

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Silva, Wagner Rodrigues / Santos, Janete Silva dos / Melo, Márcio Araújo de (Orgs.)  
Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico /  
Wagner Rodrigues Silva / Janete Silva dos Santos / Márcio Araújo de Melo (Orgs.)  
Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7113-564.2

1. Linguagem e escrita 2. Formação de professores  
3. Meios auxiliares de ensino I. Título

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Linguagem e escrita - 410  
2. Formação de professores - 370.7  
3. Meios auxiliares de ensino - 371.32



## CAPÍTULO 11

### O QUE SÃO MATERIAIS DIDÁTICOS? UMA ABORDAGEM NA LINGUÍSTICA APLICADA

Wagner Rodrigues Silva,  
Janete Silva dos Santos,  
Márcio Araújo de Melo,  
Cícero da Silva,  
Domenico Sturiale,  
Eliane de Jesus Oliveira,  
Lívia Chaves de Melo,  
Marinalva Dias de Lima,  
Neliane Raquel Macedo Aquino,  
Nilsandra Martins de Castro,  
Kerlly Karine Pereira Herênio,  
Camila Rodrigues da Silva,  
Elem Kássia Gomes

#### INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de uma nova consciência linguística tem ocupado um papel central dentro das mais recentes pesquisas da Linguística Aplicada (doravante LA) sobre alfabetização, letramento, ensino de línguas, educação bilíngue, distúrbios de comunicação, formação do professor, avaliação, produção de programas de ensino e materiais didáticos (CELANI, 2000). Enquanto prática interativa socialmente construída, a linguagem é uma atividade decisiva em todas as áreas de atuação dos linguistas aplicados. Neste capítulo, caracterizamos os materiais didáticos (doravante MD) na perspectiva investigativa indisciplinar da LA. Para o MD se configurar em situações de aprendizagem, é necessária a autonomia do professor para



que cenários específicos de construção do conhecimento sejam analisados e promovidos<sup>1</sup>.

Inicialmente, podemos definir MD como artefatos incorporados ao trabalho do professor, servindo de auxílio para o processo de ensino e de aprendizagem em contextos de formação. O êxito do uso do MD depende da intencionalidade de quem o utiliza e da articulação com o planejamento escolar. Garcia (2011) reforça que, em virtude da função mediadora entre professor, aluno e conhecimento, a eficácia do MD depende da intencionalidade que guia a sua escolha e utilização nas mais diferentes situações de ensino e de aprendizagem. O MD deve ser utilizado como meio e não como fim em si mesmo, por professores críticos no tocante à realidade em que atuam, possibilitando ao aprendiz a construção da autonomia e a ampliação da capacidade de observar o mundo que o rodeia. A esse propósito, no *Teaching and Learning Materials Analysis and Development in Basic Education*, produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o MD é considerado como ferramenta de suporte ao trabalho docente, a partir da identificação e análise das demandas pedagógicas das comunidades onde estão inseridos os aprendizes (CHANDA; PHIRI; NKOSHA, 2000). Apesar de não serem subsídios completos e de serem, frequentemente, os únicos Recursos Didáticos (doravante RD) à disposição do docente, os MD são auxílios importantes para o trabalho em sala de aula.

O manual da UNESCO possibilita ao docente escolher, analisar, desenvolver, usar e avaliar MD mais apropriados à realidade da comunidade escolar. Para isso, os seguintes procedimentos são propostos a fim de serem assumidos pelo professor: identificar necessidades; traçar o perfil do público-alvo; levantar os recursos necessários; identificar tipos variados de materiais e escolher o mais indicado; planejar e desenvolver o material; realizar um pré-teste; proceder à avaliação e às revisões necessárias. No manual da UNESCO, são citados, no rol de MD, mapas, gráficos, diagramas,

1 Este capítulo contribui para as atividades científicas dos seguintes grupos de pesquisa: Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES (CNPq/UFT); e Linguagem Educação e Sustentabilidade – LES (CNPq/UFT).



livros, projetores portáteis, TV, vídeos, slides, lousa, giz, pincéis, deixando claro que boa parte dos recursos utilizados numa sala de aula pode ser definida como MD (CHANDA; PHIRI; NKOSHA, 2000). Se bem utilizados, portanto, os diferentes materiais ou artefatos à disposição do professor (cartazes, plantas, jornais, murais, fotografias, peças, coleções, manuais, dicionários, atlas, enciclopédias e audiovisuais) podem transformar-se num RD de grande valia (FILGUEIRAS, 2013).

É importante diferenciar MD de RD – ainda que brevemente para estabelecer um maior esclarecimento à abordagem aqui proposta. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), MD é um instrumento de trabalho na sala de aula, que informa, cria, induz à reflexão, motiva e sintetiza conhecimentos, de maneira que sua aplicabilidade enriqueceria a prática docente. O RD é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem de conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos. Dessa maneira, os MD estariam centrados no ambiente escolar, sobretudo na sala de aula; e os RD – como material de auxílio ao processo de ensino – extrapolariam esse ambiente, são, inclusive, artefatos que, originalmente, não foram idealizados para fins didáticos ainda que possam ser mobilizados em contextos de instrução para propósitos didáticos. Assim, as bibliotecas, os museus, exposições, visitas técnicas, enfim tudo aquilo que sirva como subsídio a esse processo pode ser considerado RD. Em linhas gerais, as fronteiras entre os MD e RD nem sempre são claramente delimitadas. Em diversas situações de ensino, há um embaralhamento das funções desempenhadas por tais artefatos didáticos.

A pesquisa sobre os MD, embora incipiente, adquiriu centralidade nos últimos anos e ainda demanda bastante conhecimento por parte de professores e pesquisadores atuantes em diferentes disciplinas. Para além dos livros didáticos (doravante LD), com sua tradição centenária na cultura escolar brasileira, existe uma variedade de materiais produzidos em diferentes suportes, cuja relevância para o ensino e a aprendizagem necessita ser ainda estudada por professores e pesquisadores (GARCIA, 2011).



Cada disciplina escolar, com seus conteúdos, necessita de tipos específicos de materiais que proporcionem aos atores envolvidos condições favoráveis à construção do conhecimento. Um filme, por exemplo, poderá ser utilizado para mediar a aprendizagem de conhecimentos artísticos, históricos, geográficos ou literários. Mas o professor de cada disciplina privilegiará diferentes aspectos, explorará caminhos distintos, elaborará propostas e atividades específicas, assumirá concepções metodológicas inerentes ao tipo de objeto de ensino por ele construído, preferencialmente, considerando os pressupostos sociocognitivos focalizados adiante<sup>2</sup>.

Desse modo, a fim de melhor discutirmos tão ampla questão, fazendo o recorte possível para nosso limitado espaço, este capítulo está organizado, após esta *Introdução*, em cinco seções principais: *Materiais didáticos como instrumento de mediação*; *Política de avaliação e criação de materiais didáticos*; *Materiais didáticos numa perspectiva do letramento*; *Materiais didáticos no currículo escolar*; e *Pesquisas sobre material didático na Linguística Aplicada*. Neste capítulo, apresentamos ainda as *Considerações finais* e as *Referências*.

