

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

Juliana Cabral Junqueira de Castro

**A representação do professor em Manuais do Professor  
de Livros de Alfabetização do Programa Nacional do  
Livro Didático – PNLD**

Belo Horizonte  
2019

Juliana Cabral Junqueira de Castro

**A representação do professor em Manuais do Professor  
de Livros de Alfabetização do Programa Nacional do  
Livro Didático – PNLD**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da  
Universidade Federal de Minas Gerais, como  
requisito parcial para a obtenção do título de Doutor  
em Linguística do Texto e do Discurso

Área de Concentração: Linguística do Texto e do  
Discurso

Linha de Pesquisa: Análise do Discurso

Orientador: Prof. Dr. Renato de Mello

Co-orientador: Prof. Dr. Rony Petterson do Vale

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C355r

Castro, Juliana Cabral Junqueira de.

A representação do professor em Manuais do Professor de Livros de Alfabetização e Letramento do Programa Nacional do Livro Didático [manuscrito] / Juliana Cabral Junqueira de Castro. – 2019.

242 f., enc.: il., grafs (color), tabs (p&b)

Orientador: Renato de Mello.

Coorientador: Rony Petterson Gomes do Vale.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de Pesquisa: Análise do Discurso.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 188-198.

Anexos: f. 199-242.

1. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil) – Teses. 2. Análise do discurso – Teses. 3. Professores – Formação – Teses. 4. Prática de ensino – Teses. 5. Livros didáticos – Brasil – Teses. I. Mello, Renato de. II. Vale, Rony Petterson Gomes do. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD: 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

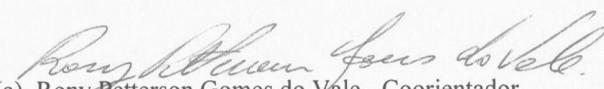
**A representação do professor em Manuais do Professor de Livros de Alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD**

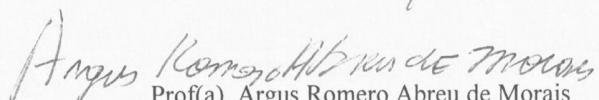
### **JULIANA CABRAL JUNQUEIRA DE CASTRO**

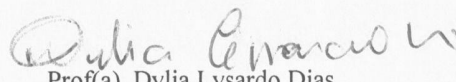
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Análise do Discurso.

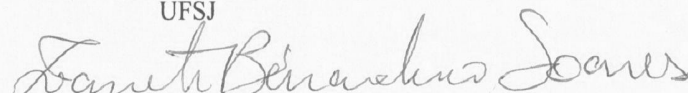
Aprovada em 28 de junho de 2019, pela banca constituída pelos membros:

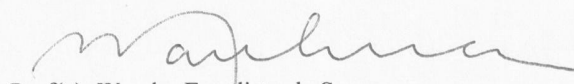
Prof(a). Renato de Mello - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Rony Peterson Gomes do Vale - Coorientador  
UFV

  
Prof(a). Argus Romero Abreu de Moraes  
UFSJ

  
Prof(a). Dylia Lysardo Dias  
UFSJ

  
Prof(a). Ivanete Bernardino Soares  
UFOP

  
Prof(a). Wander Emediato de Souza  
UFMG

Belo Horizonte, 28 de junho de 2019.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Professor Dr. Renato de Mello, pela leitura crítica da tese e pelo incentivo ao meu desenvolvimento intelectual.

Ao meu co-orientador, Professor Dr. Rony Petterson Gomes do Vale, pelo seu trabalho de cooperação, desatando vários nós em momentos cruciais para que a jornada continuasse.

Aos professores João Benvindo de Moura (UFPI) e Ivanete Bernardino Soares (UFOP), pelas contribuições durante o exame de qualificação. E a todos os professores do POSLIN, por participarem de minha formação durante o doutorado.

Aos professores que acreditaram no meu potencial e me deram a oportunidade e o privilégio de concretizar meus estudos de doutoramento em um programa de pós-graduação de notória excelência, o POSLIN, de uma das melhores universidades do país, a UFMG. Sinto-me realizada e honrada por fazer parte dessa instituição.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante todo o trabalho de pesquisa.

À minha querida amiga, Bruna Toso Tavares, pela incondicional disposição em me apoiar e encorajar, pelo entusiasmo em discutir conceitos e trocar ideias, pelos momentos de alegria e diversão que passamos juntas, pelo companheirismo e, principalmente, por fazer com que eu não desistisse no meio da caminhada.

À minha colaboradora, Gabriela Eduarda de Cássia Faria, pela ajuda na coleta e conferência dos dados.

À Mariângela Ramos Pimenta, pela revisão criteriosa da redação da tese e pelo árduo trabalho de adequá-la às normas da ABNT.

Ao meu querido pai, Luiz Gabriel de Castro, por ter me acolhido em sua casa nos momentos mais difíceis.

À minha querida mãe, por me encorajar, nos seus últimos momentos de vida, a fazer esse doutorado.

Aos meus grandes amores, meus filhos Lucas de Castro Abdo, Felipe de Castro Esteves e Ana de Castro Esteves, por me apoiarem incondicionalmente, pelos cuidados dedicados a mim, pela compreensão da necessária privação de minha presença em suas vidas cotidianas, e pelo carinho de sempre.

Ao meu marido, Tiago Esteves Gonçalves da Costa, por tudo. Por cuidar de nossos filhos e de nossa casa, por me apoiar e me encorajar, por me dar forças nos momentos de cansaço, por me garantir segurança e conforto, por me proporcionar alegria e prazer, por ser forte e manter-se firme nos períodos de sofrimento... enfim, não caberiam aqui todos os motivos de minha gratidão.

Aos meus irmãos, Luciano Cabral Junqueira de Castro e Sabrina Cabral Junqueira de Castro, por partilharem comigo as alegrias e por me reconfortarem nas dificuldades, além do amparo e ajuda de que precisei ao longo dessa jornada.

Aos meus colegas de caminhada, Agnaldo Almeida de Jesus e Venan Lucas de Oliveira Alencar, pela companhia nos trabalhos, nas discussões e nas disciplinas do doutorado. Foi ótima nossa “panelinha”.

Aos meus queridos amigos, Alessandra Leão Rezende e Guilherme Eduardo Carvalho dos Santos, por sempre me levarem para ver o pôr do sol lá do alto das montanhas de Cachoeira de Minas.

Aos companheiros do Bar do Rey, porque todo mundo precisa descansar a cabeça, dar risadas e balançar o corpo de vez em quando.

## RESUMO

Nesta pesquisa, propomo-nos a investigar como o professor é representado nos Manuais do Professor dos *Livros Didáticos de Alfabetização*, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como o programa funciona em ciclos trienais, selecionamos um Manual do Professor de cada edição correspondente aos anos 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016. O PNLD foi criado em 1985, mas só a partir de 2000 é que passam a existir editais que regulam o processo de avaliação, excluindo os professores do processo de seleção dos livros. Desse modo, por tais editais serem documentos que impõem restrições ao gênero Manual do Professor, optamos por escolher obras posteriores ao documento. Para identificar e analisar as mudanças na representação do professor nos manuais, utilizamos principalmente a Teoria Semiollingística, de Charaudeau, sobretudo em relação ao Modo de Organização Enunciativo, que revela em qual posição o sujeito falante se coloca frente a seu interlocutor, portanto seu comportamento enunciativo. Assim, procuramos verificar a ocorrência das modalizações de cada um dos comportamentos enunciativos adotados no Manual do Professor, a fim de entender como a posição do sujeito interlocutor, no caso, o professor, é marcada em cada obra. Por utilizarmos a Teoria Semiollingística como ancoragem principal, tentamos elucidar as contribuições das teorias da enunciação (Bally, Jakobson, Benveniste e Bakhtin) para o conceito de sujeito, e das teorias das representações (principalmente com Durkheim e Moscovici) para o conceito de imaginários discursivos. Outrossim, explicamos, à luz da Teoria Semiollingística, o contrato de comunicação do Manual do Professor, buscando observar a *situação de comunicação*, os *sujeitos* envolvidos, o *gênero* Manual do Professor, com suas restrições, as “finalidades” desse contrato. Além da Semiollingística, valemo-nos também das categorias que evidenciam as competências referenciais, axiológicas e praxeológicas do interlocutor, como validação *à priori* do contrato comunicacional, conforme propõe Emediato, para desvendar como esse interlocutor – o professor – é representado nos textos. Nossa conclusão é que os manuais mais antigos pressupõem um professor mais autônomo e competente; já os mais novos, um professor dependente de respostas para as atividades do livro do aluno e instruções altamente detalhadas para o uso do livro e a condução da aula.

Palavras-chave: PNLD. Manual do professor. Representação do professor. Semiollingística. Análise do discurso.

## ABSTRACT

In the following research we propose to investigate how the teacher's figure is represented on Teacher's Books of Literacy Textbooks of the Brazilian National Textbook Program (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) throughout the years. The PNLD happens in triennial cycles, therefore we selected one Teacher's Book for each edition of the following years: 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013, and 2016. The PNLD was created in 1985, but only after 2000 the evaluation process gets regulated, excluding the teachers from the literacy book selection process. Thus, since this regulamentation restricts the genre of the teacher's books, we opted to select the works after the year 2000. In order to identify and analyze the changings of the teacher's representation on the teacher's books, we follow the Semiolinguistic Theory proposed by Patrick Charadeau, mainly focusing on the Enunciative Organization Mode, that shows what position the speaker subject puts itself in front of the interlocutor, therefore, its enunciative behavior. So, we attempt to verify the modalization occurrence of each one of the enunciative behaviors used in Teacher's Book, in order to understand how the interlocutor subject's position, the teacher in this case, is marked in each book. By using the semiolinguistic theory as main guide, we are trying to elucidate the contributions of the enunciation theories (Bally, Jakobson, Benveniste and Bakhtin) to the subject concept and the representation theories (mostly with the views of Durkheim and Moscovici) to the discursive imaginaries concept. Moreover, in the light of semiolinguistic theory, we show the communication contract of the teacher's book, noting the communication situation, the involved subjects, the genre of the book, with its restrictions, and the goals of such contract. Besides semiolinguistic, we also use the categories that show the referential competences, axiological and praxeological of the interlocutor, as a validation a priori of the communicational contract, according to Emediato, in order to unravel how this interlocutor, the teacher, is represented on the texts. Our conclusion is that older teacher's books presuppose a more autonomous and competent teacher, whereas the newer books presuppose a teacher that is more dependent of the exercises' answers and highly detailed instructions to the book usage and how to conduct the class.

Keywords: PNLD. Teacher's Manual. Teacher's representation. Semiolinguistic. Discourse Analysis.

## RÉSUMÉ

Dans cette recherche, nous proposons d'examiner la manière dont l'enseignant est représenté dans les Guide de L'Enseignant de livres didactiques d'alphabétisation du Programme National de Livre Didactique (PNLD). Comme le programme fonctionne par cycles de trois ans, nous avons sélectionné un Guide de L'Enseignant pour chaque édition des livres d'alphabétisation correspondant aux années 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016. Le PNLD a été créé en 1985, mais ce n'est qu'à partir de 2000 que sont introduits des avis de sélection dans le processus d'évaluation, excluant les enseignants du processus de sélection des livres. Ainsi, comme ces avis de sélections sont des documents qui imposent des contraintes au genre Guide de L'Enseignant, nous avons choisi de sélectionner les œuvres postérieurement à ce document. Afin d'identifier et d'analyser les changements dans la représentation de l'enseignant dans les guides, nous utilisons la théorie semiolinguistique de Charaudeau, en particulier en ce qui concerne le Mode d'organisation Énonciatif, qui révèle dans quelle position le sujet parlant se tient devant son interlocuteur, par conséquence, son comportement énonciatif. Nous essayons donc de vérifier l'occurrence des modalisations de chacun des comportements énonciatifs adoptés dans le manuel de l'enseignant, afin de comprendre comment la position du sujet interlocuteur, en l'occurrence l'enseignant, est marquée dans chaque guide. En utilisant la théorie semiolinguistique comme point d'ancrage principal, nous essayons d'élucider les contributions des théories d'énonciation (Bally, Jakobson, Benveniste et Bakhtin) au concept de théories de sujet et des théories de représentation (principalement avec les concepts de Durkheim et Moscovici) au concept de discours imaginaires. De plus, à la lumière de la théorie sémiolinguistique, nous élucidons le contrat de communication du Guide de L'Enseignant, cherchant à observer la situation de communication, les sujets concernés, le genre Guide de L'Enseignant, avec ses contraintes, en plus des objectifs de ce contrat. En plus de la semiolinguistique, nous utilisons également les catégories qui démontrent les compétences référentielles, axiologiques et praxéologiques de l'interlocuteur, en tant que validation a priori du contrat de communication, selon Emediato, pour découvrir comment cet interlocuteur, le professeur, est représenté dans les textes. Notre conclusion est que les manuels les plus anciens supposent un enseignant plus autonome et compétent, alors que les plus récents, un enseignant dépendant des réponses aux activités du livre de l'élève et des instructions très détaillées pour utiliser son guide et animer son cours.

Mots-clés: PNLD. Guide de L'Enseignant. Représentation de l'enseignant. Sémiolinguistique. Analyse du Discours.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1: Quadro comunicacional.....  | 71  |
| Figura 2: Quadro comunicacional relativo aos Manuais do Professor.....            | 83  |
| Figura 3: Exemplo de reprodução do livro do aluno no Manual do Professor .....    | 95  |
| Figura 4: Exemplo de reprodução do livro do aluno no Manual do Professor .....    | 96  |
| Figura 5: Exemplo de exercício em branco .....                                    | 97  |
| Figura 6: Exemplo de exercício com resposta literal .....                         | 98  |
| Figura 7: Exemplo de exercício com resposta esperada.....                         | 98  |
| Figura 8: Exemplo de exercício com resposta pessoal .....                         | 99  |
| Figura 9: Submodalidades da modalidade injunção .....                             | 104 |
| Figura 10: Exemplo de exercício com verbo imperativo .....                        | 106 |
| Figura 11: Exemplo de exercício com verbo infinitivo.....                         | 107 |
| Figura 12: Exemplo de exercício com verbo imperativo com indicação corporal ..... | 107 |
| Figura 13: Exemplo de exercício com verbo infinitivo com uma possibilidade .....  | 108 |
| Figura 14: Exemplo de exercício com verbo infinitivo com uma explicação.....      | 108 |
| Figura 15: Exemplo de exercício com verbo imperativo e indicação do apêndice .... | 109 |
| Figura 16: Exemplo de exercício com verbo imperativo com uma condição .....       | 109 |
| Figura 17: Exemplo de exercício com sugestão simples.....                         | 110 |
| Figura 18: Exemplo de exercício com sugestão subordinada a um desejo.....         | 110 |
| Figura 19: Exemplo de exercício que apresenta objetivo .....                      | 111 |
| Figura 20: Exemplo de exercício com uma justificativa ou explicação .....         | 111 |
| Figura 21: Exemplo de exercício que apresenta uma apreciação.....                 | 112 |
| Figura 22: Capas dos apêndices dos Manuais do Professor .....                     | 114 |
| Figura 23: Exemplo do uso da cor no Manual do Professor <i>Juntos Nessa</i> ..... | 115 |
| Figura 24: Exemplo de exercícios com respostas e textos para o professor.....     | 156 |
| Figura 25: Exemplo de exercício do livro <i>Juntos Nessa</i> .....                | 158 |
| Figura 26: Exemplo de orientação do apêndice do livro <i>Juntos Nessa</i> .....   | 163 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1: Edições do PNLD de alfabetização .....  | 44  |
| Tabela 2: Exemplos de visadas discursivas .....   | 82  |
| Tabela 3: Modo enunciativo .....  | 88  |
| Tabela 4: Tabela modelo dos dados relativos à visão geral do livro do aluno.....                          | 100 |
| Tabela 5: Exemplos de modalizações do comportamento delocutivo .....                                      | 101 |
| Tabela 6: Exemplos de modalizações do comportamento elocutivo .....                                       | 101 |
| Tabela 7: Exemplos de modalizações do comportamento alocutivo .....                                       | 102 |
| Tabela 8: Tabela modelo dos comportamentos enunciativos do livro do aluno .....                           | 112 |
| Tabela 9: Tabela modelo para dispor os dados da visão geral do apêndice.....                              | 116 |
| Tabela 10: Componentes curriculares da área de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Fundamental..... | 117 |
| Tabela 11: Visão geral do livro do aluno – <i>ALP</i> .....   | 120 |
| Tabela 12: Comportamento enunciativo dos textos para o professor – <i>ALP</i> .....                       | 121 |
| Tabela 13: Visão geral do apêndice – <i>ALP</i> .....   | 123 |
| Tabela 14: Visão geral do livro do aluno – <i>Língua e Linguagem</i> .....                                | 129 |
| Tabela 15: Comportamento enunciativo dos textos para o professor – <i>Língua e Linguagem</i> .....        | 130 |
| Tabela 16: Visão geral do apêndice – <i>Língua e Linguagem</i> .....                                      | 131 |
| Tabela 17: Visão geral do livro do aluno – <i>Alegria de Saber</i> .....                                  | 136 |
| Tabela 18: Comportamento enunciativo dos textos para o professor – <i>Alegria de Saber</i> .....          | 137 |
| Tabela 19: Visão geral do apêndice – <i>Alegria de Saber</i> .....  | 138 |
| Tabela 20: Visão geral do livro do aluno – <i>A Grande Aventura</i> .....                                 | 143 |
| Tabela 21: Comportamento enunciativo dos textos para o professor – <i>A Grande Aventura</i> .....         | 144 |
| Tabela 22: Visão geral do apêndice – <i>A Grande Aventura</i> .....                                       | 145 |
| Tabela 23: Visão geral do livro do aluno – <i>Porta Aberta</i> .....                                      | 150 |
| Tabela 24: Comportamento enunciativo dos textos para o professor – <i>Porta Aberta</i> .....              | 151 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 25: Visão geral do apêndice – <i>Porta Aberta</i> .....                               | 152 |
| Tabela 26: Visão geral do livro do aluno – <i>Juntos Nessa</i> .....                         | 155 |
| Tabela 27: Comportamento enunciativo dos textos para o professor – <i>Juntos Nessa</i> ..... | 157 |
| Tabela 28: Visão geral do apêndice – <i>Juntos Nessa</i> .....                               | 159 |
| Tabela 29: Sobre a nomeação do professor .....   | 168 |
| Tabela 30: Comparativo dos comportamentos enunciativos nos apêndices .....                   | 180 |
| Tabela 31: Comparativo das competências linguísticas e referenciais .....                    | 181 |
| Tabela 32: Comparativo dos aspectos gráfico-editoriais .....                                 | 183 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1: Índice de valorização do professor 2018.....                        | 62  |
| Gráfico 2: Índice de incentivo para seguir a carreira de professor 2018.....   | 63  |
| Gráfico 3: Comparação dos índices de valorização do professor 2013 e 2018..... | 63  |
| Gráfico 4: Comparativo dos exercícios com verbo infinitivo .....               | 169 |
| Gráfico 5: Comparativo dos exercícios com verbo imperativo.....                | 169 |
| Gráfico 6: Comparativo dos exercícios em branco .....                          | 171 |
| Gráfico 7: Comparativo dos exercícios com respostas.....                       | 171 |
| Gráfico 8: Comparativo dos exercícios com textos para o professor .....        | 174 |
| Gráfico 9: Comparativo dos comportamentos enunciativos .....                   | 175 |
| Gráfico 10: Comparativo do comportamento elocutivo.....                        | 175 |
| Gráfico 11: Comparativo do comportamento delocutivo (objetivo) .....           | 176 |
| Gráfico 12: Comparativo do comportamento delocutivo (justificativa).....       | 176 |
| Gráfico 13: Comparativo do comportamento alocutivo (injunção) .....            | 176 |
| Gráfico 14: Comparativo do comportamento alocutivo (sugestão).....             | 176 |
| Gráfico 15: Comparativo de exercícios injuntivos no Manual 2007 .....          | 178 |
| Gráfico 16: Comparativo dos exercícios injuntivos com uma explicação .....     | 179 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa  
Ande – Associação Nacional de Educação  
Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social  
CALDEME – Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino  
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita  
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático  
COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
FAE – Assistência ao Estudante  
FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar  
FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
INL – Instituto Nacional do Livro  
IPT – Instituto Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo  
MEC – Ministério da Educação  
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil  
PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental  
PLIDEM – Programa do Livro Didático para o Ensino Médio  
PLIDES – Programa do Livro Didático para o Ensino Superior  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
*USAID – United States Agency for International Development*  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 17  |
| <b>CAPÍTULO 1 – Políticas públicas para o Livro Didático no Brasil</b>                                    |     |
| 1.1. Políticas públicas para o Livro Didático no Brasil Império.....                                      | 22  |
| 1.2. Políticas públicas para o Livro Didático no Brasil República .....                                   | 25  |
| 1.3. Do Livro Didático ao Manual do Professor .....   | 29  |
| 1.4. Plano Nacional do Livro Didático – PNLD .....  | 37  |
| 1.5. Apresentação do <i>corpus</i> . .....  | 44  |
| <b>CAPÍTULO 2 – Pressupostos teórico-metodológicos</b>  |     |
| 2.1. Representação cultural, representaçõesocial, imaginário social e<br>imaginário sociodiscursivo ..... | 46  |
| 2.2. Teorias da enunciação .....  | 65  |
| 2.3. Teoria Semiolinguística .....  | 69  |
| 2.3.1. Nível situacional .....  | 73  |
| 2.3.2. Nível semântico.....   | 86  |
| 2.3.3. Nível discursivo .....   | 88  |
| 2.4. Manual do Professor como gênero discursivo .....   | 91  |
| 2.5. Procedimentos de análise. ....   | 93  |
| 2.5.1. Primeira etapa: reprodução livro do aluno no Manual do Professor.....                              | 94  |
| 2.5.2. Segunda etapa: apêndice do Manual do Professor .....   | 113 |
| <b>CAPÍTULO 3 – Manuais do Professor em análise</b>   |     |
| 3.1. Considerações sobre o <i>corpus</i> .....  | 117 |
| 3.2. Análise do Manual: <i>ALP</i> – PNLD/2000/2001 .....   | 119 |
| 3.2.1. Primeira etapa da análise – <i>ALP</i> .....   | 119 |
| 3.2.2.Segunda etapa da análise – <i>ALP</i> .....   | 123 |
| 3.3. Análise do Manual: <i>Língua e Linguagem</i> – PNLD/2004.....  | 129 |
| 3.3.1. Primeira etapa da análise – <i>Língua e Linguagem</i> .....  | 129 |
| 3.3.2. Segunda etapa da análise – <i>Língua e Linguagem</i> .....   | 131 |
| 3.4. Análise do Manual: <i>Alegria de Saber</i> – PNLD/2007 .....   | 135 |
| 3.4.1. Primeira etapa da análise – <i>Alegria de Saber</i> .....  | 135 |
| 3.4.2. Segunda etapa da análise – <i>Alegria de Saber</i> .....   | 138 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.5. Análise do Manual: <i>A Grande Aventura</i> – PNLD/2010..... | 143 |
| 3.5.1. Primeira etapa da análise – <i>A Grande Aventura</i> ..... | 143 |
| 3.5.2. Segunda etapa da análise – <i>A Grande Aventura</i> .....  | 145 |
| 3.6. Análise do Manual: <i>Porta Aberta</i> – PNLD/2013 .....     | 149 |
| 3.6.1. Primeira etapa da análise – <i>Porta Aberta</i> .....      | 149 |
| 3.6.2. Segunda etapa da análise – <i>Porta Aberta</i> .....       | 152 |
| 3.7. Análise do Manual: <i>Juntos Nessa</i> – PNLD/2016.....      | 154 |
| 3.7.1. Primeira etapa da análise – <i>Juntos Nessa</i> .....      | 154 |
| 3.7.2. Segunda etapa da análise – <i>Juntos Nessa</i> .....       | 159 |
| <br>  |     |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                 | 165 |
| <br>  |     |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  |     |
| 1. Manuais do professor.....                                      | 188 |
| 2. Obras gerais.....  | 188 |
| 3. Documentos institucionais.....                                 | 197 |
| <br>  |     |
| <b>ANEXOS</b>   |     |
| Anexo A.....  | 199 |
| Anexo B.....  | 200 |
| Anexo C .....   | 201 |
| Anexo D .....   | 206 |
| Anexo E.....  | 210 |
| Anexo F.....  | 215 |
| Anexo G .....   | 220 |
| Anexo H .....   | 228 |
| Anexo I.....  | 229 |
| Anexo J.....  | 234 |
| Anexo K.....  | 240 |
| Anexo L.....  | 241 |

## INTRODUÇÃO

Um dos principais recursos didáticos presentes na cultura escolar brasileira é o Livro Didático, assumindo primazia entre as ferramentas utilizadas pelos professores, que o transformaram no principal ou, até mesmo, no seu único instrumento de trabalho. O sistema de ensino público brasileiro reconhece e utiliza o Livro Didático em larga escala por meio de seu Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que seleciona, compra e distribui esses livros para todos<sup>1</sup> os alunos da rede pública de ensino, e Manuais do Professor para os docentes. O Ministério da Educação (MEC) se respalda em textos oficiais para oferecer conteúdos, parâmetros e critérios que norteiam os saberes da educação e, por consequência, a seleção e adoção de tais obras.

O PNLD foi criado em 1985, ano em que o país entrava em processo de redemocratização, e uma das suas grandes inovações em relação às políticas para o Livro Didático anteriores era a livre escolha pelos professores, o que foi paulatinamente acabando, até que, em 2000, foi consolidado o processo de avaliação e seleção pelo MEC dos livros a serem adquiridos pelo Programa. Os professores continuam podendo escolher seus livros, mas somente entre aqueles que são previamente aprovados na seleção do MEC e incluídos no Guia de Livros Didáticos, portanto não há mais uma livre escolha.

O interesse por esse assunto surgiu da minha experiência como autora de Livros Didáticos de Alfabetização e Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Escrevi livros para alunos, e manuais para professores no período de 2005 a 2013 (última publicação em 2014). Pensar em quem seriam os professores leitores dos meus livros já era esforço bastante imaginativo e dificultoso para mim, mas, por outro lado, havia regras contratuais da editora para a elaboração dos Manuais do Professor que me facilitaram o processo de escrita. Nunca escrevi livros para o PNLD, por isso me intrigava muito saber como os autores/editores conciliavam “em uma tacada só” os

---

<sup>1</sup> Só em 2016, mais de 97% dos alunos da rede de ensino do país foram contemplados com os livros do PNLD. Ver *link* para o Censo Escolar disponível na bibliografia.

professores e o MEC, ou seja, (1) pensar em quem seriam os possíveis professores leitores (que no caso do PNLD podem chegar a milhares e pertencer a várias regiões do país) e (2) pensar em como a comissão avaliadora do MEC concebe o tipo de professor que deve estar representado nesses manuais e, finalmente, falar ao mesmo tempo para ambos. Haja esforço imaginativo!

A partir da minha curiosidade pessoal, observei diversos manuais de alfabetização aprovados pelo PNLD, desde 2000 até 2016, e percebi algumas mudanças, tais como aumento de tamanho, variação de cores, diferenciação nos tipos, nas orientações dadas aos professores e maneiras de apresentá-las, como nos modos de interpelar o professor, entre outras. Diante disso, percebi que tais alterações evidenciavam a maneira como os professores eram e são vistos pelos responsáveis pelos manuais.

Quando falamos em responsáveis, referimo-nos ao fato de o Livro Didático, como afirma Stray (1993, p.77-78), ser um produto que resulta do “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”, como procuraremos demonstrar detalhadamente no decorrer desta tese. Desse modo, o que queremos dizer é que não estão envolvidos no contrato comunicacional do Livro Didático e de seu Manual do Professor apenas autores e professores, e sim diversos outros sujeitos, como editoras, editores e seus colaboradores – interessados também em questões comerciais e econômicas, já que o PNLD faz circular cifras de muitos milhões de reais, o que torna o Programa o maior comprador do mercado editorial brasileiro – e o MEC e suas comissões de avaliação, que colocam em cena as preocupações didáticas e pedagógicas. Tudo isso resulta em um material, o Manual do Professor, que é construído para orientar a prática do professor da escola pública brasileira.

Isso porque, como defende Charaudeau (2009a), em um ato inter-enunciativo, sempre o sujeito produtor, chamado pelo autor de  $EU_{comunicante}$ , vai se dirigir a um outro sujeito, nomeado  $TU_{interpretante}$ , mas o fará, ao construir seu discurso, a partir da imagem que ele faz desse sujeito a quem se endereça o discurso, a quem, assim como o semiolinguista, chamaremos de  $TU_{destinatário}$ . Esse  $TU_d$  é a imagem que o  $EU_c$  faz do  $TU_i$ , e que será fundamental para a constituição discursiva, seja em relação à

seleção vocabular, seja em relação à modalização ou qualquer outra estratégia empregada. Essas imagens do destinatário, no entanto, não se realizam do nada, elas estão baseadas nos imaginários sociodiscursivos que transitam na sociedade e que projetam suas representações.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa de doutorado é observar como o professor é representado no Manual do Professor a partir das marcas linguísticas e discursivas deixadas pelo EU<sub>e</sub>. Para isso, selecionamos seis manuais de Livros Didáticos, aprovados pelo PNLD, das edições 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016, sendo um de cada ano.

Como mostraremos em detalhes no primeiro capítulo desta tese, ainda que o PNLD tenha sido criado em 1985, só em 2000 é que passam a existir editais que regulam o processo de avaliação, excluindo os professores da seleção dos livros. Dessa forma, ao vermos tais editais como documentos que impõem restrições aos Livros do Programa, optamos por selecionar Manuais do Professor posteriores a essa data e que acompanham Livros Didáticos da área de Língua Portuguesa destinados a alunos do ano inicial (antes 1ª série, agora 1º ano) do Ensino Fundamental, os chamados livros de alfabetização.

Para identificar e analisar as mudanças na representação do professor nos manuais, utilizamos a Teoria Semiolinguística, de Charaudeau, sobretudo em relação ao Modo de Organização Enunciativo. A observação desse Modo nos leva à compreensão da enunciação, entendida aqui como o “fenômeno que consiste em organizar as *categorias da língua*, ordenando-as de forma a que deem conta da posição que o sujeito falante ocupa em relação ao *interlocutor*, em relação *ao que ele diz* e em relação ao *que o outro diz*” (CHARAUDEAU, 2009a, p.82). A compreensão do Modo de Organização Enunciativo nos será útil na análise das relações de influência entre locutor e interlocutor, que serão significativas para que observemos como o professor é representado.

Nesse sentido, parece-nos fundamental notar as modalizações dos enunciados de orientação ao professor, já que, delas, podemos verificar a “atitude do sujeito falante frente a seu interlocutor” (MAINGUENEAU, 2006, p.337) e, com isso, estabelecer

relações entre as modalidades e os fatores que levam o sujeito falante a exercer coerções sobre o professor. Observados os comportamentos enunciativos, por meio da análise das categorias linguísticas empregadas, podemos constatar a relação de força que se estabelece entre os interlocutores, o que também será importante para identificarmos e analisarmos as representações do professor nos manuais que acompanham o Livro Didático.

Assim, estruturamos a tese da seguinte maneira. No primeiro capítulo, apresentamos o histórico das políticas públicas para o Livro Didático no Brasil até chegar à política atual, que é o PNLD, e como o Manual do Professor entra nessa história. Tendo compreendido o processo de surgimento e de institucionalização do gênero no decorrer do tempo, passamos ao segundo capítulo, no qual buscamos desenvolver o quadro teórico metodológico utilizado na pesquisa. Sendo a Teoria Semiociológica (Charaudeau) o fundamento principal, procuramos elucidar as contribuições das teorias da enunciação (Bally, Jakobson, Benveniste e Bakhtin) para o conceito de sujeito, e as das representações (principalmente com Durkheim e Moscovici) para a noção de imaginários discursivos. Além disso, desvendamos, à luz da Teoria Semiociológica, o contrato de comunicação do Manual do Professor, buscando examinar a “situação de comunicação”, “sujeitos” envolvidos – parceiros e protagonistas, o “gênero” Manual do Professor, com suas restrições muitas delas impostas pelos editais do PNLD – e as finalidades do contrato. Ainda nesse capítulo, discorreremos sobre a metodologia empregada para análise dos manuais.

No terceiro capítulo, tratamos especificamente dos Manuais do Professor que compõem o nosso *corpus* e de maiores detalhes sobre cada um dos livros. Buscamos observar os comportamentos enunciativos apresentados em cada Manual, verificando por meio de quais modalidades eles se manifestam, a fim de compreender quais delas são predominantes em cada livro. A partir do comportamento enunciativo, observamos as relações de força que se estabelecem entre os parceiros do contrato de comunicação, propiciando elucidar como são construídas as representações dos professores. Além disso, examinamos os níveis de competências atribuídos ao interlocutor previsto para cada Manual, a fim de delinear os parâmetros utilizados para concebê-lo. Pois, segundo Emediato (2007),

a figura construída do destinatário atua (em situações monologais) como instância pré-validante para a possível efetivação do contrato de comunicação.

Nas considerações finais, comparamos os resultados das análises dos Manuais do Professor, evidenciando algumas tendências significativas. Ao longo dos anos estudados, houve, por exemplo, um crescimento expressivo de prescrições para os professores (6,99% em 2000 para 65,53% em 2016) e uma queda acentuada de atividades sem orientação alguma (73,55% em 2000 para 0,00% em 2016), considerando o professor cada vez menos autônomo no uso do Livro Didático e nas realizações de suas atividades. Para essa discussão, contamos com as contribuições de Jean-Paul Bronckart (2006) e Anna Rachel Machado (2004 e 2009) sobre as relações entre linguagem, ensino como trabalho e prescrições do ensino, bem como com os trabalhos de Coracini (2003) e Carmagnani (1999).

Esta pesquisa oferece um dispositivo de análise das relações de força entre os interlocutores dos Manuais do Professor, evidenciando os aspectos relacionados às marcas de autoridade enunciativa sobre o professor. Assim, pretendemos contribuir com os estudos discursivos sobre representação, prescrições e trabalho do professor. E, finalmente, gostaríamos de atrair mais olhares para o Manual do Professor a fim de provocar discussões em torno de sua elaboração, produção e circulação no contexto educacional.

## CAPÍTULO 1 – Políticas públicas para o Livro Didático no Brasil

### 1.1. Políticas públicas para o Livro Didático no Brasil Império

No século XIX, em 1808, a corte portuguesa se muda para o Brasil, então colônia de Portugal. Desde sua chegada, o príncipe regente D. João VI atuou de modo a transformar o perfil da colônia, adotando medidas tais como: abertura dos portos; oferta de subsídios para as indústrias de ferro, aço, seda, lã e algodão; financiamento de espetáculos (como ópera e balé); criação de bibliotecas e teatros, bem como do Jardim Botânico, e permissão para a construção de universidades, antes proibidas em território colonial (LINHARES, 1990).

Nesse contexto de mudanças no Brasil colonial, em 1815 ou 1816, foi elaborado um documento, denominado *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo*, por Martim Francisco Ribeiro de Andrada. Vale salientar que esse documento é de interesse político, já que

[...] pertence ao gênero das “memórias”, portanto, dos escritos que, encomendados pelo governo despótico ilustrado, os homens de ciência luso-brasileiros produziam a fim de fomentar o progresso do império português (BONTEMPI JR., 2014, p. 262).

Tal documento foi baseado no texto *Cinco memórias sobre a instrução pública*, escrito pelo francês Condorcet. Ambos os documentos são muito parecidos, tanto por se sustentarem sobre o princípio da educação como obrigação do Estado, quanto por apresentarem propostas (muitas delas idênticas<sup>2</sup>) de níveis de organização escolar, currículos, métodos de ensino, formação de professores, entre outras. No entanto, “Condorcet vale-se em seu trabalho do ideal da ‘igualdade’ como pilar que alicerça o significado de uma instrução universal e única; ao passo que Martim Francisco não faz uso uma só vez dessa palavra” (BONTEMPI JR., 2014, p. 274), pois no Brasil havia um interesse em controlar as escolas para garantir uma doutrinação que servisse aos ideais do Reino.

---

<sup>2</sup> “Para a confecção de sua Memória, Martim Francisco [Andrada] valeu-se, de fato, das Cinco memórias sobre a instrução pública escritas por Condorcet. Mas não foram elas sua única referência. Há pontos comuns e cópias de trechos, mas há outros em que a obra de Martim Francisco [Andrada] se distancia por completo dos escritos de Condorcet” (BONTEMPI JR., 2014, p.274).

Interessa-nos o documento de Martim Francisco Andrada especialmente por propor explicitamente o uso de compêndios escolares<sup>3</sup>, sobretudo no primeiro grau de instrução, elaborados conforme os conteúdos escolares: “deverá ele [o menino] aprender por um livro **mandado fazer para este fim**” (ANDRADA, 1816, p.3-4 *apud* AMBONI, 2006, p. 23, grifo nosso) sob rígido controle do Estado.

Os compêndios destinados para o primeiro grau de instrução encerrando em si elementos mais, e princípios de verdade geralmente reconhecida, que nunca experimentam a influencia das novas descobertas, **devem ser compostos debaixo da vigilância e inspeção do Estado**, porque desta forma sua doutrina nunca será desnaturalizada, pela superstição ou negligência, e por isso hão de ser de necessidades melhores (ANDRADA *apud* MOACYR, 1936, p. 137, grifo nosso).

Na impossibilidade de produção desses compêndios, o autor prescreve a tradução de obras advindas de países “cultos”. No intuito de garantir o controle do Estado, o documento ainda propõe que se constitua uma comissão, formada por pessoas “literatas” e “sábias”, para fiscalizar os compêndios escolares.

Apesar de a *Memória* de Martim Francisco não ter se tornado um documento oficial<sup>4</sup>, ele foi responsável por colocar em circulação no Brasil as ideias e propostas do plano francês para a educação pública, o qual “concedia ao Estado não só o direito de controlar o ensino, como também a obrigação de instruir” (PONCE, 2000, p. 139), o que influenciou sobremaneira a concreta intervenção do Estado brasileiro (recém independente) na educação, com a promulgação, pelo então imperador do Brasil, D. Pedro I, da primeira lei relacionada à educação, a *Lei Geral do Ensino de 1827*<sup>5</sup>.

A Lei Geral do Ensino de 1827 “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio” e legisla sobre o funcionamento dessa educação que se dará “a custa da Fazenda Pública”, incluindo distribuição de poderes e atribuições às autoridades das províncias, definição de currículo e

<sup>3</sup> Livros impressos com funções didáticas.

<sup>4</sup> Tal documento foi recusado pela Capitania de São Paulo, mas após a independência do Brasil, foi apresentado à Comissão de Instrução da primeira Assembleia Constituinte do Brasil independente (1823-1824), com a finalidade de estruturar um sistema de educação nacional. Desta Assembleia recebeu parecer altamente favorável e recomendação de impressão imediata, portanto, o “esvaziamento do poder dos Andrada levou o Ministério do Interior a não publicar a MEMÓRIA, ou seja, tratava-se de uma forma de retaliação política” (AMBONI, s/d, p. 3).

<sup>5</sup> A referida lei, também conhecida por “Lei Geral do Ensino Elementar”, “Lei de Instrução Pública” ou “Lei de 15 de outubro de 1827”, por ser a primeira legislação educacional do Brasil, tornou-se inspiração para a criação do Dia do Professor.

método de ensino, forma de contratação e remuneração dos professores, entre outros. Essa lei, balizada pelas propostas de Martim Francisco (que prevê a elaboração de compêndios escolares sob a vigilância do Estado), juntamente com a liberação do direito de impressão em território brasileiro impulsionaram a produção de livros escolares no Brasil.

Neste período, início do século XIX, observa-se o declínio do uso de livro escolar de produção portuguesa, embora alguns ainda possuíssem grande circulação no Brasil, como foram os de Castilhos e João de Deus já no terceiro quarto do século XIX. Observa-se também a emergência de um polo produtor de textos didáticos bastante agressivo em termos mercadológicos no Município Neutro que, com a retirada dos impressores franceses, tende a substituí-los. Há a gênese de um novo período que se prolonga até a década de 80, caracterizado pela produção de livros escolares no Município Neutro e com a predominância de autores nacionais (TAMBARA, 2002, p. 30).

Pela expansão educacional promovida pelo imperador do Brasil (Lei de 1827) e pela detenção do poder regulatório sobre as obras escolares, “o poder público foi se constituindo no principal cliente dos editores de textos escolares” (TAMBARA, 2002, p. 43), o que estimulou a emergência de uma produção editorial nesse setor (livros com finalidades didáticas), que originou a formação dos parques gráficos brasileiros.

Apesar de o Estado já exercer o controle sobre os livros escolares da educação pública, somente em 1885 regulamentou juridicamente os mecanismos de adoção desses materiais por meio do *Decreto n. 9397 de 07 de março de 1885* o qual “estabelece regras para a adoção das obras concernentes ao ensino primário e da outras providencias”. O Decreto estabelece, em seu Artigo 1º, que:

Nenhum livro, mappa ou objeto de ensino será adoptado nas escolas publicas sem prévia aprovação do Ministro do Império, ouvido o Conselho Director, que dará parecer fundamentado. A adopção dos livros ou compêndios que contenham matéria do ensino religioso, precederá também a aprovação do Bispo Diocesano.

Queremos ressaltar que a elaboração e veiculação dos livros escolares da educação pública brasileira já nasceram submetidas ao controle do Estado.

## 1.2. Políticas públicas para o Livro Didático no Brasil República

A proclamação da República (1889) se deu em um cenário fortemente influenciado pelas ideias positivistas, as quais, no âmbito da educação, refletiu na criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, chefiado por Benjamin Constant, marcado pelos princípios de liberdade e laicidade do ensino e gratuidade do ensino primário. O período da Primeira República (1889-1930) foi sinalizado por várias reformas educacionais<sup>6</sup> que culminaram no movimento da Escola Nova, na década de 1930 (LINHARES, 1990).

Em 1932, foi lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, elaborado por 26 intelectuais brasileiros (dentre eles Anísio Teixeira<sup>7</sup>) e publicado nos mais importantes veículos da mídia brasileira. O *Manifesto* teve grande repercussão e muitos de seus ideais foram adotados na Constituição de 1934.

A Constituição de 1934, em seu Capítulo II – Da Educação e da Cultura – representa em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador, [...] quase todo o texto constitucional, no capítulo referente à educação, denuncia uma influencia bastante pronunciada do ‘Manifesto’ (ROMANELLI, 1983, p. 150-151).

Em 1938, o governo federal publica o Decreto-Lei nº 1006 (conhecido como Lei do Livro Didático), no qual estabelece condições de produção, importação e utilização do Livro Didático e institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cuja principal função é “examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso”. A partir de então, todo e qualquer Livro Didático a ser utilizado no país deveria passar pelo crivo de tal comissão, consolidando o total controle do governo sobre a adoção desses materiais, conforme estabelecido no artigo 3º deste Decreto-Lei:

---

<sup>6</sup> Conforme NAGLE, 2001: reforma Benjamin Constant (1890); Código Eptácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). Além dessas, foram realizadas reformas em alguns Estados, tais como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927; a de Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro, em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928.

<sup>7</sup> Algumas décadas depois do “Manifesto” (1950), Anísio Teixeira, à frente do INEP, propôs políticas para renovação do ensino por meio de pesquisas e desenvolvimento de novos materiais didáticos. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi criado em 1937, mas, em homenagem ao educador, hoje se chama Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Art. 3º - A partir de 1º de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação nos termos desta Lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

O referido Decreto-Lei consagrou o termo “Livro Didático”, tal qual o utilizamos atualmente, definindo-o legalmente da seguinte forma:

Art. 2º - Para os efeitos da presente Lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º - Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Em 1952, Anísio Teixeira assume a direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e nesse mesmo ano cria a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), cuja função é contribuir para a “renovação da literatura pedagógica mediante a revisão de livros de leitura e a análise dos livros didáticos em uso nas escolas” (XAVIER *apud* FILGUEIRAS, 2011a, p 92). As responsabilidades da CALDEME eram:

- a) proceder a um estudo comparativo da literatura educacional existente no país e no estrangeiro [...];
- b) elaborar, na base desse estudo e dos princípios pedagógicos, os guias para professores das diferentes matérias do ensino primário e médio;
- c) publicar desses guias a quantidade necessária para despertar o interesse pelo problema dos diferentes círculos educacionais do país;
- d) instituir prêmios para as obras didáticas que seguirem melhor a orientação traçada nesses guias (Ofício n. 76.046/52, Ministério da Educação e da Saúde) (FILGUEIRAS, 2011a, p. 94).

Essa política estava em consonância com o *Manifesto* de 1932. De caráter mais democrático e descentralizador, criticava os programas oficiais e os currículos uniformes (embora estivesse vinculada ao Estado), propunha transformar a educação por meio de pesquisas e desenvolvimento de literatura para a formação de professores. Foram encomendados a professores pesquisadores de importantes instituições, como a Universidade de São Paulo (USP) e o Colégio Pedro II, a elaboração de Guias de Ensino para professores secundaristas, e alguns chegaram a ser publicados. Esses guias

deveriam ser inovadores, pois não precisavam seguir nenhum programa oficial. Em carta ao professor Mário de Souza Lima, Gustavo Lessa esclarecia que os autores teriam “plena liberdade para expor a matéria como melhor entendessem”. Desse modo, os autores poderiam “abrir novos caminhos para o melhor tratamento dos respectivos assuntos” (Carta de 11/12/1952) (FILGUEIRAS, 2011b, p. 7).

Com o Golpe de 1964, o contexto político e social brasileiro se alterou e pôs fim aos debates realizados por diversos setores da sociedade e Congresso Nacional. A democracia foi interrompida e as reformas sociais e políticas que estavam em curso foram alteradas.

Como podemos encontrar nos estudos de Romanelli (1983) e Freitag (1987) e no conjunto de documentos reunidos e resenhados por Alves (1968), na década de 1960, especialmente sob o regime militar, foram realizados vários acordos entre o MEC e a *United States Agency for International Development (USAID)* que estabeleceram convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira (abrangendo todos os níveis de ensino). Um desses convênios – Carta de Acordo de 1º de novembro de 1966<sup>8</sup> – assegurava a cooperação americana para a produção (intervenção técnica) e distribuição (apoio financeiro) de livros técnicos e didáticos, do qual resultou a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Tal convênio envolvia, além do MEC e da *USAID*, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), estabelecendo as responsabilidades de cada um. Dentre elas, destacamos as seguintes:

A. O Ministério da Educação e Cultura concorda em:

1. Coordenar este programa por intermédio da COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – com o objetivo de aperfeiçoar o sistema educacional e beneficiar o maior número possível de estudantes, nos três níveis de ensino.

B. A USAID/BRASIL concorda em:

1. Proporcionar serviços de assessoria e assistência técnica por especialistas, na dependência de suas disponibilidades de verba e de pessoal, para trabalhar com os editores e o Ministério em vários aspectos da execução do programa. Os especialistas atenderão a diferentes setores, tais como: distribuição, impressão, encadernação, fabricação de papel, diagramação, elaboração e ilustração de livros, editoração de livros técnicos, didáticos, de referência e de biblioteconomia.

C. O Sindicato Nacional dos Editores de Livros concorda em:

1. Cooperar, por todos os meios ao seu alcance, no desenvolvimento e execução dos objetivos deste programa.

[...]

4. Cooperar com os assessôres-técnicos USAID/BRASIL e da COLTED, na utilização eficaz de tal assistência técnica para o aperfeiçoamento da elaboração, ilustração e diagramação, impressão e encadernação de livros educacionais. (Carta de Acordo 01/11/1966 *apud* ALVES, 1968, p. 96-99).

---

<sup>8</sup> Cf. a íntegra em ALVES, 1968, p. 94-101.

Vale observar a importância da articulação que o MEC, como coordenador do convênio, fez entre a assessoria técnica norte-americana (*USAID/BRASIL*) e o setor editorial (SNEL), qual seja: se até esse período o Estado controlava a circulação do Livro Didático por meio da seleção entre os livros disponíveis, desse momento em diante, o Estado começa a intervir em toda a cadeia produtiva, o que inclui assessorar autores (elaboração) e editoras (editoração, ilustração, diagramação, distribuição) e fomentar a indústria gráfica (fabricação de papel, impressão, encadernação). O Estado adquire controle absoluto sobre os Livros Didáticos produzidos e distribuídos às escolas públicas.

A COLTED recebeu várias críticas, por parte de educadores, relacionadas à influência norte-americana na educação brasileira (FREITAG, 1987; ROMANELLI, 1983; FILGUEIRAS, 2011b; MANTOVANI, 2009) e foi envolvida em um escândalo relacionado a operações ilícitas e irregulares nas relações comerciais dos Livros Didáticos<sup>9</sup> (MUNAKATA, 1997; FILGUEIRAS, 2011b; MANTOVANI, 2009), o que levou à sua extinção em 1971.

Após essa data, o Instituto Nacional do Livro<sup>10</sup> (INL) assume a responsabilidade da política editorial do livro técnico e didático, incorporando-a ao sistema de coedição já existente para livros literários. Nesse mesmo ano, o INL criou três programas: o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES). Essa parceria público-privada de coedição era de interesse para o Estado, visto que este continuava a manter o controle absoluto da produção livreira. E para o setor editorial, ainda mais interessante do que a política anterior, pois, além do mercado garantido, parte dos custos da produção era financiada pelo Estado (FREITAG, 1987; FILGUEIRAS, 2011b; VAHL, 2014).

Desses três programas, o PLIDEF foi o que durou mais tempo (1971 a 1976) e funcionava da seguinte maneira: o Estado selecionava as obras que considerava de

---

<sup>9</sup> O então Ministro da Educação constituiu uma Comissão de Inquérito com a finalidade de apurar as irregularidades da COLTED.

<sup>10</sup> Instituto já existente desde 1937, tendo como principal finalidade editar obras raras, enciclopédias e dicionários.

qualidade, custeava parte de sua produção – o que barateava o custo para os alunos – e ainda adquiria uma certa quantidade para distribuição a alunos carentes.

Em 1976, a Fundação Nacional de Material Escolar<sup>11</sup> (FENAME) assume a política do Livro Didático, continuando o processo de coedição com as editoras privadas. Segundo Filgueiras (2011a, p. 222), “o processo de transferência das responsabilidades do INL quanto à política do Livro Didático para a FENAME não foi totalmente esclarecido”.

Desde 1966, o Estado garantiu o controle da veiculação de conteúdos e formatos de materiais didáticos, primeiramente intervindo em sua cadeia produtiva (da elaboração à compra e distribuição do Livro Didático) e posteriormente participando efetivamente da produção com as políticas de coedições. Posto que a FENAME tenha sido transformada em Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a política de coedição continuou até 1995, ano da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que será detalhado mais à frente.

### **1.3. Do Livro Didático ao Manual do Professor**

O Livro Didático sofreu expressivas modificações no final de 1960 e início de 1970 (BATISTA, 2004; BULOTAS, 2017; BELMIRO, 2000; GATTI JÚNIOR, 2004; MORAES, 2010; MUNAKATA, 1997; NAKAMOTO, 2010), decorrentes da política educacional implantada pelo governo militar mediante acordos MEC/*USAID*. Conforme anteriormente apresentado, um deles tratava especificamente da cooperação entre o MEC, a *USAID* e o SNEL para a produção e distribuição de livros técnicos e didáticos, cujas responsabilidades de cada instituição foram estabelecidas da seguinte forma: ao MEC, a coordenação do programa por meio da COLTED; à *USAID*, a assessoria técnica para a execução do programa, e ao SNEL, a utilização das técnicas propostas pela *USAID*. E ainda determinava a distribuição gratuita de 51 milhões de Livros Didáticos em um período de três anos.

---

<sup>11</sup>Instituída por meio da Lei n. 5.327, de 2 de outubro de 1967, vinculada ao MEC, com a finalidade de distribuir materiais escolares para as escolas a preço de custo, os quais poderiam ser comprados nos postos de distribuição ou pelos correios.

Não é preciso muito esforço de imaginação para avaliar a importância para as editoras da participação neste convênio. Todo o trabalho de **redefinir sua linha de produção** para atender às exigências do programa seria irrelevante frente à compensação garantida com o sucesso da negociação. A COLTED compraria todo o estoque da produção [...] (OLIVEIRA, 1984, p. 54, grifo nosso).

Juntamente com a qualificação editorial, o Estado estimulou a modernização da indústria gráfica, acompanhando as políticas de fortalecimento e expansão de todo o setor industrial brasileiro. Em 1966, foi promulgado o Decreto-Lei nº 46 – 18/11/66 que concedia incentivo fiscal às indústrias, e, em complemento a este, o Decreto-Lei nº 60.943 – 5/7/67, que dispõe sobre a concessão de estímulos às indústrias do papel e das artes gráficas, concedendo isenção de imposto de importação e de renda, assistência financeira, entre outros benefícios. Com isso, as impressoras *offset* começaram a substituir a tipografia e o sistema de acabamento (aplicação da capa ao miolo) foi automatizado (MORAES, 2010, p. 58), aumentando a qualidade dos materiais e o potencial produtivo das gráficas.

Esse cenário provocou o surgimento de um novo modelo de Livro Didático, designado por Batista (2004) como Livro Didático Moderno, que deu início a uma nova geração de Livros Didáticos que perdura até os dias de hoje. A coleção *Estudo Dirigido de Português*, de autoria de Reinaldo Mathias Ferreira, lançada pela Editora Ática no final da década de 1960<sup>12</sup>, é considerada a precursora dos atuais Livros Didáticos modernos brasileiros (BATISTA, 2004; MUNAKATA, 1997; MORAES, 2010) e um “divisor de águas” na história do Livro Didático no Brasil. Ela foi um grande sucesso de vendas<sup>13</sup>, incentivando a adoção desse paradigma tanto nos demais didáticos dessa editora quanto nos das outras. A coleção é inovadora em seus aspectos gráficos, por ser consumível/descartável e por apresentar um Manual do Professor. A seguir, detalharemos essas inovações e de que modo revelam a forte influência do modelo norte-americano, cujos princípios teóricos advêm da

---

<sup>12</sup> Segundo Batista (2004, p. 36), embora não tenha sido possível precisar o ano de lançamento dessa obra, sua aprovação em 1969 pela Comissão do Livro Didático do Estado de São Paulo é um indicador de que sua primeira edição tenha sido no final de 1960.

<sup>13</sup> Conforme Hallewell (1985), a editora vendeu um milhão de exemplares dos dois primeiros volumes da coleção, e em 1971, três milhões. Para se ter certa dimensão desse número de vendas, é interessante compará-la ao fato de que, apenas 50 anos antes desse período, “considerava-se que um texto de escola primária era estrondosamente bem-sucedido quando vendia cinquenta mil exemplares”.

Instrução Programada<sup>14</sup>, no estabelecimento de um novo padrão para os Livros Didáticos brasileiros.

- Aspectos gráficos:

Os livros vêm em formatos maiores que os tradicionais e com capas plastificadas; o projeto gráfico interno (1) estrutura o conteúdo em grupos de atividades: “todos os grupos são iniciados por uma ilustração, no alto da página, marcando o final do grupo anterior de atividades e o início de um novo grupo” (BATISTA, 2004, p.42), (2) é marcado pela presença de jogos, palavras cruzadas e caça-palavras, (3) possui espaços para o aluno realizar as atividades no livro. Essa nova concepção gráfica ecoa os modelos de materiais didáticos produzidos com a técnica de Instrução Programada, nos quais:

a ideia de [motivação] foi explorada sobretudo enquanto associada à importância de sua força estimuladora, e rapidamente apropriada em termos de apresentação, formato, atratividade, etc., levando à insistência nem sempre comprovada para as ilustrações, apresentação visual, forma gráfica, uso de cores e outras técnicas de *layout* (OLIVEIRA, 1983, p. 91).

- Livro descartável/consumível:

A coleção é a primeira a apresentar espaços para o aluno resolver os exercícios, inviabilizando a reutilização dos livros, tornando-os, portanto, descartáveis ou consumíveis. Segundo Oliveira (1983, p. 91), “podem-se detectar as origens do livro consumível sobretudo a partir dos trabalhos de Skinner e, mais especificamente, em decorrência da técnica de instrução programada”. Essa novidade foi rapidamente incorporada pela indústria editorial, tornando-se padrão nas edições didáticas.

No Brasil, o livro descartável passou a reinar durante uma década e meia, já que sua introdução fora assegurada pelos técnicos americanos da *USAID* que assistiram os vários governos militares a partir de 1964, alegando-se a falta de *know-how* por parte dos funcionários de instituições brasileiras (FREITAG, 1987, p. 30).

---

<sup>14</sup> A técnica da instrução programada, em voga nos EUA na década de 1960, “baseia-se na teoria do estímulo e da resposta, desenvolvida por Pavlov na URSS e retomada nos Estados Unidos por Thorndike (teoria do comportamento operante) e Skinner (teoria behaviorista). Segundo essa vertente da psicologia, o aprendizado se dá através do condicionamento e do reforço de respostas positivas” (FREITAG, 1987, p. 29). A instrução programada, trazida pelos consultores norte-americanos, orientou e fundamentou os programas da COLTED. Um exemplo emblemático é o *Manual de Instrução Programada para professores Primários* (1969) elaborado para os cursos de treinamento de professores, promovidos pela COLTED, com a finalidade de orientar os professores quanto à utilização do LD.

- Manual do professor:

Batista e Soares apontam a coleção como a primeira, ou uma das primeiras, a apresentar esse complemento:

Dentre os livros que aqui analiso (aqueles que antecedem a primeira coleção de Reinaldo Ferreira e aqueles que lhe são contemporâneos), ao que parece apenas a série de Magda Soares Guimarães possui manual do professor. Determinar com precisão o momento em que emergem esses livros destinados ao professor e fatores que favorecem essa emergência é uma das tarefas a ser realizada pelo campo de estudos sobre o ensino de Português e sobre o livro didático (BATISTA, 2004, p. 59).

Para esse auxílio que o professor poderia ser chamado a dar, conta ele com as respostas aos exercícios, que lhe são fornecidas pelo autor, no “Livro do Professor”. A coleção de Reinaldo Mathias Ferreira foi uma das primeiras, se não a primeira, a oferecer aos professores o “seu” livro, com explicitação dos objetivos do manual didático, orientações metodológicas, sugestões de atividades e, o que seria impensável até os anos 60, as respostas dos exercícios (SOARES, 2001, p. 71).

Em entrevista a Munakata (1997), João Guizzo, gerente editorial da Ática, relata as inovações adotadas pela editora na década de 1960, e aponta a influência do modelo americano sobre a introdução do Manual do Professor:

Olha, essa inovação no livro didático foi muito na forma de apresentar os conteúdos – tanto o texto, a linguagem, quanto a visualização gráfica. Então, a Ática quebrou aquela forma tradicional do livro didático, que era um livro formal, um livro pesado, muitas vezes com capa dura, com poucas ilustrações, ilustrações assim muito na base de fotografias ou esquemas muito sérios. Aliás, poucos livros eram assim coloridos; basicamente só os livros de Geografia eram coloridos. A Ática inovou lançando livros com uma linguagem muito mais informal, mais leve, mais rápida, uma linguagem mais comunicativa, uma comunicação direta com o aluno; livros com conteúdo também mais leve, menos pesado, conteúdo mais simples, mais acessível ao aluno e, por outro lado, uma visualização gráfica muito mais alegre, mais variada, mais atraente, introduzindo até a história em quadrinhos, essa comunicação direta com o garoto, fazendo livros coloridos, livro com quatro cores praticamente em todas as áreas, em História, Geografia, Ciências, Matemática. Então isso modificou muito o perfil do livro. E o professor que ingressava no magistério na época, década de 60..., já grandes levas de professores vinham de classes menos privilegiadas, aquele professor diferente do professor antigo – que era visto assim como um elemento privilegiado socialmente, economicamente –; esse professor novo que entrava era oriundo de uma classe média média, classe média baixa; esse professor não tinha qualificação profissional formal do professor antigo. Esse professor então se adaptou muito bem a esse tipo de livro que inovou tanto. A Ática, nesse sentido, foi uma pioneira. Por outro lado, ela inovou também lançando o livro chamado consumível, o livro em que o aluno tem espaço para escrever, ele estuda e faz os exercícios no próprio livro, escreve tudo no próprio livro. E outra grande inovação foi – isso tirado muito do modelo americano de livro didático – de oferecer ao professor o exemplar dele com todas as respostas preparadas. Então, o professor passou a ter um elemento extremamente prático: o professor de Matemática não precisa perder horas em casa preparando aulas, resolvendo todas as contas, os problemas: todos os exercícios que ele vai passar, ele tem já

tudo prontinho no livro. Professor adorou esse tipo de livro e adotou em massa. Foi assim um estouro, os livros, alguns livros chegavam a ter assim edições de 400, 500 mil exemplares. Isso naquela época, década de 60, 70. Espantava até os gerentes de gráfica, que ficavam na dúvida se a ordem de serviço estava certa ou não (MUNAKATA, 1997, p. 108-109).

