



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS - CAMPUS OURO PRETO**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

ROSÁLIA PRICILA GUIMARÃES

**A LEITURA ESCOLARIZADA COMO INSTRUMENTO POSSIBILITADOR DA
INTERAÇÃO LINGUÍSTICA: análise de livros didáticos**

Ouro Preto

2024

ROSÁLIA PRICILA GUIMARÃES

**A LEITURA ESCOLARIZADA COMO INSTRUMENTO POSSIBILITADOR
DA INTERAÇÃO LINGUÍSTICA: análise de livros didáticos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, ofertado pelo *campus* Ouro Preto do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Moura da Silva

Ouro Preto

2024

G9631

Guimarães, Rosália Pricila.

A leitura escolarizada como instrumento possibilitador da interação linguística [manuscrito] : análise de livros didáticos / Rosália Pricila Guimarães. – 2024.

50 f. : il.

Orientador: Paulo Ricardo Moura da Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto, 2024.

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Interação linguística. 3. Atividades pré-textuais. I. Silva, Paulo Ricardo Moura da. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto. III. Título.

CDU: 81'42

Catálogo: Kelly Cristiane Santos Morais - CRB-6/3217



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Preto
Diretoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
Seção de Pós-Graduação
Av. Professor Mário Werneck, 2590 - Bairro Buritis - CEP 30575-180 - Belo Horizonte - MG
- www.ifmg.edu.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

ROSÁLIA PRICILA GUIMARÃES

A leitura escolarizada como instrumento possibilitador da interação linguística: análise de livros didáticos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de **ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais-*Campus* Ouro Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de ESPECIALISTA em **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**.

Aprovado(a) em 07 de agosto de 2024, pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. **Paulo Ricardo Moura da Silva** - IFMG *Campus* Ouro Preto - Orientador

Profa. Dra. **Ana Elisa Costa Novais** - IFMG *Campus* Ouro Preto

Profa. Dra. **Elke Beatriz Félix Pena** - IFMG *Campus* Ouro Preto

Ouro Preto, 08 de agosto de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Ricardo Moura da Silva, Professor**, em 08/08/2024, às 10:25, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Elisa Costa Novais, Professora**, em 08/08/2024, às 18:21, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Elke Beatriz Felix Pena, Professora**, em 09/08/2024, às 10:43, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **1997783** e o código CRC **33F08C2F**.

23213.001953/2024-71

1997783v1

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que é sustento em todas as horas de minha vida e também o meu refúgio nos momentos de incerteza e de fraqueza. Obrigada por me conceder tantas bênçãos e por me permitir perseverar quando nem eu mesma acreditava.

À minha mãe, Rosângela, e à minha irmã, Rosana, pelo incentivo diário e por nunca terem medido esforços para me ajudar em quaisquer circunstâncias, sobretudo ao longo deste curso.

Ao meu namorado, Walison, pela compreensão e pelo companheirismo ao longo desta caminhada, um dos maiores incentivadores para que eu continuasse minha formação. Sua confiança em mim me torna mais forte e mais determinada.

Agradeço também ao IFMG, instituição para mim tão querida, que me acolheu e me proporcionou bons convívios e excelentes conhecimentos. Neste espaço, pude ter contato com professores do curso de pós-graduação em Língua Portuguesa, profissionais extremamente competentes e humanos, capazes de ensinar com eficácia e leveza, ambas na medida correta para que eu e minhas colegas de curso nos sentíssemos confiantes na qualificação que estávamos recebendo e, ao mesmo tempo, livres para expor aquilo que já sabíamos ou pensávamos das práticas docentes na Educação Básica.

Agradeço especialmente ao professor Paulo, uma grata surpresa do curso, pois, como não tivemos contato ao longo das aulas, ter a sua orientação para a escrita desse trabalho foi algo que me gerou um pouco de receio e muitas expectativas. Contudo, posso dizer que essas expectativas foram mais do que superadas, pois nossos encontros eram, para mim, momentos de calma, em que eu conseguia ver com mais clareza o caminho a ser percorrido. Obrigada pelos direcionamentos na pesquisa e na escrita, pelos ensinamentos e por me proporcionar uma jornada leve e de muito aprendizado!

Certamente, a passagem pelo curso de pós-graduação em Língua Portuguesa foi bastante marcante em minha vida pelos momentos vividos, pelos aprendizados adquiridos e pela possibilidade de compartilhar e de ouvir um pouco sobre a jornada de profissionais tão empenhados na promoção de uma educação que seja, de fato, transformadora. Por isso, dedico a todos, colegas de curso e professores, os meus mais sinceros agradecimentos.

Sempre chega a hora em que descobrimos que
sabíamos muito mais do que antes julgávamos.

José Saramago

RESUMO

O presente trabalho promove análise e discussão a respeito da abordagem de coleções didáticas de Língua Portuguesa destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental no que diz respeito ao trabalho com a leitura. Para tanto, tendo como base a linha teórica do interacionismo sócio-discursivo, foram analisadas três coleções do PNLD 2018, com enfoque nas atividades pré-textuais, isto é, questões de contextualização das leituras propostas pelos materiais. Por esse ângulo, entende-se que a linguagem é possibilitada pela interação e pelas práticas sociais; logo, a leitura, como um exemplar dessas práticas, deve também ser realizada a partir de uma lógica pautada na interação. No ambiente escolar, o caráter dinâmico e interativo da leitura deve ser materializado em procedimentos que vinculem as informações e conhecimentos necessários ao entendimento do conteúdo do texto às leituras prévias e às vivências dos estudantes, a fim de que a prática leitora seja mais significativa para eles. Para além disso, as atividades que circunscrevem a leitura propriamente dita devem possibilitar o intercâmbio de informações entre os indivíduos do ambiente da sala de aula, promovendo, de fato, a interação e, conseqüentemente, o estabelecimento de interpretações mais aprofundadas e mais diversificadas, o que contribui efetivamente para o distanciamento de leituras que se associem apenas às informações da superfície textual. Nesse sentido, as atividades pré-textuais foram analisadas, e, para os casos em que foram notadas propostas distantes da interação necessária à prática leitora, foram sugeridos, ao longo do trabalho, direcionamentos para complementação das questões, tendo como foco o desenvolvimento leitor dos estudantes.

Palavras-chave: Leitura. Interação. Atividades pré-textuais. Livro didático.

ABSTRACT

This work promotes analysis and discussion regarding the approach of Portuguese language didactic collections intended for the final years of Elementary School with regard to work with reading. To this end, based on the theoretical framework of socio-discursive interactionism, three collections from PNLD 2018 were analyzed, focusing on pre-textual activities, that is, issues of contextualization of the readings proposed by the materials. From this perspective, it is understood that language is enabled by interaction and social practices; therefore, reading, as an example of these practices, must also be conducted based on a logic rooted in interaction. In the school environment, the dynamic and interactive nature of reading should be materialized through procedures that connect the information and knowledge necessary for understanding the content of the text to previous readings and students' experiences, so that the reading practice becomes more meaningful for them. Furthermore, the activities that encompass reading itself should enable the exchange of information among individuals in the classroom environment, effectively promoting interaction and thereby fostering deeper and more diverse interpretations. This effectively contributes to distancing readings that are merely associated with surface-level information of the text. In this sense, pre-textual activities were analyzed, and for cases where proposals were noted to lack the necessary interaction for reading practice, directions were suggested throughout the work to complement the questions, focusing on the students' reading development.

Keywords: Reading. Interaction. Pre-textual activities. Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Exemplo de conto da coleção "Geração Alpha".....	29
Figura 2 - Exemplo de conto sem atividades pré-textuais.....	31
Figura 3 - Exemplo de notícia da coleção "Geração Alpha"	32
Figura 4 - Exemplo de conto da coleção "Se liga na língua"	36
Figura 5 - Exemplo de notícia da coleção "Se liga na língua"	38
Figura 6 - Exemplo de conto da coleção "Tecendo linguagens"	41
Figura 7 - Exemplo de notícia da coleção "Tecendo linguagens"	43
Figura 8 - Exemplo de notícia sem atividades pré-textuais.....	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 UM PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEO	13
1.1 O ensino de língua portuguesa e a necessidade de letramentos múltiplos	13
1.2 A leitura como instrumento possibilitador da interação linguística.....	21
2 A INTERAÇÃO COMO DIRECIONADORA DOS PROCESSOS DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	27
2.1 Coleção didática “Geração Alpha”	28
2.2 Coleção didática “Se liga na língua”	35
2.3 Coleção didática “Tecendo linguagens”	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

Até a metade do século XX, a linha teórica estruturalista era bastante difundida nos ambientes formais de ensino, materializada em aulas de Língua Portuguesa voltadas à análise sistemática da língua, de modo a discutir seus aspectos estruturais. Contudo, contemporaneamente, tais análises não se constituem como o principal objeto das aulas do componente curricular em questão, visto que a dimensão textual se tornou um aspecto basilar para o ensino de língua. Nessa perspectiva, o texto passou a ser o cerne das atividades empreendidas, desde a leitura e produção textuais até a análise linguística.

Considerando, portanto, a extrema relevância do texto para a interação linguística, o presente trabalho busca analisar e entender, a partir de um pequeno recorte, como tem sido promovidas as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, buscou-se averiguar como os livros didáticos, ferramenta de ampla utilização nos ambientes de ensino brasileiros, têm direcionado o trabalho com a leitura, analisando se, de fato, as orientações e propostas desse material tão caro à realidade educacional brasileira estão alinhadas à necessidade de formação de indivíduos letrados, que empreendam leituras criteriosas, pautadas na crítica e na reflexão.

Ao longo dos cinco anos de minha¹ experiência docente, uma carreira, de certo modo, em sua fase inicial, frequentemente, tenho me questionado acerca das dificuldades para um trabalho com a leitura que seja, de fato, significativo para a formação letrada dos estudantes. Levá-los a pensar não apenas nos aspectos da superfície textual, mas, para além disso, fazer com que as leituras atinjam as mais diversas nuances de um texto, com suas amplas possibilidades interpretativas, não é tarefa simples. Além disso, essa dificuldade ainda se relaciona aos diferentes perfis de indivíduos que compõem o corpo discente das escolas públicas, com distintos níveis de apropriação da leitura e da escrita, o que torna a tarefa ora mais simples, ora mais complexa, a depender de tais fatores. Nesse contexto, os livros didáticos são extremamente fundamentais no auxílio ao fazer docente, uma vez que, além de estarem presentes em todas as escolas brasileiras, apoiam as práticas dos professores, direcionam as atividades a serem desenvolvidas e, conseqüentemente, determinam, junto de outros fatores, o letramento dos estudantes.

¹ Embora tenha optado por elaborar o texto utilizando a terceira pessoa, em alguns trechos, será utilizada a primeira pessoa para me referir à minha experiência.

A partir desse questionamento, efetuou-se a análise de três coleções didáticas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 voltadas ao Ensino Fundamental Anos Finais, enfocando, para isso, as atividades pré-textuais dos gêneros discursivos conto e notícia, de modo a contemplar diferentes campos de atuação e diferentes esferas comunicativas, conforme a segmentação realizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais atividades são questões dispostas antes dos textos propostos para a leitura, funcionando como um preparo para a prática a ser empreendida, a fim de possibilitar a mobilização de informações que possam tornar a leitura mais efetiva.

Em relação à escolha dos materiais para a análise, alguns fatores devem ser salientados. Sob esse ângulo, fixou-se o critério de exame das coleções do PNLD 2018, o mais recente no momento da pesquisa e, entre as várias coleções aprovadas pelo programa, buscou-se analisar aquelas mais facilmente adquiríveis em escolas do município de Ouro Branco-MG, local de residência da pesquisadora. Ademais, convém mencionar que apenas três coleções foram escolhidas para a análise a fim de que houvesse uma investigação mais detalhada acerca das atividades pré-textuais, aspecto também justificável pela própria natureza de um curso de especialização, o qual tende a ser mais breve se comparado a outros tipos de pós-graduação.

As análises foram feitas tendo como base a linha teórica do interacionismo sócio-discursivo, a qual toma a interação como o mecanismo possibilitador da produção de sentidos, e, conforme essa perspectiva, “[...] a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais [...]” (Bronckart, 2003, p.34). Dessa forma, a partir das trocas linguísticas entre os interlocutores, os possíveis sentidos de um texto podem ser alcançados. Sob esse ângulo, este trabalho se alinha à concepção de que o contato com um texto não se inicia na leitura em si, mas, pelo contrário, a avaliação de elementos paratextuais, como ilustrações, títulos, vocabulário e as atividades pré-textuais, objeto da análise empreendida, é item fundamental para interpretações mais consistentes e também mais plurais.

Nesses termos, as questões pré-textuais, à luz do sociointeracionismo, devem promover um trabalho inicial de estabelecimento da interação, propiciando ao estudante a reflexão sobre o texto que será lido na sequência, de modo a suscitar outras leituras já efetivadas pelo aluno, as quais, certamente, influenciam as linhas interpretativas traçadas. Dito de outro modo, como o texto é, por si só, um mecanismo promotor das relações interativas, o trabalho de leitura realizado em torno da dinâmica textual deve contemplar também a interação linguística, materializando-se, por exemplo, a partir de atividades pré-textuais que também fomentem as relações interativas.

Ao longo das investigações, buscou-se averiguar a existência e o comportamento de tais atividades, ou seja, a partir da dinâmica interacionista de trabalho com a língua, as questões deveriam encaminhar os estudantes à utilização de seu repertório leitor, considerando-o como o mecanismo possibilitador para interpretações mais aprofundadas e mais significativas para cada indivíduo.

O leitor é, em outras palavras, um indivíduo ativo no processo de leitura, e as práticas propostas pela escola, de acordo com Paulino *et al* (2001), devem levar à formação de um estudante leitor capaz de se desvencilhar de uma leitura obediente e predeterminada. Pelo contrário, deve ser instigado a traçar diálogos com o texto, utilizando sua “biblioteca interna” para o alcance de sentidos possíveis, desde os mais óbvios aos mais inusitados. O leitor formado pela escola deve ser, portanto, crítico, capaz de produzir sentidos que extrapolem a simples decodificação de informações.