## MATERIAIS DIDÁTICOS COMO INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO

Os vários tipos de MD utilizados na escola podem e devem ser instrumentos mediadores e facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento discente. As contribuições teóricas do socio-interacionismo vigotskiano são de extrema fecundidade para a concepção, confecção e análise dos MD, concebidos como instrumentos na mediação da aprendizagem em contextos de ensino<sup>3</sup>.

Vygotsky (1991) diferencia os conceitos de *desenvolvimento e aprendizagem*. O desenvolvimento é uma dimensão constante

2 No Capítulo 04, alguns materiais didáticos utilizados na educação escolar indígena são focalizados mais diretamente. (nota dos organizadores)

3 No começo do século XX, o panorama soviético e internacional da psicologia dividia-se em duas frentes: o behaviorismo, que descrevia as operações psicológicas simples com base na associação de estímulo e resposta; o gestaltismo, que se ocupava das operações psicológicas complexas a partir de determinadas configurações mentais. Vygotsky buscou uma abordagem mais abrangente, capaz de explicar as operações complexas dos seres humanos em termos aceitáveis para as ciências naturais.



da vida humana. Nele afloram, paulatinamente, as operações superiores e complexas em decorrência do processo de aprendizagem. A aprendizagem, instaurada pelos educadores e pelos MD, sempre está entre duas etapas do desenvolvimento: etapa real ou efetiva de desenvolvimento já alcançada e etapa potencial de desenvolvimento ainda por atingir. A distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial é o que se compreende em termo vigotskiano por *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). Qualquer MD deveria ser pensado e produzido considerando a ZDP dos aprendizes aos quais é destinado. É nesse espaço que se justifica, especificamente, a intervenção docente mediada por MD, a fim de desenvolver a autonomia discente. Por meio da imitação criativa, o aluno sai da zona de conforto e entra numa situação de aprendizagem, graças às relações com os pares e professores. Em situações desse tipo, os discentes aprendem e incorporam novas práticas sociais.

Conforme Vygotsky (1991), enquanto o comportamento de todas as espécies animais é constituído por *processos* ou *operações elementares* (ações reflexas ou reações automatizadas), os seres humanos pensam e agem a partir de *processos* ou *operações superiores*, graças às quais exercem livremente as funções de planejamento e controle. Ao longo do desenvolvimento vital, as operações humanas superiores se tornam sempre mais complexas graças à mediação dos signos. Por signos, compreendemos ferramentas que permitem nomear e classificar a realidade, organizar e planejar o pensamento. Por instrumentos, entendemos ferramentas utilizadas para agir na realidade histórico-social. Os MD se configuram como signos e instrumentos de mediação do processo de ensino e de aprendizagem.

O signo tem duas dimensões: uma dimensão estável representada pelo significado que a comunidade linguística lhe atribui; e uma dimensão altamente instável, constituída pelo sentido que cada usuário lhe confere (cf. SILVA, 2005). A coexistência dessas duas dimensões atesta a instabilidade da linguagem, em contínua transformação por obra de seus usuários (cf. BAKHTIN, 2010). Esse



aspecto deve ser levado em conta na produção e análise de MD que, independentemente do conteúdo, sempre fazem uso da linguagem, daí a relevância das pesquisas na LA sobre esses artefatos, não só dos produzidos para o ensino de línguas, mas também dos destinados ao trabalho didático com as demais disciplinas escolares.

Ainda numa perspectiva vigotskiana, a mediação é a base dos processos psicológicos superiores. O MD, junto ao papel facilitador do educador, constitui uma das mais importantes ferramentas de mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem em contextos de formação. A internalização das interações sociais, propiciadas pela linguagem, provoca a consolidação das operações superiores e transformações do comportamento humano. O âmbito social e cultural é fundamental para a educação, a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Em outros termos, o homem se desenvolve na interação com o meio sociocultural pelo uso que faz de determinadas artefatos ou ferramentas, assim como os MD.

Diferentemente dos macacos antropoides, que, segundo Kohler, são escravos do seu próprio campo de visão, [os aprendizes] adquirem independência em relação ao seu ambiente imediato [...] Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora da sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato. (VYGOTSKY, 1991, p. 23)

Qualquer MD deve levar em conta essa diferenciação entre macacos antropoides e crianças, pautada na função planejadora da linguagem, mobilizando saberes e operações especificamente humanas, mediadas pelas dimensões sociocognitivas da linguagem, a fim de se elaborarem “instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, superar a ação impulsiva, planejar uma solução para um problema antes de sua execução e controlar seu próprio comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 23). Um instrumento auxiliar de suma importância é o LD conforme mostram as próximas seções deste capítulo.



## POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

A história do MD está ligada à história da escrita. Na linha do tempo em que se registram os mais variados usos de suportes materiais para a prática da escrita (pedra, barro, conchas, materiais vegetais ou animais), o grande divisor de águas é representado pelo papel. Hoje, provavelmente, encontramos-nos em outro grande momento da história da escrita: as tecnologias da informação e da comunicação, com suas múltiplas interfaces, influenciam o processo da escrita e, conseqüentemente, a produção de MD (cf. PAIVA, 2009; ROJO, 2013).

Os primeiros livros tinham forma cilíndrica e eram constituídos por folhas de papiro coladas e enroladas em cilindros de madeira. Esses rolos tinham o nome de “volumina”. Mais tarde, no “codex”, várias folhas de papiro ou de pergaminho eram costuradas juntas e permitiam que se escrevesse dos dois lados de cada página. Na Idade Média, quando os “códices”, poucos e pesados, eram copiados à mão, devido à dificuldade de se encontrar papel, muitos deles eram raspados e reaproveitados para servir de suporte a novos escritos. Nas escolas medievais, normalmente, só os professores tinham livros; os alunos copiavam as lições ditadas. No século XV, Gutemberg inventa a imprensa com tipos móveis, que permite a produção de enormes quantidades de livros, com a conseqüente difusão da cultura (cf. PAIVA, 2009).

No âmbito da LA, Paiva (2009) historiciza a trajetória de produção e uso do MD de língua estrangeira no Brasil. As gramáticas representaram os primeiros exemplares de MD. Mais tarde, nas primeiras décadas do século XX, para facilitar a leitura e interpretação de textos com o auxílio de dicionários e a aproximação dos conteúdos estudados à realidade do aluno, os livros começaram a substituir os longos textos literários por frases exemplificadoras. Depois, apareceram transcrições fonéticas dos vocábulos, sinal de um interesse crescente pela oralidade. Com o passar do tempo, o interesse dos livros se deslocou da gramática para as funções comunicativas: a língua devia ser aprendida nas práticas sociais



cotidianas. Aos poucos, os MD davam espaço ao trabalho com a oralidade e os gêneros textuais e discursivos. A gramática foi contextualizada. As abordagens distanciaram-se, paulatinamente, da tradução para a comunicação.

