

As relações dialógicas nos projetos autorais de livros didáticos de português

Lezinete Regina Lemesⁱ (UFMT)

Simone de Jesus Padilhaⁱⁱ (UFMT)

Resumo:

Este artigo propõe apresentar reflexões sobre as relações dialógicas nos projetos discursivos autorais de livros didáticos de português, com base na nossa pesquisa de mestrado, realizada em 2009, em que buscamos compreender a constituição autoral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação ao objeto de ensino análise linguística. Nosso estudo está fundamentado na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo, em que dialogamos com os conceitos do dialogismo, da autoria e das forças centrípetas e centrífugas para analisarmos nossos *corpora*, dois livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio e os seus respectivos manuais do professor. De acordo com os resultados da nossa pesquisa, os referidos livros mantinham certas relações dialógicas com diferentes vozes sociais e, à medida que analisávamos nosso objeto do discurso, observávamos que os projetos discursivos autorais eram constituídos por discursos tensos, que nos possibilitaram dizer que as forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 1934-1935) atuavam ao mesmo tempo nesses projetos.

Palavras-chave: livro didático de língua portuguesa, projeto didático autoral, relações dialógicas.

Abstract:

In this article we aim to present reflections on the dialogical relationship of the discursive design of Portuguese language textbooks, based on our master's research, conducted in 2009, in which we seek to understand the authorial constitution of such textbooks at the high school level in relation to the objective of teaching linguistic analysis. Our study is based on Bakhtin and the Bakhtinian Circle's theory of discursive enunciation, whence we dialogue with the concepts of dialogism, authorship and centripetal and centrifugal forces for analyzing our *corpora*, two Portuguese language high school level textbooks and their respective teacher manuals. According to the results of our research, these books keep certain dialogical relations with different social voices and, as we analyzed our object of discourse, we were able to observe that the discursive projects consist of tense discourses, which allows us to assert

that centripetal and centrifugal forces (BAKHTIN, 1934-1935) acted at the same time on these projects.

Keywords: Portuguese language textbooks, authorial didactic project, dialogical relations.

Introdução

Este artigo é uma versão resumida de nossa pesquisa de mestrado em que tomamos como objeto de análise a constituição do discurso autoral nos projetos didáticos e nos manuais do professor de dois livros escolares de Língua Portuguesa do Ensino Médio, tomando-se como unidade de análise as atividades linguísticas (LEMES, 2009). A natureza da pesquisa é qualitativa de tipo documental, fundamentada, teoricamente, na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo.

Em relação à unidade de análise escolhida, os documentos oficiais assumem que a prática de ensino dos elementos linguísticos deve orientar-se por uma perspectiva reflexiva, baseada nos usos da língua (PCN, 1998/1999, OCEM, 2006), formulação já encontrada em Geraldi (1984) e, posteriormente, reafirmada em Mendonça (2006), Aparício (2006), entre outros. Sabe-se que a força do discurso oficial acaba por influenciar vários agentes sociais, a exemplo dos autores de manuais didáticos, cuja aprovação, no sistema de avaliação institucionalizado, o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), pressupõe um alinhamento teórico-metodológico às diretrizes e parâmetros curriculares oficiais.

Os livros selecionados para análise foram: *Português: Linguagens* (denominado aqui LDP₁), de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, da editora Atual; *Português: Língua e Cultura* (LDP₂), de Carlos Alberto Faraco, da editora Base; ambos publicados em 2003. A escolha pelo primeiro manual deveu-se a sua presença predominante nas escolas estaduais de Cuiabá-MT. O segundo manual foi escolhido devido a sua boa avaliação no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM/2005).

Partindo-se do pressuposto de que a elaboração de um livro didático é pensada por diferentes agentes, que atuam direta ou indiretamente no projeto discursivo autoral, as informações referentes às esferas de produção, circulação e recepção entram na análise

como elementos imprescindíveis para a compreensão da obra didática. Além disso, entendendo-se que a obra didática constitui um todo de sentido orientado por um discurso autoral, assume-se que o livro didático é um gênero discursivo, com unidade temática, forma e estilo próprios (BUNZEN, 2005).