Além disso, também é importante que as atividades pré-textuais oportunizem relações interativas entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que o estudante possa expor seu repertório leitor para os demais colegas e para o professor e, assim, suscitar ainda mais os questionamentos e as considerações sobre o texto, numa construção mútua de sentidos. Tal direcionamento permite uma evidente aproximação do uso da língua fora das práticas escolarizadas e, por isso, é entendido como mais significativo para o letramento estudantil.

Com base nessas considerações, além de analisar o tratamento dado pelas coleções didáticas às atividades de contextualização das leituras propostas, também foram sugeridas questões para demonstração da abordagem sociointeracionista para as atividades pré-textuais, com o fito de endossar a ideia de uma participação consistente do corpo discente no andamento das aulas. Ademais, cabe mencionar que, tanto as análises realizadas quanto as propostas de questões tiveram como base as ideias de Jean-Paul Bronckart, Mikhail Bakhtin, Roxane Rojo, Graça Paulino, além das considerações do projeto educacional de Paulo Freire, o qual contempla o fazer pedagógico de modo mais amplo, isto é, para além das aulas de Língua Portuguesa.

Por fim, justifica-se este estudo pela importância das atividades pré-textuais no caminho de uma prática didática que atue no distanciamento de uma leitura pautada na sistematização e na decodificação de informações. Na dimensão contrária, as atividades em questão devem atuar na promoção de leituras a partir das quais o estudante possa, conscientemente, refletir sobre aspectos variados, como o contexto de produção e de recepção do gênero discursivo analisado, seus interlocutores, os objetivos possíveis do texto, sua temática, entre várias outras

possibilidades de trabalho, sendo todas elas voltadas ao ideal de uma leitura que seja significativa e que não esteja apenas ligada à superfície textual.

1 UM PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEO

1.1 O ensino de língua portuguesa e a necessidade de letramentos múltiplos

Os estudos que se dedicam ao entendimento das nuances da educação brasileira contemporânea comumente salientam o grande empenho da comunidade docente e, até mesmo, dos pesquisadores da área educacional, no propósito de efetivarem um ensino que propicie a formação crítica dos estudantes. Todavia, ainda que este esforço seja notável e contribua para a constituição cidadã de modo amplo, pude perceber, a partir de meu contato com o ambiente educacional, com colegas de profissão docente e com materiais didáticos, que ainda são perceptíveis lacunas no processo de ensino-aprendizagem, com práticas pouco eficazes, em termos de resultados concretos, e pouco interessantes do ponto de vista dos discentes.

Assim, mesmo que haja um distanciamento temporal em relação às ideias de Paulo Freire (1987), evidencia-se que os processos educacionais contemporâneos se aproximam daquilo que o autor chamava de “educação bancária”, sendo esta pautada por um ensino transmissivo, em que o professor é o detentor dos conhecimentos, os quais são repassados aos estudantes de maneira unilateral, sem possibilidades de questionamentos. Conforme essa lógica, o discente não é inserido em um espaço para uma formação plural, crítica e dialógica. Na verdade, pelo contrário, sua função neste espaço é a de se sujeitar aos conhecimentos e saberes de seu mestre, o verdadeiro sujeito da relação desigual entre professor e aluno.

Este modelo educacional, percebido ainda nas condutas pedagógicas mais recentes, reduz demasiadamente a possibilidade de aprimoramento crítico do corpo discente e, por consequência, impede o questionamento das posições sociais. Por esse ângulo, pode-se perceber o quão negativas são as práticas extremamente tradicionais da educação, uma vez que impedem a percepção do indivíduo acerca de sua realidade social e, conseqüentemente, de sua alteração. A educação formal, conforme salienta Freire (1987), deve propiciar o contato com os saberes acadêmicos e canônicos, mas também deve oportunizar ao discente, a partir de uma relação isonômica entre aluno e professor, o entendimento e a valorização de seus conhecimentos e vivências, os quais serão a base para a construção de saberes outros alcançados a partir de práticas interativas.

Nesse âmbito, cabe destacar a emergência da Base Nacional Comum Curricular (Brasil 2017), doravante BNCC, documento mais recente no que diz respeito à orientação educacional brasileira, a qual apresenta não só fundamentos para o ensino e a aprendizagem nacionais, mas também para o apoio ao docente e, até mesmo, para a promoção de direcionamentos acerca da produção de materiais didáticos e de avaliações em larga escala.

No que toca à área de Linguagens, mais especificamente, o ensino de Língua Portuguesa, é notável uma clara orientação para as práticas associadas ao texto e às suas implicações, em consonância com as determinações de documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja proposição e publicação datam do ano 2000. Nesse sentido, as aulas da disciplina em questão devem, conforme a BNCC, distanciar-se da análise classificatória de itens gramaticais, e buscar, a partir do trabalho com o texto, promover a leitura, a escrita e a análise linguística de modo mais significativo para os discentes.

De fato, para o processo de ensino-aprendizagem de língua, a dimensão textual parece ser aquilo que há de mais coerente, visto que se relaciona à realidade social dos estudantes, isto é, às práticas cotidianas e cidadãs de linguagem, que se dão, justamente, por meio de gêneros discursivos, desde os mais simples e coloquiais aos mais complexos e formais. Dessa maneira, salienta-se que até mesmo a forma de organização da BNCC na área de Linguagens orienta para que a dimensão textual seja contemplada, pois a divisão do documento em campos de atividades da vida humana, sendo o jornalístico-midiático e o de atuação na vida pública dois entre os quatro propostos para os Anos Finais do Ensino Fundamental, mostra que as práticas linguísticas que ocorrem no contexto da sala de aula de Língua Portuguesa estão, ou devem estar, intimamente ligadas à realidade social que a circunda.

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 67-68, grifo do autor).

A constituição da competência linguística do estudante, objetivo a ser alcançado em sua formação, é, diversas vezes, evidenciada pela BNCC, enfocando os letramentos múltiplos e a capacidade do discente de conhecer e produzir os mais distintos gêneros discursivos, associando-se até mesmo às produções mais contemporâneas e ligadas às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Nessa perspectiva, as proposições do documento podem ser associadas às asserções de Freire (1987) no que diz respeito às atuações de professor e aluno nesse sistema.

Conforme o projeto educacional de Freire (1987), um modelo de educação que não se propõe apenas à transmissão de saberes de modo unidirecional, mas, pelo contrário, promove a conexão dialógica entre seus participantes e considera que os conhecimentos de cada um deles podem e devem ser intercambiáveis é o mais lógico e eficaz em termos educacionais, pois

propicia um ensino mais efetivo para os estudantes. Assim, por meio da associação entre os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e aqueles que estão em posse do professor, é possível, na educação proposta por Freire, o estabelecimento da dialogia, processo extremamente relevante e necessário para uma educação que vise à formação crítica dos discentes.

Não obstante as aproximações entre a BNCC e as contribuições de Paulo Freire para o campo educacional, devem-se salientar algumas de suas distinções e distanciamentos, de modo a não transmitir a errônea impressão de que ambos seguem exatamente a mesma linha pedagógica. À vista disso, cabe mencionar que a BNCC é um documento normativo promovido pelo Estado a nível nacional, que, em sua natureza política, se depara com interesses diversos e conflituosos, mas tende à manutenção de determinados interesses hegemônicos. Em contrapartida, pode-se afirmar que o projeto educacional de Freire propõe a revolução, ou melhor, o questionamento das estruturas sociais, a crítica às realidades desiguais e a instauração de uma pedagogia interativa para a transformação social, com a possibilidade de que a criticidade dos educadores e educandos que dela participem possa ter como alvo questionador a própria instituição escolar ou mesmo o Estado.

Um documento de caráter tão abrangente como a BNCC, que visa a nortear as práticas educacionais de todo o Brasil, certamente enfrentaria objeções caso propusesse a remodelação educacional, estritamente, conforme propõe Paulo Freire. Assim, como o Estado não se propõe à revolução, mas, pelo contrário, visa à conciliação entre os diferentes interesses dentro de uma sociedade, um documento que dele parte, por extensão, seria organizado com os mesmos propósitos. Nessa linha de raciocínio, busca-se, no presente trabalho, ancorar-se na concepção interativa necessária ao ambiente de sala de aula evidenciada tanto pela BNCC quanto pelo trabalho de Paulo Freire, sendo apenas este o objeto de análise e de comparação entre ambos neste empreendimento.

Ainda tratando da importância da dimensão textual em termos de ensino, faz-se relevante pontuar que tal asserção também é vista nas proposições do interacionismo sócio-discursivo, linha teórica que toma a interação como o meio para a construção de sentidos. Conforme Bronckart (2003), um dos expoentes da linha em questão, a própria linguagem teria surgido a partir da colaboração entre os indivíduos, o que situa os processos interativos como determinantes para a ocorrência da relação entre língua e linguagem.

Por esse ângulo, a concepção sociointeracionista distingue-se de perspectivas teóricas que afirmam que o sujeito apresenta uma condição inata para a comunicação, como o cognitivismo, pois é o caráter social que determina as possibilidades comunicativas de um indivíduo. Contudo, convém salientar que as duas linhas teóricas mencionadas não se

encontram em uma relação de oposição, mas, pelo contrário, distinguem-se uma da outra, mas apresentam também análises complementares em relação à língua.

Assim, à luz teórica do sociointeracionismo, pautado nas relações de interação comunicativas, o estudo de itens gramaticais de modo isolado ou mesmo a análise de frases soltas não é adequado, pois não representam a realidade linguística, visto que há uma desconsideração dos contextos sociais, dos objetivos e até mesmo dos próprios indivíduos que participam da produção, circulação e recepção de tais produções.

É, portanto, a adesão a uma psicologia interacionista-social que nos leva a abordar o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais. De um lado, os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas (a língua é apenas um *construto*; as frases e os morfemas são apenas <<recortes abstratos>>) e, de outro lado, é no nível dessas unidades globais que se manifestam, de forma mais nítida, as relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social (BRONCKART, 2003, p.14, grifos do autor).

Os textos são elaborações que demarcam com maior clareza o contexto social de sua produção, circulação e recepção, pois são capazes de revelar a situação social de interação, seus participantes, bem como o objetivo com que a interação foi estabelecida. Tal aspecto revela-se mais adequado às práticas reais de uso efetivo da língua e, paralelamente, às atividades a serem desenvolvidas na dinâmica escolar, entendendo o ensino de língua como uma parte da realidade social.

Bakhtin (1986) também destaca a dimensão social da linguagem, afirmando que a emergência dos signos de uma língua se dá a partir da interação entre diferentes indivíduos em um contexto social determinado. As asserções bakhtinianas conferem ao meio ideológico social o estatuto de determinante da consciência de cada um dos seus indivíduos participantes a partir da relação social entre eles. Nessa perspectiva, confirma-se, mais uma vez, a necessidade de que o trabalho escolar seja pautado na dimensão textual-discursiva, por meio da interação, a fim de mais bem preparar o estudante para a sua participação na realidade social, a qual é permeada por gêneros discursivos diversos.

Apenas apontar os textos de modo mais geral não é suficiente para salientar a complexa rede de produções realizadas nas relações dialógicas. Nesse sentido, as contribuições de Bakhtin (1997) a respeito dos gêneros discursivos fazem-se relevantes em virtude de seu caráter precursor em relação aos estudos desta área. Conforme o autor, os gêneros do discurso seriam formas textuais relativamente estáveis que são mobilizadas nas situações de interação

comunicativa, tendo estrutura composicional, finalidade e estilo determinados pela esfera de atividade humana à qual pertencem.

Bronckart (2003) associa-se a essas proposições de Bakhtin, apontando que os gêneros funcionam como modelos a serem utilizados nas ações de linguagem. Tais modelos seriam, como o próprio nome já sugere, um ponto de partida para as produções necessárias nas relações dialógicas, mas, ainda segundo o autor, o indivíduo, a partir de seus valores individuais, intenções e objetivos, pode fazer adaptações nos gêneros, o que confere atualidade a cada utilização dos modelos referenciados. Nesse âmbito, torna-se claro que a situação comunicativa e, conseqüentemente, a utilização dos gêneros são estabelecidas pela interação, pois é justamente na relação com a alteridade que se mobilizam os gêneros necessários para o alcance de uma finalidade pré-determinada.

Ainda conforme Bronckart (2003), essas práticas de interação comunicativa podem ser nomeadas como ações de linguagem, as quais, como já mencionado, apresentam uma dimensão social, previamente determinada pela coletividade, o que se materializa a partir da escolha do gênero adequado para o processo dialógico, e uma dimensão psicológica, evidenciada na responsabilidade do indivíduo naquilo que expressa de modo oral ou escrito. Em outros termos, ao se inserir em uma situação comunicativa, o sujeito age a partir da língua, determinando e sendo determinado pelo seu interlocutor na relação interativa.

No que diz respeito à produção de uma ação de linguagem, seguindo os estudos de Schneuwly e Dolz (2011), cabe destacar que tal atividade demanda uma série de processos por parte do indivíduo, como adaptações ao contexto, mobilização de modelos de gêneros mais adequados à interação e domínio das particularidades linguísticas do gênero discursivo escolhido. Por essa lógica, torna-se evidente que os processos dialógicos são complexos e, para que haja proveito e entendimento em sua ocorrência, requerem determinados conhecimentos e habilidades dos seus participantes.