O livro impresso começou também a ser acompanhado por gravações de áudio com falas nativas. Do cilindro fonográfico aos recentes *compact discs*, nos últimos dois séculos, houve uma evolução rápida dos recursos tecnológicos de reprodução audiovisual. Ainda conforme Paiva (2009), na metade do século XX, surge no âmbito da LA a consciência de que não se ensina um idioma estrangeiro transmitindo conhecimentos, mas capacitando alguém a usá-lo com proficiência.

Tentamos sintetizar a história dos métodos e das abordagens do ensino de línguas no Brasil na tabela a seguir. Almeida Filho (2005) faz distinção entre *métodos* e *abordagens*. De um lado, atribui aos métodos um caráter excessivamente prescritivo, em razão do qual o professor seria obrigado a executar procedimentos pré-estabelecidos sem considerar as condições específicas de cada situação de ensino. Por outro lado, reconhece nas abordagens uma maior liberdade para o professor, que receberia apenas princípios gerais norteadores da prática de ensino.

A história do desenvolvimento da metodologia de ensino de línguas estrangeiras nos permite compreender como as aquisições dessa área foram de certa maneira aproveitadas no ensino de língua materna. As diferentes abordagens no ensino de língua também motivam o uso de diferentes MD ou RD.



| HISTÓRIA DAS ABORDAGENS DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1900-1920                                              | Abordagem de gramática e tradução | Enfatiza o estudo das regras gramaticais e de listas de vocábulos, para facilitar a tradução. As aulas são ministradas em língua materna (LM). O foco está na linguagem escrita.                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 1920-1940                                              | Abordagem direta                  | Na sala de aula, privilegia o uso do idioma-alvo (LE). A LM é gradualmente reduzida até ser definitivamente eliminada. A gramática é ensinada de maneira indutiva. A tradução escrita perde a centralidade.                                                                                                                                                                                                                           |
| 1940-1970                                              | Abordagem audiolingual            | Surge durante a Segunda Guerra Mundial para instruir os soldados sobre as línguas do inimigo. Baseia-se sobre a escuta e a reprodução exaustiva de palavras ou frases. Seu fundamento teórico é o behaviorismo ou comportamentalismo: a aprendizagem é pensada como um processo de imitação por repetição mecânica. Usa laboratórios, equipados com cabines individuais, onde os alunos treinam a pronúncia e a compreensão auditiva. |
| 1970-hoje                                              | Abordagem comunicativa            | Desenvolve a competência interativa do aluno no uso da LE em situações reais de comunicação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Fonte: UPHOFF (2008).

No Brasil, ao longo do século XX, paralelamente à produção de LD pelas editoras privadas, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) veio instituindo órgãos e campanhas de produção, controle e avaliação de MD. Em 1967, a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), fruto da transformação da antiga Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME) criada em 1956, começou a publicar obras de referência para alunos carentes, como atlas, enciclopédias e gramáticas. Mas, já na década de 1950, em razão da ampliação do acesso ao ensino secundário



em regiões urbanas do Sudeste brasileiro, surge uma polêmica em torno dos preços dos LD, de difícil acesso para a comunidade escolar menos favorecida que estava logrando entrar na rede pública de ensino secundário. Em 1952, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) cria a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (CALDEME) e a Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar (CILEME) com o fito de analisar e avaliar o ensino e os MD utilizados. Em nível internacional, organismos como a UNESCO promoviam a reformulação dos LD no sentido de tratar temas históricos e geográficos espinhosos de maneira a frustrar novos conflitos mundiais. Em 1959, a UNESCO realiza, em Genebra, a XXII Conferência Internacional de Instrução Pública, que recomenda a distribuição gratuita dos livros didáticos a todos os alunos do ensino primário ou, pelo menos, aos mais carentes (FILGUEIRAS, 2013). Como já mencionado na introdução deste capítulo, a produção de MD tem sido uma preocupação constante da UNESCO em prol da democratização do ensino em diferentes partes do mundo.

Em função da redução dos custos, em 1956, a CNME publica dois dicionários escolares e um atlas geográfico. Apesar das críticas e dos protestos do parque gráfico nacional, o MEC sempre negou qualquer propósito de monopólio ou de concorrência com a iniciativa privada, pretendendo exclusivamente contribuir com a difusão da cultura, com a melhoria da qualidade, do uso e da padronização dos MD, com a redução dos custos do ensino e com a inovação dos métodos de ensino dos docentes da educação básica (FILGUEIRAS, 2013). Até a década de 1960, a CNME produziu coleções, peças e aparelhos de Ciências Naturais, Matemática e Desenho; atlas, enciclopédias, materiais audiovisuais e dicionários de Geografia, História e Línguas; laboratórios e pequenas estações transmissoras para o ensino de Química, Física e Mecânica; além da coleção intitulada *Cadernos MEC*, com conteúdos e exercícios de Português, História, Geografia, Matemática, Ciências, Desenho, Estudos Sociais e Contabilidade (FILGUEIRAS, 2013).



Em 1967, o MEC incorpora o acervo e as publicações da CNME à recém-criada FENAME com o projeto de alargar e fortalecer a produção e distribuição de MD. As mudanças sociais e econômicas da época influenciam a implantação do ensino primário obrigatório, que, por sua vez, como efeito cascata, provoca uma expansão do número de professores contratados e o aumento da demanda de LD. Na década de 1970, assim, a FENAME, além de obras de consulta, começa a publicar LD para o ensino secundário e para o ensino superior. Entre os autores que colaboravam na redação dos conteúdos, havia docentes do Colégio Pedro II, do Colégio das Forças Armadas, do Instituto de Educação, do Colégio de Aplicação da UFRJ, da FGV, da UERJ, da UFRJ, da UFF, de algumas Universidades Católicas (PUC), da Universidade Gama Filho (FILGUEIRAS, 2013).

A partir de 1976, a FENAME assumiu a execução do Programa do Livro Didático (PLD), tornando-se avaliadora e financiadora do mercado editorial privado de LD, até 1983, quando sua função passou a ser desempenhada pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos LD propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental. Pelo Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental) dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em seu pronunciamento ao Senado Federal em 12 de novembro de 2008, Marcelo Soares da Silva (2008, p. 02)<sup>4</sup> comenta que, com esse Programa, várias mudanças foram introduzidas, com destaque para: “a indicação do livro passou a ser feita pelos professores; houve um aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção dos livros didáticos de modo a possibilitar sua utilização por mais de um ano; a participação financeira dos estados foi excluída passando o Ministério da Educação (MEC) a assumir todo o custeio do Programa” e, por

<sup>4</sup> Algumas das informações adiante foram extraídas desse pronunciamento e do portal do MEC.



fim, a extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias.

