

ANÁLISE SOCIOINTERACIONAL DE VOZES VYGOTSKIANAS E BAKHTINIANAS EM UMA COLEÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA APROVADA NO PNLD

SOCIOINTERACTIONAL ANALYSIS OF VYGOTSKIAN AND BAKHTINIAN VOICES IN A BRAZILIAN PORTUGUESE LANGUAGE COURSEBOOK SERIES APPROVED BY THE BRAZILIAN NATIONAL COURSEBOOK PROGRAM

Aline Aquino Vieira¹

alineaquinovieira@gmail.com

Resumo: O momento atual da educação requer muitas reflexões acerca dos papéis desempenhados pelos participantes do contexto escolar: alunos, professores e o livro didático. É sabido que o perfil dos aprendizes mudou e é preciso que as práticas de ensino e aprendizagem sejam problematizadas, para que a escola se atualize e se liberte de cânones cristalizados que não contribuam para a formação de cidadãos informados, engajados e preparados para interagir nas diversas esferas sociais. O objetivo deste artigo é a análise de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático, problematizando, nas atividades propostas, as influências da teoria sociointeracional que tomam como base os textos de Vygotsky e de Bakhtin.

Palavras-chave: Livro didático. PNLD. Teoria sociointeracional. Vygotsky. Bakhtin.

Abstract: The current educational moment requires many reflections about the roles played by the participants of the school context: students, teachers and coursebooks. It has been noticed that the learners' profile has changed and so it is needed that both teaching and learning practices be questioned in order that school be renewed and released from crystallized canons which do not contribute to educate participative citizens prepared to interact in many social spheres. The aim of this paper is the analysis of a Brazilian Portuguese language coursebook series approved by the Brazilian National Coursebook Program, questioning in the proposed activities the influences of the sociointeractional theory based on the texts of Vygotsky and Bakhtin.

Keywords. Coursebook. Brazilian national coursebook program. Sociointeractional theory. Vygotsky. Bakhtin.

1 Considerações iniciais

O cenário educacional, no Brasil, vem sofrendo grandes transformações ao longo das últimas décadas. Nesse novo contexto, marcado pela liquidez (BAUMAN, 2001), ocorrem, em grande velocidade, inúmeras e recíprocas influências de ordem social, econômica, cultural

¹ Pedagoga e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

e tecnológica. Sendo assim, parece ser necessária uma reflexão quanto às práticas exercidas na escola contemporânea e, até mesmo, uma reconfiguração dos papéis desempenhados por alunos e professores.

Com novos objetivos e propostas para a educação (BRASIL, 1998, 2011), desafios vêm sendo enfrentados nas salas de aula, cujas figuras centrais são o professor, o aluno e o livro didático (TILIO, 2008). Tal quadro vem sendo amplamente discutido por pesquisadores que seguem um viés histórico-cultural em seus estudos sobre educação. Rojo (2008, p. 97) demonstra sua preocupação com a aprendizagem na escola contemporânea:

[...] na época atual, a escola está consciente de que não há legítima aprendizagem, ou pelo menos aprendizagem flexível e criativa, necessária ao exercício ético e plural da cidadania e ao trato ético dos discursos na sociedade global, a partir do tratamento dos textos como matéria morta, repetível, modelar, unívoca; sem a instauração do discurso próprio por meio de palavras internamente persuasivas. Isto traz para a escola seu atual paradoxo: transmitir o conhecimento acumulado às novas gerações, deixando que ecoem diferentes vozes e linguagens sociais neste espaço de circulação, permitindo a réplica ativa, sob pena de não educar para o nosso tempo.

A afirmação de Rojo supracitada parece estar relacionada a uma possível falta de dinâmica na interação ensino↔aprendizagem e à perpetuação, nos dias atuais, de conceitos e práticas cristalizadas.

No contexto escolar, o livro didático (LD) atua como um guia para professores e alunos, orientando a prática pedagógica. Nele estão presentes os eixos temáticos, conteúdos programáticos com suas divisões e subdivisões, textos e atividades. Também induz a metodologia que conduzirá docentes e discentes, dependendo da linha que segue o autor ou a editora. No que tange às funções do LD, Batista (2001, p.25) afirma que

(...) o livro didático tem por principal função *estruturar* o trabalho pedagógico em sala de aula e, para isso, deve se organizar em torno da apresentação não apenas dos conteúdos curriculares mas também de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizado desses conteúdos; distribuição desses conteúdos e atividades de ensino de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente de acordo com as séries e unidades de ensino.

Pode-se dizer que um bom livro didático é aquele que aborda pedagogicamente assuntos e conteúdos que sejam relevantes para a vida prática e que estimulem a atuação social e crítica do aluno, oferecendo suporte para a co-construção do conhecimento sob a orientação do par mais experiente, que é o professor. É uma ferramenta de mediação que corrobora com a atuação do professor, desde que usada criticamente. Nas palavras de Tilio (2008, p. 122):

O livro didático não pode ser visto como o detentor do conhecimento. É apenas um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes. O material didático é mais um elemento na troca que deve ocorrer na sala de aula: troca entre professor e alunos, passando pelo livro didático, pela instituição de ensino e pelo contexto social, ou diferentes contextos sociais, onde todos estão inseridos.

A escolha de um bom material didático requer muitos critérios, pois é preciso que haja coerência entre os pressupostos teórico-metodológicos nele contidos, seu conteúdo pragmático e as práticas almejadas. Ciente da importância dessa ferramenta, o Ministério da Educação (MEC) cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem por objetivo avaliar livros didáticos que possam vir a ser utilizados nas salas de aula das escolas públicas do país. Segundo o Edital do PNLD 2014 (BRASIL, 2011, p. 46),

É preciso que o livro didático contribua com o trabalho do professor no sentido de propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, e, além disso, buscar a formação dos alunos como cidadãos, de modo que possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro.

A multiplicidade de vozes presentes no arcabouço teórico dos documentos do PNLD motivou uma análise contemplando a teoria sociointeracional elaborada a partir dos textos de Bakhtin² e Vygotsky³ da coleção *Português: uma língua brasileira* (MENNA; FIGUEIREDO; VIEIRA, 2012), aprovada pelo programa para as séries finais do Ensino Fundamental. Selecionamos para a análise uma coleção de Língua Portuguesa, devido ao fato de a linguagem ser essencial a todas as formas de interação entre as pessoas, independentemente do campo ou da esfera social em que transitem.

Apresentaremos, neste artigo, duas atividades e dois gêneros discursivos presentes na coleção, analisando-os mediante categorias fundamentadas nos estudos de Vygotsky e de Bakhtin. Buscamos entender se os livros didáticos da coleção se propõem a atuar em uma vertente histórico-cultural corroborando, como o proposto pelo PNLD, para a promoção da educação contemporânea e transformadora almejada.

Na primeira parte deste artigo, falaremos brevemente sobre o livro didático e o PNLD. Na segunda parte, estabeleceremos um diálogo com Bakhtin e Vygotsky, apresentando o arcabouço teórico a ser utilizado. Na terceira parte, apresentaremos a metodologia a ser

² Dada a dificuldade de identificação de autoria, consideramos como textos de Bakhtin os textos do círculo: Voloshinov, Medvedev e Bakhtin (BAKHTIN, 1929).

³ Este estudo considera Vygotsky, Vygotski, Vygotsky, Vygotski e Vygotskii, independentemente da grafia empregada como o mesmo autor, sob a mesma visão, identificando o teor de sua teoria de base sociointeracional.

utilizada para a análise dos dados. Na quarta parte, analisaremos as atividades e os gêneros selecionados, relacionando-os à teoria sociointeracional. Concluiremos nosso estudo com os resultados obtidos. O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar se a visão sociointeracional presente nos documentos do PNLD 2014 condiz com as práticas propostas pela coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovada pelo programa.

2 O livro didático no contexto escolar

Sendo um dos elementos-chave no cenário da educação, o livro didático é uma ferramenta que deve ser utilizada criticamente por alunos e professores. Segundo Ramos (2009, p. 173), o "LD fornece conteúdos, textos e atividades que delineiam muito do que acontece em sala de aula ou, em muitos casos, moldam ou ainda "engessam" o que deve acontecer na sala de aula." É, na maioria das vezes, o livro didático que subsidia o trabalho do professor, oferecendo suporte curricular e, por vezes, segurança ao seu trabalho, conforme afirma Silva (2009, p. 58): "Geralmente se sustenta que o livro didático representa um elemento aparentemente estável na comunidade de aprendizagem e que esse elemento tem importância para a segurança dos professores, especialmente aqueles em início de carreira."

