

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO: MOVIMENTOS DIALÓGICOS E DIALÉTICOS NO PROCESSO DE ENSINO

Júlia Gabriela Balbinot¹²
Márcia Adriana Dias Kraemer¹³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo, uma pesquisa em andamento, tem como delimitação temática a análise acerca da importância do livro didático (LD) de Língua Portuguesa no Ensino Médio (EM), com foco em sua contribuição para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes e sua função como promotor de uma educação crítica e reflexiva. O objeto de investigação é a obra *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*, de Fernanda Pinheiro Barros *et al.* (2020), voltado ao EM, adotada por uma escola, estadual e pública, localizada no município de Chapecó, Santa Catarina.

A questão norteadora da pesquisa pauta-se em que medida o processo de leitura presente no LD *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*, aproximam-se ou distanciam-se da perspectiva de linguagem como interação discursiva, em específico no que se refere à PAL/S. Tem como objetivo geral, a partir da análise dos pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa, responder à pergunta problematizadora, a fim de alcançar os resultados almejados no estudo.

Como objetivos específicos, propõe-se: a) analisar os documentos norteadores oficiais nacionais e estaduais da Educação Básica para o EM em relação à LP e à leitura; b) pesquisar a constituição do LD como instrumento didático-pedagógico para o ensino de LP e de leitura no EM, bem como sua contribuição às escolas públicas de Educação Básica; c) investigar a concepção de leitura do LD *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*, destinado ao EM da Escola de Educação Básica Druziana Sartori.

Justifica-se a investigação, ressaltando que, ao abordar o ato da leitura, é comum associá-lo à habilidade de decifrar o código escrito, o que auxilia, sem dúvida, a execução de atividades cotidianas, mas, não, necessariamente, promove a integração e a participação social do indivíduo em uma comunidade letrada, o que se torna um dos fundamentos para reiterar o ensino reflexivo crítico acerca da leitura. Uma das razões está no envolvimento com os produtos culturais, pois, conforme Britto, “[...] ensinar leitura faz sentido se essa proposição promover a formação das pessoas, por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão” (Britto, 2012, p. 43).

¹² Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEI, nível de Mestrado, Bolsa Capes, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Chapecó, Santa Catarina. juliagbalbinot@hotmail.com

¹³ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, Paraná. Bolsa Capes. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEI, nível de Mestrado, Bolsa Capes, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Chapecó, Santa Catarina. marcia.kraemer@uffs.edu.br

1 METODOLOGIA

O percurso metodológico caracteriza-se como uma pesquisa teórica, fundamentada na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2016[1976]; Volóchinov, 2018[1929]), de cunho qualitativo-interpretativo, de acordo com a Linguística Aplicada – LA (Moita Lopes, 2006; Kleiman; Vianna; De Grande, 2019), com fins explicativos (Severino, 2007). A geração de dados acontece por documentação indireta, bibliográfica e documental, a partir do estudo teórico e do *corpus* investigativo. O método de análise principal é dialético, tendo como procedimentos secundários o método histórico e comparativo.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento norteador e regulamentador da educação no Brasil, definindo as aprendizagens essenciais que os alunos devem adquirir e desenvolver ao longo de toda a Educação Básica. O documento possui 600 páginas e inclui textos introdutórios, competências gerais, competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares, além das habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa do ensino: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e EM. Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) publicou no Diário Oficial a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que detalha as mudanças no EM conforme a Lei nº 13.415/2017, a qual modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As principais mudanças incluem o aumento da carga horária anual de 800 para 1000 horas e a integração das disciplinas por áreas do conhecimento. Essa reorganização curricular visa proporcionar mais "autonomia" e "possibilidades" para que os alunos façam suas próprias escolhas.