1. As relações dialógicas: breves considerações

Na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo, concebe-se que os enunciados são um elo na corrente discursiva, não estão fechados em si mesmos e são resultados das relações dialógicas com outros enunciados, proferidos e escritos por outros sujeitos do discurso, compreendidos a partir da tríade: sujeito do discurso – objeto do discurso (texto escrito, falado ou verbo-visual) – interlocutores (BAKHTIN, 2003 [1970-1971]). É nesse sentido que se afirma que o dialogismo é constitutivo da linguagem, dos discursos.

O conceito de relações dialógicas mostra a complexidade da dinâmica de produção discursiva que implica em “uma relação de sentido que se estabelece entre as diferentes enunciações num mesmo enunciado” (AMORIM, 2004, p. 151-152). As relações de sentido objetificam-se nos discursos em termos de valorações sociais, visões de mundo, valores ideológicos e entoação valorativa compartilhados pelos sujeitos (BAKHTIN, 2003[1952-1953]). A inserção do autor no discurso é uma forma de relação dialógica no sentido em que, para sustentar seu projeto enunciativo, ele constrói seu dizer de acordo com a imagem presumida que faz de interlocutores representativos e do objeto discursivo (SOBRAL, 2009).

A relação valorativa com os outros presentes na figura do interlocutor presumido e no objeto discursivo também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais, fraseológicos e estruturais (BAKHTIN, op. cit.). No livro didático, por exemplo, essa articulação valor/elemento linguístico está marcada no estilo, que adquire contornos diferentes em relação aos objetos de ensino da disciplina Língua Portuguesa de acordo com os interlocutores visados pelo discurso autoral do projeto didático.

Assim, subjacentes às gradações estilísticas, verifica-se um movimento de alternância de posições discursivas do próprio sujeito em função daqueles que presume serem os seus interlocutores. Essa alternância fica marcada no enunciado como fronteiras

valorativas que apontam para lugares discursivos diferentes, pois, de um lado, tem-se o autor-criador¹ (reconhecido pela sua visão de mundo, pelos seus valores ideológicos) e, de outro, também com seus valores, têm-se outros sujeitos que participam ativamente na elaboração do enunciado do autor-criador.

Esse fio conceitual nos levou à concepção de autoria para a perspectiva bakhtiniana, pois segundo Bakhtin (1922-1924), há um tripé presente na elaboração de um enunciado, a saber: autor-criador/autor-herói(objeto)/autor-ouvinte(contemplador). Na seção seguinte, exploraremos esse tripé, o qual buscaremos articular com o conceito de relações dialógicas.

2. As relações dialógicas no projeto discursivo autoral do livro didático

A tríade formulada pelos pensadores russos em relação à autoria traz contribuições pertinentes para a compreensão da atividade criadora do sujeito do discurso. Usaremos os conceitos embutidos nessa tríade para compreender a discursividade no projeto autoral dos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP).

Na construção da obra didática, o projeto discursivo do autor-criador, em certa medida, responde a um projeto enunciativo anterior pré-determinado pela esfera editorial, a qual esse autor encontra-se interligado. Ele, por sua vez, dá o acabamento a esse projeto, levando em conta também seu querer dizer (tom volitivo) e sua apreciação valorativa sobre os módulos de ensino selecionados para comporem seu projeto discursivo. Desse modo, o projeto de elaboração de um LDP, apesar de sofrer influências de agentes imediatos e amplos, é apropriado e reelaborado pelo autor-criador, cuja singularidade autoral se manifesta no estilo individual captado na materialidade textual. Vislumbram-se, dessa forma, as relações dialógicas na dinâmica criadora do LDP, uma vez que o projeto didático do autor é um enunciado negociado com outros projetos discursivos de outros sujeitos que também orientam sua elaboração.