A Resolução FNDE nº 6 estabelece, em julho de 1993, um fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição do LD. Em 1996 inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD 1997, desenvolvido pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Esse procedimento tem sido aperfeiçoado e aplicado até hoje. Assim, os LD que apresentam “erros conceituais”, “indução a erros”, “desatualização”, “preconceito” ou “discriminação de qualquer tipo” são excluídos do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2014). Com a extinção da FAE, a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o MEC passa a adquirir, de forma continuada, LD de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos da então 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. No ano de 2000, é inserida no Programa a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série. Em 2001, o PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos portadores de deficiência visual, que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livro didático em Braille. Bem como, pela primeira vez na sua história, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Com o intuito de atingir em 2004 a meta de que todos os alunos matriculados no Ensino Fundamental possuam um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda vida escolar, o PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª séries. Em 2004, é feita distribuição de LD de todos os componentes curriculares aos alunos de 1ª a 4ª série; de dicionários aos alunos de 1ª série e aos repetentes da 8ª série e a última reposição e complementação do PNLD 2002 aos alunos de 5ª a 8ª série. O dicionário é de propriedade do aluno, que pode compartilhar a fonte de pesquisa com toda a família. No ano de 2005, são distribuídos LD de todos os componentes



curriculares de 1ª série, 2ª a 4ª série reposição e complementação e a todos os alunos de 5ª a 8ª série.

A partir de 2005, a sistemática de distribuição de dicionários é reformulada, de maneira a priorizar a utilização do material em sala de aula. Assim, em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE fornece acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Ainda em 2005, no âmbito do PNLD, foi implantado o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM), com a seleção e distribuição de obras de Língua Portuguesa e Matemática, para as regiões Norte e Nordeste. Em 2008, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o PNLD para essa etapa da educação básica é aprimorado com a inclusão de obras voltadas, mais especificamente, para o letramento linguístico e o letramento matemático. Foi viabilizada a distribuição de LD de todos os componentes curriculares, Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências de 1ª, 5ª a 8ª série, além da reposição e complementação aos alunos de 2ª a 4ª série.

Em 2009, o PNLD teve seu maior investimento focado nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (distribuição integral) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação). Houve ainda complementação e reposição de LD para PNLEM e compra de obras didáticas pelo PNLA, dirigidas à Alfabetização de Jovens e Adultos. Com base na resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os LD. Passaram a ser contempladas no referido PNLD as disciplinas de Inglês e Espanhol (6º ao 9º ano e Ensino Médio), bem como Filosofia e Sociologia. O PNLD 2010 trouxe distribuição plena para alfabetização linguística e alfabetização matemática de 1º e 2º anos, e distribuição integral para anos finais. Também, nesse ano, é o Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, que dispõe sobre os procedimentos para execução dos programas de MD: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).



## MATERIAIS DIDÁTICOS NUMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Os estudos do letramento têm como objeto de investigação a tecnologia da escrita inserida em diferentes práticas sociais (cf. KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004; STREET, 2014; TFOUNI, 2010, só para citar alguns). Aqui, nosso interesse recai particularmente sobre os usos da escrita em contextos de instrução formal. Nessa perspectiva, os materiais didáticos podem representar diferentes práticas de escrita, conforme os contextos socioculturais neles envolvidos.

Os modelos de *letramento autônomo* e *ideológico*, propostos por Street (2014), podem contribuir para análise, uso e produção do MD utilizados em contextos de instrução. Para o modelo autônomo, o letramento seria uma habilidade neutra ou uma técnica, podendo ser mensurada nas pessoas, considerando usos descontextualizados da escrita. O modelo ideológico, por sua vez, “não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (STREET, 2014, p. 172).

O letramento ideológico representa uma prática social inseparável do contexto em que se desenvolve. Como exemplares de um contexto sociocultural, os MD incorporam diferentes perspectivas de letramento. Por isso, dependendo da época, do local e da função desempenhada, os MD podem legitimar ideologias que concretizam o pensamento de determinado grupo social, em detrimento dos interesses ou demandas particulares da comunidade escolar. Sobre a relevância da abordagem didática crítica, Street (2014, p. 23) ressalta que:

as implicações dos Novos Estudos do Letramento para a Pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das funções da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos.



A título de exemplificação das influências histórico-culturais nos MD, destacamos os costumes iranianos a que faz referência Street (2014). O autor explica como a cultura oral das histórias de heróis foi trazida para os LD durante a época de modernização do governo do xá. Duas perspectivas assim foram movidas na sociedade: as histórias de heróis nos MD permitiam a ligação com o passado, fortalecendo a tradição social; mas também promoviam um pensamento de “ignorância” do passado em relação à contemporaneidade. Isso modificou o jeito que as pessoas tinham de ver seus próprios costumes. O LD, em sua forma e função, criou uma nova visão ideologicamente marcada das lendas então transmitidas oralmente pelos iranianos: as lendas dos povos não eram “histórias verdadeiras” e o camponês que se utilizava delas seria um homem “atrasado, perdido nas névoas das lendas”, em contraste com a superioridade que muitos na cidade argumentavam ter por se apoiarem “na verdade, nos fatos históricos verdadeiros” (Street, 2014, p. 80).

A partir disso, podemos concluir que “o que o letramento é para qualquer grupo é o que ele é nos contextos em que é vivenciado” (STREET, 2014, p. 97). Ou seja, o poder se apresenta como uma forma de mediar o que se deve e pode aprender, em função de interesses políticos e governamentais.

As ideologias que percorrem a sociedade estão presentes nos *layouts* dos MD e nos próprios usos feitos deles. Muitos RD e MD são símbolos de poder (apagador, cartilhas, livros didáticos, giz, lousa, palmatória, pincel). Podem ser utilizados em função de uma prática escolar dominante, embora esperemos da escola, enquanto principal agência de letramento, um espaço de resistência para produzir ganhos legítimos a grupos sociais com interesses distintos. A palmatória é um exemplo de RD utilizado como instrumento disciplinador no contexto escolar. Ela serviu como instrumento de repreensão, juntamente com outras práticas escolares, numa época em que o castigo físico era legitimado pelo próprio governo.



A título de ilustração, citamos aqui o exemplo de “O Caderno das Coisas Importantes” (BRASIL, 2006), material educativo distribuído pelo Governo Federal, como política de saúde pública no contexto escolar, para tratar de assuntos que envolvem as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e o uso adequado do preservativo. A proposta do material nos faz lembrar a função educativa de cartilhas, panfletos ou *folders*, que apresentam orientações preventivas no tocante ao uso de drogas e doenças como dengue, hanseníase, hepatite, etc.

Quanto à estrutura interna do material, é possível perceber traços que lembram o diário de adolescente, agenda e revistas *teen*, representando uma hibridização de gêneros em função da necessidade de aproximação do material educativo ao público jovem. Esse material é identificado como caderno: “isto não é uma agenda, não é um diário e não é uma cartilha. (...) daqui a alguns anos, você vai poder olhar *para este caderno* e ver o que mudou e o que permaneceu” (BRASIL, 2006, *itálico nosso*).

Na perspectiva do letramento escolar, caderno é um RD, utilizado para fazer anotações, atividades escolares diversas, a exemplo de exercícios gramaticais e produções textuais. Embora o material educativo não seja um caderno nos moldes convencionais por nós conhecidos, a ele se assemelha. Ao folhearmos o referido caderno, deparamo-nos com várias perguntas e atividades para os adolescentes registrarem (nomes, telefones e e-mails de amigos; festas, eventos e encontros inesquecíveis; comidas marcantes; ficadas; músicas memoráveis; passagens de livros e revistas marcantes).