Em 2013 iniciou-se a proposta de reformulação do EM com um projeto de lei que visava alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 2015, por meio da Portaria nº 592 do MEC, foi formada uma comissão de 130 membros, composta por professores das redes municipais e estaduais, pesquisadores e especialistas, para elaborar a proposta da BNCC (Brasil, 2018), que foi publicada em setembro do mesmo ano (Bonini; Costa-Hubes, 2019). Após a primeira publicação, foram realizadas consultas públicas presenciais e online, permitindo a participação da população e resultando em mais de 12 milhões de contribuições enviadas ao MEC. O documento passou por outras duas versões, ambas também submetidas a consultas públicas e contribuições. Em 2017, o MEC enviou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a parte da BNCC referente à EI e ao EF. Em 2018, a parte referente ao EM foi enviada ao CNE, e assim, no final do mesmo ano, o Brasil passou a contar com uma BNCC que define as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Em se tratando da etapa do EM, o documento apresenta uma proposta de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no EF, sendo uma continuação da etapa anterior. Conforme Zank e Malanchen (2020), a função da escola é esvaziada, pois a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a formação dos alunos para o mercado de trabalho, de maneira tecnicista e alinhada a avaliações padronizadas, em vez de promover a emancipação humana. O currículo, pensado somente para

resultados satisfatórios em avaliações, não dá ao aluno as condições necessárias para entender a realidade de forma histórica. “Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade” (Zank; Malanchen, 2020, p. 138), não havendo assim uma preocupação com a formação integral dos alunos, mas apenas o domínio de certas competências úteis ao mercado de trabalho.

Nesse viés, fica evidente que o documento norteador foi formulado buscando suprir necessidades mercadológicas, formando indivíduos preparados para esse fim. A parte da BNCC (Brasil, 2018), destinada ao EM é orientada pelas competências gerais da educação básica, além das competências e habilidades específicas de cada área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, a Base apresenta habilidades específicas para a disciplina de Língua Portuguesa, propondo orientações através de campos de atuação, sendo eles: i) campo da vida pessoal; ii) campo da atuação na vida pública iii) campo jornalístico-midiático; iv) campo artístico-literário e v) campo das práticas de estudo e pesquisa. Ao compreendermos que os documentos oficiais devem ser norteadores, cabe observar as concepções de linguagem que balizam tais documentos. Segundo Rossi e Souza (2019) A BNCC (Brasil, 2018) ainda apresenta lacunas teóricas e tratamentos conceituais equivocados em relação aos estudos de Bakhtin,

No que se refere à concepção de linguagem que dá sustentação à BNCC (foco deste capítulo), é possível verificar que há uma ênfase à compreensão interacionista de língua(gem). No entanto, vinte anos após a publicação do primeiro documento, ainda podemos encontrar equívocos e lacunas no tratamento dado à língua(gem), ao considerar que a base assume os estudos bakhtinianos e, portanto, a concepção dialógica e interacionista de linguagem (Souza, 2019, p.75).

Dessa forma, existem desafios teóricos e conceituais a serem enfrentados, a adesão aos estudos bakhtinianos parece ser superficial, e a aplicação prática desses conceitos no documento é inconsistente. A formação de uma consciência crítica nos alunos é essencial para que eles possam atuar como agentes de mudança social, mas isso só será possível se os fundamentos teóricos forem corretamente aplicados e compreendidos.

3 O PROCESSO DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO MÉDIO

Para Bakhtin (2003[1979]), os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de enunciados, moldados sócio-historicamente e essenciais para a comunicação humana. Eles são como "modelos" que usamos para nos expressar, seja em uma conversa informal, seja em um texto literário ou científico. Esses gêneros são tão naturais para nós quanto a língua materna, e só nos damos conta de sua existência quando os estudamos de forma mais aprofundada. Bakhtin (2003[1979]) destaca que, mesmo na fala cotidiana, nossos discursos são organizados por gêneros, que orientam como nos comunicamos e como interpretamos as mensagens dos outros. Nesta perspectiva, entre os gêneros

explorados dentro da área da Linguística Aplicada (LA), o LD se configura como um dos mais estudados e discutidos (Bunzen, 2005). Dada sua centralidade no contexto educacional e sua função como mediador do processo de ensino e aprendizagem, observar o gênero LD apresenta extrema relevância para os estudos linguísticos quando a visão sobre a educação e o ensino são postas em análise.

