

**O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO,  
OS TEMAS TRANSVERSAIS  
E O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Arisberto Gomes de Souza (UFRPE)*  
[aaarisba@hotmail.com](mailto:aaarisba@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo visou analisar o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais*, a fim de entender como esse documento aborda a questão dos temas transversais em seu arcabouço. Especificamente, procuramos entender se os temas transversais, orientados e recomendados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais (1998b)*, estão presentes nas análises sugeridas pelo guia. As contribuições do interacionismo sociodiscursivo constituíram nosso embasamento teórico-metodológico, principalmente, as ideias defendidas por Bronckart (1999, 2003, 2006) Dolz e Schneuwly (2004) e Machado e Guimarães (2009). Dentre os resultados, verificamos que a temática dos temas transversais é pouco abordada pelo guia, principalmente, no que diz respeito ao engajamento junto aos eixos do ensino de língua portuguesa, leitura, escrita, oralidade e ou conhecimentos linguísticos.

**Palavras-chave:**

**Interacionismo sociodiscursivo. Temas transversais. Guia do livro didático.**

**1. Primeiras considerações**

O estabelecimento de ligações entre as ações desencadeadas na sala de aula e o que ocorre fora dela, nos espaços sociais por onde se dá a interação, é primordial para o ensino nos dias atuais. É preciso transpor as barreiras impostas pelas disciplinas escolares e fazer com que o aluno compreenda o mundo e aja consciente sobre ele, fazendo valer a sua cidadania.

Para que isso ocorra na prática educativa, é preciso instituir uma analogia entre o aprendizado de conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. Com a transversalidade, por exemplo, a

ideia é que o ensino de temas ligados à vida cotidiana perpassasse todas as áreas do conhecimento. Não se trata de interromper a programação das disciplinas regulares para trabalhar com a transversalidade, mas que sejam feitas conexões entre as áreas de conhecimento e os chamados temas transversais, articulando a finalidade das reflexões acadêmicas às questões sociais.

Com vistas a uma melhor compreensão dessa temática, o presente artigo teve como finalidade analisar o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais* (BRASIL, 2013), a fim de entender como esse documento, que é oferecido aos professores para subsidiar a escolha do livro didático de língua portuguesa pelas escolas, aborda a questão dos temas transversais em seu arcabouço. A nossa proposta foi a de analisar os trechos, orientações ou recomendações onde estão explícitas alusões, menções e ou qualquer outra referência ao trato dos temas transversais e a pertinência dessas explicitações.

Para implementação da pesquisa, nos embasamos nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, via contribuições de Bronckart (1999, 2003, 2006), Dolz & Schneuwly (2004) e Machado e Guimarães (2009). Acerca das questões de ordem metodológicas, recorreremos aos conceitos de capacidades de linguagem, principalmente os elementos referentes à *capacidade de ação* e as *capacidades discursivas*, também oriundos do interacionismo sociodiscursivo.

Dentre as questões da pesquisa, convém destacar que nossa busca principal visou procurar entender se os temas transversais, orientados e recomendados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998b), estão presentes nas análises desenvolvidas pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, já que ambos os instrumentos partem de um mesmo princípio e foram delineados pela mesma instituição social. Foi também preocupação nossa, a busca pela compreensão da abordagem desses temas pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, seu engajamento com os eixos do ensino de língua portuguesa e a relevância dessas relações para a avaliação e seleção dos livros didáticos de língua portuguesa.

Por fim, cabe ressaltar que esta pesquisa, assim como muitas outras atreladas ao interacionismo sociodiscursivo, buscou desvelar questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa, via análise dos usos sociais da linguagem. Esperamos com a pesquisa contribuir e ampliar as

discussões que versam sobre o ensino dos temas transversais, tendo em vista suas relações com as disciplinas regulares, em especial, o ensino de língua materna.

## 2. *O interacionismo sociodiscursivo e a transdisciplinaridade*

Tido como uma interface ou, para alguns estudiosos, um prolongamento do interacionismo social, o interacionismo sociodiscursivo constitui-se de um aparato teórico que entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999, p. 13).