Dessa forma, o ambiente escolar, mais especificamente as aulas de Língua Portuguesa, ao enfocarem os gêneros discursivos como objetos de ensino-aprendizagem, devem se voltar para a sua dinâmica de modo integral. Isto é, não é suficiente apenas o repasse de informações temáticas sobre o modelo de gênero escolhido e suas características estruturais. Conhecer e dominar a configuração dos gêneros é algo relevante, mas não garante a formação de indivíduos letrados para o uso efetivo da língua nos mais diferentes contextos de interação. Torna-se necessário que os estudantes entendam o caráter mutável desses modelos para que possam adaptá-los a cada situação interativa, pois os gêneros, ainda que tenham estabilidade estrutural, podem sofrer alterações a depender do contexto em que são mobilizados.

Rojo e Cordeiro, ao realizarem um breve percurso a respeito do ensino de língua ao longo dos tempos, evidenciam que uma das críticas à abordagem didática textual é a de que, nessas práticas, “[...] faz-se abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações [...]” (2011, p.09), o que se distancia de uma abordagem que vise à interpretação, à reflexão e à criticidade em relação ao texto analisado. Ainda que as autoras também mencionem que essa forma de trabalho tenha se modificado em virtude dos estudos enunciativos, que sempre enfocam as produções textuais dentro de um contexto de produção (e suas implicações), cabe mencionar que esse tipo de abordagem, que usa os textos apenas como fonte de informações explícitas e implícitas ou mesmo como um manancial para o trabalho gramatical, ainda se faz presente em práticas escolares.

Schneuwly e Dolz (2011) ressaltam também a problemática do trabalho com gêneros nas escolas em suas produções. Em virtude do caráter fictício das atividades escolares, voltadas a um ensino que não considera os contextos reais de interação, o gênero discursivo deixa de ser um meio de interação, e passa a objeto de estudo desvinculado de seu caráter interativo. Em síntese, o tratamento dado aos gêneros pela instância escolar, ainda que positivo em alguns casos, de modo geral, simplifica demasiadamente essas formas, subtraindo-lhes suas particularidades constitutivas da situação de interação, aspecto que é determinante para o entendimento das nuances de cada gênero em distintos contextos dialógicos.

Torna-se claro, portanto, que o estabelecimento de situações reais de interação deve ser promovido pelas escolas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar a consciência sobre os elementos necessários a esses contextos. Contudo, a partir das alusões feitas, é possível perceber uma falta de afinamento em relação às práticas efetivadas no ambiente de ensino-aprendizagem e a formação de indivíduos conscientes da realidade linguística, devido às atividades pouco ligadas ao uso efetivo da língua em contextos reais, para além da situação imediata da sala de aula.

No entanto, não se deseja apresentar aqui uma simples culpabilização das escolas e do ensino de língua promovido por elas. É necessário reconhecer as dificuldades enfrentadas pelas instituições escolares brasileiras, sobretudo as públicas, que, entre muitos outros problemas, enfrentam a carência de materiais básicos e extremamente necessários para uma relação de ensino-aprendizagem mais efetiva. No que diz respeito a esse aspecto, pode-se mencionar o desprovimento de materiais de leitura (como livros literários) ou de recursos tecnológicos (computadores, projetores e internet), que poderiam possibilitar acesso a gêneros discursivos mais diversos e ligados à realidade do público discente atendido pelas escolas.

Nesse cenário, o livro didático, distribuído universal e gratuitamente às escolas públicas brasileiras por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em grande parte das instituições, figura como o elemento basilar para o ensino-aprendizagem, servindo como fonte de explicações do conteúdo, de textos e de atividades tanto para o professor quanto para o aluno.

Obviamente, os livros didáticos desempenham um papel de extrema relevância no ambiente educacional, pois permitem o acesso dos estudantes a uma coleção mais vasta de textos, por exemplo, e desonera o professor da difícil tarefa de ter que elaborar diversos planos de aula, considerando-se o contexto de precarização das condições de trabalho do docente no Brasil. Contudo, é também verdade que o livro didático pode propiciar uma simplificação dos materiais e conteúdos nele presentes, havendo, por exemplo, exemplares de textos dispostos sem seu contexto original de produção e circulação ou mesmo a apresentação de fragmentos de obras mais extensas sem remissão à totalidade da obra e com problemas de coesão e coerência, devido à fragmentação.

Cabe salientar que os livros didáticos, a partir do PNLD, passam por um processo avaliativo para averiguação de sua adequação às linhas teórico-pedagógicas mais atuais e que demonstrem caminhos positivos para a formação discente de modo integral. Na área de Língua Portuguesa, como já evidenciado nesta produção, devem promover o trabalho com gêneros discursivos, voltados ao estabelecimento de práticas de linguagem interativas e que sejam significativas socialmente para os estudantes. Os textos seriam, então, o ponto de partida para outras atividades, como a análise linguística. Ainda assim, a partir de minha experiência docente com exemplares de livros didáticos contemporâneos, é possível observar que, ainda figuram como uma realidade nas escolas brasileiras, o uso de gêneros discursivos como ensejo para práticas tradicionais de ensino, como a simples localização de informações na superfície textual, ou mesmo a não consideração do contexto de produção e circulação das composições analisadas.

Alguns livros didáticos, elemento basilar nos ambientes de ensino brasileiro, mesmo após diversas contribuições teóricas e determinações da BNCC, seguem reproduzindo atividades que não suscitam a interação e falham em seu propósito de serem, de fato, instrumentos de auxílio ao trabalho docente. Nesse sentido, o estabelecimento da dialogia, tão cara no que diz respeito à promoção de atividades que se voltem à formação linguística e cidadã dos indivíduos, é colocada em segundo plano para a manutenção de práticas que, descoladas da realidade social, não têm a capacidade de promover situações de letramento efetivas.

Batista (2014) destaca a utilização dos livros didáticos na educação brasileira desde a sua adoção e distribuição pelo PNLD, contemplando também suas formas de aplicação pelos profissionais docentes. Por esse ângulo, ao referenciar o surgimento deste tipo de apoio didático, o autor evidencia que, entre as décadas de 1960 e 1970, havia uma grande dependência em relação aos livros didáticos, sendo estes materiais entendidos como elemento determinante das práticas educacionais e não apenas como um apoio.

Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma série de conteúdos, um modelo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra (BATISTA, 2014, p. 47).

A realidade exposta por Batista (2014) apresenta um distanciamento temporal se comparada ao contexto contemporâneo, mas, em virtude das dificuldades enfrentadas pelo setor educacional brasileiro de uma forma geral, não são raros, ainda hoje, os casos em que o livro didático é a única ferramenta passível de utilização no contexto de sala de aula, visto não haver recursos para a aquisição de outros materiais para a diversificação das experiências de leitura, por exemplo. Assim, os livros didáticos ainda fortemente delineiam os caminhos a serem tomados pelo professor, ainda se constituem como o objeto utilizado para o direcionamento dos planejamentos de aulas. Não é incomum figurar no imaginário docente e discente a ideia de “vencer o livro”, em uma alusão a trabalhar cada um de seus capítulos rigorosa e integralmente ao longo do ano letivo, numa luta contra o tempo.

Considerando-se esses aspectos, verifica-se, mais uma vez, a importância de que os livros didáticos sejam, de fato, elemento de apoio aos profissionais da educação e que estejam cada vez mais voltados à dimensão dialógica da linguagem a partir da sugestão de atividades que promovam a interação entre professor e alunos e também entre os próprios estudantes, de modo que a sala de aula, já tão carente em termos de recursos materiais, não seja também carente das práticas interativas. Todavia, claramente, tais práticas não são uma incumbência apenas dos livros didáticos. Os docentes também, por meio de sua formação inicial e continuada, bem como por meio da reflexão de sua própria prática, devem buscar mecanismos que proporcionem contextos de interação em sala de aula, de modo a contribuir efetivamente para a formação de seus alunos, uma vez que as mais diversas atividades sociais são

determinadas pela interação social. Então, salienta-se a importância de que haja um afinamento entre as proposições dos livros didáticos e as práticas dos professores em classe, a fim de que a educação libertadora de Freire (1987) seja uma realidade entre as escolas brasileiras, contribuindo, portanto, para a ampliação dos letramentos e para a formação cidadã dos indivíduos.

1.2 A leitura como instrumento possibilitador da interação linguística

Conforme Bakhtin (1986), a comunicação se firma a partir da interação, isto é, por meio da relação comunicativa e social entre os indivíduos, os sentidos são estabelecidos. Por essa lógica, torna-se evidente que o valor semântico de um enunciado só pode ser alcançado por meio da consideração de um contexto específico, em que indivíduos estabelecem interação entre si, em um dado momento sócio-histórico. Visto isso, no que toca o ambiente de sala de aula, espaço entendido como uma preparação para a dinâmica social, mas, ao mesmo tempo, inserido na vida social, com suas interações linguísticas variadas, faz-se importante que as práticas sejam o mais fiéis possível a essa lógica interativa pensada por Bakhtin (1986), pois, fora da linguagem, possibilitada pelas relações dialógicas, o indivíduo não pode se constituir como sujeito e ser social.

A partir desse tema, convém mencionar que as aulas de Língua Portuguesa contemporâneas, ao assumirem os textos, materializados em gêneros discursivos, como seu elemento principal, já se aproximam das proposições bakhtinianas, pois é a partir da dinâmica textual que as interações são possibilitadas, não só na sala de aula, como também em outras instâncias da vida social. Nessa linha de raciocínio, as mais diversas atividades ensejadas a partir da dimensão textual (leitura, interpretação, produção de textos e análise linguística) devem estar a serviço de propiciar o alcance dos letramentos múltiplos, isto é, conforme Rojo (2012), o domínio de práticas letradas heterogêneas por parte dos estudantes, por meio do intenso contato com os mais distintos gêneros do discurso e com as interações dialógicas entre diferentes gêneros.

Ainda assim, mesmo que o objeto de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa tenha se alterado nos documentos oficiais e nos estudos científicos da área, enfatizando o trabalho pedagógico com a dimensão discursiva, verificam-se, ainda, na escola, práticas pedagógicas com textos que, por exemplo, são focadas em meras atividades para o entendimento e a composição de aspectos estruturais de gêneros discursivos. Essa realidade,

bastante incômoda, não chega ao objetivo de desenvolvimento crítico dos educandos, visto que, mais uma vez, as experiências de leitura dos estudantes e suas implicações não possibilitam uma construção de sentidos que revela e desvela o mundo em sua complexidade.

Partindo desse pressuposto, o referido estudo dos textos em sala de aula se distancia das indicações de Freire (1989), o qual afirma que a formação leitora se realiza a partir das relações entre a leitura da palavra e a leitura do mundo. Sob esse ângulo, a constituição do leitor por parte da escola deve se pautar justamente pelo intercâmbio entre os dois aspectos mencionados por Paulo Freire, estabelecendo, a partir da leitura da palavra, isto é, a partir da leitura dos textos, produtos linguísticos, o alcance da leitura de mundo, ou seja, a obtenção da criticidade, dos raciocínios interpretativos mais complexos, conforme demanda a sociedade contemporânea, com seus múltiplos gêneros discursivos. Dito de outro modo, as práticas de leitura, em específico, devem visar não somente à simples assimilação de informações, mas, principalmente, devem possibilitar o questionamento de realidades e a criticidade, tornando o aluno sujeito de seu conhecimento.

A leitura é um processo coletivo de construção e compartilhamento de sentidos, aspecto propiciado pelas relações interativas. Em outros termos, as possibilidades interpretativas de um texto são ampliadas pelas leituras anteriores de seu leitor, o qual associa seu repertório às informações disponibilizadas pelo autor do texto. Assim, o sentido de uma leitura não está em seu autor, nem mesmo no texto em si, mas, sim, no próprio processo de interação, marcado por um determinado contexto social.

[...] o sistema social percorre e contamina todo o processamento da comunicação letrada, desde a natureza mesma da própria linguagem, que é social, até os limites de interpretação e réplica dos leitores em determinada época, em determinadas condições político-econômicas, sob determinadas restrições ideológicas. Ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade. (PAULINO *et al*, 2001, p. 22)

A partir dos direcionamentos de Paulino *et al* (2001), o destaque da interação como possibilitadora da linguagem e, por extensão, dos processos de leitura, torna-se ainda mais pertinente. À vista disso, ler e interpretar um texto não é, de forma alguma, simplesmente ter domínio de um código a ser decodificado, mas, pelo contrário, é mobilizar leituras já realizadas e considerar também o caráter determinante do contexto social para as interpretações, a partir dos interlocutores e de seu lugar social, do lugar de produção e de circulação do texto e até mesmo dos objetivos do gênero discursivo analisado.

Butlen (2018) endossa as discussões acerca da importância da consideração das leituras prévias dos estudantes no processo de interpretação para a constituição de um leitor proficiente. À luz das orientações do autor, pode-se afirmar que o leitor competente consegue perceber aspectos explícitos e implícitos de um texto, conectando suas experiências ao conteúdo da produção lida e adaptando sua leitura para a transposição de possíveis dificuldades. Esses procedimentos denotam o caráter ativo e dinâmico da leitura, sobretudo da leitura eficiente, que se atenta às distintas particularidades textuais.

O processo interpretativo, seguindo as contribuições de Bronckart (2003), é condicionado por aspectos físicos, sociais e subjetivos. Características como o contexto sócio-histórico em que a produção textual é realizada, o autor do texto ou mesmo os possíveis leitores são elementos relevantes e constitutivos para a elaboração de sentidos possíveis para um texto. Da mesma maneira, no processo de interação, “[...] que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir) [...]” (BRONCKART, 2003, p. 94), verificam-se alguns aspectos essenciais para a construção de sentidos para o texto.

Nessa linha de raciocínio, emergem, como parâmetros de grande relevância em termos de contextos sociais de produção, o **lugar social**, ou seja, a instituição social no interior da qual o texto foi produzido (igreja, família, governo etc.); bem como o **enunciador** e o **enunciatário**, entendidos como os papéis sociais exercidos pelo produtor e pelo destinatário do texto, respectivamente, os quais podem estabelecer relações baseadas em critérios hierárquicos (patrão, empregado, pai, filho, juiz etc.). Por fim, além dos parâmetros mencionados, Bronckart (2003) também ressalta a existência de um **objetivo** para a interação, destacando que o enunciador, ao elaborar um texto, busca produzir algum efeito em seu enunciatário, sendo este determinado de antemão.