A linguagem é marcada pelo diálogo direto e pessoal, lembrando um bate papo. Um exemplo bastante representativo da linguagem utilizada no material é o diálogo entre dois jovens a respeito do uso do preservativo, reproduzido na Figura 1. A imagem retrata de maneira humorada a sexualidade na adolescência, apontando para a importância do conhecimento do uso do preservativo nas relações sexuais.





Figura 1- diálogo sobre o uso do preservativo (BRASIL , 2006)

Com a linguagem próxima aos jovens, é criada, do ponto de vista do governo, uma universalidade em termos do que se deve e pode ser ensinado aos adolescentes, e isto independe da vontade da família, dos valores sociais compartilhados nos diferentes lares da comunidade representada na escola. Em outras palavras, estabelece-se um discurso oficial que dita condutas que guiarão a sociedade, logo, os saberes ideais para a população. Há claramente uma ideologia de que o governo, por meio da sua porta voz, a escola, “sabe” como tratar desses assuntos. As práticas locais no tocante à sexualidade são rejeitadas e é imposto, pelo uso do material impresso, um discurso dominante a ser aceito pelos alunos e familiares.

Os usos do LD, na cultura iraniana, e do “Caderno das coisas importantes”, na cultura brasileira, demonstram como o discurso oficial e as relações de poder estão presentes no MD e não podem ser ignorados pela escola e, até mesmo, pelas famílias. Não podemos esquecer de que a heterogeneidade é traço marcante nas salas de aula, conseqüentemente, a adoção de práticas homogeneizantes pode comprometer o ensino, a aprendizagem e



a relação estabelecida entre aprendizes e educadores. Por isso, o MD não deve ser tomado numa perspectiva dominante sob a consequência de se tornar uma reprodução ideológica de um grupo dominante particular. Deve ser visto a partir das relações de poder existentes, podendo os usos feitos do MD subverter o discurso dominante propagado.

Outra questão, não menos importante, bastante problematizada sobre LD, mormente os de Língua Portuguesa, foi o modo como esse material incutiu noções problemáticas de texto e de leitura para o discente e também para o docente. Não é difícil lembrar como, em muitas cartilhas, por exemplo, frases soltas figuravam como propostas de leitura para os aprendizes, o que evidentemente não espelhava práticas legítimas de linguagem, por inculcarem falsas noções de texto. Além disso, muitos tipos de perguntas apresentadas como atividades de interpretação em LD ajudaram a construir imaginários equivocados sobre modos de ler diferentes textos (MARCHUSCHI, 2001; SANTOS, 2001; 2012), visto que contemplavam, em geral, busca por significados superficiais na materialidade linguística, e independente do tipo textual, mormente em épocas em que imperava a categorização de tipo de texto, pois o ensino de língua a partir de noções de gênero ainda estava ausente nos materiais.

## MATERIAIS DIDÁTICOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Considerado como um território sagrado, gradeado, rígido, tornando-se intocável e musealizado na tradição escolar (ARROYO, 2011), o currículo estrutura o trabalho docente. Logo, a relação entre Currículo e MD se estabelece pelo fato das práticas curriculares configurarem e orientarem a elaboração dos MD, os quais podem não responder positivamente as orientações de diretrizes curriculares recentes. Nesse contexto, o currículo interfere na sala de aula, ao definir as ações dos professores e dos alunos, determinando o que passa a ser conhecimento válido e conhecimento que deve ser excluído conforme salienta Silva (2010).



Nessa perspectiva, considerando os modelos de letramento focalizados na seção anterior, apreendemos uma situação de conflito, quando relacionamos a perspectiva do letramento ideológico com o território curricular. Normalmente, o currículo predominante na escola apresenta-se em harmonia com o letramento autônomo, uma vez que são priorizadas práticas sociais características do contexto escolar. Sendo assim, Arroyo (2011, p. 253) esclarece:

É mais atraente aos currículos e propostas navegar pela história, pelas ciências e artes, pela cultura e herança acumulada, letrada, pensada do que pela realidade vivida, precarizada dos próprios educandos. Vimos como as experiências do viver estão ausentes nos currículos.

O currículo pode ser entendido como prática cultural direcionadora dos conteúdos ou conhecimentos oficiais, corporificados e adotados em determinadas séries. Esses conteúdos devem ser ensinados e aprendidos, sendo “o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, 2011, p. 13). Ele é orientado por práticas legitimadas, no intuito de atender as demandas da tradição da cultura escolar, desconsiderando, assim, as diversidades culturais da comunidade atendida pelas instituições de ensino.

Nesse sentido, com a popularização da escola, a chegada dos diferentes grupos sociais, as classes minoritárias passaram a não ter espaço no currículo, desestabilizando-o, tornando-o, assim, uma área altamente contestada a partir das diferentes demandas sociais, trazidas por grupos com interesses distintos. Como uma instituição a serviço da sociedade privilegiada, a escola se mostrou incompetente para educar as camadas minoritárias, contribuindo para o fracasso escolar e a marginalização cultural, legitimando e acentuando as desigualdades entre os grupos. Como exemplo dessa marginalização, podemos mencionar as supostas deficiências linguísticas dos estudantes, que foram,



preconceituosamente, propagadas nos LD, em função de uma *norma linguística idealizada* (SOARES, 2002)<sup>5</sup>.

O currículo é, assim, um local de disputas internas, instauradas entre as disciplinas escolares, mas também é atravessado por disputas externas, que consistem na valorização dos saberes, histórias, memórias e experiências de vida dos docentes e discentes.

Diante dessas reflexões, compreendemos que o MD deveria ser um artefato cultural informado pelo modelo ideológico de letramento, no termo proposto por Street (2014), ou seja, deveria considerar as diversas experiências sociais dos educadores e educandos e as vivências em seus espaços. De acordo com Arroyo (2011):

Os desenhos curriculares não reconhecendo a centralidade do direito ao viver digno e justo não incorporam a materialidade da existência o que leva a um distanciamento entre os currículos, os conhecimentos privilegiados e os educandos pobres populares e suas lutas por um digno e justo viver. Os conhecimentos das disciplinas e do material didático carecem de explicações sobre essas formas tão injustas e indignas de viver. Um saber a que tem direito e lhes é negado. (ARROYO, 2011, p. 168)

Logo, os MD nem sempre são aliados do professor, porque tendem a responder sempre as demandas da tradição do ensino e também, das avaliações externas, ao passo que os professores, muitas vezes, abrem mão da autonomia para utilizar e criar o próprio MD. Nessa perspectiva, o MD tende a ser um produto do letramento autônomo, como também corroborando com as práticas características desse modelo, reproduzindo interesses políticos e particulares daqueles que detêm o poder. Como exem-

<sup>5</sup> Sobre o discurso de democratização da escola pública, Soares (2002, p. 09) afirma que “na verdade, o discurso pela democratização da escola, seja na direção quantitativa, seja na direção qualitativa, procura responder à demanda popular por educação, por acesso à instrução e ao saber. A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola”.



plo, mencionamos “O caderno das coisas importantes” (BRASIL, 2006), material que procura discutir questões sobre saúde e prevenção, mas que não vão ao encontro de valores e preceitos compartilhados por alguns grupos sociais. Conforme discutido na seção anterior, por meio da divulgação do material impresso, há uma homogeneização das práticas, de forma que é necessário estabelecer uma abertura curricular que considere os diversos grupos, para haver, assim, uma democratização das temáticas transversais que informam os planejamentos de aula. Retomando as palavras de Arroyo (2011), destacamos que:

Ainda persistem visões que ignoram a especificidade e diversidade de vivências desse tempo humano, de formação plena, que ignoram suas identidades e diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território que desde criancinhas vão construindo na família, no parentesco, nas sociabilidades de rua, de gênero, de raça, de origem. (ARROYO, 2011, p. 193)

Sendo a elaboração e a avaliação de MD objeto de estudo da LA, campo investigativo indisciplinar informado politicamente, acreditamos que essa prática científica se configure como um espaço de diálogos e de pesquisas acadêmicas na tentativa de apresentar contribuições e futuros encaminhamentos para a construção de currículo e produção dos MD, multiculturalmente informados e mais democráticos. Assim como os currículos, o MD não pode deixar de atender as demandas do contexto da sociedade pós-moderna em que estamos inseridos.