Dependendo da forma como é utilizado, o LD pode atuar como um agente emancipador ou como um repressor. Enquanto emancipador, ao estimular a autonomia do aprendiz e mostrar-se uma ferramenta flexível para o professor, o livro didático oportuniza liberdade e crescimento para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Quando considerado como um manual incontestável, o livro didático atua como um ditador implacável (TILIO, 2008), um tirano que perpetua uma mentalidade unilateral que desencoraja o indivíduo a construir e produzir criticamente o saber.

E embora o professor sempre possa submeter as propostas do livro didático ao seu próprio planejamento assim como a seu estilo de trabalho em sala de aula, cada obra aprovada pelo PNLD 2014 pode revelar-se mais ou menos flexível ao manejo docente, favorecendo ou dificultando adaptações e escolhas – mais um fator, portanto, a ser considerado no momento da escolha. (BRASIL, 2013, p. 23).

Pinto e Pessoa (2009, p.81) ressaltam que, "ainda que por mais completo que pareça ser, o manual didático não pode ser tomado como uma "bíblia" pelo professor mediador. Sua eficácia deve sempre coexistir com a prática do professor em sala de aula."

O livro didático, enquanto fonte confiável de saberes, apresenta propostas de trabalho que estabelecem um diálogo entre o conteúdo curricular e os conhecimentos cotidianos do

aluno, de modo que possibilite seu desenvolvimento acadêmico. Na visão sociointeracional, faz-se necessária a contemplação dos conhecimentos prévios dos aprendizes, para que sejam um referencial para a consolidação dos conhecimentos científicos construídos na escola. Dell'Isola (2009, p. 103-104) afirma:

Evidentemente, há nos livros didáticos o propósito de uma escolarização dos conteúdos, porque esse é um suporte de gêneros voltado para uma didatização que é necessária. Mas, essa didatização não precisa estar distante da realidade e cabe ao professor estabelecer uma ponte que une e aproxima o conteúdo a ser ministrado com a prática social real do uso da língua.

Na visão de Dell'Isola, supracitada, o livro didático é apresentado como suporte de gêneros, contudo nossa visão o compreende também como sendo ele próprio um gênero discursivo, corroborando a visão de Tilio (2012, p. 206), que declara:

(...) condizente com as teorias sociointeracionais de linguagem e de aprendizagem utilizadas, conceitua o livro didático como um gênero discursivo da esfera escolar, caracterizado por dar suporte à veiculação de diversos outros gêneros de diferentes esferas sociais (...)

Para definir o LD, apropriamo-nos também das concepções de Bonini (2008, p. 35) sobre hipergênero⁴ e as aplicamos ao livro didático. Em nossa visão, portanto, o livro didático é um **gênero discursivo** com características complexas, pois é também um **hipergênero**, uma vez que abriga outros gêneros discursivos e, finalmente, atua como um **suporte**, visto que veicula outros gêneros oriundos das diversas esferas sociais. No LD estão presentes outros gêneros discursivos, selecionados e transpostos didaticamente para a construção do conhecimento a partir das necessidades sociodiscursivas de um grupo ou série.

O uso adequado do livro didático requer a leitura prévia de orientações trazidas pelo autor na seção quase sempre intitulada manual do professor. Tais orientações, normalmente, têm a finalidade de fundamentar o arcabouço teórico-metodológico com que o livro didático foi concebido, ou de contribuir com sugestões para enriquecer o trabalho do professor. No entanto, de forma alguma a voz do livro didático pode sobrepor-se à voz do professor, que conhece bem seus alunos e o contexto de ensino e aprendizagem em que o livro atuará. Muitas vezes, adaptações são necessárias, e o professor deve realizá-las sem temor. Segundo Oliveira e Furtoso (2009, p. 237),

o professor precisa estar preparado para lidar com as divergências entre as suas concepções e a dos autores de livros didáticos e de outros materiais direcionados ou não ao ensino, sem esquecer que é o professor quem está diretamente em contato

⁴ Bonini (2008) conceitua o jornal como um hipergênero. Nós nos apropriamos dessa noção para definir o livro didático.

com os alunos, e, por isso, precisará selecionar o que é mais apropriado para cada contexto de ensino.

O manual do professor deve constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção pelo professor tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo pelo aluno. Não pode, portanto, ser meramente uma cópia do livro do aluno com as respostas preenchidas (BRASIL, 2013, p. 20).

Os conhecimentos adquiridos por intermédio da vivência dos alunos devem ter sua relevância legitimada pelo livro didático, pois servirão de base para a construção dos saberes cientificamente.

2.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Segundo o *site*⁵ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD é o mais antigo dos programas de distribuição de livros didáticos no Brasil, tendo seu início ocorrido em 1929. Ao longo do tempo, o PNLD passou por diversas mudanças e a década de 1990 foi um importante marco em sua história. A partir de 1997, foram definidos critérios para a submissão dos livros didáticos e lançados os guias, por disciplinas, com as resenhas das coleções aprovadas - como ocorre até os dias atuais.

O Edital do PNLD traz orientações para a submissão das coleções didáticas pelas editoras, as quais devem estar de acordo com os preceitos de uma educação laica, desprovida de estereótipos, inclusiva e que possibilite a formação de cidadãos críticos, atuantes e cientes de sua capacidade de transformação social (BRASIL, 2011). Após a inscrição das coleções didáticas pelas editoras, o MEC seleciona uma universidade responsável por recrutar uma equipe de professores-avaliadores (da educação superior e básica) para aprovar, ou não, os títulos submetidos ao programa. As coleções didáticas aprovadas são resenhadas em um guia, que é publicado e enviado para as escolas públicas. A equipe pedagógica das escolas escolhe as coleções didáticas mais condizentes com seu projeto político-pedagógico e que mais atendam às suas necessidades. Duas opções de livros didáticos de cada ano e disciplina devem ser indicadas em ordem de preferência, de modo que o FNDE tenha alternativas para a aquisição dos títulos. O MEC distribui as coleções didáticas consumíveis e não consumíveis⁶ nas escolas, e elas serão utilizadas nos próximos anos até que seja publicado um novo Edital

⁵ <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> - Acesso em: 25/05/2014.

⁶ Consumível é o livro didático de uso exclusivo e individual do aluno, sendo de sua propriedade. Não-consumível é o livro didático que deverá ser devolvido no ano seguinte e reutilizado por outro aluno no ano letivo seguinte.

do PNLD, que ocorre em ciclos trienais alternados entre os segmentos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Em um contexto em que o Ensino Fundamental em nove anos já se encontra consolidado (BRASIL, p. 45), o PNLD atualizou-se para atender as demandas da sociedade contemporânea, trazendo avanços consideráveis em relação aos dois últimos documentos do programa (2006 e 2008). O documento ressalta a preocupação do MEC em incluir as novas tecnologias de informação e comunicação como ferramentas essenciais à educação básica, de modo a atuarem como aliadas dos livros didáticos, complementando e dinamizando os conteúdos a serem trabalhados nas escolas. O PNLD mostra o caráter imprescindível da apreensão de conteúdos que sejam socialmente relevantes e que possam contribuir para transformação social, por meio do pensamento crítico e da valorização dos saberes prévios trazidos pelos alunos.

Destaca-se, no PNLD, a preocupação com a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e apreço à tolerância, a valorização da experiência extraescolar, corroborando os princípios vygotkianos de valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais através da dialogicidade bakhtiniana, da noção de alteridade e da linguagem em uso através do domínio das práticas e gêneros discursivos (BRASIL, p. 45).

Dias (2009, p. 201) salienta que são poucos os trabalhos acadêmicos que oferecem subsídios para ajudar o professor na árdua tarefa de escolha dos LD segundo seu contexto de atuação. Nesse sentido, o PNLD atua como um importante facilitador, pois ainda que não dê conta dos micromovimentos sociais regionais, oferece títulos que contemplem as bases da educação almejada pelo MEC.

