subjetivo*. Vejamos, nas próximas linhas, os dois blocos de atividades selecionados por nós para ilustrar essas tendências no livro.

O primeiro bloco de atividades que iremos utilizar como exemplo para ilustrar a obra baseia-se no conto *Carta ao Pleistoceno* de Marina Colasanti. O manual segue a tendência já

cristalizada desde as obras dos anos 1980 de apresentar uma proposta de predição que trata sobre o conteúdo temático do texto que será lido posteriormente. Vejamos a proposta de predição sugerida para o texto sob análise:

Figura 32: Proposta de predição I – *Português Linguagens*

Uma única descoberta científica, como o Projeto Genoma, que conseguiu mapear o código genético do ser humano, pode resumir séculos de pesquisas e representar um salto para a humanidade. Na busca de explicações sobre o desconhecido, impõe-se uma pergunta: deve haver limites para a ciência?

Fonte: Cereja; Cochar (2009, p. 196)

A proposta de predição acima aciona a *capacidade de ação*, pois focaliza aspectos relacionamos ao contexto de produção do texto, ao antecipar o conteúdo temático, lançando questionamentos que serão discutidos posteriormente nas atividades relativas à interpretação textual. Quanto ao modelo de leitura que guia a proposta sob análise, podemos perceber que é o *modelo interacionista*, pois, além de antecipar o conteúdo temático, a proposta também estimula o aluno formular hipóteses sobre o texto que será lido a partir das suas vivências e experiências, fazendo com que ele já entre em confronto com as ideias apresentadas, mas também acrescentando as suas, diante do seguinte questionamento: *deve haver limites para a ciência?* Vejamos, nas próximas linhas, o bloco de atividades que trata sobre o texto em análise.

Figura 33: Bloco de atividades I – *Português linguagens*

## Estudo do texto

### COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

a) A presença do vocativo “Senhores cientistas”, o uso da 1ª pessoa e de verbos predominantemente no presente do indicativo e o fato de o locutor da carta se dirigir diretamente aos seus interlocutores.

1. O texto, intitulado “Carta do Pleistoceno”, tem como referência um fato real (leia o boxe “Cientistas sequenciam DNA do mamute”). Apesar disso, foi publicado num livro de contos e crônicas da autora.

- a) Que características do gênero **carta** são evidentes no texto?  
 b) Considerando o texto como carta, identifique: o locutor, o interlocutor e o assunto.  
 c) Como carta, o texto se aproxima mais de que tipo de correspondência: carta pessoal, carta de leitor, carta de reclamação ou carta de solicitação?  
 d) Considerando a situação de produção do texto — quem escreve, para quem, com que finalidade, em que momento, em que suporte ou veículo —, conclua: O texto é realmente uma carta ou consiste em outro gênero que, nesse caso, teria incorporado alguns dos elementos da carta? Justifique sua resposta.

Trata-se de outro gênero, uma crônica ficcional, que se apropria de alguns elementos da carta. Essa apropriação se baseia no recurso de ficção usado pela autora: imaginar uma situação em que um animal extinto escreve aos cientistas de hoje.

2. No 1º parágrafo do texto, depois do vocativo, lemos: “quem daqui lhes escreve — daqui não sendo o além exatamente mas uma espécie de ponto de vista — é o mamute”. Logo, o mamute não se situa no mundo dos mortos. Explique: O que significa escrever não de um lugar, mas “de um ponto de vista”?  
 3. No 3º parágrafo, o mamute apresenta seu pedido aos cientistas e justifica-o com três argumentos.  
 a) Quais são esses argumentos?  
 b) Explique a ironia presente na frase “Apelo então para aqueles sentimentos caridosos que dizeis habitar vosso coração. E para o bom senso, que infelizmente nem sempre tem esse mesmo endereço”.  
 4. Considere este trecho do 4º parágrafo:

“Boas razões tivemos para sumir, embora ainda não pudéssemos prever o que vocês aprontariam no planeta. [...] Nosso erro, talvez, foi ter deixado o retrato nas paredes das cavernas. Sem querer, alimentamos saudades.”

- a) Que palavra desse fragmento revela uma avaliação apreciativa por parte do mamute, isto é, um julgamento dele a respeito dos feitos do ser humano? Qual é esse julgamento?  
 b) O que é o **retrato** a que o mamute faz referência?  
 c) Explique a ironia da última frase desse trecho.

A palavra *aprontariam* sugere que os seres humanos acabaram prejudicando muito o planeta e seu equilíbrio natural.  
 São as pinturas rupestres encontradas nas paredes das cavernas.  
 O homem não pode ter saudade de algo que não conhece. Na verdade, ele tem curiosidade científica.



Natália Forant

Figura 34: Bloco de atividades I – *Português linguagens*

5. No 5º parágrafo, o mamute faz uma série de perguntas aos cientistas.
- Observe cada uma delas e responda: Elas são de ordem pessoal, ética, científica, econômica, social ou política? *Elas são de ordem pessoal, ética e econômica.*
  - Essas perguntas indicam que os cientistas se esqueceram de algo simples e muito importante. Do que se esqueceram? *Esqueceram-se do mamute como ser vivo. Uma vez renascido, ele vai ter necessidades que o mundo de hoje não poderá atender. Logo, o que será dele?*
6. No 6º parágrafo, o mamute compara os dois mundos: aquele em que viveu e aquele em que supostamente irá viver, caso seja clonado.
- Ressente-se do respeito perdido. No mundo primitivo, os homens o temiam; no mundo atual, ele seria apenas um monstro para satisfazer a curiosidade das pessoas.*
- De que o mamute se ressentia mais, na passagem de um mundo para outro?
  - A frase “Um monstro condenado à vida” pode ser associada à condição de outra conhecida personagem, encontrada em uma obra da escritora Mary Shelley. Qual é essa obra? Que semelhança haveria entre o mamute e a personagem principal dessa obra?  
*É a obra Frankenstein. Uma vez recriado o mamute, ele, como a “criatura” de Mary Shelley, seria apenas resultado de experiências em laboratório, criado para satisfazer o capricho de cientistas. Em ambos os casos, ninguém pensa na criatura.*
7. No 7º parágrafo, o mamute menciona o “estranho parentesco” que teria com a elefanta que participaria do cruzamento. Explique: Por que o parentesco seria **estranho**?  
*Porque ela seria ao mesmo tempo a fêmea e a mãe dele.*
8. Compare estes dois trechos do 8º parágrafo:
- “Eu era uma estátua da minha era. Intacto. Soberbo.”  
“Eu já não era uma estátua, era um *container*.”
- 
- Sergio Palmiro*
- De acordo com o primeiro trecho, como o mamute se sentia até o momento em que foi descoberto? *Sentia-se orgulhoso, conforme demonstra o emprego da palavra soberbo.*
  - Como ele se sentiu quando foi retirado na forma de bloco? *Sentiu-se um objeto, uma mercadoria, uma coisa qualquer.*
9. O mamute tenta compreender as razões de os cientistas quererem cloná-lo e chega à conclusão de que o real desejo deles é “trazer o passado de volta”. Do ponto de vista do mamute, isso é possível? Por quê? *Não, pois o mundo dele é incompatível com o mundo de hoje, e vice-versa. Qualquer um desses dois mundos implica a destruição do outro.*
10. No último parágrafo, o mamute finaliza sua carta com uma pergunta. Levante hipóteses: Que resposta você acha que os cientistas dariam à pergunta do mamute? Como justificariam sua posição? *Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Sugestão: É provável que grande parte da humanidade e dos cientistas não aceitasse tal experiência, alegando razões éticas e religiosas. Outra parte, entretanto, talvez aceitasse, alegando a necessidade de avançar nas pesquisas científicas.*
11. O texto lido foi inspirado num dado real, a descoberta do fóssil de um mamute e o desejo dos cientistas de clonar o animal.
- O homem tem a visão de que está acima de todos os outros animais, de que é soberano e pode interferir no destino das espécies, fazendo o que bem entende.*
- O que esse fato revela sobre a visão que o homem tem de si e dos outros animais do planeta?
  - A autora, no texto, apoia esse ponto de vista? Justifique sua resposta.  
*Não; ela vê de modo crítico essas iniciativas da ciência. Provavelmente considera que o homem deveria respeitar as outras espécies, tanto as que vivem (e preservá-las) quanto as que já estão extintas.*

Fonte: Cereja; Cochar (2009, p. 199)

Quase todas as questões do bloco de atividades acima acionam a *capacidade de ação*, pois tratam de aspectos relacionados ao contexto de produção, tanto em relação aos parâmetros que se filiam ao *mundo físico*, como também ao *mundo sócio-subjetivo*, com exceção do item a da questão 4 que aciona a *capacidade linguístico-discursiva*, uma vez que ela trata sobre as escolhas lexicais.

A questão 1 mobiliza aspectos relacionados *contexto de produção* do texto que se filiam ao *mundo físico* e ao *mundo sócio-subjetivo*, lançando questionamentos sobre a base de

orientação discursiva do gênero, ao buscar fazer com que o aluno reconheça as características estilísticas e macroestruturais do gênero carta, utilizadas para a construção do conto de Marina Colasanti, além de sugerir que os alunos leiam a matéria original, que se encontra logo ao lado da atividade, sobre a sequenciação do DNA do mamute.

Logo no comando inicial da questão, os autores solicitam que os alunos leiam o *box* com o trecho da matéria original da Folha de São Paulo. A partir dessa leitura, o aluno passa a ter acesso aos fatos que deram origem ao texto que, por sua vez, estão associados a uma descoberta científica real, levando-os a acessar aspectos referentes ao seu *contexto sócio-histórico de produção*, pois, ao ler a matéria, os alunos poderão compreender os detalhes de como poderia ser realizada a experiência científica questionada pela autora do texto, sendo possível traçar uma relação entre as informações reais da descoberta e a ficção.

Nos itens a, b e c, os autores do manual lançam questionamentos para que os alunos reflitam sobre as características do gênero e os interlocutores fictícios da suposta carta escrita pelo mamute aos cientistas, considerando o conteúdo temático mais aparente. No item d, os autores lançam questionamento quanto a situação de produção do texto empírico, considerando o sujeito empírico da produção, os receptores, o momento da produção e o suporte do texto, para que os alunos reflitam sobre a incorporação dos elementos do gênero carta ao conto em análise.

As questões 3, 4, 7, 8 e 9 mobilizam aspectos referentes ao conteúdo temático, se filiando aos parâmetros do *mundo físico*. Os autores lançam questionamentos nessas atividades que se atêm aos aspectos mais aparentes do texto, não ultrapassando os limites da superfície textual, pois não procuram fazer com que os alunos reflitam sobre aspectos relacionados ao contexto sócio-histórico de produção do texto, ou procurem relacionar as informações lidas com a realidade que os cerca.

Já a construção das questões 2, 5, 6, 10 e 11 se filiam a aspectos do contexto de produção que tratam sobre os parâmetros do *mundo sócio-subjetivo*, trazendo reflexões sobre o *lugar social* de produção do texto, pois estimula os alunos a refletirem as contradições da sociedade que anseia por clonar um animal já extinto há milhões de anos por pura vaidade científica, procurando fazer com que os alunos reflitam sobre os aspectos políticos, éticos e ambientais que devem ser debatidos antes de se considerar realizar tal experiência.

Quanto ao modelo de leitura que serviu de base epistemológica para a construção do bloco em análise, as questões 3, 4, 7 e 8 filiam-se ao *modelo psicolinguístico*, pois consideram a participação ativa do leitor para a obtenção das respostas, no entanto não trazem

questionamentos que propiciem uma reflexão crítica que os faça refletir sobre o contexto sócio-histórico no qual o texto foi produzido e veiculado, bastando que os alunos se pautem no conteúdo temático mais aparente.