O interacionismo social, certamente, encontra-se na conjuntura primária do interacionismo sociodiscursivo. O próprio Bronckart (1999, p. 24) afirma que “é sobretudo a obra de Vygotsky que constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e é então a ela que se articula mais claramente nossa própria abordagem”. No entanto, não é interessante classificar o interacionismo sociodiscursivo como uma corrente propriamente ou unicamente psicológica. O que constitui de fato o interacionismo sociodiscursivo é a sua marca transdisciplinar<sup>9</sup> e, por isso, ele adentra questões de ordem psicológica, cognitiva, social, cultural, linguística e histórica.

As contribuições da teoria enunciativo-discursiva, Bakhtin (1992); Bakhtin/Volochinov (1988), também foram essenciais para o delineamento atual do interacionismo sociodiscursivo, principalmente, quando vêm à tona temáticas ligadas a noção de gênero e a relevância da interação verbal. Bronckart corrobora a posição bakhtiniana quando recusa as teorias formais e subjetivistas. Os aspectos sócio-históricos e às condições de produção dos gêneros do discurso são marcas fundamentais dos empréstimos bakhtinianos.

O agir comunicativo, entendido como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos, é um conceito também central dentro do interacionismo sociodiscursivo. Tomado emprestado de Habe-

---

<sup>9</sup> Apesar da proximidade entre os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, tomamos, nesse texto, a concepção de transdisciplinaridade enquanto um estágio superior ao das relações interdisciplinares. Assim, a transdisciplinaridade acaba com a fraqueza que há entre os elos e os limites das disciplinas, no sentido de transpassá-las. A ideia é a da busca pelo saber total, pela compreensão do significado da vida (MORIN, 2007).

mas (1987), esse conceito, atrelado à ideia dos mundos representados, também contribuiu decisivamente para a constituição do interacionismo sociodiscursivo hoje. As representações desses mundos (objetivo, subjetivo e social), de acordo com Bronckart (1999), serão sempre dinâmicas, e se acumulam na memória do agente-produtor e, assim, perfazem o conjunto geral de conhecimentos do indivíduo. Seus efeitos, contudo, serão sempre imprevisíveis à produção verbal.

Para o interacionismo sociodiscursivo, a compreensão e a produção de um texto demandam a aprendizagem de capacidades de linguagem que “evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52). Isso resulta dizer, portanto, que toda prática de linguagem, numa situação de comunicação particular, implica dimensões sociais, cognitivas e ao mesmo tempo linguísticas. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), são três as capacidades de linguagem: capacidade de ação (referentes a gênero, contexto de produção e mobilização de conteúdo) capacidades discursivas (referentes ao plano textual do gênero, tipos de discurso e sequências mobilizadas) e capacidades linguístico-discursivas (referentes a escolhas lexicais, gramaticais e sintáticas do texto, as vozes, a construção dos enunciados, aos mecanismos de textualização e modalizações).

Acerca dos seus desdobramentos, o interacionismo sociodiscursivo vem contribuindo de maneira decisiva para as atuais discussões em linguística aplicada e, por conseguinte, para o ensino de língua materna. O caminho trilhado pelo interacionismo sociodiscursivo torna-se cada vez mais produtivo, pois entende o humano como constituído a partir da linguagem e da interação. Concretamente, é pertinente ressaltar que os paradigmas defendidos pelo interacionismo sociodiscursivo já constam em muitos documentos oficiais.

Para as autoras, Machado e Guimarães (2009), por exemplo, a semelhança entre a proposta de alguns dos documentos que regem a educação brasileira e a abordagem do interacionismo sociodiscursivo é explícita. Para elas, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são um exemplo prático dos desencadeamentos do interacionismo sociodiscursivo. Elas ressaltam ainda que, apesar de apenas Bakhtin ser citado diretamente no documento, é nítida a influência das pesquisas oriundas do Grupo de Genebra.

Certamente, a contribuição mais marcante do interacionismo sociodiscursivo junto aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* diz respeito à noção de gênero e à importância da interação verbal. No entanto, é cabível chamarmos atenção para outros aspectos que também receberam influência do interacionismo sociodiscursivo, como por exemplo, a emergência em trazer para o convívio em sala de aula, via gêneros textuais diversos, temáticas que possam favorecer à reflexão crítica, que correspondam a questões presentes na vida cotidiana, voltados para a compreensão e para a construção de uma realidade social justa, partindo dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da ampla participação.