3 Bakhtin e Vygotsky: vozes que dialogam

Nascidos no final do século XIX, na Rússia, Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin vivenciaram o mesmo momento histórico em que emergiram os ideais socialistas. Suas teorias, ainda que inacabadas, podem ser entendidas como complementares, convergindo para o que é possível chamar de uma teoria sociointeracional.

De acordo com Freitas (1997, p. 317), embora Bakhtin e Vygotsky tenham sido motivados por temáticas distintas - “o primeiro pela construção de uma concepção histórica e social da linguagem, e o segundo pela formulação de uma psicologia historicamente

fundamentada”- suas reflexões tornam-se interligadas devido ao método dialético e à visão interdisciplinar mútua quanto às ciências humanas. Afirma, ainda, que

Em seus escritos a semelhança do método se faz presente na forma com que colocam o problema a ser abordado, fazem ouvir as diversas vozes discordantes, apresentam sua contra-palavra por fim chegam a uma nova formulação superadora das posições criticadas. (FREITAS, 1997, p. 317).

Os textos de Vygotsky e Bakhtin possuem um caráter interdisciplinar, pois ambos os estudiosos flertavam com diversas áreas do conhecimento. Devido à diversidade das suas obras, foram elencados alguns princípios de onde emergiram as categorias de análise para este estudo. Nós nos dedicaremos agora a conhecer tais princípios.

3.1 O Círculo de Bakhtin: os princípios dialógicos do discurso

O círculo de Bakhtin era integrado por intelectuais de diversas formações, formando um grupo multidisciplinar que compartilhava interesse por estudos da linguagem socialmente contextualizada. Sendo assim, a enunciação como um movimento dialógico de sucessivas tomadas de posições axiológicas, com consonâncias e dissonâncias, foi um dos principais objetos de estudo do grupo. Segundo Bakhtin (1953[1997, p.293]),

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe no seu ser inteiro, no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal.

Na perspectiva bakhtiniana (FARACO, 2010), o sujeito é sócio-historicamente situado e caracterizado pela unicidade e eventicidade nas relações com o outro e consigo próprio. O dialogismo e a contínua (re)significação dos signos a partir da atuação desse sujeito em diferentes contextos histórico-culturais corrobora um ininterrupto movimento nos sistemas de valoração compartilhados em sociedade até o momento em que deixem de cumprir sua função comunicativa/ideológica e deem lugar a novos signos.

Dada a vasta complexidade dos princípios bakhtinianos, elencamos algumas categorias que achamos mais relevantes para esse movimento analítico em que o livro didático é a peça central: **alteridade**, discutindo a contraposição eu ↔ outro; **heteroglossia dialogizada**, problematizando a multiplicidade de vozes assimétricas no contexto escolar; e

gêneros do discurso⁷ (considerando enunciados como unidade básica da interação verbal sob o prisma da materialidade linguística).

3.1.1 A construção do eu a partir do outro: a alteridade

Ainda que seja destacada a unicidade e a eventicidade do Ser (BAKHTIN, 1979 [1997:p. 59]), Faraco (2010, p. 21) salienta que "reconhecer minha unicidade e realizá-la no ato individual e responsável não significa que o eu vive só para si". Segundo Faraco (2010. p. 21-22),

O eu e o outro são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos.(...) é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos.

Bakhtin (1979 [1997: p. 35-36]): afirma que “a alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro”. Afirma ainda que “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1929 [1999: p. 118]). Sob esta ótica, a linguagem é desenvolvida através das relações de reciprocidade entre o indivíduo e o meio e ambos são passivos de serem mutuamente influenciados.

3.1.2 Heteroglossia dialogizada: a multiplicidade e a assimetria das vozes

Bakhtin interessava-se pela atividade do discurso contextualizado histórico, social, cultural e institucionalmente, procurando abranger os princípios que organizam expressões e seus contextos, em que a intenção e a entonação de uma elocução não são criadas isoladamente e em que ocorre a construção negociada do sentido. Sendo assim, cada enunciação refrata a intenção e a pronúncia de outras vozes, através do **ventriloquismo**. Nas palavras de Bakhtin (1981, p. 293-294),

Na linguagem, metade da palavra pertence a alguém mais. Ela se torna “de alguém mesmo” apenas quando o falante populariza com sua própria intenção, seu sotaque próprio, quando ele apropria-se da palavra, adaptando-a a sua própria intenção semântica e expressiva. Previamente, a este momento de apropriação, a palavra não

⁷ Utilizamos as terminologias gênero textual e gênero discursivo de forma intercambiada, segundo definição de Marcuschi (2008).

existe em uma linguagem neutra e impessoal (não é além disso, extraindo-as de um dicionário que o falante encontra suas palavras), mas, em vez disso, ela existe nas bocas de outras pessoas, nos contextos de outras pessoas, servindo às intenções de outras pessoas; e é a partir disso que alguém deve tomar uma palavra e fazê-la sua.

São os princípios dialógicos, combinados à multiplicidade de vozes - heteroglossia dialogizada - que compõem o discurso e organizam a comunicação discursiva. Segundo Faraco (2010, p. 121),

Todo o dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica), está também saturado dos valores que emergem dessa práxis. Essas diferentes "verdades sociais" (essas diferentes refrações do mundo) estão materializadas semioticamente e redundam em diferentes vozes ou línguas sociais que caracterizam a realidade da linguagem como profundamente estratificada (heteroglósica) e atravessada pelos contínuos embates entre essas vozes - a infinda heteroglossia dialogizada.

Faraco (2010, p. 77-78) alerta que **polifonia** não pode ser confundida com **heteroglossia** ou **plurivocidade**: "Polifonia não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes". No contexto escolar, é notória a multiplicidade de vozes (professores, alunos, livros didáticos, direção, responsáveis etc.), mas não é possível assegurar que sejam plenivalentes, pois as relações de poder entre os envolvidos são assimétricas, logo suas vozes terão pesos argumentativos diferenciados.

Transpondo tal conceito para o contexto escolar, sendo reconhecida a existência da multiplicidade de vozes sócio-histórico e culturalmente construídas, representadas e ressignificadas nas interações entre professor e alunos e os princípios de dialogismo e alteridade, há de se repensar as relações de autoridade e poder, pois a educação, enquanto construção coletiva, desestabiliza a imagem do professor como figura autoritária e única responsável pela condução da aprendizagem. Todos passam a ser responsáveis rumo à **apreensão** dos saberes.

3.1.3 Gêneros do discurso

Às especificidades da linguagem, expressões da comunicação humana, Bakhtin dedicou grande atenção, enfatizando a importância da contemplação de dialetos, gírias, jargões profissionais, de diferentes faixas etárias e estratos da sociedade, entre outros. Tais expressões são sócio-historicamente constituídas e estão em constante movimento. As construções que caracterizam tais formas de manifestação em cada esfera social, Bakhtin (1929[1999, p.78]) denominou **gêneros do discurso**, que se apresentam de modo

relativamente estáveis e compõem o repertório dos falantes, sendo acessados a todo instante. Segundo Bakhtin (1979 [1997: p. 280]),

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

Para Bakhtin (1929 [1999, p. 8]), “a atitude avaliativa do falante em relação ao objeto de seu discurso (...) determina a escolha dos meios lexicais, gramaticais e compositivos da elocução”, ou seja, recorremos a diferentes recursos linguísticos que se adequam a gêneros do discurso para estabelecer a comunicação, em outras palavras, nos relacionamos por intermédio de diferentes gêneros discursivos pertinentes às diferentes esferas em que transitamos.

Bakhtin (1979 [1997, p. 282]) aponta uma dicotomia no conceito de gêneros do discurso dada a complexidade de sua manifestação. Aos gêneros mais simples, espontâneos, e primordialmente ligados à fala, intitulou **gêneros primários**. Aos gêneros mais complexos, que aparecem em circunstâncias de comunicação mais elaboradas, geralmente ligados à escrita, intitulou **gêneros secundários**, considerando-se o fato de que, para sua composição, os gêneros primários são condição *sine qua non*. O diálogo cotidiano é um exemplo de gênero primário, enquanto o romance figura como gênero secundário.

Por intermédio de atividades com fins didáticos baseadas em gêneros discursivos, é possível promover diversas situações que contribuam para a transformação social, por meio do diálogo, da reflexão crítica e da interação, considerando as diversas formas de conhecimento prévio e de desdobramentos a partir delas. Segundo Rojo (2008, p. 96),

(...) o deslocamento dos gêneros cotidianos, retóricos, poéticos, literários e outros para a circulação na esfera escolar (didatização) vai colocar em confronto as formas de dialogismo próprias de cada gênero e de cada texto e as formas da recepção da palavra na escola.