Já as questões 1, 5, 6, 9 e 11 pautam-se no *modelo interacionista de leitura*, pois elas mobilizam aspectos que fazem com que os alunos reflitam sobre o contexto sócio-histórico de produção do texto, além de buscar estimular uma reflexão crítica quanto as contradições sociais que podem ser levantadas, ao se levar em consideração os aspectos éticos, políticos e ambientais que permeiam o texto. As questões 2 e 10 pautam-se no *modelo sociopsicolinguístico* de leitura, pois, além de considerarem o contexto sócio-histórico de produção do texto, há comentários inseridos pelos autores que estimulam a reflexão coletiva em sala de aula sobre os temas, possibilitando, desse modo, uma construção partilhada do significado, além de considerarem a função do professor como formador de leitores. Depois de realizada a análise do bloco de atividades acima, vejamos o segundo bloco selecionado para ilustrar o livro *Português linguagens*.

O segundo bloco de atividades do livro *Português linguagens*, selecionado por nós, baseia-se no cartum denominado *Os Brasis*, cujo autoria é do cartunista Santiago. Na obra em análise, é comum encontrarmos textos que guiam a temática dos capítulos construídos a partir da multimodalidade, associando imagem e texto. Assim como as atividades de leitura provenientes desde a década de 1980, a obra em análise traz uma proposta de predição em todos os textos principais do capítulo. Vejamos a proposta de predição construída pelos autores para abordar o cartum:

Figura 35: Proposta de predição II – *Português linguagens*

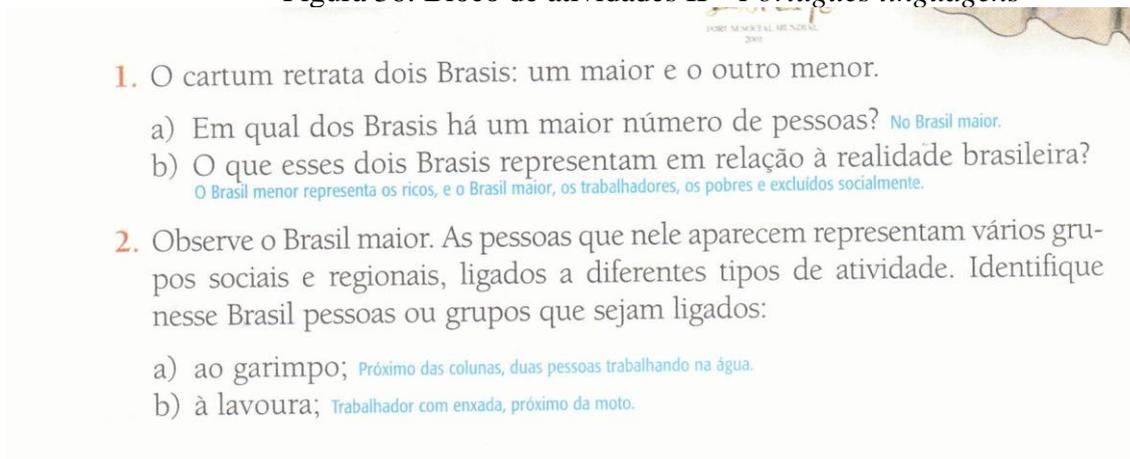


Fonte: Cereja; Cochar (2009, p. 220)

A proposta de predição acima aciona a *capacidade de ação*, na medida em que antecipa aspectos relacionados ao contexto de produção da obra, pautando-se em coordenadas referentes aos parâmetros do *mundo sócio-subjetivo*, pois traz questionamentos que procuram fazer com que os alunos reflitam sobre o seu lugar de produção, no caso, a sociedade brasileira. Os autores do texto iniciam a proposta citando frases, já consolidadas pelo senso

comum, que exaltam as vantagens de se morar no Brasil. Posteriormente, passam a questionar as proposições já mencionadas, inserindo a ideia de que o Brasil, mesmo sendo um país vasto e rico em recursos naturais, traz consigo fortes contradições sociais. Quanto ao modelo de leitura que serviu de base para a construção da proposta, é o *modelo interacionista*, pois o enfoque dado na proposta procura estimular os alunos a refletirem no sentido de que o texto lido foi produzido em uma sociedade específica, situando o texto como um produto sócio-histórico. Vejamos abaixo o bloco de atividades de leitura construído para abordar o cartum:

Figura 36: Bloco de atividades II – *Português linguagens*



1. O cartum retrata dois Brasis: um maior e o outro menor.

a) Em qual dos Brasis há um maior número de pessoas? *No Brasil maior.*

b) O que esses dois Brasis representam em relação à realidade brasileira?  
*O Brasil menor representa os ricos, e o Brasil maior, os trabalhadores, os pobres e excluídos socialmente.*

2. Observe o Brasil maior. As pessoas que nele aparecem representam vários grupos sociais e regionais, ligados a diferentes tipos de atividade. Identifique nesse Brasil pessoas ou grupos que sejam ligados:

a) ao garimpo; *Próximo das colunas, duas pessoas trabalhando na água.*

b) à lavoura; *Trabalhador com enxada, próximo da moto.*

Fonte: Cereja; Cochar (2009, p. 220)

Figura 37: Bloco de atividades II – *Português linguagens*

- c) à construção civil; Operários carregando carrinho de mão e pintando um dos pilares do Brasil maior.  
 d) a atividades temporárias no campo (boias-frias); Trabalhadores sobre o caminhão e cortando cana.  
 e) a serviços informais nos centros urbanos; Engraxate e catador de papel e materiais recicláveis (com carrocinha), à direita, próximo de um dos pilares.  
 f) à vida marginal, como mendigos, prostitutas e assaltantes. Próximo do carrinho, um menor armado e com meia na cabeça; mais abaixo, um assaltante e uma prostituta; no banco, um mendigo deitado.

3. Há no cartum grupos de pessoas portando bandeira vermelha e fazendo marchas e acampando. Quem esses grupos representam? O que reivindicam?  
 Representam os sem-terra, que reivindicam reforma agrária e terra para trabalhar.

4. Observe o noroeste do Brasil maior.

- a) Nele há dois homens vestidos como *cowboys*. Quem eles representam? Representam os madeireiros e fazendeiros na região amazônica.

- b) O que estão fazendo e com que finalidade? Estão expulsando índios com a finalidade de ficar com a terra ou extrair madeira.

- c) Qual é o impacto ambiental de suas ações? A destruição da floresta e a morte de índios (há um índio morto à esquerda do trator).

5. No centro do Brasil maior há um grupo de pessoas cujas características lembram as personagens de um famoso quadro de Portinari (veja o quadro ao lado).

- a) Logo, quem esse grupo de pessoas representa? Os migrantes.

- b) Além desse grupo, há outras pessoas no cartum em situação semelhante à desse grupo? Se sim, identifique-as.

Sim, há migrantes em várias partes do Brasil, representados por pessoas com sacos na cabeça ou nas costas.



Os retirantes, de Cândido Portinari.

6. Próximo das colunas que sustentam o Brasil menor, há um corretor de imóveis e, ao seu lado, uma placa com os dizeres: “Vende-se este país. Tratar no andar de cima”. Que tipo de crítica essa representação faz aos moradores do “andar de cima”?

A crítica de que eles estariam vendendo o Brasil aos países estrangeiros, isto é, endividando o país, fazendo empréstimos sem ter condição de pagar.

7. Observe agora o Brasil menor. Há banqueiros, homens de negócio, esportistas, gente viajando ou andando de carro importado (Mercedes), gente comendo em bons restaurantes e morando em mansões, gente de televisão, etc. Têm em comum o fato de serem ricos, de fazerem parte de uma elite privilegiada.

- a) Quem são as pessoas que fazem parte desse grupo? O que elas têm em comum?

- b) Há, nesse grupo, pessoas trabalhando? Se sim, em que consiste o trabalho delas? Caso não, então quem trabalha por elas? Com exceção do garçom, do banqueiro e dos homens de negócios, os demais não estão trabalhando. Supõe-se que quem trabalha são os moradores do “andar de baixo”.

8. Observe que, à direita dos dois Brasis, ao lado de uma pessoa que está sendo entrevistada por um repórter da TV, há uma ilha intitulada “Ilha de Caras”.

- a) Na vida real, o que é essa ilha? É uma ilha para a qual Caras leva pessoas convidadas para serem fotografadas para a revista.

- b) Qual é a relação entre essa ilha e a TV ou a imprensa em geral?

Só são convidadas para ir a essa ilha pessoas famosas: artistas, empresários, gente de televisão.

9. O Brasil menor é inacessível aos que estão embaixo. Há apenas duas formas de chegar até ele: por meio do elevador ou das escadas.

- a) Quais são as únicas pessoas que podem usar o elevador? Os empregados.

- b) Qual é a função dessas pessoas? Servir os mais ricos.

- c) O que ocorre com as pessoas que tentam chegar pelas escadas?

A polícia é acionada para não permitir que cheguem ao andar de cima.

- d) Logo, o que esses obstáculos indicam a respeito da ascensão social em nosso país?

Não há possibilidade de ascensão social.

10. O cartum foi produzido por ocasião da realização do I Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre em 2001. Esse fórum reúne entidades e movimentos sociais do Brasil e de várias partes do mundo empenhados em debater e encontrar solução para os problemas que afligem a humanidade, tais como a fome, o subdesenvolvimento, o analfabetismo, o desemprego, etc. Na sua opinião, há razões para que o fórum seja realizado no Brasil? Justifique sua resposta.

Sim, pois no Brasil há problemas sociais graves, como a miséria, a falta de terra para o trabalhador do campo, o subemprego, os baixos salários, os movimentos migratórios, a violência, a mendicância, etc.

Como se pode observar, o cartum apresenta dois mapas do Brasil, um maior, representando a maior parte da população, e um menor, formado por uma minoria. No Brasil

maior, pode-se observar uma grande diversidade de trabalhadores, representando o ofício mais característico da região, bem como alguns conflitos entre os que desejam lucrar com a terra, os latifundiários, e os que lutam pelo direito de produzir, os indígenas e os trabalhadores do MST. No Brasil menor, pode-se observar uma pequena parcela da população rica que é sustentada pelo trabalho dos que se encontram no Brasil maior.

Todas as questões do bloco de atividades que se baseia nesse texto acionam a *capacidade de ação*, pois estão relacionadas ao contexto de produção do texto no que se refere aos *parâmetros sócio-subjetivos* da sua produção, considerando o texto como um produto sócio-histórico que foi produzido a partir da crítica a uma sociedade capitalista baseada na exploração.

Como se pode observar, logo no comando da questão 1, os autores solicitam que os alunos observem os dois *Brasis* e procurem associar os sujeitos representados com a realidade brasileira, apontando que há, de fato, uma classe maior de pessoas, pobres e marginalizadas, que sustenta os privilégios da classe rica.

Nas questões 2, 3, 4 e 5, os autores setorizam apenas o mapa maior e vão lançando perguntas sobre os sujeitos que compõem o mapa, situando as tensões e as lutas pela terra. Elas também tratam sobre as condições de trabalho, além de apontarem a diversidade de atividades realizadas pelos trabalhadores a partir das especificidades locais de cada região. Na questão 6, a partir da figura do corretor de imóveis com a placa *vende-se*, os autores passam a questionar a venda das riquezas do território brasileiro ao capital estrangeiro que é mediada pela parcela mais rica da população.

Os comandos das questões 7, 8 e 9 problematizam as relações de trabalho e a luta de classes, atentando para o fato de que os privilégios da população mais rica são mantidos pela força de trabalho da população mais pobre, além de questionar a força produtiva da parcela mais abastada que é mantida e servida pelos mais pobres.

A questão 10 contextualiza o momento da produção do cartum que foi concebido pela ocasião do I Fórum Social Mundial sediado em Porto Alegre no ano de 2001. O comando da atividade contextualiza o objetivo desse evento realizado pelos movimentos sociais na busca de fortalecimento das lutas da população marginalizada, além de buscar alternativas rumo à igualdade social. Os autores também solicitam que os alunos reflitam e se posicionem criticamente sobre a pertinência do evento para a sociedade, fazendo com que eles questionem as contradições da sociedade capitalista.