O LD é, antes de tudo, um gênero discursivo complexo e multifacetado. De acordo com Marcuschi (2002), essa diversidade reflete a necessidade de atender a diferentes objetivos pedagógicos, desde a transmissão de informações até a promoção de habilidades críticas e reflexivas. A estrutura do LD é cuidadosamente planejada, geralmente organizada em unidades ou capítulos que seguem uma progressão lógica, permitindo que o conhecimento seja construído de forma gradual e sistemática. Reconhecendo a sua importância e complexidade, antes de abordarmos aspectos intrínsecos à sua estrutura, é necessário compreendermos o seu surgimento dentro da educação brasileira.

A história dos livros didáticos no Brasil reflete as transformações políticas, sociais e educacionais do país. Desde os primeiros catecismos jesuítas até os programas modernos de distribuição de livros, esse gênero textual tem sido um instrumento fundamental para a educação e a formação de cidadãos (Romanelli, 2018), e sua função deve ser observada sob uma ótica intrincada e atenciosa. O LD desempenha várias funções cruciais no contexto educacional, sendo uma das principais a transmissão de conhecimento. Ele serve como um repositório de informações organizadas e sistematizadas, apresentando conteúdos de maneira clara e estruturada (Choppin, 2004). No entanto, como docentes, percebemos que o LD vai além da simples transmissão de informações, ele também promove o desenvolvimento de habilidades, tanto linguísticas quanto cognitivas. Deixando de lado as críticas extremamente pertinentes sobre o uso do LD em sala de aula, é importante mencionar que através das atividades e dos exercícios propostos no LD os alunos são incentivados a aplicar o conhecimento adquirido, resolver problemas, analisar situações e, principalmente, refletir sobre diferentes perspectivas.

Ademais, no ensino de línguas, por exemplo, o LD frequentemente inclui atividades que estimulam a leitura, a escrita, a escuta e a fala, ajudando os alunos a desenvolverem suas competências comunicativas e promovendo seu desenvolvimento. Esta múltipla aplicação do LD o torna um *objeto cultural* (Choppin, 2004), que influencia a formação social e identitária dos alunos, atravessando-os com diferentes tipos de ideologias que compõem o sujeito. Por exemplo, um livro de história pode apresentar uma narrativa específica sobre eventos históricos, auxiliando os alunos a entender seu passado e seu lugar no mundo de um ponto de vista diferente do seu próprio. Da mesma forma, um livro de literatura pode incluir textos de autores de diferentes culturas, promovendo a diversidade e o respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, ainda em andamento, entende-se que há diversas perspectivas possíveis para a análise do LD, como a observação da sua linguagem, estrutura, função social e impacto no processo de ensino-aprendizagem (Marcuschi, 2002), é preciso compreender de que maneira pode ser analisado e de que maneira

os estudos linguísticos podem auxiliar no desenvolvimento da educação e do estudo desse gênero discursivo tão importante. Nesse contexto, o LD consolida-se como um suporte fundamental para o ensino, especialmente de LP. Concebido como um gênero discursivo complexo, o LD integra diferentes gêneros que o tematizam e o constituem como um objeto cultural em constante remodelagem, adaptando-se a demandas externas e a princípios epistemológicos presentes em documentos oficiais e nas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. (1979). **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. (1979). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, F. P. *et al.* **Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.
- BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). **Uma Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 17-40.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUNZEN, C. **Livro Didático de Língua Portuguesa** : um gênero do discurso. (Dissertação de Mestrado) Unicamp, Campinas, 2005.
- BRITTO, L. P. L. **Ao Revés do Averso: leitura e formação**. São Paulo, SP: Pulo do Gato, 2015.
- CHOPPIN, A. **História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na Contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, [s./l.], v. 17, n. 4, dez. 2019.
- KRAEMER, M. A. D. Prática de Análise Linguística/Semiótica no Processo de Leitura. *In*: ACOSTA PEREIRA, R.; HAMMES, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Prática de Análise Linguística nas Aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.



MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

ROSSI, J. C.; SOUZA, A. C. *Concepções de Linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para o ensino de língua portuguesa*. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (org.). **Uma Leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 69-94.

VOLÓCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.