Não basta o reconhecimento de um determinado gênero discursivo. É preciso considerar o autor do texto e suas intenções, a quem este se destina, em quais esferas circulam e o porquê.

A aprendizagem por intermédio dos gêneros discursivos tem-se tornado cada vez mais frequente, devido ao fato de viabilizar o ensaio para a atuação nas diversas esferas sociais através da materialização dos enunciados. Ainda que populares, principalmente no ensino de Língua Portuguesa, quando presentes no livro didático, os gêneros discursivos nem sempre têm seu potencial plenamente desenvolvido, e sua diversidade ainda é pouca. Marcuschi (2008, p. 207) atenta para a pouca variedade de gêneros discursivos contemplada.

Uma análise dos manuais de ensino⁸ de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que essa variedade não corresponde a uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para "enfeite" e até para distração dos alunos.

Mais importante do que a quantidade de gêneros discursivos abordados nos livros didáticos é a qualidade deles, visto que simulações de gêneros exclusivamente elaborados para o uso didático não refletem a linguagem em uso nas diferentes esferas sociais e não problematizam temas de relevância para a vida dos aprendizes. É comum encontrarmos, nas atividades dos livros didáticos, representações de gêneros didatizados, meramente ilustrativos, sem credibilidade e que não agregam valor ao desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos. Cientes da necessidade do emprego de gêneros discursivos nos livros didáticos que promovam o uso da linguagem na atuação social, recorreremos às teorizações de Widdowson (1979), que propõe os conceitos de **autenticidade** e **genuinidade**. Tilio (2012, p. 218-219) sintetiza tais conceitos da seguinte maneira:

A genuinidade refere-se à autenticidade da materialidade linguística; é uma propriedade absoluta do texto, uma característica do texto em si. A autenticidade de uso, por sua vez, refere-se à autenticidade da interação social provocada pelo material; é uma propriedade da relação entre texto e leitor. Nesta segunda concepção de autenticidade, o que deve ser autêntico é o estímulo, pois assim ele provocará uma reação apropriada nos interlocutores e seu conseqüente engajamento em procedimentos interpretativos. Sob esta ótica, uma materialidade linguística não autêntica é válida se estimula uma reação apropriada e autêntica; o material pode, portanto, ser considerado autêntico.

A simples utilização de gêneros autênticos em atividades educacionais, contudo, não oferece uma solução mágica para uma revolução do ensino. A escola deve promover oportunidades de contextualização e reflexão crítica acerca do discurso que está implícito ou explícito nos enunciados, contribuindo para a promoção da cidadania e transformação social.

⁸ Tem sido observada a utilização do termo manual didático por autores contemporâneos para se referirem aos livros didáticos. Este estudo não faz distinção entre as duas denominações.

3.2 A teoria histórico-cultural e a aprendizagem contextualizada de Vygotsky

Em sua breve vida, Vygotsky, juntamente com seus companheiros Luria e Leontiev, formou um grupo que desenvolveu pesquisas que visavam à construção de uma psicologia sócio-historicamente fundamentada, em que a linguagem atua como um instrumento de mediação entre sujeito e sociedade e é primordial à aprendizagem. Como afirma Marcuschi (2008, p. 229),

A língua é um sistema simbólico ligado a práticas sócio-históricas e não funciona no vácuo. Ela se dá, inclusive, com condições inter e intrapessoais, como diria Vygotsky. O sociointeracionismo vygotkiano funda-se nas propriedades da mente social. Para Vygotsky, conhecer é um ato social e não uma ação interior do indivíduo isolado. A criança primeiro se apropria da linguagem como uma ação social e depois internaliza para, a partir de uma atividade intrapessoal, fazer um uso interpessoal.

Vygotsky dedicou-se a experimentos que buscavam criar inteligibilidade quanto às diferenças entre seres humanos e animais e à compreensão sobre a aquisição da fala, primeiramente exterior e posteriormente interior, estágio em que fala e pensamento passam a ser processos imbricados (VYGOTSKY, 1926 [2010]). Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre a partir das interações do sujeito com o meio social e é um processo que antecede ao desenvolvimento, contrariando a perspectiva de Piaget, que aponta a maturação biológica como premissa para a aprendizagem. Segundo Rego (1995, p. 93),

Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de *sociointeracionista*.

Com base na apreciação da visão sociointeracional de Vygotsky, determinamos três conceitos que serão utilizados na análise dos dados gerados nesta pesquisa: **interação entre sujeitos e sociedade**, contemplando as recíprocas influências e sua contribuição para o desenvolvimento e construção da identidade; **saberes prévios**, considerando que, ao chegar à escola, alunos vêm munidos de um arsenal de conhecimentos empíricos, que devem ser valorizados; e **zona proximal de desenvolvimento (ZPD)**, um local de construção do conhecimento mediado por pares experientes.

3.2.1 Interações entre sujeitos e sociedade

Ao longo de seus estudos, Vygotsky propôs que a identidade do ser humano é construída a partir da interação dialética do indivíduo com o meio social. Sendo assim, as características de ambos são desenvolvidas através das relações de reciprocidade e transformam-se mutuamente a todo instante. Segundo Rego (1995, p. 95),

[...] é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Tais relações são mediadas por um sistema de signos construídos social e culturalmente, e nele a linguagem exerce um papel imprescindível, pois é formulada e generalizada historicamente e "possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade" (REGO, 1995, p. 54). Segundo Cole e Scribner (apud VYGOTSKY, 1991, p. 11),

De maneira brilhante, Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a língua[gem], a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

Na perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento humano ocorre a partir das constantes trocas com o meio social, sendo sempre mediadas pelo outro ou pelos signos construídos e ratificados culturalmente. Uma vez que os conceitos estejam internalizados, a mediação só se fará necessária novamente quando esses forem desestabilizados, negociados e ressignificados, considerando o caráter constantemente mutável dos valores construídos e disseminados na vida em sociedade.

3.2.2 Saberes prévios

Em uma perspectiva sociointeracional, é de vital importância considerar que, ao ingressar na escola para ter acesso aos **conceitos científicos**, a criança já se encontra munida

de uma bagagem de conhecimentos prévios, frutos de sua interação com o meio, denominados por Vygotsky de **conhecimentos cotidianos**. Segundo Vygotsky (1926 [2010, p. 109]),

[...] tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego.

Desde a mais tenra idade, o ser humano estabelece uma relação dialética com o meio social, sendo essa mediada por pessoas que desempenham a função de pares mais experientes e por signos construídos e difundidos social e culturalmente. Tal relação proporciona a aquisição de conhecimentos relevantes, que devem ser contemplados no ambiente escolar, pois atuarão como referência para a consolidação dos conceitos científicos. Sendo assim, é preciso considerar que os conceitos cotidianos levados para a escola são únicos, pois ainda que o sujeito pertença ao mesmo grupo etário ou social, sua percepção de mundo, sistema de valores e historicidade são particulares. A riqueza das relações humanas se edifica a partir das diferenças existentes entre os participantes que interagem no meio social. Segundo Rego (1995, p. 110),

[...] a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

Portanto, os diferentes aspectos identitários, a heterogeneidade do grupo e os variados repertórios dos envolvidos no processo dialético que é a interação social, só contribuem para o enriquecimento da aprendizagem indispensável ao desenvolvimento.

3.2.3 Zona proximal de desenvolvimento

O processo de aprendizagem e o desenvolvimento infantil estão imbricados às interações dialéticas, e tal relação é mediada por pares experientes, cujo papel pode ser desempenhado por um adulto ou por uma criança em um estágio mais avançado. Com a ajuda de um par experiente, a criança é capaz de assimilar hábitos e adquirir habilidades oriundas de seu grupo social. No âmbito escolar, frequentemente o par mais experiente é o professor; contudo essa posição pode ser desempenhada por um colega em dado momento, e as relações

de troca também contribuirão para o aprendizado do docente, que, ao longo de sua vida, não deixará de ser um aprendiz. Para Vygotsky (1978 [2007]), todos os seres humanos aprendem em qualquer lugar e a todo o instante, e isso é fundamental para o desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1926 [2010, p.115]),

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Para entender o processo evolutivo dos saberes dos alunos, Vygotsky propôs a distinção de dois níveis: o **nível de desenvolvimento real**, que encampa as conquistas já consolidadas, isto é, os conhecimentos que os aprendizes já são capazes de construir de modo independente, e o **nível de desenvolvimento potencial**, que engloba os conhecimentos que os aprendizes serão capazes de construir, se contarem com a ajuda de um par mais experiente. A distância entre esses dois níveis foi, por ele, denominada **Zona proximal de desenvolvimento (ZPD)**. Segundo Rego (1995, p. 74),

[...] o conceito de Zona proximal de desenvolvimento é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da Zona proximal de desenvolvimento, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo.