A inclusão de um manual para o professor utilizar o Livro Didático foi amplamente adotada pela Ática, o que (entre outras novidades) contribuiu para o enorme êxito da editora no mercado didático (MORAES, 2010) e, conseqüentemente, sua utilização por outras editoras, tornando-se uma prática generalizada.

Assim, ao que tudo indica, o livro do professor foi um produto lançado pela Editora Ática para conquistar o professor, mas logo passou a fazer parte das estratégias comerciais de todas as outras editoras que disputavam o mercado dos didáticos no país, que é uma característica costumeira do segmento dos didáticos – ou seja, estratégias de marketing bem-sucedidas, assim como produtos que apresentem inovações e obtenham sucesso junto ao mercado consumidor habitualmente são incorporados por todas as empresas do segmento, que passam a também se valer da novidade (CASSIANO, 2007, p. 160).

Embora não seja possível afirmar que a Editora Ática tenha sido a primeira a publicar um Manual do Professor, parece-nos inevitável dizer que a influência norte-americana foi decisiva para a oferta desse material não só por essa editora, mas por outras seguindo um mesmo caminho de sucesso. Os Livros Didáticos americanos já possuíam manuais destinados aos professores, o que um estudo publicado em 1969 por Míriam Moreira Leite aponta: “o livro americano é completado por um guia geral para o professor, e guias específicos para cada lição, em que se explicam os objetivos do estudo daquele tema para o aluno [...]” (LEITE, 1969, p. 144 *apud* RIBEIRO, 2015, p. 113).

A COLTED promoveu e estimulou a produção de Manuais do Professor. Além de assessorar autores, editores, técnicos da produção gráfica etc., dar treinamento para professores e profissionais da educação, adquirir livros para bibliotecas escolares, promoveu duas *Semanas de Estudos*, as quais produziram relatórios com orientações para elaboração de livros técnicos e didáticos. A primeira foi realizada em maio de 1967, e seu relatório apresentou vários critérios para avaliação de Livros Didáticos que envolviam a observância da qualidade dos aspectos de conteúdo e gráficos. A segunda Semana aconteceu em maio de 1968, e trouxe a recomendação de inclusão do Manual do Professor nos critérios de avaliação para compra de livros. Recomendação sobre a qual o então Diretor-executivo da COLTED, Ruy Baldaque,

estabeleceu três princípios a serem rigorosamente observados. Entre eles, destacamos:

2. A partir do Plano Piloto, todos os livros didáticos adquiridos deverão, obrigatoriamente, ser acompanhados dos respectivos manuais do professor (Relatório 28/11/1968 *apud* FILGUEIRAS, 2011a, p. 193).

Grosso modo, o Manual do Professor nasce no cenário promovido pela COLTED com a introdução do modelo norte-americano e passa a ser exigido pelo mesmo órgão como acompanhamento obrigatório para aquisição de Livros Didáticos.

Com a extinção da COLTED, em 1971, o Estado continua mantendo o controle sobre a produção do material didático, agora sob responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL). Conforme dito anteriormente, o INL cria três programas para o Livro Didático, em regime de coedição, e, em pelo menos um deles – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), mantém a obrigatoriedade do Manual do Professor. No ANEXO A, temos um exemplo de chamada para recebimento de livros pelo referido programa.

Esse modelo de Livro Didático moderno acompanhado de um Manual do Professor não só se manteve na política para o livro escolar, mas ganha contornos mais densos. Se antes era impensável, como dizia Soares (2001), um livro do professor com respostas e sugestões de atividades, com o modelo de avaliação do PLIDEF é esperado muito mais desses manuais: uma complementação pedagógica para o trabalho do professor em sala de aula.

Os Livros Didáticos eram submetidos a uma *Comissão de Análise e Seleção de Livro-Texto*, que escolhia aqueles a serem coeditados de acordo com os programas do INL. Para a avaliação e seleção dos livros, havia normas, de conhecimento público, com especificações detalhadas para cada matéria e cada série escolar, com um item específico para o Manual do Professor.

O manual do professor de qualquer matéria ou série deveria apresentar, entre outras coisas: a compatibilidade entre os objetivos do livro texto, os conteúdos e o método de ensino; os conceitos básicos a serem alcançados; relacionamento das diferentes disciplinas; sugestões de atividades, de trabalhos independentes e em grupos – em classe e fora dela –; previsão de atividades relacionadas às diferentes fases do ciclo didático, incluindo a avaliação; indicação de recursos suplementares; bibliografia para o

professor; textos de instruções metodológicas; orientação para avaliação (FILGUEIRAS, 2011a, p. 209-210).

De 1970 até os dias de hoje, o Manual do Professor vem sendo sistematicamente exigido nas políticas públicas para o Livro Didático no Brasil. Os critérios de avaliação e seleção se mantiveram mais ou menos regulares até a década de 1990<sup>15</sup>, quando entra um novo componente. Comparem-se as normas do PLIDEF acima citadas com as normas de seleção dos Manuais do Professor do PNLD/1997:

Considera-se fundamental que o livro didático venha acompanhado de orientações ao professor que explicitem os pressupostos teóricos, os quais, por sua vez, deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e com as atividades propostas no livro do aluno.

O manual do professor não deve ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórica, informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, sugestões de leituras, filmes, vídeos e outras fontes e/ou materiais que **contribuam para a formação e atualização do professor**.

É importante que oriente o professor para a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento trazendo, ainda, proposta e discussão sobre a avaliação da aprendizagem. É desejável, também, que apresente sugestões de atividades e de leituras para os alunos (MEC, 1996, p. 13, grifo nosso).

De modo geral, os critérios para o PNLD/1997 são muito parecidos com os da década de 1970, exceto pela concepção de que o Manual do Professor possa contribuir para a “formação” e a “atualização” do professor, transformando-o em um material que está muito além de sua relação com o livro do aluno.

Em referência à avaliação dos Manuais do Professor, os editais estudados por nós – correspondentes às edições do PNLD dos anos de 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016 – mantêm basicamente as mesmas indicações<sup>16</sup> de 1996. Os textos são bastante parecidos, porém, a partir de 2007, todos começam com os seguintes dizeres “as obras didáticas deverão estar acompanhadas, **obrigatoriamente**, dos respectivos manuais do professor, que não devem ser uma cópia do livro do aluno

<sup>15</sup> Essa mudança está relacionada à reestruturação do PNLD e será explicada com detalhes na próxima seção deste trabalho.

<sup>16</sup> Os editais também definem as características gráficas (formato, nº máximo de páginas, tipo de papel, tipo de encadernação etc.), editoriais (elementos obrigatórios nas quatro capas e folha de rosto, estrutura do miolo etc.) dos manuais do professor, tecnológicas (desde de 2016 as editoras têm que disponibilizar os manuais, além de impressos, em formatos digitais e PDF). Uma deliberação interessante que ocorreu apenas em 2007 e 2013 foi a acessibilidade de livros para alunos e professores cegos. Em 2007, houve a possibilidade de adaptação de alguns livros ao sistema Braille, e em 2013, determinou-se esta obrigatoriedade de distribuição dos livros e manuais especificada no edital: “Os alunos e professores cegos da rede pública receberão as mesmas obras distribuídas às suas escolas participantes no formato digital Mecdaisy.” (FNDE, edital 2013, p. 10).

com os exercícios resolvidos [...]”, e, em 2010, apresentam-se um pouco mais detalhados, com algumas modificações no vocabulário, tais como: “contribuir com a *formação continuada*” (FNDE, edital 2010, p. 30, grifo nosso), “o manual a ele destinado deve ser um instrumento que propicie ao professor uma *reflexão aprofundada* sobre a opção teórico-metodológica” (FNDE, edital 2010, p. 31, grifo nosso) ou “propiciar ao docente uma *efetiva reflexão sobre sua prática*” (FNDE, edital 2013, p. 30; edital 2016, p. 48, grifo nosso).

Portanto, o PNLD, além de esperar que os Manuais do Professor possam garantir um bom uso do Livro Didático, refletindo as concepções teóricas contidas em sua metodologia, relacionando os seus conteúdos, sugerindo bibliografia de apoio e atividades correlatas para suplementar o trabalho do professor etc., acrescenta-lhes a tarefa de contribuir para a “formação” do mestre, explicitando-se aí uma preocupação em relação à competência profissional. Na internet, no *Portal* do MEC, na página do PNLD, as primeiras palavras de apresentação do Programa, até o ano de 2017<sup>17</sup>, eram as seguintes:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo **subsidiar o trabalho pedagógico dos professores** por meio da distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica (FNDE/MEC, 2017, grifo nosso).

Conquanto os Livros Didáticos sejam distribuídos aos alunos, a definição – dada acima – do objetivo principal do PNLD deixa claro que o foco está (ou pelo menos esteve, até a data citada) no trabalho do professor e, não, por exemplo, na aprendizagem dos alunos ou no processo ensino-aprendizagem.

Enfim, o Manual do Professor surge de uma política pública educacional no momento da ditadura militar e permanece em suas administrações subsequentes sob o controle absoluto do Estado. De 1985 em diante, com o término da ditadura e a criação de um novo modelo para o Livro Didático – o PNLD, o Manual do Professor deixou de ser obrigatório, embora já fosse praxe das editoras editá-lo como parte integrante de seus materiais didáticos (o que fez com que a maioria dos livros vendidos ao governo fosse acompanhados pelo manual). A partir de 1993, inicia-se um movimento de reestruturação do funcionamento do PNLD e, em 1996, o Manual

---

<sup>17</sup> Já em 2018, os dizeres foram mudados.

do Professor volta a ser item obrigatório na política pública do Livro Didático, e desde o ano 2000 retorna ao controle centralizado do Estado, conforme veremos a seguir.

#### 1.4. Plano Nacional do Livro Didático – PNLD

Voltando à cronologia das políticas públicas para o Livro Didático, em 1985, com o fim do regime militar e o início do processo de redemocratização do país, é instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto nº 9.154 de 19/08/85, “com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau”.

O PNLD é uma política do governo federal que avalia, seleciona, compra e distribui Livros Didáticos para todos os alunos da Educação Básica de escolas públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais, em todo o território nacional. A rede pública de ensino concentra a maior parte dos alunos e professores da educação básica do país. Dados do Censo Escolar de 2009 a 2016<sup>18</sup> apontam que, em todos esses anos, mais de 80% dos alunos da educação básica estavam matriculados em escolas públicas, e desses, mais de 90% foram contemplados com Livros Didáticos gratuitos.

Entre as principais diferenças em relação às políticas anteriores, a mais expressiva é a escolha do Livro Didático ser feita livremente pelos professores, ou melhor, o Estado continua adquirindo e distribuindo tais livros, porém descentraliza o controle sobre sua seleção. Essa é uma das grandes novidades do programa.

Em 1993, o MEC publica um documento, o *Plano decenal de educação para todos*, cujo cerne é o compromisso de erradicar o analfabetismo no Brasil em 10 anos e no qual o Livro Didático é considerado um dos pontos críticos a ser destacado.

**O livro didático constitui um dos principais insumos da instituição escolar.** Os aspectos referentes à sua política, economia, gerência e

---

<sup>18</sup> Dados disponíveis em *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*, no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — o *link* encontra-se nas Referências.

pedagogia são indissociáveis das demais características da questão educacional brasileira. Embora existam no mercado editorial livros de inegável qualidade, o País ainda não conseguiu formular uma política consistente para o livro didático que enfatize o aspecto qualitativo. **O princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar** (MEC, 1993, p. 23, grifo nosso).

Pela Portaria 1.130, de 06/08/1993, é formada uma comissão avaliadora com dupla finalidade: analisar os livros mais solicitados e propor critérios para a aquisição de novos livros. A comissão aponta problemas metodológicos, conceituais e editoriais, e recomenda a adoção de alguns parâmetros para a aquisição de Livros Didáticos.

O documento do MEC, *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*, organizado por Batista (2001) apresenta o histórico das ações dessa instituição (entre 1985 e 2000) com a finalidade de melhorar os livros distribuídos pelo PNLD. Em 1995, o MEC inicia um processo de avaliação e seleção do Livro Didático que vai culminar no modelo atual do PNLD. No referido ano, são formadas comissões por área de conhecimento (Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais), cujas tarefas eram “a formulação de critérios de avaliação, sua discussão com os editores e autores e o desenvolvimento do processo de avaliação propriamente dito” (MEC, 2001, p. 13). Foram estabelecidos os critérios específicos de cada área e os comuns a todas elas, dos quais destacamos “a pertinência do Manual do Professor para uma correta utilização do Livro Didático e para a atualização do docente” (MEC, 2001, p. 13).

Ao longo de 1996, as comissões supracitadas analisaram os livros a serem adquiridos e distribuídos no PNLD/2007, que foram classificados da seguinte maneira:

- Recomendados
- Recomendados com ressalvas
- Não recomendados
- Excluídos

Dessa classificação surgiu o primeiro *Guia do Livro Didático*, uma publicação direcionada aos professores apresentando os Livros Didáticos “recomendados” e os “recomendados com ressalvas”. De acordo com o MEC, “com base no Guia, os professores puderam ter condições mais adequadas para a escolha do livro” (MEC,

2001, p. 14). Juntamente com o *Guia do Livro Didático*, os professores recebiam um *Catálogo* com a relação dos Livros Didáticos “não recomendados”, pois, ainda que não indicados pelos especialistas do MEC, poderiam ser escolhidos pelos professores. E, por fim, os livros classificados como “excluídos” foram realmente recusados pelo PNLD e não puderam ser escolhidos pelos professores.

Mesmo que as comissões tenham sido formadas por especialistas renomados em suas áreas, suas avaliações sobre os Livros Didáticos a serem adquiridos na edição do PNLD/1997 não satisfizeram os professores da rede pública de ensino. Segundo o documento do MEC, “tendo em vista o PNLD/97, cerca de 72% das escolhas docentes recaíram sobre os livros não-recomendados e apenas cerca de 28% sobre os recomendados” (MEC, 2001, p. 33). Para “sanar” essa questão, o MEC excluiu os livros “não recomendados” da possibilidade de escolha.

Mas os professores continuaram dissonantes com as comissões avaliadoras do MEC e, no PNLD seguinte, as escolhas recaíram nos livros “recomendados com ressalvas”. Então, esses também foram excluídos. Dessa forma, paulatinamente, o MEC foi colocando o professor à margem do processo de avaliação/seleção do Livro Didático do PNLD. E, por fim, desde a edição PNLD/2000/2001, só podem ser escolhidos aqueles avaliados e recomendados pela comissão avaliadora do MEC e publicados no *Guia de Livros Didáticos*.

Nota-se que, se, por um lado, as escolas públicas têm a prerrogativa de adotar ou não os livros do PNLD, não existindo qualquer imposição por parte do governo; por outro, só poderão escolher dentre aqueles previamente selecionados pelo PNLD e incluídos no *Guia*. Portanto, o que era uma das grandes novidades do PNLD – oferecer aos professores das escolas públicas a oportunidade de escolher os Livros Didáticos que desejassem utilizar – não durou muito tempo.

O funcionamento atual do PNLD está detalhado em seus documentos oficiais disponíveis *on-line*<sup>19</sup>. Entretanto, faremos um percurso mais ou menos pormenorizado, para que o leitor que, possivelmente, não partilhe conosco os

---

<sup>19</sup> Portal do FNDE: *link* encontra-se nas Referências.

saberes relacionados a esses processos, possa acompanhar os principais movimentos de seu andamento.

- Adesão

A participação das escolas federais e dos sistemas de ensino estaduais, municipais, e do Distrito Federal no PNLD não é obrigatória: deverá ser feita mediante uma adesão formal.

- Editais

O MEC publica um edital convidando as editoras a inscreverem seus Livros Didáticos no PNLD, chamado *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático*. Esse documento é veiculado dois anos antes de cada edição. Nele estão determinados os componentes curriculares, os prazos, as condições de participação, as etapas do processo de avaliação e seleção das obras, a estrutura editorial, os princípios e critérios para a avaliação, os processos de habilitação, aquisição, produção e entrega, entre outros.

- Inscrição das editoras

O edital determina um prazo para as editoras (empresas detentoras de direitos autorais) inscreverem seus livros, e outro para entregarem uma quantidade de exemplares (geralmente dez) de cada livro do aluno acompanhado do respectivo Manual do Professor, juntamente com a documentação exigida (direitos autorais, documentação da editora etc.). Esse é o tempo, da publicação do edital até a data de entrega, disponível para autores e editoras ajustarem seus livros de modo a cumprirem as exigências do edital.

Parte desses Livros Didáticos e Manuais do Professor entregues para o MEC nessa etapa deve ser *descaracterizada*, a saber, são livros anônimos, dos quais são retirados quaisquer indícios sobre autor e/ou editora. Os Manuais do Professor, por exemplo, devem seguir as seguintes normas:

### **2.2.2. Manual do Professor**

#### **2.2.2.1. A primeira capa:**

Deve trazer única e exclusivamente os elementos a seguir elencados, não sendo permitida a inserção de ilustrações ou outros textos:

- Componente (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia).
- Complemento (Manual do Professor)
- Série ou Ciclo

2.2.2.2. A segunda, terceira e quarta capas:

- Não devem conter textos ou ilustrações.

2.2.2.3. A folha de rosto:

- Não devem possuir textos ou ilustrações

2.2.2.4. O miolo:

- Não deve conter texto ou elementos que identifiquem a editora, e/ou o(s) autor(es), e/ou colaborador(es), e/ou título da coleção ou do livro. (FNDE, edital 2007, p. 19).

Esses exemplares serão assim distribuídos aos avaliadores para não interferirem na imparcialidade do seu julgamento.

- Triagem/avaliação

Com o propósito de averiguar se os livros entregues se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é feita uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT).

Após a triagem, os livros são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), para serem avaliados e selecionados, conforme critérios divulgados no edital, por profissionais especialistas<sup>20</sup> escolhidos pela SEB. Os avaliadores, como os livros descaracterizados, ficam anônimos durante o processo e a comissão formada é totalmente sigilosa. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o *Guia do Livro Didático*.

É por meio desse *Guia* que os professores escolhem os livros que irão utilizar no triênio (o PNLD é editado em ciclos trienais). Por conseguinte, para participar do PNLD, a primeira conquista dos autores/editores consiste em ter seus livros aprovados e publicados no *Guia*, única forma de suas obras terem chance de ser adotadas pelos professores das escolas públicas.

---

<sup>20</sup> “A avaliação pedagógica das obras didáticas será realizada por instituições públicas de educação superior” (FNDE, edital 2016, p. 13).

- Guia do Livro Didático

Depois de selecionados aqueles que poderão ser adquiridos pelo PNLD, é publicado um *Guia do Livro Didático*, uma espécie de catálogo com os Livros Didáticos aprovados. Os livros são apresentados por meio de uma resenha e a reprodução de sua capa. Desde a publicação do primeiro *Guia*, em 1996, até os mais atuais, é possível perceber melhorias tanto em seus aspectos gráficos (projeto gráfico mais elaborado, cores) quanto em qualidade e quantidade de informações sobre os livros resenhados (ver exemplos nos ANEXOS B e C).

Os *Guias* são entregues às escolas para que os professores possam escolher os livros a serem utilizados, e atualmente também estão disponíveis na internet, no Portal do FNDE/MEC. Mesmo havendo uma seleção, o MEC disponibiliza vários títulos de uma mesma área, não havendo imposição de um livro único.

- Escolha

De acordo com o MEC, “os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia de livros didáticos”. Em tese, os professores só têm o *Guia* para balizar suas escolhas. Se assim fosse, judiciosamente, os professores não teriam acesso aos livros, significando que, além de estarem à margem do processo de seleção em relação a toda e qualquer oferta do mercado (visto que não há livre escolha), ficariam também à mercê das resenhas elaboradas pela equipe do MEC, isto é, uma segunda tutoria para suas escolhas.

Na prática, não é bem dessa maneira que acontece... O mercado de Livros Didáticos é bastante agressivo, principalmente quando se trata de vendas ao governo, o maior comprador do setor de didáticos brasileiro, o qual movimenta todo ano cifras na casa dos bilhões de Reais. Logo após a publicação do *Guia*, as editoras cujas obras estão aprovadas iniciam um processo de *marketing* junto a grandes escolas, pessoas-chaves (superintendentes de educação, coordenadores pedagógicos etc.) entre outros. No início dos anos 2000, o assédio era intenso, com oferecimento de brindes, palestras com os autores dos livros ou assessores pedagógicos, materiais diversos de divulgação como *folders*, distribuição de exemplares dos livros aprovados para apreciação dos professores etc. Essas estratégias obviamente têm um alto custo e, quanto mais elaboradas e de maior alcance, maiores ficam, o que

torna desigual a concorrência entre as grandes editoras e as médias e pequenas, o que levou o MEC a tomar certas providências:

Já citamos anteriormente que em razão dos abusos cometidos por parte das editoras em suas práticas de divulgação, que se manifestam de variadas formas, o MEC instituiu a Portaria 2.963, em 29/08/2005, contendo normas de conduta para editoras participarem do processo de execução dos programas estatais de livros. Como muitas das tradicionais práticas de divulgação das editoras se mantiveram, em 5 de abril de 2007 essa Portaria foi substituída pela Portaria Normativa nº 7, em que as normas de condutas para as editoras ficaram mais rígidas, prevendo-se multas punitivas e até suspensão do contrato estabelecido entre o MEC e a editora infratora, no caso de reincidência no descumprimento da Lei. Desse modo, por ocasião do PNLD, ficaram proibidas as palestras dos autores dos livros didáticos constantes no Guia, em espaços do ensino público; as visitas dos divulgadores nas escolas públicas para a entrega dos livros, entre outras medidas, sendo permitido, porém, o envio dos livros pelo correio, para a avaliação dos professores (CASSIANO, 2007, p. 171).

Todavia, além do *Guia do Livro Didático* disponibilizado pelo PNLD, uma parcela dos professores recebe de algumas editoras exemplar do Manual do Professor – pois este já vem com a reprodução do livro do aluno – para análise e “ajuda” nas suas escolhas.

- Pedido/Aquisição/Produção/Análise de qualidade física

Os livros escolhidos são pedidos via internet e o FNDE faz uma negociação de preços com as editoras de acordo com a quantidade solicitada pelos professores. O Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) acompanha a produção e faz análise, por amostragem, da qualidade física dos livros.

- Distribuição/Recebimento

Os livros são distribuídos pelos Correios, com previsão de entrega entre outubro do ano anterior e início do ano letivo.

Não obstante vários aspectos do PNLD serem passíveis de discussão, como qualquer política educacional – tais como a centralização do processo como um todo e especificamente do avaliativo; as tensões e relações com o mercado editorial –, vale ressaltar a importância de sua abrangência, atendendo a praticamente todos os alunos da educação pública com a distribuição de livros de todas as disciplinas, em um país de proporção continental, impactando, mesmo que lentamente, o desenvolvimento da educação brasileira.

### 1.5. Apresentação do *corpus*

O PNLD funciona em ciclos trienais. A cada ano são selecionados livros para um segmento, a saber: anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Para exemplificar: se, em 2004, foram selecionados livros para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2005, os livros foram para os anos finais do Ensino Fundamental, e em 2006, para o Ensino Médio; portanto, somente em 2007 selecionam-se novamente livros para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso significa que os livros de cada edição deverão ser usados durante três anos, até que se faça outra seleção.

Os Manuais do Professor por nós escolhidos são correspondentes a Livros Didáticos de Alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental, aprovados e distribuídos pelo PNLD entre os anos 2000 e 2016, sendo um de cada edição. Foram estas, então, as edições do PNLD para os livros de alfabetização:

**TABELA 1**  
**Edições do PNLD de alfabetização**

| <b>Ano de distribuição</b> | <b>Abrangência</b> |
|----------------------------|--------------------|
| <b>2000/2001</b>           | <b>Universal*</b>  |
| 2002                       | Reposição**        |
| 2003                       | Reposição          |
| <b>2004</b>                | <b>Universal</b>   |
| 2005                       | Reposição          |
| 2006                       | Reposição          |
| <b>2007</b>                | <b>Universal</b>   |
| 2008                       | Reposição          |
| 2009                       | Reposição          |
| <b>2010</b>                | <b>Universal</b>   |
| 2011                       | Reposição          |
| 2012                       | Reposição          |
| <b>2013</b>                | <b>Universal</b>   |
| 2104                       | Reposição          |
| 2015                       | Reposição          |
| <b>2016</b>                | <b>Universal</b>   |
| 2017                       | Reposição          |
| 2018                       | Reposição          |

\* **Abrangência universal:** distribuição dos Livros Didáticos e Manuais do Professor correspondentes selecionados pelo PNLD para o triênio correspondente ao edital de seleção.

\*\* **Reposição:** continuidade de distribuição dos Livros Didáticos e respectivos Manuais do Professor já selecionados, com reposição de livros consumíveis e livros adicionais para cobrir acréscimos de matrículas, perdas e danos ou outros.

De um modo geral, os Livros Didáticos e seus Manuais do Professor tendem a ter características parecidas em cada edição do PNLD, porque, quando um determinado livro faz sucesso e vende muito, as outras editoras procuram usá-lo como exemplo para reformulações de suas obras. Não se trata de cópia (plágio), mas de “inspirações”. Um exemplo concreto: no PNLD/2010, dos livros de alfabetização, alguns apêndices (2ª parte do Manual do Professor) foram coloridos; antes, eram impressos em preto e branco. Isso inspirou a produção de apêndices coloridos para a edição seguinte, que ocorreu em 2013, e assim os manuais de 2013 e 2016 já vieram com seus apêndices em cores. As editoras não “brincam em serviço” quando se trata de produção para o PNLD, segundo Teixeira:

Ao produzir obras para o PNLD, o editor executa variadas atividades no sentido de atender às exigências do programa: estudos dos PCN's, do edital, dos Guias de Livros Didáticos, **de obras aprovadas em programas anteriores[...]** (TEIXEIRA, 2012, p. 106, grifo nosso).

Os manuais selecionados são:

- **PNLD/2000/2001**<sup>21</sup> – utilização 2000/2001/2002/2003  
CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. **ALP Alfabetização: análise, linguagem e pensamento**. Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2000.
- **PNLD/2004** – utilização 2004/2005/2006  
ALBUQUERQUE, Eliana Farias de. **Língua e Linguagem: Alfabetização**. Manual do Professor. São Paulo: Saraiva, 2004.
- **PNLD/2007** – utilização 2007/2008/2009  
PASSOS, Lucina Maria Marino. **Alegria de saber: Livro de Alfabetização**. Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2007.
- **PNLD/2010** – utilização 2010/2011/2012  
SILVA, Maria Regina Carvalho da; ANSON, Vera Regina Lima. **A grande aventura: letramento e alfabetização linguística**. 1º ano. Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2010.
- **PNLD/2013** – utilização 2013/2014/2015  
CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, AngiolinaDomanico. **Porta Aberta: letramento e alfabetização**. 1º ano. Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2013.
- **PNLD/2016** – utilização 2016/2017/2018  
PASSOS, Daniela Oliveira. **Juntos Nessa: letramento e alfabetização**. 1º ano. Manual do Professor. São Paulo: Leya, 2016.

<sup>21</sup> Neste caso houve um único edital para seleção os dois anos consecutivos: 2000/2001.

## **CAPÍTULO 2 – Pressupostos teórico-metodológicos**

Em nossa proposta de análise sobre a representação do professor em Manuais do Professor de Livros Didáticos, bem como suas diferenças e semelhanças nas diversas obras, torna-se imprescindível o esclarecimento sobre as concepções de sujeito e representação que são tomadas no desenvolvimento deste trabalho. Conquanto nossa ancoragem principal seja na Teoria Semiológica de Charaudeau, vimos que a construção do sujeito nessa teoria surgiu a partir das teorias da enunciação e que se vale de muitos de seus aspectos, incluindo o fato de a concepção de linguagem ser tomada como discurso, ou melhor, a linguagem como produto da interação entre sujeitos sociais. Com isso, foram importantes também as interseções com outros ramos de estudo, tais como a sociologia e a antropologia, de forma a pensar os conceitos de representação cultural, de representação social, de imaginário social e de imaginário sociodiscursivo.

### **2.1. Representação cultural, representação social, imaginário social e imaginário sociodiscursivo**

Com a publicação de *As formas elementares da vida religiosa*, em 1912, Durkheim concretiza o amadurecimento do desenvolvimento de seus trabalhos propondo o simbólico como sendo fundador da realidade social, e não o seu reflexo, o que “caracteriza-se pela passagem da consciência coletiva para as representações coletivas como conceito-chave da análise sociológica” (PINHEIRO FILHO, 2004, p. 139). Nessa obra, o autor descreve as religiões das sociedades primitivas da Austrália e analisa como as crenças são criadas e dão sentido à sociedade. Fundindo religião e cognição, Durkheim baseia-se na concepção de totem como estrutura básica da sociedade, “explicitando que um fenômeno social só se perfaz ao encarnar-se num símbolo” (PINHEIRO FILHO, 2004, p. 144). O sagrado sintetiza as vontades individuais em ideias coletivas que se manifestam em estados de consciência que provêm da sociedade.

[...] a partir do momento em que o homem teve o sentimento de que existem conexões internas entre as coisas, a ciência e a filosofia se tornavam possíveis. A religião abriu-lhes o caminho. Mas, se pôde desempenhar esse papel, é porque ela é coisa social. Para impor a lei às impressões dos

sentidos e substituí-las por uma nova maneira de representar o real, era preciso que um pensamento de um novo tipo se constituísse: o pensamento coletivo. Se somente este podia ter tal eficácia, é porque, para criar todo um mundo de ideais através do qual o mundo das realidades percebidas aparecesse transfigurado, era preciso uma superexcitação das forças intelectuais que só é possível na e pela da sociedade (DURKHEIM, 2000, p. 249).

As representações coletivas são categorias de conhecimento que permitem às consciências individuais de uma sociedade se comunicarem. Isso não significa que as representações individuais não sejam importantes, elas o são à medida que se encontram fisicamente no indivíduo por meio de suas sensações. No entanto, estão fechadas umas às outras. Já as representações coletivas

supõem que consciências ajam e reajam umas sobre as outras; elas resultam dessas ações e reações que, por sua vez, só são possíveis graças a intermediários materiais. Estes não se limitam, portanto, a revelar o estado mental ao qual estão associados: contribuem para produzi-lo. Os espíritos particulares não podem se encontrar e se comunicar, a não ser que saiam deles mesmos; mas só podem exteriorizar-se sob a forma de movimentos. É a homogeneidade desses movimentos que dá ao grupo o sentimento de si e que faz, portanto, que ele exista. Uma vez estabelecida essa homogeneidade, uma vez que os movimentos tomaram uma forma e uma figuração estereotipada, eles servem para simbolizar as representações correspondentes. Mas só a simbolizam porque contribuíram para formá-las (DURKHEIM, 2000, p. 240).

Para Durkheim, o indivíduo é um organismo animal que se torna homem pelos mecanismos cristalizados socialmente, que são mais que a soma das individualidades e que são expressos pela linguagem... Assim a humanidade do homem é essencialmente coletiva.

[...] não há dúvida de que a linguagem e por conseguinte o sistema de conceitos que traduz é produto da elaboração coletiva. O que exprime é a maneira pela qual a sociedade, no seu conjunto, concebe os objetos da experiência. As noções que correspondem aos diversos elementos da língua são portanto representações coletivas (DURKHEIM, 2000, p. 479).

As categorias do conhecimento não são etiquetas assentadas às representações; são integrantes da própria representação coletiva, cuja existência é indispensável para que as sociedades se reconheçam como tal e para garantir a sua continuidade.

Serge Moscovici utilizou-se do conceito de representações coletivas, cunhado por Durkheim, para propor sua teoria das Representações Sociais, apresentando-a em sua tese de doutoramento *Psychanalyse, son image et son publique*, em 1961. A

diferença fundamental entre a proposta de Durkheim e a de Moscovici é que este considera as representações não mais como categorias do conhecimento, mas como processos, ou seja, práxis.

Para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2009, p. 49).

O autor assinala que pensamos por meio da linguagem e esta é condicionada por convenções sociais, as quais delimitam quais mensagens são significantes e quais não são. Os indivíduos de uma determinada sociedade são implicados e predeterminados por representações, anteriores a eles mesmos, que constituem a teia de sua linguagem. Quanto a isso, Moscovici apresenta seu pensamento como semelhante à posição de Evans-Pritchard ao descrever uma tribo africana:

Nessa rede de crenças, cada fio depende dos outros fios e um Zande não pode deixar esse esquema, porque este é o único mundo que ele conhece. A rede não é uma estrutura externa em que ele está preso. **Ela é a textura de seu pensamento** e ele não pode pensar que seu pensamento esteja errado (EVANS-PRITCHARD *apud* MOSCOVICI, 2009, p.49, grifo nosso).

O objetivo das representações é tornar algo não-familiar em familiar, tornar comum aquilo que é incomum e, por esse processo, a sociedade recorre a um “estoque implícito de imagens e de ideias compartilhadas” (MOSCOVICI, 2009, p. 51) para tornar concreto tudo aquilo que é desconhecido. As representações sociais expressam duas funções primordiais: categorizar pessoas, objetos ou acontecimentos; prescrever os modos de pensamento, combinando uma estrutura dada à tradição que se impõe sobre o que deve ser pensado.

Nesse processo de familiarização, aproveita-se um modelo compartilhado socialmente para encaixar aquilo que é próprio da não-familiaridade. Mesmo não se adequando “exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria [...] sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado” (MOSCOVICI, 2009, p. 34). Por isso, as representações sociais não são estáticas; são criadas, transformadas e extintas, circulam em agrupamentos de

indivíduos, jamais nascem de um único indivíduo, e “corporificam ideias em experiências coletivas” (MOSCOVICI, 2009, p. 48). A cada novo evento, as representações existentes são modificadas e transformadas em novas representações, podendo as antigas coexistirem com as novas ou mesmo serem extintas do grupo social.

Utilizando-se de fórmulas linguísticas que correspondem a um tipo de acordo geral e a uma sequência de prescrições, o pensamento social dá o veredicto antes do julgamento e prioriza o predicado ao invés do sujeito, “antes de ver e ouvir a pessoa, nós a julgamos, nós já a classificamos e criamos uma imagem dela” (MOSCOVICI, 2009, p. 54). Nesse contexto, as representações sociais são geradas por dois processos: a ancoragem e a objetificação.

A ancoragem é o processo pelo qual utilizamos uma categoria conhecida que julgamos apropriada para classificar algo estranho e perturbador (não-familiar), conferindo a ele um conjunto de predicados, comportamentos e regras o mais próximo possível daquilo que é pertencente a tal categoria.

Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica (MOSCOVICI, 2009, p. 62).

A objetivação é o que transforma algo não-familiar em algo concreto, físico e acessível. “Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2009, p. 71). Porém, há muitas coisas que não podem ser ligadas a uma imagem, seja por não haver figuras satisfatórias ou porque algumas são tabus. Moscovici (2009, p. 72) propôs “um padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias”. E mais:

[...] a linguagem é como um espelho que pode separar a aparência da realidade, separar o que é visto do que realmente existe e do que representa sem mediação, na forma de uma aparência visível de um objeto ou pessoa, ao mesmo tempo que nos possibilita avaliar esse objeto ou pessoa, como se estes objetos não fossem distintos da realidade, como se fossem coisas reais – e particularmente avaliar o seu próprio eu, com algo

com que nós não temos outra maneira de nos relacionarmos. Os nomes, pois, que inventamos e criamos para dar forma abstrata a substâncias ou fenômenos complexos, *tornam-se* a substância ou o fenômeno e é isso que nós nunca paramos de fazer. Toda verdade auto-evidente, toda taxonomia, toda referência dentro do mundo, representa um conjunto cristalizado de significâncias e tacitamente aceita nomes; seu silêncio é precisamente o que garante sua importante função representativa: expressar primeiro a imagem e depois o conceito, como realidade (MOSCOVICI, 2009, p. 77).

A teoria das representações sociais nos mostra que a relação com o real se faz por meio do simbólico, jamais é direta e objetiva como seu efeito nos faz pensar. E suas categorias são construídas social e historicamente, portanto somente podem ser compreendidas do lugar social de sua produção, de onde decorrem as estruturas preexistentes empregadas para (re)criar o real.

Segundo Celso Sá (1998), a teoria das representações sociais adquiriu novos contornos e desdobramentos em trabalho de vários autores, cujas perspectivas apresentam diferenças teóricas em maior ou menor grau. Ele aponta como principais correntes as dos seguintes autores: Denise Jodelet (Paris), que apresenta maior semelhança com as ideias de Moscovici; Willem Doise (Genebra), com uma concepção mais sociológica; Jean-Claude Abric (Aix-en-Provence), que propõe a Teoria do Núcleo Central de cunho cognitivo-estrutural; e Wolfgang Wagner, que considera a sócio-gênese das representações sociais.

Dan Sperber, em artigo publicado no livro *L'étude anthropologique des représentations: problèmes et perspectives*, organizado por Jodelet (1989), reconhece haver motivos para pensar que os instrumentos da teoria das representações possuem certa pertinência de aplicação, no entanto considera como problemática a interpretação dos dados que dizem respeito às representações, porquanto uma representação implica modelos interpretativos possíveis.

Não podemos, na prática, descrever o conteúdo de uma representação senão por meio de uma representação de conteúdo similar. Nós não *descrevemos* o conteúdo de uma representação, nós *parafraseamos*, nós *traduzimos*, *resumimos* ou *desenvolvemos*, em uma palavra, nós *interpretamos*. Uma interpretação é a representação de uma representação por uma outra, em virtude de uma similaridade de conteúdo (SPERBER, 1989, p. 118, tradução nossa<sup>22</sup>).

---

<sup>22</sup>No original: *On ne peut, en pratique, représenter le contenu d'une représentation qu'au moyen d'une autre représentation ayant un contenu similaire. On ne décrit pas le contenu d'une représentation, on la paraphrase, on la traduit, on la résume, on la développe, en un mot*

Podemos dizer que há uma interseção, ou ponto de encontro, entre as ciências sociais e a semiologia. Charaudeau (1991) discute questões relativas às representações sociais em um artigo no qual ele constrói o arcabouço teórico para o estudo das relações interculturais pela análise do discurso. Para tanto, ele começa por considerar a noção de “cultura”, partindo da definição proposta por Ralph Linton e desenvolvendo-a.

[...] a configuração dos comportamentos aprendidos e seus resultados, cujos elementos componentes são partilhados e transmitidos pelos membros de uma dada sociedade (Linton), e aos quais, é preciso acrescentar, estes membros atribuem um valor (CHARAUDEAU, 1991, p. 33, tradução nossa<sup>23</sup>).

Destacando a importância dos valores na composição do cultural, Charaudeau se distancia das definições antropológicas mais correntes – a cultura como um conjunto das produções e atividades humanas. Ainda, a esse respeito, ele considera

[o cultural] como produto das mentalidades de uma comunidade sociocultural, mentalidades que se exprimem nas práticas sociais dos diferentes grupos que compõem essa comunidade. [...] Trata-se da cultura do senso comum [...] a circulação das mensagens [...] que faz com que se chegue ao ponto de sedimentar os valores simbólicos coletivos, dos quais cada ator social é ao mesmo tempo fonte e ponto de chegada (CHARAUDEAU, 1990, tradução nossa<sup>24</sup>).

Nesse ponto, ele observa que as funções da “circulação das mensagens” são atribuir e sedimentar os valores simbólicos coletivos, sendo a linguagem o lugar onde o real se constitui e onde o sentido é produzido. De tal modo, “as representações são elas próprias uma realidade que testemunham os comportamentos ao mesmo tempo que os influenciam” (CHARAUDEAU, 1991, p. 33, tradução nossa<sup>25</sup>).

---

*onl'interprète. Une interprétation, c'est la représentation d'une représentation par une autre en vertu d'une similarité de contenu.*

<sup>23</sup> No original: [...] *la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée (R. Linton), et auxquels, faut-il ajouter, ces mêmes membres attribuent une valeur.*

<sup>24</sup> No original: [*le culturel*] *comme les mentalités d'une communauté socioculturelle, mentalités qui s'expriment dans les pratiques sociales des différents groupes qui composent cette communauté. [...] Il s'agit de la culture du sens commun [...] la circulation des messages [...] qui fait que finissent par se sédimer des valeurs symboliques collectives dont chaque acteur social est à la fois la source et le point d'aboutissement.*

<sup>25</sup> No original: *Les représentations sont elles-mêmes une réalité qui à la fois témoigne de ce que sont les comportements et les influence.*

De acordo com esse autor, as representações sociais podem estabelecer as crenças numa determinada sociedade, orientar as condutas aceitas numa dada época e desempenhar o papel de responsáveis pela constituição do sujeito com fins de adaptação ao meio ambiente e de comunicação com o outro. Os esquemas de classificação e julgamento de um grupo social são organizados pelas representações sociais, que engendram maneiras de conhecer o mundo.

O que importa aqui, ou seja, no quadro de uma análise do discurso, é ver em que medida um conceito nascido e desenvolvido em uma outra disciplina pode ser reutilizado e redefinido em uma segunda disciplina. De minha parte, retomo essa noção, não como um conceito, mas como um mecanismo de construção de sentido que molda, formata a realidade em real significante, gerando formas de conhecimento da “realidade social”. Nessa perspectiva, **as representações sociais** não são um subconjunto dos imaginários ou das ideologias, mas uma mecânica de **geração dos saberes e dos imaginários**. (CHARAUDEAU, 2007, s.p., tradução e grifo nossos<sup>26</sup>).

Os saberes são “maneiras de dizer configuradas pela e dependentes da linguagem” (CHARAUDEAU, 2006, p. 197) que produzem sistemas de pensamento. Os saberes são reunidos por ele em dois grupos: saberes de conhecimento e saberes de crença. “São desses tipos de saberes que se alimentam os imaginários” (CHARAUDEAU, 2007, s. p., tradução nossa<sup>27</sup>).

Charaudeau (2006) recorre ao conceito de imaginário social proposto por Castoriadis, extensamente abordado por este em sua obra *A instituição imaginária da sociedade*. Os imaginários sociais permitem a construção da identidade de um grupo, bem como das representações que o grupo tem de si, constituindo-se como uma base em que estão assentadas as representações sociais. O imaginário social é definido da seguinte maneira:

E, para que uma significação social imaginária exista, são necessários significantes coletivamente disponíveis, mas sobretudo significados que não existem sob a forma sob o qual existem os significados individuais (como

<sup>26</sup> No original: *Ce qui importe ici, c'est-à-dire dans le cadre d'une analyse du discours, est de voir dans quelle mesure un concept né et développé dans une autre discipline peut être réutilisé et redéfini dans une discipline autre. Pour ma part, je reprendrai donc cette notion en la définissant, non pas comme un concept, mais comme un mécanisme de construction du sens qui façonne, formate la réalité en réel signifiant, engendrant des formes de connaissance de la « réalité sociale ». Dans cette perspective, les représentations sociales ne sont pas un sous-ensemble des imaginaires ou des idéologies comme d'autres le proposent, mais une mécanique d'engendrement des savoirs et des imaginaires.*

<sup>27</sup> No original: *C'est de ces types de savoirs que s'alimentent les imaginaires...*

percebidos, pensados ou imaginados por tal sujeito). A funcionalidade toma de empréstimo seu sentido fora de si mesma; o simbolismo refere-se necessariamente a alguma coisa que não é simbólico, e que também não é somente real-racional. Este elemento, que dá à funcionalidade de cada sistema institucional sua orientação específica, que sobredetermina a escolha e as conexões das redes simbólicas, criação de cada época histórica, sua singular maneira de viver, de ver e de fazer sua própria existência, seu mundo e suas relações com ele, esse estruturante originário, esse significado-significante central, fonte do que se dá cada vez como sentido indiscutível e indiscutido, suporte das articulações e das distinções do que importa e do que não importa, origem do aumento da existência dos objetos de investimento prático, afetivo e intelectual, individuais ou coletivos – este elemento nada mais é do que o *imaginário* da sociedade ou da época considerada (CASTORIADIS, 1982, p. 175).

Consoante Charaudeau, há que se distinguir o real e a realidade. A realidade corresponde ao mundo empírico, cuja fenomenologia se impõe ao homem em seu estado bruto. O real é construído pelo homem pela linguagem, é fruto da racionalização humana, e o “imaginário é um modo de apreensão do mundo que surge na mecânica das representações sociais [...] transformando a realidade em real significante” (CHARAudeau, 2007, s. p., tradução nossa<sup>28</sup>). Tal concepção ressoa o pensamento de Castoriadis:

Não poderíamos tampouco pensar as significações imaginárias sociais a partir de sua “relação” com “objetos”, como seus “referentes”. Porque é em e por elas que os “objetos” e portanto também a relação de “referência” tornam-se possíveis. O “objeto”, como referente, é sempre co-constituído pela significação imaginária social correspondente (CASTORIADIS, 1982, p. 410).

A partir da noção de imaginário social, Charaudeau (2007) concebe os imaginários sociodiscursivos. Posto que os imaginários são linguisticamente representados por enunciados, que, apesar de terem diferentes formas, podem ser semanticamente reagrupáveis, eles serão chamados de “imaginários discursivos”. Estes circulam no interior de um grupo social, como referência para seus membros. “Finalmente, esse imaginário pode ser descrito como sociodiscursivo à medida que se assume que o sintoma de um imaginário é a fala” (CHARAudeau, 2007, s. p., tradução nossa<sup>29</sup>), eles se apresentam no discurso, não na língua, mas no uso que fazemos dela.

Para quem se interessa pela linguagem como discurso, as palavras só produzem significado quando têm um valor social proveniente do seu uso em situação de comunicação, do qual o dicionário reflete apenas uma parte.

<sup>28</sup> No original: *L'imaginaire est un mode d'appréhension du monde qui naît dans la mécanique des représentations sociales [...] transformant la réalité en réel signifiant.*

<sup>29</sup> No original: *Enfin, cet imaginaire peut être qualifié de socio-discursif dans la mesure où on fait l'hypothèse que le symptôme d'un imaginaire est la parole.*

Podemos dizer que as palavras que usamos são habitadas por múltiplos usos que lhes conferem ao mesmo tempo certa carga imaginária (CHARAUDEAU, 1994, p. 72, tradução nossa<sup>30</sup>).

E ainda: os imaginários sociodiscursivos “dão testemunho das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais” e “frequentemente constroem espécies de arquétipos coletivos inconscientes” (CHARAUDEAU, 2006, p. 207).

Nesse sentido, ao escrever para professores, os autores dos Manuais do Professor projetam em suas obras as “imagens” que fazem deles (professores), que só podem ser pautadas nas representações sociais do professor que circulam nos discursos da sociedade (na educação, na política, no senso comum etc.). Assim sendo, evidenciam os imaginários sociodiscursivos sobre o professor (que foram gerados a partir das representações sociais) ao mesmo tempo que os (re)constroem, estabelecendo, cada manual à sua maneira, uma representação do professor.

Partimos do pressuposto segundo o qual todo processo de legitimação provém do reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social. Isso significa que se legitima aquilo que é considerado um valor, isto é, aquilo que, de uma forma ou de outra, constitui um BEM, em oposição a algo que seria negativo, maléfico, assim considerado pelo indivíduo e pelo grupo social a que pertence. [...] Continuando nessa linha de raciocínio, a **legitimação do livro didático** se daria, então, na escola, instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, segundo, é evidente, **os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo que os constrói.** (CORACINI, 1999, p. 33, grifo nosso).

Os estudos sobre o professor têm sido feitos, primordialmente, na área da pedagogia, com enfoque em suas funções, suas formações e experiências didáticas. No entanto, há alguns estudiosos preocupados em compreender a identidade do professor, bem como suas imagens socialmente construídas<sup>31</sup>. Dentre as obras mais importantes, destacamos as de Arroyo (2007), Brzezinski (2002) e Garcia; Hypolito e Vieira (2005).

<sup>30</sup> No original: *Pour qui s'intéresse au langage comme discours, les mots ne signifient qu'en tant qu'ils ont une valeur sociale qui provient de l'usage qui en est fait en situation de communication et dont le dictionnaire ne reflète qu'une partie. On peut dire que les mots que l'on emploie sont habités par de multiples usages que leur confèrent en même temps une certaine charge imaginaire.*

<sup>31</sup> Os autores estudados se utilizam dos termos “imagem” e “identidade” do professor. Assim, ao nos referirmos a esses estudos, nós utilizaremos os mesmos vocábulos do original. No entanto, em nossa perspectiva, preferimos “representação”, em conformidade com a Teoria Semiollingística.

Ainda que a “imagem social do professor não seja única” (ARROYO, 2007, p. 29), há pelo menos dois traços que parecem perdurar nas várias obras estudadas: (i) a vocação para o ofício e (ii) o despreparo profissional; fatores que estão intimamente ligados – uma vez que seria mais importante amar o que se faz do que propriamente ter formação adequada para tal.

Brzezinki, ao analisar a identidade docente, aponta sua associação com a fé e o sacerdócio: “a vocação para ser professor diz respeito à dedicação e abnegação ao apostolado” (BRZEZINKI, 2002, p. 16) respaldado em um “imaginário social que relaciona a profissão professor com um chamado a prestar um serviço ao bem comum”. Nessa mesma linha, Arroyo aponta a ideia de vocação colada à figura do professor:

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura do professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. [...] São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente (ARROYO, 2007, p. 33).

Dessa concepção resulta a percepção de que qualquer um pode ser professor, desde que tenha dom (vocação) para tal, não necessitando de preparo específico para a docência. Essa ideia ainda está muito arraigada no imaginário social em relação aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que se realiza na imagem da “professora primária”.

A imagem de professora primária é dominante, com traços bastante feitos, onde predomina a competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas sobretudo o carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das criança. (ARROYO, 2007, p. 30).

Nos estudos da linguagem, Coracini (2003), uma estudiosa do Livro Didático, busca compreender as imagens que o professor de português tem de si, e também como o Livro Didático vê esse professor. Em relação ao discurso do professor sobre si mesmo<sup>32</sup>, Coracini observa que ele se identifica, ao mesmo tempo como herói e vítima, exatamente os mesmos traços comuns nos estudos acima citados.

---

<sup>32</sup>Coracini obteve seus resultados pela análise de entrevistas e de redações de professores da rede estadual paulista publicadas no livro *O professor escreve sua história*.

Tais representações, como vimos, se constituem da **memória do passado** – em que o professor era valorizado enquanto “missionário” – e das experiências presentes em que o profissional da educação, mal preparado e mal remunerado, é a todo momento desvalorizado, colocado em xeque pelas novas tecnologias, ridicularizado (CORACINI, 2003, p. 246, grifo nosso).

Esse passado, no qual o professor era valorizado, é, de certa forma, um passado mítico, pois, quando e como os professores eram valorizados? Nos três primeiros séculos do Brasil colônia, a educação ficava a cargo da Companhia de Jesus, e os responsáveis pela educação eram os padres jesuítas, não havendo a profissão docente propriamente dita.

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 1995, p.15-16).

Com a expulsão dos Jesuítas, dá-se início a um novo modelo de ensino, com sua laicização. Em relação à instrução primária, algumas medidas passaram a ser desenvolvidas no sentido de unificar o sistema por meio de adoção de um método, definição de conteúdos de ensino, autorização e proibição de livros, estabelecimento de normas burocráticas a serem seguidas pelas escolas etc. Todas essas disposições buscavam tornar homogêneo e estatal um sistema que, até então, se caracterizava pela diversidade, já que a iniciação dos indivíduos na cultura letrada se fazia por iniciativas muito diversificadas como família, igreja, associações filantrópicas, dentre outras (VILLELA, 2000, p. 98).

Havia, no início do século XIX, várias maneiras de transmissão de conhecimento, diferentes formas e lugares de ensino; não, contudo, uma preparação ou especialização para ensinar. Nesse período, ocorrem as primeiras iniciativas de “profissionalização” docente, ainda dispersas e inconstantes. Porém, os “mestres” ou “mestres-escolas”, como eram chamados, não dispunham de prestígio.

As escolas normais [que começaram a ser criadas no final da década de 1830] estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os **mestres miseráveis e pouco instruídos** do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente (NÓVOA *apud* VILLELA, 2000, p. 101, grifo nosso).

Com o surgimento das escolas normais<sup>33</sup>, ao final dos anos 1830, inicia-se o processo de feminização do magistério. Em cinco décadas “uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina” (VILLELA, 2000, p. 119). Quanto a isso, Jane Almeida nota que por muito tempo atribuiu-se a desvalorização docente à entrada das mulheres no magistério. No entanto, a autora assegura que esse é um falso argumento, uma vez que “não há como sustentar a questão da desvalorização profissional da categoria docente em razão de sua feminização, pois a categoria nunca foi realmente valorizada e bem remunerada” (ALMEIDA, 2006, p. 147).

O ingresso na carreira do magistério era uma opção para as mulheres daquela época se inserirem na vida pública, uma alternativa à dependência em relação ao homem (pai, marido etc.), posto que seu trabalho era remunerado, propiciando-lhes uma certa autonomia, como por exemplo, andarem desacompanhadas ou saírem à noite. Outra conquista foi a do trabalho feminino como profissão digna.

Os ensaístas das décadas de 1830 e 1840 achavam as preceptoras sexualmente vulneráveis e socialmente deslocadas. O discurso ambíguo que as apresenta como diferente das outras mulheres e as associa à margem da sociedade deixa transparecer uma rigorosa fronteira social que separa a mulher “normal”, isto é, esposa e mãe, da mulher marginal, ou seja, a louca, a prostituta e a preceptora (VILLELA, 2000, p. 119).

Portanto, as professoras foram transpondo obstáculos e opositores até alcançarem um *status* de respeitabilidade. Segundo Almeida (2006), essa conquista se deu pelo viés da ideologia que considerava função da mulher o cuidado com as crianças. Dessa forma, foram incorporados à profissão os atributos relacionados ao afeto, ao amor, à maternidade e à vocação (atributos considerados da natureza das mulheres).

---

<sup>33</sup>No Brasil, esse processo de institucionalização da formação docente teria início nas décadas de 1830 e 1840, com o surgimento das primeiras escolas normais provinciais — um processo que antecede aquele de mesma natureza ocorrido em países vizinhos da América Latina ou da América do Norte, e mesmo em relação a certos países europeus, como Portugal e Espanha. No entanto, apesar do pioneirismo, durante todo o século XIX, esse tipo de formação se caracterizaria por um ritmo alternado de avanços e retrocessos, de infindáveis reformas, criações e extinções de escolas normais. De fato, o mesmo Estado que institui os meios de formação, institui também outros mecanismos de conformação dessa profissão, como, por exemplo, a seleção pelos concursos e o controle pelos mecanismos de inspeção e vigilância, e são eles que contribuem para o redirecionamento no conceito de “profissionalização” (VILLELA, 2000, p. 101).

É interessante notar como esse discurso ideológico vai aos poucos desconstruindo uma visão de mulher sedutora e pecadora e construindo uma noção de mulher como ser “naturalmente” puro. [...] Entretanto, como contrapartida feminina, essa ideologia foi utilizada como um elemento de resistência, pois, acatando tal discurso, as mulheres desimpediam o caminho para sua rápida inserção profissional (VILLELA, 2000, p. 120).

O magistério tinha maior prestígio em relação a outros serviços destinados às mulheres, como costureira, parteira, governanta etc., o que não quer dizer que a profissão fosse valorizada, até porque as ocupações femininas eram consideradas de menor valor em relação às ocupações masculinas. Assim, instaurou-se a imagem feminina da profissão.

No século XX, a revolução de 1930 proporcionou um enorme desenvolvimento do ensino. Na Constituição 1934 constava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino (quatro primeiros anos) com vinculação de recursos públicos para a educação. “Em 20 anos, as escolas primárias dobraram em número e as secundárias<sup>34</sup> quase quadruplicaram” (LIBÂNEO, 2003, p. 134). A demanda por mais professores aumentou de modo expressivo, o que obrigou o Estado a diminuir as exigências quanto à formação docente, possibilitando a entrada de profissionais não qualificados nas instituições de ensino.

Nesse período, continuava a ideia de a educação das crianças ser de cunho vocacional das mulheres, aumentando ainda mais a proporção de mulheres no magistério. “Nos anos 1940, a ideia do apostolado e da sagrada missão dos professores veiculou-se no imaginário social acerca da profissão e permaneceu nas décadas seguintes” (ALMEIDA, 2006, p. 179), porém, os professores continuaram desvalorizados, mas com a ideia de que houve um passado áureo ao qual desejavam retornar. Elza Nadai, em sua pesquisa *Educação como apostolado*, de 1991, investiga as representações elaboradas por um grupo de professores dos anos de 1930 a 1970, e mostra como os docentes acreditavam no magistério “Procurando no passado, um tempo no qual as representações insistem em afirmar a presença de professores felizes, bem recompensados e prestigiados [mesmo reconhecendo] uma trajetória de vida, marcada por lutas, decepções, resistências, sofrimentos” (NADAI *apud* CATANI, 2000, p. 590). Vários são os testemunhos da

---

<sup>34</sup> As escolas primárias correspondem aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e as secundárias, aos últimos anos desse mesmo nível de ensino.

contínua desvalorização do professor, com salários baixos e precárias condições de trabalho.

Na ditadura militar houve outro *boom* de oferta de vagas nas escolas públicas. A Constituição de 1967 estende o tempo de escolaridade para oito anos, mas desvincula os recursos destinados à educação. A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, passou para o município a responsabilidade sobre o Ensino Fundamental sem oferecer condições financeiras e técnicas. A década de 1970 foi marcada pela ampliação vertiginosa do número de vagas, e dentre as consequências imediatas estão a redução do salário dos professores e o prolongamento de sua jornada de trabalho, passando a lecionar em vários turnos. Mais uma vez, a entrada de professores leigos na profissão foi inevitável, “Os profissionais ‘veteranos’ não puderam requalificar-se e muitos ‘novatos’ não estavam preparados para enfrentar o novo perfil de aluno provindo das classes populares” (CURY, 2000, p. 574). Além disso, houve um aumento das classes unidocentes e multisseriadas (um único professor para uma classe com alunos de séries distintas).

A evolução quantitativa do primeiro grau – 100% na primeira fase do primeiro grau e 700% nas suas últimas séries em apenas dez anos – não foi acompanhada de melhora qualitativa. Ao contrário, a expansão de oferta de vagas, nos diversos níveis de ensino, teve como consequência o comprometimento da qualidade dos serviços prestados, em razão da crescente degradação das condições de exercício do magistério e da desvalorização do professor (LIBÂNEO, 2003, p. 144).