Quanto ao modelo de leitura que serviu de base para a construção de todas as atividades do bloco em análise, é o *modelo interacionista de leitura*, pois todas problematizam as tensões provocadas pelas desigualdades sociais que se materializam nas relações de trabalho no contexto brasileiro. Os comandos também procuram fazer com que os alunos entrem em contato com texto, acrescentem as suas experiências e, a partir dessa interação, construam as significações do texto. O bloco em análise, apesar de ter muitos traços comuns ao *modelo sociopsicolinguístico*, não consideram a figura do professor como um participante dessa interação na formação de leitores, pois não há nenhuma menção a ele nos comandos ou nos comentários ou qualquer tipo de estímulo para se realizar um debate coletivo diante do texto. Na próxima seção, analisaremos as obras da década de 2010.

#### **6.4 As atividades dos anos 2010**

As últimas quatro décadas, sobre as quais tratamos anteriormente, foram palco de lutas e movimentos rumo a um processo de democratização da sociedade e do ensino. Dentre os fatos importantes dessa década que merecem destaque, no sentido de haver uma construção coletiva de um projeto de educação nacional, foi a Conferência Nacional de Educação, cuja concepção foi precedida por diversos eventos locais e estaduais.

É nesta década, também, que se instaura a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece diretrizes na busca de unificar o currículo em 60% do conteúdo escolar nacional e 40% deve ser definido localmente, considerando as especificidades locais e as demandas dos estudantes. Apesar do projeto abrangente de buscar unificar o currículo, a BNCC não representa uma ruptura total com os documentos anteriores como a LDB e os PCN.

As obras com as quais trabalhamos nessa década foram concebidas, ainda, no contexto em torno da discussão dos PCN de 1998 e das diretrizes estabelecidas a partir da universalização do PNL, pois as obras que estarão sob a influência da BNCC só passarão a circular nas escolas a partir de 2020, ou seja, em um recorte posterior à produção do nosso trabalho, cujas obras selecionadas para essa década são: *Jornadas.port*, publicada em 2012, e *Português Linguagens*, edição reformulada e publicada em 2015.

As diretrizes para as obras produzidas nesse contexto consideram o ensino de gêneros textuais, na perspectiva bakhtiniana, concebendo-os como objetos mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o documento prescreve que o ensino de Língua Portuguesa, bem como a análise dos conhecimentos linguísticos, deve ser pautado na

dimensão histórica da linguagem (BRASIL, 1998). Conforme já mencionamos, concebemos o livro didático como um produto sócio-histórico e cultural que possibilita o acesso à materialização de concepções de língua e linguagem hegemônicas em uma dada época, além de assumir a função de instrumento organizador do trabalho docente.

A primeira obra que vamos analisar nessa década é denominada *Jornadas.port*, cuja autoria é dividida entre Dileta Delmanto e Laiz de Carvalho, sendo idealizada e publicada, também, no contexto da universalização do PNLD e após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como as obras da década anterior. Constatamos que nesse manual há uma maior diversidade de gêneros de texto do que nas obras da década anterior. Além disso, percebemos que há a orientação de se explorar os traços estilísticos e composicionais dos gêneros de texto que compõem a obra, diferentemente de todos os livros analisados anteriormente. Outra característica peculiar e positiva da obra em análise baseia-se no fato de que as autoras exploram os gêneros que circulam em esferas além da literária e da jornalística, como, por exemplo, o relatório escolar, o rap, o samba-enredo, o roteiro de cinema e o folheto publicitário.

A obra também explora a apreciação e a análise das múltiplas linguagens, pois as autoras propõem diversas atividades que trabalham com *cartoons*, quadros, grafites, fotografias, propagandas, filmes e músicas, realizando, inclusive, a associação entre essas diversas linguagens e o texto principal, buscando ampliar o universo cultural dos alunos. No início de cada unidade, as autoras exploram a apreciação das múltiplas linguagens na seção *provocando o olhar*, onde são apresentadas imagens que se associam à temática mais geral da unidade. Além disso, a obra traz, nesta mesma seção, vários comentários dirigidos ao professor com o intuito de situar os diversos gêneros de texto que serão trabalhados na unidade, a sua esfera de circulação, bem como os conteúdos de análise linguística e os temas transversais que perpassam pela temática explorada na unidade, sendo estes aprofundados no encarte dirigido ao professor no final do livro com as orientações advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a abordagem desses temas.

A obra apresenta vários comentários dirigidos ao professor, orientando sobre os procedimentos didáticos que se encontram no encarte, no final da obra, apontando as coordenadas para auxiliá-lo na abordagem das temáticas sugeridas no livro, com sugestões de atividades ou textos que ampliem os conhecimentos do professor e contextualizem as temáticas abordadas. Há também uma preocupação constante, por parte das autoras, em inserir o professor como um dos agentes na interação entre os alunos e o texto nos

comentários, pois eles procuram estimular o debate coletivo em sala de aula, trazendo possíveis questionamentos que os professores podem lançar para que seja realizado um debate coletivo em sala de aula, revelando traços do modelo interacionista de leitura, uma vez que, dentro da sua base epistemológica, se considera a relevância do professor nos processos de interação em sala de aula para formar leitores críticos.

Vale destacar que a obra foi concebida e publicada após a implantação das Leis nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do tema História e Cultura Afro-brasileira, e da nº 11.645/2008, que legisla sobre a obrigatoriedade em se abordar as Culturas e as Histórias dos Povos Indígenas nos currículos das escolas brasileiras. Em relação à abordagem da Cultura Afro-brasileira, o primeiro bloco de atividades que iremos analisar aborda essa temática a partir da letra de um rap que trata sobre a luta, a marginalização e a dívida histórica que o Brasil tem com os Afro-descendentes devido a situação de escravização que lhes foi imposta. No encarte dirigido ao professor, há um texto que trata sobre a origem dos quilombos para auxiliar o professor a abordar a temática. Quanto à abordagem da Cultura e da Histórias dos Povos Indígenas, não encontramos atividades de leitura que levantassem esse tema na obra em análise.

Em relação às *capacidades de linguagem* acionadas, a maioria das questões de leitura que abordam os textos principais se ancoram no *modelo interacionista*, cuja orientação epistemológica considera que o processo de significação do texto ocorre por meio da interação entre o autor e o leitor, através das ideias do texto, além de focalizar o contexto sócio-histórico da sua produção.

A maioria das atividades da obra *Jornadas.port* acionam a *capacidade de ação*, pois mobilizam aspectos do contexto de produção, considerando tanto os parâmetros do *mundo físico* como também os parâmetros do *mundo sócio-subjetivo*, articulando o gênero à sua base de orientação discursiva, dando destaque aos aspectos interacionais, composicionais e estilísticos dos gêneros de texto que compõem a obra. Vejamos, nas próximas linhas, os dois blocos de atividades selecionados por nós para ilustrar essas tendências no livro.

O primeiro bloco de atividades que iremos utilizar como exemplo para ilustrar a obra baseia-se na letra rap *Us guerreiro*, de Antônio Luis Júnior. O manual apresenta uma proposta de predição para abordar todos os textos principais das unidades. Vejamos abaixo as predições sugeridas pelas autoras para abordar o texto em análise:

Figura 38: Proposta de predição I – *Jornadas.port*

**LEITURA 2**

**Habilidade em foco:** ler textos poéticos e relacionar seus sentidos a elementos da vida cotidiana e do entorno sociocultural.

**antes de ler**

1. Você costuma ouvir música? Que estilos prefere e por quê? Resposta pessoal.
2. Você sabia que o rap, estilo musical apreciado por muitos jovens, é uma manifestação da cultura popular urbana? Você já ouviu algum rap? O que sabe sobre esse gênero musical? Resposta pessoal.

Você leu nesta unidade um samba-enredo que faz uma crítica indireta à sociedade em que vivemos. Agora vai ler um rap, o canto falado que faz contundentes denúncias sobre a condição social de uma parcela da juventude, principalmente a que vive na periferia das grandes cidades, e expõe, sem meias palavras, a violência praticada contra ela.

Professor: Sugerimos que peça uma pesquisa prévia aos alunos sobre Zumbi dos Palmares, quilombos na época da escravidão e quilombos existentes hoje no Brasil. Veja texto resumido sobre esses pontos no Manual do Professor. É possível realizar a pesquisa em conjunto com a disciplina de História.

Fonte: Delmato; Carvalho (2012, p. 134)

A proposta de predição acima aciona a *capacidade de ação*, na medida em que orienta a base de orientação discursiva do gênero tanto em relação aos parâmetros do *mundo físico* como também do *mundo sócio-subjetivo*. Em relação aos parâmetros do *mundo físico*, as autoras já antecipam o gênero que será trabalhando, no caso, um rap; quem são os sujeitos que, normalmente, o escutam, os jovens; e os aspectos relativos ao conteúdo temático, no caso, a violência urbana. Quanto aos aspectos relativos ao *mundo sócio-subjetivo*, as autoras inserem o rap como uma manifestação da cultura popular urbana que denuncia as condições sociais vividas por uma parcela da população, revelando traços do *lugar social* da produção desse gênero, uma sociedade pautada na desigualdade e na violência, e do *lugar social dos sujeitos da produção*, que são os jovens que moram na periferia e enfrentam todo tipo de violências praticadas contra eles. A proposta traz, ainda, um comentário para o professor que revela a *habilidade em foco* nessa atividade, cuja orientação aponta para a apreciação de textos poéticos, relacionando os seus sentidos à vida cotidiana e ao entorno social dos alunos.

Quanto ao modelo de leitura que orienta a proposta de predição em análise, é o *modelo sociointeracionista de leitura*, pois a proposta considera o contexto sócio-histórico em que o texto foi produzido e, além disso, considera a intervenção formativa do professor na mediação entre a interpretação dos alunos e os sentidos do texto, conforme se pode verificar no comentário inscrito no final da proposta. As autoras sugerem que o professor solicite uma pesquisa prévia aos alunos sobre o Zumbi dos Palmares e direciona o professor a ler o encarte que trata sobre essa temática, além de sugerir que a atividade pode ser realizada de forma

interdisciplinar com a disciplina de História. Vejamos o bloco de atividades que explora a letra a letra do rap produzida por Antônio Luiz Junior:

Figura 39: Bloco de Atividades I – *Jornadas.port*

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

**1. Observe o título.**

a) Quem são “us guerreiro”?  
Os afro-brasileiros das periferias, que lutam noite e dia pela sobrevivência.

b) Como você explica a grafia das palavras do título?  
São grafadas conforme pronunciadas no dia a dia por falantes de algumas variedades linguísticas.

**2. Quem poderia ser o Martim a quem o eu poético se dirige? Em que você se baseia para levantar essa hipótese?**

**3. Como são apresentadas as personagens históricas nesse rap?**  
Resposta no Manual do Professor.

**4. Que associação o rapper faz entre essas personagens e as pessoas que ele chama de “us guerreiro”?**  
Essas personagens simbolizam a luta dos afro-brasileiros contra a injustiça social. O rap lembra que a luta dos afro-brasileiros ainda não acabou, porque a injustiça persiste, e cabe hoje a eles ser verdadeiros guerreiros que resistem, enfrentam todos os obstáculos e acreditam que todos são irmãos.

**5. Releia esses versos.**

“Fica ligado que eles querem te arrastar  
Com drogas, dinheiro, bebida, mulher  
Querem fazer uma lavagem em sua mente  
Querem que você seja um cara inconsciente  
Tipo um demente, uma marionete”

A quem se refere o rapper quando afirma que “eles querem te arrastar”? Possibilidade de resposta: Aqueles que não querem que o povo seja consciente de seus direitos, que tenha condição de lutar por eles.

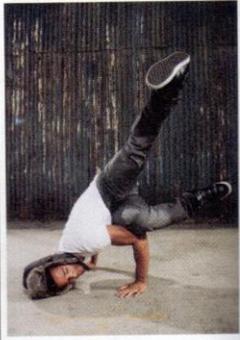
**6. São características do rap:** letra com muita informação, semelhante a uma conversa (tom dialogal), denúncia das dificuldades da vida dos habitantes de bairros pobres das grandes cidades, chamamento à luta contra a discriminação e qualquer forma de opressão, valorização do cidadão consciente, afirmação da identidade. Quais dessas características estão presentes em “Us guerreiro”? Denúncia, informação, chamamento à luta, apelo à conscientização, luta contra a discriminação, afirmação da identidade.