Considera-se, então, a ZPD como a distância entre o conhecimento que o indivíduo é capaz de construir sem auxílio (nível de desenvolvimento real) e o que ele pode construir quando auxiliado por um par mais experiente (nível de desenvolvimento potencial). Contudo, a ZPD não se resume simplesmente à distância entre dois níveis de desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1978 [2007, p. 84]), "o desenvolvimento se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior". Aplicando a noção de ZPD para o ensino escolar, é possível considerar que os conceitos cotidianos que o aluno traz estão no *nível de desenvolvimento real* e que os conhecimentos científicos que serão construídos na escola estão no *nível de desenvolvimento potencial*. Contudo, tais conhecimentos devem partir daqueles presentes na zona de desenvolvimento real. Sendo assim, a perspectiva histórico-cultural trazida por Vygotsky não somente reconhece a existência dos saberes prévios à escola como também acredita na sua

imprescindibilidade para a construção das ZPDs. Os conhecimentos prévios auxiliam o aluno na percepção dos conceitos científicos, uma vez que sempre tentarão criar associações com aquilo que já conhecem, que é parte de seu repertório. Segundo Rego (1995, p. 108),

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas "teorias" acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens.

Todos os envolvidos na educação podem, em determinado momento, exercer a função de pares mais experientes, ao compartilhar os saberes adquiridos em suas trajetórias de vida, não sendo, portanto, o professor o único a desempenhar esse papel. Rego (1995, p. 115) afirma que

[...] nessa abordagem, o professor deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as crianças também têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual.

Cabe ao professor compartilhar sua autoridade, dar voz aos seus alunos e propiciar trocas que favorecerão a compreensão acerca das várias maneiras de se viver a experiência humana.

4 Metodologia

O estudo aqui proposto pode ser considerado uma análise documental (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), pois se trata de uma pesquisa qualitativa à luz do paradigma interpretativista. Ainda que a pesquisa proposta seja uma análise documental, isto é, que seu *corpus* de pesquisa seja composto por um material aparentemente estático (livro didático), é preciso considerar que todo texto produzido guarda concepções de mundo, valoração de conceitos, intencionalidade e é sempre dirigido a alguém, por alguma razão. Sendo assim, estando suscetível ao olhar do outro, no caso do pesquisador, esse sistema de valores inerente ao texto é interpretado de acordo com as concepções de quem o analisa, podendo assumir diferentes significações.

4.1 Corpus de pesquisa

A coleção didática *Português: Uma língua brasileira*, da qual selecionamos os dados para a análise proposta por esse estudo à luz da teoria sociointeracional, é composta por quatro livros aprovados pelo PNLD referentes aos quatro anos de duração do 2.º segmento do Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano). Em nossa análise utilizaremos duas atividades e dois gêneros discursivos selecionados dentre os quatro volumes da coleção.

4.2 Procedimentos de análise dos dados

Em nossa análise, buscamos demonstrar a influência dos textos de Vygotsky e Bakhtin na coleção didática *Português: uma língua brasileira*. Sendo assim, no momento de elaboração do quadro teórico, foram selecionados princípios de Vygotsky e de Bakhtin. À luz de tais princípios, desenvolvemos a análise dos livros didáticos processando os dados em duas categorias: **gêneros discursivos** e **atividades**. Definimos tais categorias, porque a coleção didática afirma articular seus conteúdos em torno de gêneros discursivos, e consideramos que, por meio das atividades propostas pelos livros, podemos relacionar as práticas propostas com os conceitos vygotkianos e bakhtinianos presentes no PNLD.

Na categoria **gêneros discursivos**, problematizaremos a genuinidade e autenticidade dos gêneros, problematizando se os gêneros presentes oportunizam o desenvolvimento das capacidades linguísticas para a atuação crítica nas diversas esferas da sociedade. Os gêneros selecionados foram "Artigo em website", selecionado do livro 1, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, e "Cartaz e anúncio", selecionados do livro 3, destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental.

Na categoria **atividades**, buscaremos relações com os conceitos de alteridade, discutindo a contraposição eu ↔ outro; heteroglossia dialogizada, problematizando a multiplicidade de vozes assimétricas no contexto escolar; zona proximal de desenvolvimento, considerando-a como um local de construção do conhecimento mediado por pares experientes; interações entre sujeitos (e sociedade), contemplando as recíprocas influências e sua contribuição para o desenvolvimento e construção da identidade; e a contemplação dos saberes prévios, valorizando os conhecimentos empíricos trazidos pelos alunos. Foram selecionadas atividades da Seção "Trocando ideias", do capítulo 2, volume 3, e "Produção oral", do capítulo 8, volume 1, da coleção didática *Português: Uma língua brasileira*.

Quadro 1: Categorias de análise e princípios teóricos.

Categorias de análise	Princípios vygotkianos e bakhtinianos
ATIVIDADES	(a) alteridade
	(b) heteroglossia dialogizada
	(c) zona proximal de desenvolvimento
	(d) interações entre sujeitos e sociedade
	(e) saberes prévios
GÊNEROS	(f) genuinidade
	(g) autenticidade

Fonte: Elaborado pela autora.

Buscamos, com este estudo, responder à seguinte pergunta de pesquisa: a coleção didática aprovada pelo PNLD analisada traz atividades à luz de uma perspectiva sociointeracional, concebida através dos textos de Vygotsky e de Bakhtin?

5 Análise da coleção *Português: uma língua brasileira*

Trataremos agora de analisar as duas atividades e dois gêneros discursivos selecionados dentre os quatro volumes da coleção didática *Português: Uma língua brasileira*. Selecionamos quatro amostras das seções da coleção, de modo a problematizar a presença ou não de princípios vygotkianos e bakhtinianos e sua relevância na articulação da atividade. Tais amostras foram selecionadas a partir da dissertação de mestrado da autora, que apresentou uma análise detalhada da coleção didática, contemplando as atividades e gêneros discursivos mais relevantes.

5.1 Os gêneros discursivos na coleção *Português: uma língua brasileira*

A coleção didática *Português: uma língua brasileira* norteia seus capítulos mediante atividades com gêneros discursivos. Há uma grande variedade de gêneros presentes na coleção, tendo sido localizados mais de setenta tipos nos quatro volumes.

Quando ocorre a transposição didática de gêneros discursivos para o livro didático, por vezes ocorre a perda de características composicionais que originalmente possuíam. Obviamente, o simples ato de tirar um gênero de sua esfera original de circulação já o faz

perder parte de sua autenticidade. No entanto, consideramos que, se o gênero transposto mantém as demais características, permitindo, inclusive, o reconhecimento da esfera original de circulação social, é capaz de provocar a sensação de autenticidade. Sendo assim, ele cumpre seu papel comunicativo, desde que suas características estejam preservadas o máximo possível. Discutiremos agora a relevância, a genuinidade e a autenticidade dos gêneros selecionados.

5.1.1 Artigo em website

Transpor didaticamente um *website* não é uma tarefa fácil, pois além de ser um hipergênero, atuando como suporte de diversos outros gêneros, a barra de rolagem possibilita que alcance uma grande extensão, como um pergaminho pós-moderno. No entanto, ao adaptarmos esse gênero para o livro didático, características importantes como imagens, vídeos, links, entre outras, são perdidas, tirando sua autenticidade e limitando o desenvolvimento das capacidades de leitura, interpretação e reflexão crítica. Além disso, a interação entre o sujeito e o gênero fica prejudicada, pois a leitura não linear e a autonomia deixam de ser promovidas com a mudança do meio de circulação. Seria possível trabalhar algumas das características do gênero *website* utilizando uma fotografia (Cf. figura 1), no entanto a coleção optou por descaracterizar completamente todos os *websites*, criando uma representação insuficiente e não autêntica (Cf. figura 2).