Todo esse percurso permitiu a cristalização, no imaginário dos brasileiros, da representação do professor primário da rede pública de ensino como mal formado, incompetente e desvalorizado. Com o argumento de oferecer melhor qualidade de ensino, famílias da classe média migraram para as escolas particulares. Houve, dessa maneira, uma expansão das escolas privadas na ditadura militar, de grupos católicos, protestantes e empresários do ensino. Kuhlmann Jr. afirma que todo esse contexto educacional criou uma “dívida”, nunca quitada, com os brasileiros.

Os prejuízos ao sistema e à população brasileira foram muitos, do sucateamento das escolas à desvalorização profissional, propiciando má formação, exclusão do sistema, entre outros efeitos. Desde então, nunca se investiu para recuperar aqueles recursos que foram expropriados do sistema educacional. Essa é mais uma “dívida interna” do país, que tem como credores a grande maioria da população brasileira, dívida para a qual não vale o imperativo de se honrar compromissos assumidos – como se argumenta quanto aos débitos com o sistema financeiro. Quando se trata dos direitos

sociais, a lei deixa de ser norma a se cumprir para ser tratada como meta inatingível, como estorvo a ser burlado (KUHLMANN JR, 2000, p. 493).

No final de 1970 e na década de 1980, ainda sob a ditadura militar, ocorreu uma mobilização política dos profissionais da educação. Contando com a participação de vários setores da sociedade, tais como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), os professores se organizaram em associações: as primeiras foram a Associação Nacional de Educação (Ande) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Nesse período, juntamente com trabalhadores de outros setores, houve a primeira greve de professores sem defesa de melhores condições de trabalho.

As associações realizaram as Conferências Brasileiras de Educações, nas quais pautavam discussões sobre a formação docente no Brasil e de onde surgiu o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador que se transformou, em 1990, na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e “tem tido destacado papel no debate sobre formação de professores no Brasil, não conseguindo, entretanto, interferir nas recentes decisões do governo central quanto à política de formação docente” (LIBÂNEO, 2003, p. 275).

Desse novo contexto, nasceu uma categoria massiva que, pela condição de vida e de trabalho a que seria submetida, logo iria se organizar em sindicatos, um fenômeno típico do novo professorado e inteiramente distinto do perfil dos professores brasileiros até a década de 60 (BITTAR, 2012, p. 162).

A organização sindical só foi permitida a partir da Constituição de 1988, quando muitas associações se transformaram em sindicatos e se filiaram à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Toda essa mobilização demonstra a preocupação dos professores com a construção de uma identidade de classe e com a profissionalização do ofício, opondo-se àquela representação do professor respaldada no imaginário social do apostolado. O que não significa mudanças concretas.

Bagno (2009) já denuncia a queda do contingente de pessoas que optam pela carreira docente, especialmente, em relação às séries iniciais do ensino. E como principal motivo, aponta “o desprestígio que vem acompanhando fielmente a profissão docente nas últimas quatro ou cinco décadas – devido à degradação progressiva e permanente das condições de trabalho e aos salários aviltantes” (BAGNO, 2009, p. 20).

Corroborando a denúncia de Bagno, há dados interessantes sobre o perfil dos estudantes, que pretendem ingressar nos cursos de formação de professores, apresentados no *Boletim de Estudos Educacionais do INEP*, em 2009, sob o título *Quem quer ser professor no Brasil? O que o ENEM nos diz*. Esse estudo faz uma análise dos potenciais candidatos a eleger a carreira docente. Em primeiro lugar, há uma quantidade muito pequena de candidatos que decidem ser professores: apenas 5,2%. Dentre outras variáveis (gênero, proveniência de escola pública ou particular, renda familiar, escolaridade da mãe...), a relação entre a nota do ENEM e a escolha da profissão revela que “aqueles com piores notas têm probabilidade quase três vezes maior de escolherem a carreira do magistério do que aqueles com melhores notas” (INEP, 2009, p. 8). O boletim apresenta esta conclusão:

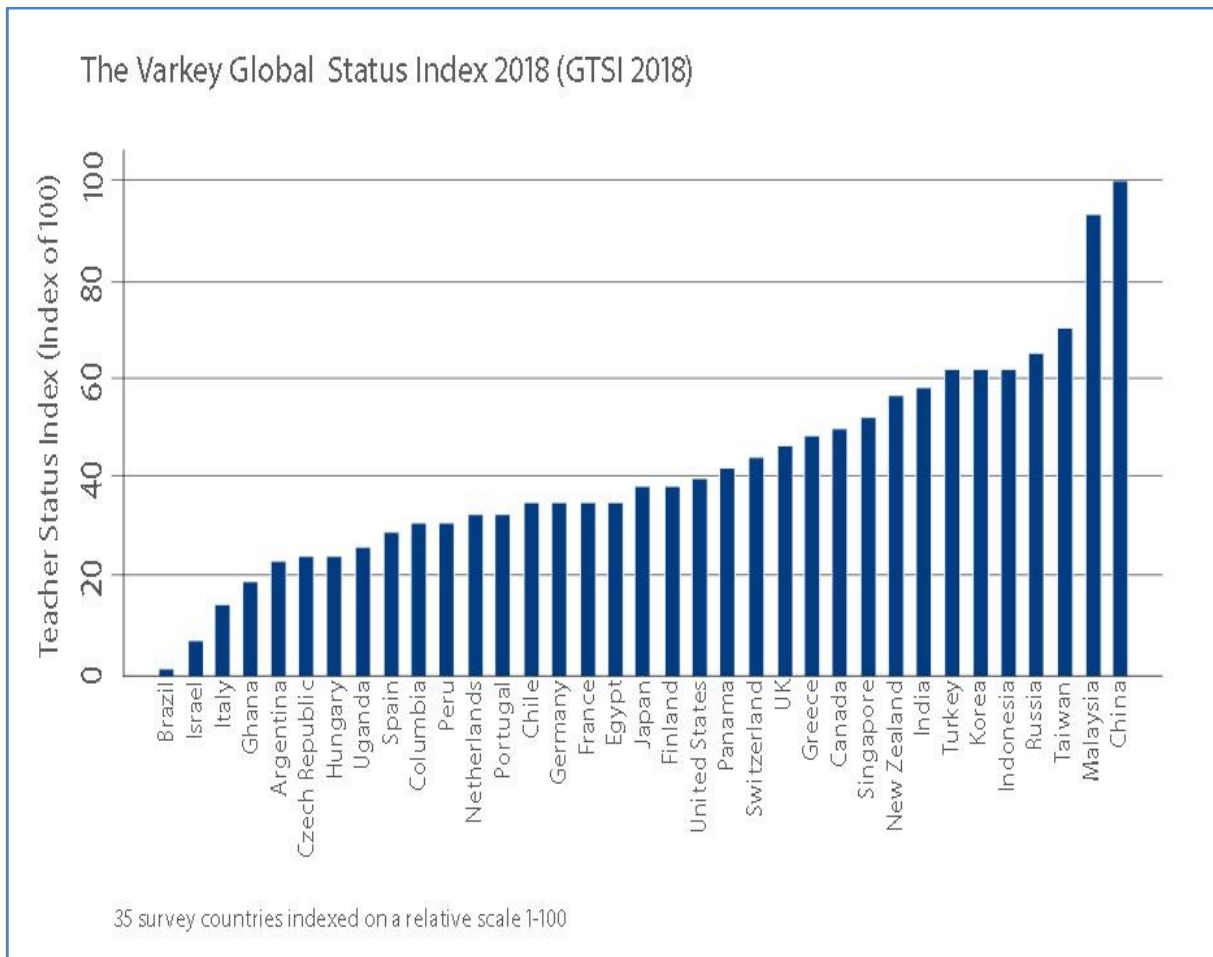
Portanto, pelas evidências encontradas nesta análise, o indivíduo com maior probabilidade de escolher o magistério – dentre aqueles com 17 a 20 anos que realizaram o Enem 2007 e declararam a opção por uma profissão – tem o seguinte perfil: mulher, estudou sempre em escola pública, tem renda familiar de até dois salários mínimos, a mãe nunca estudou e tirou uma nota abaixo de 20 no Enem (INEP, 2009, p. 9).

Esses dados mostram que a carreira docente não atrai os melhores alunos, provenientes, de modo geral, das classes média e alta, e que os estudantes que optam pelo magistério

[...] têm um histórico de letramento muito reduzido: no ambiente familiar, não convivem com a cultura letrada, não têm acesso a livros, revistas, enciclopédias etc., não são falantes das normas urbanas de prestígio (as mesmas que supostamente terão de ensinar a seus futuros alunos) e têm domínio escasso da leitura e da escrita. [...] O problema, é claro, não está no fato (que merece comemoração) de acolhermos na universidade pessoas vindas das camadas mais desfavorecidas da população. O problema é não oferecermos a elas condições de, antes de mais nada, se familiarizarem com o mundo acadêmico [...] É por isso que as salas de aula do ensino básico estão ocupadas por professoras e professores que, mal sabendo ler e escrever, não poderão desempenhar sua principal tarefa: ensinar a ler e escrever adequadamente! (BAGNO, 2009, p. 20-22).

Em relatório publicado em novembro de 2018, pela instituição inglesa *Varkey Foundation*, o Brasil aparece em último lugar no *ranking* de 35 países que avalia o *status* do professor. Dentre os avaliados, somos aquele no qual o professor possui menor valor dentro da sociedade. A pesquisa revela que apenas 9% dos brasileiros acreditam que os alunos respeitem seus professores; 20% incentivariam seus filhos a serem professores, sendo que pouco mais de 20% não incentivaria, definitivamente – maior índice de rejeição entre os 35 países. Não bastasse esse pífio resultado em 2018, os dados mostram que a valorização do professor tem piorado nos últimos anos, conforme comparativo com o levantamento de 2013<sup>35</sup>.

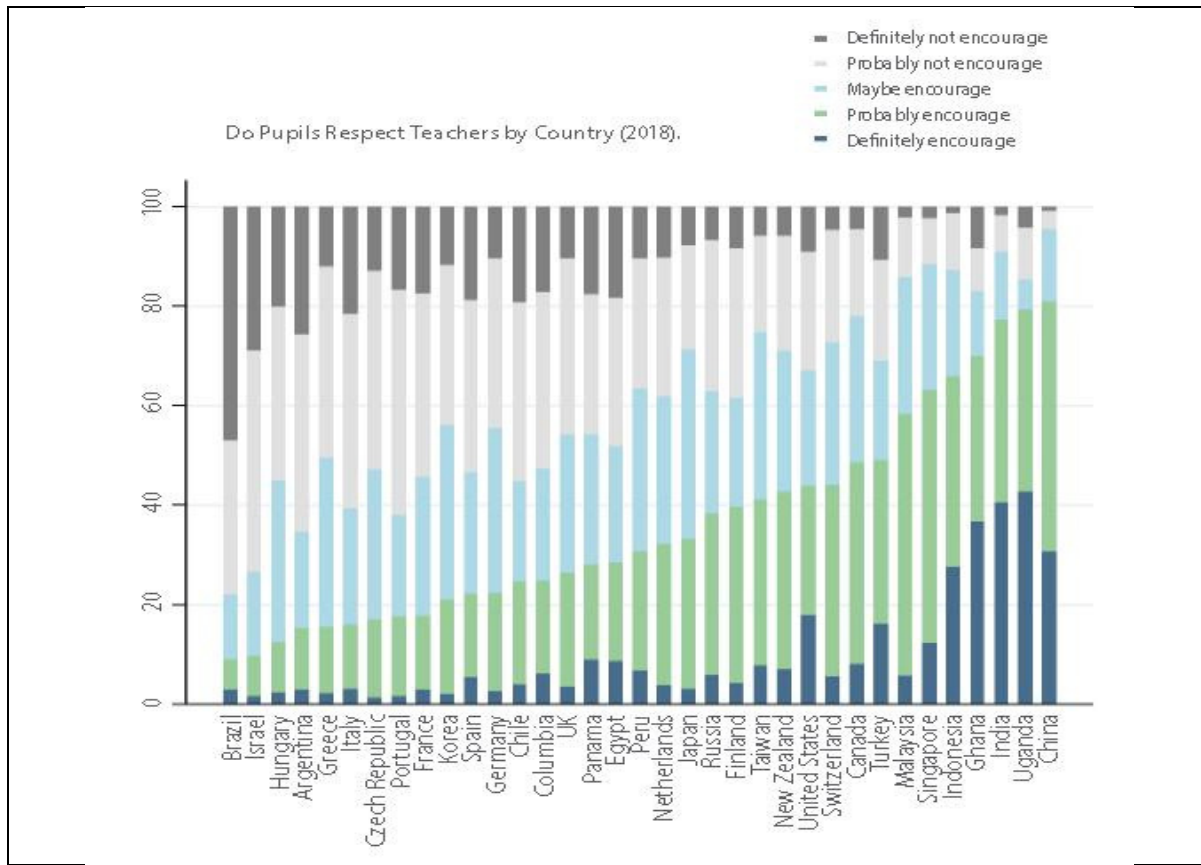
### GRÁFICO 1 – Índice de valorização do professor em 2018



Fonte: VARKEY FOUNDATION. Brazil: Global Teacher Status Index Statistics, 2108.

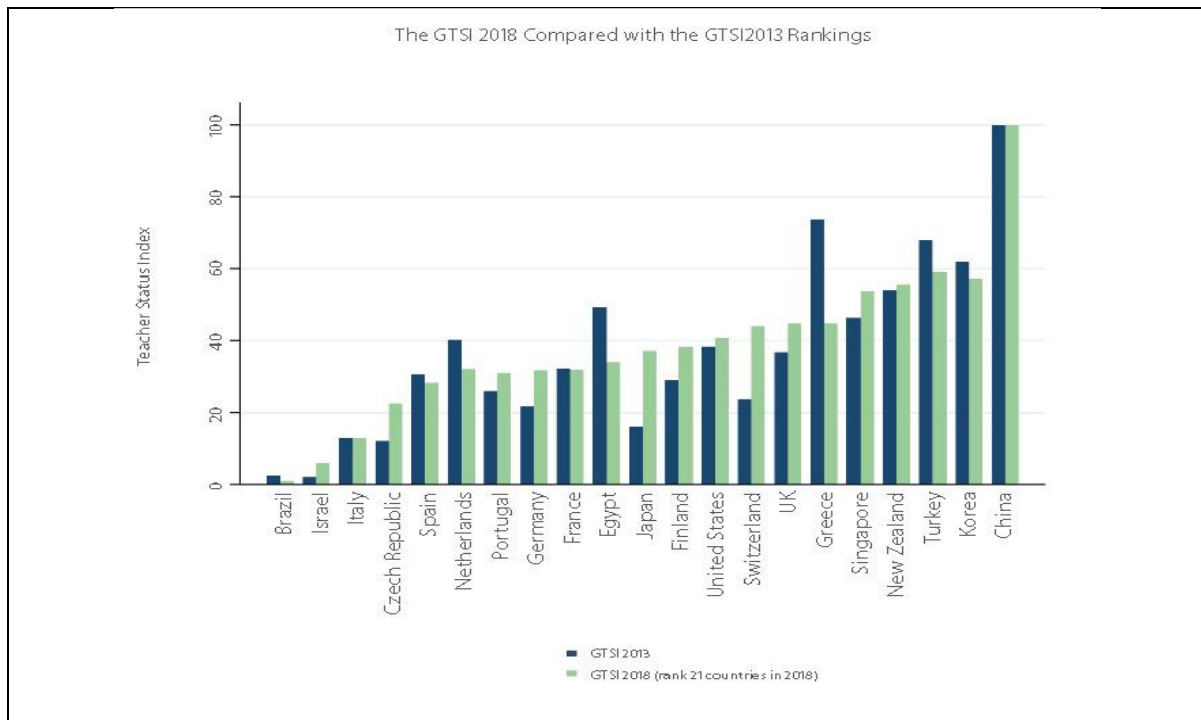
<sup>35</sup> Em 2013, as pesquisas foram feitas em 21 países (os que constam do GRAF. 3), e, em 2018, em 35. Porém, esse fato não prejudica a nossa análise, focada apenas em mostrar o comparativo do Brasil em 2013 e 2018, sem considerar sua posição no *ranking* geral dos países pesquisados.

**GRÁFICO 2 – Índice de incentivo para seguir a carreira de professor em 2018**



Fonte: VARKEY FOUNDATION. Brazil: Global Teacher Status Index Statistics, 2108.

**GRÁFICO 3 – Comparação dos índices de valorização do professor 2013 e 2018**



Fonte: VARKEY FOUNDATION. Brazil: Global Teacher Status Index Statistics, 2108.

Alguns trabalhos têm sido realizados em relação à representação do professor no Livro Didático ou no Manual do Professor, em coleções adotadas em escolas particulares e pelo PNLD. Dentre eles podemos citar os de Coracini (2003), Bueno (2004), Horikawa (2010), Paulilo (2012), Carvalhaes (2018). Todos eles apontam que os Livros Didáticos ou os Manuais do Professor analisados apresentam uma imagem negativa do professor, como sendo um profissional mal formado, incapaz, sem autonomia, mero reproduzidor do discurso a ele proposto, conforme veremos em alguns exemplos:

Enfim, emerge dos livros didáticos analisados a imagem de um professor que não tem voz nem opinião, já que deve funcionar em sala de aula como um porta-voz do livro didático (LD) – frequentemente acompanhado pelo guia ou manual do professor – e de toda a ideologia (valores, crenças, concepções de ensino e aprendizagem) que o perpassa... (CORACINI, 2003, p. 251).

Pode-se afirmar que o manual do professor de LDP [Livro Didático de Português] configura-se como um espaço no qual se travam relações de poder que podem ser tratadas como processos constitutivos da forma-sujeito professor, como alguém que precisa ser apoiado e conduzido no decorrer de sua ação pedagógica (CARVALHAES, 2012, s. p.).

[No Manual do Professor] sugere-se a constituição de um professor mal formado que, em contato com as atividades do livro, não é capaz de identificar as perspectivas teórico-metodológicas subjacentes às questões. Para além disso, esse docente de que trata o guia é alguém que necessita da ajuda do manual no que concerne ao manejo do próprio livro e, conseqüentemente, à elaboração e ao desenvolvimento de suas aulas. Em outras palavras, está objetivado, nesse enunciado, um professor cuja ação pedagógica não é autônoma, mas dependente (CARVALHAES, 2018, p. 140).

Todavia, a partir de observações iniciais de nosso *corpus*, percebemos que a representação do professor em Livros Didáticos e Manuais do Professor pode ser muito mais complexa do que nos parece até então. Segue abaixo um exemplo de orientação dada ao professor, retirada do Manual do Professor do livro *ALP*, selecionado pelo PNLD em 2000:

A professora pode solicitar aos alunos que façam uma tentativa de escrita individual (**na hipótese linguística em que estão**) e depois copiem a frase na lousa, escrita pela professora (CÓCCO, 2000, p. 50, grifo nosso).

Nessa orientação, podemos perceber que o enunciado pressupõe que o professor saiba em qual “hipótese linguística” os alunos se encontram na tentativa de escrever individualmente; o que exige um saber/conhecimento do mestre. Nesse caso, ele

não seria um mero reproduzidor do discurso do Livro Didático, conforme Coracini (2003), mas um entendedor/conhecedor do processo didático proposto.

## 2.2. Teorias da enunciação

As teorias da enunciação<sup>36</sup> abriram um campo na linguística voltado às relações entre sujeito e linguagem em uso, iniciando uma linhagem de teorias que conferem uma abordagem discursiva dentro da linguística (BRAIT, 2001; INDURSKY, 2002; FLORES, 2009; GUIMARÃES, 1995). “Vale lembrar que as teorias da enunciação estudam **as marcas do sujeito no enunciado** e não o próprio sujeito” (FLORES, 2005, p. 11, grifo nosso).

A abordagem enunciativa da linguagem implica também uma teoria do sujeito, já que são suas marcas de inscrição no enunciado que constituem o objeto do trabalho do linguista. Enquanto as abordagens estruturalista e gerativista ignoram a questão do sujeito, o ponto de vista enunciativo o coloca no centro da linguística (PAVEAU, 2006, p. 176).

Consoante Paveau, “a tradição apresenta comumente Émile Benveniste (anos 1950 e 1960) como “pai” da teoria da enunciação” (PAVEAU, 2006, p. 175), desconsiderando estudos anteriores sobre problemas enunciativos. A autora destaca os trabalhos de Charles Bally e Mikhail Bakhtin como sendo as “origens esquecidas” da noção de enunciação.

Bally ocupa dois lugares na história da linguística: discípulo de Saussure<sup>37</sup> e idealizador da nova estilística<sup>38</sup>. Com base nos conceitos saussurianos de língua e fala, Bally desenvolve e estuda, em seus tratados de estilística, questões relacionadas à fala (das quais Saussure não tratou), por considerar não apenas o enunciado, mas também a enunciação como expressão do pensamento individual.

<sup>36</sup> Consideraremos apenas alguns autores que julgamos relevantes para o presente trabalho.

<sup>37</sup> Segundo Flores (2005, p. 15), Bally “esteve vinculado a Saussure em boa parte de sua vida pelo fato de tê-lo sucedido na cadeira de Linguística Geral na Universidade de Genebra, pela primorosa organização do Curso de Linguística Geral e, sobretudo, pela constante referência ao pensamento saussuriano ao longo de sua obra”.

<sup>38</sup> Embora Bally seja considerado um estruturalista, devido ao seguimento do trabalho de Saussure, há em sua obra estilística análises explicitamente segundo os planos da enunciação (PAVEAU, 2006). Bally também é considerado nas teorias da enunciação nos trabalhos de Flores (2005) e Indursky (2002). Portanto, uma parte de sua obra é relevante para os estudos da enunciação.

[...] se a língua é o acervo dos signos e das relações entre os signos, enquanto todos os indivíduos lhes atribuírem os mesmos valores, a fala é o funcionamento desses signos e de suas relações para expressar o pensamento individual: é a língua em ação, a língua realizada (BALLY *apud* FLORES, 2005, p. 17).

Nos seus compêndios de estilística, parte do princípio de que a fala expressa sentimentos e pensamentos e busca, “na investigação dos processos linguísticos por intermédio dos quais o falante se expressa, dar conta do caráter coletivo da expressividade linguística” (FLORES, 2005, p. 16). Bally<sup>39</sup> propõe que a oração seja composta por duas partes: *dictum* (base da oração, representação) e *modus* (expressão do falante, operação de avaliação do sujeito falante). Corroborando essa teoria, Auroux profere que “o próprio da linguagem humana é ser falada por sujeitos situados *hic et nunc*, que não se contentam com exprimir um conteúdo representativo, mas atribuem um ponto de vista sobre esse conteúdo” (AUROUX, 1998, p. 42). Desse modo, Bally valoriza não só o conteúdo do que se diz (*dictum*), mas também o modo de dizer (*modus*), considerando o sujeito como aquele que coloca a língua em ação individualmente.

Também anterior a Benveniste, temos a importante contribuição de Bakhtin, “para quem a concepção de linguagem, fundamentalmente interativa, implica necessariamente considerar a enunciação” (PAVEAU, 2006, p. 175). Bakhtin é um autor de difícil apresentação devido, especialmente, ao fato de pertencer a um grupo de intelectuais intitulado o Círculo de Bakhtin, cujos escritos são cercados de dúvidas a respeito da autoria<sup>40</sup>. Ele desenvolve muitos conceitos, tais como o de polifonia, intertextualidade e gênero, contudo, interessa-nos especificamente o de enunciado, o qual define como sendo a “real unidade da comunicação discursiva [...] porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 274). Além disso, todo enunciado é responsivo, isto é, pede uma resposta, porque o falante sempre pressupõe o outro.

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno

<sup>39</sup>Tais noções propostas por Bally foram herdadas da filosofia medieval e são elementos primordiais de sua obra *Linguistique Générale et Linguistique Française*, publicada em 1932.

<sup>40</sup> Tal questão não interessa para nossa discussão, assim, tomaremos Bakhtin simplesmente como autor e propositos da teoria apresentada, levando em conta sua pertença ao Círculo.

silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Os limites do enunciado são definidos pelas manifestações concretas dos sujeitos implicados na comunicação: por um lado, o falante que responde a enunciados anteriores; por outro, o ouvinte, ao qual o discurso é dirigido e responsável por respondê-lo. Há aí uma alternância obrigatória.

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Os enunciados são elos da cadeia comunicativa que se interligam dentro de convenções sociais, pontos de vista, visões de mundo, entre outros. Assim, não só para o objeto do discurso o sujeito está voltado, mas também para os enunciados dos outros sobre ele – o que Bakhtin chama de relação dialógica. Dessa maneira, vale ressaltar a importância do ouvinte na comunicação, de forma a determinar de que modo o falante construirá seu enunciado.

Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. [...] Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as **atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado**. [...] Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se constituísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2003, p. 301, grifo nosso).

Benveniste também apresenta um trabalho importante em relação à subjetividade na linguagem, pois

[...] ao propor um nível de significado que engloba referência aos interlocutores, apresenta um modelo de análise em enunciação em que os interlocutores referem e co-referem na atribuição de sentido às palavras (FLORES, 2005, p. 32).

Com Benveniste, a categoria de pessoa existe na conjunção das duas primeiras pessoas (EU/TU), uma vez que é necessário uma para que a outra exista. Elas apresentam uma reversibilidade, já que o TU assume o EU ao ocupar o turno de fala. No entanto, é preciso compreender que são formas vazias, dêiticos, que só se

manifestam na realidade do discurso, ou seja, tanto o EU como o TU são preenchidos por todo e qualquer sujeito que assume o protagonismo da enunciação. E essas duas pessoas (1ª e 2ª) estão em oposição à terceira pessoa (ELE), que, na verdade, é a “não-pessoa”.

Quando saio de “mim” para estabelecer uma relação viva com um ser, encontro ou proponho necessariamente um “tu” que é, fora de mim, a única “pessoa imaginável”. Essas qualidades de interioridade e de transcendência pertencem particularmente ao “eu” e se invertem em “tu”. Poder-se-á, então, definir o “tu” como a pessoa não subjetiva, em face da pessoa subjetiva que “eu” representa: e essas duas pessoas se oporão juntas à forma de “não-pessoa” (= “ele”) (BENVENISTE, 1991, p. 255).

Em consequência dessa proposição, a enunciação dependerá sempre dos interlocutores, cada um deles como sujeito. Não um indivíduo social, mas a representação linguística que a enunciação oferece dele. E ao colocar a língua em uso, o sujeito a transforma em discurso, “a realidade à qual ele remete é a realidade do discurso” (BENVENISTE, 1991, p. 288).

Muitas noções da linguística, e talvez mesmo na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as restabelecemos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição de *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística (BENVENISTE, 1991, p. 293).

Vale aqui apresentar um importante teórico, Roman Jakobson, que elaborou a teoria das funções da linguagem, amplamente utilizada até hoje – ainda que refutada por vários linguistas, e também a teoria dos *shifters*, os quais formam a classe de palavras que dependem da situação de uso (os dêiticos, por exemplo).

Jakobson pode ser considerado um precursor das teorias da enunciação, porquanto esses seus primeiros trabalhos citados consideram o sujeito presente no processo linguístico. Embora a teoria das funções da linguagem seja, sobretudo, uma teoria da comunicação e não exatamente enunciativa, de modo amplo ele apresenta a importância do locutor e do destinatário dentro de seu esquema. Para Flores, “é com o estudo dos *shifters* que Jakobson realmente sistematiza um trabalho enunciativo da linguagem” (2005, p. 24), pois são unidades linguísticas que mantêm uma dependência com as pessoas eu/tu, em suas relações de espaço e tempo, dentro da enunciação. Interessante observar que “Jakobson, em nota, no texto sobre os

*shifters*, diz se inspirar no trabalho sobre os pronomes de Benveniste” (TEIXEIRA, 2011, p. 409).

Dessas teorias, cada uma a seu modo, podemos delinear a inclusão e a importância do sujeito nos estudos linguísticos. Bally oferece a ideia de que a língua se concretiza na fala de um sujeito, isto é, a fala como expressão individual é a realização da língua. Bakhtin considera os sujeitos pertencentes a uma sociedade e, conseqüentemente, seus discursos dependem dos seus papéis sociais e da interlocução entre eles. Bem como produzem enunciados que dependem dos já ditos e das respostas esperadas, a saber, todo enunciado responde a enunciados anteriores e pressupõe os enunciados posteriores – relação dialógica. Benveniste aponta para as categorias vazias que são preenchidas por sujeitos que assumem o papel de EU e/ou de TU e, conseqüentemente, são inscritos no discurso.

Aqui não se trata de uma revisão das teorias da enunciação, e nem está em jogo elucidar os conceitos de linguagem, língua, fala, discurso etc., mas sim de esboçar uma ideia de como o sujeito vai, gradativamente, ganhando mais complexidade nos estudos linguísticos. O fato de essas ideias já estarem em circulação abre caminho para a Teoria Semiolingüística tratar o sujeito como ser social e responsivo; incorporar a noção das pessoas EU e TU como protagonistas do discurso (desdobrando-os em quatro sujeitos) e, principalmente, compreender que o sujeito só pode ser apreendido na e pela linguagem, mesmo que tal teoria leve em consideração muitos outros aspectos, conforme apresentaremos a seguir.

### **2.3. Teoria Semiolingüística**

Na Teoria Semiolingüística, o ato de linguagem deve ser visto como um encontro dialético entre os processos de produção e de interpretação, um jogo constante entre os sentidos implícitos e explícitos, que ocorre dentro de condições específicas, envolvendo sujeitos determinados (em termos restritivos) por essas condições, donos de diferentes tipos de identidades e que lançam mão de variadas estratégias para atingir seus objetivos. Os sujeitos são pressionados a um modo de agir discursivamente dependendo de suas identidades, dos lugares que ocupam, da

finalidade da troca e das circunstâncias materiais. No entanto, tais restrições não limitam o sujeito falante ao uso de uma única forma textual, e sim balizam os comportamentos discursivos desse sujeito de forma que ele, dentre os inúmeros comportamentos possíveis, escolha aqueles que as satisfaçam.

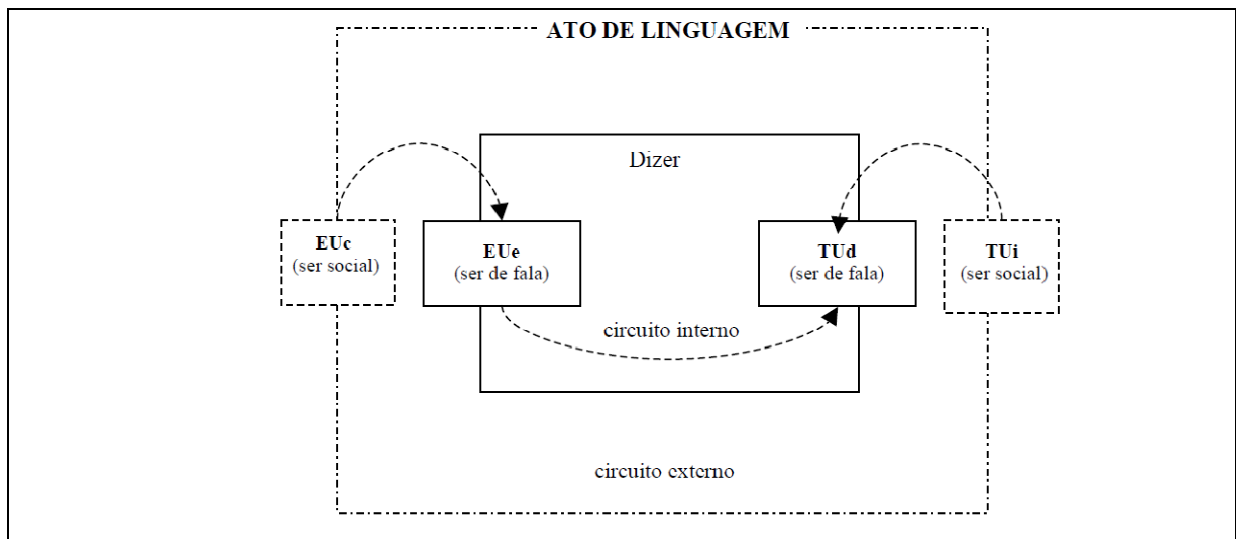
Charaudeau compara o ato de linguagem a uma expedição e a uma aventura: “para ser bem sucedido nessa expedição, o sujeito comunicante fará uso de contratos e estratégias”. O contrato de comunicação “é constituído pelo conjunto das restrições que codificam as práticas sociolinguageiras, lembrando que tais restrições resultam das condições de produção e de interpretação (Circunstâncias de Discurso) do ato de linguagem” (CHARAUDEAU, 2009a, p. 56, 60). No entanto, o contrato de comunicação não é apenas um “conjunto de restrições”, senão um conjunto de princípios necessários para a realização do ato de comunicação (CHARAUDEAU, 1993), quais sejam: (1) o *princípio de interação*, no qual o ato de linguagem é um fenômeno de troca em que os sujeitos se reconhecem nessa relação e estão em posição assimétrica; (2) o *princípio de pertinência*, que exige dois fatores: o reconhecimento de uma intencionalidade do locutor e que os sujeitos pertençam ao mesmo universo de práticas sociais e linguageiras; (3) o *princípio de influência*, que motiva o sujeito falante a estabelecer estratégias para influenciar seu interlocutor; (4) o *princípio de regulação*, que sustenta a continuidade (ou não) da comunicação.

As estratégias estão relacionadas às seleções de procedimentos feitas pelo sujeito falante a fim de produzir determinado efeito sobre o interlocutor. Tais estratégias podem ser revistas, corrigidas, transformadas etc. de acordo com o princípio de regulação, podendo o sujeito obter sucesso ou uma ruptura da comunicação, como, por exemplo, uma rejeição da palavra do outro, um enunciado mal recebido, um sujeito que não domina um determinado contexto sócio-histórico, entre outros. “Por esta razão, o ato de linguagem não é apenas uma expedição, mas é também uma aventura. Ora, a aventura é o que está inscrito no campo do imprevisível” (CHARAUDEAU, 2009a, p. 57).

Nesse jogo de restrições e estratégias, Charaudeau (2001, p. 28) define o ato de linguagem como “um fenômeno que combina o *dizer* e o *fazer*” e sua totalidade compreende dois circuitos indissociáveis: um circuito externo, que representa o lugar

do fazer psicossocial (instância situacional) e um circuito interno, que representa o lugar da organização do dizer (instância discursiva).

O quadro comunicacional abaixo é uma representação do dispositivo da encenação da linguagem, no qual estão dispostos os circuitos que a compõem, bem como o lugar que os sujeitos ocupam nesse processo.



**FIGURA 1 – Quadro comunicacional**

Fonte: CHARAUDEAU, 2001, p. 29.

O sujeito da linguagem não é “um indivíduo preciso nem um ser coletivo” (CHARAUDEAU, 2001, p. 30), mas uma posição, uma instância, o local onde a significação linguageira ocorre. No ato de linguagem, dados a dupla dimensão dos sentidos em jogo (explícito e implícito) e o duplo processo envolvido (produção e interpretação), o sujeito pode ocupar quatro posições (e não duas como nos modelos tradicionais de comunicação): duas relacionadas ao circuito externo, situacional, e duas associadas ao circuito interno, discursivo.

No circuito externo, estão os sujeitos do mundo empírico, seres psicossociais, representados pelo sujeito comunicante (EUc), responsável pela produção do ato de comunicação, e pelo sujeito interpretante (TUi), que reage e interpreta o ato do EUc. Esses sujeitos são os *parceiros* do ato de linguagem. Eles partilham um universo de práticas e representações sociais e estão implicados numa relação contratual.

No circuito interno, os sujeitos ocupam as posições de sujeito enunciador (EUE) e sujeito destinatário (TUD): são os *protagonistas*. Eles são seres de palavra da encenação (*mise en scène*) do dizer, possuem *status* puramente linguageiro. As atitudes discursivas desses dois sujeitos dependem dos papéis que lhes são atribuídos pelos parceiros do ato de linguagem em função da relação contratual. As estratégias discursivas utilizadas pelos protagonistas para influenciar seu interlocutor (parceiro situacional) dependem das hipóteses que cada um tem sobre a identidade do outro.

No ato de comunicação, o EUC fabrica um EUE para materializar, linguisticamente, suas estratégias, “o EUE é uma imagem de enunciador construída pelo sujeito produtor da fala (EUC) e representa seu traço de intencionalidade nesse ato de produção” (CHARAUDEAU, 2009a, p. 48). Assim, o EUE é um sujeito instituído e realizado somente no ato de comunicação e que pode revelar ou ocultar, em maior ou menor grau, o EUC.

No entanto, as estratégias colocadas em cena pelo EU dependem da imagem que ele tem de seu parceiro de troca (TU). O “EU dirige-se a um TU-destinatário que o EU acredita (deseja) ser adequado ao seu propósito linguageiro” (CHARAUDEAU, 2009a, p. 44). Desse jeito, o TUD é construído pelo EU como interlocutor ideal, apropriado ao seu projeto de fala, conquanto “sempre estará presente no ato de linguagem, quer esteja explicitamente marcado, quer não” (CHARAUDEAU, 2009a, p. 45). Quanto maior for a proximidade entre a imagem criada de seu interlocutor (TUD) e seu interlocutor real (TUi), maiores serão as chances do EU alcançar o que deseja obter (nenhuma fala é desinteressada, sempre há intenção consciente ou não de produzir determinados efeitos no outro).

Toda essa caracterização do ato de linguagem demonstra como a Teoria Semiolinguística propõe um entrosamento do linguístico com o situacional, definindo o ato de comunicação como uma situação de troca única e concreta. Sobre esse arcabouço, Charaudeau (2009b) propõe uma estruturação em três níveis: (1) comunicacional ou situacional, (2) semântico, (3) discursivo, correspondendo cada um à competência respectiva: situacional, semântica e discursiva.

Uma **competência comunicacional** (ou *situacional*) que corresponde, no sujeito, à sua aptidão em reconhecer a estruturação e as restrições da situação de comunicação, na qual são determinadas, entre outras, as características da identidade social dos parceiros da troca linguageira, e na qual se organizam, num dispositivo, as relações que se instauram entre estes parceiros: seu *status*, seu *papel social* e o *lugar* que ocupam na relação comunicacional. É a partir deste conjunto de traços constituintes da identidade comunicacional dos sujeitos que a legitimidade – isto é, aquilo que justifica seu “direito à palavra” – e a relação de força que se instaura entre eles são determinadas. Esta identidade é social (atribuída por estatuto) mas inclui igualmente as instruções que presidem à construção da identidade discursiva.

Uma **competência semântica** que corresponde, para o sujeito, à sua aptidão em organizar seus diferentes tipos de saberes (os quais constituem suas referências) e em “tematizá-los”.

Uma **competência discursiva** que corresponde às possibilidades de organização enunciativa, narrativa e argumentativa do discurso, em função das restrições do quadro comunicacional, organização graças à qual se constrói, entre outras coisas, a identidade discursiva do sujeito. Mas é necessário igualmente que o sujeito tenha uma **competência semiolinguística**, a qual lhe permite combinar formas (escolha das formas em relação com o sentido e as regras de combinação), em função das restrições da língua, e em relação com as restrições do quadro situacional e os dados da organização discursiva. A identidade discursiva encontra aqui sua “corporificação” (CHARAUDEAU, 2009b, p.7).

Isso posto, faremos uma incursão dos Manuais do Professor pelos níveis propostos por Charaudeau.

### **2.3.1. Nível situacional**

Esse é o nível do contexto, das restrições e das determinações do contrato comunicacional, no qual os sujeitos se reconhecem em termos hierárquicos tanto em seus papéis sociais quanto em suas identidades discursivas. A finalidade da trocalinguageira é também determinante em termos da movimentação dos sujeitos, e pode selecionar uma ou mais visadas para compor o projeto de fala de cada um envolvido no ato comunicativo. E por fim, as circunstâncias materiais estabelecem o tipo de transação, como, por exemplo, o suporte (panfleto, diálogo, telejornal etc.) e o tipo de troca (interlocutiva ou monolocutiva) etc. Veremos como isso ocorre com os Manuais do Professor do PNLD.

- a) Restrições e determinações do contrato de comunicação

As sobredeterminações do contrato constroem-se na confluência das “memórias das situações de comunicações”<sup>41</sup> (CHARAUDEAU, 2004) com as restrições explícitas. Os Manuais do Professor, de um modo geral, já fazem parte das memórias das situações de comunicação, são conhecidos no meio educacional como um gênero discursivo e, portanto, suas restrições comunicativas estão estabelecidas tacitamente. Mas, no caso dos manuais do PNLD, estes ainda sofrem as restrições de leis e editais.

Como estamos estudando os Manuais do Professor dos livros de alfabetização, acreditamos ser oportuno o seguinte esclarecimento: o MEC definiu, desde 2013, que o processo de alfabetização da rede pública se fará em três anos (diferentemente da rede privada de ensino, na qual a alfabetização ocorre no 1º ano do Ensino Fundamental). Isso significa que, para o PNLD, não há um Livro de Alfabetização, mas uma Coleção de Alfabetização composta por três livros (para 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), de modo que todos os Livros Didáticos e Manuais do Professor da coleção precisam ser aprovados (não podendo ser escolhido um livro de uma coleção para o 1º ano e de outra para o 2º).

Dito isso, no caso das Coleções de Alfabetização, se um dos manuais não for aprovado, toda a coleção é excluída do PNLD. Os editais determinam o Manual do Professor como acompanhamento obrigatório dos Livros Didáticos de todas as disciplinas e definem como eles devem ser, especificando os critérios eliminatórios.

#### **Dos critérios eliminatórios:**

**2.1.3.** Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados. Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação escolar, propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento implica:

- a) escolher uma abordagem metodológica capaz de contribuir para a consecução dos objetivos educacionais em jogo;
- b) ser coerente com essa escolha, do ponto de vista dos objetos e recursos propostos.

---

<sup>41</sup> “Uma memória das situações de comunicação enquanto dispositivos que normatizam as trocas comunicativas e que se definem através de um conjunto de condições psicossociais de realização, de modo que os parceiros possam se entender sobre o que constitui a expectativa (*enjeu*) da troca, possam estabelecer um conjunto de reconhecimento, condição da construção recíproca e diferenciada do sentido.[...]. Não se trata, aqui, da representação do conteúdo, daquilo que é mostrado, mas do lugar situacional no qual é mostrado.” (CHARAUDEAU, 2004, p. 20)

Em consequência, serão excluídas as obras didáticas que não atenderem aos seguintes requisitos:

- (1) explicitar, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica;
- (2) apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc. que configuram o livro do aluno; no caso de recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico de ensino, deverá indicar claramente a articulação entre eles;
- (3) organizar-se – tanto do ponto de vista dos volumes que compõem a coleção, quanto das unidades estruturadoras de cada um desses volumes ou do volume único (obras regionais) – de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem;
- (4) favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos;
- (5) contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais.

#### **2.1.5. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor:**

O manual do professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, em um instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral.

Considerando-se esses princípios, serão excluídas as obras cujos manuais não se caracterizarem por:

- (1) explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;
- (2) descrever a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
- (3) apresentar o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados;
- (4) indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no livro;
- (5) discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação, que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
- (6) propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;
- (7) sugerir textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno. (FNDE, edital 2013, p. 29-30).

Os sujeitos comunicantes dos manuais devem contemplar, também, em seus projetos de fala – escrita – as determinações dos editais, sob pena de suas obras serem eliminadas do PNLD. Além disso, os editais determinam as características gráfico-editoriais dos Manuais do Professor em suas várias etapas.

## b) Circunstâncias materiais

No PNLD, há regras específicas para a composição dos Manuais do Professor. A parte física deve ser padronizada da seguinte forma e pelos seguintes motivos:

- (1) **Formato:** 275mm x 205mm; número total de páginas: 512; custo de impressão e logística de transporte;
- (2) **Capa:** papel cartão, gramatura acima de 240g/m<sup>2</sup> e plastificada ou envernizada; durabilidade e resistência;
- (3) **Miolo:** papel *off set*, gramatura acima de 75g/m<sup>2</sup> e opacidade mínima de 82%; resistência e não transparência da página (para não prejudicar a legibilidade);
- (4) **Acabamento:** livros com menos de 96 páginas (lombada canoa), grampeado com grampo galvanizado bitola nº 25 ou 26; acima de 96 páginas (lombada quadrada), utilização de cola de poliuretano reativo (PUR); durabilidade e resistência.

Desses aspectos, os que interferem diretamente no material linguístico são o formato, pois estabelece a maneira como o sujeito poderá dispor graficamente seu texto, e o número de páginas, que limita a quantidade máxima de texto a ser veiculado naquele material.

Na primeira fase do PNLD, quando as editoras entregam ao MEC alguns exemplares de suas obras didáticas para serem avaliados, parte deles deve ser descaracterizada, conforme explicado no Capítulo 1, com a finalidade de deixar o sujeito comunicante no anonimato, legitimando, desse modo, a idoneidade do processo avaliativo. Embora sejam retirados os elementos que possam identificar editores/autores, os exemplares já estarão finalizados de acordo com todas as características físicas citadas acima, caso contrário não serão encaminhados para a avaliação pedagógica.

Passado o processo avaliativo e de escolha pelos professores, tanto os Livros Didáticos quanto os Manuais do Professor a serem adquiridos pelo MEC e distribuídos para as escolas devem apresentar exatamente as mesmas

configurações dos chamados livros *caracterizados*<sup>42</sup> entregues na etapa de triagem e avaliação, nos quais são determinados os dizeres obrigatórios a serem veiculados nas quatro capas e na folha de rosto (frente e verso). Apenas para o Manual do Professor, a estrutura é especificada, qual seja: uma parte com orientações e instruções e o livro do aluno reproduzido na íntegra.

## **1. ESTRUTURA EDITORIAL DAS OBRAS DIDÁTICAS A SEREM ENTREGUES NA ETAPA DE AVALIAÇÃO E TRIAGEM**

### **1.1. PARA O LIVRO DO ALUNO E O MANUAL DO PROFESSOR CARACTERIZADOS**

#### **1.1.1. Na primeira capa:**

- 1.1.1.1. Título da coleção ou título da obra, quando for volume único;
- 1.1.1.2. Identificação do(s) ano(s) ou ciclo, no caso de coleção;
- 1.1.1.3. A expressão “Volume Único”, no caso de volume único;
- 1.1.1.4. Nome do(s) autor(es) ou pseudônimo, ou organizador(es), ou editor responsável;
- 1.1.1.5. Componente curricular;
- 1.1.1.6. Nome do editor (razão social ou nome fantasia)
- 1.1.1.7. No manual do professor a expressão “Manual do Professor” em local e tamanho defácil identificação.

**1.1.2. Na segunda e terceira capas das obras:** Não devem conter textos ou ilustrações, podendo o MEC incluir mensagens institucionais por ocasião do processo de aquisição.

#### **1.1.3. Na quarta capa:**

- 1.1.3.1. Hino Nacional;
- 1.1.3.2. Número do ISBN.

#### **1.1.4. Na folha de rosto:**

##### **Frente**

- 1.1.4.1. Título da coleção ou título da obra, quando for volume único;
- 1.1.4.2. Identificação do(s) ano(s), ou volume, ou ciclo, no caso de coleção;
- 1.1.4.3. A expressão “Volume Único”, no caso de volume único;
- 1.1.4.4. Nome do autor ou pseudônimo, ou organizador, ou editor responsável;
- 1.1.4.5. Dados sobre a formação e experiência profissional do autor;
- 1.1.4.6. Componente curricular;
- 1.1.4.7. No manual do professor a expressão “Manual do Professor”;
- 1.1.4.8. Nome do editor (razão social ou nome fantasia);
- 1.1.4.9. Número da edição, inclusive quando for a primeira, local e ano de publicação;

---

<sup>42</sup> São entregues juntamente com os livros descaracterizados, no entanto correspondem exatamente à edição final do livro, com todos os elementos que foram retirados para sua descaracterização. Conforme previsto em edital: “As obras didáticas deverão ser pré-inscritas e entregues em edição finalizada, com todos os textos, imagens, diagramação, cores e número de páginas definitivas, inclusive com acabamento e matéria prima definitiva (papel, grampo, cola etc.), e deverão manter conformidade com as especificações informadas no SIMAD por ocasião da pré-inscrição, salvo o disposto no subitem 5.5.5. **Todas as características do projeto gráfico e editorial deverão ser mantidas caso a obra seja aprovada**, salvo o disposto nos subitens 6.2.1.1, 6.2.1.2 e 6.4.3.2 deste edital. (FNDE, edital 2013, p. 3-4, grifo nosso)”.

**Verso**

- 1.1.5.1. Ficha catalográfica
- 1.1.5.2. Nome e endereço completo do editor
- 1.1.5.3. Título original da obra com o respectivo copyright

**1.1.6. Na lombada:****Para livros com lombada quadrada:**

- 1.1.6.1. Título da coleção, quando for coleção; título da obra, quando for volume único;
- 1.1.6.2. Identificação do(s) ano(s), ou volume, ou ciclo, no caso de coleção;
- 1.1.6.3. A expressão “Volume Único”, no caso de volume único;

**1.1.7. O miolo:**

- 1.1.7.1. O manual do professor deve conter instruções e orientações teórico-metodológicas ao professor e o livro do aluno de forma integral, com ou sem comentários adicionais. (FNDE, edital 2013, p. 17-18).

Por ser um programa gigantesco, o PNLD se vale de leis, decretos e editais para definir os sujeitos participantes de todas as suas etapas. Interessa-nos, especificamente, a determinação dos sujeitos envolvidos na situação de comunicação do Manual do Professor.

De um lado, apenas pessoas jurídicas<sup>43</sup> (com capacidade financeira adequada<sup>44</sup>) podem inscrever suas obras no PNLD, o que exclui os autores independentes<sup>45</sup>; de outro lado, o MEC estipula quais serão os especialistas avaliadores e, por fim, quais professores receberão os manuais, ou seja, todos aqueles da rede pública de ensino. Vejamos esses aspectos detalhadamente.

c) Sujeitos da comunicação

Com base no quadro comunicacional da Teoria Semiolinguística, apresentaremos os sujeitos parceiros e os protagonistas presentes em nosso *corpus*.

Nos Manuais do Professor do PNLD, o EUc é composto por vários sujeitos: autores, editores, colaboradores e editoras. Em geral, o Manual do Professor de um Livro

<sup>43</sup> “Poderá participar do processo de avaliação toda e qualquer empresa legalmente estabelecida no país, que atenda às exigências, inclusive quanto à documentação, constantes deste edital e seus anexos.” (FNDE, edital 2016, p. 7)

<sup>44</sup> Sobre a documentação a ser apresentada pelas editoras, há vários itens em relação à situação financeira, como, por exemplo, “Extrato dos índices de Liquidez Geral (LG), Solvência Geral (SG) e Liquidez Corrente (LC). Caso quaisquer desses índices estejam inferiores ou iguais a 01 (um), será exigida prestação de garantia em uma das modalidades previstas pelo § 1º do art. 56 da Lei nº 8.666/93, e respectivas modificações posteriores.” (FNDE, edital 2010, p. 12).

<sup>45</sup> Aqueles cujas obras não foram publicadas por editoras ou qualquer tipo de empresa.

Didático qualquer é elaborado pelos autores do livro do aluno ao qual ele corresponde, mas no caso do PNLD é bastante comum a interferência da editora, por meio de seus editores, com vistas à sua aprovação no Programa.

De acordo com estudiosos da área (MUNAKATA 2012; JARDIM 2010; TEIXEIRA 2012; NOGUEIRA 2018), o PNLD exerce enorme influência no trabalho do editor de Livros Didáticos, redesenhando seu papel dentro das editoras, sendo que a diferença mais expressiva do trabalho do editor de Livros Didáticos em relação aos editores de outras áreas “diz respeito à quantidade e à qualidade das intervenções que estes profissionais efetuam nos originais, que costumam ser bem mais frequentes e profundas” (NOGUEIRA, 2018, p. 80).

Em seu estudo, *O papel do editor no processo de edição do Manual do Professor*, Nogueira (2018) relata que também há autores que contam com assistência de colaboradores para a elaboração de seus manuais, e ainda, devido ao cronograma justo do PNLD, o manual pode ser encomendado pela editora, ficando a cargo do editor a realização de uma edição prévia antes de sua validação pelo autor da obra. Portanto, não só o processo de produção gráfica, mas o processo de elaboração textual é executado pelos agentes editoriais. Todos os procedimentos que envolvem a produção de livros para o governo despendem grande energia das editoras (recursos financeiros, físicos e humanos), pois “se você perder [a aprovação de uma obra no PNLD] você perde três anos de venda. Não é só um ano... então, é um período tenso” declarou uma editora de Livros Didáticos para Jardim (2010, p.17).

O parceiro do EUc no circuito externo é o TUi, composto pelo sujeito professor que utilizará o Livro Didático em sala de aula e pela comissão avaliadora do MEC. O manual é **do** professor, contendo já em seu nome uma característica de pertença e destinação: o manual é dele e é para ele. De acordo com o MEC, ele é elaborado para que os milhares de professores beneficiários do PNLD sejam orientados a fazer “um uso adequado da obra didática” (FNDE, edital 2013, p. 30; edital 2016, p. 47), além de todas as outras funções já elencadas anteriormente, por isso os professores são, digamos, os destinatários por excelência desse material.

Quanto à comissão avaliadora, ela é também TUI por ser o sujeito cuja leitura do Manual do Professor definirá a possibilidade de ele chegar (ou não) às mãos dos professores. Muitas editoras contratam avaliadores de edições anteriores do PNLD como consultores, o que confirma a posição da comissão como sujeito interpretante.

Ao produzir obras para o PNLD, o editor executa variadas atividades no sentido de atender às exigências do programa: estudos dos PCN's, do edital, dos Guias de Livros Didáticos, de obras aprovadas em programas anteriores; **busca de ex-avaliadores do MEC para atuarem como leitores críticos**; análise criteriosa das alterações de edital, entre outras medidas. Toda essa prática é realizada para que as obras possam ter condições de ser avaliadas e, possivelmente, aprovadas (TEIXEIRA, 2012, p. 106, grifo nosso).

O EUc precisará encenar, no circuito interno, estratégias não só dirigidas ao professor, mas também à comissão avaliadora, uma vez que ela possui o poder de cancelar a entrada de uma obra ou coleção didática no PNLD.

Nos Manuais do Professor do PNLD, o EUE é encenado pelos autores apresentados na obra. Eles são os depositários dos saberes pedagógicos e metodológicos da obra didática, são professores experientes, mestres, doutores etc., os quais detêm a responsabilidade técnico-científica e os direitos morais<sup>46</sup> sobre as obras. Estão sempre caracterizados na folha de rosto dos manuais, conforme determinado em edital (ver caracterização da folha de rosto na seção anterior), de modo a comprovar suas competências e dar-lhes credibilidade.

Em alguns manuais, os autores (EUE) se colocam explicitamente no texto, estabelecendo uma relação mais próxima com seu interlocutor e até mesmo de cumplicidade ou parceria, como poderemos ver nos exemplos abaixo:

Nesta coleção, **buscamos** apresentar um material composto por textos variados, adequados à faixa etária a que se destinam, aliados a atividades que permitirão aos alunos descobrir o sistema de escrita [...]. (CARPANEDA & BRAGANÇA, 2013, p. 3a<sup>47</sup>, grifo nosso).

<sup>46</sup> Os direitos autorais possuem dois aspectos legais: (1) os *direitos patrimoniais* são aqueles relativos aos valores comerciais da obra intelectual, os quais podem ser herdados, cedidos, vendidos, doados etc., e que, no Brasil, têm o prazo de proteção de 70 anos a partir da morte do último coautor passando a domínio público após tal prazo; (2) os *direitos morais* são aqueles referentes à integridade da obra intelectual, portanto, referem-se à materialidade textual, “opondo-se a quaisquer modificações ou à prática de atos que, de qualquer forma, possam prejudicá-la [a obra] ou atingi-lo, como autor, em sua reputação ou honra” (Lei nº 9.610, 19/02/1998), e jamais prescrevem.

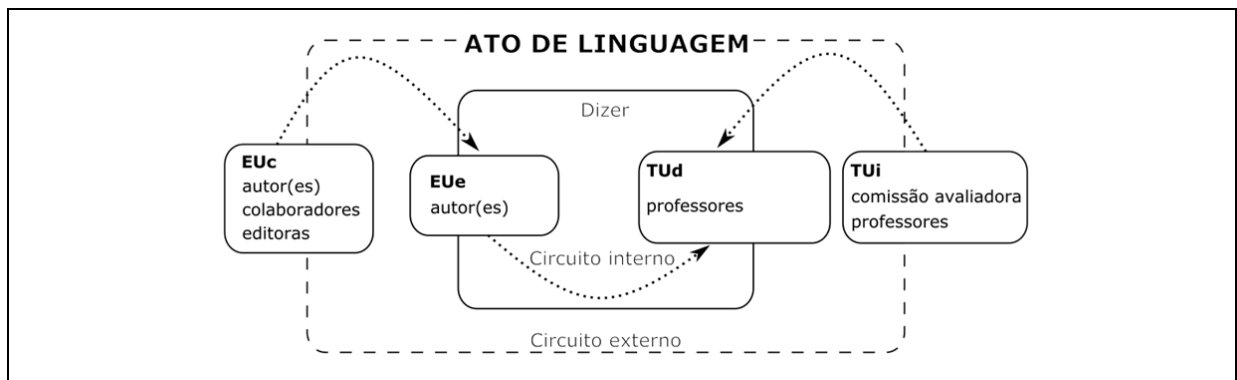
<sup>47</sup> Há manuais do professor em que a numeração de páginas do apêndice é separada da numeração do livro do aluno, e há casos em que a numeração é única, ou seja, a numeração do apêndice é

Este Livro de alfabetização vai chegar a você, professor, **nosso parceiro**, com a mesma qualidade que sempre acompanhou **ossos trabalhos** e com a certeza de estar incorporando aquilo que você, **como nós**, acredita em Educação. (PASSOS, L., 2007, p. 3a, grifo nosso).

No circuito interno, é necessário ainda acrescentar a existência de um TUD, que é o destinatário ideal construído no e pelo ato de linguagem. O EUC, em sua “aposta” comunicativa, por meio da encenação do EUE, constrói a imagem do TUD, condensando na figura do professor tanto a sua concepção a respeito do professor usuário do livro quanto sua hipótese acerca da concepção que a comissão avaliadora tem de tal professor.

Esse sujeito professor construído nos Manuais do Professor está no cerne de nossa pesquisa, porquanto nosso objetivo é investigar, a partir das marcas linguísticas e discursivas, como a imagem desse TUD sofre modificações no Manuais do Professor de alfabetização do PNLD ao longo dos anos 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016.

Assim sendo, o quadro comunicacional pode ser representado da seguinte maneira:



**FIGURA 2 – Quadro comunicacional relativo aos Manuais do Professor**

Fonte: Elaboração nossa.

O sujeito comunicante utiliza estratégias adequadas em termos do que se pretende, se deve ou se espera dizer, materializadas linguisticamente pelo sujeito enunciador, para organizar seu discurso em função da finalidade de seu projeto de fala.

## d) Finalidade e visadas discursivas

O princípio de influência está na origem das visadas discursivas, pois é também em função do objetivo que se quer alcançar que o discurso é organizado pelo sujeito. As visadas “correspondem a uma intencionalidade psico-sócio-discursiva que determina a expectativa (*enjeu*) do ato de linguagem do sujeito falante e, por conseguinte, da própria troca linguageira” (CHARAUDEAU, 2004, p. 23), e podem determinar, em certos gêneros, alguns procedimentos enunciativos<sup>48</sup>.