**7. No gênero letra de rap, a linguagem\* costuma ser informal, com muitas gírias, presença de vocabulário representativo da comunidade ou de membros de grupos específicos. Nessa letra de Rappin’Hood, mesclam-se usos mais e menos informais. Procure na letra e copie no caderno exemplos de:**

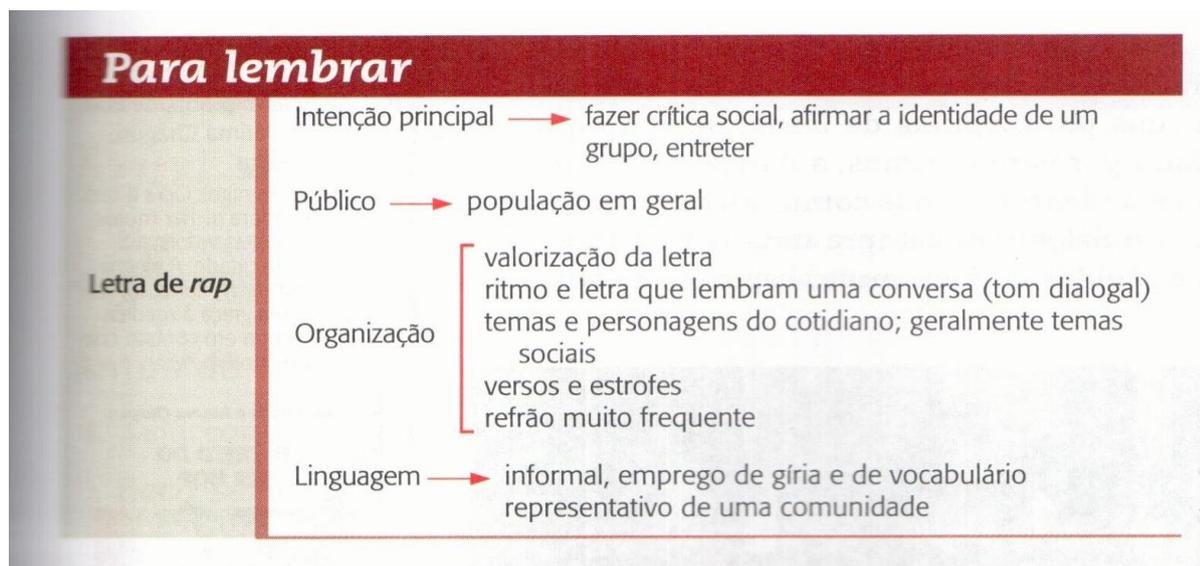
- termos próprios da linguagem oral; tão, pro, pras, us
- gírias; bota fé, fica ligado, tipo [um demente], já era
- vocabulário característico dos rappers; salve, mano
- ausência da dupla marca de plural (o substantivo não tem marca de plural porque a palavra que o antecede já está no plural);  
os aliado, os companheiro, os favelado
- um vocabulário mais cuidado, com palavras que não costumam estar na fala do dia a dia. amenizou, rara, colonizador, usufrui

O rapper utiliza uma linguagem e maneira de se expressar muito frequente no meio em que vive como forma de firmar a identidade desse grupo social. É como se o fato de ele não seguir a norma-padrão fosse parte dessa luta por construção e afirmação de identidade.

**Ritmo e poesia**  
O termo *rap* é formado pelas letras iniciais de *rhythm and poetry* (em inglês, “ritmo e poesia”). O *rap* surgiu na Jamaica, por volta da década de 1960. Nos anos 1970, jovens jamaicanos que viviam em Nova York (EUA) introduziram esse ritmo e a presença de um MC (mestre de cerimônia que anima o público e declama/canta canções próprias em festas da comunidade).



Professor: Veja sugestões de trabalho multimídia focando o movimento *hip-hop* no Manual do Professor.

Figura 40: Bloco de Atividades I – *Jornadas.port*

Fonte: Delmato; Carvalho (2012, p. 137)

A maior parte das questões que compõem o bloco de atividades acima aciona a *capacidade de ação* (2, 3, 4, 5, 6 e 7), pois mobilizam aspectos relacionados ao contexto de produção seja em relação aos parâmetros do *mundo físico* ou ao mundo *sócio-subjetivo*. Os comandos das questões 2, 3, 4 e 5 lançam questionamentos em relação aos sujeitos envolvidos na produção do texto, tanto quanto aos sujeitos físicos, na questão 2, ao situar quem o produziu e a quem ele se dirige, como também em relação aos papéis sociais dos personagens que constituem o texto, as personalidades históricas e os sujeitos que desejam manter a situação de marginalização dos jovens que vivem nas comunidades desprezadas pelo poder público.

Ao situar, historicamente, personagens de destaque das lutas travadas contra a condição de escravização imposta aos afro-brasileiros, o autor do rap recupera a origem da marginalização de grande parte da população brasileira, cujos descendentes passaram por esse histórico processo que os segregou, gerando um ciclo de exclusão aos lugares sociais de maior prestígio na sociedade. Além disso, o autor do texto situa o interesse de uma parcela da população que ocupa esses espaços de prestígio em manter os seus privilégios a partir da manutenção do *status quo*, ou seja, deseja que os jovens provenientes das comunidades pensem que a sua única forma de ascender socialmente está fora dos espaços institucionais, restando-lhes apenas o crime como saída.

As questões 3, 4 e 5 seguem uma lógica que as interliga e direciona os alunos a refletirem sobre esse aspecto da constituição da sociedade brasileira. Como se pode observar,

primeiramente, o item 3 pergunta como as personagens históricas são apresentadas no texto; posteriormente, o item 4 pede para que o aluno associe as personalidades históricas aos sujeitos que ele considera os verdadeiros guerreiros e, por fim, o item 5 pede que o aluno reflita quem são os sujeitos que desejam manter a situação de marginalização dos guerreiros. Ao traçar esse percurso para a construção dos sentidos do texto nas questões mencionadas, as autoras provocam uma reflexão sobre o *contexto sócio-histórico* de produção do texto, bem como das forças e das tensões que se estabelecem devido à assimetria entre os lugares sociais ocupados pelos sujeitos que já está prevista no sistema.

O comando inicial da questão 7, bem como os quadros finais que a acompanham, também acionam a *capacidade de ação*, pois articulam o gênero à sua base de orientação discursiva, trazendo questionamentos quanto ao seu estilo de linguagem, objetivo, espaço de produção, espaço de circulação, público alvo e macroestrutura. As atividades do livro *Jornadas.port* foram as primeiras, considerando os livros selecionados por nós para a composição dos nossos dados, a abordar, diretamente, todos esses aspectos organizacionais e estilísticos referentes ao gênero do discurso que está sob análise. Percebemos que há uma tendência de abordagem tardia dos gêneros do discurso nos livros didáticos, pois essa orientação vem desde os lançamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, e só vieram se materializar, de acordo com os nossos dados, a partir de 2015.

A questão 1, do bloco de atividades acima, aciona a *capacidade linguístico-discursiva*, tendo em vista que o enfoque dado pelas autoras recai sobre as escolhas lexicais empreendidas pelo autor do texto. O comando da questão, ao lançar um questionamento sobre a escolha do título da canção, no caso, a expressão *us guerreiro*, que carrega traços de oralidade e de resistência à norma culta quanto à marca de plural, faz com que os alunos já passem a refletir sobre o estilo de linguagem utilizado no gênero. A questão traz, ainda, um comentário dirigido ao professor para que ele aborde a tendência dos falantes de língua portuguesa em trocar a pronúncia da letra *o* pela letra *u* no final das palavras e nos monossílabos átonos.

Quanto ao modelo de leitura no qual se ancoram as questões, a maioria das atividades (3, 4, 5, 6 e 7) estão pautadas no *modelo interacionista de leitura*, uma vez que elas consideram o contexto sócio-histórico de produção do texto, fazendo com que os alunos reflitam sobre as contradições, dívidas e desigualdades da sociedade brasileira que, por sua vez, foi fundada sob as bases escravocratas o que gerou um ciclo de exploração de grande parte da população de afro-descendentes. Já as questões 1 e 2 estão pautadas no *modelo*

*interacionista de leitura*, pois reconhece o leitor enquanto participante da construção dos sentidos, já que o aluno precisa apenas formular hipóteses a partir dos seus conhecimentos de mundo para se chegar às respostas, mas não considera as contradições sociais e o contexto sócio-histórico em que o texto foi produzido. Depois de realizada a análise do primeiro bloco de atividades do livro *Jornadas.port*, passemos a analisar a atividade de predição e o segundo bloco de atividades selecionado por nós.

O primeiro bloco de atividades do livro *Jornadas.port*, que constitui essa seção, baseia-se no artigo de opinião *Mulheres precisam querer mais*, de Luiza Nagib Eluf, publicado no jornal O Estado de São Paulo. O manual apresenta uma proposta de predição em todas as atividades que abordam o texto principal das unidades que o compõem. Vejamos, abaixo, as predições sugeridas pelas autoras para abordar o texto em análise:

Figura 41: Proposta de predição II – *Jornadas.port*

**LEITURA 1**

**antes de ler**

1. Possibilidades: Quando avaliamos comportamentos de amigos, programas de TV, livros, filmes, jogos e jogadores de futebol, músicas, políticos etc.
2. Resposta pessoal. Possibilidade: Muitas vezes, não. Por exemplo quando uma pessoa diz que odeia determinado autor ou que seu time é muito melhor que outro, mas não diz por quê.
3. Resposta pessoal. Professor: No Manual do Professor, reproduzimos trecho dos Parâmetros Curriculares que fala da necessidade de trabalhar questões de gênero na escola.

1. Estamos continuamente dando opiniões sobre ideias e acontecimentos que estão a nossa volta. Você se lembra de ocasiões do dia a dia em que isso acontece?
2. As pessoas sempre justificam suas opiniões? Dê um exemplo que ilustre sua resposta.
3. Leia apenas o título do texto que vem a seguir. Sobre o que esse texto irá tratar? Levante uma hipótese e, depois da leitura, veja se ela se confirma.

Você vai ler um texto com as considerações de uma advogada a respeito de um assunto que tem merecido muita atenção nos dias de hoje. Por meio desse texto, você vai conhecer como ela se posiciona diante do tema e seus vários aspectos e ainda como justifica suas opiniões.

Fonte: Delmato; Carvalho (2012, p. 156)

Na proposta de predição acima, as autoras mobilizam a *capacidade de ação*, pois o enfoque recai sobre o *contexto de produção* do texto no que se refere aos parâmetros do *mundo físico*. As autoras lançam questionamentos sobre o tipo de texto que será lido, perguntando aos alunos em quais situações eles costumam dar opiniões, antecipando que se trata de um texto do tipo dissertativo-argumentativo, além de situarem o sujeito físico da produção, ao afirmar que se trata das opiniões de uma advogada sobre o assunto. A proposta pede, ainda, que o aluno leia o título do texto, no caso, *Mulheres precisam querer mais* e, a partir disso, formulem hipóteses sobre o conteúdo do texto.

A proposta de predição não direciona o aluno a pensar de forma individual ou coletiva sobre as implicações sociais da temática que será tratada, no caso, a questão da luta pela igualdade de gêneros, apenas situa que se trata de um texto argumentativo cujo o título leva a crer que as mulheres devem querer algo. Apenas no último comentário dirigido ao professor as autoras situam que ele poderá encontrar trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais que tratam sobre a necessidade de se trabalhar as questões de gênero no ambiente escolar.