Na seção seguinte, damos continuidade ao enfoque qualitativa desta pesquisa, que passa a ser complementado pela análise quantitativa. Investigamos os tipos de materiais didáticos focalizados nas pesquisas científicas publicadas nas duas principais revistas brasileiras de LA, a saber: *Trabalhos em Linguística Aplicada* e *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*.



## PESQUISAS SOBRE MATERIAL DIDÁTICO NA LINGUÍSTICA APLICADA

Para ampliar nossa investigação sobre a produção acadêmica na área de LA focalizando MD, analisamos as publicações de dois periódicos da área: *Trabalhos em Linguística Aplicada* (doravante TLA) e *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (doravante RBLA). Tais periódicos gozam de maior prestígio no campo da LA, ambos possuem o maior conceito (*Qualis A1*) na avaliação de periódicos realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Por ser uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e quantitativa, adotamos alguns procedimentos para identificar os artigos dos dois periódicos cuja abordagem focalizava MD: (i) compilação de todos os resumos dos artigos das duas revistas, organizando-os por títulos e volumes das revistas; (ii) busca geral nos textos dos resumos pela palavra-chave “material didático”, além de outras como “livro didático, apostila, dicionário e sequência didática”, uma vez que em alguns casos os autores não usam o termo MD nos textos dos resumos e palavras-chave; (iii) após localizarmos nos resumos tais tipos de MD, o respectivo artigo era lido e analisado para verificarmos se de fato era uma pesquisa sobre produção, aplicação ou uso de MD.

A TLA publica duas edições anuais, ao passo que a RBLA publica quatro edições anuais<sup>6</sup>. É importante destacar que não incluímos no estudo os primeiros volumes da TLA, os quais circularam apenas na versão impressa, não estando, portanto, disponíveis *on-line*<sup>7</sup>. Assim, a amostra é constituída de todos os

6 Até o volume 09, a RBLA só publicava dois volumes anuais. Há cinco anos, o periódico passou a publicar quatro volumes por ano. Conforme informação na página do periódico, a RBLA foi “criada em 2001, a revista recebe artigos originais, de mestres e doutores, que tratam dos muitos fenômenos relacionados a problemas de linguagem da vida real relacionados à língua em uso em contextos diversos ou à aprendizagem” (Fonte: <http://www.scielo.br/revistas/rbla/paboutj.htm>; acesso 15/09/2014).

7 O primeiro volume da TLA foi publicado em 1983. Conforme informação no histórico do periódico, disponibilizado na página eletrônica da revista, a TLA se configura como uma iniciativa do Departamento de Linguística Aplicada (DLA), no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), “para divulgação das pesquisas de seus docentes e de outros que estivessem atuando na área. Aos poucos, a revista ganhou caráter nacional e internacional. Apontando para as diferentes tendências teórico-metodológicas da área, os artigos permitem traçar um panorama histórico da Linguística Aplicada no Brasil, suas



volumes das referidas revistas publicados até agosto de 2014 no sítio do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO; [www.scielo.org](http://www.scielo.org)), sendo 21 (vinte e um) volumes da TLA e 36 (trinta e seis) da RBLA, conforme apresentado no Gráfico 1.

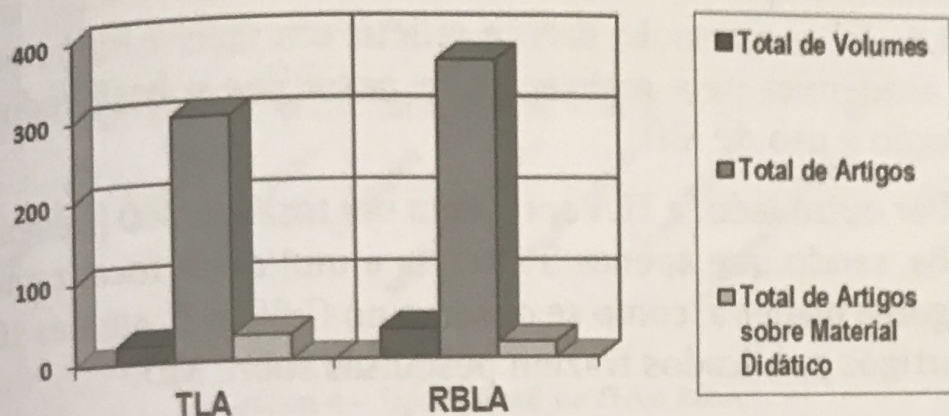


Gráfico 1 – Publicações sobre MD em Revistas da área de LA

Embora a RBLA seja o periódico com maior quantidade de volumes (14) e artigos publicados (364), foram identificados apenas 19 (dezenove) artigos que trazem alguma pesquisa envolvendo MD como objeto de estudo, conforme podemos observar no Gráfico 2. Apenas 5,2% dos artigos trazem investigações sobre MD.

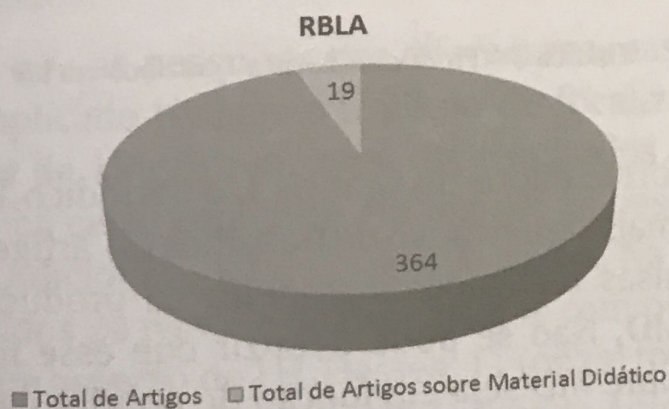


Gráfico 2 – Produção: Revista Brasileira de LA

transformações e sua consolidação ao longo dos anos, passando de uma visão de aplicação de teorias linguísticas ao ensino-aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira, para uma perspectiva interdisciplinar de análise de diferentes situações de interação social mediadas pela linguagem, incluindo aspectos teórico-práticos da tradução, questões de identidade, entre outros” (Fonte: <http://www.scielo.br/revistas/tla/paboutj.htm>; acesso em 15/09/2014).