Os critérios para definir as visadas são correspondentes à “intenção pragmática do eu” (CHARAUDEAU, 2004, p. 23) em sua relação de força com o tu, e na posição que o tu ocupa nessa relação. O autor apresenta alguns exemplos de visadas discursivas, reproduzidas na tabela abaixo:

**TABELA 2**  
**Exemplos de visadas discursivas**

| VISADA      | INTENÇÃO PRAGMÁTICA DO EU   | POSIÇÃO DO TU  |
|-------------|---|--|
| PRESCRIÇÃO  | Quer “mandar fazer” ( <i>faire faire</i> ), e ele tem autoridade de poder sancionar.  | “Tu” se encontra, então, em posição de “dever fazer”.                        |
| SOLICITAÇÃO | Quer “saber”, e ele está, então, em posição de inferioridade de saber diante do “tu”, mas legitimado em sua demanda.  | “Tu” está em posição de “dever responder” à solicitação.                     |
| INCITAÇÃO   | Quer “mandar fazer” ( <i>faire faire</i> ), mas, não estando em posição de autoridade, como no caso da prescrição, não podendo senão incitar a fazer; ele deve, então, “fazer acreditar” (por persuasão ou sedução) ao “tu” que ele será o beneficiário de seu próprio ato. | “Tu” está em posição de “dever acreditar” que, se ele age, é para o seu bem. |

<sup>48</sup> O gênero “sentença judicial”, por exemplo, seleciona a visada “prescrição”.

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| INFORMAÇÃO   | Quer “fazer saber”, e ele está legitimado em sua posição de saber.  | “Tu” se encontra na posição de “dever saber” alguma coisa sobre a existência dos fatos, ou sobre o porquê ou o como de seu surgimento. |
| INSTRUÇÃO    | Quer “fazer saber-fazer”, e ele se encontra ao mesmo tempo em posição de autoridade de saber fazer e de legitimação para transmitir o saber.  | “Tu” está em posição de “dever saber-fazer”, segundo um modelo (ou modo de emprego) que é proposto por “eu”.                           |
| DEMONSTRAÇÃO | Quer “estabelecer a verdade e mostrar as provas”, segundo uma certa posição de autoridade de saber (cientista, especialista, <i>expert</i> ). | “Tu” está em posição de ter que receber e “ter que avaliar” uma verdade e, então, ter a capacidade de fazê-lo.                         |

Fonte: CHARAUDEAU, 2004, p. 23-24.

Segundo Charaudeau, “a finalidade, e, logo, a visada que ela seleciona, não é o todo da situação de comunicação. Mas ela é um de seus elementos essenciais” (2004, p. 25), em função da qual o sujeito irá conceber e organizar suas estratégias discursivas. No caso do Manual do Professor do PNLD, há duas relações de força relativas aos dois diferentes TUi da situação de comunicação, cujos propósitos definem as suas visadas.

Em um primeiro momento, o Manual do Professor (juntamente com o livro do aluno) precisa ser aprovado por uma comissão para participar do PNLD e ter a possibilidade de ser comprado pelo governo. Vale lembrar aqui a sua função comercial: a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE/USP) analisou o desempenho do mercado livreiro do Brasil de 2006 a 2016, mostrando que o setor de didáticos representa mais da metade de todo o faturamento do mercado editorial<sup>49</sup>. Em uma publicação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e

<sup>49</sup> Dados disponíveis em *Desempenho Real do Mercado Livreiro 2006/2016*, no sítio do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) – *link* encontra-se nas Referências.

Social (BNDES), Melo reitera a extraordinária força<sup>50</sup> exercida pelo PNLD sobre as editoras:

Por meio do **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**, o governo federal exerce todo ano o seu poder de compra no mercado de livros didáticos para atender à rede pública de ensino fundamental e médio. Na disputa pelo mercado governamental, as editoras precisam obter a aprovação formal do Ministério da Educação (MEC) para cada uma de suas obras didáticas. Isso constitui um fator de risco adicional do negócio, pois as obras não aprovadas incorrem em custos adicionais de retrabalho para uma nova tentativa de aprovação, ou então geram prejuízo equivalente aos custos de desenvolvimento do produto recusado (MELO, 2012, p. 438, grifo nosso).

**Trata-se de um mercado muito disputado.** Mesmo que por vezes o poder de negociação do Estado promova alguma redução dos preços dos livros didáticos, isso não arrefece o interesse das editoras por esse segmento de mercado de larga escala (MELO, 2012, p. 440, grifo nosso).

Nesse caso, o EU está numa relação de força com o TUI comissão avaliadora<sup>51</sup>, em que o EU não tem autoridade sobre esse interlocutor, sendo sua visada principal a incitação, mas esta vem escamoteada pela visada demonstração, para responder a uma exigência própria da política educacional. Na “incitação”, o EU quer mandar fazer sem, no entanto, estar em posição de autoridade, no nosso caso, *fazer-aprovar*. Na visada “demonstração”, o EU quer demonstrar sua *expertise* na realização de sua obra e pretende fazer a comissão avaliadora ser persuadida por ou compartilhar seus saberes.

Ao conceber a visada incitação como principal, precisamos levar em consideração que o EU necessita persuadir o TU na empreitada de fazer-aprovar. No entanto, o texto Manual do Professor não traz uma formulação em sua defesa; suas estratégias são outras. Amossy (2018) distingue discursos que têm uma “dimensão argumentativa” de discursos que têm uma “visada argumentativa”, estes últimos são definidos em termos de “uma empreitada de persuasão sustentada por uma intenção consciente e que oferece estratégias programadas para esse objetivo” (AMOSSY,

<sup>50</sup> No PNLD/2017, foi gasta somente com aquisição de livros, ou seja, só com a compra dos livros diretamente das editoras (excluindo todas as outras despesas, tais como: triagem, comissão avaliadora, conferência, logística, transporte etc.) a soma de R\$1.295.910.769,73. Além disso, Cassiano (2007, p. 98) aponta que “No caso brasileiro, as políticas públicas adotadas pelo Estado com relação ao livro didático dão ao país uma particular inserção no contexto internacional. Amorim (2006), ao caracterizar o Brasil em relação aos programas de livros escolares no mundo, no início do século XXI, observa que o país é o terceiro em compras institucionais (os primeiros são China e Estados Unidos), e apresenta o PNLD como o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo”.

<sup>51</sup> A comissão avaliadora é sigilosa, para não sofrer qualquer tipo de coerção.

2018, p. 44), como, por exemplo, uma defesa em um tribunal, cujo discurso do advogado é preparado para apresentar uma argumentação que tem por objetivo inocentar o acusado ou, pelo menos, diminuir-lhe a pena. Dentro dessa perspectiva, o Manual tem uma dimensão argumentativa.

Continuando na perspectiva da retórica, é imprescindível para o sucesso da empreitada da persuasão a adesão do auditório. De acordo com Amossy, uma das contribuições da nova retórica “é a ideia de que o auditório é sempre uma ‘construção do orador’. [...] pode-se dizer que o auditório, segundo Perelman, é uma ficção verbal” (AMOSSY, 2018, p. 55), que consiste na mesma ideia do TUD da Teoria Semiolingüística. E, também coincidente com a proposta de Charaudeau, Amossy destaca que quanto maior for a diferença entre o auditório imaginado pelo orador e o auditório real, maior o fracasso da empreitada, e vice-versa, assim como, para Charaudeau (2009a), o ato de linguagem é uma expedição (empreitada) e uma aventura (êxito ou fracasso).

O mercado do Livro Didático é muito disputado e tem uma peculiaridade que o difere dos outros setores editoriais, tornando sua disputa mais acirrada, necessitando, então, de uma persuasão mais certa. Em qualquer outro setor livreiro, os leitores podem adquirir simultaneamente vários livros, como os de literatura, auto-ajuda, artes etc., mas a adoção de um Livro Didático exclui a chance de venda de outros títulos.

Nessa disputa do mercado de livros escolares, Bragança (2001) assinala a importância dos “agentes multiplicadores do consumo”, como, por exemplo, professores, escolas e governo. Se, por um lado, os outros setores livreiros têm a vantagem de poder vender vários títulos para o mesmo consumidor, por outro, a venda é quase individualizada, tendo a editora/distribuidor/livreiro que persuadir cliente por cliente (com algumas exceções<sup>52</sup>). Já no setor de didáticos, uma professora pode indicar um título e proporcionar uma venda na casa das dezenas de exemplares; uma escola, na casa das centenas e, no caso da compra governamental, na casa dos milhares de exemplares... Aqui entra em cena a

---

<sup>52</sup> Há os casos de *best-sellers* ou outros livros de literatura recomendados por professores.

vantagem da exclusão, quer dizer, um título que tenha boa aceitação no PNLD e obtenha uma grande venda de exemplares, exclui automaticamente os outros títulos dessa fatia de mercado.

No entanto, há um outro TUi com o qual o EU estabelece uma outra relação de força. Trata-se do professor para o qual o manual é, a princípio, destinado. Aquele professor que efetivamente utilizará o Livro Didático em sala de aula e que receberá o Manual do Professor correspondente. Nesse caso, a relação de força é contrária àquela descrita anteriormente, isto é, em relação à comissão avaliadora, o locutor não possui autoridade alguma, mas em relação ao professor, sua posição é de superioridade e sua autoridade é legitimada pelo próprio Livro Didático e todo o contexto social, cultural e econômico que o envolve.

Essa relação autor/professor obedece a três intenções pragmáticas: (1) fazer-saber-fazer, isto é, fazer-saber-usar o livro, portanto sua visada é de instrução; (2) fazer-saber, no nosso caso, fazer-saber-alfabetizar, tem-se a visada informação; (3) mandar fazer, que se traduz pelas prescrições que ditam o que os professores devem ou não fazer, de que modo, em que tempo etc.

### **2.3.2. Nível semântico**

No nível semântico, as competências referem-se aos conhecimentos partilhados entre os sujeitos, que podem ser saberes de conhecimento e saberes de crença.

O Livro Didático é um instrumento pedagógico utilizado, geralmente, nas instituições de ensino com a finalidade de transmitir saberes de conhecimento, “ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p 553). Está relacionado às disciplinas escolares, que por sua vez estão ligadas aos discursos científicos e acadêmicos. É também submetido a currículos, programas e legislação de ensino (quando existem). No Brasil, embora ainda não haja um currículo, há legislação e parâmetros instituídos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Parâmetros

Curriculares Nacionais, Lei da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino.

Nos Manuais do Professor dos livros de alfabetização, os sujeitos apresentam suas concepções sobre psicologia do aprendizado ou psicologia cognitiva, apropriação da escrita (construtivismo, sociointeracionismo etc.), métodos de alfabetização (global, silábico, fônico, metafônico etc.), uso de métodos (não usar, usar um único método, usar dois ou mais métodos), orientações ao professor (quais orientações são relevantes, como orientar etc.).

No entanto, nos “Princípios Gerais” da avaliação das obras didáticas do PNLD, tanto para os Livros Didáticos quanto para os Manuais do Professor, é recomendada também a abordagem de temas que veiculam valores: saberes de crença.

Nessa perspectiva, as obras didáticas devem representar a sociedade, buscando:

- promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia;
- promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;
- promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
- incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;
- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (FNDE, edital 2013, p. 27).

Assim, vários saberes de crença devem ser mobilizados na concepção e elaboração dos Manuais do Professor, revelando, pois, o conjunto de apreciações e julgamentos sobre o mundo (cujas valorizações são subjetivas),

### 2.3.3. Nível discursivo

Na Teoria Semiolinguística, os modos de organização do discurso são “procedimentos que consistem em utilizar determinadas categorias de língua para ordená-las em função das finalidades discursivas do ato de comunicação” (CHARAUDEAU, 2009a, p. 74). Um projeto de fala pode ter a função de enunciar, descrever, narrar ou argumentar; cada uma dessas finalidades corresponde a um modo de organização, a saber: o enunciativo, o descritivo, o narrativo e o argumentativo.

Percebendo em nosso *corpus* a predominância do modo de organização enunciativo, vamos detalhar agora algumas de suas propriedades e apresentar, no Capítulo 3, como ele está presente nos Manuais do Professor.

O enunciativo “é uma categoria discursiva que aponta para a maneira como o sujeito falante age na encenação do ato de comunicação” (CHARAUDEAU, 2009a, p. 81), revelando a posição desse sujeito em relação ao seu interlocutor, em relação ao mundo e em relação a outros discursos. Cada uma dessas posições assumidas pelo sujeito falante é demarcada por um comportamento enunciativo relacionado a uma função desse modo de organização, conforme detalhado abaixo:

**TABELA 3**  
**Modo enunciativo**

| <b>Posição do sujeito em relação a:</b> | <b>Comportamento enunciativo:</b> | <b>Função:</b>                         |
|---|-----------------------------------|--|
| Interlocutor                            | Alocutivo                         | Estabelecer uma relação de influência. |
| Mundo                                   | Elocutivo                         | Revelar o ponto de vista do locutor.   |
| Outros discursos                        | Delocutivo                        | Retomar a fala de um terceiro.         |

Fonte: Elaboração nossa, com base em CHARAUDEAU, 2009a, p. 82.

Os procedimentos linguísticos utilizados para explicitar as várias relações presentes no modo enunciativo são denominados Modalização<sup>53</sup>. E as relações estabelecidas nos comportamentos enunciativos podem se materializar nas seguintes categorias modais:

- Alocutivo:  
Interpelação; injunção; autorização; aviso; julgamento; sugestão; proposta; interrogação; petição.
  
- Elocutivo  
Constatação; saber/ignorância; opinião; apreciação; obrigação; possibilidade; querer; promessa; aceitação/recusa; concordância/discordância; declaração; proclamação.
  
- Delocutivo  
Asserção e variantes dessa modalidade; discurso relatado.

Além do sujeito se posicionar em relação ao seu interlocutor, é necessário que a figura que aquele constrói deste tenha alguma eficácia, caso contrário a empreitada comunicativa está fadada ao fracasso. Um dos princípios que regem o contrato de comunicação é o de regulação do discurso por parte dos seus interlocutores, de forma que eles possam fazer os ajustes necessários à continuidade da comunicação. Emediato (2007) propõe debruçar-se sobre a questão levantada por Ghiglione acerca dos processos de validação que fazem a regulação do discurso, de forma a mantê-lo. Ghiglione (*apud* EMEDIATO, 2007) distingue “situação potencialmente comunicativa” de “contrato de comunicação” efetivo. Para que uma situação potencialmente comunicativa se torne um contrato de comunicação efetivo, ela precisa cumprir algumas regras, entre elas a necessidade da validação do

---

<sup>53</sup> Embora o conceito de Modalização apresente várias definições no âmbito da Análise do Discurso (FIORIN, 2000), assumimos neste trabalho a acepção proposta por Charaudeau, na qual “a Modalização, longe de ser uma categoria formal, será então considerada aqui como uma categoria conceitual a qual correspondem meios de expressão que permitem explicitar as diferentes posições do sujeito falante e suas intenções de enunciação” (CHARAUDEAU, 1992, p. 573-574, tradução nossa). No original: *La Modalisation, loin d'être une catégorie formelle, sera donc considérée ici comme une catégorie conceptuelle à laquelle correspondent des moyens d'expression que permettent d'expliciter les différentes positions du sujet parlant e ses intentions d'énonciation*”.

discurso pelos interlocutores. Porém, Emediato levanta um ponto importante sobre a validação em discursos em situações monolotivas (como é o caso do Manual do Professor<sup>54</sup>):

Como tornar operacional o conceito de validação em situações de comunicação não interlocutivas, ou seja, em situações monolotivas (imprensa escrita, pronunciamentos na televisão, livros impressos, discursos políticos, peças publicitárias etc.)? Nestas situações, os textos são produzidos em um momento anterior ao da sua recepção, o que impede sua validação imediata e, por consequência, a exigência, no ato mesmo da comunicação, de ajustamentos e de seleção de parâmetros que efetivamente atendam às reações do receptor das mensagens (EMEDIATO, 2007, p. 85).

É preciso conceber uma validação *a priori* vinculada especialmente à figura do destinatário, “a figura imaginária de destinatário atua como instância pré-validante, conforme a imagem desenhada pelo produtor” (EMEDIATO, 2007, p. 86). Dessa forma, a representação do professor no Manual do Professor não só é fruto do contrato de comunicação como também é condição para que ele se efetive. Nesse âmbito, faz-se necessário investigar alguns parâmetros relevantes para a “pré-validação” do discurso e que formatam um destinatário ideal, quais sejam: competência linguística; competência enciclopédica ou referencial; competência axiológica; competência praxeológica ou situacional.

a) Competência linguística: reconhecer e validar o significado dos enunciados, as formas de estruturação dos enunciados, o sentido das palavras, os estilos e falares comunitários e grupais. No texto, essa competência está inscrita como espaço de locução que define a figura do destinatário como possuidor de um modo de falar, de um vocabulário, capaz de fazer paráfrases linguísticas.

b) Competência enciclopédica ou referencial: reconhecer e validar saberes de conhecimento. No texto essa competência postula uma figura de leitor inscrita no espaço da tematização, figura imaginária capaz de fazer paráfrases referenciais, possuidora de um arquivo de saberes de conhecimento.

c) Competência axiológica: reconhecer e validar lugares sociais de posicionamento, *topoi*, sistema de valores. Essa competência está inscrita no texto como um espaço de representação de valores e demanda uma figura de destinatário que assume posições, avalia saberes de crença que circulam na sociedade e reage a eles de maneira agonial.

d) Competência praxeológica ou situacional: reconhecer e validar lugares da situação e seus esquemas de ação, *scripts*. Essa competência inscreve-se no texto denotando um lugar social dos condicionamentos comunicativos e situacionais, construindo uma figura de destinatário capaz de agir

---

<sup>54</sup> Situação monolotiva é “quando os parceiros não estão presentes fisicamente um ao outro, e quando o contrato não permite a troca” (CHARAUDEAU, 2009, p. 72).

adequadamente dentro do formato do texto e do gênero (EMEDIATO, 2007, p. 88-90).

Assim sendo, pretendemos elucidar como essas competências estão apresentadas nos enunciados dos Manuais do Professor e o que elas revelam acerca da “figura imaginária” do professor destinatário (TUd).

Além disso, ainda temos que considerar como o professor é nomeado em cada uma das obras. Para Charaudeau (2009a), nomear é um dos componentes da construção do modo de organização descritivo. O descritivo ainda conta com os componentes: localizar, situar e qualificar. “Nomear não corresponde a um simples processo de etiquetagem de uma referência pré-existente. É o resultado de uma operação que consiste em fazer existir seres significantes no mundo, ao classificá-los (CHARAUDEAU, 2009a, p. 112).

Em nosso caso, o TUd pode ser nomeado de várias maneiras, tais como professor(a), educador(a), docente, mestre, alfabetizador(a), instrutor(a), formador(a), orientador(a) etc. No entanto, escolher utilizar um termo em detrimento dos outros pode revelar a percepção daquele que nomeia acerca do nomeado.

#### **2.4. Manual do Professor como gênero discursivo**

O Manual do Professor é um livro que surge como acompanhamento de um outro livro, o do aluno, e sua existência só faz sentido como tal. Portanto, buscamos discutir sua constituição como gênero discursivo. De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros são enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo, características relacionadas entre si. “Relativamente” estáveis, porque sofrem mudanças ao longo do tempo, desaparecem, transformam-se, propulsionam o surgimento de outros etc., assim, a variedade de gêneros é inesgotável.

O conteúdo temático não é um assunto em particular, mas um domínio de conteúdo. Nesse caso, o Manual do Professor apresenta um saber didático-pedagógico dentro de uma competência disciplinar, ou seja, referente a determinada disciplina

curricular. No caso dos manuais do nosso *corpus*, eles apresentam, obrigatoriamente, diversos saberes (conforme prescrito nos editais) no campo da alfabetização, ou alfabetização e letramento. Nos editais de PNLD/2007 e PNLD/2010, por exemplo, está determinado que:

É necessário que o Manual do Professor ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (FNDE, edital 2007, p. 2; edital 2010, p. 3).

A construção composicional é a maneira de estruturar o texto. Nesse caso, o Manual do Professor do PNLD apresenta as características estruturais também especificadas em editais, tais como: “o manual do professor deve conter instruções e orientações teórico-metodológicas ao professor e o livro do aluno de forma integral” (FNDE, edital 2013, p. 18), a definição de tudo o que deve conter nas primeira, segunda, terceira e quarta capas (exemplo: é obrigatório conter o Hino Nacional na quarta capa), e a definição dos conteúdos da frente e do verso da folha de rosto.

O estilo é a escolha das maneiras de dizer, que podem estar mais cristalizadas (em casos de gêneros mais estereotipados, como, por exemplo, uma bula de remédio) ou mais livres (em casos de gêneros mais flexíveis, tais como os literários). O Manual do Professor, conforme veremos na análise das obras selecionadas, adota prioritariamente três estilos, podendo ser acrescido de outros.

O primeiro é aquele no qual o locutor (EUE) adota um comportamento delocutivo para apresentar a concepção teórica (didático-metodológica) de sua obra, respaldada em discursos já compartilhados e recorrentes, a fim de produzir um efeito de sentido de objetividade. No Manual do Professor do livro *ALP* (2000), por exemplo, é oferecido “um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista” e no Manual do Professor do livro *Porta Aberta* (2013) é apresentada uma proposta de “alfabetização e letramento”. O outro é de caráter formativo, no qual o locutor apresenta enunciados explicativos ou que apontam os objetivos de determinadas ações propostas, como, por exemplo, em “esta atividade tem o objetivo de sondar a construção da escrita (CÓCCO, 2000, p. 166). Um terceiro estilo adotado é de

caráter prescritivo, caracterizado, em geral, por verbos imperativos, mas também encontrado em enunciados com verbos no infinitivo.

Ainda no contexto do PNLD, a elaboração do Manual do Professor deve seguir os preceitos divulgados em seus editais. Os dizeres de tais publicações apresentam o projeto de fala concebido como intencionalidade comunicativa dos autores, e, principalmente, o projeto de fala estabelecido pelo Programa. Caso um determinado Manual do Professor não contemple os princípios ditados pelo PNLD, o Livro Didático correspondente é eliminado, conforme previsto em edital:

serão excluídas as obras cujos manuais do professor não obedecerem à legislação oficial, aos princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania ou negligenciarem a observância das características e finalidades específicas desse instrumento conforme dispostas neste edital (FNDE, edital 2016, p. 45).

Os gêneros são relativamente estáveis, esse termo “relativamente” aponta não só para suas transformações em outros gêneros e ao longo do tempo (como já dissemos), mas também implica em reconhecer que instabilidades e mudanças são características inerentes a eles. À vista disso, quando os reconhecemos como textos pertencentes a um mesmo conjunto, a um mesmo gênero (cartas, contos de fadas, Livros Didáticos, Manuais do Professor), igualmente reconhecemos um estilo, uma composição e uma estrutura individuais em cada texto de um conjunto, e a esse fenômeno relacionaremos a margem de manobra, proposta por Charaudeau (2005), correlativa a “um espaço de estratégias, que corresponde às escolhas possíveis à disposição dos sujeitos na *mise en scène* do ato de linguagem”.

## **2.5. Procedimentos de análise**

No PNLD, todos os Manuais do Professor apresentam duas partes, conforme exigido em edital: “O manual do professor deve conter instruções e orientações teórico-metodológicas ao professor e o livro do aluno de forma integral, com ou sem comentários adicionais” (FNDE, edital 2013, p. 18). Em todos os manuais por nós analisados, a reprodução do livro do aluno é apresentada primeiro e as “instruções e orientações teórico-metodológicas” encontram-se ao final, parte que chamaremos

“apêndice”, pois não há uma nomenclatura uniforme. Optamos por estudar as duas partes separadamente.

### **2.5.1. Primeira etapa: Reprodução do livro do aluno no Manual do Professor**

A primeira parte do Manual do Professor consiste na reprodução do Livro Didático do aluno, podendo ter ou não respostas diretas às atividades dos alunos e/ou enunciados dirigidos ao professor com finalidades diversas, destacados pela cor de seus textos (vermelho ou, mais raramente, azul) e tamanho da fonte (bem menor que a do livro do aluno).

A apresentação – ou não – de repostas aos exercícios e os enunciados dirigidos ao professor constituem material riquíssimo para nossa pesquisa. Por meio deles, os autores podem exercer uma influência direta no comportamento do professor quanto ao uso do Livro Didático.

Primeiramente, fizemos um mapeamento de todas as indicações destinadas ao professor na reprodução do livro do aluno, de modo a investigar as informações que elas nos fornecem sobre o professor. Abaixo, mostramos exemplos dos livros do aluno reproduzidos nos Manuais do Professor (uma página com respostas e orientações em vermelho; outra, em azul).

## 2. OUÇA AS INFORMAÇÕES QUE A PROFESSORA VAI LER SOBRE O LOBO-GUARÁ.

Leia para os alunos as informações sobre o lobo-guará que se encontram na pág. 31 do Apêndice das Anotações para a professora.



Corel Stock Photo

- LEIA.









|        |            |     |        |   |   |
|--------|------------|-----|--------|---|---|
| PARECE | LOBO-GUARÁ | UMA | RAPOSA | . | O |
|--------|------------|-----|--------|---|---|

- ESCREVA AS PALAVRAS NA ORDEM ADEQUADA PARA FORMAR A FRASE.

Distribua o **alfabeto da turma** e oriente os alunos que estiverem com as letras que formam cada palavra para darem as mãos a fim de delimitar o início e o final dela. A seguir, auxilie a identificação das palavras e a composição da frase. Chame a atenção para o espaço entre as palavras. Escreva ou peça para um aluno escrever, antes, a frase na lousa.

## 3. COMPLETE OS QUADRINHOS COM AS LETRAS INICIAIS DOS NOMES DAS FIGURAS E ENCONTRE O NOME DE UM PARENTE DO LOBO.

Desenvolva a atividade coletivamente.

|   |   |   |   |   |  |   |   |
|---|---|---|---|---|--|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| C   | A   | C   | H   | O   | R  | R   | O   |
| camelo  | arara   | canguru   | hipopótamo  | onça  | rato   | rã  | ovelha  |

- LEIA E COMPLETE A FRASE COM A PALAVRA QUE VOCÊ FORMOU.

O CACHORRO É PARENTE DO LOBO.

**FIGURA 3 – Exemplo de reprodução do livro do aluno no Manual do Professor**

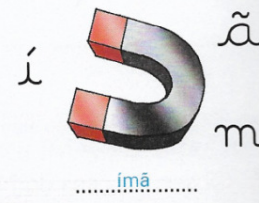
Fonte: SILVA, 2010, p. 65.

3. Observe a ilustração e leia a palavra. Dê uma batida de palmas para cada parte da palavra que pronunciar: **Objetivos:** Identificar as sílabas da palavra **mamãe**; ler e escrever palavras formadas por sílabas iniciadas pela consoante **m**; traçar a letra **m/M**; concluir sobre o emprego da maiúscula em nomes próprios.



A cada parte, chamamos **sílaba**.

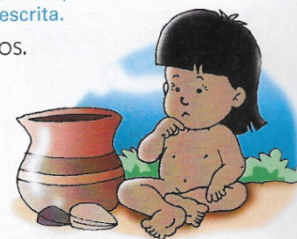
- Pinte cada sílaba de uma cor diferente.
4. Trace o **m** minúsculo e o **M** maiúsculo e forme palavras.



**Professor:** Propor traçados livres de letras em papel sem pauta e atividades livres, como desenho e modelagem, as quais ajudam na apropriação construtiva da escrita.

5. Escolha um dos nomes para cada personagem ou invente outros.

Mimi



Moema

- Por que esses nomes foram escritos com letra inicial maiúscula? Troque idéias com um colega para chegarem a uma conclusão.

**FIGURA 4 – Exemplo de reprodução do livro do aluno no Manual do Professor**

Fonte: PASSOS, 2007, p. 45.

O primeiro passo consistiu em estabelecer os indicadores relevantes para nossa proposta de análise. Além de nossa busca pelas marcas linguísticas relativas ao professor, “a concretização da imagem do alocutório supõe que ela se torne uma instância concreta que possui marcas linguísticas” (AMOSSY, 2018, p. 60), procuramos também as extralinguísticas, porquanto fazem parte da encenação linguageira e nos fornecem indícios dos papéis construídos nela. Por isso, realizamos levantamento de outros indicadores detalhados a seguir.

Em primeiro lugar, fizemos uma verificação da quantidade de exercícios propostos no livro do aluno; em seguida, investigamos a quantidade de exercícios em branco e exercícios só com respostas.

- **Exercício em branco:** aquele em que não há nenhuma indicação para o professor, e é reproduzido exatamente como no livro do aluno.

6. Quantas palavras com **lh** há no poema?

Vamos fazer uma lista com estas palavras?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**FIGURA 5 – Exemplo de exercício em branco**

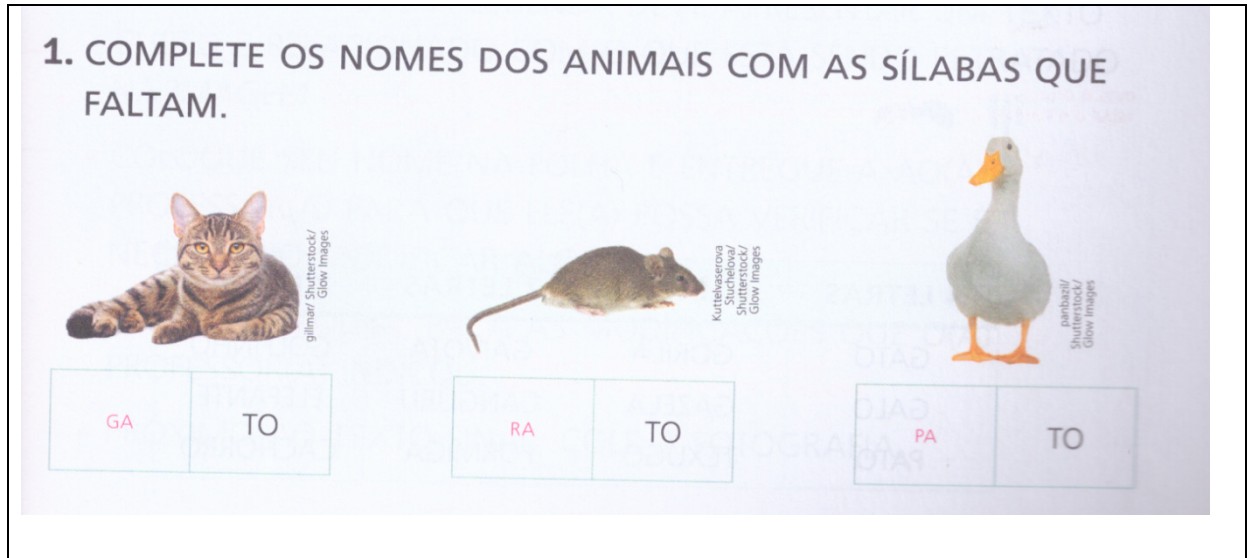
Fonte: ALBUQUERQUE, 2004, p. 50.

- Exercício só com resposta, podendo ser:
  - **Resposta literal:** apresenta apenas a resposta considerada correta;
  - **Resposta esperada:** por não haver uma única resposta, apresenta o que se espera em termos de compreensão;
  - **Resposta pessoal:** assinala para o professor que a resposta é pessoal de cada aluno.

Apresentamos os exemplos abaixo.

- Resposta literal

**1. COMPLETE OS NOMES DOS ANIMAIS COM AS SÍLABAS QUE FALTAM.**



gato: GA TO

rato: RA TO

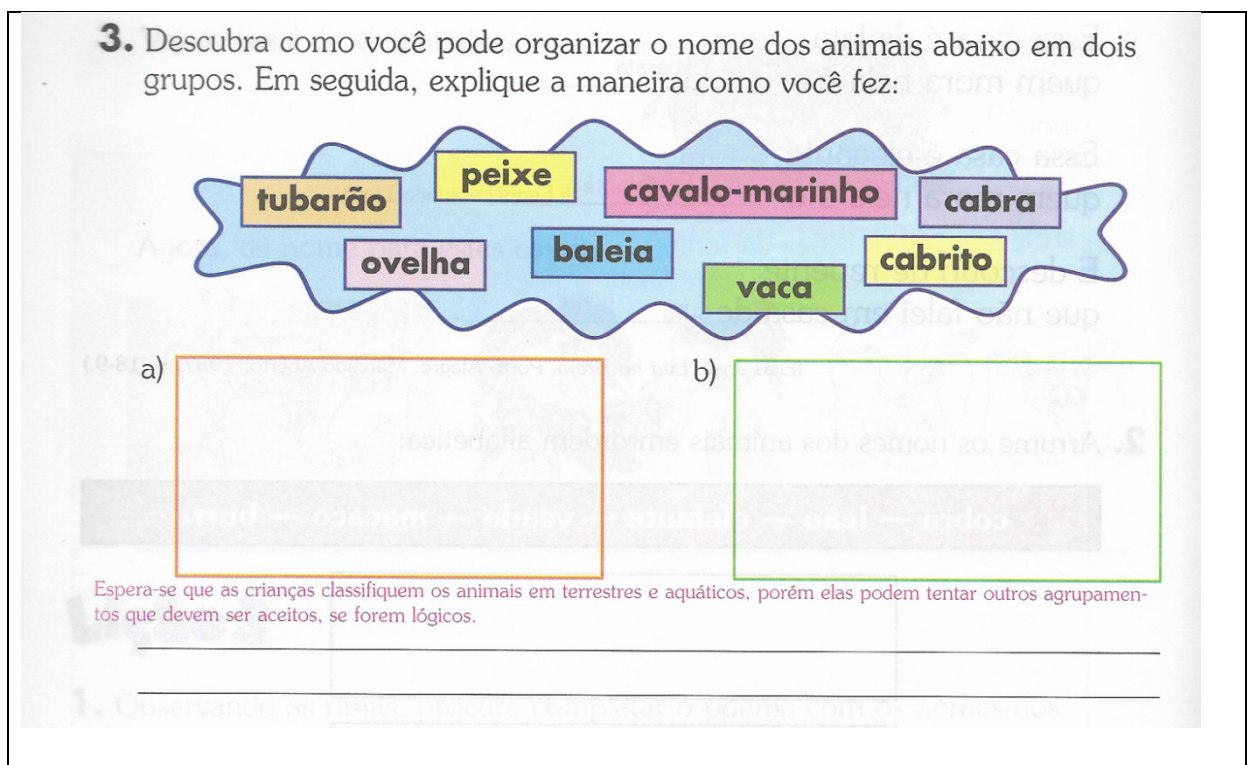
pato: PA TO

**FIGURA 6 – Exemplo de exercício com resposta literal**

Fonte: PASSOS, 2016, p. 151.

- Resposta esperada

**3. Descubra como você pode organizar o nome dos animais abaixo em dois grupos. Em seguida, explique a maneira como você fez:**



a)

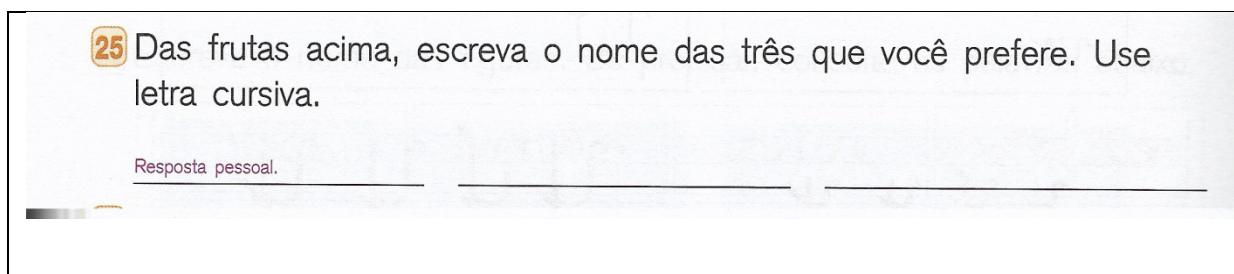
b)

Espera-se que as crianças classifiquem os animais em terrestres e aquáticos, porém elas podem tentar outros agrupamentos que devem ser aceitos, se forem lógicos.

**FIGURA 7 – Exemplo de exercício com resposta esperada**

Fonte: ALBUQUERQUE, 2004, p. 90.

- Resposta pessoal

A imagem mostra um exercício de resposta pessoal. No topo, há um ícone de uma pasta amarela com o número 25. O texto do exercício diz: "Das frutas acima, escreva o nome das três que você prefere. Use letra cursiva." Abaixo do texto, há uma linha de texto com o rótulo "Resposta pessoal." e uma linha de espaço para a resposta.

**FIGURA 8 – Exemplo de exercício com resposta pessoal**

Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 160.

Como em qualquer ato de comunicação, os autores elaboram os textos dos manuais levando em consideração, entre outras coisas, o professor que vai usar o livro. Portanto, o Manual do Professor contém tudo aquilo que os autores julgam necessário para que o professor possa utilizar o livro do aluno, sempre de acordo com suas próprias crenças sobre quem é esse professor, quais são os saberes e competências que lhe são atribuídos e, principalmente, os que são pressupostos existir. Ao deixar um exercício em branco, supõe-se que o professor não necessita de orientação para resolvê-lo e que não tenha dúvida quanto à sua resolução. Imagina-se não ser preciso lhe fornecer a resposta correta ou outras possibilidades de resposta, muito menos informá-lo de que se trata de resposta pessoal. Conseqüentemente, quanto mais exercícios em branco, maior a confiança na competência do professor para trabalhar com o livro.

No caso dos exercícios com apenas respostas, eles servem para garantir um apoio ao professor se ele tiver dúvida ou não souber a resposta. Contudo, não apresentam os objetivos ou dicas para sua realização nem sugestões, enfim, apenas as respostas. Entendemos que em muitas situações é importante constar a(s) resposta(s) dos exercícios no Manual do Professor, como a solução de uma adivinha (que o professor pode não conhecer), mas vale ressaltar que a resolução da maioria dos exercícios propostos para os alunos depende de competências linguísticas muito básicas. Além disso, se o exercício propõe perguntas ou atividades para o aluno, como a do exemplo apresentado na FIG. 8 (O que você sabe? Onde você mora? Escreva as frutas que você prefere. Liste o nome das pessoas da sua família etc.), que razões levariam um professor a precisar de uma instrução indicando que a

resposta é pessoal? Então, quanto mais exercícios com apenas respostas, menor a confiança na competência do professor para trabalhar com o livro. Os dados foram dispostos da seguinte forma:

**TABELA 4**  
**Tabela modelo dos dados relativos à visão geral do livro do aluno**

Porcentagem em relação ao nº total de exercícios do livro do aluno

|                        |  |      |
|------------------------|--|------|
| Nº total de exercícios |  | 100% |
| Em branco              |  |      |
| Resposta pessoal       |  |      |
| Resposta esperada      |  |      |
| Resposta literal       |  |      |
| Texto para o professor |  |      |

Fonte: Elaboração nossa.

**Texto para o professor:** excluindo os exercícios em branco e os que apresentam apenas respostas, há aqueles que contêm algum texto para o professor, no intuito de indicar como conduzir a atividade, expor seus objetivos, dar uma explicação, oferecer sugestões etc. Esses textos são essencialmente organizados segundo o modo enunciativo. Nos manuais analisados, encontramos os comportamentos enunciativos delocutivos, elocutivos e alocutivos. Assim sendo, avaliamos os tipos de categorias modais presentes em cada enunciado. Partimos das categorizações modais propostas por Charaudeau (2009a) e propusemos subdivisões (ver FIG. 9), de forma a captar melhor as diferentes nuances dentro de um comportamento enunciativo. Apresentaremos abaixo as definições do autor das categorias modais encontradas em nossas análises

**Tabela 5**  
Exemplos de modalizações do comportamento delocutivo

| <b>Comportamento enunciativo DELOCUTIVO</b>   |   |
|---|---|
| <p>No comportamento delocutivo o sujeito falante <i>testemunha</i> a maneira pela qual os discursos do mundo se <i>impõem</i> a ele. O resultado é uma enunciação aparentemente objetiva que faz a retomada, no ato de comunicação, de propósitos e textos que não pertencem ao sujeito falante. É um comportamento enunciativo que não depende nem do locutor nem do interlocutor, o que explica o apagamento de vestígios desses dois parceiros nas configurações linguísticas.</p> |   |
| <b>MODALIDADE</b>   | <b>PROPÓSITO</b>                                    |
| <b>OBJETIVO</b>   | Apresenta os objetivos de uma determinada situação. |
| <b>JUSTIFICATIVA OU EXPLICAÇÃO</b>  | Justifica ou explica uma determinada situação.      |

Fonte: Elaboração nossa, a partir de Charaudeau, 2009a, p. 99-105.

**Tabela 6**  
Exemplos de modalizações do comportamento elocutivo

| <b>Comportamento enunciativo ELOCUTIVO</b> |  |
|--|--|
| <b>PONTO DE VISTA</b>                      | <b>MODALIDADE</b>  |
| <b>MODO DE SABER</b>                       | <p><b>SABER</b><br/>Para a modalidade de “Saber”, uma informação é pressuposta e <i>reconhecida em sua verdade</i> pelo locutor.</p>   |
| <b>AVALIAÇÃO</b>                           | <p><b>APRECIÇÃO</b><br/>Para a modalidade de “Apreciação”, uma informação é pressuposta e a esse respeito o locutor <i>avalia</i> não mais a verdade do propósito, mas <i>seu valor</i>, revelando seus sentimentos.</p>   |
| <b>ENGAJAMENTO</b>                         | <p><b>PROMESSA</b><br/>Para a modalidade de “Promessa” o locutor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estabelece</i> uma ação a fazer que deve ser executada por ele mesmo;</li> <li>• <i>Supõe</i> que a realização dessa ação, da qual é responsável, é objeto de <i>dúvida</i>;</li> <li>• <i>Compromete-se</i>, pelo seu dizer, a realizar este ato, colocando-se na posição de <i>perjuro</i>.</li> </ul> |

Fonte: Elaboração nossa, a partir de Charaudeau, 2009a, p. 91-97.

**Tabela 7**  
**Exemplos de modalizações do comportamento alocutivo**

| <b>Comportamento enunciativo ALOCUTIVO</b> |  |
|--|--|
| <b>MODALIDADE</b>                          | <b>RELAÇÃO DE INFLUÊNCIA</b>   |
| <b>INJUNÇÃO</b>                            | <p><b>Papel do locutor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estabelece</i> com seu enunciado uma ação a realizar;</li> <li>• <i>Impõe</i> essa ação ao interlocutor de maneira cominatória;</li> <li>• <i>Atribui</i> a si um estatuto de poder.</li> </ul> <p><b>Papel do interlocutor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>É tido como</i> competente para executar a ação;</li> <li>• <i>Recebe</i> uma obrigação à qual se espera que ele se submeta;</li> <li>• <i>Não tem alternativa</i>, qualquer recusa comporta um risco de sanção.</li> </ul>   |
| <b>SUGESTÃO</b>                            | <p><b>Papel do locutor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estabelece</i> com seu enunciado uma ação a realizar (ou a não realizar);</li> <li>• <i>Sabe (ou supõe)</i> que o interlocutor está numa situação desfavorável;</li> <li>• <i>Propõe</i> ao interlocutor executar a ação como um meio de melhorar a situação;</li> <li>• <i>Age como se estivesse</i> no lugar do interlocutor;</li> <li>• <i>Atribui</i> a si um estatuto de saber.</li> </ul> <p><b>Papel do interlocutor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>É tido como</i> envolvido numa situação desfavorável;</li> <li>• <i>É o beneficiário</i> de uma proposta de fazer para melhorar sua situação;</li> <li>• <i>É dotado de liberdade</i> para realizar ou não a proposta.</li> </ul> |

Fonte: Elaboração nossa, a partir de Charaudeau, 2009a, p. 86-90.

Se, por um lado, o comportamento delocutivo produz um efeito de verdade, de testemunho, apagando as marcas dos sujeitos, o comportamento alocutivo determina a posição do sujeito falante em relação ao interlocutor (o locutor pode se colocar em posição de superioridade ou de inferioridade), estabelecendo com este uma relação de força e de influência. Já o comportamento elocutivo apresenta o ponto de vista avaliativo do sujeito enunciadador.

Os Livros Didáticos e seus Manuais do Professor já são, por si só, reconhecidos como autoridade dentro do contexto escolar, constituindo um elemento social de poder.

Independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência. O **caráter de autoridade do livro didático** encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada, que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (SOUZA, 1999, p. 27, grifo nosso).

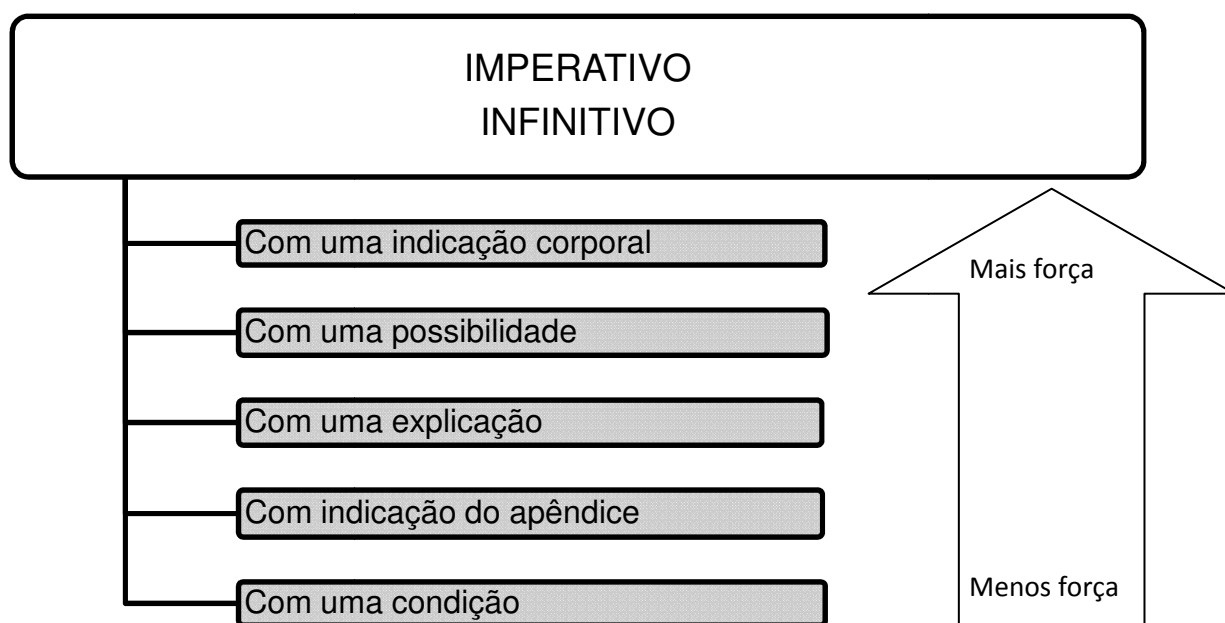
Com o uso das modalidades injunção e sugestão, explicita-se a posição de superioridade dos autores perante os professores. No entanto, percebemos gradações nas relações de força estabelecidas nos enunciados injutivos. Em alguns casos, o locutor se coloca mais próximo do interlocutor atenuando essa oposição e flexibilizando seu lugar de autoridade absoluta. Em outros, o locutor demarca sua posição de superioridade impondo sua força de influência ao interlocutor. O enunciado “leia o texto em voz alta” é um exemplo deste último caso: o locutor manda fazer de maneira cominatória; já o enunciado “leia o texto em voz alta, caso julgue necessário” é um exemplo de aproximação entre o locutor e o interlocutor, uma vez que o locutor não se firma como autoridade absoluta, e sim considera o interlocutor capaz de julgar se há necessidade de obedecer ao comando.

Um enunciado, cuja modalização é a injunção, utiliza-se, de modo geral, de verbos no modo imperativo, embora outras formas verbais possam ser empregadas. O imperativo é o modo verbal, por excelência, do mandar fazer; e o único no qual o interlocutor está necessariamente marcado. O verbo no infinitivo<sup>55</sup> também é usado nesse tipo de enunciado, mas, por ser impessoal, produz um efeito menos impositivo, ou seja, mesmo no sentido de prescrever algo, ele não carrega essa ideia em sua aparência. Temos que “ler para a turma” é um enunciado menos autoritário do que “leia para a turma”. Essa foi a primeira distinção que fizemos entre os enunciados injutivos.

---

<sup>55</sup> Segundo o gramático Celso Cunha, um dos empregos da forma não flexionada do infinitivo é “quando tem valor de imperativo” (CUNHA, 1985, p. 474).

Classificamos esses enunciados da seguinte forma: os no imperativo possuem mais força que aqueles no infinitivo. Para análise, consideramos como enunciados no imperativo ou infinitivo apenas os que não continham um complemento atenuante. Identificamos cinco tipos de complementos que alteram a relação de força entre locutor e interlocutor, diminuindo a relação de influência. Elencamos as seguintes submodalidades da modalidade injunção, da mais forte para a menos forte:



**FIGURA 9 – Submodalidades da modalidade injunção**

Fonte: Elaboração nossa.

Os enunciados cujos verbos estão no imperativo ou no infinitivo podem vir acompanhados de:

- *uma indicação corporal*: ordena ao professor a realização de atividades corporais em sala de aula, como, por exemplo, pedir a ele que passe de carteira em carteira para verificar o que os alunos estão fazendo. Essa maneira de “interferir” no comportamento do professor indica uma relação muito grande de força, exercendo um papel cuja autoridade é altamente colocada.

- *uma possibilidade*: manda fazer, mas aceita a não realização da ação em caso de fatores externos que a impeçam, como, por exemplo, usar o laboratório de informática. Se não houver laboratório de informática na escola, não é possível a execução da atividade.
- *uma explicação*: manda fazer, mas juntamente oferece um conhecimento ao professor, não sendo apenas enunciado prescritivo, ou seja, explica o porquê daquele exercício ser feito de tal forma, ou qual o benefício para o aluno.
- *uma indicação do apêndice*: manda consultar o apêndice, no qual é apresentado o conteúdo teórico em que se baseia a elaboração do livro. Portanto, de certa maneira, apresenta um conhecimento ao professor.
- *uma condição*: manda fazer, mas dá ao professor a autonomia para julgar a necessidade ou não da realização da ação, como, por exemplo, pedir ao professor para explicar um tópico aos alunos apenas se o considerar necessário para aquela classe naquele contexto.

Percebemos também que os enunciados de sugestão, dependendo de como são apresentados, estabelecem diferentes relações de força entre os interlocutores. Por isso, dividimos a modalização sugestão em duas submodalidades: simples e subordinada a um desejo.

- *Sugestão simples*: sugere algo ao professor, que ele pode acatar ou não.
- *Sugestão subordinada a um desejo*: leva em consideração um querer fazer do professor, diminuindo as distâncias e as relações de força.

Desse modo, entendemos que o enunciado “**se preferir**, leia com os alunos” revela mais apreço ao professor, porque explicita um respeito a seus desejos, em vez de simplesmente recomendar “sugerimos que leia com os alunos”.

Apresentaremos alguns exemplos de exercícios a fim de ilustrar os processos de modalização – especificados acima – dos enunciados para o professor.

É importante deixar claro que a nossa classificação incide exclusivamente sobre os enunciados direcionados ao professor, assim sendo, ao nos referirmos a “exercício com verbo no imperativo”, estamos considerando o exercício cujo enunciado para o professor apresenta verbo no imperativo.

## 1) COMPORTAMENTO ALOCUTIVO

### a) Injunções

- Verbo imperativo

**4. COM A TURMA E A PROFESSORA, LEIA ESTAS PALAVRAS:**

**AMIGO                      AMIGA**

Incentive as observações de que: elas se diferenciam nas terminações (O/A) e nas referências (ao sexo masculino e ao feminino); assemelham-se por terem 5 letras, sendo que as 4 primeiras são iguais.

- COPIE AS PALAVRAS NO DIAGRAMA A SEGUIR.

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| A | M | I | G | O |
| A | M | I | G | A |

- RESPONDA ORALMENTE:  
O QUE AS PALAVRAS QUE VOCÊ ESCREVEU TÊM DE IGUAL?  
E DE DIFERENTE?

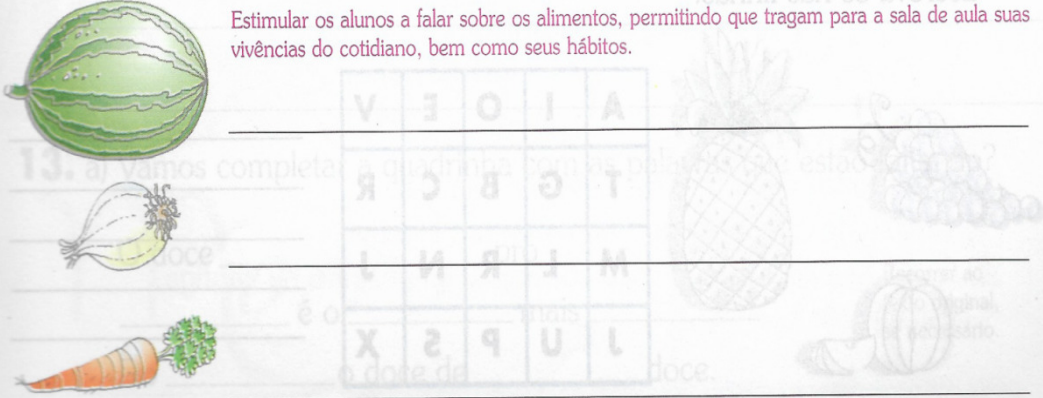
**FIGURA 10 – Exemplo de exercício com verbo imperativo**

Fonte: SILVA, 2010, p. 35.

- Verbo infinitivo

8. O que você sabe sobre estes alimentos? Escreva.

Estimular os alunos a falar sobre os alimentos, permitindo que tragam para a sala de aula suas vivências do cotidiano, bem como seus hábitos.



The image shows a worksheet with three horizontal lines for writing. To the left of the lines are illustrations of a watermelon, a pineapple, a bunch of grapes, a carrot, and a piece of watermelon. In the background, there is a grid of letters and some faint text.

**FIGURA 11 – Exemplo de exercício com verbo infinitivo**

Fonte: ALBUQUERQUE, 2004, p. 61.

- Com uma indicação corporal

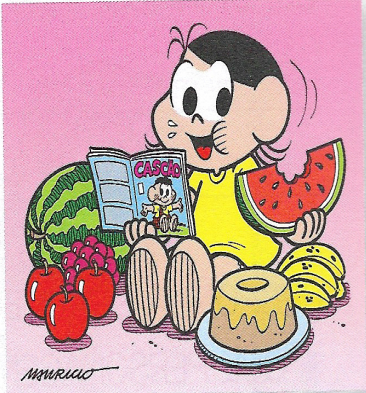
6 MARQUE A PRINCIPAL CARACTERÍSTICA DA MAGALI.

Professor, leia as opções de respostas para a turma, mas não na ordem em que aparecem nesta atividade. Estimule os alunos a verbalizarem a resposta e, em seguida, desafie-os a encontrar a palavra **COMILONA** e a marcá-la. Passe pelas carteiras para observar os caminhos que os alunos estão percorrendo para realizar a leitura.

**DORMINHOCA**

**COMILONA**

**BRIGONA**



The illustration shows a cartoon character named Magali sitting on the floor, eating a slice of watermelon. She is surrounded by various fruits like apples, grapes, and a cake. The background is pink. The signature 'MAURICIO' is visible at the bottom left of the illustration.

© Mauricio de Sousa Produções Ltda.

MAURICIO DE SOUSA. MAGALI. N. 259. SÃO PAULO: GLOBO.

**FIGURA 12 – Exemplo de exercício com verbo imperativo com indicação corporal**

Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 104.

- Com uma possibilidade

Sabia que o mar tem alfaces?  
 Mas as alfaces-do-mar não são cultivadas em hortas.  
 A alface-do-mar é uma alga.  
 A alga é um vegetal.  
 Existem diferentes tipos de alga.  
 Há algas que vivem na água salgada. Há também algas  
 que vivem na água doce.  
 Muitos animais alimentam-se das algas. Certos tipos de  
alga são um ótimo alimento para o homem.

**Professor:** Se possível, apresentar algas para que os alunos observem as características desse vegetal.

Teresa Freitas, professora de Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

**FIGURA 13 – Exemplo de exercício com verbo infinitivo com uma possibilidade**

Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 104.

- Com uma explicação

**5. a)** Escreva aqui as palavras que você já sabe escrever.

b) Agora, dite-as para seus colegas.

Pedir que cada aluno dite uma palavra para os colegas. Fazer a correção no quadro-negro, para que verifiquem se grafaram corretamente as palavras ditadas.

Esta atividade pode ser feita no caderno ou em uma folha.


30

**FIGURA 14 – Exemplo de exercício com verbo infinitivo com uma explicação**

Fonte: ALBUQUERQUE, 2004, p. 175.

- Com uma indicação para o apêndice

**2. OUÇA AS INFORMAÇÕES QUE A PROFESSORA VAI LER SOBRE O LOBO-GUARÁ.** *Leia para os alunos as informações sobre o lobo-guará que se encontram na pág. 31 do Apêndice das Anotações para a professora.*



Corel Stock Photo

**FIGURA 15 – Exemplo de exercício com verbo imperativo e indicação do apêndice**  
 Fonte: SILVA, 2010, p. 65.

- Com uma condição

**5 RESPONDA ORALMENTE.** *Professor, se achar conveniente, amplie a atividade desafiando os alunos a falarem o nome de outras frutas e suas respectivas árvores. Exemplos: manga/mangueira; jaboticaba/jabuticabeira; laranja/laranjeira; limão/limoeiro; maçã/macieira.*

\* UM PÉ DE CAJU É UM CAJUEIRO. COMO SE CHAMA UM PÉ DE:

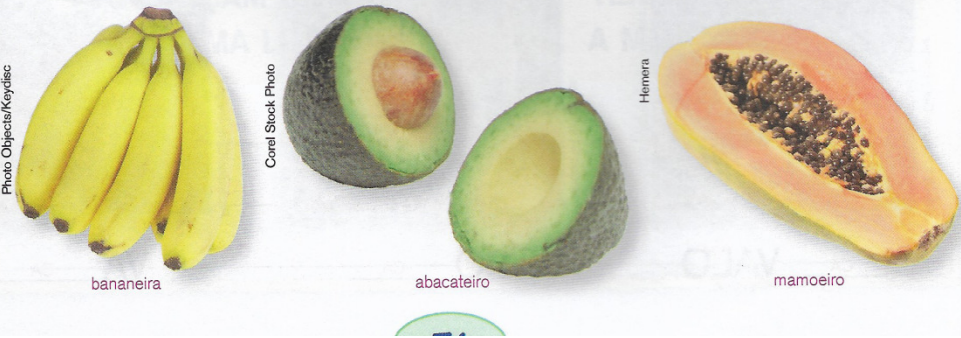


Photo Objects/Keydisc  
 Corel Stock Photo  
 Hemeira

bananeira      abacateiro      mameiro

**FIGURA 16 – Exemplo de exercício com verbo imperativo com uma condição**  
 Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 51.





## b) Sugestão

- Simples

Sugestão: você pode propor aos alunos que formem duplas para montarem, com o alfabeto móvel, uma das palavras completadas. Em seguida, peça que embaralhem as letras e as entreguem ao colega para que ele descubra e remonte a palavra.

**5. COMPLETE OS NOMES DAS FIGURAS COM AS LETRAS A, E, I, O OU U. DEPOIS, COPIE OS NOMES FORMADOS.**

**AS LETRAS A, E, I, O, U SÃO CHAMADAS VOGAIS.**

F \_ T \_      C \_ X \_      F \_ J \_ D \_      \_ \_ R \_

FITA      CAIXA      FEIJODA      OURO

Ilustrações: Luiz Maia

**FIGURA 17 – Exemplo de exercício com sugestão simples**

Fonte: SILVA, 2010, p. 57.