No que se refere ao modelo de leitura que serviu de base para a orientação da proposta de predição, acreditamos que ela se aproxima mais do *modelo psicolinguístico*, pois considera o engajamento cognitivo dos alunos para responder as questões, no entanto, eles necessitam, apenas, dos seus conhecimentos de mundo, sem a necessidade de refletir sobre o contexto sócio-histórico em que o texto foi produzido ou sobre a relevância e as implicações sociais da temática que será tratada do texto, no caso, a luta pela igualdade de gêneros. Vejamos o bloco de atividades que trata sobre o texto em análise:

Figura 42: Bloco de atividades II – *Jornadas.port*

## EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Antes de iniciar o estudo do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

### Nas linhas do texto

1. Que fato deu origem ao texto?  
A desigualdade de gênero em vários aspectos: nos salários, na vida doméstica, no reconhecimento social etc.
2. Por que esse é um fato relevante, isto é, merece ser discutido com os leitores?  
Porque a desigualdade entre os gêneros é um problema atual, que ainda afeta a sociedade.
3. Segundo o texto, como são os salários das mulheres em relação aos dos homens?  
Os salários das mulheres são 30% menores que os dos homens.
4. Que medidas foram tomadas pelo Brasil para promover a igualdade de gênero?  
Igualdade de direitos garantida pela Constituição, a união estável, a licença-paternidade, as Delegacias de Defesa da Mulher, o crime de assédio sexual, a Lei Maria da Penha, as Varas de Violência Doméstica.
5. A autora do texto afirma: “não podemos prescindir da colaboração dos homens nessa árdua jornada”. Que exemplo de colaboração masculina ela apresenta?  
O exemplo do médico francês David Servan-Schreiber.

O artigo “Mulheres precisam querer mais” foi publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, no dia 6 de dezembro de 2011, Dia Nacional de Mobilização dos Homens pelo Fim da Violência contra as Mulheres.



### Nas entrelinhas do texto

1. O texto que você leu é chamado de artigo de opinião. Com que finalidade foi redigido?  
Chamar atenção para a importância de as mulheres lutarem contra a desigualdade entre homens e mulheres.

O artigo de opinião é um gênero textual que circula na esfera jornalística. Pode ser publicado em jornais e revistas impressos ou virtuais e também apresentado oralmente na televisão e no rádio.

2. A autora do texto apenas registra o problema, dá opinião sobre ele ou apresenta a opinião de outras pessoas?  
Registra o problema, apresenta suas próprias opiniões e também a de outras pessoas.
3. Qual é o leitor com o qual o artigo dialoga?  
Mulheres e homens em geral, leitores do jornal *O Estado de S. Paulo*.
4. O artigo não se limita a abordar a situação da mulher na sociedade, apontando também a do homem. Justifique. A articulista aponta a posição do homem nessa situação de desigualdade ao mostrar que ele é produto de uma sociedade patriarcal que quer subjugar a mulher.
5. Releia o título do artigo. Como você o explica? Justifique.
6. O artigo nega o papel da mulher como mãe e dona de casa? Justifique sua resposta com trechos do texto.  
Não; afirma que a mulher assume seu papel como mãe e dona de casa, mas quer, além disso, independência e respeito: “Precisamos também de independência financeira, sexual e profissional, de respeito, de dignidade e de reconhecimento social”.

**Lei Maria da Penha**  
A Lei Maria da Penha cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Aprovada em 2006, recebeu esse nome em homenagem a uma vítima real da violência doméstica – Maria da Penha Maia Fernandes – e permitiu que os agressores passassem a ser presos em flagrante ou que tivessem a prisão preventiva decretada.



Maria da Penha, em foto de 2009.

### Além das linhas do texto

1. Leia a letra desta canção de Arnaldo Antunes. Professor: Se possível, ouvir a canção com os alunos.

<p><b>Um a um</b> Eu não quero ganhar Eu quero chegar junto Sem perder Eu quero um a um Com você No fundo Não vê Eu só quero dar prazer</p>	<p>Me ensina a fazer Canção com você Em dois Corpo a corpo Me perder Ganhar você Muito além do tempo regulamentar Esse jogo não vai acabar</p>	<p>É bom de se jogar Nós dois Um a um Nós dois Um a um [...]</p>
---	--	--

Arnaldo Antunes. Um a um. In: CD *Arnaldo Antunes ao vivo no estúdio*. Biscoito Fino, 2007.

5. Possibilidade de resposta: Segundo o artigo, “querer mais” é lutar para chegar ao mais alto possível, resistindo à tentação de se acomodar, de aceitar a subalternidade ou dedicar-se apenas ao marido e aos filhos; é lutar por uma vida melhor; é buscar independência financeira, sexual e profissional, respeito, dignidade e reconhecimento social.

Figura 43: Bloco de atividades II – *Jornadas.port*

- a) Qual o ponto em comum entre o artigo e a canção?  
*Os dois abordam a relação homem-mulher.*
- b) Como é abordado esse assunto nos dois textos?  
*No primeiro, como uma relação conflituosa; no segundo, como uma relação de harmonia, em que não há dominação de um sobre o outro.*
- c) Procure na canção versos que confirmem sua resposta.  
*"Eu não quero ganhar / Eu quero chegar junto / Sem perder"; "Esse jogo não vai acabar / É bom de se jogar"*
- d) Considerando suas respostas anteriores, como é possível explicar o título da canção?  
*Possibilidade: Um jogo que termina um a um é um jogo sem vencidos nem vencedores.*

2. As mulheres vêm conquistando espaço cada vez maior na política em países com diferentes culturas e concepções do papel da mulher na sociedade. Veja alguns exemplos.



Helen Sirleaf – primeira mulher a ser presidente de um país africano (Libéria).



Indira Ghandi – primeira mulher a se tornar primeira-ministra da Índia.



Yingluck Shinawatra – primeira mulher a ocupar cargo de primeira-ministra da Tailândia.



Benazir Bhutto – primeira mulher a ocupar cargo de chefe de governo em um país muçulmano moderno (Paquistão).



Michelle Bachelet – primeira mulher a ser presidente do Chile.



Dilma Rousseff – primeira mulher a ocupar a presidência da República no Brasil.

Responda no caderno. Com que trecho do artigo de opinião você relaciona as fotos? *Resposta: b.*

- a) “A dominação masculina transformou o mundo num lugar hostil às mulheres.”
- b) “Para escapar da violência e mudar a correlação de forças temos de estar no poder.”
- c) “A correlação de forças entre os gêneros continua desigual e as mulheres permanecem sofrendo discriminações, tanto no espaço público quanto no privado.”

Fonte: Delmato; Carvalho (2012, p. 160)

O bloco de atividades acima se organiza a partir de três subseções: *nas linhas do texto*, onde as autoras exploram as informações relativas às principais temáticas abordadas no texto;

*nas entrelinhas do texto*, onde são explorados aspectos relativos ao gênero de texto, bem como sobre as diversas opiniões paralelas e aos sujeitos envolvidos na interação e *além das linhas do texto*, onde as autoras buscam ampliar o universo sociocultural dos alunos ao associar a temática do artigo a uma música do Arnaldo Antunes e a um painel de imagens que apresenta mulheres de grande influência política no mundo. Nas próximas linhas, vamos abordar as atividades a partir dessas subseções.

Todas as atividades da seção denominada *nas linhas do texto* (1, 2, 3, 4 e 5) acionam a *capacidade de ação*, pois estão relacionadas ao contexto de produção do texto no que se refere aos parâmetros do *mundo sócio-subjetivo*, na medida em que lançam questionamentos que se referem ao conteúdo temático do texto que tratam sobre o universo cultural que o aluno está imerso. A temática do texto em foco trata abertamente sobre as desigualdades impostas às mulheres pela sociedade patriarcal, portanto, as questões dessa seção, mesmo se situando no nível que se pode encontrar expresso das linhas do texto, já o situam como produto sócio-histórico, pois proporcionam que os alunos reflitam sobre as contradições da sociedade na qual ele está inserido que também se configura a partir da desigualdade entre os gêneros, desse modo, estimulando o pensamento crítico.

Quanto ao modelo de leitura que serviu de base para a sua concepção, as questões mencionadas se ancoram no *modelo interacionista de leitura*, pois concebem o texto como um produto sócio-histórico e buscam fazer com que os alunos reflitam sobre as contradições da sociedade, estimulando o pensamento crítico, mesmo se situando em um nível menos profundo da superfície textual.

Todas as questões da seção *nas entrelinhas do texto* (1, 2, 3, 4, 5 e 6) acionam a *capacidade de ação*, pois mobilizam aspectos do contexto de produção do texto, no entanto, mesmo tratando de aspectos que se filiam ao mundo sócio-subjetivo e se intitulando que busca acionar um nível mais profundo do texto, a maioria das perguntas podem ser respondidas somente com as informações encontradas no texto.

Os comandos das questões 1, 2 e 3 situam o gênero à sua base de orientação discursiva, na medida em que podemos encontrar questionamentos que buscam situar o artigo de opinião em foco no que refere aos seus objetivos de interação, como, por exemplo, na questão 1, bem como os participantes que estão postos em cena, nas questões 2 e 3 que situam a autoria e os possíveis leitores do artigo.

Os comandos das questões 4, 5 e 6 tratam sobre aspectos relativos ao contexto sócio-histórico do texto, pois as autoras lançam questionamentos sobre as assimetrias das posições

sociais que homens e mulheres ocupam na sociedade. No entanto, apesar da seção ser denominada *nas entrelinhas do texto*, as autoras não selecionaram possíveis entradas que ultrapassem os limites das informações já explicitadas, a não ser nos momentos em que aluno precisa justificar a sua resposta como, por exemplo, nos itens 4 e 5. Para obter as respostas, os alunos não precisam recorrer a informações ou fatos que extrapolem os limites do texto, uma vez que não se procura direcionar a discussão no sentido de estimular o pensamento crítico, ao fazer com que o aluno reflita sobre as implicações dessas relações assimétricas para a sociedade. O comando da questão 6 pede até que os alunos justifiquem os posicionamentos da autora, apenas transcrevendo trechos do texto sobre o papel da mulher como mãe e dona de casa.

Quanto ao modelo de leitura que orienta a formulação das questões mencionadas anteriormente, consideramos que as questões 1, 2, 3, 4 e 5 se aproximam mais *do modelo interacionista*, pois, mesmo não havendo estradas que procurem fazer com que o aluno se posicione criticamente sobre as implicações da desigualdade de gênero para a sociedade, elas possibilitam certa reflexão sobre as contradições que permeiam a sociedade que o texto, por si só, já retrata e questiona. Já a questão 6, mesmo reconhecendo que há um posicionamento defendido pela a autora do texto, pede apenas que o aluno justifique a sua resposta copiando as informações tais quais elas se encontram no texto, se aproximando, desse modo, *do modelo mecanicista* de leitura.

Todas as questões que compõem a seção *além das linhas do texto* acionam a *capacidade de ação*, pois o enfoque dado pelas autoras recai sobre o *contexto de produção* do texto no que se refere aos parâmetros do *mundo físico* e do *mundo sócio-subjetivo*, articulando o gênero artigo de opinião à sua base de orientação discursiva e associando a temática a outros gêneros, no caso, a música *um a um* de Arnaldo Antunes e um painel de fotos com mulheres no poder. As atividades propostas nessa seção se demonstram bastante produtivas, pois buscam ampliar o universo sócio-cultural dos alunos sobre a desigualdade de gêneros, na medida em que, para responder à maioria das questões, o aluno precisa se deslocar dos limites do texto, relacionando a abordagem dada sobre o tema no artigo a outros textos, confrontando ideias.

Quanto ao modelo de leitura adotado para a orientação das questões, consideramos que o mais próximo é o *modelo interacionista*, pois busca fazer com que os alunos entrem em contato com o texto, confronte com as suas ideias e, a partir disso, construa os significados, estimulando o pensamento crítico. Além disso, as atividades consideram o contexto sócio-

histórico de produção do texto, demonstrando que ele foi produzido para questionar a desigualdade de gênero, que tem as suas raízes a partir da origem do sistema patriarcal, mas que podem ser superadas se as mulheres puderem alcançar maior espaço na política mundial. Vejamos, nas próximas linhas as atividades da segunda obra analisada nesta década.

A segunda obra que vamos analisar nessa década é denominada *Português Linguagens*, edição revista e ampliada em 2015, cuja autoria é dividida entre Willian Cereja e Maria Thereza Cochar. Percebemos que há uma grande diversidade de gêneros de texto, no entanto, diferentemente da obra *Jornadas.port*, o livro em questão não aborda, diretamente, os aspectos organizacionais e estilísticos dos gêneros que compõem a obra. Há uma preocupação por parte dos autores em trabalhar as múltiplas linguagens, pois, durante todas as seções do livro, podemos encontrar imagens, sugestões de filmes, músicas, livros e sites sobre os temas abordados.