Além das exigências dos discursos da esfera editorial, o autor-criador vai respondendo a exigências postas por outros projetos discursivos de outras esferas e

¹Autor-criador é uma denominação de Bakhtin para o sujeito que se inscreve em sua obra. E, ao longo de nossa análise, faremos uso dessa expressão para referência ao autor discursivo. Para nós, o sujeito discursivo é o responsável pelo projeto enunciativo de uma dada obra (literária ou didática) ou qualquer outro tipo de enunciado oral ou escrito.

refutando a outras, imprimindo à obra didática contornos diversos à medida que se constitui como um discurso escrito. Por exemplo, para responder às exigências da esfera avaliativa institucional, dialoga com os discursos oficiais e acadêmicos e, para ganhar espaço na esfera escolar, procura responder aos interesses dos professores e alunos. Pode-se ver o autor-criador da obra didática como um “orquestrador” do coro de vozes sociais com quem mantém diálogo e dá as modulações necessárias em função do papel e lugar social que assume ao ser responsável por esse querer dizer.

Por isso, para alçar um olhar analítico em direção ao LDP, o pesquisador precisa considerar os diferentes dizeres proferidos e/ou escritos sobre o livro didático bem como compreender seu projeto enunciativo, ou seja, acreditamos que pensar o projeto discursivo autoral a partir da tripartição autor-criador (autor), autor-herói (objeto) e autor-ouvinte (contemplador) seja um caminho de análise pertinente.

Segundo Padilha (2005), a tripartição na obra didática é visível, na medida em que o autor-criador é o responsável direto pelo projeto autoral de uma determinada obra, pois caberá a ele a responsabilidade de transpor e didatizar diferentes objetos de ensino (autor-herói), desde a seleção desses objetos (leitura, oralidade, produção de texto, literatura, análise linguística ou gramática) à escolha teórico-metodológica (concepção de língua, linguagem, discurso, texto, didática etc.), que norteará o desenvolvimento do seu trabalho. Bakhtin (2003[1922-1924], p. 10) caracteriza o autor como “o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo do personagem e do todo da obra”.

Todo esse processo revela a complexidade da elaboração da obra didática, pois o autor-criador encontra-se em fronteiras, buscando compreender os diversos contextos axiológicos de outros sujeitos discursivos (editores, leitores críticos, avaliadores institucionais, professores, coordenadores de área, alunos, pesquisadores da Academia etc.) para dar sua contrapalavra, que será materializada no seu objeto discursivo, o LDP. Estes sujeitos com quem o autor-criador negocia seu projeto discursivo são autores-contempladores do LDP, mas sobretudo seus *coautores*. Nessa negociação, os diferentes centros de valor desses autores-contempladores (PONZIO, 2010) estão em disputa, tornando a obra didática um enunciado constituído por discursos dissonantes, tensos, plenos de ecos e de ressonâncias.

Reforçamos, então, a ideia de que não se pode pensar um enunciado concreto destituído das relações dialógicas, dos confrontos ideológicos aos quais o sujeito falante

está submetido. Além do mais, devemos pensar também que “a distância e a tensão entre as vozes e instâncias que estão na base da construção do sentido” dos enunciados é uma questão *sine qua non* para analisarmos nosso objeto de estudo (AMORIM, 2004, p. 163). Perseguindo essa perspectiva dialógica, apresentaremos, na seção seguinte, nossa análise.

3. Análise dos projetos discursivos autorais

As considerações em torno da constituição autoral dos LDP foram produzidas, inicialmente, a partir da análise do Manual do Professor (MP) dos LDP1 e LDP2. Em cada Manual, os autores-criadores buscavam, por estratégias diversas, orientar seu querer dizer para seus interlocutores presumidos (professores e alunos). A título de exemplificação, segue-se o texto de apresentação do LDP2 direcionado aos alunos.

Estudante amigo(a):

Está começando aqui um novo momento em sua vida escolar. Você está mais maduro(a) e certamente tem mais clareza quanto aos objetivos que pretende atingir, a partir de agora, com os estudos.[...]

Com este livro, nós queremos contribuir bastante para essa experiência. Vamos percorrer juntos a um grande roteiro de estudo da língua portuguesa. O objetivo maior é que você tenha a oportunidade de **ampliar seu conhecimento sobre a nossa língua** e, ao mesmo tempo, **melhorar o domínio das atividades de leitura, escrita e fala**. No fim deste percurso de três anos, temos certeza de que você terá adquirido muita **segurança e desenvoltura no uso do português**.