- Subordinada a um desejo

**1. Reescreva as frases, em letra cursiva, separando as palavras.**

*Se a professora preferir, pedir aos alunos que façam "barras" (COM/A/), para depois escrever. Isso facilita o desenvolvimento da atividade.*

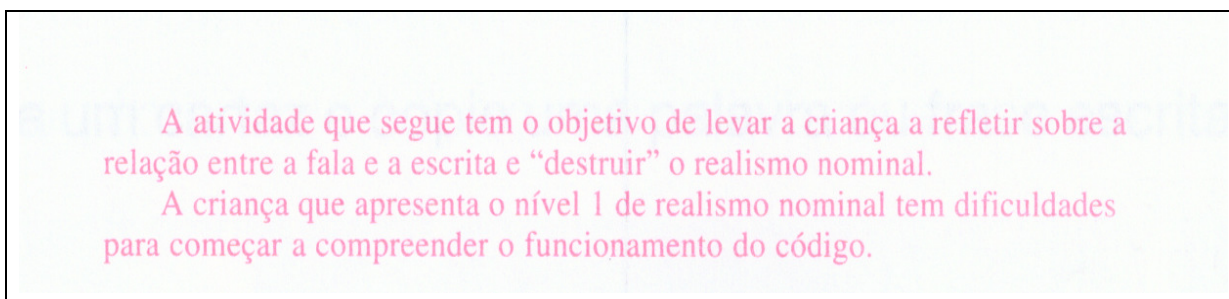
COMAFILHA DE JOÃO, ANTÔNIOIA SECASAR.

**FIGURA 18 – Exemplo de exercício com sugestão subordinada a um desejo**

Fonte: CÓCCO, 2000, p. 175.

## 2) COMPORTAMENTOS DELOCUTIVOS

### a) Objetivos



### FIGURA 19 – Exemplo de exercício que apresenta objetivo

Fonte: CÓCCO, 2000, p. 18.

### b) Justificativa/explicação

**4. ESCREVA QUANTAS LETRAS  E QUANTAS SÍLABAS  TEM CADA PALAVRA. VEJA O EXEMPLO.**



Tamanho aprox. da espécie: 1,50 m a 2 m.

Digital Vision/Getty Images

**AVESTRUZ**

  
 8

  
 3



Tamanho aprox. da espécie: de 60-70 cm.

Digital Vision/Getty Images

**TARTARUGA**

  
 9

  
 4



Tamanho aprox.: 10-20 cm.

Corel Stock Photo

**RÃ**

  
 2

  
 1




Tamanho aprox. da espécie: 1,30 m a 1,70 m.

Fabio Colombini

**EMA**

  
 3

  
 2

Ilustrações: Michio Yamashita

Esta atividade incentiva a percepção dos sons sequenciais da fala, por meio da contagem do número de vezes que “a boca se abre” para pronunciar as palavras e do confronto com o número de letras que as compõem. As atividades seguintes aprofundam o conteúdo.

### FIGURA 20 – Exemplo de exercício com uma justificativa ou explicação

Fonte: SILVA, 2010, p. 73.

## 3) COMPORTAMENTOS ELOCUTIVOS

O que você observou?

A rima já deve ter sido trabalhada, oralmente, em momentos anteriores. Nesta atividade, é bom refletir com as crianças sobre as letras que formam a rima.

---

**FIGURA 21 – Exemplo de exercício que apresenta uma apreciação**

Fonte: CÓCCO, 2000, p. 120.

Os dados foram dispostos da seguinte forma:

**TABELA 8**

**Modelo para dispor os dados relativos aos comportamentos enunciativos do livro do aluno**

Porcentagem em relação ao nº total de exercícios do livro do aluno

| Nº total de exercícios do livro do aluno |                                 |                            |  | 100% |
|--|---------------------------------|----------------------------|--|------|
| <b>ALOCUTIVO</b>                         | <b>INJUNÇÃO</b>                 | verbo imperativo           |  |      |
|  |                                 | verbo infinitivo           |  |      |
|  |                                 | com uma indicação corporal |  |      |
|  |                                 | com uma possibilidade      |  |      |
|  |                                 | com uma explicação         |  |      |
|  |                                 | com indicação do apêndice  |  |      |
|  |                                 | com uma condição           |  |      |
|  |                                 | Total de injunções         |  |      |
|  | <b>SUGESTÃO</b>                 | simples                    |  |      |
|  |                                 | subordinada a um desejo    |  |      |
| <b>ELOCUTIVO</b>                         |                                 |                            |  |      |
| <b>DELOCUTIVO</b>                        | <b>OBJETIVO</b>                 |                            |  |      |
|  | <b>JUSTIFICATIVA/EXPLICAÇÃO</b> |                            |  |      |

Fonte: Elaboração nossa.

Nota: \* Nas tabelas, nem sempre a soma dos números absolutos coincide com o total apresentado e as somas das porcentagens ultrapassam 100%, pois há vários casos em que o mesmo exercício apresenta mais de um comportamento enunciativo ou mais de uma modalização.

Nota-se que há uma relação de força maior do sujeito enunciativo em relação a seu interlocutor quando “manda fazer” pura e simplesmente. Contudo, ao conceder ao seu interlocutor uma liberdade para julgar a necessidade ou não da realização da

ação (como no caso da modalização injunção com uma condição), o enunciador, mesmo mantendo sua posição de superioridade, diminui a distância estabelecida com seu destinatário, impondo-lhe menos a força de sua influência.

Ao apresentar o comportamento delocutivo, o sujeito enunciador justifica, explica ou apresenta os objetivos de um exercício. Isso demonstra uma preocupação em proporcionar ao professor mais conhecimento sobre o assunto ou teoria utilizada para a elaboração do material. Há, nesse caso, uma preocupação maior com a formação do professor do que somente mandar fazer algo ou agir de determinada maneira para a boa utilização do livro do aluno.

### **2.5.2. Segunda etapa: apêndice do Manual do Professor**

A segunda parte consiste em um apêndice, no qual são apresentados ao professor alguns aspectos do livro do aluno, tais como estrutura, concepção pedagógica e fundamentação teórica, e são apresentadas sugestões de atividades complementares, entre outros.

Se na primeira parte do Manual do Professor havia respostas, instruções diretas ou pequenas orientações relacionadas aos exercícios do livro do aluno, a segunda parte já apresenta um conjunto variado de textos. À vista disso, o procedimento de análise foi feito de modo diverso. Além das categorias modais utilizadas na fase inicial, também levantamos as competências linguísticas, referenciais, axiológicas e praxeológicas esperadas do leitor nos textos do apêndice. Assim sendo, a análise foi de caráter qualitativo e não quantitativo, como na primeira parte.

Nesse apêndice, alguns Manuais do Professor apenas cumprem as exigências do edital do PNLD; outros, porém, oferecem materiais a mais do que o previsto pela regulamentação oficial. Em cada um dos manuais, esse apêndice recebe um título diferente, não havendo uma padronização entre os livros. Apresentamos abaixo as capas dos apêndices de cada manual analisado.

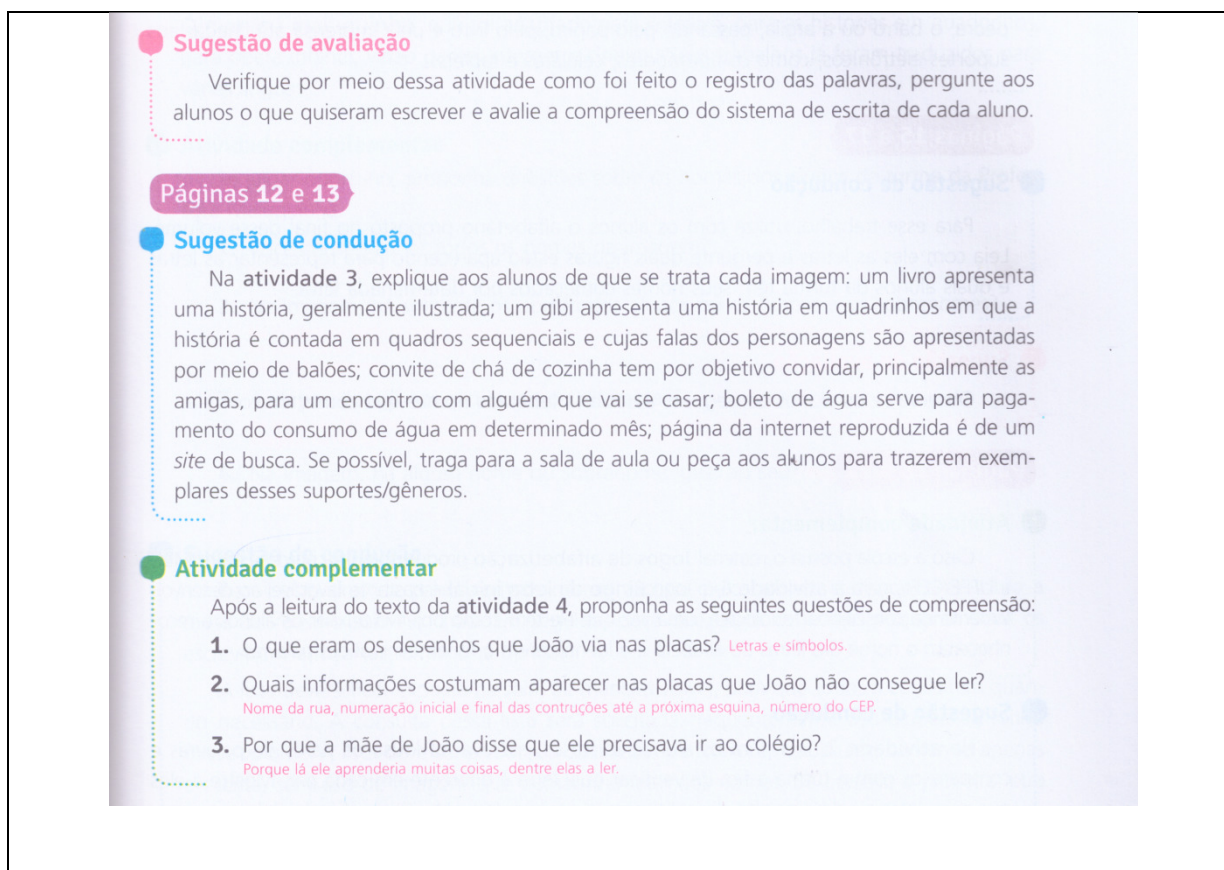


**FIGURA 22 – Capas dos apêndices dos Manuais do Professor**

Fontes: CÔCCO, 2000; ALBUQUERQUE, 2004; PASSOS, 2007; SILVA, 2010; CARPANEDA, 2013; PASSOS, 2016.

As decisões editoriais podem tornar o livro mais atraente a fim de despertar maior interesse do leitor: é sempre agradável ler um livro bonito, bem feito etc. Mas sua relevância está, principalmente, em melhorar a experiência da leitura. A cor não serve só para embelezar um livro (e não necessariamente o faz), ela pode apresentar várias vantagens para a leitura, tais como diferenciar títulos de subtítulos ou definir categorias que serão usadas ao longo do livro, fazendo com que o leitor

“bata o olho” e já saiba do que se trata. No manual do livro *Juntos Nessa*, há três tipos de tópicos que aparecem ao longo do apêndice: *sugestão de avaliação*, *sugestão de condução* e *atividade complementar*, cada um possui uma cor: rosa, azul e verde respectivamente, o que, além de constituir-los dentro de um padrão gráfico, facilita o reconhecimento de cada tópico no simples ato de folhear o livro.



**FIGURA 23 – Exemplo do uso da cor no Manual do Professor Juntos Nessa**

Fonte: PASSOS, 2016, p. 299.

Muitas editoras optam pela impressão colorida, ainda que bem mais cara<sup>56</sup> que a em preto e branco, mesmo não sendo obrigatória no PNL D, tornando os manuais melhores e mais atrativos para os professores.

<sup>56</sup>As gráficas utilizam o padrão CMYK (Cyan, Magenta, Yellow e o K representando o black – não se usa o B por dois motivos: não confundir com Blue e pelo fato de o preto ser considerado um pigmento-chave, Key), portanto quatro pigmentos-base, que, misturados, produzem todas as outras cores. Para imprimir um livro colorido, são necessários os quatro pigmentos, enquanto a impressão em preto e branco usa apenas um, o preto, que é também o mais barato do mercado, diminuindo os custos.

Primeiramente, fizemos uma varredura geral do apêndice e registramos os dados da seguinte forma:

**TABELA 9**  
**Tabela modelo para dispor os dados da visão geral do apêndice**

|                                    |   |                            |
|------------------------------------|---|----------------------------|
| <b>TÍTULO</b>                      |   |                            |
| <b>NOMEAÇÕES DO PROFESSOR</b>      |   |                            |
| <b>ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS</b> | COMPOSIÇÃO                                  | nº de páginas              |
|                                    | COR   | preto e branco<br>colorido |
|                                    | DISTRIBUIÇÃO DO TEXTO                       | página inteira<br>colunas  |
|                                    | PRESENÇA DE IMAGENS                         | sim /não                   |
|                                    | TEXTO DE APRESENTAÇÃO AO PROFESSOR          | sim /não                   |
|                                    | SUMÁRIO                                     | sim /não                   |
|                                    | INTRODUÇÃO                                  | sim /não                   |
|                                    | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA                       | sim /não                   |
|                                    | ESTRUTURA DO LIVRO DO ALUNO                 | sim /não                   |
|                                    | SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO                    | sim /não                   |
|                                    | ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DO ALUNO | sim /não                   |
|                                    | ANEXOS                                      | sim /não                   |
| BIBLIOGRAFIA                       | sim /não                                    |                            |

Em seguida, analisamos cada item da tabela focando nos efeitos de sentido produzidos a respeito do professor.

## CAPÍTULO 3 – Manuais do Professor em análise

### 3.1. Considerações sobre o *corpus*

Nesse capítulo, iremos apresentar os Manuais do Professor das edições selecionadas, descrevê-los e analisá-los de forma a mostrar como o professor está representado em cada um deles.

Em relação aos livros de alfabetização das edições estudadas (2000 a 2016), faz-se necessário observar a mudança de nomenclatura do “componente curricular” – denominação dada pelo MEC à área na qual a obra é inscrita – ao longo desses anos, o que pode ser constatado no nome de cada livro analisado, demonstrando uma preocupação em acrescentar o termo “letramento”, conforme descrito na tabela abaixo.

**TABELA 10**  
Componentes curriculares da área de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Fundamental

| <b>ANO</b>  | <b>COMPONENTE CURRÍCULAR</b>           |
|-------------|--|
| 2000 a 2007 | Alfabetização                          |
| 2010        | Letramento e alfabetização linguística |
| 2013 e 2016 | Letramento e alfabetização             |

Fonte: Elaboração nossa, com base nos editais do PNLD.

O termo letramento aparece pela primeira vez no edital de 2007, como importante prática do ensino de Língua Portuguesa, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo definido do seguinte modo:

O ensino de Língua Portuguesa, nos primeiro e segundo ciclos ou no segmento de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, apresenta características próprias, devidas ao perfil que o aluno destes ciclos ou séries apresenta e ao fato destes ciclos ou séries significarem, na maioria das vezes, seu primeiro contato com o espaço e o letramento escolar. Primeiramente, este aluno ainda não se apropriou de práticas de uso da linguagem mais complexas e menos cotidianas, em leitura e compreensão de textos orais e escritos, assim como em sua produção de textos. Estas práticas mais complexas apresentam padrões linguísticos e textuais que, por sua vez, exigem um certo conhecimento e uma certa prática de reflexão

sobre o funcionamento da linguagem em uso e sobre suas propriedades. Cabe, portanto, ao ensino de língua materna, nestes ciclos ou séries, dar início a este processo de apropriação das diversas formas de textos orais e escritos mais complexas que circulam em diferentes situações sociais de uso da língua, em atividades de compreensão ou de produção desses textos (MEC, Edital 2007, p. 54).

Nesse edital, há uma clara distinção entre letramento (definido na citação acima) e alfabetização (definida abaixo), e o destaque de que o trabalho com as práticas de letramento não deve ser mais relevante que o processo de alfabetização.

É extremamente importante que uma legítima preocupação com o letramento das crianças não se sobreponha a um trabalho sistemático com a alfabetização, vale dizer, com o domínio do sistema de escrita: de sua natureza e funcionamento, das relações entre o sistema fonológico do português e o sistema de escrita alfabético-ortográfico, das habilidades motoras e cognitivas envolvidas no uso de instrumentos e equipamentos da escrita (MEC, Edital 2007, p. 55).

Na edição de 2010, o MEC assume o letramento como prática tão essencial quanto a alfabetização, incluindo-o em seu componente curricular, que passa a ser *Letramento e Alfabetização Linguística*. No edital, há uma breve definição de cada um dos termos (letramento e alfabetização<sup>57</sup>).

os livros destinados aos dois primeiros anos configurem-se como livros didáticos voltados para a alfabetização, focalizando, de um lado, as práticas de letramento necessárias ao (re)conhecimento da cultura letrada e ao exercício inicial das funções sociais da escrita; de outro, o domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e funcionamento (MEC, Edital 2010, p. 51).

Todavia, no Manual do Professor *A grande aventura*, de 2010, não encontramos absolutamente nada referente a letramento. Não foi informado ao professor se a proposta pedagógica do livro contempla as práticas de letramento, se é usada ou não, nem lhe foram apresentadas conceituação e maneiras de trabalhar o letramento usando o Livro Didático. Só em 2013, no Manual do Professor do livro *Porta Aberta*, são expressos os conceitos de alfabetização e letramento, definidos e explicados em um tópico específico intitulado *Alfabetização e Letramento*.

---

<sup>57</sup> Embora a expressão *Alfabetização Linguística* seja considerada um componente curricular no edital 2010, ela não é definida e não aparece nenhuma vez no referido edital, exceto no item “componente curricular”. Além disso, não é utilizada na literatura sobre alfabetização.

### 3.2. Análise do Manual do Professor:

#### **ALP: Análise, Linguagem e Pensamento – PNLD/2000/2001**

Autores: Maria Fernandes CÓCCO; Marco Antonio HAILER

#### 3.2.1. Primeira etapa da análise – ALP

Reprodução do livro do aluno no Manual do Professor

- **Enunciados para o professor:** em letra miúda na cor vermelha.
- **Nomeação do professor:** Professora (feminino)

Comparando com vários outros livros de alfabetização do PNLD/2000 e de outros anos, percebemos que o emprego do termo no feminino não é usual, aliás é bem raro. O interlocutor, nesse caso, não é interpelado nos enunciados, mas nomeado em 3ª pessoa, como podemos ver no exemplo: “Antes da leitura em voz alta, feita **pela professora**, as crianças poderão ler silenciosamente [...]” (CÓCCO, 2000, p. 164, grifo nosso).

Para Charaudeau, o uso da 3ª pessoa é um procedimento em que o locutor se coloca distante do seu interlocutor,

O locutor apaga a condição de pessoa do interlocutor, e fala dele como se fosse um terceiro, uma não-pessoa. Esse distanciamento pode denotar um certo incômodo da parte do locutor que não sabe como deve tratar seu interlocutor [se por você. *tutoyer*, ou por senhor, *vouvoyer*] (CHARAUDEAU, 1992, p. 147, tradução nossa<sup>58</sup>).

Esse procedimento de distanciamento pela utilização da 3ª pessoa, segundo Benveniste (1991), pode ter dois resultados contrários: colocar o interlocutor numa posição superior (usado em momentos de polidez ou reverência, por exemplo), ou numa posição inferior, “em testemunho de menosprezo, para rebaixar aquele que não merece nem mesmo que alguém se dirija pessoalmente a ele” (BENVENISTE, 1991, p. 254). Mas no caso desse manual, o uso da 3ª pessoa não coloca o

---

<sup>58</sup> No original: *Le locuteur efface le statut de personne de l'interlocuteur, et parle de celui-ci comme s'il était un tiers, une non-personne*. Cette mise à distance peut dénoter une certaine gêne de la part du locuteur qui ne sait pas s'il doit tutoyer ou vouvoyer son interlocuteur.

professor em posição de superioridade, nem tampouco o rebaixa (como apresentaremos nas análises abaixo), configurando um efeito de neutralidade.

- **Visão geral**

A tabela abaixo mostra uma visão geral do livro do aluno e apresentaremos exemplos de cada item no ANEXO D.

**TABELA 11**  
**Visão geral do livro do aluno – ALP**

|                        |     |        |
|------------------------|-----|--------|
| Nº total de exercícios | 329 | 100%   |
| Em branco              | 242 | 73,55% |
| Resposta pessoal       | 0   | 0,00%  |
| Resposta esperada      | 0   | 0,00%  |
| Resposta literal       | 2   | 0,60%  |
| Texto para o professor | 85  | 25,83% |

Fonte: Elaboração nossa.

Podemos perceber que o professor ao qual se dirige esse Manual é alguém capaz de trabalhar com o livro do aluno, sem precisar receber um “livro de respostas” dos exercícios (apenas 0,60% dos exercícios vêm com respostas literais, com certeza nada relevante). Além disso, é um professor que não precisa, para trabalhar com os exercícios propostos no livro do aluno, recorrer frequentemente à fundamentação teórica apresentada no apêndice.

Os autores fazem intervenções pontuais, quando julgam necessária a comunicação com o professor. Mas, nesse caso, nada muito acentuado, visto que apenas 25,83% das orientações são nesse sentido, quer dizer, apenas  $\frac{1}{4}$  dos exercícios apresentam algum tipo de texto para o professor.

- **Textos para o professor**

A tabela abaixo apresenta o comportamento enunciativo dos textos para o professor do livro do aluno e apresentaremos exemplos de cada item no ANEXO D.

**TABELA 12**  
**Comportamento enunciativo dos textos para o professor – ALP**

Porcentagem em relação ao nº total de exercícios do livro do aluno

| Nº total de exercícios do livro do aluno |                          | 329                       | 100%     |
|--|--------------------------|---------------------------|----------|
| <b>ALOCUTIVO</b>                         | INJUNÇÃO                 | verbo imperativo          | 2 0,60%  |
|  |                          | verbo infinitivo          | 12 3,65% |
|  |                          | com uma condição corporal | 0 0,00%  |
|  |                          | com uma possibilidade     | 0 0,00%  |
|  |                          | com uma explicação        | 0 0,00%  |
|  |                          | com indicação do apêndice | 3 0,91%  |
|  |                          | com uma condição          | 6 1,82%  |
|  | Total de injunções       | 23 6,99%                  |          |
|  | SUGESTÃO                 | simples                   | 29 8,81% |
| subordinada a um desejo                  |                          | 7 2,12%                   |          |
| <b>ELOCUTIVO</b>                         |                          | 8 2,43%                   |          |
| <b>DELOCUTIVO</b>                        | OBJETIVO                 | 3 0,91%                   |          |
|  | JUSTIFICATIVA/EXPLICAÇÃO | 12 3,64%                  |          |

Fonte: Elaboração nossa.

Os dados nos mostram que a construção dos enunciados para o professor apresenta uma concentração maior do comportamento alocutivo – aquele que estabelece a relação de influência entre os sujeitos, e no qual o EU enuncia sua posição em relação ao seu interlocutor, explicitando as relações de autoridade/poder que estão em jogo.

Em apenas 6,29% do total de exercícios do livro do aluno, o locutor se coloca em posição de superioridade, utilizando a modalidade *injunção*, determinando a ação do seu interlocutor. Assim sendo, há uma certa atitude prescritiva em relação ao trabalho do professor, como nos exemplos: “Deixe as crianças colocarem suas impressões, suas interpretações e aprofundarem suas idéias presentes na tela” ou “Corrigir estas atividades através da autocorreção” (CÓCCO, 2000, p. 19, 216). Observa-se que são pouquíssimos os casos em que os autores acreditam ser necessário dizer (mandar fazer) ao professor o que deve ou não ser feito.

Nesse manual, as orientações vêm, na sua maioria, em tom de *sugestão*, modalização na qual o locutor “atribui a si um estatuto de saber” e o interlocutor “é dotado de liberdade para utilizar ou não essa proposta” (CHARAUDEAU, 2009a, p.89). Das várias sugestões apresentadas, um aspecto linguístico que nos chamou bastante a atenção e que gostaríamos de destacar é a grande variação dos termos utilizados, considerando um professor autônomo e capaz de tomar suas próprias decisões, tais como:

- ✓ Se a professora **desejar** (CÓCCO, 2000, p. 46, grifo nosso);
- ✓ A professora, se **quiser** (CÓCCO, 2000, p. 75, grifo nosso);
- ✓ Se a professora **achar conveniente** (CÓCCO, 2000, p. 166, grifo nosso);
- ✓ Se a professora **preferir** (CÓCCO, 2000, p. 175, grifo nosso).

Aparecem também indicações para o professor agir com liberdade em relação aos anseios dos alunos, considerando a participação ativa destes:

- ✓ Se os **alunos quiserem** (CÓCCO, 2000, p. 58, grifo nosso).

Ademais, o livro do aluno inclui algumas orientações delocutivas. São comportamentos enunciativos que não estabelecem relação de força, mas um efeito de neutralidade. Seus conteúdos visam à formação/informação do professor, elucidando os objetivos dos exercícios, explicando ou justificando suas finalidades. Como, por exemplo: “a atividade que se segue tem o objetivo de levar a criança a refletir sobre a relação entre a fala e a escrita e ‘destruir’ o realismo nominal [...]” (CÓCCO, 2000, p. 18). Embora sejam em pequeno número, demonstram uma preocupação dos autores em apresentar para os professores conteúdos informativos.

### 3.2.2. Segunda etapa da análise – ALP

Apêndice do Manual do Professor

- **Visão geral**

**TABELA 13**  
**Visão geral do apêndice – ALP**

|                                    |  |                |
|------------------------------------|--|----------------|
| <b>TÍTULO</b>                      | Anotações para o Professor: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista |                |
| <b>NOMEAÇÕES DO PROFESSOR</b>      | Professor (masculino), alfabetizador e educador  |                |
| <b>ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS</b> | COMPOSIÇÃO   | 40 páginas     |
|                                    | COR  | preto e branco |
|                                    | DISTRIBUIÇÃO DO TEXTO  | página inteira |
|                                    | PRESENÇA DE IMAGENS  | não            |
|                                    | TEXTO DE APRESENTAÇÃO AO PROFESSOR   | não            |
|                                    | SUMÁRIO  | não            |
|                                    | INTRODUÇÃO   | sim            |
|                                    | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA  | sim            |
|                                    | ESTRUTURA DO LIVRO DO ALUNO  | sim            |
|                                    | SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO   | não            |
|                                    | ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DO ALUNO  | não            |
|                                    | ANEXOS   | não            |
| BIBLIOGRAFIA                       | sim  |                |

Fonte: Elaboração nossa.

- **Título:**

Anotações para o professor: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista

**ANOTAÇÃO:** s.f. 1. Ação ou efeito de anotar. 2. Indicação escrita breve; apontamento; nota; chamada. 3. Série de comentários ger. sobre produção literária, artística ou científica; observação. 4. CINE TV menos us. que *continuidade* ('conjunto de medidas', 'desenvolvimento lógico'). 5. JUR nota us. para esclarecer as disposições de diplomas legais, carteiras profissionais etc. 6. JUR p.us. levantamento de bens; inventário (HOUAISS, 2001, p.227).

De acordo com o verbete citado, anotação é indicação escrita breve, nada muito elaborado, um apontamento, algo simples. Intitular o apêndice como *Anotações para*

o *professor* sugere um comportamento de “colegagem” dos autores em relação ao professor, pois indica um tipo de texto mais informal: notas, apontamentos.

De fato, esse apêndice cumpre apenas os critérios exigidos em edital<sup>59</sup>, não há uma preocupação em oferecer muito mais do que isso: é pequeno e objetivo.

- **Nomeações do professor:** Professor, alfabetizador e educador.

No apêndice, curiosamente, não aparece mais a figura da professora, nomeação encontrada no livro do aluno, e, sim, a do professor, a começar pelo título. O uso do termo professor no masculino pode estar relacionado a uma regra gramatical que prescreve o plural no masculino em casos de haver os dois gêneros. Aqui não é o caso do plural, mas contém a mesma ideia, qual seja, há professores e professoras, mas o substantivo é apresentado no masculino.

Como já dissemos anteriormente, são raros os livros que usam o feminino para se referir a seu leitor, ainda que a grande maioria seja mulher. Desde que o Censo Escolar inseriu o critério gênero em sua pesquisa, os dados computados em todos os anos registraram que mais de 80% dos docentes para essa faixa etária são mulheres.

Alfabetizador está diretamente relacionado à função exclusiva de alfabetizar, portanto, aponta uma especificidade profissional. De acordo com o glossário do CEALE/UFMG<sup>60</sup>, o termo alfabetização é assim definido:

É esse *sistema de* representação que se materializa no sistema alfabético, que é um sistema notacional: ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), é preciso também aprender a notação – os grafemas – com que, arbitrariamente e convencionalmente, são representados os sons mínimos da fala – os fonemas. Em síntese, *alfabetização* é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um

<sup>59</sup> Embora não tenhamos conseguido o edital do PNLD/2000/2001, o *Guia de Livros Didáticos* dessa edição do PNLD indica alguns dos critérios utilizados para a seleção dos livros, entre eles os dos manuais do professor.

<sup>60</sup> CEALE/UFMG é o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O CEALE, criado em 1985 por Magda Soares, é referência nacional em estudos sobre alfabetização.

sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala (SOARES, glossário *on-line*).

Alfabetizar é um processo que compreende ensinar a tecnologia da escrita. Esse processo é pontual, cujo término pode ser identificado. Ao professor alfabetizador cabe o ensino de uma técnica específica; seu trabalho é especializado, o que o diferencia dos docentes não alfabetizadores.

Já educador está ligado ao ato de educar, cuja definição é bem ampla. O Centro de Referências em Educação Integral<sup>61</sup> define educador da seguinte maneira:

**Educador** é o sujeito responsável por coordenar, na relação com o outro, os processos de ensino e aprendizagem. Isso significa que o **educador** é um profissional que investe no processo de desenvolvimento do educando, sempre ciente do que ele, efetivamente, necessita aprender.[...]o papel do educador não é o de transmitir conhecimentos, mas o de criar e oferecer condições que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento destes, para que os estudantes se assumam como indivíduos – em toda sua unicidade – e cidadãos. [...]No universo da escola, são diversos os sujeitos que podem exercer o papel de **educadores**: professores, funcionários, oficineiros, monitores, coordenadores, voluntários –, desde que se disponham a dialogar com os educandos, ouvindo suas questões e anseios, e abandonando a postura autoritária que muitas vezes está presente nas relações escolares.

O termo educador é comumente usado pelos construtivistas (bem como o vocábulo educando), pois essa linha pedagógica propõe que o ensino deve contemplar o aluno como um todo, não só em suas capacidades cognitivas.

Como prática pedagógica direcionada à alfabetização, a concepção construtivista é sustentada por alguns princípios: a) valorização da atividade do aprendiz em sua relação com o objeto de conhecimento (a aquisição da escrita) e seu universo sociocultural (contexto de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, experiências e práticas); b) consideração de hipóteses e erros do sujeito como momentos construtivos do conhecimento; c) ênfase na avaliação processual e na organização flexível e dinâmica de grupos de alunos, para avanços em seus níveis de aprendizagem; d) promoção de contatos intensos com o universo da leitura e da escrita, com foco em contextos interativos e em práticas de letramento; e) estímulo à organização coletiva do contexto pedagógico e à qualificação do professor – também considerado sujeito reflexivo que constrói conhecimento e

---

<sup>61</sup>O Centro de Referências em Educação Integral é uma iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com outras organizações não governamentais e com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para promover a pesquisa, o desenvolvimento, aprimoramento e difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para a formulação, gestão e avaliação de políticas públicas de Educação Integral no Brasil. Possui um portal na internet que pode ser acessado aqui: <https://educacaointegral.org.br/>.

mediador relevante na aprendizagem dos alunos (BREGUNCI, glossário *online*).

Apesar de haver uma variedade de nomeações, demonstrando a diversidade de concepções de professor, o uso da 3ª pessoa evidencia um posicionamento de distanciamento da autora em relação ao professor.

- **Aspectos gráfico-editoriais:**

- Composição: 40 páginas
- Cor: preto e branco.

Todos os livros do PNLD, até início do século XXI, apresentavam o apêndice em preto e branco. Além do custo ser bem menor que a impressão colorida, não havia a mesma preocupação com a aparência do livro do aluno.

- Distribuição do texto: página inteira

Há estudos que mostram que o tamanho da linha do texto e/ou sua quantidade de palavras pode melhorar ou piorar a leitura.

Segundo Lynch e Horton, o tamanho ideal de uma linha de texto baseia-se na fisiologia do olho humano. Em uma distância normal de leitura o arco do campo visual mede poucas polegadas (aproximadamente **12 palavras** por linha). Um número maior de palavras prejudica o ritmo de leitura. Pesquisas mostram que com a diminuição do ritmo de leitura diminui também a taxa de retenção, e isso acontece na medida em que o tamanho da linha começa a exceder o tamanho ideal. ***O motivo decorre da necessidade de que os leitores precisam usar os músculos do olho e pescoço para manter a continuação entre o fim de uma linha e o início de outra.*** Assim, se o olho atravessa uma grande distância na página o leitor pode facilmente se perder e ser obrigado a “caçar” o começo da próxima linha (REBELO, 2005, grifo nosso).

Como a página do manual é relativamente grande (20 cm) e o tamanho da fonte é pequeno, a leitura fica mais cansativa e menos atrativa para o professor.

- Introdução

Os autores discutem a alfabetização e os altos índices de reprovação na 1ª série como sendo a “problemática educacional” brasileira. Apresentam uma crítica às cartilhas, cuja “linguagem é irreal (vovô viu a uva) [...] e o repertório controlado (bala,

bola, belo, bebê babá etc.)” (CÓCCO, 2000, p. 2a) e falam da necessidade de aceitar o “novo”, sem mesmo explicar que “novo” seria esse. O texto está impregnado de determinados valores em relação à alfabetização, sua importância e seus métodos, demandando de seu interlocutor uma competência axiológica capaz de reconhecer sistemas de valores e posicionamentos, quem sabe até compartilhá-los. Outro indicador da imagem do interlocutor presente nessa introdução são alguns termos e expressões como “processo ensino-aprendizagem”, “reconstrução do código linguístico”, “educando”, que são utilizados na proposta construtivista e, portanto, prevê um leitor com esse tipo de competência referencial. O comportamento é delocutivo.

- Fundamentação teórica

O texto possui um tom bastante neutro, com linguagem teórica, utilizando comportamento delocutivo. A linguagem é razoavelmente simples, sem deixar de utilizar a terminologia científica. No entanto, em alguns trechos há uma demanda das competências linguísticas e referenciais do leitor, que já deverá conhecer o jargão e suas implicações teóricas. Como esse exemplo:

O professor, mediador e organizador do processo de reconstrução do conhecimento na sala de aula, precisa conviver com o “quando” e “como” intervir. Por meio das sondagens é possível que a intervenção seja adequada e contínua. Não se pode perder de vista, contudo, que há momentos em que a criança é “impermeável” às solicitações, mesmo potencialmente conflituosas, que lhe são propostas. Cada criança tem necessidade de um tempo próprio para resolver um conflito. Pode também acontecer de a criança não perceber um conflito no modo como escreve. Ao professor cabe respeitar os níveis reais de desenvolvimento – aprendizagem. Uma corrida em direção à convencionalização da escrita da criança não tem fundamento nem outra razão que não a ansiedade do professor (CÓCCO, 2000, p. 12a).

Nesse trecho, podemos perceber que, mesmo utilizando uma linguagem direta e relativamente simples, há um tipo de conhecimento necessário para entender o que está sendo dito. O trecho demanda do leitor saber, pelo menos, o que são sondagens e como elaborá-las, quais são as intervenções adequadas e como fazê-las, que tipo de solicitações potencialmente conflituosas poderiam ser propostas às crianças, como saber que uma criança não percebeu um conflito no modo como escreve. O leitor previsto para esse texto precisa ter algum conhecimento prévio da proposta metodológica adotada pelos autores.

Relacionadas a alguns tópicos do texto teórico, são preconizadas atividades complementares, em formato de jogos. Exemplo:

**Jogos de correspondência**

1. Oferecer à criança cartelas que contenham uma figura e o nome da figura escrito, para que ela faça a correspondência com fichas em que há somente o nome da figura.
2. Oferecer fichas para que a criança faça a correspondência entre figuras e nomes (p. 9a).

São casos de atividades que o professor pode (ou não) utilizar em conjunto com aquelas propostas no livro do aluno, e relacionadas aos seus exercícios. Vale ressaltar que são exigências dos editais, não se tratando apenas de fazer um bom uso do Livro Didático, mas acrescentando-lhe um aparato para subsidiar o trabalho do professor em vários de seus aspectos. Embora essas atividades tenham um comportamento alocutivo injuntivo, não as consideramos como prescritivas do trabalho do professor, nem tampouco uma construção de um interlocutor em posição inferiorizada na relação de poder estabelecida nesse Manual do Professor.

- Estrutura do livro do aluno

A estrutura do livro do aluno é apresentada de maneira bem sintética e objetiva, com poucos detalhes. Os autores expõem os objetivos para cada parte do livro, sem muitas explicações teóricas sobre o funcionamento de cada etapa ou mesmo dos exercícios propostos, demandando conhecimento do professor. A primeira parte, por exemplo, é descrita da seguinte maneira:

É composta pela Unidade I: “Ver e ouvir”. O objetivo é levar a criança a refletir sobre o significado da escrita (realismo nominal) e perceber a vinculação entre fala e escrita. Se a classe necessitar, outras atividades de aprofundamento podem ser desenvolvidas (CÓCCO, 2000, p. 33a).

- Bibliografia

A bibliografia não é muito extensa, inclui os principais nomes do construtivismo, tais como Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares. Interessante observar que há livros em francês e espanhol.

### 3.3. Análise do Manual do Professor:

#### *Língua e Linguagem: alfabetização– PNLD/2004*

Autora: Eliana Garcia Farias de ALBUQUERQUE

#### 3.3.1. Primeira etapa da análise – *Língua e Linguagem*

Reprodução do livro do aluno no Manual do Professor

- **Nomeação do professor:** Professor (masculino)

Análogo ao livro *ALP*, o termo no masculino demonstra uma opção pelo uso genérico em detrimento do fato de as mulheres serem a grande maioria a atuar na Educação Fundamental. Os enunciados dirigidos ao professor são construídos também do mesmo modo do livro anterior: na 3ª pessoa. Portanto, a análise é a mesma feita para o outro livro.

- **Visão geral**

A tabela abaixo mostra uma visão geral do livro do aluno e apresentaremos exemplos de cada item no ANEXO E.

**TABELA 14**  
**Visão geral do livro do aluno – *Língua e Linguagem***

|                        |     |        |
|------------------------|-----|--------|
| Nº total de exercícios | 321 | 100%   |
| Em branco              | 254 | 79,12% |
| Resposta pessoal       | 0   | 0,00%  |
| Resposta esperada      | 2   | 0,62%  |
| Resposta literal       | 4   | 1,25%  |
| Texto para o professor | 61  | 19,00% |

Fonte: Elaboração nossa.

Como observado, pelas semelhanças entre esse Manual e o do *ALP*, aqui também supõe-se um professor que não precisa de um “livro de respostas” dos exercícios (apenas 1,25% destes vêm com respostas literais e igualmente nada relevante).

Os exercícios que contêm textos para o professor representam pouco menos de 1/5 do número total (19%), demonstrando que a autora faz poucos apontamentos, considerando o professor capaz de utilizar o livro com autonomia.

- **Textos para o professor**

**TABELA 15**  
**Comportamento enunciativo dos textos para o professor – Língua e Linguagem**

Porcentagem em relação ao nº total de exercícios do livro do aluno

| Nº total de exercícios do livro do aluno |                          | 321                        | 100%  |        |
|--|--------------------------|----------------------------|-------|--------|
| <b>ALOCUTIVO</b>                         | INJUNÇÃO                 | verbo imperativo           | 0     | 0,00%  |
|  |                          | verbo infinitivo           | 47    | 14,64% |
|  |                          | com uma indicação corporal | 0     | 0,00%  |
|  |                          | com uma possibilidade      | 0     | 0,00%  |
|  |                          | com uma explicação         | 6     | 1,87%  |
|  |                          | com indicação do apêndice  | 1     | 0,31%  |
|  |                          | com uma condição           | 0     | 0,00%  |
|  |                          | Total de injunções         | 54    | 16,82% |
|  | SUGESTÃO                 | simples                    | 3     | 0,93%  |
|  |                          | subordinada a um desejo    | 1     | 0,31%  |
| <b>DELOCUTIVO</b>                        | OBJETIVO                 | 3                          | 0,93% |        |
|  | JUSTIFICATIVA/EXPLICAÇÃO | 2                          | 0,62% |        |

Fonte: Elaboração nossa.

Em relação ao comportamento alocutivo, há uma preponderância da modalização injunção, uma atitude prescritiva, porém são pouquíssimos os casos (16,82% – menos de 1/5 do número total) em que a autora acredita ser necessário dizer ao professor o que deve ou não ser feito, como na análise do livro *ALP*.

No entanto, diferentemente do livro anterior, as sugestões são raríssimas (1,24%) e praticamente não há orientações em que o poder de escolha do professor esteja contemplado. Mesmo não havendo muitas injunções, elas são predominantes, demonstrando pouca proximidade entre a autora e os leitores, estabelecendo uma posição de autoridade daquela.

Quanto ao comportamento delocutivo, percebemos que não há muita preocupação da autora em apresentar conteúdos informativos. Nesse caso, a autora supõe que o professor prescindia desse tipo de material.

### 3.3.2. Segunda etapa da análise – *Língua e Linguagem*

Apêndice do Manual do Professor

- **Visão geral**

A tabela abaixo mostra uma visão geral do apêndice e apresentaremos alguns exemplos de itens, conforme a necessidade, no ANEXO E.

**TABELA 16**  
**Visão geral do apêndice – *Língua e Linguagem***

|                                    |   |                           |
|------------------------------------|---|---------------------------|
| <b>TÍTULO</b>                      | Manual do Professor                         |                           |
| <b>NOMEAÇÕES DO PROFESSOR</b>      | Educador, professor (masculino)             |                           |
| <b>ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS</b> | COMPOSIÇÃO                                  | 16 páginas                |
|                                    | COR   | preto e branco            |
|                                    | DISTRIBUIÇÃO DO TEXTO                       | página inteira<br>colunas |
|                                    | PRESENÇA DE IMAGENS                         | sim                       |
|                                    | TEXTO DE APRESENTAÇÃO AO PROFESSOR          | não                       |
|                                    | SUMÁRIO                                     | não                       |
|                                    | INTRODUÇÃO                                  | não                       |
|                                    | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA                       | sim                       |
|                                    | ESTRUTURA DO LIVRO DO ALUNO                 | sim                       |
|                                    | SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO                    | não                       |
|                                    | ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DO ALUNO | sim                       |
|                                    | ANEXOS                                      | não                       |
|                                    | BIBLIOGRAFIA                                | sim                       |

Fonte: Elaboração nossa.

- **Título**

Manual do Professor

**MANUAL:** s.m 1. Obra de formato pequeno que contém noções ou diretrizes relativas a uma disciplina, técnica, programa escolar etc. <m. de redação e estilo><m. de química>. 2. Livro que orienta a execução ou aperfeiçoamento de determinada tarefa; guia prático <m. de costura>. 3. Livreto descritivo e explicativo que acompanha determinados produtos, orientando acerca do uso, da conservação, instalação etc. <m. do videocassete>. 4. Livro de ofícios religiosos e orações; breviário (HOUAISS, 2001, p.1842).

De acordo com verbete, manual é um livro que apresenta diretrizes, orientações para o aperfeiçoamento de tarefas; é um guia prático. Ao professor é oferecido um passo a passo para seu trabalho, considerando-o não tão hábil para o uso autônomo do livro.

**Nomeações do professor:** Educador e professor.

As análises das nomeações são as mesmas do livro *ALP*, incluindo o uso da 3ª pessoa indicando o distanciamento entre os sujeitos. A autora inicia o texto do apêndice com a cordial saudação “caro professor”, única vez em que a palavra é dirigida diretamente a ele.

- **Aspectos gráfico-editoriais:**

- Composição: 16 páginas
- Cor: preto e branco

A análise das cores é a mesma do livro *ALP*.

- Distribuição do texto: página inteira e colunas

Na parte da proposta pedagógica, o texto é disposto na página inteira, já nas orientações e sugestões para o trabalho com as unidades, ele está distribuído em

duas colunas. A parte referente ao uso do livro possui uma apresentação do texto que possibilita melhor leitura, reforçando sua função de manual. A explicação detalhada dessa diferença encontra-se na análise do livro *ALP*.

- Presença de imagens

Apresenta imagens para reforçar visualmente os níveis de desenvolvimento da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. O objetivo é que o professor possa reconhecer e identificar os traços produzidos pelas crianças em cada uma dessas competências.

- Fundamentação teórica

A autora manifesta que os princípios e conceitos fundamentais do livro são baseados na teoria construtivista. Assume um comportamento delocutivo, já que o texto é teórico, conferindo-lhe um efeito de neutralidade. A linguagem é razoavelmente simples, sem deixar de utilizar a terminologia científica.

No entanto, o texto é muito superficial, toda a teoria é apresentada em quatro páginas, sendo duas constituídas praticamente por ilustrações. Por isso há uma demanda enorme das competências linguísticas e referenciais do leitor, que já deverá conhecer o jargão e suas implicações teóricas. Como esse exemplo:

É importante salientar que este material busca princípios e conceitos fundamentais na teoria construtivista; no entanto, não se detém em aspectos acessórios nem a considera como único embasamento da obra (ALBUQUERQUE, 2004, p. 2a).

O leitor previsto para esse texto precisa ter algum conhecimento da proposta metodológica adotada pela autora, no mínimo saber sobre a teoria construtivista e até mesmo dominá-la, a fim de detectar quais são seus aspectos acessórios.

A autora se posiciona em relação às práticas de alfabetização e de letramento, considerando esta última mais importante, todavia, não apresenta nenhum método de alfabetização. Nesse caso, há uma exigência da competência axiológica do leitor

em identificar valores embutidos no texto para que possa concordar ou discordar deles.

A exposição teórica é muito breve, supondo que o professor já tenha domínio dos conceitos apresentados.

- Estrutura do livro do aluno

A autora descreve rapidamente, em poucas palavras, como é a sua proposta de organização do livro do aluno, qual seja, é dividido em unidades temáticas iniciadas por textos de diversos gêneros (aponta a importância do trabalho com textos) e que contêm “lições” para o desenvolvimento da escrita. No entanto, ela apresenta cada uma das unidades detalhadamente na seção “Orientações e sugestões para o trabalho com as unidades”.

Apesar de a autora demonstrar um comportamento delocutivo em praticamente toda a seção, em relação ao trabalho com textos, há algumas prescrições (comportamento alocutivo), cuja modalização é a injunção. Como neste exemplo: “Após a leitura do professor, levar a criança a localizar palavras no texto [...]” (ALBUQUERQUE, 2004, p. 6a).

Na seção *Orientações e sugestões para o trabalho com as unidades*, a autora apresenta cada uma das unidades da seguinte forma: inicia falando sobre o texto que abre a unidade, em seguida prescreve ou sugere a(s) maneira(s) de trabalhar as atividades propostas e, por fim, propõe atividades complementares. Nessa seção, mesmo que haja algumas prescrições (injuntivo), como: “antes das atividades escritas [...] realizar um trabalho oral exploratório.” (ALBUQUERQUE, 2004, p. 8a), as orientações, em sua maioria, são sugestões, como os enunciados:

- ✓ Deixamos a critério do professor (ALBUQUERQUE, 2004, p. 7a);
- ✓ Sugerimos (ALBUQUERQUE, 2004, p. 11a);
- ✓ É aconselhável que (ALBUQUERQUE, 2004, p. 12a);
- ✓ Seria interessante propor (ALBUQUERQUE, 2004, p. 12a).

Esses tipos de enunciados produzem um efeito de proximidade entre autora e leitor, uma vez que levam em consideração a capacidade de escolha dele, diminuindo a posição de superioridade dela. Em alguns casos, a autora se coloca tão próxima de seu interlocutor que se inclui na tarefa, como neste exemplo: “**podemos** também pedir para os alunos [...]” (ALBUQUERQUE, 2004, p. 9a, grifo nosso).

- Bibliografia

A bibliografia é bastante enxuta, inclui os principais nomes do construtivismo, tais como Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares.

### 3.4. Análise do Manual do Professor:

***Alegria de Saber: livro de alfabetização– PNLD/2007***

Autora: Lucina Maria Marino PASSOS

#### 3.4.1. Primeira etapa da análise – ***Alegria de Saber***

Reprodução do livro do aluno no Manual do Professor

- **Enunciados para o professor:** em letra miúda na cor azul.
- **Nomeação do professor:** Professor (masculino)

Em relação ao uso do masculino, a análise é a mesma feita no livro *ALP*.

Contudo, nesse manual, a palavra se dirige claramente ao professor, diferentemente dos livros anteriores, utilizando-se do vocativo em todos os enunciados. Esse recurso serve para “invocar, chamar ou nomear, com ênfase maior ou menor, uma pessoa ou coisa personificada” (CUNHA, 1985, p. 156), ou seja, o professor é chamado a realizar ou mesmo a ser informado sobre algo. Esse comportamento aproxima a autora do professor, pois se dirige a ele como TU, ao contrário dos casos nos quais o professor é referido em 3ª pessoa, considerada como a não-pessoa, aquela excluída do ato comunicativo.

- **Visão geral**

A tabela abaixo mostra uma visão geral do livro do aluno e apresentaremos exemplos de cada item no ANEXO F.

**TABELA 17**  
**Visão geral do livro do aluno – *Alegria de Saber***

|                         |     |        |
|-------------------------|-----|--------|
| Nº total de exercícios  | 435 | 100%   |
| Em branco               | 66  | 15,17% |
| Resposta pessoal        | 0   | 0,00%  |
| Resposta esperada       | 0   | 0,00%  |
| Resposta literal        | 99  | 22,75% |
| Textos para o professor | 270 | 62,07% |

Fonte: Elaboração nossa.

Esse manual traz uma quantidade representativa de textos para o professor (62,07%), portanto considera importante provê-lo de orientações, de modo que possa utilizar o Livro Didático. Além disso, apresenta um número expressivo de respostas literais (21,61%), ou seja, supõe-se que o professor não saiba responder a 1/5 das atividades do livro do aluno, e que precisa ter as respostas à mão para consulta.

- **Textos para o professor**

A tabela abaixo mostra o comportamento enunciativo dos textos para o professor do livro do aluno e apresentaremos exemplos de cada item no ANEXO F.

**TABELA 18**  
**Comportamento enunciativo dos textos para o professor – Alegria de Saber**

Porcentagem em relação ao nº total de exercícios do livro do aluno

| Nº total de exercícios do livro do aluno |                          | 435                        | 100%      |
|--|--------------------------|----------------------------|-----------|
| <b>ALOCUTIVO</b>                         | INJUNÇÃO                 | verbo imperativo           | 0 0,00%   |
|  |                          | verbo infinitivo           | 64 14,71% |
|  |                          | com uma indicação corporal | 0 0,00%   |
|  |                          | com uma possibilidade      | 2 0,46%   |
|  |                          | com uma explicação         | 15 3,45%  |
|  |                          | com indicação do apêndice  | 0 0,00%   |
|  |                          | com uma condição           | 1 0,23%   |
|  |                          | Total de injunções         | 82 18,85% |
|  | SUGESTÃO                 | simples                    | 9 2,07%   |
|  | subordinada a um desejo  | 0 0,00%                    |           |
| <b>DELOCUTIVO</b>                        | OBJETIVO                 | 180                        | 41,38%    |
|  | JUSTIFICATIVA/EXPLICAÇÃO | 38                         | 8,74%     |

Fonte: Elaboração nossa.

Interessante observar, nesse manual, que o comportamento delocutivo se sobrepõe ao alocutivo, e o total deste (20,92%) é bem inferior – menos da metade – ao dos enunciados delocutivos (50,12%), mostrando uma preocupação maior em apresentar os objetivos, as justificativas e explicações para o professor do que propriamente mandar fazer. E mesmo dentro da modalidade alocutiva, percebemos que o uso do infinitivo com uma explicação é relativamente expressivo, representando 18,29% dos injuntivos.

### 3.4.2. Segunda etapa da análise – *Alegria de Saber*

Apêndice do Manual do Professor

- **Visão geral**

**TABELA 19**  
**Visão geral do apêndice – *Alegria de Saber***

|                                    |   |                |
|------------------------------------|---|----------------|
| <b>TÍTULO</b>                      | Manual do Professor                         |                |
| <b>NOMEAÇÕES DO PROFESSOR</b>      | Professor, alfabetizador, você              |                |
| <b>ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS</b> | COMPOSIÇÃO                                  | 32 páginas     |
|                                    | COR   | preto e branco |
|                                    | DISTRIBUIÇÃO DO TEXTO                       | página inteira |
|                                    | PRESENÇA DE IMAGENS                         | sim            |
|                                    | TEXTO DE APRESENTAÇÃO AO PROFESSOR          | sim            |
|                                    | SUMÁRIO                                     | não            |
|                                    | INTRODUÇÃO                                  | não            |
|                                    | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA                       | sim            |
|                                    | ESTRUTURA DO LIVRO DO ALUNO                 | não            |
|                                    | SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO                    | não            |
|                                    | ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DO ALUNO | não            |
|                                    | ANEXOS                                      | não            |
|                                    | BIBLIOGRAFIA                                | sim            |

Fonte: Elaboração nossa.

- **Título**

Manual do professor

Do mesmo modo como analisamos o apêndice do livro *Língua e Linguagem*, o uso do termo manual possui uma conotação de guia de uso, ou seja, um tutorial com as explicações necessárias para o uso do livro do aluno.

- **Nomeações do professor:** Professor, alfabetizador, você e parceiro.

Os termos professor e alfabetizador já estão analisados em detalhe no livro *ALP*.

No texto de apresentação para o professor, a autora adota um comportamento de intimidade, proximidade, posicionando-se numa relação de quase igualdade, embora aí sempre subsista uma certa autoridade... A escolha dos termos *você* e *parceiro* estabelece tal proximidade, reforçada por uma expressa parceria no modo como explicita o tipo de vínculo estabelecido, que pode ser observada no exemplo a seguir:

Este Livro de alfabetização vai chegar a **você**, professor, **nosso parceiro**, com a mesma qualidade que sempre acompanhou nossos trabalhos e com a certeza de estar incorporando aquilo que **você, como nós**, acredita em Educação (PASSOS, 2007, p. 2a, grifo nosso).

Além dessa seleção lexical, a autora dirige a palavra diretamente ao professor, corroborando sua posição de proximidade. Se na primeira parte do manual é imperativo o uso do vocativo, aqui a estratégia é abordar o professor por meio da interpelação direta. Embora o efeito seja o mesmo, a diferença é que o vocativo “não é subordinado a nenhum outro termo da oração” (CUNHA, 1985, p. 156), já os termos empregados na interpelação direta são integrados no texto e estão interligados sintaticamente a outros termos da oração (podendo exercer diferentes funções sintáticas).

- **Aspectos gráfico-editoriais:**

- Composição: 32 páginas
- Cor: preto e branco

A análise do uso das cores é a mesma do livro *ALP*.

- Distribuição do texto: página inteira

A análise da distribuição do texto nas páginas é a mesma do livro *ALP*.

- Presença de imagens

As imagens são reproduções de páginas do livro do aluno, mas não apresentam nenhuma função, visto que não há explicação sobre tais páginas nem justificativa do seu papel em tal parte do livro.

- Texto de apresentação ao professor

Ao iniciar o texto com a expressão “caro educador”, demonstra, pelo menos nesse momento, dirigir a palavra diretamente ao professor. No restante, porém, prevalece um tom de neutralidade.

A autora assume um comportamento elocutivo, pois revela seu propósito discursivo, apresentando os pontos de vista sobre o modo de saber, da avaliação e do engajamento. Em relação ao primeiro, a modalização é do saber, com domínio do locutor sobre o conteúdo, como observamos aqui:

Levamos em conta, para esta nova apresentação, os resultados obtidos no acompanhamento constante que fizemos com professores e alunos de classes de alfabetização, e consideramos, não somente aquelas em que esta obra é adotada como material de trabalho – das quais recebemos sugestões e pareceres de como a proposta vem sendo recebida e transformada em realidade – como também aquelas que realizam experiências com outros materiais. [...] assim estamos empenhados em oferecer uma obra que ajude a formar novos cidadãos, atuantes, participativos e integrados à nossa sociedade (PASSOS, L., 2007, p. 2a).

Em relação à avaliação, a modalização é de apreciação, explicitando o julgamento da autora sobre a importância e atenção que devem ser dadas à alfabetização, como podemos ver em “por tudo que expusemos, a alfabetização e seus resultados práticos têm merecido a atenção das autoridades, pesquisadores [...]” (PASSOS, 2007, p. 2a).

A modalização relativa ao engajamento é de promessa; neste caso: “como sempre, estamos preocupados em enriquecer nossa proposta, tornando-a um instrumento realmente útil e eficaz nas mãos do alfabetizador” (PASSOS, 2007, p. 2a).

Apresenta-se na 1ª pessoa do plural, indicando modéstia, impessoalidade e assumindo o enunciado como produto de um saber coletivo, isto é, está apoiado em uma rede de conhecimentos e valores que são partilhados por uma comunidade, pleiteando a adesão do professor.

- Fundamentação teórica

A seção denominada *Os fundamentos metodológicos* demonstra a metodologia utilizada sem se filiar explicitamente a alguma linha teórica. Assim, explica os procedimentos adotados, como são aplicados às atividades propostas no livro do aluno e maneiras que o professor pode trabalhar. No procedimento de trabalho intitulado “Oralidade”, encontramos os seguintes exemplos:

- 1) Explicação sobre o trabalho com a oralidade:

Por meio de uma série de situações, como as narrativas orais, os relatos do que se vê e se ouve, a discussão sobre as pinturas, as músicas, a criação oral de histórias individuais ou coletivas, a avaliação oral dos arranjos em murais e as dramatizações, pode-se constatar a função social da leitura e da escrita (PASSOS, 2007, p. 8a).

- 2) Distribuição das atividades desse tópico, que estão nas seções: *Trocando ideias, Balaio de ideias, O sentido das palavras, Ciranda de leitura, Roda de conversa.*
- 3) Sugestão de maneiras de trabalhar o tópico. Exemplo: “neste momento, os alunos e o professor inventam, narram e dramatizam histórias” (PASSOS, 2007, p. 9a).

Nesse ponto, o texto é bem didático, demandando poucas habilidades do professor, pois explica bem detalhadamente cada parte da metodologia, como ela está disposta no livro do aluno e sugestões para o professor aplicá-la.

- Estrutura do livro do aluno

No item *Organização da obra*, a autora não explicita como o livro do aluno nem o do professor estão estruturados, parece constar apenas para cumprir a exigência do edital. Simplesmente é dito que:

Este Livro de Alfabetização está assim organizado:

a) para o aluno:

- livro-texto;
- caderno de jogos

b) para o professor:

- livro-texto (exemplar do professor);
- caderno de jogos (PASSOS, 2007, p. 4a).

- Sugestão de planejamento

Aqui não é desenvolvido um planejamento para o uso do livro, mas “propostas de introdução do trabalho com formas até chegarmos à apresentação das letras” [quando] “sugerimos algumas atividades a serem realizadas paralelamente às apresentadas no livro-texto” (PASSOS, 2007, p. 16a).