A maioria das atividades do livro acionam a *capacidade de ação* no que se refere aos parâmetros do mundo físico e sócio-subjetivo. Apesar da obra ter sido concebida após os lançamentos dos PCN, que assume uma concepção discursiva de linguagem, e após as exigências estabelecidas pelo PNLD, grande parte as questões de leitura ainda se filiam aos *modelos mecanicista e psicolinguístico*, não procurando refletir sobre as contradições sociais ou o contexto sócio-histórico da produção do texto, demonstrando um descompasso com as prescrições já estabelecidas para a época que preveem o ensino das habilidades de leitura, oralidade e escrita a partir dos gêneros textuais.

A primeira atividade que iremos analisar baseia-se no artigo de opinião de Antônio Prata, denominado *Eu: entre o real e o ideal*. Vejamos, abaixo, a atividade de predição elaborada para tratar sobre esse texto.

Figura 44: Proposta de Predição I – *Português linguagens*

Fonte: Cereja; Cochar (2015, p. 45)

A proposta de predição acima aciona a *capacidade de ação*, pois trata de aspectos relativos ao contexto de produção do texto, ao antecipar o seu conteúdo temático em relação aos parâmetros do contexto físico. Quanto ao modelo de leitura no qual ela se baseia é o *modelo psicolinguístico*, pois considera a participação efetiva do leitor no processo de interpretação do texto, ao buscar acionar os conhecimentos prévios do leitor, no entanto não toca em nenhum aspecto relativo ao contexto sócio-histórico de produção do texto. Vejamos o bloco de atividades que se baseia no texto em análise:

Figura 45: Bloco de Atividades I – *Português linguagens*

## Estudo do texto

### COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O texto trata de um fenômeno que vem se difundindo bastante nos últimos tempos, em todas as faixas etárias.
  - Qual é o fenômeno? *Estar ligado às redes sociais.*
  - O narrador faz referência às “priscas eras do Orkut”. Qual é a avaliação apreciativa que se revela no emprego da palavra **priscas** para caracterizar o Orkut? *A avaliação de que o Orkut está ultrapassado.*
- Ao navegar nas redes sociais, o narrador entra no perfil de uma moça.
  - O que as fotos da moça retratam? *As fotos da moça a retratam em várias fases da vida: a infância, a adolescência e a fase adulta.*
  - Que surpresa tem o narrador? *A surpresa de ver a foto de uma atriz famosa entre as fotos da moça.*
  - O narrador diz ter tido um sentimento de “vergonha alheia”. Explique o sentido dessa expressão no contexto. *O narrador se coloca no lugar da moça e sente vergonha por ela. Ou seja, ele via a postagem de fotos de atriz famosa como sinal de que a moça tinha problemas como “delírios de grandeza” ou “delírios de beleza”, mas fazia isso de forma inocente, sem ter um senso crítico, sem perceber o significado do ...*
- Baseado nas observações que faz, o narrador chega a uma conclusão sobre os perfis apresentados nas redes sociais.
  - Qual é a conclusão? Explique-a. *Ele chega à conclusão de que “todo perfil de rede social é um retrato ideal de nós mesmos”.*
  - O que o narrador conclui quanto ao papel que têm as imagens, os pensamentos e os *links* de filmes? *Ele conclui que tudo o que é postado tem a função de criar uma identidade que não é a real, mas sim a identidade que a pessoa gostaria de ter.*
- Durante o desenvolvimento do texto, o narrador expõe a mudança de suas reflexões acerca do assunto.
  - De acordo com o 5º e o 6º parágrafo o confronto que ele vê entre o real e o ideal restringe-se às redes sociais? Justifique sua resposta com exemplos. *Não, ele percebe que também fora das redes sociais nós procuramos passar uma imagem do que não somos (ou, pelo menos, não totalmente), seja pela postura física, seja pelas roupas escolhidas, seja pelo tipo de pessoa que pretendemos imitar.*
  - Na afirmação “acabamos sendo um meio-termo entre o ator e o roteiro que tentamos escrever”, quem é o ator? O que é o roteiro? *O ator é a pessoa real, e o roteiro é aquilo que a pessoa imagina ser ou gostaria de ser (o ideal).*
- No início do texto, o narrador achava que a moça que postava fotos de artistas no meio das suas queria “fugir de si mesma”. No último parágrafo, entretanto, ele revê sua posição e diz até admirá-la.
  - Que argumento apresentado no texto justifica essa nova visão? *O argumento de que esse gesto tem algo de ousadia, já que as moças têm a capacidade de se aceitarem como a mistura entre o que são e o que gostariam de ser.*
  - Do seu ponto de vista, a admiração do narrador é verdadeira ou irônica? Justifique sua resposta. *Resposta pessoal. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma interpretação para o ponto de vista expresso pelo narrador.*

#### Quem é Antônio Prata?

Antônio Prata nasceu em São Paulo, em 1977. Filho do escritor Mário Prata, vem se destacando no gênero crônica, como o pai.

Estudou Filosofia, Cinema e Ciências Sociais, mas não chegou a concluir nenhum dos cursos. Descobriu sua verdadeira vocação na literatura e tem vários livros publicados, entre eles *As pernas da tia Corália*, *Inferno atrás da pia*, *Adulte-rado* e *Meio intelectual, meio de esquerda*. Atualmente vem se dedicando também ao romance e ao cinema.

Foi cronista da revista *Capricho*, do jornal *O Estado de S. Paulo* e, atualmente, publica suas crônicas no jornal *Folha de S. Paulo*.



Paulo Iannone/Frame/Folhapress

Fonte: Cereja; Cochar (2015, p. 46-47)

A maioria das atividades do livro *Português linguagens* (1- item a, 2, 3 e 4) aciona a *capacidade de ação*, na medida em que mobilizam aspectos do *contexto de produção* do texto no que se refere aos *parâmetros físicos* ou *sócio-subjetivos*, no entanto, as questões se limitam ao conteúdo temático expresso, não buscando fazer com que o aluno se posicione ou reflita sobre as implicações sociais da temática explorada no texto que trata sobre as edições que

cada um faz de si nas redes sociais. O item b, da questão 1, aciona a capacidade *linguístico-discursiva*, pois a entrada linguística selecionada pelos autores se refere às *modalizações* do texto. As modalizações têm a função de modificar alguma predicação por parte do enunciador, orientando o leitor na interpretação do texto. No caso do item do texto em análise, a entrada linguística selecionada (priscas) refere-se às *modalizações apreciativas*, que realizam uma avaliação sobre algum aspecto do conteúdo temático do texto.

Quanto ao modelo de leitura que serviu de base para a construção das atividades, o que mais se aproxima é o *modelo mecanicista*, pois para responder às questões, o aluno não precisa refletir ou se posicionar acerca do contexto sócio-histórico do texto, podendo responder as questões apenas com as informações que se encontram na superfície do texto, com exceção de algumas atividades que pedem para que ele explique ou justifique a sua resposta, revelando traços da *concepção psicolinguística*. Passemos, nas próximas linhas, a analisar o segundo bloco de atividades selecionado para exemplificar o livro *Português linguagens*.

O segundo bloco de atividades do livro *Português linguagens* baseia-se na crônica, *A crueldade dos jovens*, de Walcyr Carrasco. Vejamos a atividade de predição proposta pelos autores para tratar sobre esse texto.

Figura 46: Proposta de predição II – *Português linguagens*



**CAPÍTULO**

**1**

**O brilho do consumo**

*Aquela adolescente adoraria ter uma bolsinha da Victor Hugo... O rapaz adoraria ter uma camiseta e uma bermuda descoladas da Oakley, que viu no shopping. A turma toda está usando roupas de marca... Mas o que fazer se o dinheiro mal dá pro cinema?*

Fonte: Cereja; Cochar (2015, p. 130)

A atividade de predição acima aciona a *capacidade de ação*, uma vez que ela mobiliza aspectos relacionados ao *contexto de produção* no que se refere ao conteúdo temático do texto, já que ela antecipa que o texto tratará sobre a relação entre juventude e consumo. Quanto ao modelo de leitura que serviu de base para a construção das questões, podemos afirmar que o mais próximo é o modelo psicolinguístico, já que a atividade considera a participação ativa dos alunos para a formulação de hipóteses sobre o texto, mas

não explora aspectos do seu contexto sócio-histórico. Passemos a analisar o bloco de atividades que trata sobre o texto em análise.

Figura 47: Bloco de atividades II – *Português linguagens*

## Estudo do texto

### COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto discute o desejo dos adolescentes de consumirem determinados produtos.

- a) Que tipo de problema esse desejo traz para as famílias? *Nas famílias mais pobres, os pais não têm condições de atender aos pedidos dos filhos e, às vezes, fazem sacrifícios enormes para satisfazê-los.*
- b) Deduza: Em que classes ou grupos sociais esse problema ocorre com maior frequência? *Com exceção dos jovens muito ricos, ocorre com todos os outros.*
- c) Segundo o ponto de vista do narrador, como os pais se portam nessas situações: eles resistem ou cedem? *Os pais geralmente cedem.*



2. Releia este trecho:

“Procedimentos estéticos, como clareamento de dentes, spas e, claro, plásticas, são muito pedidos, ao lado de roupas de grife, excursões, joias, celulares e todo tipo de eletrônico.”

- a) De que tipo são, predominantemente, esses pedidos? *São, na maioria, bens ou procedimentos relacionados com a imagem do adolescente, que vão de plásticas a roupas de grife.*
- b) Levante hipóteses: Por que os adolescentes desejam tanto bens de consumo desse tipo? *As causas podem ser várias e vão desde a influência de pessoas com poder aquisitivo maior até a influência da mídia (televisão, revistas, Internet).*
- c) Você acha que há, nesses desejos dos adolescentes, uma atitude consumista? Por quê? *Espera-se que os alunos percebam que sim, pois não são necessidades vitais para a sobrevivência dos adolescentes.*
3. Sobre a pressão que os adolescentes fazem sobre os pais, responda:
- a) Por que os pais se submetem à pressão de seus filhos, mesmo quando não têm condições? *Eles se submetem porque querem oferecer aos filhos os bens de consumo que não tiveram e também por quererem ver os filhos felizes, estabelecendo um bom relacionamento com eles.*
- b) Que consequências negativas podem ocorrer para a família, quando os pais cedem sem ter condição para isso? *As consequências são prestações, dívidas, impossibilidade de ter uma casa própria, etc.*
4. Sem condições, os pais se veem diante de duas opções: fazer sacrifícios e ceder aos pedidos dos filhos, ou não ceder.
- a) Que riscos há em ceder? *Há o risco de criar um jovem mal-acostumado, egoísta e que não colabora com a família.*
- b) E que riscos há em não ceder? *Há o risco de sofrer e de se tornar uma pessoa invejosa.*
5. Já no final do texto, o narrador diz: “Uma coisa é certa: algumas equiparações são impossíveis”.
- a) Explique essa afirmação. *Ele dá a entender que, por mais que os pais se esforcem para comprar algumas coisas, não há como um adolescente de família pobre ter todos os bens de consumo de um adolescente rico.*
- b) Para o narrador, qual é a saída diante do impasse? *A saída é o diálogo franco e o afeto.*
6. O texto intitula-se “A crueldade dos jovens”.
- a) Por que o autor vê os jovens como cruéis? *O autor os vê como cruéis porque não pensam nos pais, são egoístas e chantageiam sem piedade para obter o que querem.*
- b) E você, o que acha? Acha que os jovens são cruéis com os seus pais? *Resposta pessoal.*

Fonte: Cereja; Cochar (2015, p. 132)

Todas as questões que compõem o bloco de atividades acima acionam a *capacidade de ação*, pois o enfoque dado recai sobre aspectos referentes ao contexto de produção do texto, no que se refere aos parâmetros do *mundo físico* e do mundo *sócio-subjetivo*.