Esses números chamam a atenção pela baixa quantidade de artigos sobre MD publicados, haja vista a importância desses artefatos no ensino de língua, uma das principais áreas de desenvolvimento da LA. Tínhamos a expectativa de encontrar um número mais expressivo de artigos sobre o assunto aqui focalizado no periódico tão conceituado nacionalmente como a RBLA. Tal constatação parece refletir um menor interesse da área acadêmica pela realização de pesquisas sobre produção, aplicação e uso de MD.

Por outro lado, a TLA apresenta um total de 300 (trezentos) artigos, sendo que apenas 31 (trinta e um) deles focalizam MD de alguma maneira, como se observa no Gráfico 3. Apenas 10,3% dos artigos publicados trazem pesquisas sobre MD.

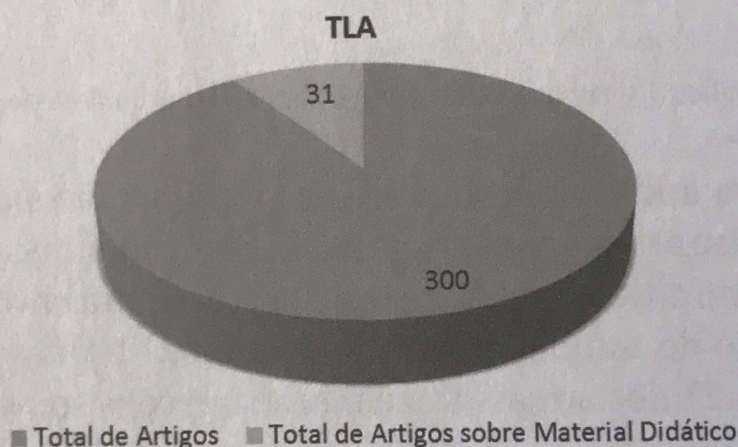


Gráfico 3 – Produção: Revista Trabalhos em LA

Conforme dados do Gráfico 3, o periódico TLA apresenta um número mais significativo de trabalhos (31 artigos) publicados sobre pesquisas realizadas a respeito da produção, aplicação ou uso de MD. Não se pode deduzir que esse número maior de artigos sobre MD seja em função de política da revista, mas, quando comparado aos números da RBLA, proporcionalmente, a TLA traz muitos trabalhos a respeito dos MD. Talvez, pela TLA ter maior tradição na área, haja vista o maior tempo de circulação do periódico, as áreas de investigação da LA sejam mais bem representadas.



Para aprofundar um pouco o levantamento de dados realizado, apresentamos adiante, no Gráfico 4, os números e os tipos de MD identificados em cada periódico:

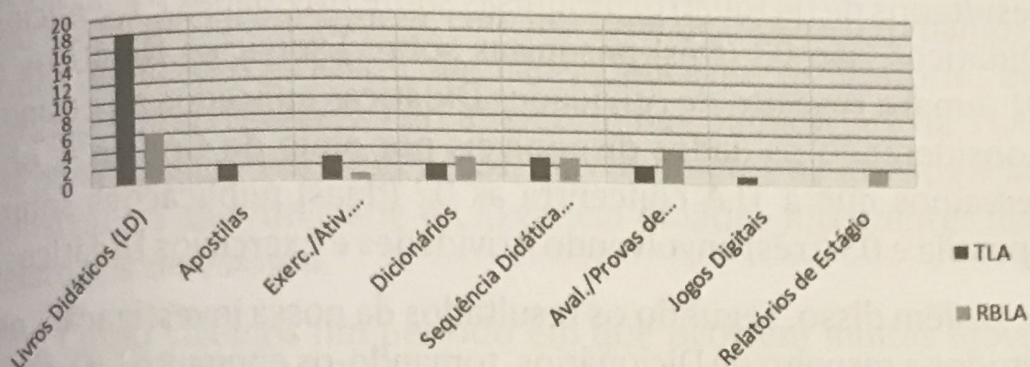


Gráfico 4 – Tipos de MD na TLA e RBLA

No Gráfico 4, os dados apresentados mostram que, nos artigos publicados na TLA, a diversidade de MD é maior, quando comparada aos da RBLA. Enquanto a TLA traz artigos focalizando pesquisas sobre 07 (sete) tipos diferentes de MD, a RBLA apresenta apenas 06 (seis) tipos. O LD, por ser o MD mais antigo e presente no processo ensino-aprendizagem de línguas, é o tipo de MD que apresentou o maior número de trabalhos nos periódicos pesquisados.

Por mais que as pesquisas nas diferentes áreas de atuação do linguista aplicado tenham a tradição de focalizar o ensino-aprendizagem de Língua Adicional, os resultados da pesquisa mostram que há certo equilíbrio em relação às pesquisas sobre LD de Língua Adicional e LD de Língua Materna. Na amostra, foram identificados 24 (vinte e quatro) artigos com pesquisas que abordam algum aspecto do LD. Desses, 11 (onze) focalizam o LD de Língua Materna e 13 (treze) o LD de Língua Adicional. A TLA apresenta um total de 18 (dezoito) artigos e a RBLA somente 06 (seis). Mais uma vez, os dados gerados nos periódicos pesquisados revelam diferenças significativas.



Apesar de representar um número pouco expressivo, os estudos abordando Apostilas como MD totalizam 02 (dois), sendo um trabalho sobre Apostila de Língua Materna e outro focalizando Apostila de Língua Adicional. Os artigos também socializam resultados de 04 (quatro) pesquisas sobre Atividades e Exercícios Didáticos: são 03 (três) pesquisas sobre Exercícios Didáticos e 01 (uma) a respeito de Atividades Didáticas aplicados ao ensino. Considerando os dados disponíveis por meio do Gráfico 4, observamos que a TLA concentra as 02 (duas) publicações sobre Apostila e 03 (três) envolvendo Atividades e Exercícios Didáticos.

Além disso, segundo os resultados da nossa investigação, os estudos a respeito de Dicionários, tomando-os enquanto MD, chegam a 05 (cinco). Levando em consideração o ensino de línguas, temos 02 (dois) trabalhos sobre Dicionários de Língua Materna e 03 (três) focalizando Dicionários de Língua Adicional. Desses trabalhos, 02 (dois) foram publicados na TLA e 03 (três) na RBLA.

Outra constatação importante revelada pela pesquisa é o surgimento de trabalhos sobre Sequência Didática (SD) enquanto MD. Apesar de ser considerado um novo instrumento de mediação do ensino, as pesquisas sobre SD totalizam 06 (seis) ocorrências. Dessas, 03 (três) foram publicadas na TLA e 03 (três) na RBLA. Trata-se, portanto, de um tipo de MD que está ganhando espaço nas pesquisas em LA. Sobre esse tipo de MD, Rojo (2013) afirma que, nos quinze anos das recentes políticas públicas de avaliação de MD pelo MEC, houve uma abertura do espaço para outros artefatos didáticos nas salas de aula, “vindos de outras fontes e em geral não avaliados externamente”. Surgiram, “em especial, os apostilados, tanto de empresas escolares privadas – as ‘redes’ – como os propostos pelas próprias redes públicas estaduais e municipais e que receberam diferentes denominações (fascículo, caderno, jornal etc.). E também, as sequências didáticas” (ROJO, 2013, p. 173-174).