Nessa seção são apresentadas muitas atividades, ocupando 14 das 32 páginas do apêndice. Assemelha-se a um material de apoio ao professor, que, então, já tem à mão o que precisa para complementar suas aulas, sem necessidade de fazer pesquisas ou elaborar atividades extras.

- Atividades complementares ao livro do aluno

As atividades complementares ao livro do aluno são apresentadas na seção intitulada *Planejamento* (relatada acima).

- Bibliografia

A bibliografia apresenta títulos de autores construtivistas (Emilia Ferreiro, por exemplo); linguistas (tais como Luiz Carlos Cagliari e Mary Kato); autores de teoria da literatura infantil (como Fanny Abramovich); da teoria do letramento (Magda Soares), bem como alguns documentos oficiais do MEC (como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa).

### 3.5. Análise do Manual do Professor:

#### ***A grande aventura: letramento e alfabetização linguística– PNLD/2010***

Autores: Maria Regina Carvalho da SILVA; Vera Regina Lima ANSON

#### 3.5.1. Primeira etapa da análise – *A grande aventura*

Reprodução do livro do aluno no Manual do Professor

- **Enunciados para o professor:** em letra miúda na cor vermelha.

- **Nomeação do professor:**

O pronome você é o único termo utilizado nas orientações do livro do aluno, mesmo assim, poucas vezes. Conquanto os enunciados estejam no imperativo, o que já está implícito um TU, em alguns momentos as autoras se referem ao professor com o outro tratamento. Exemplo: “Conduza a descoberta de que cada traço (travessão) indica a fala de alguém. Faça isso brincando com a parlenda na forma de jogral: você faz as perguntas para a turma responder” (SILVA, 2010, p. 83).

- **Visão geral**

A tabela abaixo mostra uma visão geral do livro do aluno e apresentaremos exemplos de cada item no ANEXO G.

**TABELA 20**  
**Visão geral do livro do aluno – *A Grande Aventura***

|                        |     |        |
|------------------------|-----|--------|
| Nº total de exercícios | 225 | 100%   |
| Em branco              | 24  | 10,67% |
| Resposta pessoal       | 18  | 8,00%  |
| Resposta esperada      | 12  | 5,33%  |
| Resposta literal       | 48  | 21,33% |
| Texto para o professor | 123 | 68,33% |

Fonte: Elaboração nossa.

- **Textos para o professor**

Aqui identificamos uma quantidade expressiva de exercícios com textos para o professor (68,33%), demonstrando que as autoras consideram uma grande necessidade propor orientações, subentendendo-se aí um professor pouco hábil para utilizar o livro do aluno com autonomia.

Além disso, apresenta um número considerável de respostas literais (21,33%), ou seja, supõe-se que o professor não saiba responder a 1/5 das atividades do livro do aluno, e que precisa ter as respostas à mão para consulta.

A tabela abaixo apresenta o comportamento enunciativo dos textos para o professor do livro do aluno e apresentaremos exemplos de cada item no ANEXO G.

**TABELA 21**

**Comportamento enunciativo dos textos para o professor – A Grande Aventura**

Porcentagem em relação ao nº total de exercícios do livro do aluno

| Nº total de exercícios do livro do aluno |                                 | 225                        | 100%       |
|--|---------------------------------|----------------------------|------------|
| <b>ALOCUTIVO</b>                         | <b>INJUNÇÃO</b>                 | verbo imperativo           | 88 39,11%  |
|  |                                 | verbo infinitivo           | 0 0,00%    |
|  |                                 | com uma indicação corporal | 0 0,00%    |
|  |                                 | com uma possibilidade      | 4 1,78%    |
|  |                                 | com uma explicação         | 11 4,89%   |
|  |                                 | com indicação do apêndice  | 11 4,89%   |
|  |                                 | com uma condição           | 20 8,89%   |
|  |                                 | Total de injunções         | 134 59,56% |
|  | <b>SUGESTÃO</b>                 | simples                    | 12 5,33%   |
|  | subordinada a um desejo         | 0 0,00%                    |            |
| <b>DELOCUTIVO</b>                        | <b>OBJETIVO</b>                 | 8 3,56%                    |            |
|  | <b>JUSTIFICATIVA/EXPLICAÇÃO</b> | 6 2,67%                    |            |

Fonte: Elaboração nossa.

Os dados mostram um grande número de exercícios injuntivos (59,56%), demonstrando um forte posicionamento de superioridade das autoras em relação ao seu leitor, já que há predominância do mandar fazer. Mas vale ressaltar que ainda há um espaço, mesmo que acanhado, para o professor exercer sua autonomia,

encontrado nos enunciados “injuntivos com uma condição” – que são aqueles nos quais o professor deve julgar a necessidade ou não da realização do comando. Como, por exemplo, em “Se julgar conveniente, distribua o alfabeto da turma para realizar a atividade coletivamente” (SILVA, 2010, p. 64). Estes representam 8,89% dos exercícios totais do livro do aluno, mas 14,92% das injunções (atrás apenas dos enunciados só com verbos injuntivos).

Nesse manual há pouca preocupação em apresentar informações para o professor, tais como os objetivos ou as justificativas para o uso dos exercícios.

### 3.5.2. Segunda etapa da análise – *A Grande Aventura*

Apêndice do Manual do Professor

- **Visão geral**

**TABELA 22**  
**Visão geral do apêndice – *A Grande Aventura***

|                                    |   |                |
|------------------------------------|---|----------------|
| <b>TÍTULO</b>                      | Anotações para a professora   |                |
| <b>NOMEAÇÕES DO PROFESSOR</b>      | Professora, você, educadora-alfabetizadora, leitora-escritora, estudiosa aprendiz |                |
| <b>ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS</b> | COMPOSIÇÃO  | 38 páginas     |
|                                    | COR   | colorido       |
|                                    | DISTRIBUIÇÃO DO TEXTO   | página inteira |
|                                    | PRESENÇA DE IMAGENS   | sim            |
|                                    | TEXTO DE APRESENTAÇÃO AO PROFESSOR  | sim            |
|                                    | SUMÁRIO   | não            |
|                                    | INTRODUÇÃO  | não            |
|                                    | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA   | sim            |
|                                    | ESTRUTURA DO LIVRO DO ALUNO   | sim            |
|                                    | SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO  | não            |
|                                    | ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DO ALUNO                                       | não            |
|                                    | ANEXOS  | sim            |
| BIBLIOGRAFIA                       | sim   |                |

Fonte: Elaboração nossa.

- **Título**

Anotações para a professora

Dois aspectos valem ser ressaltados nesse item: o fato de ser intitulado “Anotações” e o uso do feminino “professora”, criando, já de início, um efeito de proximidade entre autor e leitor.

Como detalhado na análise do livro *ALP*, o termo anotações demonstra um movimento de empatia das autoras em relação ao professor, pois indica um tipo de texto mais despojado: notas, apontamentos. Além disso, também já comentado, como é muito rara a utilização do termo professora, isso simboliza uma preocupação em se dirigir àquelas que são a grande maioria nesse nível de ensino: as mulheres, que se sentirão identificadas com essa nomeação.

- **Nomeações do professor**

Professora, você, educadora-alfabetizadora, leitora-escritora, estudiosa-aprendiz

A explicação do uso do termo professora já foi discutida em várias partes deste trabalho, portanto não precisa ser retomada. Já o uso do termo você, apresenta uma proximidade e até uma certa parceria (conforme já analisamos no livro *Alegria de Saber*). Mas, além disso, nesse livro, durante toda a exposição teórica, as autoras se dirigem diretamente à professora (interpelação direta), como se fosse uma conversa, muito mais do que um texto propriamente teórico.

Ao usar a nomeação educadora-alfabetizadora, as autoras estão justapondo um propósito mais geral, que é o de educar, a uma especificidade da profissão, que é a de alfabetizar (ambos detalhados na análise do livro *ALP*). Nesse sentido, ampliam-se o estatuto e as funções do professor.

Ainda nesse material, as autoras manifestam aquilo que acreditam ser atributos imprescindíveis ao professor: leitora-escritora e estudiosa-aprendiz.

Procure aprimorar-se no papel de leitora-escritora. Envolver a emoção nisso. Ela a ajudará a estimular os novos leitores-escritores. Seja você, em primeiro lugar, uma eterna e estudiosa aprendiz (SILVA, 2010, p. 7a).

Isso demonstra a atenção com o constante aprimoramento do professor.

- **Aspectos gráfico-editoriais**

- Composição: 38 páginas
- Cor: colorido

É a primeira edição do PNLD de alfabetização em que o apêndice é impresso em cores. Como já destacado anteriormente, apesar de não ser obrigatório e encarecer muito os custos de produção, revela o cuidado em oferecer ao professor um material mais atraente e de leitura mais agradável. Utilizam-se das cores para divisão de títulos, subtítulos e apresentação de ilustrações.

- Distribuição do texto

A distribuição do texto é feita em página inteira, porém com um diferencial, para que a linha de leitura não fique tão extensa, foi adicionada uma faixa colorida, aumentando o tamanho da margem (exemplo no ANEXO H). E como já visto, a extensão adequada da linha de texto melhora a qualidade da leitura.

- Presença de imagens

Nesse livro, também as imagens vêm reforçar visualmente os níveis de desenvolvimento da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. O objetivo é que o professor possa reconhecer e identificar os traços produzidos pelas crianças em cada um desses patamares.

- Texto de apresentação ao professor

No texto de apresentação, mais uma vez as autoras se colocam em proximidade com seu interlocutor, iniciando com a saudação “cara professora”, dirigindo-se

diretamente a ela. Inclusive considerando não ser o livro o elemento fundamental da prática pedagógica, dividindo a responsabilidade do ensino com o professor.

Colocamos este material à sua disposição com o objetivo de ajudá-la a organizar o trabalho que você ampliará com sua experiência. Não temos a pretensão de considerá-lo um material completo. Se assim fosse, estaríamos negando nossa crença de que o processo educativo deve ser elaborado na parceria professor-aluno, dentro da realidade em que estão inseridos (SILVA, 2010, p. 3a).

- Fundamentação teórica

No texto de fundamentação teórica, intitulado *Pressupostos*, as autoras alternam entre os comportamentos alocutivos e delocutivos. Se, por um lado, oferecem o aparato teórico utilizado para embasar a obra, com termos científicos da área e uma linguagem direta e objetiva; por outro, apresentam seus pressupostos sempre considerando seu interlocutor, dentro do texto, em um tom mais coloquial. Apresentamos um exemplo no qual podemos verificar essa alternância:

Todo texto pretende comunicar alguma coisa a alguém. Um autor, ausente fisicamente, estabelece a comunicação com um leitor, também distante, por meio de sinais outros que não aqueles propiciados pela oralidade. [...] O trabalho de alfabetização aqui proposto organiza-se a partir de textos de estruturas e funções variadas. Chamar a atenção para a descoberta de aspectos relevantes de suas formas de organização estimula não só a aprendizagem da leitura, mas também a da escrita, já que os alunos agregarão a ela o que aprenderem. Você encontrará, no decorrer das unidades, textos verbais e não-verbais (SILVA, 2010, p. 12a).

Vemos uma preocupação das autoras em inserir o professor nos textos desse manual, demonstrando a importância de o professor participar de todo o processo, trazendo-o para dentro da obra como um coparticipante.

- Estrutura do livro do aluno

A seção *Organização da obra* apresenta detalhadamente a composição do livro do aluno. É dividido em quatro Unidades, divididas em Lições, que, por sua vez, possuem quatro Seções: *De olho na língua*, *Estação de leitura*, *De olho na criação de texto*, *Brincadeira*. As autoras elencam os objetivos de cada uma dessas divisões, a fim de que o professor fique a par do modo de elaboração do livro.

- Anexos

Para cada Unidade são oferecidos textos complementares ou explicações para o trabalho do professor.

- Bibliografia

Além da bibliografia utilizada pelas autoras em sua proposta teórica, há também sugestões de livros, revistas e *sites* para consulta do professor.

### **3.6. Análise do Manual do Professor:**

#### ***Porta aberta: letramento e alfabetização – PNLD/2013***

Autores: Isabella P. de Melo CARPANEDA; Angiolina Domanico BRAGANÇA

#### **3.6.1. Primeira etapa da análise – *Porta aberta***

Reprodução do livro do aluno no Manual do Professor

- **Enunciados para o professor:** em letra miúda na cor vermelha.
- **Nomeação do professor:** Professor (masculino)

Em relação ao uso do masculino, a análise é a mesma feita no livro *ALP*.

Nesse livro, como no *Alegria de Saber*, a palavra é diretamente endereçada ao professor, por meio do vocativo, em praticamente todos os enunciados. Essa conduta aproxima autoras e professor, inversamente àqueles casos nos quais a referência em 3ª pessoa (não-pessoa) distancia autores e professor.

- **Visão geral**

A tabela abaixo mostra uma visão geral do livro do aluno e apresentaremos exemplos de cada item no ANEXO I.

**TABELA 23**  
**Visão geral do livro do aluno – *Porta Aberta***

|                        |     |        |
|------------------------|-----|--------|
| Nº total de exercícios | 600 | 100%   |
| Em branco              | 105 | 17,50% |
| Resposta pessoal       | 66  | 11,00% |
| Resposta esperada      | 29  | 4,83%  |
| Resposta literal       | 193 | 32,17% |
| Texto para o professor | 207 | 34,50% |

Fonte: Elaboração nossa.

Esse manual inclui uma quantidade significativa de textos para o professor (34,50%), indicando a importância de prover moderadamente o professor de orientações para a utilização do Livro Didático.

Outrossim, apresenta um número representativo de respostas literais (32,17%), levando a supor que o professor não saiba responder a 1/3 das atividades do livro do aluno, e que precisa consultar as respostas.

- **Textos para o professor**

A tabela abaixo apresenta o comportamento enunciativo dos textos para o professor do livro do aluno e apresentaremos exemplos de cada item no ANEXO I.

**Tabela 24****Comportamento enunciativo dos textos para o professor – *Porta Aberta***

Porcentagem em relação ao nº total de exercícios do livro do aluno

| Nº total de exercícios do livro do aluno |                          | 600                        | 100%       |
|--|--------------------------|----------------------------|------------|
| <b>ALOCUTIVO</b>                         | INJUNÇÃO                 | verbo imperativo           | 131 21,83% |
|  |                          | verbo infinitivo           | 0 0,00%    |
|  |                          | com uma indicação corporal | 10 1,67%   |
|  |                          | com uma possibilidade      | 8 1,33%    |
|  |                          | com uma explicação         | 18 3,00%   |
|  |                          | com indicação do apêndice  | 22 3,67%   |
|  |                          | com uma condição           | 26 4,33%   |
|  | Total de injunções       | 215 35,83%                 |            |
|  | SUGESTÃO                 | simples                    | 28 4,67%   |
| subordinada a um desejo                  |                          | 2 0,33%                    |            |
| <b>DELOCUTIVO</b>                        | OBJETIVO                 | 26 4,33%                   |            |
|  | JUSTIFICATIVA/EXPLICAÇÃO | 12 2,00%                   |            |

Fonte: Elaboração nossa.

Esses dados indicam uma concentração, nos enunciados, do comportamento alocutivo, que é aquele que estabelece a relação de influência entre os sujeitos, e no qual as autoras enunciam sua posição frente a seu interlocutor, mostrando as noções de autoridade/poder que estão em jogo. Embora esse comportamento incorra, de maneira não tão representativa (35,83%) na modalidade injunção, o que evidencia o lugar de relativa autoridade das autoras em relação ao professor, o comportamento prescritivo acontece em 1/3 dos exercícios, demonstrando que o embate de força entre autoras e professor não é tão expressivo.

Nesse manual, preponderam os enunciados no imperativo (21,83%), mostrando a dominância do mandar fazer, seguidos daqueles com indicação do apêndice (3,67%) e com uma explicação (3%), o que mostra alguma preocupação em apresentar informações nos enunciados.

### 3.6.2. Segunda etapa da análise – *Porta Aberta*

Apêndice do Manual do Professor

- **Visão geral**

**TABELA 25**  
**Visão geral do apêndice – *Porta Aberta***

|                                    |   |                |
|------------------------------------|---|----------------|
| <b>TÍTULO</b>                      | Anotações para o professor                  |                |
| <b>NOMEAÇÕES DO PROFESSOR</b>      | Professor                                   |                |
| <b>ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS</b> | COMPOSIÇÃO                                  | 61 páginas     |
|                                    | COR   | colorido       |
|                                    | DISTRIBUIÇÃO DO TEXTO                       | página inteira |
|                                    | PRESENÇA DE IMAGENS                         | sim            |
|                                    | TEXTO DE APRESENTAÇÃO AO PROFESSOR          | sim            |
|                                    | SUMÁRIO                                     | sim            |
|                                    | INTRODUÇÃO                                  | não            |
|                                    | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA                       | sim            |
|                                    | ESTRUTURA DO LIVRO DO ALUNO                 | sim            |
|                                    | SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO                    | não            |
|                                    | ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DO ALUNO | sim            |
|                                    | ANEXOS                                      | sim            |
|                                    | BIBLIOGRAFIA                                | sim            |

Fonte: Elaboração nossa.

- **Título**

Como nos apêndices dos livros *ALP* e *A grande aventura*, o título contém o termo anotações, projetando a ideia de um conteúdo organizado de um jeito mais informal.

- **Nomeação do professor:** Professor (masculino)

Aqui o professor não é diretamente interpelado, é apresentado na 3ª pessoa. A análise é a mesma dos outros livros que usam igual nomeação, no entanto, está mais detalhada no *ALP*.

- **Aspectos gráfico-editoriais:**

- Composição: 61 páginas
- Cor

Nesse apêndice, as cores não são muito utilizadas, aparecendo praticamente só em títulos e subtítulos das seções; em alguns casos, usa-se um fundo colorido para destacar algum texto.

- Distribuição do texto: página inteira

A análise é a mesma feita para o livro *ALP*.

- Presença de imagens

As imagens são utilizadas em atividades complementares, geralmente mostrando uma instrução, como, por exemplo, confeccionar um brinquedo, e são extremamente úteis, orientando visualmente o passo a passo da atividade.

- Sumário

O sumário é bem organizado e de fácil consulta, simplificando o uso do apêndice pelos professores.

- Fundamentação teórica

O texto possui um tom bastante neutro, com linguagem teórica, utilizando comportamento delocutivo. A linguagem é razoavelmente simples, sem deixar de utilizar a terminologia científica. A teoria contemplada é bem esmiuçada, não exigindo tantas competências linguísticas e referenciais do leitor, oferecendo a ele boa explicação do jargão empregado, bem como de suas implicações teóricas.

- Estrutura do livro do aluno

As autoras descrevem rapidamente, em poucas palavras, como é a proposta de organização do livro do aluno, apresentando os objetivos de cada seção.

- Atividades complementares ao livro do aluno

O livro apresenta muitas atividades complementares, facilitando o trabalho do professor.

- Anexos

Os anexos desse manual são bastante interessantes, pois apresentam textos de apoio ao professor em relação a temas como violência doméstica e *bullying*, trazendo também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O que demonstra uma preocupação em prover o professor de conhecimentos concernentes a problemas comportamentais, além dos conhecimentos pedagógicos, conferindo-lhe um estatuto de “agente de mudança e valores na sociedade” (CARPANEDA, 2013, p. 52a).

- Bibliografia

A bibliografia é bastante enxuta, inclui os principais nomes do construtivismo, tais como Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares.

### **3.7. Análise do Manual do Professor:**

#### ***Juntos nessa: letramento e alfabetização – PNL D/2016***

Autora: Daniela Oliveira PASSOS

#### **3.7.1. Primeira etapa da análise – *Juntos nessa***

Reprodução do livro do aluno no Manual do Professor

- **Enunciados para o professor:** em letra miúda na cor vermelha.

- **Nomeação do professor**

Não há nomeação explícita do professor nos enunciados do livro do aluno, mas como os verbos estão no imperativo, ele está implícito. Essa não nomeação contribui para aumentar a distância entre a autora e o professor, marcando a posição de superioridade daquela sobre este.

- **Visão geral**

A tabela abaixo mostra uma visão geral do livro do aluno e apresentaremos exemplos de cada item no ANEXO J.

**TABELA 26**  
**Visão geral do livro do aluno – *Juntos Nessa*<sup>62</sup>**

|                        |     |        |
|------------------------|-----|--------|
| Nº total de exercícios | 380 | 100%   |
| Em branco              | 0   | 0,00%  |
| Resposta pessoal       | 60  | 15,79% |
| Resposta esperada      | 33  | 8,68%  |
| Resposta literal       | 122 | 32,11% |
| Texto para o professor | 279 | 73,42% |

Fonte: Elaboração nossa.

Nota-se que 100% dos exercícios contêm ou comentários e orientações ou apenas respostas, não existindo nenhuma atividade do livro do aluno reproduzido no Manual do Professor que esteja sem algum enunciado a ele dirigido (0% de exercícios em branco). O número de exercícios sem algum tipo de orientação específica ou explicação dos objetivos ou sugestão de condução da atividade, ou seja, apresentando apenas respostas literais, é bastante considerável, cerca de 1/3 das atividades do livro (32,11%).

<sup>62</sup> Nessa tabela, observa-se que a soma do número de exercícios é superior ao total de exercícios do livro. Isso acontece pelo fato de haver exercícios que apresentam tanto texto para o professor quanto indicação de respostas pessoais ou esperadas.

Observamos um número, não tão grande, mas considerável (15,79%), de indicações de “respostas pessoais”, o que também nos parece irrelevante para o trabalho do professor.

Esses enunciados nos apresentam uma ideia de leitor inapto, a quem todas as respostas precisam ser dadas, a fim de garantir a ele apoio incondicional em relação aos exercícios propostos no livro do aluno.

Os dados mostram que há uma quantidade enorme de textos para o professor (73,42%), com uma predominância de exercícios que apresentam as respostas juntamente com os textos, conforme exemplo abaixo:

**4. TRANSFORME OS NOMES DE MENINOS EM NOMES DE MENINAS.** Ajude os alunos a perceber que é preciso trocar a letra o final pela letra a. Explique-lhes que essa mudança não é possível em todos os nomes, por exemplo, não há um nome feminino correspondente para Edson, Clóvis, Valdecir etc.

PAULO → PAULA \_\_\_\_\_

ROBERTO → ROBERTA \_\_\_\_\_

MÁRCIO → MÁRCIA \_\_\_\_\_

BRUNO → BRUNA \_\_\_\_\_

**FIGURA 24 – Exemplo de exercício com respostas e textos para o professor**

Fonte: PASSOS, 2016, p. 43.

- **Textos para o professor**

A tabela abaixo apresenta o comportamento enunciativo dos textos para o professor do livro do aluno e apresentaremos exemplos de cada item no ANEXO J.

**TABELA 27**  
**Comportamento enunciativo dos textos para o professor – *Juntos Nessa***

Porcentagem em relação ao nº total de exercícios do livro do aluno

| Nº total de exercícios do livro do aluno |                          | 380                        | 100%       |
|--|--------------------------|----------------------------|------------|
| <b>ALOCUTIVO</b>                         | INJUNÇÃO                 | verbo imperativo           | 153 40,26% |
|  |                          | verbo infinitivo           | 0 0,00%    |
|  |                          | com uma indicação corporal | 0 0,00%    |
|  |                          | com uma possibilidade      | 15 3,95%   |
|  |                          | com uma explicação         | 7 1,84%    |
|  |                          | com indicação do apêndice  | 46 12,11%  |
|  |                          | com uma condição           | 28 7,35%   |
|  |                          | Total de injunções         | 249 65,53% |
|  | SUGESTÃO                 | simples                    | 8 2,11%    |
|  | subordinada a um desejo  | 1 0,26%                    |            |
| <b>DELOCUTIVO</b>                        | OBJETIVO                 | 4 1,05%                    |            |
|  | JUSTIFICATIVA/EXPLICAÇÃO | 17 4,47%                   |            |

Fonte: Elaboração nossa.

Por esses dados, percebemos uma concentração do comportamento alocutivo – que estabelece a relação de influência entre os sujeitos, quando a autora enuncia seu lugar ante seu interlocutor, mostrando a inter-relação autoridade/poder que está em jogo. E esse comportamento alocutivo incide de maneira muito expressiva (249 ocorrências) na modalidade injunção, evidenciando a posição de autoridade do locutor, relegando seu interlocutor a “uma obrigação de fazer (ou de dizer) à qual se espera que ele se submeta” (CHARADEAU, 2009a, p. 87).

No caso desse manual, prevalecem os enunciados no imperativo (40,26%), em seguida, vêm os com indicação do apêndice (12,11%), mostrando a predominância do mandar fazer, porquanto essa seção apresenta atividades de condução da aula, cujos enunciados são igualmente impositivos. Muitas vezes, a explicação para a realização do exercício poderia estar no livro do aluno, mas se encontra deslocada para o apêndice. Os enunciados, de modo geral, são elaborados da seguinte forma: “Veja, na Assessoria Pedagógica, maiores orientações para realizar esta atividade” (PASSOS, 2016, p. 174).

Observamos que os exercícios vêm recheados de respostas, maneiras de conduzi-los, explicações, além de instruir o professor sobre o que fazer antes, durante e depois de o aluno completar o exercício, como no exemplo abaixo:

NUM OUTRO DIA, MARCADO PELO(A) PROFESSOR(A), A TURMA FARÁ A CONTAGEM DAS RESPOSTAS E VERIFICARÁ QUANTAS PESSOAS FORAM ENTREVISTADAS E, DESSAS PESSOAS, QUANTAS RESPONDERAM SIM E QUANTAS RESPONDERAM NÃO PARA A PERGUNTA FEITA.

DEPOIS DESSA ETAPA, FAÇAM UMA RODA DE CONVERSA PARA QUE TODOS APRESENTEM AS JUSTIFICATIVAS DADAS PELAS PESSOAS ENTREVISTADAS E PARA QUE VOCÊS DISCUTAM SOBRE ESSAS RESPOSTAS.

ANOTE NO ESPAÇO ABAIXO A QUE CONCLUSÃO VOCÊS CHEGARAM.

Incentive todos os alunos a apresentarem as justificativas coletadas e promova a discussão de modo que ressalte as opiniões que respeitam à diferença e questione os alunos sobre as que não a valorizam. Este momento é muito importante para que os alunos percebam que as pessoas têm opiniões diferentes e que isso também deve ser respeitado. Ao final, incentive-os a concluir que valorizar as diferenças é fundamental para uma boa convivência.

**RESPOSTA PESSOAL.**

Explique à turma que agora é o momento de registrarem a conclusão a que chegaram depois da enquete e da discussão realizada na sala de aula e que para isso é importante justificar a opinião dada. Auxilie-os caso tenham dificuldade em realizar a atividade.

**FIGURA 25 – Exemplo de exercício do livro *Juntos Nessa***

Fonte: PASSOS, 2016, p. 197.

Assim, aponta mais uma vez para o perfil de um professor muito dependente do manual na utilização do livro do aluno, portanto com poucas condições para aplicar com autonomia tal recurso na alfabetização de seus alunos.

### 3.7.2. Segunda etapa da análise – *Juntos Nessa*

Apêndice do Manual do Professor

- **Visão geral**

**TABELA 28**  
**Visão geral do apêndice – *Juntos Nessa***

|                                    |   |                |
|------------------------------------|---|----------------|
| <b>TÍTULO</b>                      | Assessoria pedagógica                       |                |
| <b>NOMEAÇÕES DO PROFESSOR</b>      | Professor                                   |                |
| <b>ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS</b> | COMPOSIÇÃO                                  | 120 páginas    |
|                                    | COR   | colorido       |
|                                    | DISTRIBUIÇÃO DO TEXTO                       | página inteira |
|                                    | PRESENÇA DE IMAGENS                         | sim            |
|                                    | TEXTO DE APRESENTAÇÃO AO PROFESSOR          | sim            |
|                                    | SUMÁRIO                                     | sim            |
|                                    | INTRODUÇÃO                                  | sim            |
|                                    | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA                       | sim            |
|                                    | ESTRUTURA DO LIVRO DO ALUNO                 | sim            |
|                                    | SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO                    | sim            |
|                                    | ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DO ALUNO | sim            |
|                                    | ANEXOS                                      | não            |
|                                    | BIBLIOGRAFIA                                | sim            |

Fonte: Elaboração nossa.

- **Título**

Assessoria pedagógica

**ASSESSORAR:** v. 1. Servir de assessor a; auxiliar como assessor <ele assessora o presidente da empresa> 1.1 prestar a alguém serviço de assessor especializado em determinado assunto <a. uma companhia em assuntos financeiros>. 2. Cercar-se de assessores <a.-2 de técnicos especializados>. (HOUAISS, 2001, p. 321).

**ASSESSORIA:** s.f. 1. m.q. *ASSESSORAMENTO* ('ação'). 2. Órgão ou grupo de pessoas encarregadas de assessorar um chefe; assessoramento. 3. Empresa ou entidade que se especializa na coleta e fornecimento de dados relacionados a um assunto. (HOUAISS, 2001, p. 321)

Os conceitos dicionarizados, assessorar e assessoria, referem-se a algo especializado, uma prestação de serviço... Nesse âmbito, o manual do livro *Juntos Nessa* se diferencia dos demais porque se dispõe a ser um assessoramento ao professor, oferecendo um serviço especializado em alfabetização e letramento, prometendo “um material que contribua com sua prática em sala de aula” e uma “ferramenta para que o Ensino de Língua Portuguesa seja realizado de maneira prática e efetiva” (PASSOS, 2016, p. 243). Vemos aqui marcas do discurso empresarial (assessoria, serviços, efetividade, eficácia).

- **Nomeações do professor:** Professor (masculino)

Na *Apresentação*, a autora interpela o professor usando uma saudação: “querido professor”, maneira cordial para iniciar o texto.

Nas *Orientações gerais*, onde estão listadas as propostas teóricas, o professor é sempre nomeado na 3ª pessoa.

Já nas *Orientações específicas*, não há nomeação do professor, mas como são predominantes as injunções no imperativo, ele está necessariamente pressuposto.

- **Aspectos gráfico-editoriais:**

- Composição: 120 páginas
- Cor: colorido

Chama-nos atenção a diagramação desse apêndice, pois possui um *design* primoroso propiciando leveza e facilidade na leitura. Alguns aspectos importantes no uso das cores:

- Divisão em títulos e subtítulos;
- Informações em tópicos (letras, números, *bullets* etc.);
- Agrupamento de orientações;
- Quadros e tabelas.

- Distribuição do texto

O texto é distribuído na página inteira, conquanto haja bastante apresentação de informações em tópicos de vários tipos, como tabelas e ilustrações, e uso de itálicos e negritos.

- Presença de imagens

Há muitas imagens nesse apêndice utilizadas de sorte a complementar o conteúdo apresentado, como, por exemplo, mostrar páginas do livro do aluno para exemplificar a estrutura da obra.

- Texto de apresentação ao professor

A autora apresenta ao professor um apoio para que as aulas funcionem efetivamente, independente de sua competência, pois lhe será ofertado tudo o que precisa.

- Sumário

Muito bem diagramado, atraente, colorido, mostrando bem as subdivisões, o que facilita muito o manuseio do apêndice.

- Fundamentação teórica

A fundamentação teórica é apresentada na seção *Orientações Gerais*, em linguagem acessível, sem perder o rigor científico, com citações de autores renomados e dados estatísticos. O comportamento enunciativo da autora é delocutivo.

Há também “propostas” de fichas de planejamento, avaliação e autoavaliação, que já estão prontas para o professor copiar, se quiser (ver ANEXO K).

- Estrutura do livro do aluno

A estrutura do livro se divide em duas seções: *Estrutura da Coleção* e *Distribuição dos conteúdos de Língua Portuguesa*, bem parecidas entre si, e apresentam algumas características da anterior: comportamento enunciativo delocutivo, linguagem direta, objetiva, simples e *design* primoroso. As seções são bem apresentadas na coleção<sup>63</sup>, com o uso de textos e imagens das páginas dos livros, tudo muito colorido, com ícones e balões informativos, tornando a leitura fácil e agradável.

- Sugestão de planejamento

Apesar de ser apenas “sugestão”, caso o professor queira aproveitar, a autora oferece um planejamento anual prontinho (reproduzido no ANEXO L): mais uma vez, é só o professor utilizar o material que lhe é oferecido.

- Atividades complementares ao livro do aluno

Essa é a maior seção do apêndice, com 58 páginas (46,77% do total), na qual a autora oferece “**subsídios** específicos para o desenvolvimento dos temas apresentados no livro do aluno” (PASSOS, 2016, p. 296, grifo nosso). São dadas orientações para as nove Unidades do livro do aluno, e cada uma é estruturada da seguinte forma:

- Primeiro é apresentado um Quadro de Objetivos;
- Em seguida, são apresentadas as seguintes seções de “orientações específicas” (não necessariamente nesta ordem):
  - Sugestão de condução;
  - Atividade complementar;
  - Articulação entre disciplinas;
  - Avaliação.

---

<sup>63</sup>No PNLD/2016, foi aprovada uma Coleção (livros de 1º, 2º e 3º anos juntos) e não cada livro individualmente. Se um dos livros não for aprovado — por exemplo, o Manual do Professor do 1º ano —, então, toda a Coleção fica excluída do Programa.

Nas *Orientações específicas*, a autora assume um comportamento enunciativo alocutivo, embora não tenha sido possível quantificar os dados, posto que o enunciador utilizou de maneira generalizada a modalização injunção. Nessa seção é possível perceber uma forte prescrição do trabalho do professor, estabelecendo, nos mínimos detalhes, o que ele deve fazer em cada situação de sala de aula, incluindo seu comportamento corporal. São empregados, nesses comandos, verbos como: diga, pergunte, escreva (na lousa, na agenda etc.), converse, peça, faça, desenhe, leia, confira, reúna, providencie etc. Reproduzimos uma dessas orientações, para mostrar o nível de detalhamento e o tipo de prescrição:

**Página 88**

- Se possível, reúna para esse trabalho vários modelos de convite (de aniversário de 15 anos, casamento, chá de bebê, chá de cozinha, bodas, formatura, entre outros) para que os alunos possam manuseá-los.
- Pergunte a eles quais informações são recorrentes (data, local, horário etc.) e as anote na lousa. Em seguida, questione-os qual a função do convite, ou seja, por qual motivo ele deve ser enviado e qual a importância da pessoa que o recebeu guardá-lo. Explique aos alunos que ao entregarmos um convite a alguém, estamos afirmando que gostaríamos da presença dela em um evento que é significativo para nós e que é necessário guardar o convite para lembrar-se do dia do evento.
- Em seguida, leia com a turma as orientações da página 88 e passe de carteira em carteira auxiliando os alunos no rascunho dos seus convites proposto na página 89.

**FIGURA 26 – Exemplo de orientação do apêndice do livro *Juntos Nessa***

Fonte: PASSOS, 2016, p. 321.

Essa parte da *Assessoria Pedagógica* juntamente com as orientações contidas na reprodução do livro do aluno possuem marcas que identificam o destinatário em posição de inferioridade, na qual ele está submetido a uma autoridade, cuja expectativa é a de que ele realize a ação que lhe foi imposta. A construção aqui é de um professor destituído de poder.

#### ○ Bibliografia

A bibliografia apresenta títulos de autores construtivistas (Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, linguistas (tais como Ingedore Koch e Mary Kato), autores de teoria da literatura infantil (Nelly Novaes Coelho, por exemplo); da teoria do letramento (como

Magda Soares); autores que trabalham com métodos de alfabetização (João Batista Araújo Oliveira e Leonor Scliar-Cabral); uma gramática (de autoria de Maria Helena Moura Neves) bem como alguns documentos oficiais do MEC (como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que os sujeitos envolvidos no contrato comunicacional dos Manuais do Professor dos Livros Didáticos do PNLD são vários: de um lado editoras, autores e colaboradores; de outro, o MEC, a comissão avaliadora do programa e os professores beneficiários dos manuais distribuídos a cada ano. Além disso, vários aspectos estão envolvidos, tais como a preocupação do mercado editorial com as vendas e a preocupação do MEC em oferecer materiais de qualidade para alunos e professores da rede pública de ensino.

O Livro Didático é um meio privilegiado de produção do real na situação escolar, pois constrói e veicula um conjunto de significados sobre valores, conhecimentos, sujeitos e atitudes pedagógicas envolvidos na situação de sala de aula. Tudo isso é alicerçado nos imaginários difundidos na sociedade. Assim sendo, o livro veicula os vários imaginários sociais e materializa-os em imaginários sociodiscursivos, conformando, portanto, um processo de retroalimentação.

Caberia, pois, à escola definir o que é bom e mau para o aluno, definindo, assim, o que vem a ser um bom ou um mau professor, um bom ou um mau aluno, o que significa ensinar bem (que, afinal de contas, equivale a dar uma lição a alguém) e aprender (uma lição de alguém), quais as regras de conduta de uns e de outros, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de trabalho do professor, os recortes do conhecimento. São essas “regras”, que definem as relações de poder e que subentendem valores tomados como verdades por um dado grupo social, verdades essas que definiriam a ética da escola. Entretanto, **a escola não o faz sozinha: ao mesmo tempo que constrói o imaginário discursivo da sociedade a seu respeito, vê também seus valores, interesses e necessidades de toda ordem sendo construídos e modificados por essa sociedade.** É nesse contexto que se insere o uso do livro didático pelo professor que, autorizado pela instituição escolar (já que é portador de um diploma legalmente reconhecido), legitima o material comercializado, considerando-o base para seu trabalho em sala de aula. Assim o livro didático funciona como portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos (CORACINI, 1999, p. 33-34).

O Livro Didático é um dos instrumentos de trabalho do professor, sendo sua prerrogativa decidir se vai usá-lo (ou não) e de que modo, da mesma forma como define o uso do Manual do Professor. O material didático de modo geral, sobretudo o Manual do Professor, é um empreendimento prescritivo. Berthet e Cru conceituam as prescrições como “limitações/coerções/regras/normas explicitamente tematizadas

em textos, que são direcionadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância hierarquicamente superior” (2002 *apud* BUENO, 2007, p. 44). O Manual do Professor é um instrumento que antecede ao trabalho que será realizado em sala de aula, oferecendo modelos de uso do Livro Didático, é o que Bronckart (2006) classifica como trabalho prescrito.

Bronckart (2006) divide o trabalho do professor em três instâncias: o trabalho real, o trabalho prescrito e o trabalho de representação. O trabalho real “designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta. Assim, a atividade dos professores em sala de aula pertence a esse nível” (2006, p. 208), e eles devem estar aptos a “pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos” (2006, p. 226-227). O trabalho prescrito é aquele fixado por regras, normas, instruções, modelos, programas etc., que os professores devem cumprir: “o trabalho prescrito constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior a sua realização efetiva” (2006, p. 208). O trabalho representado é aquele que o professor efetivamente realiza, e nesse caso, segundo Bronckart (2006, p. 227), os professores tendem a aderir “aos princípios, à metodologia e aos modelos de agir propostos pelos livros didáticos”, trabalhando mais em prol de uma “ideologia presente nos textos prescritivos do que por uma tomada de consciência sobre o que realmente acontece em sua aula”. Coracini pactua com essa concepção, afirmando que:

O professor acredita que o livro didático facilita a aprendizagem trazendo modelos a serem seguidos pelos alunos. Essa crença provém, é claro, da certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que ele, professor, o que deve ser ensinado e, portanto, ele, professor, se sente autorizado, para não dizer instado, a obedecer (CORACINI, 1999, p. 37).

Em razão disso, dentre os sujeitos envolvidos no ato comunicacional do material didático, destacamos a relevância do sujeito professor. Para identificar como o professor é representado nos Manuais do Professor, desenvolvemos um dispositivo de análise específico para este fim, extensamente detalhado no Capítulo 2. A partir da aplicação da nossa metodologia em cada um dos Manuais selecionados (Capítulo 3), produzimos e analisamos dados relativos ao professor, os quais serviram de base para nossa análise comparativa.

Comparamos os manuais com a finalidade de aferir as semelhanças e diferenças no modo de representar o professor, as mudanças de um manual para o outro e se essas mudanças seguiram algum padrão ao longo dos anos, de 2000 a 2016, indicando algumas tendências.

Os dados serão cotejados na seguinte ordem:

- 1) Nomeação
- 2) Livro do Aluno reproduzido no Manual do Professor
  - Visão geral;
  - Comportamentos enunciativos.
- 3) Apêndice do Manual do Professor
  - Comportamentos enunciativos;
  - Competências linguísticas e referenciais;
  - Aspectos gráfico-editoriais.

Para facilitar, utilizaremos apenas as datas dos manuais.

- **2000/2001:** ALP Alfabetização: análise, linguagem e pensamento.
- **2004:** Língua e Linguagem: Alfabetização.
- **2007:** Alegria de saber: Livro de Alfabetização.
- **2010:** A grande aventura: letramento e alfabetização linguística.
- **2013:** Porta Aberta: letramento e alfabetização.
- **2016:** Juntos Nessa: letramento e alfabetização.

## 1) Nomeação

A tabela abaixo apresenta um compilado de como o professor foi nomeado em cada parte dos manuais – Livro do Aluno e Manual do Professor – e qual a estratégia de abordagem adotada.

**TABELA 29**  
**Sobre a nomeação do professor**

| LIVRO     |    | NOMEAÇÃO  | ABORDAGEM                 |
|-----------|----|---|---------------------------|
| 2000/2001 | LA | Professora  | 3ª pessoa                 |
|           | A  | Professor, alfabetizador, educador                              | 3ª pessoa                 |
| 2004      | LA | Professor   | 3ª pessoa                 |
|           | A  | [Caro] professor  | Saudação                  |
|           | A  | Educador e professor  | 3ª pessoa                 |
| 2007      | LA | Professor   | Vocativo + infinitivo     |
|           | A  | Professor e alfabetizador                                       | 3ª pessoa                 |
|           | A  | Você e parceiro   | Interpelação direta       |
| 2010      | LA | Você  | Interpelação direta       |
|           | A  | Professora, você  | Interpelação direta       |
|           | A  | Educadora-alfabetizadora, leitora-escritora, estudiosa-aprendiz | 3ª pessoa                 |
| 2013      | LA | Professor   | Vocativo + imperativo     |
|           | A  | Professor   | 3ª pessoa                 |
| 2016      | LA | -----   | Imperativo > tu implícito |
|           | A  | [Querido] professor   | Saudação                  |
|           | A  | Professor   | 3ª pessoa                 |

Fonte: Elaboração da autora.

Notas: LA – Livro do aluno reproduzido no Manual do Professor

A – Apêndice do Manual do Professor

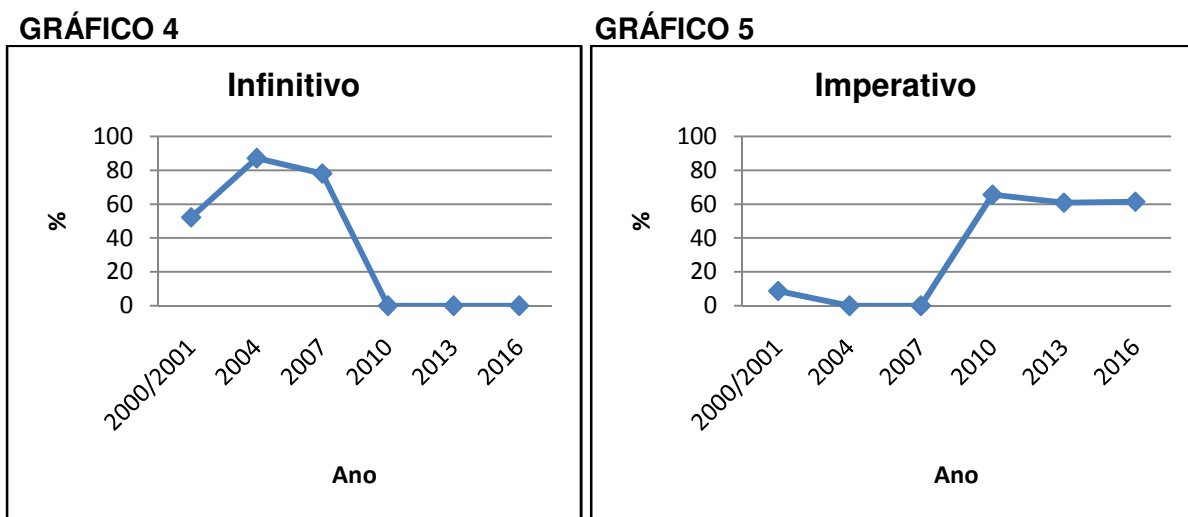
Podemos perceber que nos manuais até 2010, foi utilizada uma gama enorme de nomeações, ampliando as várias possibilidades de representar o professor. O uso de “professor” (masculino) ocorre em todos os manuais, exceto no de 2010, e foi o único termo a ser usado nos manuais mais novos (2013 e 2016), apontando uma tendência a essa padronização.

A preocupação em nomear o professor como “alfabetizador(a)” – dado que o livro é de alfabetização e essa é uma nomeação que especifica/individualiza o professor como profissional especializado nessa tarefa – só acontece em metade dos livros (2000/2001 – 2007 – 2010). O termo “educador(a)” também só ocorreu em metade dos livros (2000/2001 – 2004 – 2010), considerando o professor como aquele não só responsável pelos processos de ensino e aprendizagem, mas também pelos processos de desenvolvimento do aluno de um modo geral (emocional, afetivo, social etc.). Ainda que não haja uma linearidade, vimos que nos últimos anos esses termos deixaram de ser usados.

Em relação à abordagem, verificamos uma tendência a um aumento das relações de força entre os interlocutores. Nos manuais de 2000/2001 e 2004, apesar da nomeação em 3ª pessoa (não-pessoa) apontar um certo distanciamento entre autores e professor (o que poderia caracterizar uma posição de superioridade dos autores), outros dados mostram que a posição de autoridade não é muito marcada, pois apresentam muitos exercícios em branco (GRAF. 6), fornecem pouquíssimas respostas (GRAF. 7), os enunciados injuntivos são raros (GRAF. 13) – inclusive o manual de 2000/2001 é o único cujos enunciados de sugestão são em maior quantidade que os de injunção, e o uso do verbo no infinitivo (GRAF. 4), por ser impessoal, produz um efeito menos impositivo que o uso do imperativo.

#### GRÁFICO 4 – Comparativo dos exercícios com verbo infinitivo

#### GRÁFICO 5 – Comparativo dos exercícios com verbo imperativo



Fonte: Elaboração nossa.

No manual de 2007, a autora adota uma posição de bastante proximidade com o professor, dirigindo a palavra diretamente a ele. Além do uso dos termos “você” e “parceiro”, ela expressa de maneira explícita o tipo de relação que pretende estabelecer, como podemos observar nesse exemplo:

Este Livro de alfabetização vai chegar a **você**, professor, **nosso parceiro**, com a mesma qualidade que sempre acompanhou nossos trabalhos e com a certeza de estar incorporando **aquilo que você, como nós**, acredita em Educação. (PASSOS, 2007, p. 2a, grifo nosso)

Nesse manual (2007), há outras características que revelam uma concepção de professor bastante destoante das demais, por esse motivo, mais à frente, apresentaremos uma análise abordando essas especificidades.

No manual de 2010, a maneira que as autoras se posicionam em relação ao professor é bem interessante. No apêndice, as autoras alternam entre os comportamentos alocutivos e delocutivos, interpelando o professor durante as explanações teóricas, trazendo-o para dentro do texto, como se fosse uma conversa. O efeito é uma sensação de proximidade, intimidade e parceria. Entretanto, no livro do aluno, a posição de autoridade é bem marcada pela presença dos verbos imperativos (GRAF. 5) e a grande quantidade de enunciados injuntivos (GRAF. 13). Assim sendo, interpretamos os comportamentos enunciativos adotados no apêndice como estratégias para conquistar o professor, de modo a incitá-lo a realizar as ações prescritas no livro do aluno.

Nos manuais de 2013 e 2016, as autoras marcam sua posição de autoridade com bastante clareza. No livro do aluno, os enunciados para o professor são predominantemente injuntivos (GRAF. 13) com o uso do imperativo (GRAF. 5). No apêndice, embora o comportamento delocutivo seja predominante, ao assumir o comportamento alocutivo (em atividades complementares, por exemplo), a modalidade é a injunção, diferentemente dos livros anteriores (ver Tabela 30).

## **2) Livro do Aluno reproduzido no Manual do Professor**

A primeira parte do Manual do Professor é a que contém as informações mais preciosas para nosso estudo, que consiste na reprodução do livro do aluno com as respostas (ou não) dos exercícios, e orientações para o professor trabalhar em sala de aula.

### **Visão geral:**

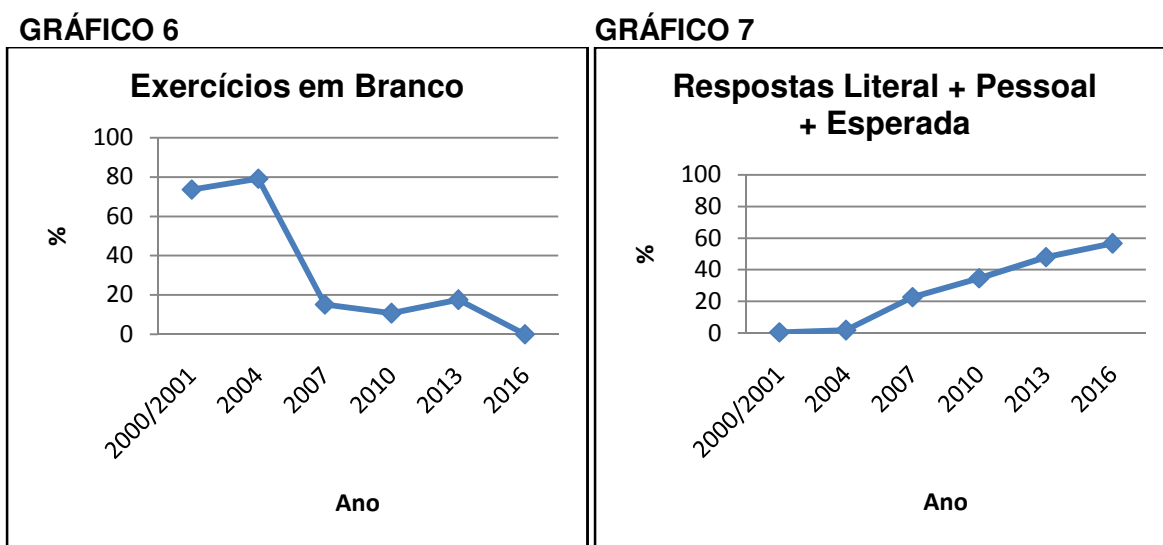
Para termos uma visão geral do material, calculamos a quantidade e a proporção de:

- Exercícios em branco;

- Exercícios só com resposta, podendo ser: resposta literal, resposta esperada ou resposta pessoal;
- Exercícios com textos para o professor.

Ao longo das edições do PNLD, pudemos verificar algumas tendências, sendo a mais significativa o aumento dos textos para o professor em proporção inversa à apresentação de exercícios em branco, como também um crescimento da quantidade de exercícios que possuem apenas respostas (literal + pessoal + esperada). Ou seja, julga-se necessário dar as respostas ao professor para diminuir “possíveis falhas” que ele poderia apresentar caso não souber as respostas dos exercícios do livro do aluno.

**GRÁFICO 6 – Comparativo dos exercícios em branco**  
**GRÁFICO 7 – Comparativo dos exercícios com respostas**



Fonte: Elaboração nossa.

Nos gráficos 6 e 7, podemos observar que, apesar de uma pequena variação em 2004 e 2013, a porcentagem de exercícios em branco dos manuais teve um acentuado declínio, chegando a zero em 2016. Já a porcentagem de exercícios com apenas respostas sofreu uma ascensão expressiva, saindo quase do zero (0,60%) e atingindo cerca de 60% (precisamente 56,58%).

O PNLD exige que o Manual do Professor contenha a reprodução integral do livro do aluno, porém ele pode ser reproduzido “com ou sem comentários adicionais” (FNDE, edital 2013, p. 18), ou seja, não é obrigatório o oferecimento das respostas dos exercícios (nem de qualquer tipo de orientação). Embora essa prática esteja cada vez mais presente nos manuais do PNLD, não sabemos se ela vai ao encontro da proposta político-pedagógica do MEC para os Manuais do Professor, cujo objetivo principal é contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente, baseado nos princípios da autonomia, da reflexão e da atualização.

Dentre as finalidades estabelecidas pelo MEC, o Manual do Professor “deve favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos” (FNDE, edital 2013, p. 29). No entanto, além de controverso, não há estudos sobre o impacto do oferecimento das respostas para o trabalho do professor.

Alguns defendem que essa prática facilite o trabalho do professor e evite que ele cometa algum erro. Como exemplo, citamos um trecho do Documento Final do II Encontro Regional do Livro Didático (UFBA, 1987) para ilustrar a posição dos professores participantes, resultante dos debates ocorridos durante o evento:

Quanto ao polêmico item do livro do professor, houve unanimidade contra aquele que se resume a dar respostas às questões propostas, embora tenha sido salientado que ele ainda é uma garantia de acerto para muitos professores (SERPA, 1987, p.15).

Será que garantir-lhe o acerto favorece o crescimento profissional do professor? Se ele não souber resolver um exercício, olhar a resposta fará com ele aprenda? Será que a partir da resposta dada ele conseguirá resolver outros exercícios do mesmo tipo, porém em contextos diferentes? E ainda, terá condições de explicar/ensinar aos alunos como fazer a atividade? (Ou vai argumentar que tal resposta é a correta porque está escrita no livro?)

Há quem defenda que o livro com respostas prejudicaria o desenvolvimento do professor pela falta de incentivo à pesquisa e ao estudo. Se ele não souber algo que deverá ser ensinado aos alunos, não seria o caso de procurar aprender?

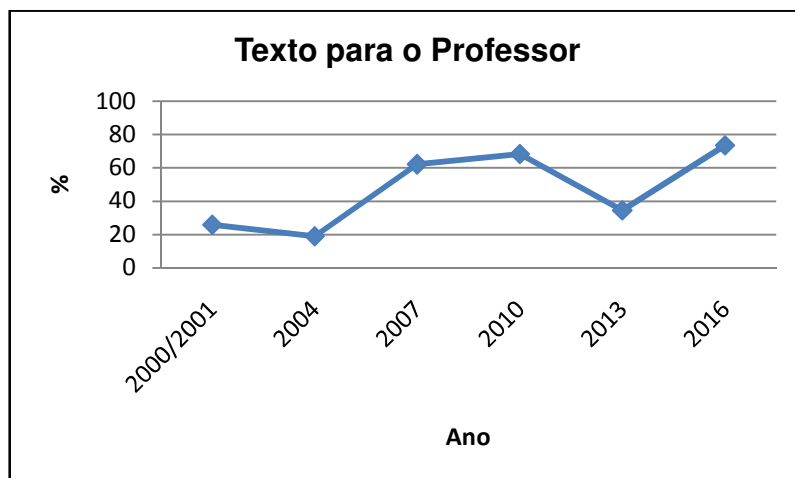
Carmagnani, embora não apresente uma conclusão nem uma posição objetiva, levanta essa questão, estimulando a reflexão.

Considerando-se a realidade da escola e do professor no contexto brasileiro, poderíamos até concordar que muitos professores pouco lêem e pouco escrevem, por várias razões. Contudo, será que o fornecimento de “todas” as respostas (inclusive as que subestimam esse profissional) altera essa realidade ou apenas facilita a acomodação? Como será que o professor resolveria o problema da falta de respostas? Para as editoras, o professor adotaria outro livro didático; para a instituição, talvez, mais erros seriam cometidos; mas, para o professor, mais oportunidades seriam dadas para que buscasse outras respostas (CARMAGNANI, 1999, p. 132).

Já o professor Oliveira defende que o Manual do Professor deve apresentar informações detalhadas sobre o Livro Didático e orientações específicas para cada tipo de atividade a ser desenvolvida, mas é convicto quanto à ineficiência do livro de respostas, conseqüentemente, não as oferece em nos manuais de suas coleções didáticas. A orientação dada ao professor é “fazer todas as atividades, como se fosse o aluno. Isso permite ao professor identificar suas próprias dúvidas e antecipar dúvidas dos alunos” (OLIVEIRA, 2011, p. 26). Para sanar suas dúvidas, incentiva o professor a dedicar tempo e esforço para os estudos, além de expor a importância de ele desenvolver motivação e interesse para aprender.

Acreditamos ser de extrema relevância e urgência o desenvolvimento de pesquisas e investigações a respeito do tema, não para fechar a questão, mas para apontar caminhos, com respaldo científico, que possam contribuir para a melhoria do Manual do Professor.

Houve também um aumento significativo de textos para o professor (aqueles que não contêm apenas respostas, mas outros tipos de orientações), reforçando cada vez mais a autoridade dos manuais em relação ao trabalho do professor.

**GRAFICO 8 – Comparativo da porcentagem dos exercícios com textos para o professor**

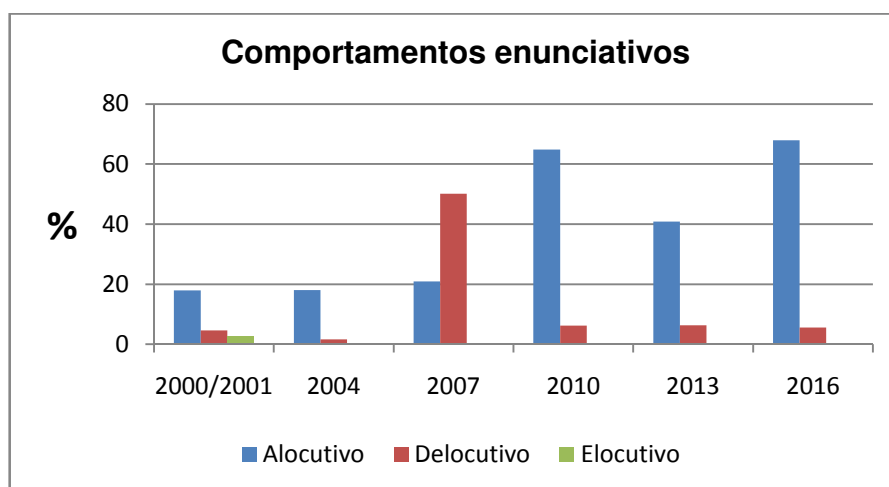
Fonte: Elaboração nossa.

Apesar do notado crescimento da proporção de exercícios com textos para o professor, assim como no GRAF. 6, não houve linearidade, os manuais de 2004 e 2013 saíram da curva, especialmente o de 2013, que desceu pouco mais de 20% em relação ao de 2010. No entanto, podemos dizer em linhas gerais que a tendência foi a de aumentar a quantidade de exercícios com textos oferecidos ao professor, sugerindo que, cada vez mais, ele precisa de orientações para exercer o seu trabalho.

### **Comportamentos enunciativos:**

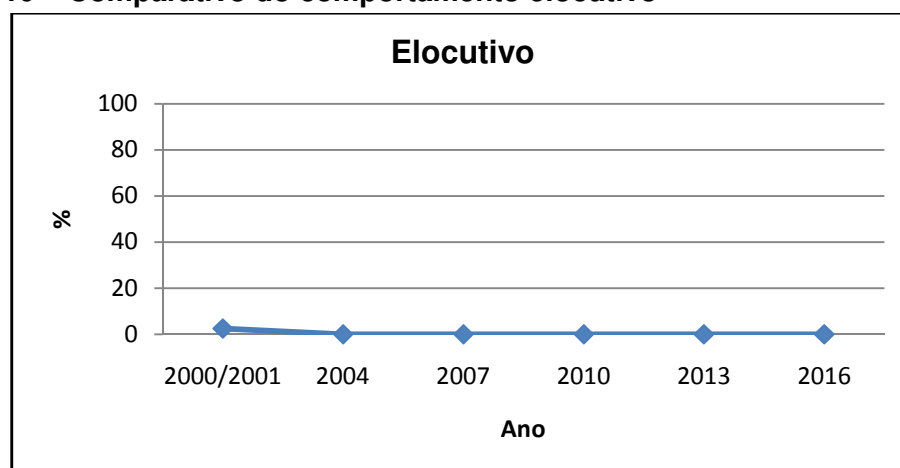
Em relação aos exercícios com textos para o professor, analisamos os comportamentos enunciativos de cada um, a fim de verificar como os autores se posicionam em relação ao professor, admitindo alto grau de superioridade ou diminuindo as distâncias entre eles.