A partir desses elementos, torna-se claro que o trabalho de interpretação textual não pode considerar apenas o texto em si, enfocando características estruturais do gênero ou simplesmente seu assunto. As atividades escolares de leitura e interpretação de textos devem buscar um maior aprofundamento na dimensão discursiva e enunciativa, promovendo uma retomada do contexto em que aquele texto foi elaborado, de modo a determinar os aspectos sociais (posições, enunciadores, enunciatários, discursos etc.) e as implicações que esses elementos trazem para o texto em análise.

A leitura, por conseguinte, não se inicia, estritamente, no contato com o texto em si. À medida que se empreende o processo decodificador de passar pelos agrupamentos de palavras, frases e parágrafos, é preciso considerar que o autor e os agentes editoriais prepararam aquela

produção com um conjunto de elementos paratextuais que podem contribuir muito para a construção de sentidos. Dessa forma, observar os paratextos, como, por exemplo, as imagens ilustrativas, os títulos e os subtítulos, a dedicatória, a epígrafe, pode ser um procedimento importante para um melhor exercício interpretativo.

Cabe, então, ao docente a função de trilhar com os estudantes esses caminhos, fazendo com que tais elementos não sejam desconsiderados, visto que estabelecem relações dialógicas com o texto em si. Nesses termos, também os livros didáticos devem ensejar essas discussões, com atividades que levem em consideração as conexões entre o texto e os seus paratextos.

Assim, voltando à discussão sobre os materiais disponíveis para as atividades de leitura no contexto educacional, é necessário, mais uma vez, fazer referência às proposições dos livros didáticos. Como já evidenciando, este material é, em muitos contextos, o único recurso utilizado pelos professores de Língua Portuguesa para o trabalho com gêneros discursivos. Nesse aspecto, os livros didáticos são importantes instrumentos para que os públicos mais vulneráveis economicamente tenham contato com produções textuais e até mesmo com produções literárias.

De modo geral, a leitura, no Brasil, passa por um processo de carência. Entre as classes mais abastadas, o que inclui o estudante de escolas privadas, há, desde a primeira infância, um acesso e, até mesmo, um incentivo, promovido pelas próprias famílias, em relação à leitura. Contudo, tal realidade, muitas vezes, não resulta, necessariamente, na promoção de indivíduos motivados à prática leitora. No que diz respeito ao público mais carente em termos econômicos, a leitura é vista, genericamente, como algo caro, desnecessário ou enfadonho, fato, muitas vezes, ocorrido pela desigualdade de acesso aos bens culturais no território brasileiro. Nesse sentido, cabe destacar que a instituição escolar é marcada pela associação à cultura das classes dominantes e por sua disseminação; entretanto, faltam políticas efetivas para que esses bens culturais alcancem as classes menos favorecidas economicamente, como investimentos mais expressivos em bibliotecas públicas ou escolares por parte dos órgãos governamentais. Por consequência, tal fato distancia ainda mais as práticas leitoras de seu caráter universal necessário.

Nesse contexto, o livro didático é encarado como o ponto de contato entre determinados públicos e a leitura. Todavia, há aspectos que demandam atenção nesses materiais. Em virtude de sua organização e do reduzido espaço para abordar tantos temas, nos livros didáticos, muitos materiais são apresentados apenas em pequenos trechos, o que pode enviesar as interpretações do texto em análise, deslocando-o em grande medida de sua situação de produção. Ademais, a circulação de textos em sociedade ocorre em contextos específicos e também em suportes próprios, que, juntos, contribuem para os processos de significação. À vista disso, a utilização

de textos em livros didáticos leva à perda desses contextos e suportes, alterando, assim, a experiência de leitura dos estudantes.

Bueno (2011), em um trabalho analítico de 7 coleções didáticas de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental do PNLD de 1999, expõe esta situação de modificação dos textos em livros didáticos, nomeando-as como processos de “retextualização didática”, tendo como foco os gêneros discursivos de mídia, como notícias, reportagens, entrevistas, entre outros. Conforme as asserções da autora, tal procedimento se pauta por:

- acrescentar-lhes ilustrações ou explicações;
- cortar-lhes partes e às vezes fazer o acréscimo de outras;
- trocar-lhes o título;
- não apresentá-los em colunas como aparecem em jornais ou revistas;
- e não manter os recursos gráficos empregados em sua publicação original. (BUENO, 2011, p. 44).

Os movimentos empreendidos pelos materiais didáticos descritos por Bueno (2011) não são contemporâneos, visto que dizem respeito a coleções do ano de 1999. Contudo, pode-se perceber, ainda, que a retirada dos textos de seu contexto de produção e de circulação para serem aplicados em um livro didático, mesmo que cumpra com o papel de fazer chegar ao corpo discente exemplares de gêneros discursivos, é um processo já antigo que, em certa medida, descaracteriza a realidade linguística e impede aos estudantes a construção de um saber mais próximo à prática cidadã imposta nos contextos sociais para além dos muros da escola.

Paulino *et al* (2001) também promove discussões a respeito do tratamento dado aos gêneros discursivos pelos livros didáticos, afirmando que “[...] o próprio suporte em que o texto circula já determina o pacto de leitura, ou seja, a interação que o leitor estabelece com o texto, interferindo na sua forma de recepção. [...]”. Logo, a experiência de apreciação de textos promovida pelos livros didáticos, ainda que positiva, sobretudo para as classes menos abastadas, conforme mencionado, desloca os sentidos da leitura, pois os pactos estabelecidos pelo leitor do livro didático certamente não serão os mesmos daqueles leitores que terão contato com o texto em seu suporte original.

Dessa forma, a alteração do suporte, que se dá no tempo e no espaço, é fator determinante no processo de recepção. [...] muda-se a linguagem, a estrutura, apropriação, os sentidos envolvidos na recepção, enfim, toda a proposta de interação. (PAULINO *et al*, 2001 p. 33-34)

Com efeito, o contato com os gêneros discursivos apenas nos materiais didáticos reduz as possibilidades interpretativas, visto que há uma condução para determinadas nuances e a desconsideração de outras, em virtude do aspecto focado pelo livro didático.

Como já afirmado, a materialização dos textos e a sua entrada no contexto escolar se dá a partir de gêneros discursivos, sendo estes o grande protagonista na relação de ensino-aprendizagem. No entanto, segundo Schneuwly e Dolz (2011), a utilização dos gêneros pelo ensino é realizada a partir de um tratamento reducionista, tornando-lhes “produtos culturais da escola”, utilizados, muitas vezes, sem referência à sua função interativa. São, portanto, apenas objeto de aprendizagem por parte dos discentes.

[...] O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 65).

Em síntese, a abordagem escolar dos gêneros discursivos, empreendida, muitas vezes, pelos livros didáticos, pode culminar em uma visão simplificada da realidade linguística e não contribuir tão efetivamente para a formação de indivíduos letrados e conscientes da complexidade da linguagem, que somente é alcançada pela interação. Destaca-se então a necessidade de que as coleções didáticas busquem promover abordagens dos gêneros discursivos de modo amplo, considerando seu contexto de produção e suas implicações, estando, assim, em consonância com as determinações da BNCC em relação à leitura.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 71)

A BNCC destaca justamente a importância de uma leitura escolarizada que garanta um preparo para leituras mais vastas, que estejam fora do universo escolar. Decerto, o cidadão contemporâneo está cada vez mais exposto a situações interativas complexas, marcadas por interlocutores com níveis culturais diversos, múltiplos tipos de linguagem, objetivos também diversificados, entre outros fatores, nas quais a interpretação crítica e atenta é item fundamental. Dessa forma, mais uma vez, cabe destacar a importância do compromisso escolar com a formação de indivíduos letrados, visto que essa capacidade é determinante para o questionamento de posições sociais e, conseqüentemente, para a sua alteração.

2 A INTERAÇÃO COMO DIRECIONADORA DOS PROCESSOS DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos são materiais de grande utilização pelos professores brasileiros, por isso, sua análise se mostra como um passo fundamental para o entendimento das nuances da relação de ensino-aprendizagem no contexto nacional. Assim, como afirmado anteriormente, no presente trabalho, procedeu-se com o exame de três coleções didáticas do PNLD 2018, sendo elas: “Tecendo linguagens”, da editora IBEP; “Geração Alpha”, da editora SM Educação e “Se liga na língua”, da editora Moderna. A partir delas, buscou-se avaliar, com base no interacionismo sócio-discursivo, como os materiais didáticos auxiliam o trabalho de leitura dentro dos ambientes educacionais.

As análises visaram à verificação da proposição de atividades pré-textuais pelos livros didáticos, entendendo que o trabalho com as potencialidades textuais deve preceder a própria leitura, de modo a possibilitar ao docente a verificação do repertório leitor dos estudantes de sua turma, aspecto que, certamente, pode gerar diferentes interpretações para o texto que será lido. Tais atividades funcionam como um ponto de partida para uma leitura mais proveitosa e também para a ampliação da criticidade dos alunos, uma vez que expandem as análises e a troca de informações sobre o texto, partindo de dados que já sejam próprios dos estudantes para a construção de novos sentidos.

Para as análises, buscou-se averiguar a presença ou a ausência de atividades pré-textuais a partir dos gêneros conto e notícia, a fim de considerar produções de campos de atuação distintos, conforme classificação e orientação feitas pela BNCC. No caso da existência dessas atividades antes dos textos alvo, analisou-se também sua organização e suas potencialidades, isto é, que tipos de conhecimentos e habilidades poderiam ser mobilizadas a partir de seu conteúdo e se ensejavam a interação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem.

Para além das determinações oficiais em relação ao trabalho com distintos campos de atuação, os gêneros discursivos em questão foram escolhidos por serem frequentemente abordados por livros didáticos e por também serem de fácil conhecimento para os estudantes, o que facilitaria a rememoração das leituras já efetivadas. Assim, o empreendimento realizado considerou os exemplares de livros destinados aos quatro anos do Ensino Fundamental Anos Finais, de modo a traçar um panorama global das propostas das coleções analisadas. Nesses termos, as considerações feitas a seguir dizem respeito à totalidade das informações aferidas em relação ao trabalho com a leitura a partir dos ensejos dos materiais em análise.

2.1 Coleção didática “Geração Alpha”

A coleção de livros “Geração Alpha”, na totalidade de seus exemplares, apresenta oito capítulos destinados ao trabalho com o gênero discursivo conto, em suas mais diversas modalidades (conto popular, conto de enigma, conto de terror, entre outros). Tais capítulos organizam-se de modo em que sempre é exposto um texto principal, exemplar do gênero em questão, que figura como a fonte de informações para a maioria das propostas apresentadas ao longo do capítulo, servindo de base tanto para a interpretação textual e para as atividades sobre a estrutura do gênero discursivo quanto para o conteúdo gramatical, visto que os exemplos utilizados nessas práticas, geralmente, referem-se ao texto principal. Além dos textos principais, ao final de alguns capítulos, também é possível ter acesso a um texto complementar, utilizado para a proposição de mais uma sequência de atividades interpretativas. Portanto, ao longo de todos os livros da coleção “Geração Alpha” destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, puderam ser aferidos onze momentos de trabalho com o gênero conto, divididos em textos principais ou complementares

Nas ocorrências identificadas como o conto principal do capítulo, pôde-se averiguar a presença de um parágrafo de contextualização sobre o tema do texto, sendo também notável, em alguns casos, a existência de informações sobre o autor ou sobre o contexto de produção do gênero discursivo em análise. Em associação a essa contextualização, a coleção também lança mão de algumas atividades pré-textuais, de modo a motivar a reflexão sobre o conto a ser lido. Parte considerável dessas questões explora elementos paratextuais, como os títulos e imagens associadas ao texto, levando o estudante a refletir sobre o assunto a ser trabalhado. Contudo, averiguou-se também que o tratamento dado a essas atividades por parte da coleção se pauta em propostas de dois tipos, na maioria dos casos, as predições e as exposições de ponto de vista.

Como atividades de predição, estão sendo consideradas aquelas questões que propõem ao estudante o levantamento de hipóteses a respeito de algo, como o tema de uma narrativa ou seu desfecho, por exemplo. Já as atividades de exposição de ponto de vista são aquelas que demandam a apresentação da opinião a respeito de algum tópico que será revelado na narrativa a que o aluno será exposto. Tais empregos, recorrentes na coleção supracitada, desconsideram o contexto de produção da narrativa, com suas implicações interpretativas, e não exploram devidamente o repertório de leituras de cada estudante, com apenas uma fraca mobilização de informações que já sejam de seu conhecimento como ponto de partida para a nova leitura. É certo que, para fazer as predições sugeridas pela atividade proposta, o estudante será

influenciado por leituras que fez em outros momentos de sua vida pessoal ou escolar, mas tal aspecto não é explorado, não sendo nem mesmo mencionada a necessidade de socialização das diferentes previsões sobre o texto que possam surgir em uma turma com perfis diversos de alunos. Esse tipo de proposta pode ser visualizado a partir do exemplo abaixo.

Figura 1 - Exemplo de conto da coleção "Geração Alpha

Capítulo
2 UM POR TODOS...

O QUE VEM A SEGUIR

"Por um pé de feijão", conto do escritor Antônio Torres, conduz o leitor ao universo rural brasileiro. Esse texto foi publicado num livro com apenas mais dois contos – todos apresentando meninos como personagens centrais. Por que será que o nome do conto é "Por um pé de feijão"? Leia o conto para descobrir.