Sites da web, muitas vezes, deixam de existir e, embora cada um deles traga seus endereços para que o aluno possa acessá-lo em seu ambiente autêntico, essa inconstância dificulta muito a tarefa.

O Edital do PNLD ressalta sua preocupação em promover atividades que capacitem os alunos rumo ao letramento digital e talvez seja essa a justificativa de a coleção, mesmo com todas as dificuldades apresentadas, ter insistido tanto em desenvolver atividades baseadas no gênero *website*. Ao todo são 45 textos em *website* transpostos para os livros didáticos da coleção. Até o presente momento (junho de 2015), 21 já deixaram de estar disponíveis para consulta, o que significa que, em três anos (2012, ano de edição da coleção), estarão on-line apenas 46,6% dos links trabalhados, conforme apuramos, acessando todos os endereços apresentados.

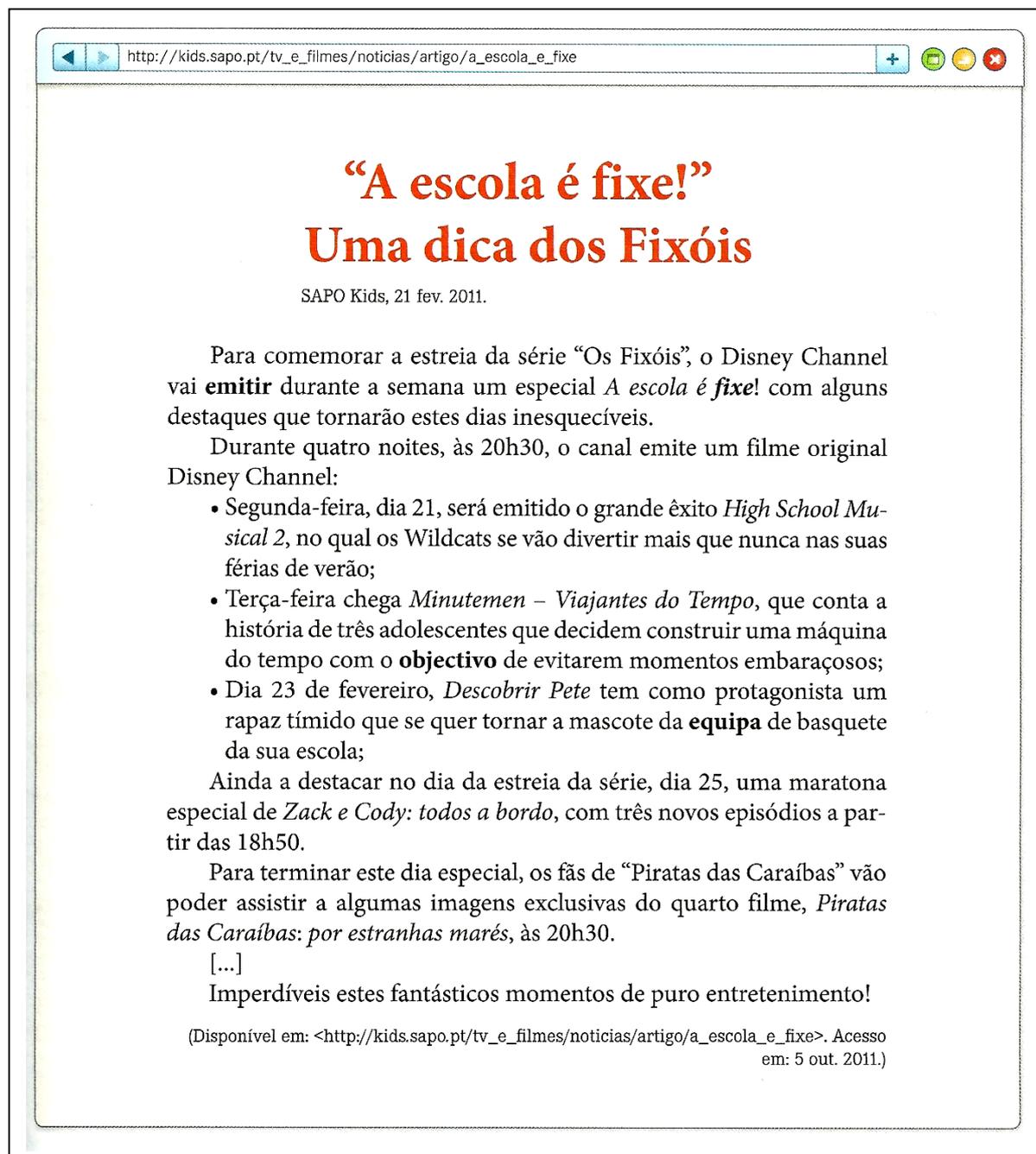
Figura 1: Printscreen do website original.

The image is a screenshot of a web browser displaying the 'kids.sapo.pt' website. The browser's address bar shows the URL 'kids.sapo.pt/tv_e_filmes/noticias/artigo/a_escola_e_fixe'. The website's header features the 'kids' logo and a navigation menu with categories like 'INICIO', 'TV E FILMES', 'MÚSICA', 'DESPORTO', 'DESCOBRIR', 'BRINCAR', 'APRENDER', 'JOGOS DO SAPO', and 'MAIL'. Below the navigation, there are sub-menus for 'Notícias', 'Team Hot Wheels', 'Vídeos', 'Programação', 'SIC K', 'Cinema', 'Agenda', and 'Kids Cut'. The main content area displays a news article titled '"A escola é fixe!"' with a sub-headline 'Uma dica dos Fixóis'. The article text discusses the Disney Channel series 'Os Fixóis' and mentions a special event 'A Escola é Fixe!' featuring 'High School Musical 2'. To the right of the article, there are promotional banners for 'NIVEA SUN' and 'APROVEITE A PRAIA'. Below the article, there are sections for 'OS MAIS VISTOS' (Most Viewed) and 'NOVIDADES DO SAPO KIDS' (New Arrivals). The footer of the website lists various partners and sponsors, including 'MEO kids', 'Porto Editora', 'NATUREZA BRINCALHONA', 'BabyFirst', 'Museu Nacional da Arte Contemporânea', 'ime', 'STRAZZERA', 'PROLÂNGA DO CONHECIMENTO', and 'MEGA POWER'. The browser's status bar at the bottom shows 'Suporte', 'Condições de Utilização', 'Política de Privacidade', and 'Sobre Cookies'.

Fonte: Website Kids Sapo⁹.

⁹ Disponível em: <http://kids.sapo.pt/tv_e_filmes/noticias/artigo/a_escola_e_fixe>. Acesso em: 17 jun. 2014.

Figura 2: Website

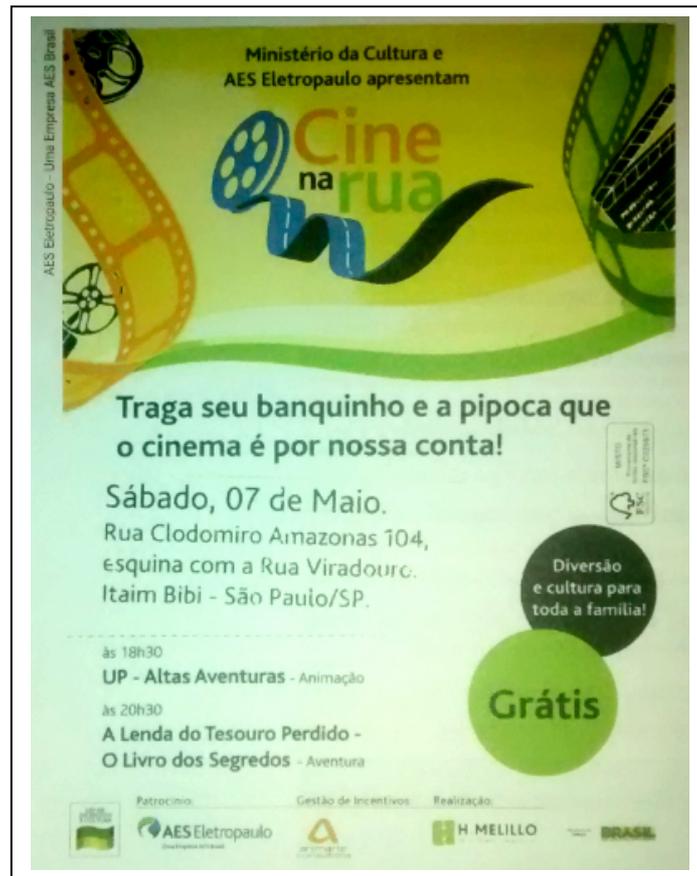


Fonte: Vieira (2012a, p. 95).