Quanto ao modelo de leitura que orienta a sua construção, os itens b, da questão 1, bem como todos os itens das questões 2, 3, 4, 5 e 6 se ancoram no *modelo psicolinguístico* de leitura, pois os comandos das atividades reconhecem a importância do engajamento do leitor para a obtenção das respostas, mas não lançam questionamentos em relação ao contexto sócio-histórico de produção do texto. Para responder a algumas atividades, os alunos precisam recorrer apenas aos seus conhecimentos de mundo, não necessitando interpretar ou ressignificar qualquer informação do texto. Os itens a e c, da questão 1, ancoram-se no modelo *mecanicista de leitura*, pois, para responder à pergunta, o aluno só precisa recorrer às informações tais quais elas se encontram no texto.

Na próxima seção do nosso trabalho, teceremos as considerações finais sobre a nossa investigação e apontaremos perspectivas de trabalhos futuros a partir das reflexões empreendidas ao longo desse percurso.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção do nosso trabalho, apresentamos as conclusões de nossa tese, considerando as contribuições teórico-metodológicas que esta pesquisa trouxe e os resultados das análises realizadas a partir de cada objetivo traçado, além de apontar perspectivas de trabalhos futuros, pois consideramos que ainda há muitos aspectos a ser explorados a partir desse tema.

Conforme já salientamos, os livros didáticos assumem uma importância crucial no contexto educacional brasileiro, pois ele assume, ao longo da historiografia da educação, a função de principal instrumento organizador do trabalho docente, devido a sua grande adesão e abrangência nas escolas brasileiras, principalmente as do poder público. Consideramos o manual do professor como um *megainstrumento*, material e simbólico, situado na intercessão entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho real* do professor, na medida em que ele é um instrumento que media as prescrições estatais e as atividades efetivamente realizadas em sala de aula.

Analisamos, ao longo de cinco décadas, as permanências e as mudanças no acionamento das *capacidades de linguagem* em atividades de leitura de manuais de professores de língua portuguesa (DOLZ-MESTRE; PASQUIER, BRONKART, 1993), associando-as às concepções de leitura (BRAGGIO, 1992). O objetivo mais amplo que guiou a nossa pesquisa foi *investigar as capacidades de linguagem acionadas em atividades de leitura em manuais de professores de língua portuguesa publicados entre os anos de 1973 a 2015, relacionando-as às concepções de leitura que estão na base dessas atividades*.

Esse objetivo maior se desmembra em três objetivos específicos: i) *investigar as entradas linguísticas que acionam as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, nas atividades de leitura*; ii) *relacionar as concepções de leitura norteadoras das produções das atividades às capacidades de linguagem mobilizadas por elas* e iii) *investigar as permanências e as mudanças nas concepções de leitura no período de 1973 a 2015*. Apontaremos as conclusões tiradas a partir de cada um desses objetivos elencados acima, retomando as suas questões de pesquisa.

Para nortear o nosso primeiro objetivo específico, *investigar as entradas linguísticas que acionam as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, nas atividades de leitura*, traçamos a seguinte pergunta de pesquisa: *Qual a relação entre as entradas*

*linguísticas que acionam as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, nas atividades de leitura?*

Verificamos que, ao longo das cinco décadas analisadas por nós, o acionamento das *capacidades de linguagem* e seus mecanismos linguísticos nas atividades de leitura percorreram um longo caminho que parte dos aspectos mais superficiais do texto, a partir de questões de localização, de reconhecimento vocabular e sobre o conteúdo temático, rumo aos aspectos mais globais que ultrapassam a superfície textual, acessando o entorno social que está implicado no texto.

Como se pode verificar, as atividades dos anos 1970, priorizavam o acionamento da *capacidade linguístico-discursiva* e da *discursiva*, a partir de questões de reconhecimento vocabular e de localização de informações explícitas no texto. Já as atividades dos anos 1980 e 1990 priorizam o acionamento da *capacidade de ação*, pois elas mobilizam aspectos do contexto de produção, já que o enfoque das questões recai sobre o conteúdo temático mais explícito através dos parâmetros do *mundo físico*.

A partir das décadas de 2000 e 2010, percebemos que os autores priorizam, nas atividades de leitura, o acionamento da *capacidade de ação*, no entanto, as entradas linguísticas se baseiam nos parâmetros *sócio-subjetivos* do contexto de produção, diferentemente das atividades referentes aos anos 1980 e 1990 que priorizam os parâmetros do *mundo físico*. Acreditamos que essa virada passou a se materializar nos livros didáticos devido a orientação dos parâmetros curriculares nacionais, em vigor a partir de 1998, passando a assumir a perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa.

Para nortear o nosso segundo objetivo específico, *relacionar as concepções de leitura norteadoras das produções das atividades às capacidades de linguagem mobilizadas por elas*, lançamos a seguinte questão de pesquisa: *Qual a relação entre o acionamento das capacidades de linguagem e as concepções de leitura norteadoras das produções das atividades?*

Verificamos, ao longo do nosso percurso, que os livros didáticos tomam um caminho que parte da *concepção mecanicista* para as de viés interacionista e *sociopsicolinguística*. No entanto, esse percurso não se dá de forma linear, pois podemos perceber que, com o transcorrer das décadas, as atividades de leitura passam a priorizar a abordagem dos aspectos sócio-subjetivos do texto, no entanto ainda encontramos livros que, embora tendo sido produzido em 2015, ou seja, após a prescrição do ensino de língua portuguesa a partir das perspectivas enunciativas, que ancora as atividades de leitura nas perspectivas mecanicista e

interacionista que esvaziam o texto dos conflitos ideológicos e do contexto sócio-histórico de produção, bem como podemos encontrar atividades produzidos durante a década de 1990 que se filiam às perspectivas interacionistas.

As atividades dos anos 1970, conforme já mencionamos, priorizam as *capacidades linguístico-discursiva* e *discursiva*. Quanto ao modelo de leitura que orienta a formulação das questões, verificamos que a maioria das atividades analisadas se filiam ao modelo mecanicista de leitura, cuja orientação epistemológica, baseada na psicologia behaviorista, esvazia o texto do contexto sócio-histórico, desconsiderando as contradições e os embates ideológicos.

Devido ao fato das entradas linguísticas que engendram a *capacidade discursiva* e a *capacidade linguístico-discursiva* estarem associadas ao plano geral do texto e às escolhas lexicais, essas são as capacidades que mais se associam às atividades concebidas a partir do *modelo mecanicista*, uma vez que os comandos das questões orientam que o aluno *transcreva*, *localize* e *retire* do texto as informações solicitadas, não sendo necessária a realização de qualquer operação que desloque o aluno dos conteúdos do texto ou se posicione criticamente perante as informações lidas.

Apesar de haver essa relação entre a *capacidade discursiva* ou a *capacidade linguístico-discursiva* com o *modelo mecanicista* nas obras analisadas nessa década, não estamos afirmando que essas capacidades não podem tratar sobre aspectos relativos ao contexto sócio-histórico e ideológico do texto, no entanto, as abordagens dos autores para explorar as questões de leitura nessa década se limitam a aspectos mais superficiais do texto.

Já as atividades concebidas durante a década de 1980, conforme já mencionamos, priorizam a *capacidade de ação*, no que se refere aos parâmetros relativos ao *mundo físico*. Quanto ao modelo de leitura que guia a construção da maioria das atividades, verificamos que é o *modelo psicolinguístico*, cuja orientação epistemológica considera a participação ativa do leitor para a obtenção das respostas, no entanto, assim como a concepção mecanicista, não se considera o contexto sócio-histórico de produção do texto. As coletâneas de textos que compõe os manuais analisados nessa década apontam, em sua maioria, as contradições da sociedade, no entanto os autores não lançam questionamentos que façam os alunos refletirem ou se posicionarem criticamente acerca do conteúdo lido, se limitando à superfície textual.

Quanto as atividades analisadas durante as décadas de 2000 e 2010, os autores, também, priorizam a *capacidade de ação*, no entanto, diferentemente das atividades dos anos 1990, eles priorizam não somente os parâmetros do *mundo físico*, mas, também, do *mundo sócio-subjetivo*, pois, além de tratar sobre questões relacionadas à autoria, conteúdo temático,

possíveis leitores, levantam aspectos relacionados ao contexto sócio-histórico e ideológico do texto, ou seja, que procuram estimular a reflexão e o pensamento crítico. Grande parte das questões de leitura se ancoram no *modelo interacionista*, cuja orientação epistemológica considera a interação entre o leitor e o autor do texto como primordiais para a construção da significação. De acordo com essa perspectiva, para que se possa construir a significação, é necessário que o leitor acesse o contexto sócio-histórico de produção do texto e, além disso, acrescente as suas experiências para a interpretação do material lido. Encontramos ocorrências significativas de atividades que também mobilizam a *capacidade de ação* e se filiam ao *modelo sociopsicolinguístico* de leitura, pois, através dos comandos e dos comentários se considera a importância do professor como formador de leitores.

Por fim, para cumprir o nosso último objetivo, *investigar as permanências e as mudanças nas concepções de leitura no período de 1973 a 2015*, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: *Quais as práticas que permaneceram e mudaram de acordo com cada década?* Verificamos que as *concepções de leitura* materializadas nas atividades variam, durante o período analisado, da predominância da *concepção mecanicista* para as de cunho *interacionista*, havendo, no entanto, interferências de outras concepções, mais ou menos marcantes, dependendo da década.

Em relação à década de 1970, conforme já explicitamos, há uma predominância massiva da *concepção mecanicista* de leitura nos livros analisados nessa época, pois as atividades pedem, apenas, que os alunos transcrevam ou copiem as informações do texto. Além disso, não localizamos textos cuja temática abordasse as contradições da sociedade. Acreditamos que este fato está associado a um projeto ideológico, desenvolvido durante a ditadura militar, que procura não apresentar temáticas que direcionem o aluno rumo à reflexão e ao pensamento crítico, uma vez que, durante esse período, predomina uma concepção de linguagem utilitária, ao se procurar desenvolver apenas os comportamentos que busquem formar apenas um emissor e transmissor de mensagens.

Já na década de 1980, predomina nas atividades a *concepção psicolinguística* de leitura, pois os autores passam a considerar a participação ativa do leitor, no entanto, ainda encontramos quantidades significativas de atividades que se ancoram na concepção mecanicista. O livro *Comunicação em língua portuguesa*, publicado em 1982, é o primeiro a apresentar proposta de predição, revelando uma tendência a se adotar a concepção psicolinguística.

Apesar do Brasil já estar passando por um processo de redemocratização, durante a década de 80, percebemos que as temáticas abordadas nos textos que compõem o livro continuam fugindo de abordagens que se relacionem a aspectos políticos, além de procurar esvaziar o texto do seu contexto sócio-histórico.

Em relação à década de 1990, verificamos que a concepção de leitura que guia a maior parte das atividades, ainda, se ancora no *modelo psicolinguístico*, assim como nos anos 1980. No entanto, percebemos que há uma maior preocupação dos autores em inserir temáticas que abordem as contradições sociais, mesmo não havendo muitas questões que façam os alunos refletirem sobre o contexto sócio-histórico e ideológico de produção dos textos.

A maioria das atividades analisadas durante a década de 2000 se pautam no modelo *interacionista de leitura*, pois concebem o texto como um produto sócio-histórico e procuram fazer com que os alunos interajam com o texto se posicionando criticamente. Percebemos que há uma maior preocupação em se trabalhar com a leitura das múltiplas linguagens, pois os livros passam a inserir uma maior quantidade de gêneros cujo modo de organização semiótica se materializa a partir da multimodalidade. Além disso, há uma maior quantidade de textos cujas temáticas abordam problemas sociais e suas implicações políticas para a sociedade.