TEXTO

Por um pé de feijão

Nunca mais haverá no mundo um ano tão bom. Pode até haver anos melhores, mas jamais será a mesma coisa. Parecia que a terra (a nossa terra, feinha, cheia de altos e baixos, esconsos, areia, pedregulho e massapê) estava explodindo em beleza. E nós todos acordávamos cantando, muito antes de o sol raiar, passávamos o dia trabalhando e cantando e logo depois do pôr do sol desmaiávamos em qualquer canto e adormecíamos, contentes da vida.

Até me esqueci da escola, a coisa que mais gostava. Todos se esqueceram de tudo. Agora dava gosto trabalhar.

Os pés de milho cresciam desembestados, lançavam

Fonte: Livro "Geração Alpha" – 9º Ano p. 24

O exemplo acima é uma amostra da abordagem utilizada pela coleção em análise no que se refere à leitura. A partir dele, é possível observar a ocorrência de uma sucinta menção ao contexto de produção do conto a ser lido, destacando a sua autoria e também o suporte de sua publicação, além de alguns aspectos relacionados à sua temática. Por esse ângulo, ao serem referenciadas no trecho de preparação para a atividade leitora, a ambientação da narrativa no universo rural, bem como a centralidade da personagem criança (menino) podem sinalizar a necessidade de que seja dada mais relevância a esses aspectos. Todavia, essas nuances não são consideradas nas questões que seguem a contextualização, visto que elas apenas se debruçam sobre as previsões possíveis a partir do título, constituindo-se como uma atividade de predição.

Certamente, ao ensejar uma análise do título e o estabelecimento de predições a partir dele, a coleção busca a adesão do estudante à atividade de leitura, um aspecto relevante para que haja uma maior motivação para as questões. Contudo, é importante que haja um afinamento entre a informação contextualizada e as atividades que a seguem para que possa se dar, de fato, uma preparação para a prática leitora propriamente dita. Considerando-se esse raciocínio, as questões poderiam ter se debruçado sobre a realidade do campo, visto ser este o espaço da narrativa e, a depender do público estudantil a que esse texto fosse exposto, se mais urbano ou mais rural, poderia haver um produtivo compartilhamento de informações, seja pelos raciocínios ocasionados pelo desconhecimento, seja pela identificação com essa realidade por parte de alguns estudantes.

Dito de outra forma, considerações a respeito da vida em um ambiente rural, dos processos de plantação e de colheita e da linguagem utilizada nesses espaços poderiam ser relevantes para a leitura, fazendo do momento não só uma confirmação de hipóteses levantadas a partir do título, mas, pelo contrário, um período de reflexão, de rememoração de leituras e vivências e de intercâmbio de saberes entre os estudantes, propiciando uma prática mais engajada e mais dialógica.

Nessa linha analítica, ainda considerando o exemplo apresentado, torna-se evidente que os processos de interlocução e de interação também não são contemplados pela coleção “Geração Alpha”, visto que não há o encaminhamento para uma discussão em grupos, nem mesmo a indicação para que a atividade seja usada como ponto de partida para debates acerca do tema, do contexto de produção do texto ou mesmo do gênero estudado, a fim de contrastar os diferentes pontos de vista. Para Bakhtin (1986), a interação entre os indivíduos é fator determinante para a emergência de diferentes sentidos para um gênero discursivo. Dessa forma, pode-se dizer que, ao centralizar as atividades pré-textuais na dimensão individual, a coleção não fornece ao estudante a possibilidade de uma leitura mais rica em sentidos, visto que ele apenas ficará circunscrito aos seus próprios conhecimentos e vivências.

Essa perspectiva é ainda mais problemática nas propostas de texto complementares, identificadas como “Atividades integradas”, disponíveis ao final de três capítulos ao longo de toda a coleção analisada, uma vez que, nesses exemplares, os exercícios pré-textuais nem sequer aparecem. Nesses casos, os gêneros discursivos foram utilizados apenas como motivação para as atividades interpretativas, sem ponderações a seu respeito antes da leitura, como apresentado no exemplo que segue.

Figura 2 - Exemplo de conto sem atividades pré-textuais

ATIVIDADES INTEGRADAS

O conto popular que você vai ler é uma história sobre um homem que conhece uma família de gigantes. Leia-o e depois faça as atividades propostas.

aleive:
enganação,
armadilha

alevantar:
levantar

brida: rédea.

leira: buraco
aberto na
terra para
plantar algo.

vexado:
maltratado,
humilhado.

O homem pequeno

Uma vez um príncipe saiu a caçar com outros companheiros, e enterraram-se numa mata. O príncipe, que se chamava dom João, adiantou-se muito dos companheiros e se perdeu. Ao depois de muito andar, avistou um muro muito alto, que parecia uma montanha, e para lá se dirigiu. Quando lá chegou, conheceu que estava numa terra estranha, pertencente a uma família de gigantes. O dono da casa era um gigante enorme, que quase dava com a cabeça nas nuvens; tinha mulher também gigante e uma filha gigante de nome Guimara.

Quando o dono da casa viu dom João, gritou logo.

— Oh! homem pequeno, o que andas fazendo?

O príncipe contou-lhe a sua história, e então o gigante disse:

— Pois bem; fique aqui como meu criado.

O príncipe lá ficou, e, passados tempos, Guimara se apaixonou por ele. O gigante, que desconfiou da coisa, chamou um dia o príncipe e lhe disse:

— Oh! homem pequeno, tu disseste que te atrevias a derrubar numa só noite o muro das minhas terras e a levantar um palácio?

— Não senhor, meu amo; mas como vossemecê manda, eu obedeço.

O moço saiu por ali **vexado** de sua vida e foi ter ocultamente com Guimara, que lhe disse:

— Não é nada; eu vou e faço tudo.

Assim foi: Guimara, que era encantada, deitou abaixo o muro e levantou um palácio que dar-se podia.

No outro dia, o gigante foi ver bem cedo a obra e ficou admirado.

— Oh! homem pequeno!

— Inhô!


— Foste tu que fizeste esta obra ou foi Guimara?

— Senhor, fui eu, não foi Guimara; se meus olhos viram Guimara, e Guimara viu a mim, mau fim tenha eu a Guimara, e Guimara mau fim tenha a mim.

Passou-se. Depois de alguns dias, o gigante, que andava com vontade de matar o homem pequeno, lhe **alevrou** outro **aleive** [...]. A moça, que era adivinha, comunicou isto a dom João e convidou-o para fugir, deixando nas camas, em seu lugar, bananeiras cobertas com lençóis, para enganar ao pai.

Alta noite, fugiram montados no melhor cavalo da estrebaria, o qual caminhava com léguas de cada passada. O pai, quando os foi matar, os não encontrou, e disse o caso à mulher, que lhe aconselhou que partisse atrás montado no outro cavalo, que caminhava com léguas de cada passada, e seguiu a toda a **brida**. O gigante partiu e, quando ia chegando perto dos fugitivos, Guimara se virou num riacho, dom João num negro velho, o cavalo num pé de árvore, a sela numa **leira** de cebolas e a espingarda que levavam num beija-flor. [...]

Eles lá se desencantaram e seguiram a toda pressa; mas o gigante de cá partiu como um feroz; ia botando serras abaixo e, quando estava de novo quase a pegá-los, Guimara largou no ar um punhado de cinzas e gerou-se no mundo uma neblina tal que o gigante não pôde seguir e voltou. Depois disto, os fugitivos chegaram ao reino de dom João. Guimara, então, lhe pediu que, quando entrasse em casa, para não se esquecer dela por uma vez, não beijasse a mão de sua tia. O príncipe prometeu; mas, quando entrou em palácio, a primeira pessoa que lhe apareceu foi a tia, de quem ele beijou a mão, e se esqueceu por uma vez de Guimara, que o tinha salvado da morte. A moça lá perdeu na terra estranha o encanto, e ficou pequena como as outras, mas sempre triste.



Henriqueta Lisboa. *Literatura oral para a infância e a juventude: lendas, contos e fábulas populares no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2002. p. 105, 107 e 108.

Não escreva no livro.

Fonte: Livro “Geração Alpha” – 6º Ano p. 70

Em relação ao gênero discursivo notícia, tematizado em apenas dois capítulos ao longo de toda a coleção “Geração Alpha”, é também possível verificar, nos textos que figuram como principais, um tratamento semelhante ao descrito anteriormente, com apresentação de um pequeno trecho de contextualização a respeito do assunto que será abordado pelo gênero, complementado por alguns dados sobre o suporte em que a notícia foi veiculada, como apresentado no exemplo a seguir.


Figura 3 - Exemplo de notícia da coleção "Geração Alpha"

Capítulo
2 SEIS PERGUNTAS BÁSICAS

O QUE VEM A SEGUIR

A notícia a seguir, publicada pela *Nature*, revista britânica respeitada no meio científico, relata a presença de uma brasileira na lista dos dez cientistas mais importantes de 2016. Antes de ler o texto, levante hipóteses: Qual o motivo de a cientista ter recebido esse prestigioso reconhecimento?

TEXTO



↑ Mérito. Especialista em doenças infecciosas formou força-tarefa de epidemiologistas.

Fiocruz: sigla da Fundação Oswaldo Cruz, instituição brasileira voltada para pesquisas na área da saúde.

microcefalia: redução da cabeça e do cérebro em relação ao corpo, a qual pode ser causada por vírus.

onda gravitacional: tipo de onda causada pela movimentação de objetos no espaço. A teoria das ondas gravitacionais é de autoria de Albert Einstein (1879-1955).

zika: vírus transmitido pelo mosquito *Aedes aegypti*.

ENTRE CIENTISTAS DO ANO, UMA BRASILEIRA

“Nature” destaca trabalho sobre microcefalia

A brasileira Celina Turchi, especialista em doenças infecciosas da **Fiocruz** Pernambuco, foi escolhida como uma das dez cientistas mais importantes de 2016 pela revista *Nature*. Turchi é epidemiologista, especialista em doenças infecciosas, pediatras, neurologistas e biólogos especializados em reprodução. “Nem no meu pior pesadelo eu imaginei uma evidência de testes confiáveis sobre o vírus e nenhum consenso em relação à definição de microcefalia. Mas o intenso contato dentro da rede de especialistas formada por ela permitiu gerar evidências suficientes para ligar a infecção por zika e a doença no primeiro trimestre da gravidez.”

Fonte: Livro “Geração Alpha” – 6º Ano p. 120

No exemplo em questão, as atividades de predição, assim como no gênero discursivo conto, continuam sendo o ponto de partida para as reflexões sobre o texto a ser trabalhado, aspecto característico da coleção referenciada. Esse tipo de atividade pode suscitar a curiosidade dos estudantes, devido à possibilidade de refletir e de opinar sobre a produção que estão estudando, elemento positivo no trabalho de estabelecimento dialógico em sala de aula e no desenvolvimento crítico do corpo discente. Contudo, tal oportunidade depende da mediação do professor, visto que a coleção não promove esse ensejo. Assim, o profissional docente deverá se encarregar de envolver os estudantes na atividade proposta pelo livro didático, de modo que os exercícios pré-textuais componham um momento de análise, de reflexão e de interação.

No trecho de contextualização, é mencionada a empresa responsável pela veiculação da notícia, uma revista britânica, e chama-se atenção para o fato de uma brasileira figurar entre os dez cientistas mais importantes do ano de 2016. Salta aos olhos, porém, o fato de haver um único questionamento para o estudante, a predição a respeito do motivo para o reconhecimento da cientista. Decerto, pensar sobre a motivação para tão relevante prêmio é algo importante, mas outros aspectos também poderiam ter sido acrescentados ao questionário, uma vez que o tema se associa a questões marcantes na sociedade.

O destaque de informações acerca da relevância da pesquisa, questionando o porquê de ela ter sido publicada em uma revista de circulação mundial; ou mesmo a mobilização de discussões sobre os lugares ocupados por mulheres na dinâmica social e, em especial, no universo científico, configurariam uma abordagem mais completa de preparação para a leitura da notícia em questão. Sob esse ângulo, poder-se-ia, até mesmo, traçar paralelos com a realidade dos estudantes e com as leituras já empreendidas por eles, em questões, tais como: “Considerando os diferentes contextos sociais, quais são, geralmente, as profissões desempenhadas por mulheres? Por que há uma tendência a mulheres desempenharem essas atividades profissionais?”; “São recorrentes as contribuições femininas para a área científica? Você conhece algum exemplo dessas contribuições? Discuta as questões com seus colegas”.

Certamente, os estudantes, a depender de suas leituras de mundo, teriam pontos de vista distintos a respeito desse assunto, e o contraste entre essas informações poderia suscitar uma leitura mais atenta para detalhes que não estão na superfície textual, mas que emergem das entrelinhas a partir das informações que são mobilizadas pelo leitor. Tais aspectos dizem respeito ao contexto de produção e possibilitam linhas interpretativas mais vastas para o texto.

Junto a essas informações, considerando as colaborações de Bronckart (2003), também poderiam ser mobilizadas informações sobre o lugar social ocupado pela revista que publicou a notícia ou seu papel social enquanto emissora da informação veiculada, destacando também os objetivos que circunscrevem a interação possibilitada a partir do texto por ela produzido. Em outras palavras, por que essa revista em específico apresentou essa notícia? Com que finalidade? Essa notícia seria exibida por qualquer outro veículo comunicativo? Por que foi utilizado o gênero discursivo notícia e não outro, visto que há uma infinidade de outros gêneros disponíveis para utilização? Essas ponderações permitem uma análise mais completa acerca do contexto de uso do gênero e da lógica que norteia as escolhas em uma dada situação interativa concreta.

Além das nuances mencionadas, torna-se evidente que a interação entre professor e estudantes ou mesmo dos discentes entre si também não é possibilitada pelo exercício pré-

textual do gênero em questão, visto que, mais uma vez, não há a menção a atividades em grupos ou mesmo a indicação de que as respostas devam ser socializadas entre os colegas. Dessa forma, nota-se que as orientações da coleção em relação às atividades pré-textuais distanciam-se das proposições do sociointeracionismo, pois não objetivam associar a prática de leitura à sua dimensão social e dialógica, de modo a contrastar os distintos repertórios de leitura dos estudantes. Na verdade, há, por parte do material analisado, um grande enfoque em práticas individuais, o que distancia esse momento de trabalho com a leitura do caráter social da linguagem, que visa a construção e compartilhamento de sentidos.