[...]

Além disso, o livro oferece **um conjunto de informações e reflexões sobre as línguas em geral e sobre a língua portuguesa** em especial. Nós acreditamos que não **basta praticar a leitura, a escrita e a fala**. Junto com essa prática, e para garantir sua eficácia, é importante adquirir um saber sobre este fantástico fenômeno que é a linguagem verbal, somado a um conjunto de reflexões sobre a língua portuguesa, percebendo **aspectos de sua organização estrutural** e de seu **funcionamento social** (FARACO, 2003, p. 1), [grifo nosso].

Nesse enunciado, o autor-criador tenta assumir uma perspectiva sociointerativa para as aulas de Língua Portuguesa em torno de seus objetos de ensino — leitura, escrita, fala (oralidade) e gramática. Apesar de existir um movimento de marcar no texto para o aluno que estudar Português é assumir uma postura menos conservadora, ainda, notamos a

presença de velhos discursos: o “escrever e falar bem”, o domínio da estrutura interna da língua, para ser um falante proficiente na sua própria língua.

Antunes (2007) observa que é recorrente, principalmente no discurso do senso comum, essa associação entre domínio da nomenclatura gramatical e bem falar/escrever no sentido de que “[...] para se garantir eficiência nas atividades de falar, de ler e de escrever, basta estudar gramática (quase sempre nomenclatura gramatical)” (ANTUNES, 2007, p. 21). A orientação discursiva do autor-criador do LDP₂, em certa medida, legitima a crença dos alunos no que diz respeito ao domínio das regras da gramática para escrever e falar bem. Entretanto, essa crença, haja vista todo o esforço argumentativo de Geraldi desde o final dos anos 1980, tem-se mostrado ingloriosa, já que os alunos, muitas vezes, não sabem operacionalizar esse saber metalinguístico nas suas produções orais e escritas.

Já no texto de apresentação direcionado ao professor, há um movimento dialógico também, pois o discurso autoral assume outros papéis sociais, além da atividade criadora, a fim de orientar seu querer dizer para influenciar seu interlocutor.

Prezado/a Colega:

Temos assistido, nos últimos anos, a uma significativa expansão do Ensino Médio nosso país. Segmentos sociais que, nunca tiveram acesso a ele, estão, agora tendo essa oportunidade.

Além dessa ampliação das matrículas, a Escola Média é também alcançada hoje pelos desafios postos pelas aceleradas transformações por que vem passando a sociedade contemporânea, decorrentes da disseminação de novas tecnologias, da reestruturação produtiva e da revolução no acesso e processamento das informações – conjunto esse que tem forte impacto sobre os nossos modos de ser e principalmente de conhecer.

Toda essa conjuntura nos obriga a repensar radicalmente a escola em geral o Ensino Médio em particular. Trata-se de rever tanto suas funções, quanto sua organização didático-pedagógica.

Há um consenso de que precisamos dirigir nossos esforços no sentido de uma ampla renovação de nossas práticas de ensino em todas as áreas do Ensino Médio. No caso específico de Língua Portuguesa, o desafio é buscarmos adequar o seu ensino às novas circunstâncias, aproveitando os debates ocorridos nos últimos vinte anos e as propostas construídas nesse processo.

É com essa perspectiva que estamos trazendo a público o nosso livro. Ele consolida tanto nossa participação naqueles profícuos debates, quanto nossa prática de ensino. Oferecemos com ele uma tentativa que se assenta numa abordagem que procura equilibrar o estudo dos textos com reflexões intuitivas e sistemáticas sobre a língua, com vistas a garantir aos/às estudantes o efetivo domínio das práticas verbais orais e escritas; uma compreensão da realidade estrutural e sociocultural da

língua; e o contato vivo com o fazer literário (FARACO, 2003, p. 3) [grifo nosso].