Essa visão atual de conceber o ensino perpassa todas as áreas do conhecimento e denomina-se transversalidade. A ideia é que esses temas, sem exceções, façam parte do dia a dia de todas as áreas de conhecimento convencionais, sempre relacionadas às questões da atualidade e interligadas a outras temáticas. Não se trata, portanto, de interromper a programação da disciplina para trabalhar com a transversalidade, mas que sejam feitas conexões entre a área de conhecimento explorada e os temas transversais, articulando a finalidade das reflexões acadêmicas às questões sociais. Cabe aos professores, contudo, a mobilização de tais conteúdos de forma que as discussões não representem pontos isolados, mas que englobem a gama que compõe o exercício da cidadania.

Em língua materna, a questão da transversalidade é emergente e pode ser facilmente mesclada ao ensino da disciplina conforme salienta Marcuschi (2008), ao afirmar que "o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para a linguagem em funcionamento para as atividades culturais e sociais" (p. 151).

Os temas transversais vêm para propor a inserção efetiva das questões sociais à estrutura curricular. Dessa forma, eles implicam numa metodologia de ensino voltada a interdisciplinaridade. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998b), então, propõem enquanto temas transversais os seguintes eixos: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. O documento acrescenta ainda que

A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (BRASIL, 1998b, p. 30).

Revelando, assim, sua natureza imbricada à transversalidade, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, língua portuguesa (BRASIL, 1998a), acrescentam que os gêneros textuais são inúmeros, de modo que seria impossível à escola tratar de todos eles e, por essa razão, deve priorizar àqueles que assegurarem o exercício pleno da cidadania pelos alunos.

O interacionismo sociodiscursivo, via parâmetros gerais, também está de acordo com propostas de aprendizagem inovadoras, voltados a diversificação dos textos e, ao mesmo tempo, inserida nas relações que esses textos mantêm com seu contexto de produção, com amplo destaque aos aspectos históricos e sociais. Reforçando essa questão, Moita Lopes (2003), defende que as formações de professores, por exemplo, devem fomentar o desenvolvimento de atitudes e de criticidade pelos alunos e que as questões éticas e de construção de cidadania estejam atreladas aos conteúdos trabalhados.

As questões sociais estão no cerne da essência humana e uma proposta de educação inserida num contexto da contemporaneidade deve estar a serviço de um processo de formação não só intelectual, mas também moral. Para isso, é necessário dinamizar os processos de aprendizagem, via organização curricular progressiva e circular. Nessa perspectiva, Edgar Morin (2003) acrescenta que o ensino deve proporcionar a compreensão global, fazendo uso, para tanto, da transdisciplinaridade. O autor ressalta, ainda, que é somente por meio da promoção da capacidade de entender questões globais e fundamentais que se pode pensar em inserir conhecimentos parciais e ou locais.

Bronckart (2006), ao defender o interacionismo sociodiscursivo enquanto ciência do humano rompe a antiga classificação que opõe as ciências humanas e as ciências sociais. Para ele, o posicionamento do interacionismo sociodiscursivo não é linguístico, psicológico ou sociológico, mas todos eles ao mesmo tempo. Essa manifestação de Bronckart, sem dúvida, insere as contribuições do interacionismo sociodiscursivo no panorama do conhecimento atual e aponta para o caráter transdisciplinar do ensino e para a complexidade do fenômeno da aprendizagem.

### **3. *Pensando a metodologia***

Seguindo as indicações do modelo de análise descendente do interacionismo sociodiscursivo, analisamos um documento oficial, ou seja,

uma produção linguageira, pois, de acordo com Bronckart (2003), essas produções só podem ser encaradas dentro de uma esfera situacional que ofereça as condições contextuais necessárias a sua interpretação. O documento em questão é o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais* (BRASIL, 2013), um instrumento oferecido aos professores para subsidiar a escolha do livro didático de língua portuguesa pelas escolas.