Em outras palavras, a coleção “Geração Alpha”, na grande maioria de suas propostas dos gêneros discursivos conto e notícia, ora apresenta atividades pré-textuais genéricas e focadas na individualidade, ora disponibiliza os gêneros sem um diálogo prévio a seu respeito (sobre seu contexto de produção, temática ou estrutura), como nos exercícios complementares “Atividades integradas”, isto é, sem atividades pré-textuais. Nos dois casos, perde-se a possibilidade de interação entre os estudantes e o professor, aspecto extremamente necessário, conforme salienta Freire (1987), e incumbe-se ao docente a função de pensar estratégias para que as práticas de leitura sejam mais dinâmicas, críticas e dialógicas.

A interpretação de um texto é influenciada pela gama de informações que se tem a seu respeito; ou seja, o conhecimento sobre a autoria, sobre o contexto social e histórico em que aquele texto foi produzido, sobre o suporte em que ele foi veiculado (antes de estar no livro didático) e sobre os fatores que levaram à escolha do gênero discursivo, com sua função e objetivos, são elementos que antecedem a leitura, influenciam-na e a tornam mais aprofundada, por exemplo. Ao não contemplar tais aspectos, incorre-se no risco de uma leitura que não atinja nuances importantes do texto.

A Tabela 1, disposta a seguir, sintetiza a frequência das atividades textuais na coleção referenciada, considerando os gêneros conto e notícia.

Tabela 1 - Número de ocorrências verificadas na coleção "Geração Alpha".

	Presença de atividades pré-textuais	Ausência de atividades pré-textuais
Conto	8	3
Notícia	2	1

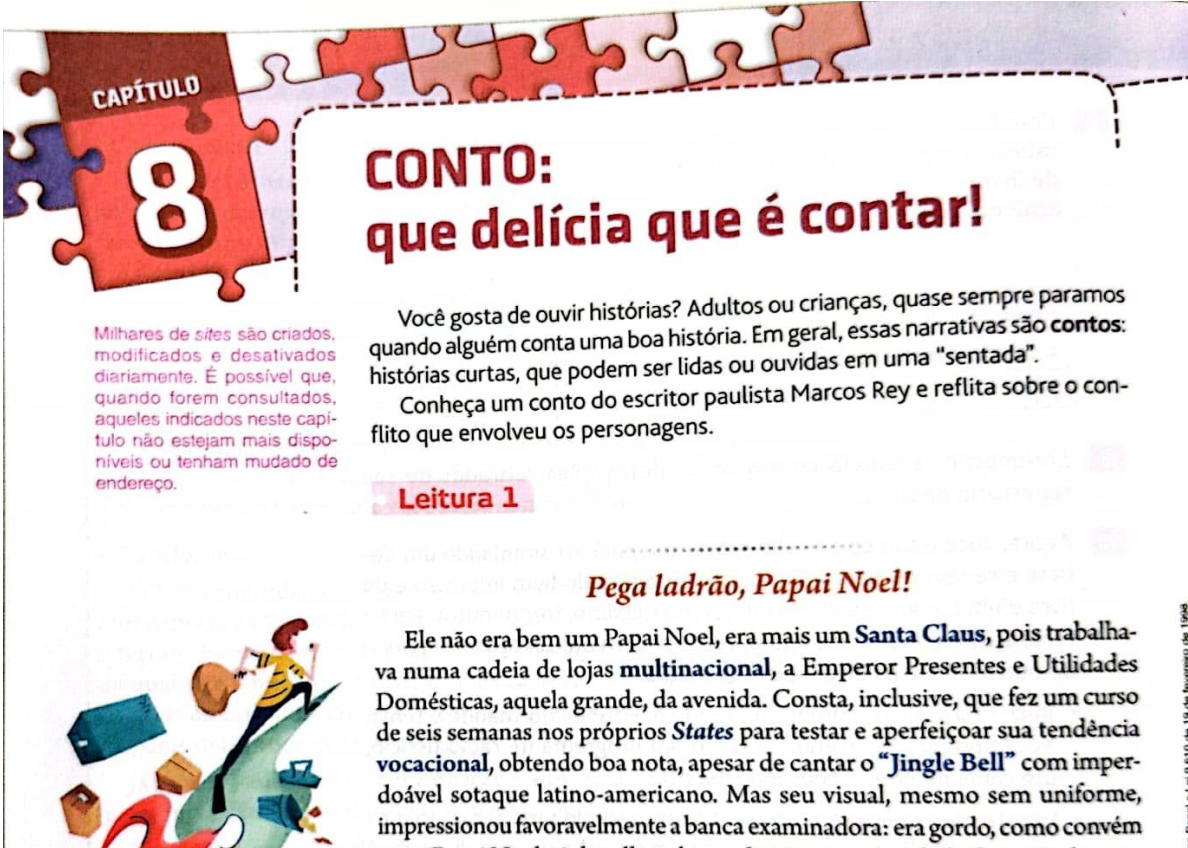
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

2.2 Coleção didática “Se liga na língua”

A coleção de livros “Se liga na língua” exibe um comportamento semelhante ao descrito anteriormente sobre a coleção “Geração Alpha”, isto é, em relação à organização dos textos e ao tratamento dado às questões pré-textuais, é possível traçar alguns paralelos entre os dois materiais referenciados. A esse respeito, a abordagem do gênero conto é feita a partir de textos principais e complementares, sendo os principais utilizados como a grande fonte de informações do capítulo, enquanto que os complementares são um apoio aos primeiros para a continuidade das atividades, totalizando doze ocorrências do gênero.

Para os textos principais, é exposta uma breve contextualização sobre seu tema ou sobre seu gênero, destacando algumas de suas características estruturais, acompanhada de atividades pré-textuais genéricas e pouco elaboradas. Essas atividades se referem às vivências e às leituras dos estudantes e ao seu gosto pessoal, sem grandes detalhamentos. Cabe salientar que a referência ao repertório de leituras dos alunos é algo positivo, pois possibilita que as atividades leitoras sejam realizadas a partir das informações que já sejam de seu domínio, de modo a ampliar tal repertório. Contudo, falta, por parte da coleção, uma abordagem mais aprofundada desse tipo de trabalho, visto que os questionamentos feitos ao estudante a esse respeito são muito pontuais, geralmente com uma ou duas perguntas apenas.

Figura 4 - Exemplo de conto da coleção "Se liga na língua"



CAPÍTULO
8

Milhares de sites são criados, modificados e desativados diariamente. É possível que, quando forem consultados, aqueles indicados neste capítulo não estejam mais disponíveis ou tenham mudado de endereço.

CONTO:
que delícia que é contar!

Você gosta de ouvir histórias? Adultos ou crianças, quase sempre paramos quando alguém conta uma boa história. Em geral, essas narrativas são **contos**: histórias curtas, que podem ser lidas ou ouvidas em uma "sentada".

Conheça um conto do escritor paulista Marcos Rey e reflita sobre o conflito que envolveu os personagens.

Leitura 1

Pega ladrão, Papai Noel!

Ele não era bem um Papai Noel, era mais um **Santa Claus**, pois trabalhava numa cadeia de lojas **multinacional**, a Emperor Presentes e Utilidades Domésticas, aquela grande, da avenida. Consta, inclusive, que fez um curso de seis semanas nos próprios **States** para testar e aperfeiçoar sua **tendência vocacional**, obtendo boa nota, apesar de cantar o "**Jingle Bell**" com imperdoável sotaque latino-americano. Mas seu visual, mesmo sem uniforme, impressionou favoravelmente a banca examinadora: era gordo, como convém

Fonte: Livro "Se liga na língua – 6º Ano p. 234

O exemplo apresentado anteriormente ilustra os procedimentos da coleção "Se liga na língua" no que diz respeito ao tratamento dos gêneros discursivos. Tomando como base a abordagem do gênero conto, faz-se possível notar a presença de uma atividade pré-textual seguida de uma contextualização sobre as características típicas desse exemplar textual. Como mencionado, a atividade proposta é bastante genérica e pontual, situando-se apenas no nível do gosto pessoal do estudante. Fica a cargo do trecho de contextualização a maior quantidade de informações a respeito do gênero discursivo em questão, o qual informa a característica dos contos de serem histórias mais breves, para serem apreciadas em um curto intervalo de tempo.

Somadas, a atividade anterior ao texto e o trecho de explicação sobre seu contexto promovem uma reflexão limitada acerca do gênero discursivo que será abordado e nem sequer mencionam a temática que será trabalhada. Seria adequado, por exemplo, a menção à informação de que o texto abordará a temática natalina, o que poderia funcionar como mote para discussões a respeito de outras narrativas com o mesmo tema, destacando, a partir do repertório de leituras de cada um dos estudantes, características típicas de um conto que se passa no período do Natal, promovendo uma análise intertextual. Ao realizarem a leitura

propriamente dita, tais ponderações poderiam ser confirmadas ou refutadas, mas, certamente, o contato com o texto não se daria de modo abrupto e haveria maior motivação para a prática.

Ademais, por meio da consideração da experiência leitora dos estudantes, aspecto que influencia, em grande medida, a interpretação textual, também seria possível a proposição de algumas questões acerca dos elementos estruturais de uma narrativa. Em outras palavras, por meio do contraste alcançado a partir das diferentes leituras empreendidas pelos estudantes ao longo de sua formação social e estudantil, poder-se-ia questionar sobre as semelhanças e as diferenças entre as produções, como os tipos de narração, a ordem dos acontecimentos da narrativa, entre outras possibilidades.

Tais raciocínios, decerto, não esgotariam a possibilidade de discussões a respeito do conto a ser analisado, o que também não é uma pretensão das atividades pré-textuais, mas promoveriam uma preparação para uma leitura mais atenta. E, para além disso, as discussões possibilitariam que os vários perfis de estudante pudessem interagir nas aulas, de modo a dialogar sobre os seus diferentes pontos de vista.

Obviamente, em uma turma, há diferentes aptidões e distintas personalidades, o que leva à necessidade de que haja também mecanismos que deem possibilidade de expressão para todos. Aqueles estudantes com maior desenvoltura comunicativa podem não ter problemas para se expressarem para toda a classe, mas alunos com perfil mais tímido podem não ficar confortáveis com a exposição necessária a esses momentos, entrave que pode ser superado a partir de atividades em grupos menores. Nesses espaços, os processos interativos se dão de modo mais linear, beneficiando as mais variadas personalidades discentes, o que não é propiciado pelo caráter individual das atividades propostas pela coleção.

Em relação à abordagem do gênero notícia por parte da coleção “Se liga na língua”, verificam-se alguns aspectos ainda mais questionáveis, pois, embora haja 15 ocorrências desse exemplar textual ao longo de todos os livros que compõem a coleção, apenas um capítulo é destinado ao trabalho específico com esse gênero, isto é, tendo-o como alvo principal das atividades da seção. Nesses termos, em apenas um caso, utilizada como texto principal do capítulo, a notícia é antecedida por atividades pré-textuais e por uma contextualização a seu respeito. Tal abordagem, como nos casos descritos anteriormente sobre o gênero conto, baseia-se em questionamentos sobre as vivências dos estudantes e sobre as leituras que eles realizaram, mas não há um direcionamento para a reflexão sobre as nuances do texto ou do gênero discursivo, como pode ser percebido na imagem a seguir.

Figura 5 - Exemplo de notícia da coleção "Se liga na língua"

CAPÍTULO
1

NOTÍCIA:
o registro do cotidiano

Milhares de *sites* são criados, modificados e desativados diariamente. É possível que, quando forem consultados, aqueles indicados neste capítulo não estejam mais disponíveis ou tenham mudado de endereço.

Você costuma assistir aos telejornais? E quanto aos jornais impressos ou digitais, você os lê? Todos esses veículos de comunicação são alimentados principalmente por notícias. Elas levam ao público as informações mais recentes sobre o que está acontecendo no mundo.

Neste capítulo, você estudará duas notícias: uma veiculada por um *site* e outra, por um telejornal.

Leitura 1

Ararinha-azul é vista na natureza após 15 anos
Em vídeo, moradores registram ave desaparecida da caatinga desde 2000

WERTHER SANTANA/ESTÁDIO CONTEUDO

ANÁLISE DE ANDRÉA EMMETTEL

Fonte: Livro "Se liga na língua – 7º Ano p. 18

No exemplo, as atividades pré-textuais propostas são muito abrangentes, enfocando apenas aspectos ligados ao universo jornalístico de modo geral. Por esse ângulo, o estudante somente é questionado a respeito das mídias que utiliza para ter contato com textos jornalísticos, não havendo, por parte das questões, a menção ao gênero discursivo e às suas características típicas, bem como reflexões críticas sobre aspectos sociais. Por outro lado, o trecho de contextualização traz informações sobre o gênero, evidenciando sua recorrência nos jornais (televisivos, impressos ou digitais) e seu caráter informativo.

Ainda que as questões pré-textuais e o trecho com informações sobre o contexto sejam complementares, mais uma vez, busca-se mostrar aqui a importância de que os questionamentos sejam mais elaborados de modo a engajar o estudante na prática de leitura que será realizada na

sequência. O texto aborda a aparição de uma Ararinha-azul na natureza após 15 anos, realidade ocasionada pelo risco de extinção a que essa espécie está suscetível e apenas se tornou possível devido à procriação da espécie em cativeiro para a sua conservação. Por esse ângulo, torna-se clara a importância da temática para a contemporaneidade e também pode-se entrever uma série de associações possíveis a partir dela.