5.1.2 Cartaz e anúncio

A coleção articula atividades de leitura e interpretação de texto por meio de cartazes (Cf. figura 3) e anúncios (Cf. figura 4) autênticos, levando à reflexão crítica desde o estudo de aspectos estruturais ao contexto de circulação, perpassando por autoria, intencionalidade e a quem se destinam. Contribuem para a formação do leitor e a interação nas diferentes esferas da sociedade.

Figura 3: Cartaz



Fonte: Vieira (2012c, p. 234).

Figura 4: Anúncio



Fonte: Vieira (2012c, p. 103).

5.1.3. Gêneros discursivos na coleção: autênticos e/ou genuínos?

A coleção traz grande variedade de gêneros textuais que podem ser considerados autênticos (WIDDOWSON, 1979), o que corrobora a visão do Edital do PNLD que alerta para a necessidade de que não sejam utilizados, nos livros didáticos, textos produzidos com fins exclusivamente didáticos e, sim, textos verdadeiros, que circulam e exercem um papel socialmente. No entanto observamos que, em alguns casos, como o do gênero *website*, a transposição didática não foi bem-sucedida, visto que algumas das características originais foram perdidas e, mesmo sendo provenientes de *links* genuínos, o gênero textual apresentado não pôde ser considerado como autêntico.

Em nossa análise, levamos em conta que a coleção se preocupa em apresentar uma boa coletânea de gêneros autênticos e, embora às vezes não seja bem-sucedida devido às dificuldades de transposição didática de alguns gêneros, cumpre seu papel na ampliação do repertório cultural dos alunos, buscando familiarizá-los com tais mediadores da interação verbal sob o prisma da materialidade linguística.

5.2 Atividades da coleção didática

Nas atividades, buscamos problematizar os princípios vygotkianos de zona proximal de desenvolvimento, interação entre sujeitos (e sociedade) e conhecimentos prévios e os princípios bakhtinianos de alteridade e heteroglossia dialogizada.

5.2.1 Atividades da seção "Trocando ideias"

De acordo com o manual do professor, a seção "Trocando ideias" apresenta questões que instigam os alunos a partilhar oralmente sua opinião a respeito de diferentes assuntos, muitos dos quais expandem o que foi discutido no capítulo. O objetivo é estimular a argumentação oral e contribuir para que exponham sua experiência e seus conhecimentos, ampliando-os e enriquecendo-os a partir da troca orientada pelo professor.

Em nossa análise, observamos que a seção "Trocando ideias" traz atividades que corroboram os princípios vygotkianos de interação entre sujeitos, conhecimentos prévios e ZPD, uma vez que propõe atividades que requerem a troca de experiências e opiniões oralmente, acessando conceitos cotidianos que são expandidos e convertidos em conceitos científicos na espiral da construção do saber, através da mediação do professor, que é o par

mais experiente no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, são identificados os conceitos bakhtinianos de alteridade, visto que é através da contraposição do eu e do outro que se dá a constituição do ser; heteroglossia dialogizada, considerando a multiplicidade das vozes assimétricas em sala de aula representadas por professor e alunos; e gêneros discursivos primários e secundários, enquanto mediadores da interação verbal.

A seção presente no capítulo 2 do volume 3 da coleção (Cf. figura 5) tem como gênero principal a ser trabalhado o artigo de opinião. A atividade, articulada com a tira, que trata do consumismo, possibilita que o aluno empregue os conhecimentos adquiridos no capítulo e os exercite através da interpretação e defesa de seu ponto de vista junto aos colegas e ao professor. Questionamentos quanto aos objetivos dos anúncios publicitários, se têm o poder de fazer uma pessoa adquirir algo sem precisar, se a marca é mais valorizada do que o próprio produto e se os alunos já sofreram esse tipo de influência são propostos para a seção.

Figura 5: Seção Trocando ideias.

PRODUÇÃO ORAL
DEBATE

Quando falamos em preservação do meio ambiente, nos referimos a vários fatores:

- diminuição e controle da poluição;
- redução do uso de agrotóxicos na agricultura;
- controle do desmatamento;
- uso adequado do solo;
- conservação das florestas e da água;
- redução no uso de plástico;
- reciclagem, entre muitos outros.

Nessa relação, não podemos deixar de fora a preservação das inúmeras espécies animais que habitam nosso planeta. Cada animal, do menor ao maior, é parte de uma grande cadeia de vida, como você já deve ter visto nas aulas de Ciências.

No Brasil, é muito comum a criação de pássaros em cativeiro. Nossa proposta é que você e seus colegas debatam esse assunto, com base na leitura dos textos a seguir.

Fonte: Vieira (2012c, p. 49).

5.2.2 Atividades da seção "Produção oral"

Segundo o manual do professor da coleção analisada, a tarefa da escola, no que diz respeito ao ensino da modalidade oral da língua, é desenvolver capacidades de uso social da fala, propiciando aos alunos oportunidades de entrarem em contato e de produzirem

diferentes **gêneros discursivos orais**, sobretudo aqueles ligados a **situações mais formais**. Na seção "Produção oral", são sugeridas situações em que os alunos deverão considerar o contexto de produção e se preparar para reconhecer e utilizar os recursos de estilo, linguísticos e prosódicos adequados ao gênero que se tem em mente. Há também lugar para **práticas mais informais da linguagem oral**, ou seja, as da vida privada cotidiana.

A seção "Produção oral" relaciona-se com o conceito de gêneros primários de Bakhtin, estando relacionados às situações de comunicação espontâneas mais ligadas à fala. Além disso, podemos relacionar a seção ao princípio vygotskiano de interação entre indivíduos e sociedade e ao princípio bakhtiniano de alteridade, visto que é por intermédio das interações mediadas por gêneros discursivos que os sujeitos (re)constituem suas identidades e se posicionam axiologicamente.

O objetivo da seção presente no capítulo 8 do volume 1 da coleção é trabalhar o gênero "resumo de texto expositivo". A atividade (Cf. figura 6) propõe, enquanto produção oral, um debate cujo tema é a preservação do meio ambiente. Para o debate, são expostos, mediante tópicos, alguns fatores relacionados ao tema, que poderão desencadear a contraposição de argumentos e o posicionamento axiológicos dos alunos. A atividade propõe a leitura de dois textos que tratam da criação de pássaros silvestres para poder ampliar o *background* dos alunos acerca do tema.

Figura 6: Seção Produção Oral

PRODUÇÃO ORAL
DEBATE

Quando falamos em preservação do meio ambiente, nos referimos a vários fatores:

- diminuição e controle da poluição;
- redução do uso de agrotóxicos na agricultura;
- controle do desmatamento;
- uso adequado do solo;
- conservação das florestas e da água;
- redução no uso de plástico;
- reciclagem, entre muitos outros.

Nessa relação, não podemos deixar de fora a preservação das inúmeras espécies animais que habitam nosso planeta. Cada animal, do menor ao maior, é parte de uma grande cadeia de vida, como você já deve ter visto nas aulas de Ciências.

No Brasil, é muito comum a criação de pássaros em cativeiro. Nossa proposta é que você e seus colegas debatam esse assunto, com base na leitura dos textos a seguir.

Fonte: Vieira (2012d, p. 241).

A atividade traz orientações para os alunos prepararem o debate, tais como a anotação de pontos de vista no caderno, a leitura dos textos da seção por um membro da família do aluno, a fim de que essa pessoa também exponha suas opiniões, e a contraposição das ideias do aluno com as opiniões do familiar. A atividade sugere o trabalho em equipe, a troca de experiências, o respeito de opiniões divergentes e a mediação do professor (Cf. figura 7).