Percebemos, nos manuais analisados, uma superioridade dos comportamentos allocutivos em relação aos demais, exceto no manual de 2007, em que o comportamento delocutivo se sobrepõe aos outros.

**GRÁFICO 9 – Comparativo dos comportamentos enunciativos**

Fonte: Elaboração nossa.

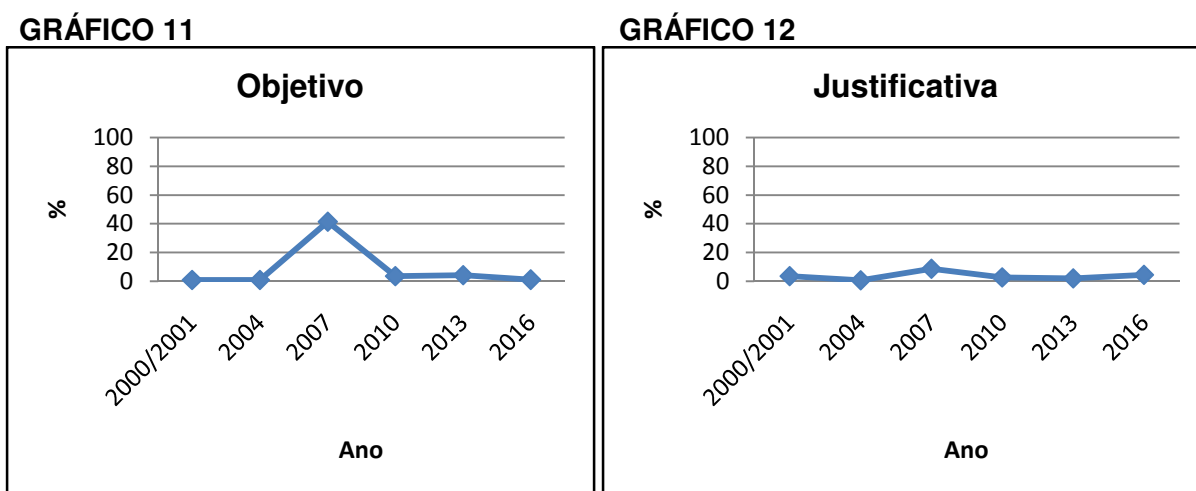
O comportamento elocutivo foi o menos adotado, estando presente apenas no manual de 2000/2001 e praticamente sem representatividade (2,43%), sugerindo que os autores quase não apresentam sua opinião e, quando o fazem, é bem discretamente. A saber:

**GRÁFICO 10 – Comparativo do comportamento elocutivo**

Fonte: Elaboração nossa.

O comportamento delocutivo também não apresentou representatividade nos manuais, exceto no de 2007. Dentro deste comportamento, as modalidades encontradas foram objetivo e justificativa (GRAF. 11 e 12). O único manual a esclarecer para o professor os objetivos dos exercícios foi o de 2007, os outros não demonstraram essa preocupação (GRAF. 11).

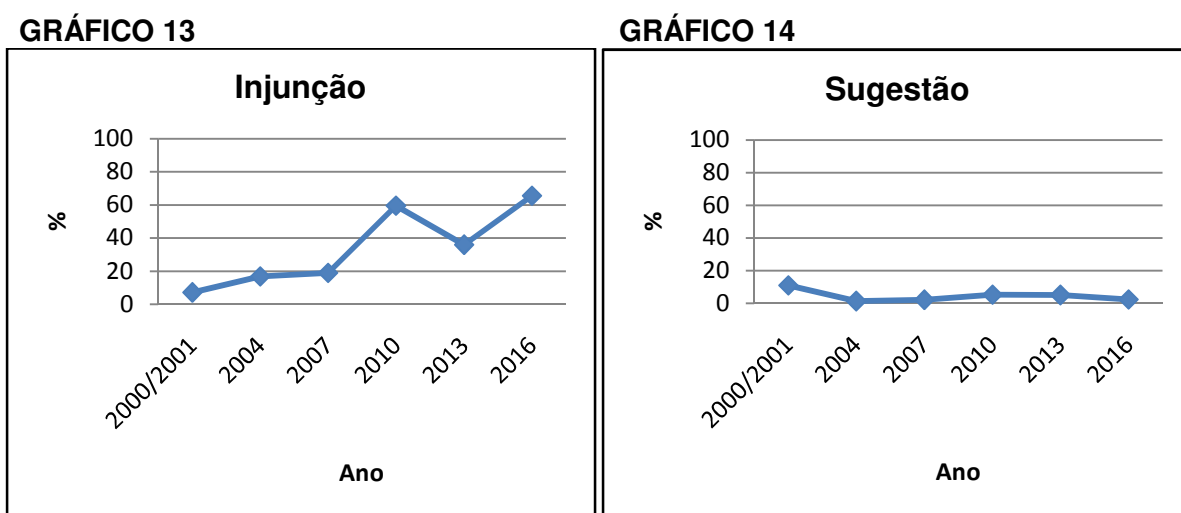
**GRÁFICO 11 – Comparativo do comportamento delocutivo (objetivo)**  
**GRÁFICO 12 – Comparativo do comportamento delocutivo (justificativa)**



Fonte: Elaboração nossa.

Excetuando o manual de 2007, o comportamento alocutivo foi bem superior aos outros tipos de comportamentos enunciativos (GRAF. 9). Encontramos duas modalidades para esse comportamento: injunção e sugestão.

**GRÁFICO 13 – Comparativo do comportamento alocutivo (injunção)**  
**GRÁFICO 14 – Comparativo do comportamento alocutivo (sugestão)**



Fonte: Elaboração nossa.

Os dados mostram que, embora o manual de 2013 quebre a linearidade, de modo geral, o uso da modalidade injunção aumentou consideravelmente, representando

6,99% dos exercícios em 2000/2001 e chegando a 65,53% em 2016. A injunção é aquela que impõe uma ação ao seu interlocutor, de maneira que este a recebe como uma obrigação a ser cumprida. Em vista disso, percebemos que muitos dos enunciados para o professor, que se encontram nos exercícios do livro do aluno, são prescritivos.

Em contrapartida, a proporção de exercícios cujo comportamento alocutivo é expresso pela modalidade sugestão diminuiu ao longo dos anos, caindo de 10,93% em 2000/2001 para 2,37% em 2016 (GRAF. 14).

Os gráficos 13 e 14 nos mostram que o manual de 2000/2001 é o único em cujo comportamento alocutivo as sugestões predominam sobre as injunções, marcando a posição do sujeito interlocutor como dotado de liberdade para realizar ou não a sugestão proposta, isto é, pressupõe um professor mais autônomo.

Como a sugestão é a modalidade em que o interlocutor (no caso, o professor) pode optar por realizar ou não a ação proposta, essa tendência em usá-la cada vez menos sugere que, cada vez mais, ele perde o poder de escolha.

Nessa visão, o professor reproduz o que é sugerido pelo livro e o aluno, caso siga a sequência sugerida, assimila todo o conteúdo. De um lado, temos um professor que não tem, ou não pode ter autonomia e, do outro, um aluno idealizado que segue um percurso predeterminado, recebe informações e, no final, aprende (CARMAGNANI, 1999, p. 130).

O aumento das injunções juntamente com a diminuição das sugestões, sugere que a representação do professor construída nesses manuais sofreu bastante alteração, deixando de ser considerado um profissional autônomo para se tornar um leitor dependente, cuja capacidade intelectual ou formação profissional sejam limitadas.

### **O Manual do Professor de 2007 – um caso à parte**

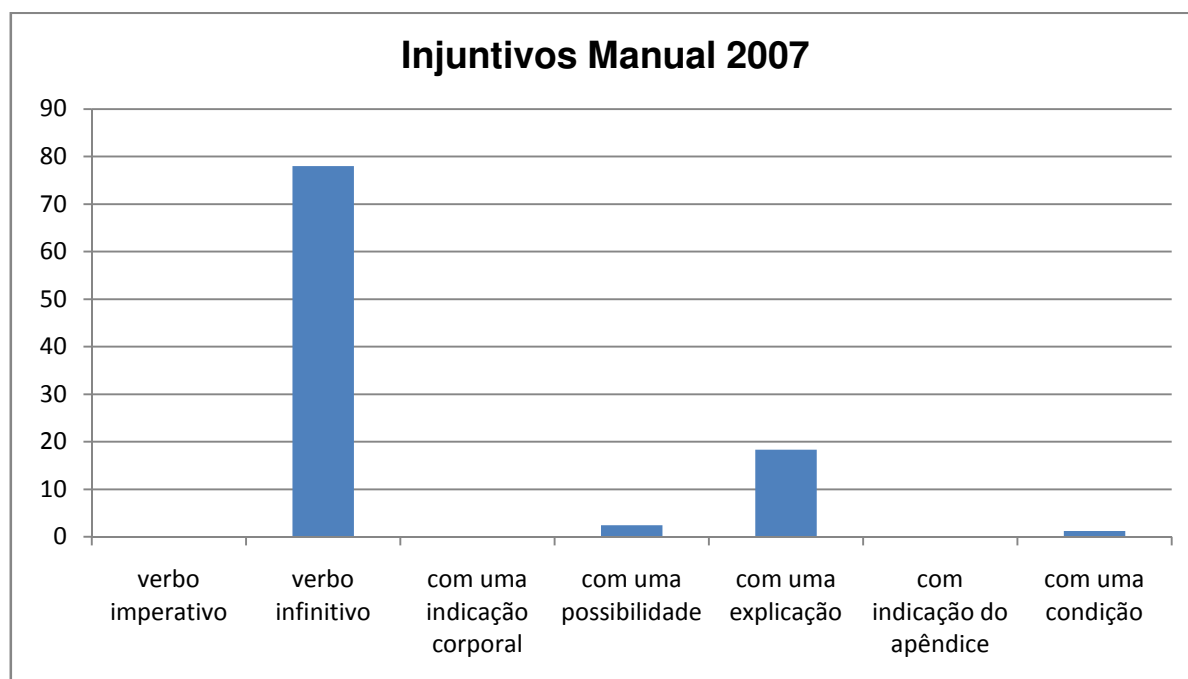
O Manual do Professor do PNLD/2007 apresentou algumas características bem distintas dos outros Manuais (dentre aqueles por nós analisados). Fizemos uma breve análise sobre a nomeação do professor e constatamos uma posição de

proximidade e compartilhamento ao considerá-lo como parceiro, convidando-o para o diálogo.

Na reprodução do livro do aluno, nos enunciados para o professor, o comportamento alocutivo é apresentado em 20,92% dos exercícios, enquanto o delocutivo ocorre em 50,12% (GRAF. 9). Observando o gráfico 11, juntamente com as análises apresentadas no Cap. 3, verificamos que esse é o único manual cuja apresentação dos objetivos dos exercícios para o professor é relevante, pois são explicitados em 41,38% dos exercícios, já nos outros manuais, essa explicitação ocorre de modo tímido (nenhum chega a alcançar sequer 5,00% do total de exercícios), a saber: 2000/2001 = 0,91%; 2004 = 0,93%; 2010 = 3,56%; 2013 = 4,33%; 2016 = 1,05%

Esse manual, ainda que manifeste poucos comportamentos alocutivos, ao se posicionar alocutivamente, por meio da injunção, adota, em boa medida, a injunção atenuada pela explicação (GRAF. 15), sendo a segunda modalidade empregada em seus enunciados, perdendo apenas para o uso do infinitivo.

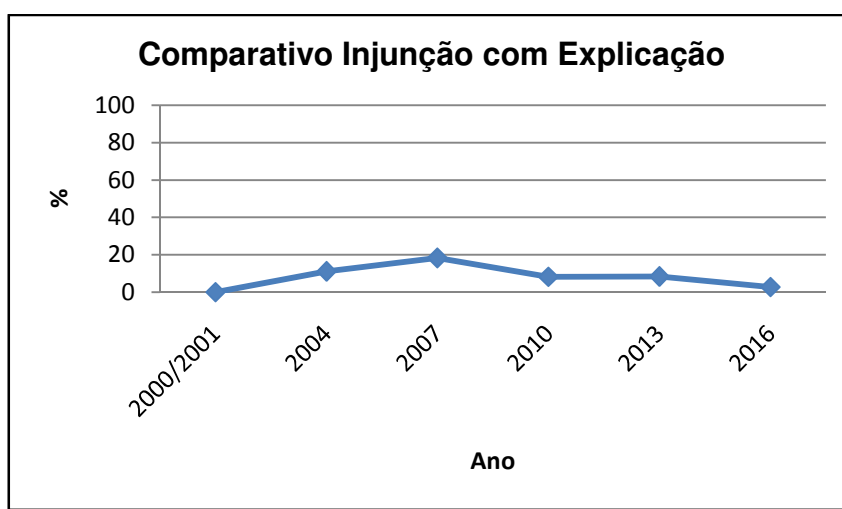
**GRÁFICO 15: Comparativo de exercícios injuntivos no Manual 2007**



Fonte: Elaboração nossa.

Mesmo sendo o manual que menos usa o comportamento alocutivo, ao usá-lo, é o que mais se preocupa em explicitar o porquê de o professor realizar as ações que lhes são imputadas. Observando o próximo gráfico (GRAF. 16), entendemos que a atenção dispensada ao professor, nesse sentido de esclarecimento, é maior que a dos outros manuais.

**GRÁFICO 16: Comparativo dos exercícios injuntivos com uma explicação**



Fonte: Elaboração nossa.

Isso representa uma preocupação dos autores do manual em questão não só em proporcionar ao professor os objetivos e as justificativas dos exercícios propostos, mas também em cumprir as indicações dos editais, que, entre os princípios de exclusão, está o de não “explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos” (FNDE, edital 2007, p. 30).

### 3) Apêndice do Manual do Professor

A segunda parte do Manual do Professor, que consiste no apêndice contendo os pressupostos teórico-metodológicos e orientações para o professor trabalhar em sala de aula, é a que envolve menos informações para nosso estudo, uma vez que os enunciados, em geral, não interpelam diretamente o professor.

### Comportamentos enunciativos:

No apêndice, os autores costumam apresentar, de modo predominante, comportamentos delocutivos (uma vez que formalizam suas bases teóricas), às vezes, procurando uma proximidade com o professor, outras, firmando sua autoridade sobre os procedimentos a serem seguidos. A tabela abaixo arrola os comportamentos predominantes, os que são usados moderadamente e os raramente apresentados.

**TABELA 30 – Comparativo dos comportamentos enunciativos nos apêndices**

| 2000/2001  | 2004                                  | 2007   | 2010   | 2013                                  | 2016                                  |
|------------|---------------------------------------|--|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Delocutivo | Delocutivo<br>Alocutivo<br>(Sugestão) | Delocutivo<br>Alocutivo<br>(Sugestão)<br>Elocutivo | Delocutivo<br>Alocutivo<br>(Sugestão)<br>Elocutivo | Delocutivo<br>Alocutivo<br>(Injunção) | Delocutivo<br>Alocutivo<br>(Injunção) |

- Fonte: Elaboração nossa.

Legenda:

- Predominante
- Moderado
- Infrequente

Por ser a parte teórica do manual, obviamente os comportamentos enunciativos predominantes são delocutivos. Mas vale à pena constatar que o comportamento alocutivo divide a predominância com o delocutivo no manual de 2016, ou seja, o comportamento alocutivo, no citado manual, é tão usado quanto o delocutivo. Verificamos também que o comportamento alocutivo, embora não seja predominante nesta seção do manual (exceto em 2016), modifica-se, deixando a modalidade sugestão (2004 à 2010) para investir na injunção (2013 e 2016); demonstrando uma tendência para a adoção de enunciados prescritivos.

## Competências linguísticas e referenciais

A tendência dos Manuais do Professor (analisados) é considerar a ignorância dos professores e deixar de solicitar suas competências linguísticas e referenciais, buscando oferecer-lhes tais competências de modo prescritivo. Conforme podemos ver a seguir:

**TABELA 31 – Comparativo das competências linguísticas e referenciais**

| 2000/2001 | 2004 | 2007 | 2010 | 2013 | 2016 |
|-----------|------|------|------|------|------|
| X         | X    | X    |      |      |      |

Fonte: Elaboração nossa.

Legenda:

X – manuais que exigem do seu interlocutor competências e referenciais linguísticos

Nos manuais de 2000/2001 à 2007, Como visto no capítulo anterior, são adeptos do construtivismo, e, por isso, preferem contar com um professor parceiro e comprometido com seu trabalho docente. Maheu (2005) aponta que o professor seguidor desse método é mais autônomo e prescinde menos das prescrições dos Livros Didáticos, dentre outras normas, de modo geral.

A orientação deste profissional deverá incidir no progresso da capacidade intelectual de seus alunos, na apropriação de conteúdos e construção de significados pessoais. É a partir das relações estabelecidas entre o âmbito cognitivo e afetivo-relacional que se pode fazer brotar o conhecimento em todo o seu esplendor – daí o peso diminuto do manual em todo esse processo e a importância do professor. O professor, então, age como guia e principal mediador entre os alunos e a cultura, demonstrando sensibilidade necessária aos avanços das crianças, para além do plano cognitivo.

Portanto, do ponto de vista de mediação docente, o máximo que pode conceder o manual escolar – mormente os que se arrogam construtivistas – são sugestões de situações práticas de ensino/aprendizagem que podem, em tese e se assumidas criativamente pelo professor, transformar-se em estratégias construtivas de ensino/aprendizagem (MAHEU, 2005, p. 10).

Esses manuais exigem do professor vários conhecimentos prévios acerca dos arcabouços teóricos nos quais os livros são embasados, exigindo deles competências referenciais, axiológicas e praxeológicas bastante elaboradas. Nesse

contexto, esses manuais dão ao professor maior liberdade de trabalho e lhe conferem um estatuto de competência para o trabalho docente.

Escolha e uso do livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro (LAJOLO, 1996, p. 9).

O manual de 2004 (Língua e Linguagem), por exemplo, aposta muito em sugestões para o professor, ao construir enunciados do tipo:

- ✓ Deixamos a critério do professor... (ALBUQUERQUE, 2004, p. 7a);
- ✓ Sugerimos... (ALBUQUERQUE, 2004, p. 11a);
- ✓ É aconselhável que... (ALBUQUERQUE, 2004, p. 12a);
- ✓ Seria interessante propor... (ALBUQUERQUE, 2004, p. 12a).

Outro exemplo é o manual de 2007, cujo comportamento de proximidade com o professor é expresso com grande zelo, considerando-o parceiro:

Este Livro de alfabetização vai chegar a **você**, professor, **nosso parceiro**, com a mesma qualidade que sempre acompanhou nossos trabalhos e com a certeza de estar incorporando **aquilo que você, como nós**, acredita em Educação. (PASSOS, 2007, p. 2a, grifo nosso).

Consoante Lajolo, os Manuais do Professor não devem ser considerados como mera mercadoria (embora também o sejam):

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno. Este diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto a matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem (LAJOLO, 1996, p. 4).

Assim, entendemos que os autores dos manuais mais antigos (2000/2001 à 2007) pressupõem um professor-leitor mais autônomo, demandando dele vários

conhecimentos prévios sobre os termos, conceitos e situações de aprendizagem propostos; enquanto os autores dos manuais mais novos (2010 à 2016) apresentam suas propostas bem detalhadas (no senso comum usamos “já dá tudo mastigado”) e supõem um professor que precisa ser guiado e/ou assessorado o tempo todo.

### Aspectos gráfico-editoriais.

Outro aspecto que vale ser comentado é o refinamento, ao longo dos anos analisados, dos aspectos gráfico-editoriais do Manual do Professor. As decisões editoriais – de estruturação e apresentação de conteúdo – mudaram muito nos últimos anos. Apresentamos um comparativo dos aspectos gráfico-editoriais entre os Manuais analisados, com o intuito de verificar quais e quantas foram as modificações.

**TABELA 32 – Comparativo dos aspectos gráfico-editoriais**

|   | 2000/2001      | 2004                     | 2007           | 2010                    | 2013           | 2016           |
|---|----------------|--------------------------|----------------|-------------------------|----------------|----------------|
| Composição                                  | 40 pag.        | 16 pag.                  | 32 pag.        | 38 pag.                 | 61 pag.        | 120 pag.       |
| Cor   | P&B            | P&B                      | P&B            | colorido                | colorido       | colorido       |
| Distribuição do texto                       | página inteira | página inteira e colunas | página inteira | página inteira reduzida | página inteira | página inteira |
| Presença de imagens                         |                | X                        | X              | X                       | X              | X              |
| Texto de apresentação ao professor          |                |                          | X              | X                       | X              | X              |
| Sumário                                     |                |                          |                |                         | X              | X              |
| Introdução                                  | X              |                          |                |                         |                | X              |
| Fundamentação teórica                       | X              | X                        | X              | X                       | X              | X              |
| Estrutura do livro do aluno                 | X              | X                        |                | X                       | X              | X              |
| Sugestão de planejamento                    |                |                          |                |                         |                | X              |
| Atividades complementares ao livro do aluno |                | X                        |                |                         | X              | X              |
| Anexos                                      |                |                          |                | X                       | X              |                |
| Bibliografia                                | X              | X                        | X              | X                       | X              | X              |

Fonte: Elaboração nossa.

Em relação à composição, cor, distribuição de texto e presença de imagens, identificamos que tanto a presença de imagens quanto a cor, uma vez instituídas, passaram a constar dos Manuais seguintes. Foi só com o PNLD/2010, por exemplo, que os apêndices começaram a ser impressos em cores. O livro do aluno já era colorido, pois se tratava de uma reprodução *ipsis litteris*, mas o manual propriamente dito, o apêndice, era relegado a segundo plano. Nesse quesito, o manual do livro *Juntos Nessa*, de 2016, é o que oferece o *design* mais primoroso, estimula a leitura, é cheio de cores, leve, com ótimas divisões visuais dos temas, títulos, subtítulos etc. Aferimos, também, que os Manuais até 2013 oferecem entre 16 e 61 páginas de apêndice, de modo não regular, isto é, não há padrões nem tendências. No entanto, comparado aos demais, o Manual de 2016 destaca-se por destinar um número generoso de páginas ao apêndice (120 páginas) – o dobro de páginas do Manual de 2013. Sobre a distribuição do texto na página, apenas os Manuais de 2004 e 2010 têm preocupação com a legibilidade.

Já sobre os aspetos de divisão e apresentação do conteúdo, os dados da tabela acima nos mostram que os únicos itens comuns a todos os Manuais são: Fundamentação Teórica e Bibliografia; por isso, acreditamos serem esses os quesitos considerados (pelos sujeitos envolvidos) fundamentais em um Manual do Professor. Percebemos ainda que os Manuais de 2013 e 2016 são bem mais estruturados que os outros, pois apresentam o conteúdo de maneira mais detalhada – utilizando-se de uma distribuição mais minuciosa – além de serem os únicos a disponibilizar um sumário – índice de consulta importantíssimo.

Formulamos algumas hipóteses para essas mudanças no âmbito do PNLD: em primeiro lugar, a evolução tecnológica e avanços gráficos, significando maior facilidade de composição/diagramação e menor custo de impressão, avanços primordiais para o funcionamento editorial. Outras hipóteses, sem ordem de prioridade, são: (1) a relevância do Manual do Professor para a aprovação de um título ou coleção didática no PNLD (talvez quanto mais elaborado, maiores as chances); (2) o empenho em despertar o interesse do professor para o uso do Manual, elaborando-o de forma mais atraente; (3) o aumento do “valor agregado” a ele conferido (entrando agora em um discurso empresarial, cuja explicitação ocorre

no Manual *Juntos Nessa*). Enfim, podem existir vários motivos para essas transformações, agindo, inclusive, em conjunto.

Pensando nos extremos, os manuais de 2000/2001 e 2016 são polos opostos:

O Manual do Professor 2000/2001 constrói a imagem de um destinatário (ora professora, ora professor, ora educador, ora alfabetizador) autônomo, capaz de se servir do livro do aluno em sala de aula sem precisar de respostas, de tutoria ou mesmo de condução de procedimentos quanto ao uso adequado do material. As relações de força estabelecidas são de posições de poder não tão distantes, ou seja, um EU menos autoritário, menos prescritivo e mais sugestivo, colocando o TU em um lugar não muito inferior, mais próximo, quase como um colega a quem se dá “uma mãozinha”. Inclusive na fundamentação teórica, os autores não deixam de tratar o professor como um parceiro da área, acionando suas competências linguísticas, referenciais e axiológicas de maneira objetiva e descomplicada.

O Manual do Professor 2016 retrata um docente que não precisa de preparo algum para utilizar o livro do aluno ou mesmo lecionar, porquanto apresenta planejamento anual, fichas de planejamento, avaliação, explicações e respostas, e até “sugestão” de condução da aula, quer dizer, tudo pronto. Esse Manual nos lembra aqueles de “instrução programada<sup>64</sup>” norte-americanos dos anos 1950/1960, e que tiveram aqui alguma recepção nas décadas de 1980/1990, nos quais os materiais eram desenhados (*design* de instrução) para prescindir do professor, podendo, inclusive, uma máquina — sonho daquela geração — assumir o controle de uma sala de aula, remontando aí ao surgimento do “Manual do Professor” no Brasil, cuja inspiração foi justamente o modelo norte-americano, como apontado no Capítulo I.

Munakata (2007, p. 143) assinala que “quanto mais protocolos de leitura contiver um livro [...], mais se reduz a possibilidade de escapar a ortodoxia”, tornando desnecessária a autonomia do professor. E para Coracini, o Livro Didático ocupa

---

<sup>64</sup>Um excelente estudo sobre “instrução programada”, suas máquinas de programação e sua recepção no Brasil é a tese de Souza Junior, 2015. Essas concepções foram bem recebidas em muitas universidades públicas e privadas, incluindo a UFMG (só para ficarmos entre nós) e a USP, a qual criou um *Núcleo de Psicologia Experimental* e foi a principal irradiadora dessas noções, mantendo pesquisas e desenvolvendo inovações nas áreas de aprendizagem e cognição.

papel central no sistema de ensino brasileiro, em que professor é um mero mediador entre o livro e seus alunos. A autora ainda aponta que os professores estão inseridos numa cultura do Livro Didático, preferindo usá-lo a preparar seus próprios materiais.

[...] para que seja vendido, o livro didático deve ir (e vai) ao encontro do imaginário do professor e de sua capacidade de compreensão e uso que, por sua vez, se constroem ao longo de sua formação e de suas experiências (quase todas ancoradas em livros didáticos); é um círculo vicioso que garante, de certa forma a permanência do livro didático e a lentidão das transformações (CORACINI, 1999, p. 37).

O MEC, ao convocar uma comissão para avaliar e selecionar os livros do PNLD, demonstra considerar o professor inábil para escolher o Livro Didático e dependente do conhecimento produzido por “autoridades” na matéria a ser lecionada, conhecimento legitimado no e pelo Livro Didático. Nos editais do PNLD, uma das funções do Manual do Professor é “fornecer subsídios para a atualização e **formação** do professor” (FNDE, edital 2007, p. 61, grifo nosso), melhor dizendo, já é presumido que o professor não tem formação suficiente para exercer seu papel.

A formação do professor é realizada em instituições privadas de ensino que, mobilizadas pela lógica do lucro, menosprezam, em grande medida, questões de qualidade. Oferecendo uma formação precária, as instituições favorecem sobremaneira o processo de desvalorização que a docência passa a enfrentar. Essa desvalorização, por sua vez, resulta em uma formação de menor custo se comparada à de outras áreas, transformando-se, pois, na opção mais viável para as camadas populares. Assim, os professores conquistam seu diploma universitário, mas se encaminham para uma ocupação social e economicamente desprestigiada. Em decorrência desse quadro, o professor não se apropria, no âmbito da graduação e do exercício de sua profissão, da cultura valorizada, mas passa a reconhecê-la como tal e a assumir sua incapacidade de dela apropriar-se. A discussão sobre o livro didático envolve-se, pois, nesse cenário conturbado da educação brasileira, que justifica a relação paradoxal que se estabelece entre o livro didático e a sociedade. Se, por um lado, o livro didático vincula-se ao processo de subprofissionalização da atividade do professor e de sucateamento da escola pública, por outro, refere-se a um dos mais importantes instrumentos de disseminação de conhecimentos do país (HORIKAWA, 2010, p. 156).

Podemos considerar que o Estado, ao excluir o professor do processo de seleção do Livro Didático, acaba por impor uma ideologia que segue implícita nos critérios de avaliação e aprovação dos livros a serem distribuídos para alunos e professores das escolas públicas.

O governo, pelo discurso oficial, exerce poder sobre os autores/editoras de livros didáticos, que o exercem sobre o professor, que, por sua vez, o exerce sobre o aluno. Esse exercício do poder não é unilateral, não parte de um ponto central, e pode ser descrito pelas micropráticas de poder estabelecidas no cotidiano. Entretanto, chama a nossa atenção, neste estudo, o modo como o manual analisado, ao materializar o discurso oficial sobre como se deve elaborar um manual de livro didático, evidencia a noção de sociedade disciplinar da qual trata Foucault (CARVALHAES, 2018, p. 145).

No entanto, muitos autores acreditam que o professor não só é capaz de escolher o livro que deseja usar, como também deve ter autonomia sobre seu uso. Enfatiza Lajolo (1996, p. 8): “nenhum livro didático, por melhor que seja pode ser usado sem adaptações”, o professor deve utilizá-lo de acordo com a realidade de seus alunos. E Munakata (2007, p. 144) ressalta: “não custa lembrar, [que o professor] pode ser capaz de dar uma ótima aula a partir de um péssimo livro”.

O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidade de exercícios e que tipos de atividades respondem mais fundo em sua classe (LAJOLO, 1996, p. 7).

Assim, concluímos que os imaginários sociodiscursivos se constroem na história de uma sociedade, fazem parte de uma memória comum e podem ser retomados, reformulados e alterados de acordo com o grupo social. As efígies do professor concebidas pelos Manuais baseiam-se nesses imaginários para representá-los. Destarte, o modelo do professor nesses Manuais vai sendo reestruturado no decorrer dos acontecimentos históricos e junto com as implicações externas que influenciam as decisões editoriais e os aliciamentos de seus potenciais leitores.

## REFERÊNCIAS

### 1. Manuais do Professor

ALBUQUERQUE, Eliana Farias de. **Língua e Linguagem**: Alfabetização. Manual do Professor. São Paulo: Saraiva, 2004.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Porta Aberta**: letramento e alfabetização. 1º ano. Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2013.

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. **ALP Alfabetização**: análise, linguagem e pensamento. Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2000.

PASSOS, Daniela Oliveira. **Juntos Nessa**: letramento e alfabetização. 1º ano. Manual do Professor. São Paulo: Leya, 2016.

PASSOS, Lucina Maria Marino. **Alegria de saber**: Livro de Alfabetização. Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2007.

SILVA, Maria Regina Carvalho da; ANSON, Vera Regina Lima. **A grande aventura**: letramento e alfabetização linguística. 1º ano. Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2010.

### 2. Obras gerais

ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Dermeval. (Org.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 133-215.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

AMBONI, Vanderlei. Estudos sobre a "memória" que Martim Francisco apresentou à Constituinte de 1823 para a criação do sistema nacional de educação. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Campinas. **Anais do VII Seminário Nacional do HISTEDB**; realizado de 10 a 13 de julho de 2006/, 2006. v. 1. p. 1-25. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO\\_S/V/Vanderlei%20amboni.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO_S/V/Vanderlei%20amboni.pdf)> . Acesso em: 05/04/2018.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

ANDRADE, Patrícia Ribeiro de. **Manual do Professor**: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna. Tese. (Programa de Pós-graduação em Letras). PUC/RS, Porto Alegre, 2014.

AUROUX, S. **A filosofia da linguagem**. Campinas: Ed. Unicamp, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre**: imagem e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2007.

BAGNO, Marcos. **Gramática, pra que te quero?** Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto escolar**: uma história. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.) **Livros Didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 13-45.

BELMIRO, Celia Bicalil. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 72, ago/2000, p. 11-31.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes/Unicamp, 1991.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. In: **Acta Scientiarum Education**. v. 34, n. 2. Maringá: UEM, 2012. p. 157-168. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>>. Acesso em 12/11/2018.

BONTEMPI JR., Bruno; BOTO, Carlota. O ensino público como projeto de nação: a "Memória" de Martim Francisco (1816-1823). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 34, nº 68, p. 253-278, 2014.

BRAGANÇA, Aníbal. **Eros pedagógico**: a função editor e a função autor. Tese. (Programa de Pós-graduação em Comunicação). USP, São Paulo, 2001.

BRAIT, Beth. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas: Pontes; São Paulo: FAPESP, 2001.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Glossário: construtivismo. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/construtivismo>>. Acesso em 21/03/2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras: 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Editora Plano, 2002.

BUENO, Luzia. A imagem do professor nos Manuais para o Professor de livros didáticos. In: **Caleidoscópio**. v. 2, n. 2. Unisinos, 2004. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6456>>. Acesso em: 02/03/2016.

BUENO, Luzia. O trabalho como uma forma de agir no ISD. In: BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2007.

BULOTAS, Michelle Caroline. **O ensino de Língua Portuguesa e a Lei 5.692/71**: mudanças e permanências na coleção didática “Estudo Dirigido de Português” (1971-1974). Dissertação. (Programa de Pós-Graduação História e Historiografia da Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

CARMAGNANI, Anna Maria G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, Maria José. (Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 127-133

CARVALHAES, Wesley Luis. A objetivação do sujeito professor no livro didático de português. In.: **Anais do SIELP**. v 2, n 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_304.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_304.pdf)>. Acesso em: 21/03/2019.

CARVALHAES, Wesley Luis. O manual do professor de um livro didático de português: uma abordagem discursiva. In: **Odisseia**. v. 3, n. 1, jan.-jun. Natal, 2018. p. 132-150. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1530>>. Acesso em: 21/03/2019.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol** (1985-2007). Tese. (Pós-graduação em Educação). PUC/SP, São Paulo, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585-599.

CHARAUDEAU, Patrick. L'interculturel entre mythe et réalité. In: **Revue Le Français dans le Monde**. n. 230. Paris: Hachette-Edicef, 1990. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-entre-mythe-et.html>>. Acesso em: 25/10/2018.

CHARAUDEAU, Patrick. La communication et le droit à la parole dans une interaction du meme et de l'autre. In: **Cahiers de praxématique**. n. 17. Montpellier, 1991. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/praxematique/3123>>. Acesso em: 25/10/2018.

CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. Le contrat de communication dans la situation de classe. In: HALTÉ J. F. (Ed.). **Inter-actions**. Université de Metz, 1993. Disponível em <<http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans,57.html>>. Acesso em: 10/07/2018.

CHARAUDEAU, Patrick. Des mots porteur des valeurs aux discours de l'information. In: **MSCOPE**. CRPD de Versailles, 1994.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato. (Org.). **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte, NAD/FALE/UFMG, 2001. p.23-38.

CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato. (Org.). **Gêneros: Reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte, NAD/FALE/UFMG, 2004. p.14-41.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27. Disponível em <<http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html>>. Acesso em: 20/05/2018.

CHARAUDEAU, Patrick. **O discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux**. 2007. Disponível em <<http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les,98.html>>. Acesso em 10/06/17.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2009a.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, Márcia. (Org.). **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009b. Disponível em <<http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html>>. Acesso em: 10/07/2018.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**. v.30, n.3, p. 549-566. USP: São Paulo, 2004.

CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43

CORACINI, Maria José. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

DURKHEIM, David Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EMEDIATO, Wander. Contrato de leitura, parâmetros e figuras do leitor. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Ensaio sobre leitura 2**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007. p. 83-98.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. Tese. (Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade). PUC/SP, São Paulo, 2011a.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As ações da campanha do livro didático e manuais de ensino (CALDEME). In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, realizado em julho de 2011b. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894675\\_ARQUIVO\\_Textocompleto-anpuh-JulianaFilgueiras.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894675_ARQUIVO_Textocompleto-anpuh-JulianaFilgueiras.pdf)> . Acesso em: 05/04/2018.

FIORIN, José Luiz. Modalização: da língua ao discurso. p. 171-192. In: **Alfa: revista de linguística**. v. 44. UNESP, Araraquara, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4204/3799>>. Acesso em: 05/03/2018.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges.; FINATTO, Maria José Bocorny; TEIXEIRA, Marlene. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valeria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.31, n.1, p. 45-56. jan/mar 2005. Disponível em <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/?cat=17&paged=2>>. Acesso em 12/09/2017.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: T.A. Queiroz/Edusp, 1985.

HORIKAWA, Alice Horikawa Yoko; JARDILINO, José Lima. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. In: **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 15, n. 15, aug. 2010. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1530>>. Acesso em: 21/03/2019.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INDURSKY, Freda. **ORGANON: Os estudos enunciativos: a diversidade de um campo**. v. 16, n. 32-33. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/organon/issue/view/1699/showToc>>. Acesso em: 21/02/2019.

JARDIM, Fernanda Maciel. **O design(er) na produção editorial do livro didático: funções, contribuições e limites**. Dissertação. (Programa Pós-graduação em Design) PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2010.

KLEIBER, Georges. Dénomination et relations dénominatives. In: **Langages**, nº 76. Paris: Larousse, 1984.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual do usuário. In: **Em Aberto**. ano 16, n.69. Brasília: INEP, 1996. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061>>. Acesso em 10/11/2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LINHARES, Maria Yedda. **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean Paul. (Re)configuração do trabalho do professor construída nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Linguagem e Educação**: O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.31-77.

MAHEU, Cristina Maria d'Ávila Teixeira. Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar? IN: **28ª Reunião anual da ANPED**. 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/decifra-me-ou-te-devoro-o-que-pode-o-professor-frente-ao-manual-escolar-0>>. Acesso em 10/11/2018.

MAINGUENEAU, Dominique. Modalização. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**: impactos na qualidade do ensino público. Dissertação. (Programa de pós-graduação em Geografia Humana). USP, São Paulo, 2009.

MELO, Gustavo. Desafios para o setor editorial brasileiro de livros na era digital. **BNDES Setorial**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 00, p.429-473, set. 2012. Disponível em: <[https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/1486/1/A%20set.36\\_Desafios%20para%20o%20setor%20editorial%20brasileiro%20de%20livros%20na%20era%20digital\\_P.pdf](https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/1486/1/A%20set.36_Desafios%20para%20o%20setor%20editorial%20brasileiro%20de%20livros%20na%20era%20digital_P.pdf)>. Acesso em: 10/06/2018.

MOACYR. Primitivo. **A Instrução e o Império**. São Paulo: Nacional, 1936.

MORAES, Didier Dominique C. Dias. **Visualidade do livro didático no Brasil**: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980. Dissertação (Programa de pós-graduação em Linguagem e Educação). USP, São Paulo, 2010.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Luciana Vicência do Carmo de Assis e. O livro didático “Estudo Dirigido de Português” nos anos 1970. p. 129-140. In: **Revista Eletrônica Documento/Monumento**. v. 20. São Paulo: Editora UNESP, 2016. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/1682252-Revista-Eletronica-Documento-Monumento/>>. Acesso em: 05/03/2018.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese. (Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade). PUC/SP, São Paulo, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. In: **Pro-Posições**. v. 23. p. 51-66. Unicamp: São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>>. Acesso em: 06/05/2016.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In.: MONTEIRO, Ana Maria F.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007.

NAKAMOTO, Persio. **A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significações**. Tese (Programa de pós-graduação em Educação). USP, São Paulo, 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade. na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Paola de Oliveira. **O papel do editor no processo de edição do Manual do Professor**. Mestrado. (Programa Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade) PUC/SP, São Paulo, 2018.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Os livros descartáveis: exigência pedagógica ou apenas um bom negócio**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. n. 44, p. 90-94, 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1516>>. Acesso em 05/03/2018.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **ABCD: Manual de Orientação**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Summus Editorial, 1984.

PAULILO, André Luiz. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. In: **História: questões & debates**. n. 56. UFPR, 2012. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/28617>>. Acesso em: 02/03/2016.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges Elia. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Claraluz, 2006.

PINHEIRO FILHO, Fernando. A noção de representação em Durkheim. In: ARAUJO, Cícero Romão Resende de (Org.). **Lua Nova: revista de cultura e política**. n.61. p.139-155. São Paulo: FFLCH/USP, 2004.

- PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2000.
- REBELO, Irla. 2005. Disponível em < <https://irlabr.wordpress.com/2005/06/06/com-quantas-palavras-se-constroi-uma-linha/>>. Acesso em 10/04/2019.
- RIBEIRO, Fábio. “**Prezado Professor**”: prefácios, notas, advertências e Manual do Professor. Dissertação. (Pós-graduação em História Social). USP, São Paulo, 2015.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- Serpa, Luiz Felipe Perret. A questão do livro didático. In: **Em Aberto**. Ano 6, n. 35. Brasília: INEP, 1987.
- SOARES, Magda Becker. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, Belo Horizonte: CEALE, 2001.
- SOARES, Magda Becker. Glossário: alfabetização. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Disponível em < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>>. Acesso em 21/03/2019.
- SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José. (Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999. p. 27-31
- SOUZA JUNIOR, Eustáquio José de. **Circulação da Instrução Programada no Brasil (1960-1980)**. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) UFMG, Belo Horizonte, 2015.
- SPERBER, Dan. L'étude anthropologique des représentations: problèmes et perspectives. In: JODELET, Denise (Org.). **Représentations Sociales**. Paris: P.U.F., 1989. p. 115-130.
- STRAY, Chris. QuiaNominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, Alain (Org.) **Histoire de l'éducation**. n° 58 (numéro spécial). Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993.
- TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. **História da Educação**. Pelotas, n.11. 2002. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30597>>. Acesso em 12/04/2018.

TEIXEIRA, Marlene; FLORES, Valdir. Linguística da Enunciação: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores. In: **ReVEL**. v.9, n.16, 2011. Disponível em <[http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_16\\_entrevista.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_16_entrevista.pdf)>. Acesso em 10/02/2019. Acesso em 20/01/2019.

TEIXEIRA, Adriana Luzia Souza. **Autoria no livro didático de língua portuguesa: o papel do editor**. Dissertação. (Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada) UNICAMP, Campinas, 2012.

VAHL, Mônica Maciel. **O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro – PLIDEF/INL (1971-1976): um estudo sobre as condições históricas e sociais e as paradas em jogo no campo**. Dissertação. (Programa de pós-graduação em Educação). UFPel, Pelotas, 2014.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

VION, Robert. Dimensions enonciative, discursive et dialogique de la modalisation. In: **Línguas & Letras**. v. 8, nº 15. p. 193-224. 2007. Acessível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/1154/944>>. Acesso em 04/02/2019.

### 3. Documentos institucionais

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos PNLD/1997**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos PNLD/2016**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 10/09/2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos PNLD/2004**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5941-guia-pnld-2004>>. Acesso em: 10/07/2018.

CENSO ESCOLAR 1998. Disponível em <<http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar/resource/ea7167e5-f1eb-49a3-a7e0-9a11f6003786>>. Acesso em: 18/10/2017.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Glossário. Disponível em <<https://educacaointegral.org.br/glossario/educador/>>. Acesso em 10/04/2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. FNDE/MEC - PNLD. *Dados Estatísticos*. Brasília: FNDE. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 10/10/2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. FNDE/MEC - PNLD. *Editais*. Brasília: FNDE. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>>. Acesso em: 18/09/2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. FNDE/MEC - PNLD. *Histórico*. Brasília: FNDE. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 20/10/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Brasília: INEP. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05/10/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Brasília: INEP. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05/10/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Boletim de estudos educacionais do INEP. 2009. Disponível em : <[http://download.inep.gov.br/publicacoes/2009/boletim\\_na\\_medida/Boletim\\_Na\\_Medida\\_3.pdf](http://download.inep.gov.br/publicacoes/2009/boletim_na_medida/Boletim_Na_Medida_3.pdf)>. Acesso em: 03/04/2019.

PORTAL BRASILEIRO DE DADOS ABERTOS. *Microdados Censo Escolar 1998*. Disponível em <<http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-escolar/resource/ea7167e5-f1eb-49a3-a7e0-9a11f6003786>>. Acesso em: 18/10/2017.

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS. Desempenho real do mercado livreiro (2006–2016). Rio de Janeiro: SNEL, 2017. Disponível em <[http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/08/S%C3%A9rie-Hist%C3%B3rica-Fipe-2006\\_2016.pdf](http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/08/S%C3%A9rie-Hist%C3%B3rica-Fipe-2006_2016.pdf)>. Acesso em: 05/10/2017.

VARKEY FOUNDATION. Brazil: Global Teacher Status Index Statistics. 2108. Disponível em : <<https://www.varkeyfoundation.org/media/4808/gtsi-brazil-chart-findings.pdf>>. Acesso em: 03/04/2019.

## ANEXOS

## ANEXO A

Exemplo de chamada para recebimento de livros pelo PLIDEF

222

Figura 1 -  
Edital MEC/INL.

**AVISO**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO**

A Diretoria do Instituto Nacional do Livro baixou a Portaria de n.º 99, de 18-02-74, fixando em Cr\$ 250,00 (duzentos e cinquenta cruzeiros) a taxa de avaliação, por volume, das obras do PLIDEF 74/75, cujo pagamento só poderá ser feito em cheque comprado, através do Banco de Brasil S/A, pagável ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação — Conta n.º 188.856/0. Os critérios para recebimento dos livros do referido programa são os seguintes:

- Época de recebimento dos livros: 1.º a 15 de março de 1974.
- 2 — Taxa de inscrição (para pagamento da avaliação) Cr\$ 250,00 (duzentos e cinquenta cruzeiros) — por volume/componente curricular.
- 3 — Livros passíveis de coedição (Série/componentes curriculares)
  - 1.º a 4.º séries do ensino de 1.º grau e antigo primário
    - Comunicação e Expressão e Linguagem
    - Matemática
    - Integração Social e Estudos Sociais
    - Iniciação a Ciência e Ciências Naturais
    - Educação Moral e Cívica
  - 5.ª a 8.ª séries do ensino de 1.º grau e antigo ginásio
    - Comunicação em Língua Portuguesa e Português
    - Matemática
    - Estudos Sociais e Geografia e História e OSPB
    - Ciências e Ciências Físicas e Biológicas
    - Educação Moral e Cívica
- 4 — Critérios básicos para seleção dos livros:
  - A — A obra deve ser livro-texto
  - B — O livro não deve versar apenas sobre conhecimentos ou habilidades de uma área específica
  - C — O livro deve destinar-se ao alunado do ensino de 1.º grau.
- 5 — Outras informações complementares:
  - A — Todas as obras para as quais se pretende coedição, no PLIDEF 74/75, deverão ser avaliadas, independentemente de terem sido incluídas ou não, em relações oficiais de programas anteriores.
  - B — Os livros submetidos à avaliação em originais (aria final, em prova ou datilografados), estarão sujeitos aos prejuízos decorrentes de seu estágio editorial, em que muitos dos elementos de avaliação estarão ausentes.
  - C — Somente serão recebidos livros que vierem acompanhados do respectivo manual do professor
  - D — Serão, ainda, preferidas para coedição, as obras que formerem uma coleção (1.º a 8.º séries) já completa, ou em processo de preparação.
  - E — Em relação aos livros de 1.º série, a coedição visará ao provimento equilibrado de livros de diferentes processos de alfabetização.

(P)

Fonte: *Jornal do Brasil*, 28 fev. 1974, p. 14.

Hist. Educ. (Online)

Porto Alegre

v. 20

n. 50

Set./dez., 2016

p. 219-241

## ANEXO B

Exemplo de resenha do *Guia do Livro Didático - PNLD/1997*

LÍNGUA PORTUGUESA – 1ª SÉRIE



## Porta de Papel

Angiolina Domanico Bragança;  
Isabella Pessoa de Melo Carpaneda;  
Regina Íara Moreira Nassur

FTD

A coleção *Porta de Papel* propõe-se a “suavizar o trabalho do professor, aplicando uma metodologia dinâmica e agradável. A intenção é fazer com que, simultaneamente à aquisição do conhecimento, as crianças assimilem também valores importantes para seu desenvolvimento social e psicoemocional”. Os três primeiros volumes, apesar das ressalvas aqui explicitadas, são bem sucedidos em suas intenções, o que justifica sua inclusão neste *Guia*.

Neste volume, há uma boa seleção de textos para leitura. Mesmo no caso dos muitos textos não autênticos, há qualidade no material apresentado. A diversidade temática e de gênero está parcialmente prejudicada pela exploração quase exclusiva do universo infantil e pelo predomínio absoluto de narrativas, com uma ou outra concessão à poesia. A variedade e a representatividade autoral estão contempladas, mas minimamente. Portanto, o professor deverá complementar esta antologia com a inclusão de textos que contemplem outros gêneros, registros, temas e autores.

O trabalho com a exploração da leitura apresenta falhas: predominam exercícios para

a localização-repetição literal de informações, no que diz respeito à compreensão, e expressão de opiniões pessoais, no que tange à interpretação. Encontram-se, entretanto, algumas atividades de leitura muito bem sucedidas e que trabalham com a construção do sentido do texto a partir de suas propriedades estruturais. Há também, nesses casos, bons trabalhos com coesivos (ex.: p. 46).

As atividades de redação, na sua maioria, não são contextualizadas. Poucas inscrevem-se em contextos apropriados e apresentam objetivos claros. Só em alguns casos parece haver uma certa gradação de complexidade.

Quanto aos conhecimentos lingüísticos, o livro apresenta uma boa proposta. Em gramática são tratados os seguintes assuntos: alfabeto, emprego do til, sílaba, substantivos, tipos de frase, pontuação, adjetivos, sinônimos e antônimos, acentuação e verbo. Os exercícios são variados, inteligentes, lúdicos, dinâmicos e organizados de modo a garantir uma complexidade gradual. No geral, contribuem para a construção do conceito pela criança. O trabalho com vocabulário, no entanto, explora muito pouco as possibilidades dos textos.

O livro do professor contém orientação metodológica e sugestões de atividades. Apresenta também suas próprias referências bibliográficas, muitas delas de utilidade para o aprofundamento do trabalho do professor.

## ANEXO C

### Exemplo de resenha do *Guia do Livro Didático - PNLD/2016*



#### JUNTOS NESSA LÍNGUA PORTUGUESA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Daniela Passos

Destinados aos 1º, 2º e 3º anos  
Leya  
1ª edição 2014

27777COL31  
Coleção Tipo 2  
[www.leyaeducacao.com.br/pnld2016/juntosnessa/portugues](http://www.leyaeducacao.com.br/pnld2016/juntosnessa/portugues)



#### Visão geral

O volume 1 da coleção está organizado em nove unidades temáticas, enquanto os volumes 2 e 3 apresentam dez unidades, todas elas com temas do universo infantil: brinquedos, brincadeiras, festa de aniversário, cantigas de roda, contos maravilhosos, apelidos, escola, amizade, animais, atividades físicas, meio ambiente, dentre outros.

O eixo de **leitura** apresenta propostas adequadas à faixa etária e que colaboram significativamente para a proficiência do aluno, estimulando o desenvolvimento de estratégias diversificadas em leitura.

Na **produção do texto escrito**, as atividades, em geral, estão associadas à temática da unidade e ao gênero de texto que pretende ensinar o aluno a produzir. Em geral, as propostas de escrita priorizam a escola e a família como espaços de circulação dos textos produzidos pelos alunos.

No que se refere à oralidade, o trabalho restringe-se, comumente, a momentos de conversa em sala de aula. Nesse sentido, o aluno tem poucas oportunidades de ampliar seus conhecimentos sobre gêneros orais mais formais.

Quanto ao eixo dos **conhecimentos linguísticos**, a coleção contribui para a apropriação e a consolidação do sistema de escrita alfabética, contemplando conteúdos adequados ao nível de ensino em questão.

## ANEXO C (continuação)



### Descrição da coleção

Em cada volume da coleção, os eixos de ensino estão distribuídos nas seguintes seções: "Ponto de partida", em que se propõe uma conversa/discussão sobre os temas e os conteúdos a serem explorados na unidade; "Lendo um(a)...", destinada à leitura e ao estudo dos textos presentes em cada unidade; "Estudando a língua", que visa analisar a língua portuguesa e refletir sobre seu funcionamento; "Produção escrita", em que o aluno é convidado a produzir um texto em um determinado gênero textual; "Produção oral", que objetiva promover o desenvolvimento da linguagem oral do aluno; "Como se escreve", que incentiva a reflexão sobre a norma ortográfica da nossa língua; "Ponto de chegada", que sistematiza os principais conceitos abordados nas unidades; e "Fazendo e acontecendo", que se propõe a trabalhar com o tema explorado nas unidades de cada volume. Ainda nos volumes 2 e 3, encontram-se outras seções, tais como: "Palavras: significados e usos", em que o aluno é estimulado a refletir sobre os significados, os contextos e as nuances do uso da língua portuguesa; e "Comparando textos", que tem o objetivo de estabelecer relações entre os textos, de forma a mostrar que não há ineditismo total em texto algum.

O Manual do Professor dos três volumes é formado por uma cópia do livro do aluno, com orientações didáticas e as respostas das atividades propostas. Apresenta ainda uma seção intitulada "Assessoria Pedagógica", que explicita os princípios teórico-metodológicos adotados pela coleção, os objetivos didáticos da coleção, sua organização e as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola. O Manual ainda apresenta atividades complementares às do livro do aluno, com sugestões de leitura para o professor e sugestões acerca do processo de avaliação.



### Análise da obra

#### Leitura

O eixo de leitura ocupa um lugar central na coleção, de forma que a seção "Lendo um(a)..." aparece diversas vezes em cada unidade. Desse modo, a coletânea favorece a formação de leitores, propondo experiências significativas de leitura de diversos gêneros textuais, tais como: poema, trava-língua, convite, reportagem, bilhete, conto, notícia, história em quadrinhos, cantiga popular, sinopse, receita culinária, fábula, verbete enciclopédico, biografia, anúncio classificado etc. Ao longo da coleção, é possível notar uma progressão na apresentação dos diversos textos, tanto em relação à complexidade dos gêneros trabalhados e conteúdos, como na proposição das atividades de compreensão textual. Nota-se, por exemplo, que, no volume 1, há certa priorização dos textos da tradição oral que exploram o estrato sonoro das palavras, tais como trava-línguas, quadrinhas e cantigas. A presença desses textos, no referido volume, colabora para o trabalho mais sistemático

## ANEXO C (continuação)

de apropriação do sistema de escrita, pois, a partir deles, os alunos são convidados a recitar/cantar textos curtos e estabelecer relações sonoras. Ao longo dos volumes 2 e 3, a frequência desses textos diminui, à medida em que vão sendo inseridos textos mais longos e com um vocabulário mais difícil.

As atividades exploram diferentes estratégias cognitivas de leitura, como: ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global do texto, localização e retomada de informações, produção de inferências, relação do texto lido às situações vivenciadas pelos alunos, intertextualidade, entre outras. Além disso, os textos apresentados são predominantemente autênticos, de autores representativos do campo da literatura infantil, tais como: Ruth Rocha, Elias José, Maurício de Sousa, Marcia Paganini, Jean Galvão, José Paulo Paes, Laerte, Ana Maria Machado, Ricardo Dalai, Katia Canton, Ziraldo, dentre outros. Pode-se afirmar que a coleção contribui para a formação do leitor literário ao oferecer aos alunos textos de boa qualidade que estimulam a fruição estética. Incentiva-se ainda a leitura integral das obras de autores, cujos textos estão presentes na coleção.

### **Produção de textos escritos**

No eixo da produção de texto, aborda-se a escrita com uso social, estimulando-se a produção de textos de diferentes gêneros com temas do universo infantil. As propostas ampliam progressivamente seu grau de dificuldade, sendo oferecidos exemplos dos gêneros textuais que os alunos são solicitados a produzir.

Destaca-se a preocupação da coleção com a proposição de textos que tenham finalidades comunicativas plausíveis e diversificadas. Contudo, há uma certa restrição com relação aos espaços onde os textos produzidos irão circular, sendo priorizadas, as esferas escolar e/ou familiar. Tal restrição é mais evidente nos volumes 2 e 3.

Finalmente, os alunos são solicitados a escrever de diferentes maneiras: individualmente, em dupla, em grupo e coletivamente. Nota-se uma progressão nessas estratégias de agrupamento, pois, no volume 1, é mais recorrente a proposição de atividades coletivas (tendo o professor como escriba) ou em pares, enquanto, nos volumes 2 e 3, gradativamente, os alunos são solicitados a escreverem individualmente.

### **Oralidade**

As atividades no eixo da oralidade são condizentes com o público infantil, apresentando-se propostas de declamação de poema, relato de história, depoimento, entrevista, debate, jogral, dentre outras. No entanto, predominam as situações de conversa em sala de aula, em geral articulada com atividades de compreensão dos textos lidos e de ampliação dos conhecimentos linguísticos.

Há ainda, na coleção, propostas que ajudam o aluno a desenvolver a capacidade da escuta atenta e compreensiva, seja em atividades que contemplem a oralização da escrita, seja por meio de

## ANEXO C (continuação)

orientações: ouça com atenção, espere a vez de falar, respeite o colega enquanto ele apresenta seu trabalho etc.

Em nenhum dos volumes da coleção se observam comentários que desvalorizem a variação linguística. Entretanto, apenas no volume 3, nota-se um trabalho voltado para a escolha do registro de linguagem adequado à situação comunicativa em foco.

### Conhecimentos linguísticos

No eixo dos conhecimentos linguísticos, a compreensão do aluno sobre o sistema de escrita alfabética é priorizada, no volume 1, por meio de atividades como: identificação de letras, comparação de palavras quanto ao tamanho, troca de letras para formar novas palavras, escrita de palavras que começam com determinada sílaba, identificação e produção de rimas e cruzadinhas. No volume 2, ainda é possível encontrar várias atividades que visam consolidar o trabalho de apropriação do sistema de escrita iniciado no volume 1, tais como a exploração de rimas e aliterações, identificação da letra inicial das palavras e descoberta de uma palavra dentro da outra. Aos poucos, outros conhecimentos vão sendo introduzidos. O trabalho com ortografia, por exemplo, ganha espaço e é possível encontrar, já no volume 2, atividades que exploram as regras ortográficas referentes ao uso do R e RR, C e QU, G e GU, M e N, entre outras. Essa exploração é retomada e aprofundada no volume 3. Neste volume, ainda encontramos atividades que abordam outros conhecimentos linguísticos, tais como a noção de sinônimos e antônimos, sílaba tônica, palavras e expressões com sentido figurado, sinais de pontuação e palavras que dão nomes às coisas.



### Em sala de aula

No eixo de **leitura**, faz-se necessário ampliar o ensino de aspectos relacionados à especificidade do gênero lido. Ou seja, apesar da presença de gêneros textuais diversificados, não é frequente a proposta de situações que ajudem os alunos a refletir sobre as características do gênero em foco (por exemplo, seu uso social, estrutura composicional, recursos estilísticos, entre outras). Além disso, faz-se necessário ampliar o acesso dos alunos aos gêneros argumentativos, assim como os referentes à mídia virtual com vistas a estender o repertório textual nos anos iniciais.