A nossa ideia foi a de analisar os trechos, orientações ou recomendações onde estão explícitas as alusões, menções e ou qualquer referência ao trato dos temas transversais. Para isso, buscamos a compreensão do que é o instrumento *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, suas metas, princípios teórico-metodológicos e desdobramentos. O nosso ponto de partida metodológico foram os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo, mais precisamente as chamadas capacidades de linguagem. Os elementos explicitados por Dolz e Schneuwly (2004), principalmente quando tratam da *capacidade de ação* e das *capacidades discursivas*, foram cruciais para estabelecermos as conexões pertinentes e elaborarmos nossa análise. Alguns elementos dispostos pelos teóricos suíços, como, características da situação de produção, suporte, valor social, gêneros, foram imprescindíveis para podermos explorar em parte nosso *corpus*.

As metas da nossa pesquisa, aliadas aos subsídios metodológicos dados pelo interacionismo sociodiscursivo nos levaram, portanto, a leitura e análise de um documento que nos remete ao campo das possibilidades, mas que também está situado num determinado momento histórico-social.

Algumas questões, é claro, povoaram a nossa investigação. Uma delas é a de que, possivelmente, o trato dos temas transversais está englobado nas discussões estabelecidas pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, uma vez que, mesmo sendo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998a, 1998b) da ordem da orientação/recomendação, é de se supor que os eixos temáticos trazidos por eles estejam presentes nas análises e orientações gerais abordadas por ele, pois ambos os instrumentos partem de um mesmo princípio e foram delineados pela mesma instituição social.

Para a análise, selecionamos a parte do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* dedicada às orientações gerais acerca do que se espera do livro didático de língua portuguesa. Na prática, são as partes

iniciais do documento, compostas por três seções: *Critérios comuns*, *Critérios específicos* e *Sobre as coleções resenhadas neste guia*. Nessas alas, o *Guia* traz uma série de descrições, princípios e critérios, segundo os quais os livros didáticos de língua portuguesa destinados ao segundo segmento do ensino fundamental foram analisados e avaliados.

#### 4. *A nossa análise*

O início de nossa análise se deu, portanto, pela identificação e descrição do contexto de produção, que para Bronckart (1997/2003), trata-se de um conjunto de elementos do mundo, suscetíveis de influenciar a forma de organização de um texto.

A concepção e o atual delineamento do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* se devem a uma série de influências perpassadas ao logo de sua constituição. Assim como ocorre em outros gêneros, o documento é também uma construção sócio-histórica e seus desdobramentos são o reflexo de uma série de elementos teóricos, normativos e metodológicos que se deram ao longo da educação no Brasil. Foi a partir de 1985, que surgiu o PNLD, com a meta máxima de avaliar, indicar, comprar e distribuir os livros didáticos a serem adotados pelas escolas públicas brasileiras. Com a incumbência de subsidiar a avaliação e seleção dos livros didáticos pelas escolas, o PNLD lança o Guia de Livros Didáticos, que é um compêndio disponibilizado às escolas com o objetivo de apresentar, por meio de resenhas, os livros didáticos a serem adotados pelas instituições públicas de ensino. O *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* tem, então, como papel social, o objetivo específico de apontar as coleções de livros didáticos que refletem mais concretamente todo o aparato educacional defendido pelo Ministério de Educação (MEC) em termos de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental.

O instrumento *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, nosso *corpus*, está organizado em 62 páginas e assim dividido: apresentação e outras duas grandes partes. A primeira composta pelos itens, *Critérios comuns*, *Critérios específicos* e *Sobre as coleções resenhadas neste guia*. A segunda, composta por relatórios, questionários e as resenhas dos livros didáticos de língua portuguesa selecionados pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*. Como acrescentado na nossa metodologia, para a elaboração desta pesquisa, analisamos apenas a primeira parte do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, onde cons-



tam os *Crítérios comuns*, os *Crítérios específicos* e *Sobre as coleções re-senhadas neste guia*.

A estrutura e organização do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* o caracterizam enquanto suporte textual. Além das resenhas onde estão dispostas as análises acerca das coleções de livros didáticos de língua portuguesa, pudemos encontrar ainda, outros gêneros como, questionários, apresentação, roteiros. Enfim, sua organização e conjunto de gêneros se assemelham em muito a de outros documentos de caráter oficial com direcionamentos genéricos, muitas sequências explicativo/injuntivas e elementos que caracterizam persuasão.