Figura 7: Seção Produção oral

- 5.** O professor vai marcar uma data para que você e seus colegas realizem um debate a respeito da validade ou não da criação de aves em cativeiro. Atenção às dicas abaixo para que o debate seja produtivo:
- Debate não é briga nem imposição de opiniões. É uma troca de ideias entre pessoas com pontos de vista diferentes e uma oportunidade para refletirmos sobre um assunto. Às vezes, podemos até mudar de opinião ao longo de um debate.
 - Todos têm o direito de manifestar sua opinião. Cada um gosta de falar o que pensa, mas também precisa escutar o que os outros têm a dizer.
 - Cada um tem seu turno de fala. Enquanto um colega estiver falando, fique em silêncio, preste atenção, anote o que julgar interessante ou uma dúvida.
 - Quando for falar, levante a mão e espere sua vez. Se todos falarem ao mesmo tempo, ninguém vai se entender.

Fonte: Vieira (2012a, p. 244).

5.2.3 Vozes vygotskianas e bakhtinianas nas atividades da coleção

Por intermédio de suas seções, a coleção *Português: uma língua brasileira* propõe a realização de atividades nas perspectivas epilinguística e metalinguística. Nas seções, são trabalhadas a leitura, a interpretação de textos, a oralidade e a produção textual em atividades com maior e menor grau de complexidade.

As atividades das seções são norteadas a partir de gêneros textuais. Na maioria das vezes, os gêneros podem ser considerados autênticos, pois embora transpostos didaticamente, mantêm suas características principais. São utilizados gêneros genuínos, que circulam socialmente, não sendo observados gêneros textuais produzidos artificialmente para fins estritamente didáticos.

Ao longo de nosso estudo, foi observada a relevante presença das vozes vygotskianas e bakhtinianas na coleção didática, mediante o emprego das categorias de análise

determinadas em nossa metodologia. Nas seções, os princípios vygotskianos de interação entre os sujeitos (e a sociedade), a valorização dos saberes prévios e a mediação do professor, enquanto par mais experiente no processo de construção do conhecimento no movimento espiralado da ZPD foram explicitamente presentes, pois havia orientações claras quanto a sua imprescindibilidade para a realização das atividades. Em relação às vozes bakhtinianas, além do fato de toda a coleção nortear as atividades com o emprego dos gêneros textuais, foram observados os princípios de alteridade e heteroglossia dialogizada, considerando a contraposição do eu ↔ outro, através da interação e relações de troca com os colegas e a assimetria das vozes, observadas por meio da promoção de debates e produções coletivas mediadas pelo professor, como o proposto pela coleção.

Em nossa análise, observamos (Cf. pergunta de pesquisa) que a coleção *Português: uma língua brasileira* traz efetivamente atividades em uma perspectiva sociointeracional. A coleção esforça-se para estabelecer uma contínua relação dialógica entre alunos, professores, conceitos cotidianos e científicos, através das atividades predominantemente elaboradas na perspectiva epilinguística. Dada a incidência de atividades inspiradas pela teoria sociointeracional contemplada nesse estudo e que acreditamos estar presente no Edital do PNLD 2014, chegamos à conclusão de que a coleção possui mais aspectos positivos do que negativos sob esse enquadre, sendo, portanto, satisfatória sob a perspectiva sociointeracional. Contudo, ressaltamos que, enquanto ferramenta, por mais que o livro didático ofereça tais oportunidades, cabe ao professor, par mais experiente no processo de construção do conhecimento, exercer práticas que corroborem essa visão, pois o potencial do livro didático será expandido ou reduzido de acordo com sua utilização pelo professor. Cabe também ao professor questionar as práticas propostas pela coleção didática com relação à relevância e à viabilidade de realização das atividades, pois cada contexto tem suas características peculiares, e o uso do livro deve ser flexibilizado respeitando cada situação. Ressaltamos também que o uso de materiais extra livros didáticos só vem a enriquecer as práticas pedagógicas, não sendo o professor um refém do que é proposto pela coleção didática.

6 Considerações finais

A coleção didática *Português: Uma língua brasileira* mostra-se coerente com as orientações trazidas pelo Edital do PNLD, à luz da teoria sociointeracional contemplada neste estudo, para o desenvolvimento das capacidades do leitor crítico e engajado socialmente, pois

nas atividades propostas em seus livros didáticos, podemos, recorrentemente, identificar os princípios bakhtinianos e vygotskianos contemplados em nossa análise.

As atividades da coleção didática valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, solicitando frequentemente a troca de experiências entre os membros da classe. Além disso, o debate quanto à intencionalidade, à autoria, à finalidade e às características dos gêneros trabalhados é sempre proposto, indicando o professor enquanto mediador e par mais experiente do grupo.

Ainda que, como já apontado, alguns dos gêneros discursivos tenham suas características prejudicadas pela transposição didática, as atividades propostas na coleção cumprem bem seu propósito, seja ele em relação à reflexão quanto ao uso da língua, seja ele em relação à gramática normativa. A maioria dos gêneros textuais da coleção passa a sensação de autenticidade, e não há indícios de gêneros textuais produzidos estritamente para fins didáticos.

Para os alunos, a escola é um lugar de ensaio para a vida, e os professores são seus grandes orientadores. Ainda que o livro didático possa vir a ser um roteiro, que seja para prepará-los, para encorajá-los e não para limitá-los, pois nesse grande espetáculo que é viver, a maior arte é a do improviso.

Referências

BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, M. O problema dos gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra . São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1999 [1929].

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997 [1929].

BAKHTIN, M. **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. (1920-1924). **Para uma filosofia do ato**. Trad. Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993.

BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública do livro didático**. Brasília: Ministério da Educação. 2001. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002406.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2014.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.

BONINI, A. **Suporte, mídia e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações**. 2009. (Mímeo)

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro didático 2014. Brasília, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 20 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Guias do PNLD 2014. Brasília, 2013. Disponível em <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>. Acesso em: 22 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DELL'ISOLA, R. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: O que falta? In: DIAS, R. et al. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE). In: DIAS, R. et al. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DINIZ, L.; STRADIOTTI, L.; SCARAMUCCI, M. Uma análise panorâmica de livros didáticos de Português no Brasil para falantes de outras línguas In: DIAS, R. et al. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DUFF, P. Research methods in applied linguistics. In: R. Kaplan (Ed.), **Handbook of Applied Linguistics** (pp. 13-23). Oxford: Oxford University Press, 2002.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2001.

LEONTIEV, A N.; REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NICOLAIDES, C.; TILIO, R. C. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: SZUNDY, P. et al. **Linguística aplicada e sociedade - ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: Pontes, 2011.

NICOLAIDES, C.; TILIO, R. C. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: O caminho trilhado pela ALAB. In: TILIO, R. et al. **Política e políticas linguísticas**. Rio de Janeiro: Pontes, 2013.

OLIVEIRA, E.; FURTOSO, V. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: Uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas In: DIAS, R. et al. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PINTO, A; PESSOA, K. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de Língua Inglesa nas práticas sociais In: DIAS, R. et al. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RAMOS, R. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio In: DIAS, R. et al. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ROJO, R. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Rediscutir texto, gênero, discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

SILVA, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R. et al. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TILIO, R. Linguística (Aplicada), contemporaneidade e materiais didáticos: diálogos. In: SANTOS, L. I. S. & SILVA, K. (Orgs.) **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes, 2013. p. 57-76.

TILIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática no ensino de língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 205-236.

TILIO, R. C. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira**. In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. VII, 2008, p.117 – 144. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/33/71>> Acesso em: 20 de maio de 2014.

VIEIRA, M. G.; FIGUEIREDO, R.; MENNA, L. **Português: Uma língua brasileira, 6º ano.** São Paulo: Leya Brasil, 2012a.

VIEIRA, M. G.; FIGUEIREDO, R.; MENNA, L. **Português: Uma língua brasileira, 7º ano.** São Paulo: Leya Brasil, 2012b.

VIEIRA, M. G.; FIGUEIREDO, R.; MENNA, L. **Português: Uma língua brasileira, 8º ano.** São Paulo: Leya Brasil, 2012c.

VIEIRA, M. G.; FIGUEIREDO, R.; MENNA, L. **Português: Uma língua brasileira, 9º ano.** São Paulo: Leya Brasil, 2012d.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society - The development of higher psychological process.** Cambridge MA: Harvard University Press, 1978 [1930].

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1930/2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1926].

WIDDOWSON, H.G. The authenticity of language data. **Explorations in applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 1979.