O conhecimento dos estudantes acerca dos problemas relacionados à extinção, sobre como ela impacta a vida humana ou mesmo sobre quais outras espécies (animais ou vegetais) sofrem com a mesma questão, poderia ter sido mobilizado a partir de questões mais bem direcionadas, levando até mesmo à reflexão a respeito das causas da extinção. Outras questões poderiam compor essa atividade pré-textual, como, por exemplo: “Por que tais espécies encontram-se sob o risco de extinção?”; “Quem são os possíveis responsáveis por esse crime ambiental?”; “Quais os objetivos da prática que levou à extinção da Ararinha-azul?”; “Há fiscalizações que impeçam essa realização? Para o caso de as fiscalizações existirem, por que, muitas vezes, falham em seu propósito?”. Essas particularidades mobilizariam as leituras anteriores dos estudantes e possibilitariam a conexão entre informações variadas para a construção de sentidos.

De acordo com Bronckart (2003), a própria escolha do gênero discursivo é um dos elementos que compõem o momento de interação, aspecto que torna evidente a dimensão social da linguagem, uma vez que é, na relação interativa, a partir dos interlocutores e objetivos, que se mobiliza um gênero específico para o intercâmbio de informações. Por meio desse raciocínio, até mesmo o questionamento sobre quais são os possíveis interlocutores da notícia em questão ou mesmo os motivos que levaram à escolha desse gênero para veiculação da informação discutida poderiam ter sido pauta das atividades pré-textuais propostas, a fim de que, de fato, o trabalho com os gêneros discursivos no ambiente escolar fosse aproximado de seu uso nas relações cotidianas.

Por fim, cabe salientar, de modo a endossar as ponderações aqui já feitas, que a coleção “Se liga na língua, considerando o gênero discursivo notícia, não auxilia na promoção de relações interativas em sala de aula, visto que ora não apresenta atividades de preparo para o contato com o texto, ora apresenta exercícios pré-textuais voltados para a individualidade, sem a indicação de atividades em grupos, por exemplo. Assim, as práticas possibilitadas pela coleção distanciam-se da realidade linguística social e não permitem que o estudante acesse significações mais plurais, as quais seriam ensejadas pela interação.

A utilização dos gêneros conto e notícia por parte da coleção “Se liga na língua” foi sintetizada na Tabela 2, a fim de promover uma melhor visualização acerca das informações aferidas.

Tabela 2 - Número de ocorrências verificadas na coleção "Se liga na língua".

	Presença de atividades pré-textuais	Ausência de atividades pré-textuais
Conto	3	9
Notícia	1	14

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

2.3 Coleção didática “Tecendo linguagens”

A coleção didática “Tecendo linguagens” aborda os gêneros discursivos de um modo um pouco distinto das outras duas coleções mencionadas anteriormente. Nesses termos, os capítulos giram em torno de uma temática pré-determinada e, considerando o tema em questão, são propostos alguns gêneros para serem analisados e discutidos. Para alguns desses gêneros, há a menção à estrutura em trechos dedicados à explicação de suas características estruturais, já os demais gêneros não têm esse trabalho mais pormenorizado, mas suas características são tematizadas em algumas das questões sugeridas.

No que concerne às propostas de trabalho com o gênero conto, puderam ser verificadas sete ocorrências ao longo dos quatro livros disponíveis para os anos escolares que compõem o Ensino Fundamental Anos Finais. Tais abordagens também apresentaram um caráter diverso, pois há momentos em que não há nenhuma atividade pré-textual, ficando a preparação para a leitura a cargo de um pequeno trecho de contextualização sobre a autoria do texto e sobre seu tema; enquanto que, em outras abordagens, as questões pré-textuais são utilizadas como forma de mobilizar os estudantes para a leitura a ser realizada, conforme se verifica no exemplo que segue.

Figura 6 - Exemplo de conto da coleção "Tecendo linguagens"



PRÁTICA DE LEITURA

Texto 3 – Conto

1. Você sabe em quantos e quais países a língua portuguesa é a oficial?
Resposta pessoal.
2. Você já leu textos em língua portuguesa escritos por autores de outros países?
Resposta pessoal.
3. Você acha que teria dificuldades para ler um texto em português escrito por um autor que não é brasileiro?
Resposta pessoal.

O texto que você vai ler a seguir é de autoria de Mia Couto, premiado escritor de Moçambique, país do continente africano onde a língua portuguesa é idioma oficial.

O momento descrito no conto refere-se à época logo após a longa guerra civil em Moçambique (1977-1992), quando cerca de um milhão de pessoas morreram em combates. Nesse período, o povo moçambicano superava as consequências do violento conflito, ao mesmo tempo em que convivia com uma forte estiagem e uma grande crise de fome, obrigando cinco milhões de civis a se deslocarem dos campos e do território. A guerra na qual o país ficou mergulhado 16 anos, assim como qualquer outra, deixou sequelas com as quais a população ainda tem de conviver: inúmeras minas terrestres que mutilam pessoas até hoje. Mesmo o conflito tendo chegado ao fim em 1992, em 2013 ressurgiu em Moçambique outro conflito armado e um novo acordo de paz ainda não foi concluído.

Chuva: a abensonhada

Estou sentado junto da janela olhando a chuva que cai há três dias. Que saudade me fazia o molhado tintintinar do chuvisco. [...] Há quantos anos não chovia assim? De tanto durar, a seca foi **emudecendo** a nossa miséria. O céu olhava o sucessivo falecimento da terra, e em espelho, se via morrer. A gente se indaguava: será que ainda podemos recomeçar, será que a alegria ainda tem cabimento?

Agora, a chuva cai, cantarosa, abençoada. O chão, esse indigente indígena, vai ganhando variedades de belezas. Estou espreitando a rua como se estivesse à janela do meu inteiro país. Enquanto, lá fora, se repletam os **charcos** a velha Tristereza vai arrumando o quarto. Para Tia Tristereza a chuva não é assunto de clima, mas recado dos espíritos. E a velha se atribui amplos sorrisos: desta vez é que eu envergarei o **fato** que ela tanto me insiste. Indumentária tão exibível e eu envergando mangas e **gangas**. Tristereza sacode em sua cabeça a minha teimosia: haverá razoável argumento para eu me apresentar assim tão **descortinado**, sem me sujeitar às devidas aparências? Ela não entende.

Enquanto alisa os lençóis, vai puxando outros assuntos. A idosa senhora não tem dúvida: a chuva está a acontecer devido das rezas, cerimônias oferecidas aos antepassados. E...

Fonte: Livro "Tecendo linguagens" – 8º Ano p. 26

Assim como no exemplo acima, as atividades pré-textuais da coleção "Tecendo linguagens", geralmente, apresentam um grande enfoque em práticas individuais, não havendo, portanto, na maior parte das ocorrências, a indicação sobre a necessidade de socialização das informações e ponderações a respeito do texto que será lido. Sob esse ângulo, assim como nas outras coleções aqui já referenciadas, perde-se a oportunidade de um trabalho que associe o repertório de leituras dos diversos estudantes das turmas a que os livros em questão serão expostos e distancia-se das contribuições do sociointeracionismo, visto que o estudante, em sala

de aula, a partir das atividades pré-textuais analisadas, não é levado a experimentar práticas linguísticas reais, ou seja, que, de fato, associem-se à dialogia, à relação interativa e colaborativa dos interlocutores em situações interativas diversas.

As questões propostas pela coleção “Tecendo linguagens” suscitam memórias leitoras dos alunos, questionando sobre os textos lidos em língua portuguesa e sobre o conhecimento a respeito dos países em que esse é o idioma oficial, aspectos que obviamente são relevantes para a leitura do texto de Mia Couto, com as peculiaridades da variedade linguística do autor moçambicano, as quais podem gerar dúvidas nos alunos brasileiros. Por outro lado, o preparo para a leitura vai muito além da questão vocabular, e os aspectos sociais e culturais também emergem como relevantes para a leitura do texto “Chuva: a abensonhada”. As nuances sociais são abordadas pelos parágrafos de contextualização que seguem as atividades pré-textuais, os quais destacam as consequências da longa guerra civil vivida por Moçambique, além da fome e do grande período de estiagem vividos pela população do país. Mas é fato que as questões também poderiam se debruçar sobre essas particularidades, de modo a haver uma conexão maior entre as reflexões propostas antes do texto mobilizadas ora pelas questões, ora pelo parágrafo contextualizador.

Os aspectos culturais da população moçambicana, por sua vez, são deixados à parte pela coleção. Por esse ângulo, poderiam ter sido proporcionados questionamentos acerca da espiritualidade dos povos africanos, de um modo geral, e dos moçambicanos, em específico, visto ser este elemento bastante relevante para a leitura. No texto em questão, há a associação entre a guerra e a longa estiagem vivida, como se houvesse um castigo dos deuses à ação inapropriada dos humanos. Assim, após o término do conflito sangrento, a chuva volta, como forma de limpeza dos males ocasionados pelo homem.

Pensar na influência das religiões e da espiritualidade no cotidiano das pessoas e em suas ponderações acerca da realidade, no contexto africano/moçambicano, é uma forma de alargar o repertório leitor dos estudantes, ao mesmo tempo em que pode haver uma comparação com a realidade brasileira. Nesse sentido, sugerem-se algumas questões que poderiam integrar a atividade pré-textual: “Qual é o papel desempenhado pela religiosidade no contexto brasileiro?”; “Como a religiosidade dos povos africanos se reflete na religiosidade brasileira?”; “Quais as aproximações possíveis entre as expressões religiosas do continente africano e do Brasil? E quais os distanciamentos?”. Não é o propósito desses questionamentos a disseminação da visão preconceituosa de um continente africano genérico, com uma unidade em todas as suas partes. Como são questões que buscam ensejar a reflexão, além de pensar nas influências africanas de um modo mais geral, é possível também que, em grupos, os estudantes façam

pesquisas acerca da(s) religião(ões) de Moçambique, a fim da promoção de uma visão mais fiel da realidade representada no texto.

O próprio título do texto (Chuva: a abensonhada) poderia motivar interações para o entendimento da relação entre as palavras “abençoada” e “sonhada” e como elas influenciam o significado do neologismo “abensonhada”, além de suas implicações para o texto literário. No entanto, a coleção, considerando o exemplo, promove um enfoque na dimensão individual e, assim, não contribui para a dimensão socializadora da formação leitora dos estudantes.

A respeito da abordagem empreendida pela coleção “Tecendo linguagens” em relação ao gênero discursivo notícia, puderam ser aferidas 27 ocorrências, distribuídas entre textos mais relevantes para o capítulo, nos quais há também o tratamento de suas características estruturais, e outros textos complementares, nos quais a temática é o aspecto essencial a ser abordado. Faz-se importante mencionar que, assim como no trabalho com o gênero conto promovido pela coleção, há situações em que as questões pré-textuais estão presentes, enquanto que há trechos em que a ausência desse tipo de questionamento também se verifica. Considerando a proposição de atividades de preparo para a leitura, puderam também ser apuradas abordagens distintas entre si, conforme o exemplo a seguir.

Figura 7 - Exemplo de notícia da coleção "Tecendo linguagens"

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 1 – Notícia

1. Você já ouviu falar em “crise hídrica”? Em qual contexto? O que pode significar?
Resposta pessoal.

2. Seu município já esteve nessa situação? Compartilhe essa experiência com os colegas.
Resposta pessoal.

Você vai ler, a seguir, uma notícia que traz informações sobre a crise hídrica nos estados brasileiros.

http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2018/03/20/Interna_brasil,745810/pais-tem-917

País tem 917 municípios em crise hídrica
De acordo com o balanço, a maioria dos municípios está no Nordeste, 123 somente em Pernambuco
Por: Agência Brasil – Publicado em: 20/03/2018

O Brasil tem 917 municípios em crise hídrica, informou o ministro da Integração Nacional, Helder Barbalho, ao participar do 8º Fórum Mundial da Água. Esse número corresponde aos municípios que estão em situação de emergência por seca ou **estiagem** até o dia 13 de março.

O ministro destacou que a crise hídrica não é mais um problema somente do Nordeste, onde está a maioria das cidades. Do total de municípios, 211 estão na Bahia, 196 na Paraíba, 153 no Rio Grande do Norte, 123 em Pernambuco, 94 no Ceará, 40 em Minas Gerais, 38 em Alagoas, 18 no Rio de Janeiro, 17 do Rio Grande do Sul, além de registros em outros estados.

No fórum, o ministro destacou que é preciso fazer investimentos para ampliar e modernizar o sistema de abastecimento do país.

Fonte: Livro “Tecendo linguagens” – 6º Ano p. 166

Como fica evidente a partir do exemplo acima, as atividades pré-textuais encontram-se sozinhas antes do texto, isto é, sem a complementação de um trecho de contextualização, como tem sido comum nos demais casos apresentados ao longo deste trabalho. Tal acontecimento pode ser explicado pela característica da coleção de trabalhar temáticas específicas ao longo dos capítulos a partir de distintos gêneros. Por essa lógica, a contextualização sobre os problemas ambientais/hídricos, de um modo geral, vai sendo promovida a partir das várias abordagens do tema feitas no capítulo.