A primeira parte do documento, por nós analisada, explicita a visão teórico/metodológica adotada pelo MEC para a escolha e avaliação das coleções. Já a segunda parte do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* instrumentaliza essas orientações por meio de relatórios, questionários e resenhas, pondo em prática a visão de ensino de língua portuguesa defendida pelo MEC. Por meio de todo esse aparato de análise, o *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* tem como incumbência selecionar e eliminar os livros didáticos de língua portuguesa a partir de uma avaliação sistematizada. No entanto, toda essa sistematização parece tornar os critérios do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* um tanto genéricos e, por consequência, seus resultados muito voltados à seleção de coleções bastante parecidas. Certamente, essa característica uniforme de análise do documento acaba por revelar uma avaliação e seleção de livros didáticos de língua portuguesa isenta das particularidades sociais e regionais.

O enunciador do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* é uma instância governamental, o MEC, por essa razão, trata-se de um documento de caráter oficial. Os seus destinatários diretos são os professores, como bem prevê a passagem: “Este Guia apresenta aos professores de nossas escolas públicas as coleções didáticas de língua portuguesa [...]” (BRASIL, 2013, p.5). No entanto, podemos identificar também, expressões mais gerais que inserem toda comunidade escolar no seu rol de público-alvo, conforme os trechos: “A escolha do livro didático de língua portuguesa que nossas escolas públicas utilizarão entre 2014 e 2016 se dá [...]” e “[...] colaborar com a escola no que diz respeito à reorganização desse período do ensino fundamental” (op. cit.). O texto está direcionado também a destinatários diversos que compõem o ambiente escolar, coordenadores, diretores, bibliotecários, além de professores.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A meta base do documento é apresentar aos professores e demais membros das escolas públicas, as coleções de livros didáticos de língua portuguesa aprovadas pelo MEC. O *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* analisado foi publicado em 2013 e circula pelas escolas públicas de todo o Brasil e está disponível nas versões impressa e digital, caracterizando, assim, amplo acesso.

Diferente dos documentos oficiais em geral, o *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* não traz um chamamento inicial, um vocativo, uma marca enunciativa direta invocando seus interlocutores como, por exemplo, expressões do tipo, *prezados, caros, senhores* e ou *senhoras*. Talvez, a não utilização desses elementos na abertura do documento, principalmente, na apresentação, indique uma tentativa de imprimir um caráter de ação coletiva, que necessita dos demais integrantes da escola e não somente o professor.

A parte inicial do documento, por nós analisada, engloba três seções: *Critérios comuns*, os *Critérios específicos* e o *Sobre as coleções resenhadas neste guia*. Os *Critérios comuns* dizem respeito aos princípios e normatizações mais gerais que devem ser respeitadas pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* quanto ao ensino fundamental, como, Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Estatuto da Criança e do Adolescente e por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Essa última está diretamente relacionada a nossa análise, pois é nesse mote que estão definidas as políticas de ação educacional que tratam dos temas transversais. Se o *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* tem como parâmetro a transversalidade, que está inserida nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é de se supor que estas questões sejam tratadas/discutidas ao longo do documento.

A segunda seção, denominada *Critérios específicos* traz um aparato acerca do que se espera das demandas quanto ao ensino de língua portuguesa nos quatro anos finais do ensino fundamental nos dias atuais, como: aperfeiçoamento e desenvolvimento das competências e as habilidades que visem a formação do aluno como leitor e produtor de textos escritos diante dos novos níveis e tipos de letramento, assim como nos usos públicos da linguagem oral.

Por último, a seção *Sobre as coleções resenhadas neste guia*, apresenta um panorama geral acerca das 23 coleções de língua portuguesa destinadas ao segundo segmento do ensino fundamental. Nesta parte

constam estatísticas, descrições didáticas, metodológicas e de organização das coleções.