O número de pesquisas sobre Avaliações ou Provas de Vestibular chegou a 06 (seis) trabalhos, que, ao lado da SD, ocupa o segundo lugar entre os tipos de MD com o maior número de



estudos. Situando os trabalhos por periódico, 02 (dois) foram publicados na TLA e 04 (quatro) na RBLA.

Outro tipo de MD identificado no estudo foram os Relatórios de Estágio Supervisionado, produzidos por professores em formação inicial nas Licenciaturas, com um total de 02 (dois) trabalhos, todos publicados na RBLA. Mas não significa que os Relatórios de Estágio Supervisionado não aparecem nas publicações da TLA. Há pesquisas com esses gêneros, mas os objetos de investigação construídos são Atividade ou Exercício didático integrantes dos relatórios de estágio.

Como vivemos um período em que ocorrem muitas inovações no ensino de línguas, é comum a utilização de novas tecnologias digitais na sala de aula. Assim, foi identificado 01 (um) artigo da TLA que focaliza a utilização de Jogos Digitais como MD. Certamente, isso abre caminhos para outras pesquisas sobre a aplicação desse tipo de MD no processo ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, este capítulo, fazendo indagações sobre materiais didáticos numa abordagem da LA, discutiu alguns aspectos da emergência, produção e utilização de materiais didáticos (para e) no ensino de línguas, desenhando um panorama, a novo ver, esclarecedor sobre algumas implicações da inserção e modernização desse tipo de artefato na educação escolar. Assim, na seção sobre materiais didáticos como instrumento de mediação à disposição da escola, pautando-nos na teoria socio-interacionista vigotskiana, problematizamos como os variados tipos de MD devem e podem ser concebidos e agregados como instrumento mediador e facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento dos aprendizes.

Na seção sobre política de avaliação e criação de MD, fez-se um breve histórico do aparecimento de MD para ensino escolar, o que se mostrou estar atrelado já ao aparecimento da escrita. Pautando-se na LA, pontuamos o surgimento de materiais para



ensino de língua adicional, e das gramáticas e dicionários no ensino de línguas (materna ou adicional), bem como de outros mais sintetizados a exemplo do LD especificamente, incluindo, outrossim, materiais com vídeo e áudio, bem como as tecnologias digitais.

Na seção concernente a materiais didáticos numa perspectiva do letramento, problematizamos os MD em relação aos tipos de letramentos propostos por Street (2014): o autônomo e o ideológico. Nessa linha, indicamos como o primeiro caracteriza um desenvolvimento de habilidades neutras de escrita, cujo mérito é o sucesso escolar independente dos reais contextos de inserção do sujeito aprendiz; o segundo modo foi pontuado como o mais desejável para implementar a prática escolar fora também desse ambiente, pois, como defende Street (2014), um dos teóricos mais representativo desse tema, este segundo modo é considerado como prática social totalmente atrelada ao contexto no qual os sujeitos e o letramento envolvido estão inseridos. Assim, defendemos que os MD planejados no viés do letramento ideológico mostram-se mais produtivos em relação à mediação a que devem e a que podem servir na escola.

Na seção relativa aos MD no currículo escolar, problematizamos como o MD inclina-se, e foi o que ocorreu por longo período, a modelar-se pelo letramento autônomo, reproduzindo, por conseguinte, os interesses políticos e particulares de grupos hegemônicos, refletindo, outrossim, a pouca autonomia do professor que usa tal aparato. Dizemos isso, apesar dos avanços que podem ser depreendidos em MD mais contemporâneos, indicados na seção sobre política de avaliação e criação de MD, estabelecidos, por exemplo, pelo PNLD, cujo critério para avaliação e adoção do MD, como os LD oferecidos gratuitamente nas escolas públicas, passa pelo atendimento a orientações dos referenciais curriculares da atualidade. Assim, defendemos que, semelhantemente aos currículos, o MD não pode se escusar de estar a serviço das demandas do contexto da sociedade contemporânea na qual nos encontramos.



Finalmente, na seção referente a pesquisas sobre MD na LA, apresetamos um levantamento inicial relativo a pesquisas sobre MD em dois periódicos de grande circulação e muito bem conceituados no campo dos estudos da linguagem: *Trabalhos em Linguística Aplicada* e *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Assim, o primeiro periódico mostrou-se bem mais efetivo em publicações nesse quesito (MD), talvez por seu maior tempo de tradição na área. Tal produção precisa, a nosso ver, ser ainda mais ampliada, problematizando-se as diversas questões que envolvem a produção e adoção dos artefatos didáticos focalizados na formação do cidadão, afinal, este passa boa parte da vida integrado ao ambiente escolar.

Esperamos que o panorama aqui traçado, com as problematizações apresentadas, resultado de pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e quantitativa, contribua com a reflexão que já fervilha no tocante à produção, avaliação e usos de MD como mediadores do ensino de línguas e demais disciplinas escolares, pois necessária para o aprimorando das ferramentas e artefatos à disposição de docentes e discentes atuantes no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto círculos do ensino fundamental*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *O Caderno das Coisas Importantes*. Brasília, DF, 2006.
- CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.) *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.



- CHANDA, D. H.; PHIRI, S. N. A.; NKOSHA, D. C. *Teaching and learning materials analysis and development in basic education*. Paris: UNESCO, 2000.
- FILGUEIRAS, J. M. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013.
- GARCIA, T. B. Materiais didáticos são mediadores entre professor, alunos e o conhecimento. Entrevista para o Portal do Professor do MEC. Edição 56, Materiais Didáticos. 14/6/2011. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=59&idCategoria=8>>. Acesso em: 11 set. 2014.
- KLEIMAN, A. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001. p. 46-59.
- PAIVA, V. L.M.O. e. "História do material didático". In DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.
- ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-195.
- SANTOS, J. S. *As perguntas de compreensão nos livros didáticos uma e três estrelas: quais os avanços?* 2001, 136f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- SANTOS, J. S. *Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos*. Linguagem em (Dis)curso, v. 12, n. 01, 2012, p. 129-153.
- SILVA, M. S. P. *Pronunciamento na audiência pública no Senado Federal*. Disponível <[http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/AP20081112\\_LivroDid%C3%A1tico\\_MarceloSoaresPereiraDaSilva.pdf](http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/AP20081112_LivroDid%C3%A1tico_MarceloSoaresPereiraDaSilva.pdf)>. Último acesso em 28.09.2014.
- SILVA, T. T. da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do contexto curricular*. 1. ed., 4. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SILVA, W. R. Subvertendo a exclusão escolar: a mediação didática dos gêneros discursivos no ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho 2005, v. 18, n. 2, 2005, p. 215-239.



- SOARES, M. Letramento e escolarização. In. Ribeiro, Vera Masagão (Org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- UPHOFF, D. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. (Orgs.) *Discurso e ensino : a língua inglesa na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.