Sobre o eixo da **produção textual**, é importante expandir as possibilidades para o uso social do texto escrito, uma vez que os destinatários dos textos são, em geral, os colegas da turma/da escola e/ou os familiares. É preciso, também, que as orientações acerca da revisão e da reescrita dos textos indiquem, além de questões relacionadas à ortografia, os aspectos sociocomunicativos e funcionais, com suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo e finalidades.

Quanto à **oralidade**, necessita ser melhor explorada como objeto de ensino. As situações de comunicação propostas, em sua maioria, limitam-se ao contexto da sala de aula, sobretudo, por meio

**ANEXO C** (continuação)

de rodas de conversa/discussão. É preciso, portanto, oferecer uma maior diversidade de atividades que levem os alunos a compreender as características e as especificidades dos gêneros constitutivos da prática oral.

No que diz respeito ao eixo dos **conhecimentos linguísticos**, faz-se necessário que o professor proporcione um estudo mais sistemático das diferentes estruturas silábicas em palavras escritas (CCV, VC, CVC etc.), como também da segmentação entre as palavras.

## ANEXO D

Exemplos de exercícios do Manual do Professor: *ALP alfabetização*

Em branco

1. Quantas notícias há nesta página de jornal?

---

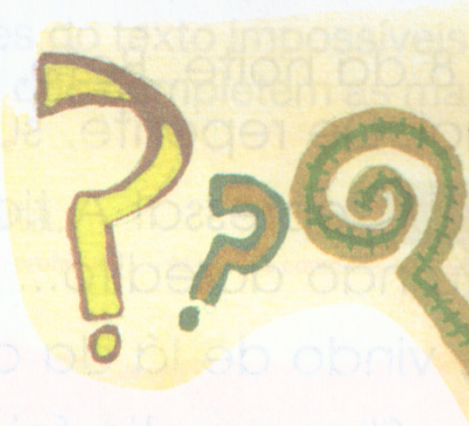
Fonte: CÓCCO, 2000, p. 209.

Resposta literal

Leia, adivinhe e complete.

Vermelha e gostosa,  
Muito doce e faceira.  
Quem quiser me conhecer,  
Minha mãe é a macieira.

Eu sou a maçã.



Fonte: CÓCCO, 2000, p. 213.

1) ALOCUTIVO


a) Injunção

- verbo imperativo

Escolha alguns alunos para fazer uma leitura dramatizada.

**Lendo**

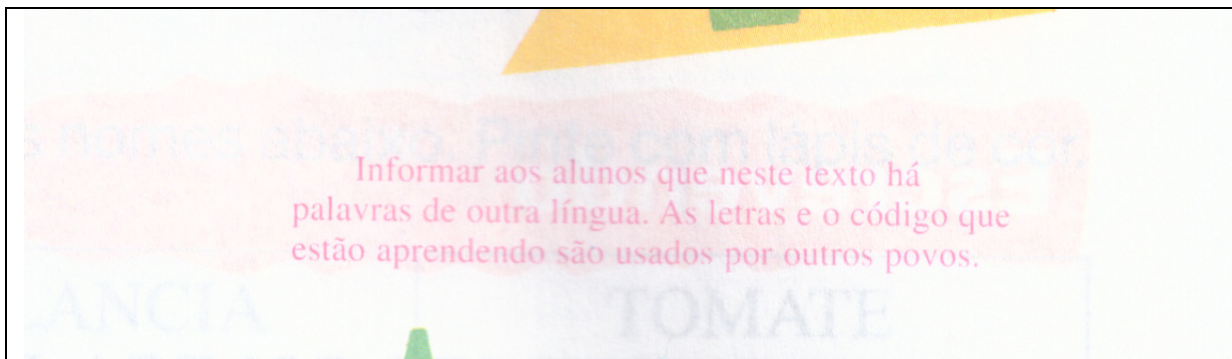
Leia o texto, junto com sua professora.



Fonte: CÓCCO, 2000, p. 196.

## ANEXO D (continuação)

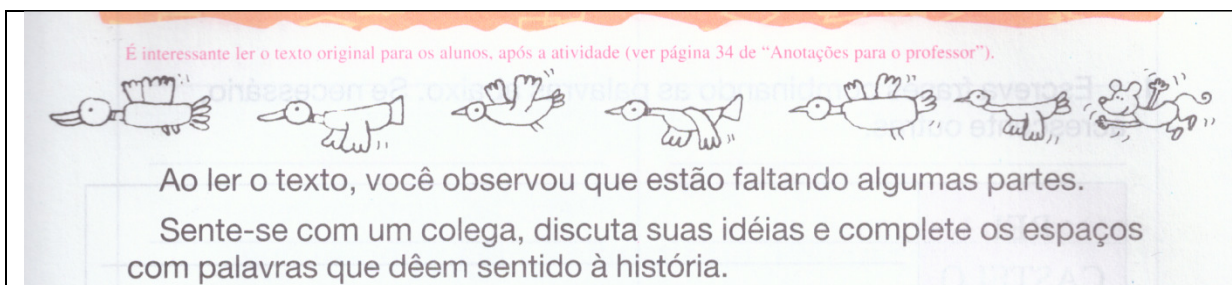
- verbo infinitivo



Informar aos alunos que neste texto há palavras de outra língua. As letras e o código que estão aprendendo são usados por outros povos.

Fonte: CÓCCO, 2000, p. 129.

- com indicação do apêndice

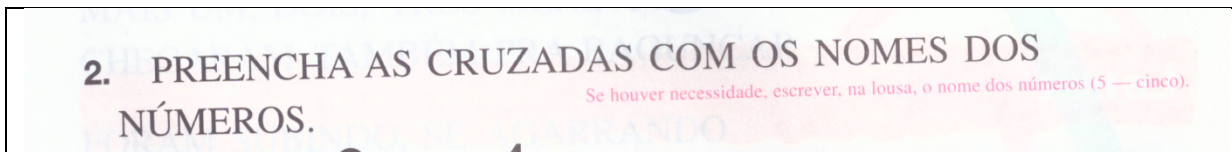


É interessante ler o texto original para os alunos, após a atividade (ver página 34 de "Anotações para o professor").

Ao ler o texto, você observou que estão faltando algumas partes. Sente-se com um colega, discuta suas idéias e complete os espaços com palavras que dêem sentido à história.

Fonte: CÓCCO, 2000, p. 201.

- com uma condição



2. PREENCHA AS CRUZADAS COM OS NOMES DOS NÚMEROS.

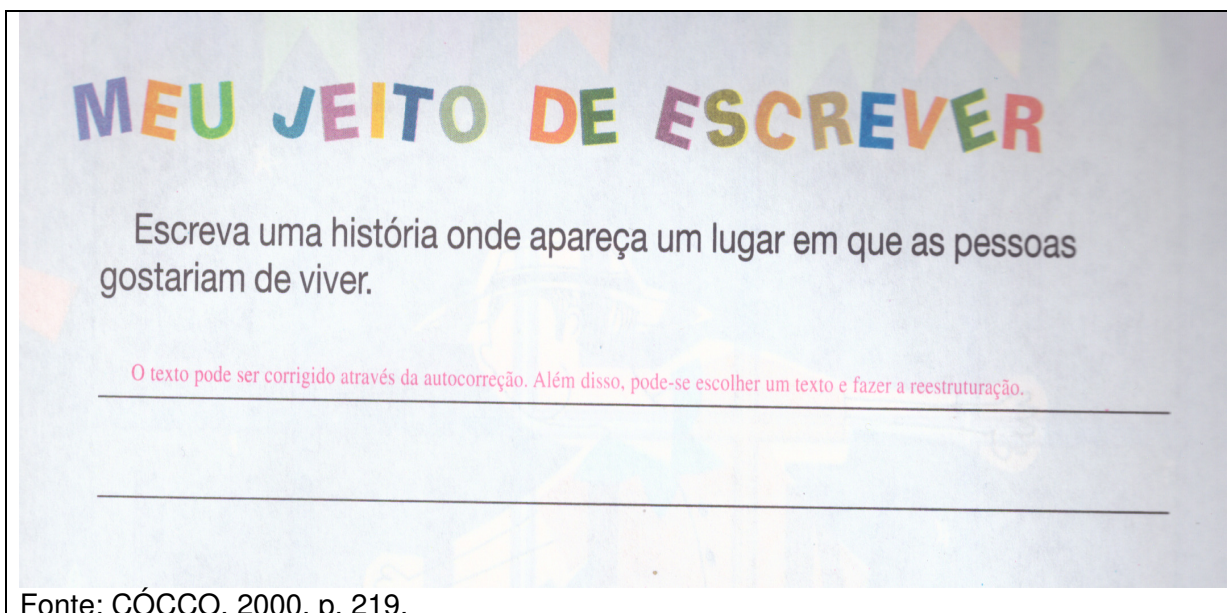
Se houver necessidade, escrever, na lousa, o nome dos números (5 — cinco).

Fonte: CÓCCO, 2000, p. 108.

**ANEXO D** (continuação)

## b) Sugestão

- Simples



**MEU JEITO DE ESCREVER**

Escreva uma história onde apareça um lugar em que as pessoas gostariam de viver.

O texto pode ser corrigido através da autocorreção. Além disso, pode-se escolher um texto e fazer a reestruturação.

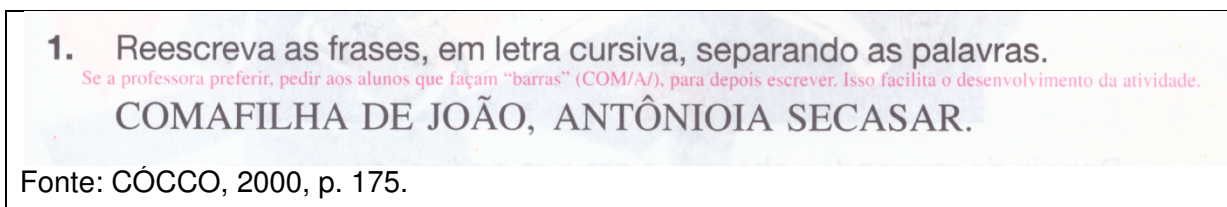
---



---

Fonte: CÓCCO, 2000, p. 219.

- subordinada a um desejo

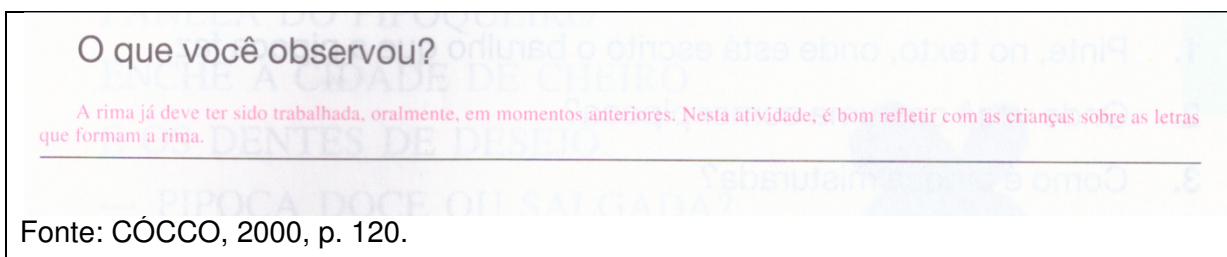


**1. Reescreva as frases, em letra cursiva, separando as palavras.**  
 Se a professora preferir, pedir aos alunos que façam "barras" (COM/A/), para depois escrever. Isso facilita o desenvolvimento da atividade.

**COMAFILHA DE JOÃO, ANTÔNIOIA SECASAR.**

Fonte: CÓCCO, 2000, p. 175.

## 2) ELOCUTIVO



O que você observou?

A rima já deve ter sido trabalhada, oralmente, em momentos anteriores. Nesta atividade, é bom refletir com as crianças sobre as letras que formam a rima.

---

Fonte: CÓCCO, 2000, p. 120.

## ANEXO D (continuação)

### 3) DELOCUTIVO

- objetivo E justificativa/explicação

#### 2. Escolha um objeto que existe na sua classe e faça o desenho dele:

Procure um objeto que não seja muito comum e faça um desenho dele.

A atividade que segue tem o objetivo de levar a criança a refletir sobre a relação entre a fala e a escrita e “destruir” o realismo nominal.  
A criança que apresenta o nível 1 de realismo nominal tem dificuldades para começar a compreender o funcionamento do código.

Mostre o seu desenho para um colega e pergunte:

Qual o objeto desenhado?

Agora crie um sinal que possa representar o objeto que você desenhou.

A criança deve perceber que o sinal não é convencional no sentido de seguir normas e que as pessoas terão dificuldade para compreender o significado.

Mostre esse sinal a uma outra pessoa e escreva **SIM** se ela conseguir descobrir e **NÃO** se ela não descobriu o que significa.

Agora, escreva ou peça para sua professora escrever a palavra que representa o seu objeto.

18

O importante é levá-los a perceber que a escrita formal é uma convenção, tem regras a serem seguidas e que a comunicação de uma idéia — por escrito — não é aleatória. É preciso seguir algumas normas.  
O desenho representa algo real, mas o sinal (símbolo) que o representa é muito subjetivo e pode não ser compreendido pelo outro.  
A escrita pode comunicar a idéia, mesmo não tendo o objetivo real presente.

## ANEXO E

Exemplos de exercícios do Manual do Professor: *Língua e Linguagem*

Em branco

9. Como é bom brincar num parque de diversões! Quantos brinquedos!  
Quanta alegria e emoção!  
Agora, em dupla, escrevam o maior número de palavras relacionadas com um parque que vocês conseguirem imaginar:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: ALBUQUERQUE, 2004, p. 114.

Resposta esperada

7. Junto com um colega, encontrem uma maneira diferente de escrever a parlenda: *Espera-se que as crianças usem numerais para reescrever a parlenda.*













Um, dois, feijão com arroz  
Três, quatro, feijão no prato  
Cinco, seis, feijão inglês  
Sete, oito, comer biscoito  
Nove, dez, comer pastéis.

(Quadrinha popular)

Fonte: ALBUQUERQUE, 2004, p. 124.

Resposta literal

12. Descubra o que está escrito abaixo, substituindo os símbolos por palavras:

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
|  formiga  |  no      |  uma  |  fofoca |
|  Josefina |  Eu      |  tia  |  da     |
|  vi       |  fazendo |  feia |  café   |

Eu      vi      uma      formiga

---

fazendo      fofoca      feia      no

---

café      da      tia      Josefina.

Fonte: ALBUQUERQUE, 2004, p. 78.

## ANEXO E (continuação)

### 1) ALOCUTIVO

#### a) Injunção

- verbo infinitivo


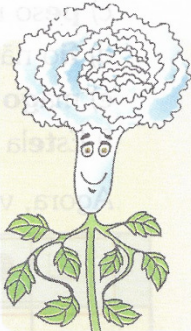
**5.** Em que quadro você vai colocar estas palavras?

Fazer esta atividade oralmente, até fixá-la bem. Então, pedir sua realização escrita.

cavalo caneca crânio  
craque canela caneta cratera

Este é o quadro da **CANOA**

Este é o quadro do **CRAVO**

Fonte: ALBUQUERQUE, 2004, p. 35.

- com uma explicação

**5.** a) Escreva aqui as palavras que você já sabe escrever.

b) Agora, dite-as para seus colegas.

Pedir que cada aluno dite uma palavra para os colegas. Fazer a correção no quadro-negro, para que verifiquem se grafaram corretamente as palavras ditadas.

Esta atividade pode ser feita no caderno ou em uma folha.

**30**

Fonte: ALBUQUERQUE, 2004, p. 30.

## ANEXO E (continuação)

- com indicação do apêndice

**Lição 3**

**O alfabeto**

**1.** Vamos conhecer melhor o alfabeto?  
 Leia-o com seus colegas, apontando letra por letra.  
*Ler orientações sobre que letra usar no Manual do Professor.*

|          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>A</b> | <b>B</b> | <b>C</b> | <b>D</b> | <b>E</b> | <b>F</b> | <b>G</b> | <b>H</b> | <b>I</b> |
| <b>J</b> | <b>L</b> | <b>M</b> | <b>N</b> | <b>O</b> | <b>P</b> | <b>Q</b> | <b>R</b> | <b>S</b> |
| <b>T</b> | <b>U</b> | <b>V</b> | <b>X</b> | <b>Z</b> | <b>K</b> | <b>W</b> | <b>Y</b> |          |

Fonte: ALBUQUERQUE, 2004, p. 16.

### b) Sugestão

- Simples

**11.** Escolha uma letra do alfabeto e tente fazer uma lista parecida com a que você leu, repetindo a letra escolhida:

Nome: \_\_\_\_\_

Local de nascimento: \_\_\_\_\_

Ocupação: \_\_\_\_\_

Cor preferida: \_\_\_\_\_

Prato preferido: \_\_\_\_\_

Onde passa as férias: \_\_\_\_\_

(crie outros itens, como preferir)  
*Esta atividade pode ser feita em dupla.*

Fonte: ALBUQUERQUE, 2004, p. 145.

**ANEXO E** (continuação)

- subordinada a um desejo


**4. Este(a) sou eu:**  
Se o aluno preferir, oriente-o para que faça um desenho e cole-o neste espaço.

**COLE O SEU RETRATO**

Agora, ligue as frases adequadamente às crianças do desenho:

Eu sou uma menina.

Eu sou um menino.



The image shows a worksheet for a drawing activity. At the top, there is a section titled '4. Este(a) sou eu:' with a sub-instruction: 'Se o aluno preferir, oriente-o para que faça um desenho e cole-o neste espaço.' Below this is a rectangular box with a brown border containing the text 'COLE O SEU RETRATO'. Underneath the box, the instruction reads 'Agora, ligue as frases adequadamente às crianças do desenho:'. Two yellow speech bubbles contain the phrases 'Eu sou uma menina.' and 'Eu sou um menino.'. At the bottom, there is a drawing of a boy with red hair and a girl with blonde hair, both with their arms raised in a gesture of excitement or presentation.

Fonte: ALBUQUERQUE, 2004, p. 7.

## ANEXO E (continuação)

## 2) DELOCUTIVO

- objetivo

## 9. Leia o texto abaixo:

O chinês chique, de chapéu chocante, chegou com um bicho de luxo. Escorregou na graxa, se esborrachou no chão, machucou a coxa. Chocado, teve um chilique, chutou o lixo e xingou o chão!

(Eva Furnari. *Travadinhas*. São Paulo, Moderna. p. 2. Coleção Hora da fantasia.)

Agora, leia e compare as palavras, separando-as nas colunas abaixo:

|        |        |         |        |
|--------|--------|---------|--------|
| chique | chapéu | chocado | chinês |
| luxo   | graxa  | lixo    | bicho  |

## Pescaria no texto:



Palavras com **x**

Palavras com **ch**

---



---



---



---



---



---

Discuta com seus colegas e descubra o que as palavras de cada coluna têm de semelhante.

O objetivo deste exercício é que eles percebam que em várias palavras o som do **x** é o mesmo do **ch**. Para aprender a grafia de palavras como estas é necessário exercitar.

Fonte: ALBUQUERQUE, 2004, p. 144.

- justificativa/explicação

## 5. Descubra, nas palavras abaixo, a mesma parte que foi destacada do nome

**doce**.

Aqui, exploramos a mesma sílaba em posição diferente.

do **ce** cebola cera

cedo cereja

Fonte: ALBUQUERQUE, 2004, p. 61.

## ANEXO F

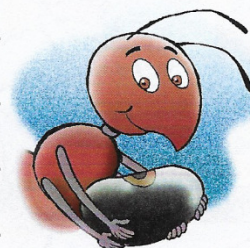
Exemplos de exercícios do Manual do Professor: *Alegria de Saber*

Em branco

5. Dê a sua opinião a respeito de cada personagem:



.....  
 .....  
 .....



.....  
 .....  
 .....

Fonte: PASSOS, 2007, p. 133.

Resposta literal

4. Por que **Heitor** é escrito com **H** maiúsculo?

Heitor é escrito com H maiúsculo porque é um nome próprio.

Fonte: PASSOS, 2007, p. 116.

1) ALOCUTIVO

a) Injunção

- verbo infinitivo

6. Vamos formar palavras?

tei ma → teima ..... ba ta ta → batata .....

to ma → toma ..... pa ta da → patada .....

go ma → goma ..... lo ta da → lotada .....

ma → mata .....

← ta .....

**Professor:** Promover um bingo com palavras que têm a consoante **t**, como tomate, topete, time, batuta, tucano, gato, pato, patada, peteca, mata, Tatiana, Tiago, Tomé.

74

Fonte: PASSOS, 2007, p.74.

## ANEXO F (continuação)

- com uma possibilidade

Sabia que o mar tem alfaces?  
 Mas as alfaces-do-mar não são cultivadas em hortas.  
 A alface-do-mar é uma alga.  
 A alga é um vegetal.  
 Existem diferentes tipos de alga.  
 Há algas que vivem na água salgada. Há também algas que vivem na água doce.  
 Muitos animais alimentam-se das algas. Certos tipos de alga são um ótimo alimento para o homem.

**Professor:** Se possível, apresentar algas para que os alunos observem as características desse vegetal.


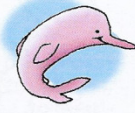




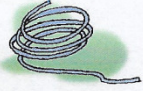



Teresa Freitas, professora de Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Fonte: PASSOS, 2007, p. 155.

- com uma explicação

4. Observe e continue transformando estas palavras em outras:

**Professor:** Esta atividade evidencia auditivamente a oposição de formas da linguagem. Orientar, pois, os alunos a seguir as setas ao realizá-la.

|   |       |   |       |   |        |
|---|-------|---|-------|---|--------|
|  | taça  |  | boto  |  | tinta  |
| ↓   |       | ↓   |       | ↓   |        |
|  | traça |  | broto | 30  | trinta |
|   |       |   |       |   |        |
|  | pato  |  | fio   |  | fitas  |
| ↓   |       | ↓   |       | ↓   |        |
|  | prato |  | frio  |  | fritas |
|   |       |   |       |   |        |

Fonte: PASSOS, 2007, p. 144.

## ANEXO F (continuação)

- com uma condição

I. Leve a içá até o formigueiro, pintando a letra i das palavras e o caminho que você percorreu:  
**Professor:** Se julgar conveniente, solicitar aos alunos que, antes de iniciar a atividade proposta, leiam as palavras e percorram com o dedo o caminho a ser traçado.

Fonte: PASSOS, 2007, p. 30.

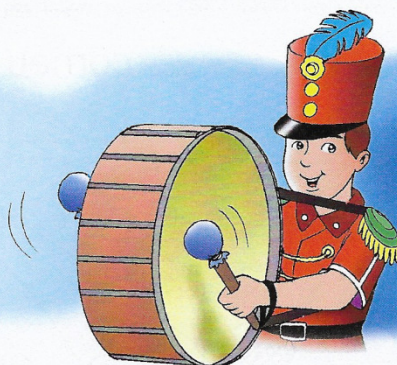
## ANEXO F (continuação)

## b) Sugestão

- Simples

7. Descubra palavras que têm z:

**Sugestão:** Treino ortográfico de natureza visual com as palavras dú-zia, buzina, vazia, beleza, gaze (tecido), zelo, azulado, zebu.



za ze zi zo zu zão

go do ju í la  
va a ba ti jo  
mi de na le ni o


gozado, azedo, azia, juízo, alazão, vazio(a), dezena,  
amizade, batizado, azulejo, gozo, vazado, zunido

## ANEXO F (continuação)

### 2) DELOCUTIVO

- Objetivo

3. Vamos circular nas palavras uma das sílabas da palavra **nenê**?  
**Objetivos:** Compor e decompor palavras formadas com sílabas iniciadas por **n** e outras combinações fonêmicas já apresentadas; traçar a letra **n/N**; pesquisar e trocar informações sobre o significado de palavras.

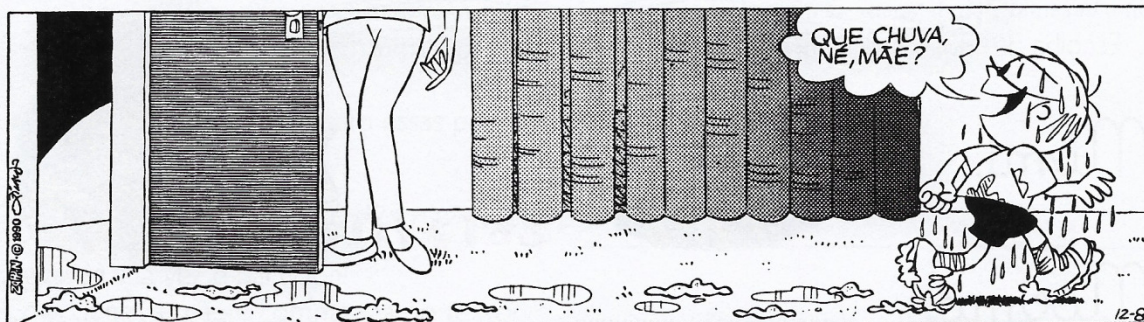


caneca      penedo      Ane  
 Enê      anêmona      cone

Fonte: PASSOS, 2007, p. 57.

- justificativa/explicação

7. Observe a cena do Menino Maluquinho e conte aos colegas o que você entendeu. Depois, tente escrever a história no caderno:



Ziraldo é jornalista, escritor, poeta, ilustrador, cartunista. Nasceu em Caratinga, MG. Usa a linguagem do humor para encantar crianças e adultos. Seu Menino Maluquinho já transpõe as fronteiras do Brasil, partindo para conquistar crianças de outros países.

46

O Menino Maluquinho em quadrinhos,  
 Ziraldo, L&PM.

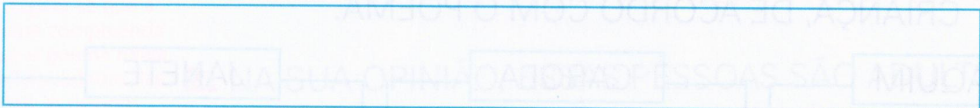
Fonte: PASSOS, 2007, p. 46.

## ANEXO G

Exemplos de exercícios do Manual do Professor: *A grande aventura*

Em branco

**1.** ESCREVA SEU NOME. PINTE A LETRA INICIAL.



Fonte: SILVA, 2010, p. 34.

Resposta pessoal

**4.** PARA VOCÊ, QUAL É A BRINCADEIRA MAIS INTERESSANTE CITADA NO POEMA? *Resposta pessoal.*

Fonte: SILVA, 2010, p. 32.

Resposta esperada

**1.** QUEM ESTÁ CANTANDO A MUSIQUINHA? POR QUÊ?  
*Espera-se que os alunos observem a ilustração e identifiquem que é a Dona Baratinha. Ela canta porque quer conseguir um noivo para se casar.*

Fonte: SILVA, 2010, p. 52.

Resposta literal

**3.** DESENHE O BRINQUEDO PREFERIDO DE CADA CRIANÇA, DE ACORDO COM O POEMA.

| JOAQUIM | CAROLA | JANETE   |
|---------|--------|----------|
| patins  | bola   | patinete |

33

Fonte: SILVA, 2010, p. 33.

**ANEXO G** (continuação)

## 1) ALOCUTIVO

## a) Injunção

- verbo imperativo

**4.** COM A TURMA E A PROFESSORA, LEIA ESTAS PALAVRAS:

AMIGO

AMIGA

Incentive as observações de que: elas se diferenciam nas terminações (O/A) e nas referências (ao sexo masculino e ao feminino); assemelham-se por terem 5 letras, sendo que as 4 primeiras são iguais.

- COPIE AS PALAVRAS NO DIAGRAMA A SEGUIR.

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| A | M | I | G | O |
| A | M | I | G | A |


- RESPONDA ORALMENTE:

O QUE AS PALAVRAS QUE VOCÊ ESCREVEU TÊM DE IGUAL?  
E DE DIFERENTE?


Fonte: SILVA, 2010, p. 35.

## ANEXO G (continuação)

- com uma possibilidade



## LUZ E SOMBRAS



Ilustrações: Mariana Prillo

QUE TAL MONTAR UM TEATRINHO ASSOMBRADO?

CONVIDE SEUS COLEGAS, CHAME A INSPIRAÇÃO E MÃOS À OBRA!


*Se possível, combine uma apresentação dos grupos da classe.*

VOCÊS VÃO PRECISAR DE:

- UMA PAREDE EM AMBIENTE BEM ESCURO;
- UMA LANTERNA OU ABAJUR;
- SUAS MÃOS.

NA FRENTE DA LANTERNA OU ABAJUR ACESO, PROJETE NA PAREDE SOMBRAS FEITAS COM AS MÃOS.

USE A IMAGINAÇÃO E CRIE HISTÓRIAS DE ARREPIAR...



## ANEXO G (continuação)

- com uma explicação

**DE PAPO**

**COM A TURMA**

**1. O QUE VOCÊ OBSERVOU NA CENA?**


1. Oriente a observação das cores do quarto, dos animais que fazem companhia à mulher, dos olhinhos debaixo da cama e atrás da cortina, do porta-retrato com a imagem do vampiro, das expressões dos personagens. Tudo isso pode indicar familiaridade entre o vampiro e a mulher, enquanto o texto (“ataca a pobre senhora”) contradiz esse fato.

Fonte: SILVA, 2010, p. 125.

- com indicação do apêndice

**2. OUÇA AS INFORMAÇÕES QUE A PROFESSORA VAI LER SOBRE O LOBO-GUARÁ.**



Leia para os alunos as informações sobre o lobo-guará que se encontram na pág. 31 do Apêndice das Anotações para a professora.



Fonte: SILVA, 2010, p. 65.

- com uma condição

**3. LEIA JUNTO COM OS COLEGAS E A PROFESSORA.**

QUANDO O  UIVA PARA A , ESTÁ CHAMANDO O BANDO PARA UMA CAÇADA.

◆ ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS.

Se julgar conveniente, distribua o **alfabeto da turma** para realizar a atividade coletivamente.

LOBO \_\_\_\_\_ LUA \_\_\_\_\_

Fonte: SILVA, 2010, p.64.

## ANEXO G (continuação)


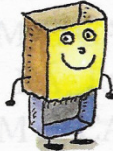


## b) Sugestão

- Simples

Sugestão: você pode propor aos alunos que formem duplas para montarem, com o **alfabeto móvel**, uma das palavras completadas. Em seguida, peça que **embaralhem** as letras e as entreguem ao colega para que ele descubra e remonte a palavra.

**5. COMPLETE OS NOMES DAS FIGURAS COM AS LETRAS A, E, I, O OU U. DEPOIS, COPIE OS NOMES FORMADOS.**

**AS LETRAS A, E, I, O, U SÃO CHAMADAS VOGAIS.**

F \_ T \_      C \_ X \_      F \_ J \_ D \_      \_ \_ R \_

FITA      CAIXA      FEIJOADA      OURO

Ilustrações: Luiz Maia

Fonte: SILVA, 2010, p. 57

## ANEXO G (continuação)

- Subordinada a um desejo

# LEMBRANÇAS... QUANTAS LEMBRANÇAS!!!

A AVENTURA QUE VOCÊ VIVEU ESTE ANO NÃO TERMINA POR AQUI.

ELA VAI CONTINUAR... E DELA VOCÊ VAI LEVAR MUITAS LEMBRANÇAS. PARA TRANSPORTÁ-LAS, MONTE A SUA **MALETA DE RECORDAÇÕES**.

*Seria interessante que, antes da montagem, colassem as plaquinhas em folhas de cartolina para ficar mais resistente.*

SIGA AS INSTRUÇÕES:

- NAS PÁGINAS FINAIS DO LIVRO, VOCÊ VAI ENCONTRAR A SUA **MALETA DE RECORDAÇÕES** PARA RECORTAR E MONTAR.
- RECORTE TAMBÉM AS PLAQUINHAS E GUARDE-AS NA SUA MALETA.
- COM A AJUDA DA PROFESSORA, SERÃO FORMADOS GRUPOS PARA A **RODA DE RECORDAÇÕES**.
- RETIRE UMA PLAQUINHA DA MALETA E CONTE PARA SEUS COLEGAS QUAIS SÃO AS LEMBRANÇAS QUE ELA DESPERTA EM VOCÊ. *Combine com a classe se as plaquinhas serão sorteadas ou escolhidas.*
- DEPOIS OUÇA COM ATENÇÃO AS LEMBRANÇAS DOS COLEGAS. *Reserve pelo menos dois momentos para a proposta: o de montar a maleta e o da Roda de recordações propriamente dito. Se houver interesse por parte dos alunos, amplie a listagem de recordações solicitando que criem outras além das indicadas pelas plaquinhas. Coloque na Roda as suas lembranças também. Sua participação será extremamente rica como memória do grupo.*

155

## ANEXO G (continuação)

### 2) DELOCUTIVO


- Objetivo

# De olho

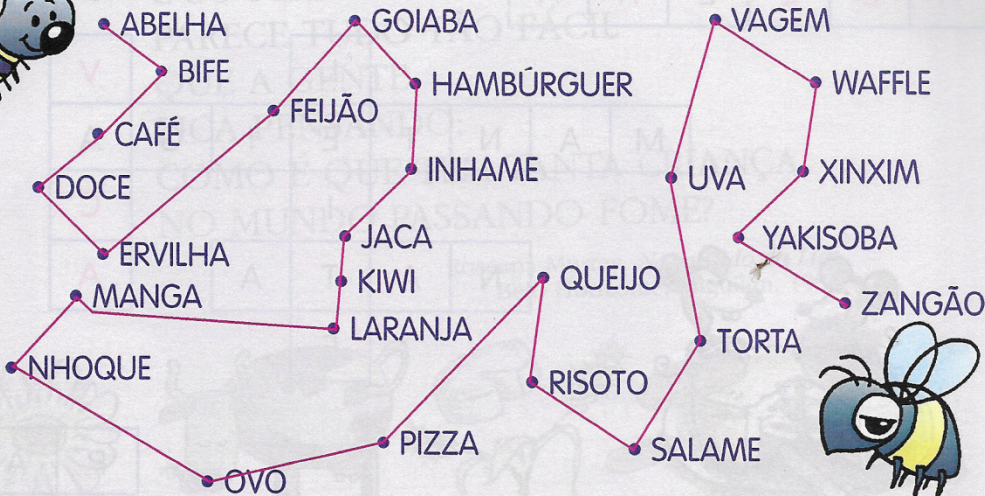
## na língua

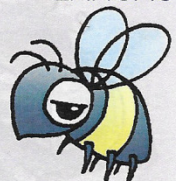
O objetivo desta atividade, neste momento, é retomar o alfabeto com os alunos que ainda não identificam o valor sonoro das letras. Antes de realizar a atividade, peça a leitura das palavras e a identificação de suas iniciais.

1. TRACE O CAMINHO DA ABELHA ATÉ O ZANGÃO LIGANDO AS PALAVRAS NA ORDEM ALFABÉTICA.



Jóhan e Sany





114

Fonte: SILVA, 2010, p. 114.

## ANEXO G (continuação)

- justificativa/explicação

**4. ESCREVA QUANTAS LETRAS  E QUANTAS SÍLABAS  TEM CADA PALAVRA. VEJA O EXEMPLO.**



Tamanho aprox. da espécie: 1,50 m a 2 m.

AVESTRUZ

|   |   |
|---|---|
|  |  |
| 8   | 3   |



Tamanho aprox. da espécie: de 60-70 cm.

TARTARUGA

|   |   |
|---|---|
|  |  |
| 9   | 4   |



Tamanho aprox. da espécie: 1,30 m a 1,70 m.

EMA

|   |   |
|---|---|
|  |  |
| 3   | 2   |



Tamanho aprox.: 10-20 cm.

RÃ

|   |   |
|---|---|
|  |  |
| 2   | 1   |

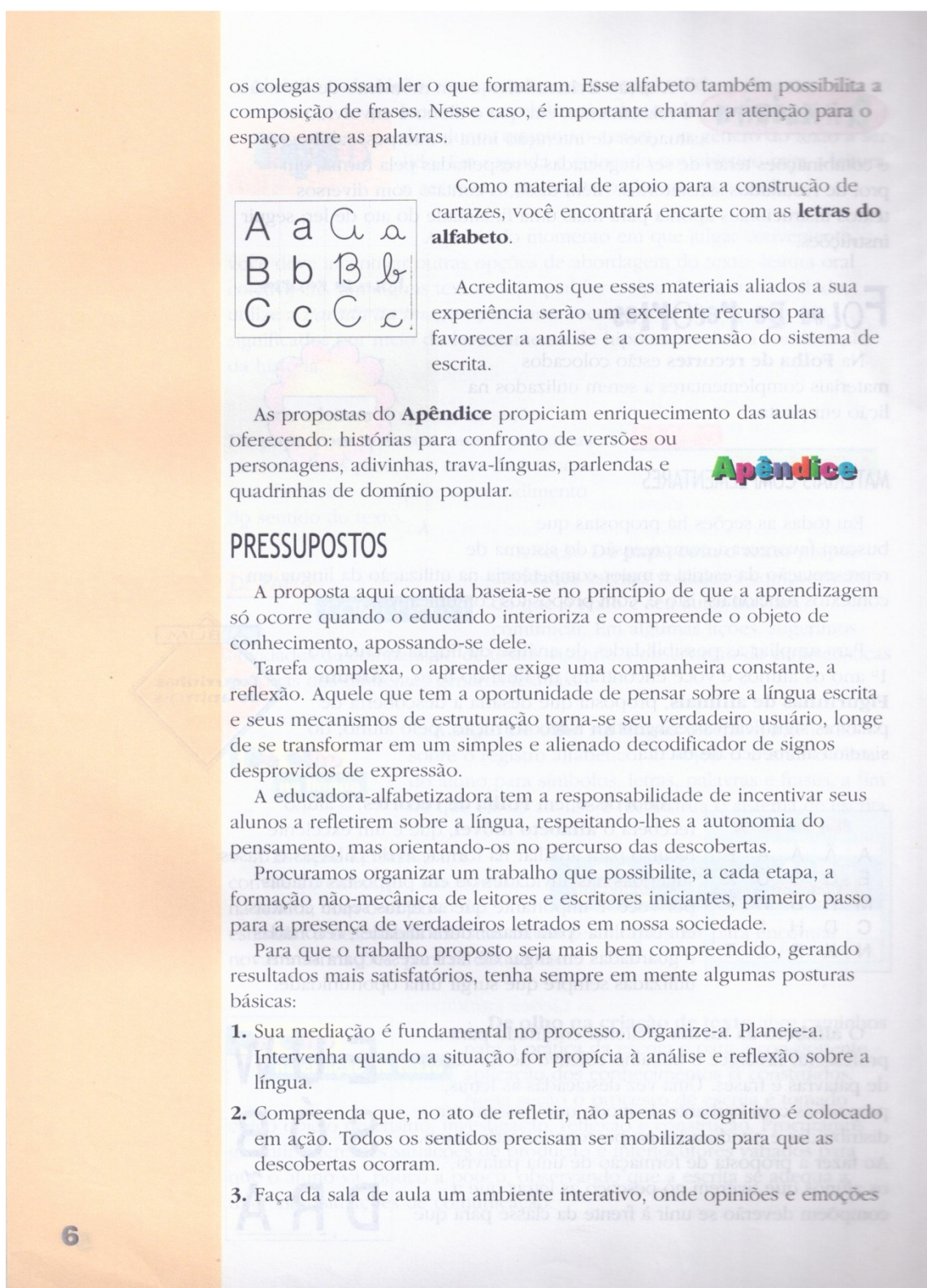
Esta atividade incentiva a percepção dos sons sequenciais da fala, por meio da contagem do número de vezes que "a boca se abre" para pronunciar as palavras e do confronto com o número de letras que as compõem. As atividades seguintes aprofundam o conteúdo.

**73**

Fonte: SILVA, 2010, p. 73.

## ANEXO H

### Exemplo de página do apêndice do Manual *A Grande Aventura*



## ANEXO I

Exemplos do Manual do Professor: *Porta Aberta*

Em branco

4 ESCREVA O NOME DO COLEGA QUE TRABALHOU COM VOCÊ.



Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 22.

Resposta pessoal

1 RESPONDA ORALMENTE.

\* NA SUA OPINIÃO, O LOBO TEM BOA VISÃO? Resposta pessoal.

Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 90.

Resposta esperada

2 Responda oralmente.

\* A cantiga narra uma história em que o cravo e a rosa brigaram.  
Afinal, houve vencedor? Por quê?

Espera-se que os alunos concluam que não, pois o cravo e a rosa saíram machucados.

Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 201.

Resposta literal

2 Responda oralmente.

\* Que animais a casa da bruxa tem? Rato, sapo, morcego e coruja.

\* Qual desses nomes tem mais letras? Morcego.

Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 247.

## ANEXO I (continuação)

### 1) ALOCUTIVO

#### a) Injunção

- verbo imperativo

**5** Leia e copie.

**6.** Professor, escreva as palavras na lousa. Peça aos alunos que leiam silenciosamente essas palavras. Em seguida, leia-as em voz alta, apontando-as. Depois, oriente-os a circular a primeira sílaba de cada palavra. Circule-as também na lousa.

**CANGURU**  
**canguru**

*canguru*

canguru

Photodisc/Getty Images

Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 216.

- com uma indicação corporal

Escreva um recado de amor para alguém da sua família e fixe na geladeira. Depois pergunte à pessoa que você escolheu se ela gostou.

Professor, caminhe pela sala e observe as estratégias que os alunos estão utilizando para escrever as palavras que desejam. Sempre que houver dúvida,

**180**

oriente-os a consultar as listas de palavras expostas na classe (nome dos alunos, de personagens de gibis, de animais etc.).

Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 180.

- com uma possibilidade

**2** OBSERVE AS IMAGENS A SEGUIR E CONTE PARA OS COLEGAS SE VOCÊ SABE A QUE CONTOS INFANTIS SE REFEREM.

Se possível, traga para a sala de aula alguns exemplares dos livros em que se encontram os contos **Branca de Neve e os sete anões** e **João e Maria**. Nesta seção, os alunos deverão ouvir os dois contos, inicialmente aquele que receber mais votos.

Ilustrações: José Luis Juhais




Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 69.

## ANEXO I (continuação)

- com uma explicação:


**2** ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR. DEPOIS CIRCULE AS PALAVRAS QUE RIMAM.

Professor, é importante que transcreva o poema para uma folha de papel pardo ou cartolina e leia-o várias vezes, apontando as palavras. Dessa forma, os alunos poderão observar o sentido da escrita (da esquerda para a direita) e a correspondência da fala com a escrita.

**A LUA**

A **LUA** PINTA A **RUA** DE **PRATA**  
E NA **MATA** A **LUA** PARECE  
UM BISCOITO DE **NATA**.

QUEM SERÁ QUE ESQUECEU  
A **LUA** ACESA NO CÉU?




ROSEANA MURRAY. NO MUNDO DA LUA: BELO HORIZONTE: MIGUILIM, 1985.

Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 44.

- com indicação do apêndice

**4** Agora é a sua vez!

O professor vai distribuir uma folha de papel para você desenhar alguma coisa bem comprida e escrever sobre ela. Os trabalhos serão expostos no mural da classe. Professor, nas *Anotações para o professor (Orientações específicas)*, você encontrará sugestões para a condução deste trabalho.



A ilustração precisa combinar com o que você escreveu, viu?

Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 246.

## ANEXO I (continuação)

- com uma condição

**5** RESPONDA ORALMENTE.

Professor, se achar conveniente, amplie a atividade desafiando os alunos a falarem o nome de outras frutas e suas respectivas árvores. Exemplos: manga/mangueira; jaboticaba/jaboticabeira; laranja/laranjeira; limão/limoeiro; maçã/macieira.

\* UM PÉ DE CAJU É UM CAJUEIRO. COMO SE CHAMA UM PÉ DE:



bananeira      abacateiro      mamoero

Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 51.

### b) Sugestão

- Simples

**3** RESPONDA ORALMENTE.

\* NA SUA OPINIÃO, POR QUE CASAS E APARTAMENTOS TÊM JANELAS?

Para arejar e iluminar o ambiente.

\* POR QUE É COMUM FECHAR A JANELA QUANDO CHOVE?

Para não entrar água.

79

Professor, sugerimos fazer uma atividade de dramatização: à medida que os alunos cantam, podem acompanhar a música abrindo e fechando os braços.

Fonte: CARPANEDA, 2013, p. 79.



## ANEXO J

Exemplos do Manual do Professor: *Juntos Nessa*

Resposta pessoal

**2. VOCÊ JÁ AS CONHECIA? JÁ BRINCOU DELAS?** *Resposta pessoal.*

Fonte: PASSOS, 2016, p. 59.

Resposta esperada

**3. SEGUNDO O TEXTO, O QUE OS POVOS INDÍGENAS PRECISAM FAZER PARA CONSTRUIR UM BRINQUEDO?** *Resposta esperada: Ir até a mata, achar o material certo e aprender a fazer o brinquedo.*

Fonte: PASSOS, 2016, p. 59.

Resposta literal

**10. DE ACORDO COM A NOTÍCIA, POR QUE NÃO TEM SIDO FÁCIL MUDAR OS HÁBITOS DO GATO?**

PORQUE ELE PREFERE COMIDA HUMANA.

Fonte: PASSOS, 2016, p. 144.

1) ALOCUTIVO

a) Injunção

- verbo imperativo

**1. COM QUE LETRA COMEÇA A PALAVRA QUE NOMEIA O OBJETO QUE ESTÁ EM CIMA DO BOLO DE ANIVERSÁRIO? PINTE-A ABAIXO.**

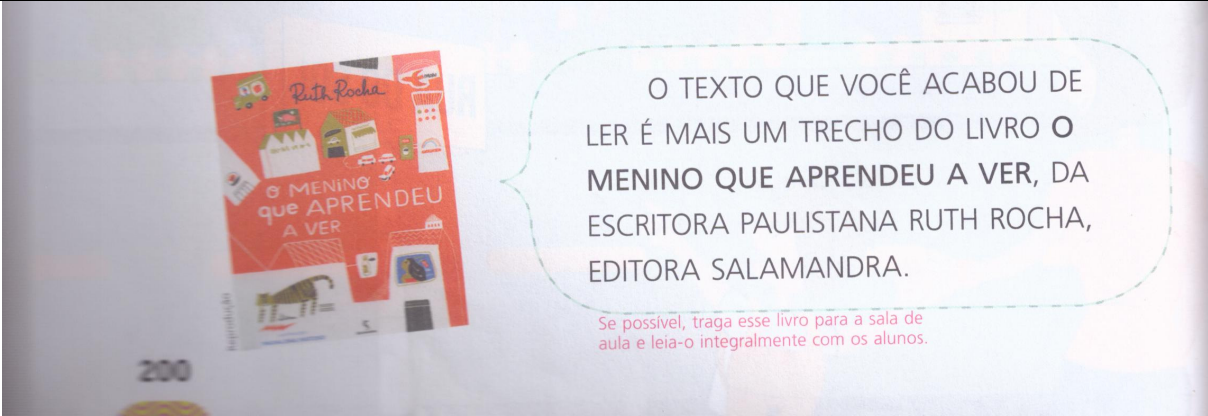


F C D V U L

Fonte: PASSOS, 2016, p. 85.

## ANEXO J (continuação)

- com uma possibilidade



O TEXTO QUE VOCÊ ACABOU DE LER É MAIS UM TRECHO DO LIVRO **O MENINO QUE APRENDEU A VER**, DA ESCRITORA PAULISTANA RUTH ROCHA, EDITORA SALAMANDRA.

*Se possível, traga esse livro para a sala de aula e leia-o integralmente com os alunos.*

Fonte: PASSOS, 2016, p. 200.

- com uma explicação

NUM OUTRO DIA, MARCADO PELO(A) PROFESSOR(A), A TURMA FARÁ A CONTAGEM DAS RESPOSTAS E VERIFICARÁ QUANTAS PESSOAS FORAM ENTREVISTADAS E, DESSAS PESSOAS, QUANTAS RESPONDERAM SIM E QUANTAS RESPONDERAM NÃO PARA A PERGUNTA FEITA.

DEPOIS DESSA ETAPA, FAÇAM UMA RODA DE CONVERSA PARA QUE TODOS APRESENTEM AS JUSTIFICATIVAS DADAS PELAS PESSOAS ENTREVISTADAS E PARA QUE VOCÊS DISCUTAM SOBRE ESSAS RESPOSTAS.

ANOTE NO ESPAÇO ABAIXO A QUE CONCLUSÃO VOCÊS CHEGARAM.


**RESPOSTA PESSOAL.** *Incentive todos os alunos a apresentarem as justificativas coletadas e promova a discussão de modo que ressalte as opiniões que respeitam à diferença e questione os alunos sobre as que não a valorizam. Este momento é muito importante para que os alunos percebam que as pessoas têm opiniões diferentes e que também deve ser respeitado. Ao final, incentive-os a concluir que valorizar as diferenças é fundamental para uma boa convivência.*

*Explique à turma que agora é o momento de registrarem a conclusão a que chegaram depois da enquete e da discussão realizada na sala de aula e que para isso é importante justificar a opinião dada. Auxilie-os caso tenham dificuldade em realizar a atividade.*

Fonte: PASSOS, 2016, p. 196.

## ANEXO J (continuação)

- com indicação do apêndice




DIVIRTA-SE E APRENDA!

Veja, na Assessoria Pedagógica, mais informações para realizar esta atividade.

OS CONTOS MARAVILHOSOS E DE FADAS POSSUEM DIVERSOS PERSONAGENS E MUITOS DELES SÃO CONHECIDOS POR NÓS. QUE TAL NOS DIVERTIRMOS COM ELES?

NAS PÁGINAS 229 A 237, VOCÊ VAI ENCONTRAR PEÇAS DO JOGO DA MEMÓRIA DOS CONTOS DE FADAS. RECORTE-AS E PRESTE ATENÇÃO NAS INSTRUÇÕES QUE O(A) PROFESSOR(A) DARÁ.

DEPOIS DE ENTENDER COMO SE JOGA, DIVIRTA-SE COM SEUS COLEGAS!




Camilla Carmona


Fonte: PASSOS, 2016, p. 179.

- com uma condição


3. CIRCULE, NOS NOMES DOS PERSONAGENS ABAIXO, AS VOGAIS.




SEBASTIÃO




AUGUSTO




MONIQUE



ANTERO



APARECIDA



BENEDITO

Caso julgue necessário, explique aos alunos que podem ocorrer palavras que não possuem vogais, como em algumas onomatopeias (ZZZZ...) e em alguns nomes próprios (Wylly). Entretanto, apesar de não terem vogais, ao serem pronunciadas, as palavras comportam o som de vogais, como as letras "y" de Wylly, que têm o som da vogal "i".

50

Ilustrações: Waldemiro Neto

Fonte: PASSOS, 2016, p. 50.

**ANEXO J** (continuação)


b) Sugestão

- Simples

**11. POR QUE VOCÊ ACHA QUE ELE AGIU DESSA MANEIRA?**

ELE AGIU DESSA MANEIRA PORQUE ESTAVA ASSUSTADO COM A

"VOZ" QUE PERGUNTAVA O TEMPO TODO SOBRE SEUS DENTES.



**LENDO COM EXPRESSIVIDADE**

Veja, na Assessoria Pedagógica, mais orientações para essa atividade.

O QUE VOCÊ ACHA DE RECITAR O POEMA "OS DENTES DO JACARÉ" PARA AS OUTRAS TURMAS? O(A) PROFESSOR(A) VAI AJUDAR SUA TURMA A SE ORGANIZAR E ENSAIAR.

Sugestão de organização: divida os alunos em quatro grupos. Cada grupo recitará um bloco do poema; o refrão (as perguntas feitas ao jacaré) pode ser lido por um aluno ou cada pergunta por um aluno diferente. O ideal é que cada grupo decore a estrofe que recitará.

135

Fonte: PASSOS, 2016, p. 125

## ANEXO J (continuação)

- subordinada a um desejo:

## LENDO OUTRA CANTIGA POPULAR

Peça aos alunos que façam a leitura compartilhada do texto. Em seguida, cante a cantiga com eles. Se achar conveniente, leve um CD para que os alunos possam cantar, acompanhando.

OBSERVE AS ILUSTRAÇÕES E TENTE LER O TÍTULO DA CANTIGA A SEGUIR. SERÁ QUE VOCÊ A CONHECE?

Se desejar estender a atividade de leitura, leia ou cante novamente o texto pedindo aos alunos que acompanhem com o dedo. Interrompa a leitura em determinado momento. Peça aos alunos que apontem o local exato em que você parou de ler.

### A CANOA VIROU

A CANOA VIROU  
POR DEIXAREM-NA VIRAR  
FOI POR CAUSA DA MARIA  
QUE NÃO SOUBE REMAR.

SIRI PRA CÁ  
SIRI PRA LÁ  
MARIA É VELHA  
E QUER CASAR.

SE EU FOSSE UM PEIXINHO  
E SOUBESSE NADAR  
TIRAVA A MARIA  
LÁ DO FUNDO DO MAR.

CANTIGA POPULAR.

REMAR: MOVIMENTAR UM BARCO UTILIZANDO REMOS



Fonte: PASSOS, 2016, p. 115.

## ANEXO J (continuação)

### 2) DELOCUTIVO


- Objetivo

**B. AGORA, DESENHE AO LADO DA RESPOSTA O ANIMAL QUE FOI IMITADO.**

Essa atividade tem por objetivo levar o aluno a perceber que podemos representar uma ideia (um referente) por meio de um gesto, de uma imagem ou por meio da linguagem (oral e escrita). Na atividade da página seguinte essa reflexão poderá ser ampliada.

Fonte: PASSOS, 2016, p. 30.

- Justificativa/explicação



COMO SE ESCREVE?

A letra **L** pode representar o fonema /l/ ou o fonema /u/, dependendo da posição dela na sílaba (inicial ou final). Neste momento, o foco é o estudo desse grafema em início de sílaba, representando o fonema /l/. Em suas leituras, caso os alunos se deparem com o **L** em final de sílaba (almoço, Rafael), explique que em alguns casos o **L** tem o som da letra **u** e que com o passar do tempo aprenderão os casos em que devemos usar **L** e não **u**.


**A LETRA L**


**1. VEJA SÓ QUEM ESTÁ AQUI DE NOVO! ESCREVA O NOME DO PERSONAGEM.**


LOBO/ LOBO MAU

**CIRCULE O PERSONAGEM CUJO NOME COMEÇA COM A MESMA LETRA QUE O PERSONAGEM ACIMA.**









Ilustrações: Agueda Horn

Fonte: PASSOS, 2016, p. 171.

## ANEXO K

### Sugestão de fichas de avaliação do Manual do Professor *Juntos Nessa*

ASSESSORIA  
PEDAGÓGICA

| Ficha de avaliação                                  | Nome: _____ nº: _____ |                       |     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----|
|   | Turma: _____          | Escola/Colégio: _____ |     |
| Aspectos observados                                 | Sim                   | Às vezes              | Não |
| Participa de debates e discussões em sala de aula?  |                       |                       |     |
| Tem disposição para trabalhos em grupo?             |                       |                       |     |
| Escuta a opinião dos colegas de classe?             |                       |                       |     |
| Compartilha suas ideias com os colegas?             |                       |                       |     |
| Tem facilidade para compreender o conteúdo?         |                       |                       |     |
| Demonstra interesse pela disciplina?                |                       |                       |     |
| É organizado com o material escolar?                |                       |                       |     |
| Realiza as atividades propostas?                    |                       |                       |     |
| Demonstra autonomia na realização das atividades?   |                       |                       |     |
| Comunica-se bem por meio da escrita e da oralidade? |                       |                       |     |

Outra proposta é a utilização de fichas de autoavaliação, como a exemplificada a seguir, que devem ser preenchidas pelos alunos com o acompanhamento do professor. É importante que os alunos percebam que também são responsáveis pela aprendizagem, identificando seus avanços e dificuldades.

| Ficha de autoavaliação                              | Nome: _____ nº: _____ |                       |     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----|
|   | Turma: _____          | Escola/Colégio: _____ |     |
|   | Sim                   | Às vezes              | Não |
| Participo dos debates e discussões em sala de aula? |                       |                       |     |
| Participo de trabalhos em grupo?                    |                       |                       |     |
| Escuto e respeito a opinião dos colegas de classe?  |                       |                       |     |
| Compreendo os conteúdos abordados pelo professor?   |                       |                       |     |
| Organizo meu material escolar?                      |                       |                       |     |
| Realizo as atividades propostas em sala?            |                       |                       |     |
| Faço as tarefa de casa?                             |                       |                       |     |
| Tenho um bom relacionamento com meus colegas?       |                       |                       |     |
| Pergunto para o professor minhas dúvidas?           |                       |                       |     |

**275**

## ANEXO L

Sugestão de planejamento anual do Manual do Professor *Juntos Nessa*


## Sugestão de planejamento anual

Veja, a seguir, sugestão de planejamento anual para aqueles que adotam os sistemas de períodos letivos trimestrais ou bimestrais. No entanto, o que define o planejamento mais adequado são as necessidades de cada realidade escolar.

### Planejamento anual trimestral de Língua Portuguesa

|              | 1º ano  | 2º ano   | 3º ano                                     |
|--------------|---|--|--|
| 1º trimestre | Unidade 1   | Unidade 1  | Unidade 1                                  |
|              | Unidade 2   | Unidade 2  | Unidade 2                                  |
|              | Unidade 3   | Unidade 3  | Unidade 3                                  |
| 2º trimestre | Unidade 4   | Unidade 5  | Unidade 5                                  |
|              | Unidade 5   | Unidade 6  | Unidade 6                                  |
|              | Unidade 6   | Unidade 7  | Unidade 7                                  |
| 3º trimestre | Unidade 7   | Unidade 8  | Unidade 8                                  |
|              | Unidade 8   | Unidade 9  | Unidade 9                                  |
|              | Unidade 9   | Unidade 10   | Unidade 10                                 |
|              | Fazendo e acontecendo<br>Tunel do tempo dos brinquedos e das brincadeiras | Fazendo e acontecendo<br>Toda criança tem direitos | Fazendo e acontecendo<br>Brinque de poesia |

294

## ANEXO L (continuação)

**ASSESSORIA PEDAGÓGICA**

## Planejamento anual bimestral de Língua Portuguesa

|                    | 1º ano  | 2º ano   | 3º ano  |
|--------------------|---|--|---|
| <b>1º bimestre</b> | Unidade 1 Prazer em ler e escrever<br>Unidade 2 Nossa turma<br>Unidade 3 Brincar, brincar...  | Unidade 1 Nome: todo mundo tem<br>Unidade 2 Hora da escola<br>Unidade 3 Diga um verso bem bonito                       | Unidade 1 Comunique-se<br>Unidade 2 Convivendo com os amigos<br>Unidade 3 Nossos caminhos                         |
| <b>2º bimestre</b> | Unidade 4 É pique! É pique!<br>Unidade 5 Um, dois, feijão com arroz   | Unidade 4 Uni duni tê<br>Unidade 5 Vida de criança   | Unidade 4 Encarando desafios<br>Unidade 5 Conte outra vez   |
| <b>3º bimestre</b> | Unidade 6 Eu entrei na roda<br>Unidade 7 Quantos animais!   | Unidade 6 Crescendo e aprendendo<br>Unidade 7 Amigos pra valer!<br>Unidade 8 Lições para a vida                        | Unidade 6 Convivendo e aprendendo<br>Unidade 7 Mexa-se e divirta-se!<br>Unidade 8 Jeitos de viver                 |
| <b>4º bimestre</b> | Unidade 8 Era uma vez...<br>Unidade 9 Diferente? Quem não é?<br>Fazendo e acontecendo<br>Tunel do tempo dos brinquedos e das brincadeiras | Unidade 9 Animais de estimação<br>Unidade 10 Medo: quem não tem?<br>Fazendo e acontecendo<br>Toda criança tem direitos | Unidade 9 Cuidando do nosso ambiente<br>Unidade 10 Gosta de poesia?<br>Fazendo e acontecendo<br>Brinque de poesia |

295

Fonte: PASSOS, 2016, p. 295.