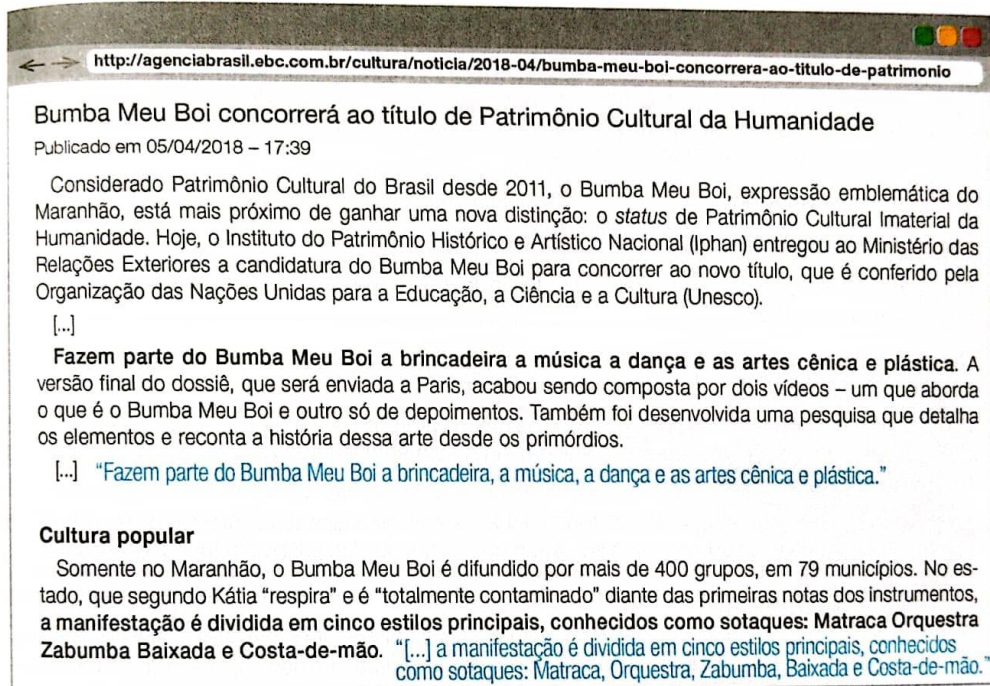
As questões pré-textuais propostas, mais uma vez, relacionam-se ao repertório de leituras dos estudantes, questionando sobre aspectos do tema e suscitando os contextos em que tal temática já foi abordada, o que torna o empreendimento da leitura mais significativo, uma vez que se parte daquilo que o estudante já conhece. Contudo, na questão 1 do exemplo em análise, embora tenha sido promovida uma relevante consideração do repertório leitor dos alunos, há ainda um enfoque apenas no indivíduo, sem a promoção da interação no ambiente da sala de aula.

Esse cenário, por outro lado, não se repete na questão 2, que, além de promover a relação entre o tema abordado (crise hídrica) e a realidade dos estudantes, solicita o compartilhamento das experiências com os colegas, estimulando a interação entre a turma. Tal proposta associa-se ao projeto educacional de Freire (1997), por considerar, de fato, as vivências dos estudantes na dinâmica das aulas, de maneira crítica e dialógica. É certo que, em outras atividades (como na questão 1 do exemplo), o aluno pode ser questionado sobre suas vivências, mas, quando essa experiência é verbalizada em sala de aula, seja em grupos de estudantes, seja para toda a turma, e correlacionada a outras, pode-se dizer que haja o protagonismo proposto pelo autor mencionado.

Por outro lado, a coleção “Tecendo linguagens” também promove uma abordagem menos interativa em relação aos gêneros discursivos, sem a proposição de atividades que demandem a socialização pautada no conjunto de leituras dos estudantes, como pode ser visualizado no exemplo disposto a seguir.

Figura 8 - Exemplo de notícia sem atividades pré-textuais

1. No texto da notícia seguinte, foram retiradas as vírgulas dos trechos destacados em negrito. Transcreva esses trechos, pontuando-os corretamente, de acordo com os usos da vírgula que acabou de aprender.



http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2018-04/bumba-meu-boi-concorrera-ao-titulo-de-patrimonio

Bumba Meu Boi concorrerá ao título de Patrimônio Cultural da Humanidade

Publicado em 05/04/2018 – 17:39

Considerado Patrimônio Cultural do Brasil desde 2011, o Bumba Meu Boi, expressão emblemática do Maranhão, está mais próximo de ganhar uma nova distinção: o *status* de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Hoje, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) entregou ao Ministério das Relações Exteriores a candidatura do Bumba Meu Boi para concorrer ao novo título, que é conferido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

[...]

Fazem parte do Bumba Meu Boi a brincadeira a música a dança e as artes cênica e plástica. A versão final do dossiê, que será enviada a Paris, acabou sendo composta por dois vídeos – um que aborda o que é o Bumba Meu Boi e outro só de depoimentos. Também foi desenvolvida uma pesquisa que detalha os elementos e reconta a história dessa arte desde os primórdios.

[...] **“Fazem parte do Bumba Meu Boi a brincadeira, a música, a dança e as artes cênica e plástica.”**

Cultura popular

Somente no Maranhão, o Bumba Meu Boi é difundido por mais de 400 grupos, em 79 municípios. No estado, que segundo Kátia “respira” e é “totalmente contaminado” diante das primeiras notas dos instrumentos, **a manifestação é dividida em cinco estilos principais, conhecidos como sotaques: Matraca Orquestra Zabumba Baixada e Costa-de-mão.** “[...] a manifestação é dividida em cinco estilos principais, conhecidos como sotaques: Matraca, Orquestra, Zabumba, Baixada e Costa-de-mão.”

Fonte: Livro “Tecendo linguagens” – 6º Ano p. 251

Fica evidente, a partir da análise do exemplo, que o texto busca noticiar um importante aspecto da cultura maranhense (a qual já sofre com o desconhecimento por parte de muitos brasileiros) e também da cultura brasileira, de uma forma geral, visto que a representação artística conhecida como “Bumba Meu Boi”, em 2018, concorreu ao título de Patrimônio Cultural da Humanidade. Sob esse ângulo, considerando que as coleções de livros didáticos adotadas pelo PNLD ostentam alcance nacional, ao propor um trabalho com uma temática cultural como essa, acredita-se que não seria adequado se furtar à obrigação de promover um conhecimento mais abrangente e aprofundado sobre os aspectos culturais maranhenses, em contraste com a cultura hegemônica no Brasil.

No entanto, em um raciocínio oposto, a coleção “Tecendo linguagens”, pelo menos nesse trecho do capítulo intitulado “Diversidade cultural”, abandona a lógica de tratamento da cultura e se dedica à gramática, utilizando a notícia em questão para discutir os usos da vírgula. Assim, não são sugeridas atividades pré-textuais de contextualização a respeito do tema do texto ou de sua estrutura. Na verdade, a única questão proposta solicita ao estudante que pontue o texto adequadamente com as vírgulas necessárias.

A abordagem mencionada acima indica um uso extremamente tradicional do texto, que desconsidera as relações interativas por ele propiciadas. É o uso do texto como pretexto para o trabalho gramatical. Nesses termos, a proposta analisada se associa à utilização textual criticada por Schneuwly e Dolz (2011), ou seja, desvinculado de sua função comunicativa, utilizado a partir de uma visão reducionista.

Faz-se relevante ressaltar, no entanto, que, como outrora afirmado, a coleção promove um trabalho temático ao longo do capítulo e algumas nuances da cultura maranhense já haviam sido tematizadas ao longo da seção. Ainda assim, o uso de uma notícia apenas para o tratamento das convenções gramaticais da língua, desconsiderando-a enquanto produto interativo e instrumento dialógico, não é uma decisão adequada para o desenvolvimento de letramentos e para a formação crítica dos estudantes, indo de encontro ao que determina a BNCC.

O uso da vírgula poderia, sim, ser abordado pela coleção, uma vez que a análise linguística é um dos tópicos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, esse tipo de abordagem poderia ter sido feito, por exemplo, de maneira integrada ao tratamento da temática do texto, refletindo sobre o uso das vírgulas para a construção de sentidos. Nesses termos, para a mais adequada contextualização do texto e, considerando a abordagem temática feita pela própria coleção “Tecendo linguagens”, seriam cabíveis questões a respeito da relevância do Bumba Meu Boi, de modo a justificar a sua indicação ao título de Patrimônio Cultural da Humanidade. Além disso, os alunos também poderiam ser levados a pensar sobre as diferenças culturais existentes no Brasil e sobre quais são as representações culturais mais conhecidas e mais valorizadas pela população brasileira.

Tais raciocínios poderiam, ainda, promover a reflexão a respeito da cultura de massa e das importações culturais feitas pelo Brasil, as quais são, muitas vezes, mais apreciadas do que aquilo que é, de fato, nacional. Por exemplo, poder-se-iam fazer as seguintes questões: “Por que o brasileiro desconhece sua cultura, mas está sempre atento às representações culturais exteriores?”; “Qual é a função do capitalismo nesse processo de percepção e de identificação cultural?”. Esse tipo de ponderação seria interessante para a promoção de raciocínios mais críticos a respeito da notícia utilizada pelo material.

Dessa forma, a coleção “Tecendo linguagens” possibilita momentos de leitura pautados na interação e na ampliação da construção de sentidos, mas também, em outros momentos, distancia-se das relações dialógicas da linguagem, ancorando-se, ainda, em práticas tradicionais e individualizadas de ensino. Nesses últimos casos, o repertório de leituras, o contexto social e histórico, os objetivos e todas as implicações significativas que esses fatores propiciam são

desconsiderados na leitura, certamente não havendo a contribuição efetiva para a formação de indivíduos letrados.

Por fim, sintetiza-se, a partir da Tabela 3, o trabalho da coleção “Tecendo linguagens” em relação às atividades pré-textuais.

Tabela 3 - Número de ocorrências verificadas na coleção "Tecendo linguagens".

	Presença de atividades pré-textuais	Ausência de atividades pré-textuais
Conto	6	1
Notícia	16	11

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a entender um pouco mais sobre as práticas de leitura empreendidas pelas escolas brasileiras a partir dos direcionamentos dos livros didáticos. Por esse ângulo, ancorou-se na perspectiva de que as atividades de leitura não devem ter um fim em si mesmas, mas, pelo contrário, devem promover reflexões diversas, partindo-se daquilo que já seja de conhecimento dos alunos para, por intermédio da interação, alcançar novos sentidos e novas interpretações.

Em outras palavras, buscou-se salientar a relevância de que, à luz da linha teórica do interacionismo sócio-discursivo e também das contribuições de Paulo Freire, o estudante é um indivíduo social marcado por conhecimentos e por leituras prévias que muito contribuem para a dinâmica de uma sala de aula e para os sentidos que serão construídos a partir de uma leitura específica. Assim, denota-se o caráter imprescindível das atividades pré-textuais, as quais, por constituírem um momento de reflexão antes da leitura propriamente dita, devem funcionar como um mecanismo de interação efetiva, em que o estudante possa expor seu repertório leitor, cotejando-o às informações relacionadas ao texto que será analisado e às contribuições apresentadas pelos demais alunos e pelo professor, essas últimas advindas também de leituras já efetivadas, as quais, certamente, direcionam as linhas interpretativas que cada sujeito irá trilhar.

Foi possível averiguar nas análises dos materiais didáticos que, embora a interação seja, de fato, extremamente necessária para uma leitura mais eficiente e até mais plural, algumas das coleções analisadas ainda apresentam atividades pré-textuais centradas na individualidade, o que distancia a leitura de seu caráter social e tolhe as possibilidades interpretativas que poderiam ser alcançadas a partir do confronto de ideias dentro de uma classe. Além disso, também foram percebidas, com grande recorrência, as atividades de predição, isto é, questões com o objetivo de levar o aluno a ponderar sobre aspectos do texto que seria lido, principalmente, sobre o assunto.

Tais atividades são de grande valia no que diz respeito à reflexão realizada pelo estudante e, decerto, têm relação com o repertório de leituras de cada indivíduo. Contudo, sem um trabalho mais aprofundado com tais questões, elas se tornam pouco produtivas. Se o estudante apenas for levado a deduzir o tema de um texto, por exemplo, sem refletir criticamente sobre os processos que o levaram à resposta, sem ser questionado sobre outras leituras já efetivadas por ele e que o influenciaram e, por fim, sem socializar as suas respostas

e ponderações realizadas, a atividade se torna um mero exercício de adivinhação, pouco atuante para uma leitura mais crítica e significativa.

Esse tipo de trabalho descrito acima foi bastante utilizado pelas coleções didáticas analisadas, com raros exemplos de uma proposta mais interativa, direcionada à socialização de respostas e de conhecimentos pelos estudantes. Nesse sentido, convém destacar o trabalho da coleção “Tecendo linguagens”, que, em propostas pontuais das práticas com os gêneros discursivos conto e notícia, promoveu direcionamentos relacionados à interação entre os estudantes, indicando a necessidade de que as respostas às questões fossem compartilhadas em classe.

Não obstante esse exemplo positivo, também partiu da coleção “Tecendo linguagens” uma abordagem bastante tradicional de trabalho com a leitura, promovendo a utilização de um texto como pretexto para o tratamento de itens gramaticais. Considerando tal procedimento e também a maioria das atividades pré-textuais examinadas, bastante direcionadas às práticas individuais, torna-se evidente a carência de materiais que, de fato, deem ao aluno mecanismos para o desenvolvimento crítico e que extrapolem a lógica tradicional escolar, oportunizando novos saberes, mas também valorizando aquilo que o estudante já traz consigo de suas vivências e leituras realizadas dentro e fora da escola.

A língua é um produto social, e, por analogia, as práticas linguísticas, o que inclui a leitura escolarizada, devem se pautar pelo caráter social da linguagem. À vista disso, evidencia-se a importância de que esse caráter interativo inerente à linguagem seja levado para as salas de aula. Assim, como não foram aferidos muitos exemplares de atividades pré-textuais disponibilizados pelas coleções didáticas que primassem pela interação linguística, foram feitas sugestões ao longo das descrições realizadas neste trabalho, de modo a exemplificar uma proposta de trabalho pautada no interacionismo sócio-discursivo e como as indicações dessa linha teórica podem, efetivamente, contribuir para um preparo mais consistente para as atividades de leitura.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In: _____ & ROJO, R. (org.). Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: mercado de Letras, 2014. p. 25-67.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BUTLEN, M. Leitura, literatura e formação de professores. *In: DALVI, M.A. et al (org.). Literatura e educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 26-49.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

PAULINO, G. *et al*. Pensando a leitura. *In: _____*. **Tipos de texto, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. p. 11-44.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. Apresentação - gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola.*/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales CORDEIRO. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 7-16.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.**/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales CORDEIRO. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.