Verificamos, ainda, que as obras analisadas nessa década, passam a conceber que as ações de linguagem são produzidas a partir dos gêneros textuais, no entanto os autores apenas mencionam que o texto em análise se configura como um determinado gênero de texto, não abordando os seus aspectos organizacionais, estilísticos ou os seus objetivos interacionais, mesmo tendo sido concebidas e publicadas após o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em relação às obras da década de 2010, verificamos que a maioria das atividades de leitura da obra *Jornadas.port*, se ancoram, principalmente, nas *concepções interacionista e sociopsicolinguística*. Diferentemente da obra *Jornadas.port* e das orientações dos Parâmetros curriculares Nacionais, que assume a perspectiva enunciativa para o estudo da linguagem, na obra *Português linguagens*, a maioria das atividades de leitura que abordam o texto principal se ancoram nos *modelos mecanicista e psicolinguístico*. Verificamos, ainda, as obras apresentam uma preocupação para trabalhar as múltiplas linguagens, assim como as obras da década de 2000, pois apresentam vários textos que se materializam por meio da multimodalidade. A obra *Jornadas.port* concebe o ensino de leitura a partir dos gêneros de texto, pois os autores, nas atividades, exploram os aspectos estilísticos e organizacionais dos gêneros trabalhados, já a obra *Português linguagens* não adota a perspectiva do ensino a partir

dos gêneros, pois apenas menciona o gênero que está sendo trabalhado, não abordando seus aspectos estilísticos e macroestruturais.

Acreditamos que o ensino de língua portuguesa deve pautar-se no desenvolvimento das *capacidades de linguagem* do aluno, a partir da apropriação de práticas de linguagem reconfiguradas em modelos textuais denominados de gêneros textuais. A nossa investigação analisou o acionamento das *capacidades de linguagem* em atividades de leitura em livros didáticos de língua portuguesa, ao longo de cinco décadas, buscando resgatar o percurso por que passou o trabalho com essas capacidades para compreender que tipos de leitores estão sendo formados em nossas escolas ao longo da história, tendo em vista que o livro didático tem sido o principal organizador do trabalho docente no período que selecionamos.

Temos consciência de que a discussão travada nesse estudo não está esgotada, desejamos, então, que as reflexões tratadas possam gerar perspectivas de trabalhos futuros tanto para nós como também para outros pesquisadores que se interessem pelo tema. Apontaremos, nas próximas linhas, algumas perspectivas que elencamos como relevantes para futuros estudos.

Pode-se explorar, sob a perspectiva da Ergonomia do Trabalho, a dimensão intermediária em que se encontram os livros didáticos, enquanto megainstrumentos de intercessão entre o nível do *trabalho prescrito* e do *trabalho real*. Devido ao recorte temporal selecionado por nós, exploramos obras cuja orientação teórica se situa a partir das prescrições estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo PNLD. No ano de 2020, serão lançadas obras que são pautadas pela Base Nacional Comum (BNCC). Consideramos uma perspectiva relevantes de trabalho analisar as permanências e as mudanças materializadas nos livros didáticos concebidos e produzidos após as orientações da BNCC para o ensino de língua portuguesa. Por fim, almejamos, posteriormente, compilar os dados quantitativos desse estudo, em relação à associação entre o acionamento das *capacidades de linguagem* e as *concepções de leitura* que se encontram na base dessas atividades, para situarmos esse percurso de maneira mais sistemática.

Reafirmamos que, durante o nosso percurso analítico, procuramos não olhar para o passado a partir das concepções de linguagem que vigoram no presente, por isso, investigamos a orientação dos documentos que prescrevem o ensino da época. Buscamos contrabalancear essas duas forças, para entender o passado a partir do contexto da época, mas, ao mesmo tempo, desejando que as práticas prescritas nos livros didáticos caminhem para um ensino de leitura que priorize os gêneros de texto e as *capacidades de linguagem*, procurando

desenvolver a reflexão e o pensamento crítico dos alunos. Percebemos que as mudanças nos livros didáticos brasileiros estão caminhando paulatinamente para esse sentido, no entanto, ainda se percebem anacronismos teóricos em atividades que se ancoram em perspectivas já questionadas pelas ciências da linguagem, demonstrando que práticas cristalizadas, em determinadas épocas, ainda reverberam nas práticas de ensino nos dias de hoje.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Aparecida. **Falando a mesma língua – manual do educador 8º ano**. São Paulo: Ftd, 1994

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes Avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 25-69.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto escolar**: uma história. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. *In*: ABREU, Marcia. **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2007. p. 529–575

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 20, p.27-47, ago. 2002. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14134782002000200003&script=sci\\_abstract&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14134782002000200003&script=sci_abstract&tlng=p)>. Acesso em: 19 out. 2019.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes.; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Livros escolares no Brasil: a produção científica. *In*: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Luis Antônio. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008, p. 73-117.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. **Diálogo – manual do educador 9º ano**. São Paulo: Ftd, 2005.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização da concepção mecanicista à sóciopsicolingüística**: da concepção mecanicista à sóciopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. LDB: **As novas diretrizes da Educação Básica**. 4º edição. Brasília,1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB. 1998. Linguagens, códigos e suas tecnologias.

BRASIL. Ministério da educação. **Relatório da Educação para todos no Brasil 2000-2015**. Versão preliminar. Brasília, 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo, EDUC, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. *In*: Bronckart, J.P et le groupe LAF (eds.) **Agir et discours en situation de travail**. Cahiers de la Section de Sciences de l'Éducation, 103 p.11-144 2004.

BRONCKART, Jean-Paul; CLÉMENCE, Alain; SCHNEUWLY, Bernard; SCHURMANS, Marie-Nöelle. Manifesto: reformando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. **Revista Brasileira de Educação**, n. 3. p. 67-75, set./out./nov./dez. 1996.

BRONCKART, Jean-paul. Os Gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos nas interações propiciadoras de desenvolvimento. *In*: MACHADO, Ana Rachel; MATENCIO, Maria de Lurdes Meirelles. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 37-79.

BRONCKART, Jean-paul; MACHADO, Ana Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, Ana Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 121-161.

BUNZEN, Clécio dos Santos. **O livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

BUNZEN, Clécio dos Santos. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. 232 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

BUNZEN, Clécio dos Santos; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In*: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Luís. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/autêntica, 2005. p. 73-117.

CAMARGO, Gessy; FEZERLI, Marisa; ARANTES, Moreli. **Comunicação em língua portuguesa – manual do educador 8º ano**. São Paulo: ática, 1982.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CASTELO, Alexandre. **Isto é comunicação – manual do educador 8º ano**. São Paulo: Ibeb, 1973.

- CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português linguagens – manual do educador 9º ano**. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português linguagens – manual do educador 9º ano**. São Paulo: Atual, 2009.
- CHARÉM, Jane; GUADALUPE, Maria Neusa. **Comunicação e expressão – manual do educador 8º ano**. Belo Horizonte: Livraria lê editora Ltda, 1977.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. *In*: CHARTIER, R. (Org). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2017.
- CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. **Idioma**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p.7-24, out. 2003. Anual. Disponível em: <<http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.
- CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. **Genres et styles em analyse du travail: concepts et methods. Travailler**, v. 6, p. 7-43, 2000.
- CORRÊA, Manuel Luís Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- DELMATO, Dileta; CARVALHO, Laiz de. **Jornadas.port – manual do educador 9º ano**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DOLZ-MESTRE, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?. *In*: **Études de linguistique appliquée**, n° 92, p. 23-37, 1993. <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>>. Acesso em: 15 out. 2019.
- DOLZ-MESTRE Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FERNANDES, Marly Aparecida. **Leitura no livro didático de língua portuguesa de ensino médio**. 2010. 306 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

- FERREIRA, Mário César. **Atividade, categoria central na conceituação de trabalho na ergonomia**. Revista Aletheia, Canoas, n° 11, p. 71-82, 2000.  
<<http://www.ergopublic.com.br/arquivos/1252856337.07-arquivo.PDF>>. Acesso em: 15 out. 2019.
- FERREIRA, Luiz Antônio. **Aulas de comunicação em língua portuguesa – manual do educador 8° ano**. São Paulo: ática, 1984.
- FERREIRA, Mauro. **Entrepalavras – manual do educador 8° ano**. São Paulo: Ftd, 1998.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. **Hist. Educ. (online)**, Porto Alegre, v. 45, n. 19, p.85-102, jan. 2015.  
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v19n45/2236-3459-heduc-19-45-00085.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.
- GAFFNEY, Janet; SANDERSON, Richard. Trends in reading research in the United States: changing intellectual currents over three decades. In: KAMIL, Michel et al. **Handbook of reading research**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 53-74.
- FRANCO, Maria Laura. **O Livro Didático de História no Brasil: a versão fabricada**. São Paulo: Global, 1982.
- Gaffney, J. S., & Anderson, R. C. (2000). **Trends in reading research in the United States: Changing intellectual currents over three decades**. In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. III (pp. 53-74). New York: Erlbaum.
- GATTI, Décio. Livros Didáticos de História Brasileira em Perspectiva: as mudanças das três últimas décadas. In: **III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2004, Coimbra/Portugal. Anais do III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Coimbra/Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2000. v. 2. p. 380-385.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: atlas, 1995.
- GONDIM, Ana Angélica Lima. **Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira**. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- GRIBL, Heitor. **Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- GOODMAN, Kenneth. The reading process. In: CARREL, Patricia et all. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p.11-21.

- HABERMAS, Jürgen. **Fundamentação linguística da Sociologia**. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, 2009.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: UNICAMP, 1993.
- LACOSTE, Michèle. Fala atividade e situação. *In*: DUARTE, Francisco; FEITOSA, Vera. **Linguagem & Trabalho**. Rio de Janeiro: Lucena, 1998. p. 15-36.
- LAKATOS Eva Maria; MARCONI Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003
- LEFFA, Vilson. O conceito de leitura. *In*: **Aspectos da Leitura: uma perspectiva. Psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996. p. 9-18.
- LEONTIEV, Alex. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 1998. p. 119-142.
- LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. **O ISD: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 77-95.
- MACEDO, Maria do Socorro. **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MALAQUIAS, Aline da Silva. **O trabalho com as capacidades linguístico-discursivas no ensino médio: por um ensino de gramática mais reflexivo**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística e Ensino, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- MANINI, Daniela. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II (5ª a 8ª séries)**. Campinas, 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.
- MARQUES, Renata Garcia. **Projeto Didático de Gênero como Possibilidade para o ensino na língua materna e o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos multirrepetentes**. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa Para Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORENO, Ana Carolina. Brasil cai no ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. **G1**. São Paulo. 06 dez. 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>>. Acesso em: 03 out. 2017.

MUNAKATA, Kazumi. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. *In: **Historia de las ideas, actores y instituciones educativas***. Memória del VI Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí. ISBN 998-7727-87-X. CD-ROM, 2003.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In: SILVA, Maria Cecília Pérez Sousa e; FAÏTA, Daniel. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França***. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de. **A relação professor/livro didático no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na 4ª série do ensino fundamental**. 2007. 275 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. 2013. 407 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

PATRIOTA, Luciene Maria. **A tradição discursiva livro didático de português: mudanças e permanências ao longo dos séculos XX e XXI**. 2011. 219 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 27, p.57-69, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782004000300005>.

REINALDO, Maria Augusta. A orientação para produção de texto. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português: Múltiplos Olhares**. Rio de Janeiro: Múltiplos Olhares, 2002. p. 89-101.

ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. Esse Brasil que não lê. *In*: FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. pp. 93-106.

RUMELHART, David. Schemata: the building blocks of cognition. *In*: R. J. Spiro, B. Bruce, & W. F. Brewer. **Theoretical issues in reading and comprehension**. Hillsdale: Erlbaum, 1981. p. 3-26.

SANTOS, Juliana Maestrini de Carvalho. **O artigo de opinião na atividade social Produzir um Jornal**: o ensino-aprendizagem de capacidades de linguagem a partir de uma abordagem colaborativa. 2015. 326 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils de l'enseignant - Un essai didactique. **Repères**, [s.l.], v. 22, n. 1, p.19-38, 2000. PERSEE Program. <http://dx.doi.org/10.3406/reper.2000.2341>. Disponível em: <[https://www.persee.fr/docAsPDF/reper\\_1157-330\\_2000\\_num\\_22\\_1\\_2341.pdf](https://www.persee.fr/docAsPDF/reper_1157-330_2000_num_22_1_2341.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira**: foco no produto e no processo. 1995. 345 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SILVA, Ceris Ribas. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?. *In*: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/autêntica, 2005. p. 185-203.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.25, p.5-17, Apr. 2004.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **O que sabemos sobre livro didático?** Catálogo analítico. Campinas: Unicamp, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 2010.