Organizamos no quadro abaixo, um resumo da primeira parte do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, com suas seções e os tópicos aos quais faz referência. Trata-se do plano global do texto analisado:

Seção	Nº	Tópicos
1 - Critérios comuns	1	Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental
	2	Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano
	3	Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados
	4	Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos
	5	Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada
	6	Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção
2 - Critérios específicos	1	Relativos à natureza do material textual
	2	Relativos ao trabalho com o texto
	3	Leitura
	4	Produção de textos escritos
	5	Relativos ao trabalho com a oralidade
	6	Relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos
	7	Relativos ao Manual do Professor
3 - Sobre as coleções resenhadas neste guia	1	O princípio organizador
	2	O tratamento didático dado aos conteúdos curriculares básicos
	3	Patamares de qualidade por eixo de ensino
	4	Características singulares de cada coleção
	5	Organizando a escolha do livro didático de Português

**Quadro 1 – Plano global do corpus**

Ao todo, detectamos cinco ocorrências de referências aos temas transversais. Essas referências contemplam as três seções por nós analisadas. Duas foram encontradas na primeira seção, uma na segunda e mais duas na última das seções. Procuramos por referências diretas quanto ao termo *temas transversais*, mas também por citações e ou menções feitas aos temas propriamente ditos: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

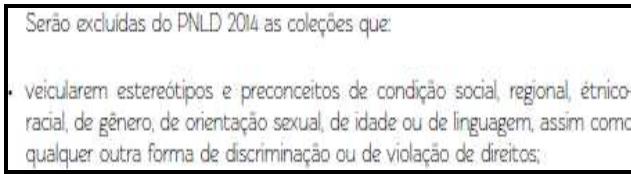
Apenas uma das ocorrências que encontramos citava o termo *temas transversais* de maneira explícita, constava na segunda seção, *Crítérios específicos*, no tópico, *Relativos ao Manual do Professor*. Nas demais aparições foram citados alguns dos temas relacionados à transversalidade, duas ocorrências na primeira seção, *Crítérios comuns*, nos tópicos, *Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano* e *Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada*. As últimas ocorrências constam na terceira seção, *Sobre as coleções resenhadas neste guia*, nos tópicos, *O princípio organizador* e *Patamares de qualidade por eixo de ensino*. O quadro abaixo traz um resumo de como ocorreram as citações/menções aos temas transversais no *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*:

	Seção 1						Seção 2							Seção 3				
Tópicos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5
Ocorrências		•			•								•	•		•		

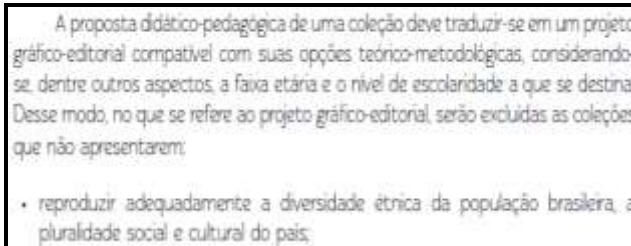
**Quadro 2 – citações/menções aos temas transversais**

Quanto aos dados observados, a nossa interpretação aponta para a pouca pertinência quanto às citações e menções dadas a transversalidade na primeira seção. É perceptível que a tentativa do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* em contemplar a temática nos tópicos aos quais é pertinente a sua inserção é vaga e não traz elementos que possibilitem entender se, de fato, essas citações/menções tinham como foco o engajamento do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* aos temas transversais dispostos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998b).

Cabe salientar que é meta da seção 1, chamar a atenção para a observação de todos os princípios e critérios normativos que subsidiam a construção do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*. Nesse sentido, observamos referências diretas a Lei de Diretrizes e Bases, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, as bases curriculares regulares, mas em nenhum momento são citados, de maneira direta, os temas transversais ou os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998b), o que para nós caracteriza uma lacuna. Essa situação pode ser observada nas imagens recortadas abaixo:



**Imagem 1** – Citações/menções à transversalidade, Seção 1, tópico 2 (BRASIL, 2013, p. 9)



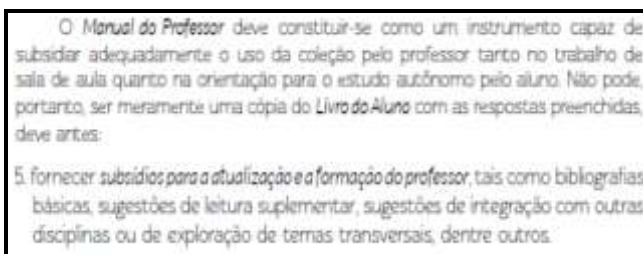
**Imagem 2** – Citações/menções à transversalidade, Seção 1, tópico 5 (BRASIL, 2013, p. 13)

As referências feitas na seção 1, tópico 2, mostram que há uma intenção por parte do enunciador em enfatizar a não aceitação de segregações ou de qualquer tipo de preconceito pelos livros didáticos de língua portuguesa, chamando atenção para as noções de pluralidade cultural e orientação sexual, eixos ligados à transversalidade. Já no tópico 5, o mote é o projeto gráfico-editorial dos livros didáticos de língua portuguesa que deve estar de acordo com as especificidades do país, enfatizando, mais uma vez, a questão da pluralidade cultural. Chama nossa atenção, contudo, a ausência de referências claras e explícitas aos temas transversais em sua completude, inserindo-os nesse contexto de necessidade de implementação junto às práticas cotidianas da área de língua portuguesa.

A maneira como os temas transversais estão dispostos na seção 1, que diretamente está ligada às questões regulamentares do ensino no Brasil, parece esquecer que a temática é tida como ‘obrigatória’ e deve estar engajada ao ensino das disciplinas regulares, inclusive, língua portuguesa. Além de não encontrarmos na seção 1, termos como, *temas transversais*, *transversalidade*, ainda assim, não percebemos passagens que lembrem a ideia central de transversalidade que é a promoção de um conhecimento amplo, que vai além das disciplinas, como uma forma de incluir as questões sociais no currículo escolar.

Na segunda seção, temos uma referência explícita ao termo *temas transversais*. Aliás, a única detectada em nosso *corpus*. Essa menção foi

também recepciona por nós com estranheza. Não que ela seja impertinente, mas em virtude de estar atrelada apenas ao manual do professor. Se prestarmos atenção, veremos que na seção 2, *Critérios específicos*, estão dispostos todos os eixos fundamentais do ensino de língua portuguesa - leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos - e em nenhuma dessas subseções, onde estão disponibilizados todos os pormenores de cada um desses eixos e o que é esperado pelos livros didáticos de língua portuguesa diante deles, não há qualquer referência ao termo transversalidade, aos temas propriamente ditos ou a idéia de transversalidade. Abaixo, está a passagem a qual estamos discutindo:

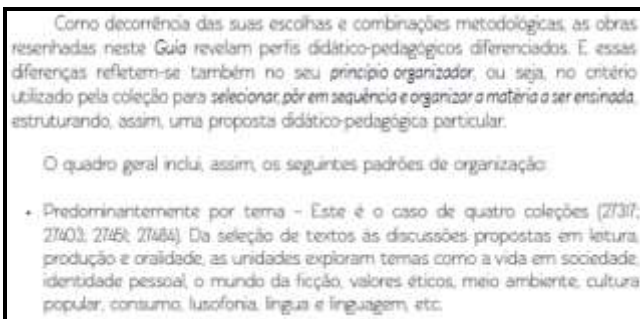


**Imagem 3** – Citações/menções à transversalidade, seção 2, tópico 7 (BRASIL, 2013, p. 20)

Talvez, fosse interessante que a temática da transversalidade constasse mais de uma vez nessa seção e não apenas ligada ao manual do professor. Principalmente, se estivesse engajada de alguma forma aos eixos do ensino de língua portuguesa, de preferência, citado em sua essência, completo e não apenas um ou outro dos seus temas. O tópico 2, dessa segunda seção, por exemplo, denominado, *Relativos ao trabalho com o texto*, seria, para nós, um lugar de bastante adequação para o trato dos temas transversais, já que é nesse tópico que estão descritas as expectativas acerca do trabalho com o texto em sala de aula, seja em nível de leitura, produção ou oralidade. A característica genérica do tópico, certamente, abrigaria com pertinência conexões com os temas transversais e revelasse com mais afinco a temática junto à avaliação e à seleção realizada pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*.

Na última das três seções, as duas ocorrências relacionadas aos temas transversais, mais uma vez, não sugerem uma abordagem de todos os eixos ligados ao tema e nem tampouco faz referência direta ao termo. A nossa crítica recorrente a essa questão não está ancorada apenas no fato de o termo *temas transversais* ter sido ou não citado. A análise, na verdade, mostra que o documento em si, os *Parâmetros Curriculares*

*Nacionais* (BRASIL, 1998b), parecem não ter norteado a construção do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*.



**Imagem 4** – Citações/menções à transversalidade, seção 3, tópico 1 (BRASIL, 2013, p. 22)

Numa análise mais detalhada da imagem acima, retirada do tópico, *O princípio organizador*, logo percebemos que, apesar de constarem alguns dos eixos dos temas transversais, outros eixos como, *orientação sexual e trabalho*, não foram referendados. Por essa razão, inferimos que, quando cita termos como *meio ambiente*, *cultura popular* e *consumo*, no *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, o enunciador pode ter sido motivado por outras necessidades e não exatamente os temas transversais trazidos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998b).

## 5. Outras considerações

Uma primeira afirmação conclusiva da pesquisa e, talvez a mais reveladora, é a baixa frequência com que a temática dos temas transversais é abordada pela parte mais substancial do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*. A ideia que tivemos foi a de que o documento não teve nenhuma preocupação em trazer como critérios e princípios para a seleção dos livros didáticos de língua portuguesa, as recomendações quanto ao trato dos temas transversais trazidos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998b).

Parece que em todas as seis passagens/menções realizadas pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* acerca dos temas transversais, o que se buscava não era a inserção do *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* nas discussões contemporâneas que buscam trazer o indivíduo a compreensão global de questões sociais que vão além das

disciplinas. O que constatamos, na verdade, foram citações de alguns eixos da transversalidade feitas de maneira isolada, defesas da conexão de alguns temas junto ao projeto gráfico dos livros didáticos e ainda orientações quanto ao trato da transversalidade pelo manual do professor.

As nossas análises nos levaram, então, a perceber que o *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* é a concretização das aspirações institucionais quanto ao delineamento dos livros didáticos de língua portuguesa e que suas explicitações mais específicas, sejam acerca de leitura, escrita, oralidade e ou conhecimentos linguísticos, para serem pertinentes, devem estar relacionadas de alguma forma aos parâmetros máximos do próprio enunciador que é o MEC. Um desses parâmetros, certamente, é constituído pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998b).

Acreditamos que a abordagem da temática dos temas transversais deveria ser feita de maneira mais efetiva pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, numa tentativa de passar para seus interlocutores, sejam professores ou demais integrantes do corpo escolar, a ideia de que a temática foi um dos requisitos esperados para a avaliação e seleção dos livros didáticos de língua portuguesa. Essa inserção mais efetiva poderia, por exemplo, estar engajada de alguma forma aos eixos do ensino de língua portuguesa.

Entendemos que o *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa*, dentro de sua meta maior de subsidiar a avaliação e escolha dos livros didáticos de língua portuguesa, poderia ainda, optar por uma busca maior no engajamento com outras discussões que vem se tornando consagradas quanto ao ensino, como é o caso da transversalidade, independentemente, da sua “obediência” a parâmetros ou exigências oficiais. Que a inserção dos temas transversais pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* visasse um ensino de língua portuguesa aberto à promoção de um conhecimento amplo, que vai além das disciplinas, como uma forma de incluir as questões sociais no currículo.

Por fim, fica a nossa curiosidade em saber como algumas das coleções de livros didáticos referendadas pelo *Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa* atendem aos pressupostos desencadeados pelo documento. Talvez, a análise das coleções, numa discussão mais prolongada, venha a nos oferecer reflexões ainda mais valiosas quanto ao trato da temática da transversalidade.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1ª à 4ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: MEC/SEF, 2013.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad.: Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://relin.letras.ufmg.br/revista/upload/02-Jean-Paul-Bronckart.pdf>>.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Racionalidad de la acción y racionalización social, tomo I. Madrid: Taurus, 1987.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

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

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROS I. M. C. (Orgs.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.