Nos enunciados em destaque, notam-se os diferentes papéis sociais assumidos pelo sujeito do discurso para apresentar a proposta didática do LDP₂. Desse modo, há **o sujeito-autor** ("Oferecemos com ele [o livro] uma tentativa que se assenta numa abordagem que procura equilibrar o estudo dos textos com reflexões intuitivas e sistemáticas sobre a língua"); **o sujeito-pesquisador** ("o desafio é buscarmos adequar o seu ensino às novas circunstâncias, aproveitando os debates ocorridos nos últimos vinte anos e as propostas construídas nesse processo", "Ele consolida tanto nossa participação naqueles profícuos debates"); **o sujeito-professor** ("Há um consenso de que precisamos dirigir nossos esforços no sentido de uma ampla renovação de nossas práticas de ensino em todas as áreas do Ensino Médio", "quanto nossa prática de ensino").

Essas vozes são assumidas pelo autor-criador para convencer seus "pares" ou, melhor, seu "colega", a confiar na proposta didática desse LDP₂, pois se trata de um sujeito falante que responde, ativa e participativamente, às mudanças paradigmáticas em torno do ensino de língua e, por isso, ele oferece ao professor um material que atende a essa outra perspectiva de ensino de língua mais reflexiva.

Embora haja orientação discursiva voltada para as práticas de linguagem, há um encaminhamento teórico-metodológico para atender a duas abordagens para o ensino de língua: reflexiva (reflexões intuitivas sobre a língua, compreensão sociocultural da língua) e metalinguística (reflexões sistemáticas sobre língua, compreensão da realidade estrutural da língua, atribuição de termos). Esse encaminhamento leva-nos a perceber os embates ideológicos em relação ao ensino de Língua Portuguesa, pois o autor-criador elabora enunciados constituídos por discursos tensos, em que há um jogo de forças sociais direcionando o projeto didático autoral: abordagem reflexiva *versus* abordagem metalinguística.

Nesses textos de apresentação, a alternância de vozes percorre o todo do enunciado, pois autor-criador assumiu, para seus autores-contempladores, papéis diversos. Para os alunos, ele é o mediador do conhecimento. É por meio das atividades e dos textos que foram selecionados que os alunos poderão "aperfeiçoar" seus conhecimentos sobre a língua, reforçando a ideia de que a língua é um instrumento de comunicação.

Já para os professores, além de ser o autor-criador do conteúdo apresentado, ele também representa a autoridade no que tange ao conhecimento exposto em seu livro didático² sobre o ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, podemos entrever o valor dado a essa disciplina pelo discurso autoral, dado que sua orientação discursiva sugere que há objetos de ensino para serem ensinados e aprendidos. Contudo, esse processo vai depender de como os interlocutores apreenderam essa orientação, pois, se de um lado temos a língua como instrumento de comunicação e, de outro, a língua como interação verbal, essa última concepção de língua está atravessada pelas políticas públicas de ensino e avaliação assim como pelas discussões acerca da disciplina “língua portuguesa”.

Esse embate ideológico reitera o pensamento bakhtiniano sobre o conceito de relações dialógicas, que nunca deve ser entendido como um único posicionamento do sujeito do discurso, mas pelos confrontos que se fazem presentes nos enunciados, sejam eles convergentes ou divergentes, seja uma recusa ou aceitação, seja um acordo ou desacordo, conforme Bakhtin (1970-1971, p. 379),

[...] todas as **palavras** (enunciados, produções de discurso e literárias), **além das minhas próprias, são palavras do outro**. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. **E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada)** [...] [grifo nosso]

Após a análise dos textos de apresentação, analisamos outra parte do MP no que tange às orientações dadas pelo autor-criador para o uso do LDP pelo professor (autor-contemplador). Nessa análise, percebemos que cada projeto discursivo tinha um estilo autoral particular no tocante à didatização dos conteúdos gramaticais.

Síntese do projeto discursivo autoral para o objeto de ensino “análise linguística”

Divisão dos módulos de ensino	LDP1- Português: linguagens	LDP2 - Português: língua e cultura
	Língua: uso e reflexão – 09 capítulos Literatura – 24 capítulos Produção de Texto – 06 capítulos	Blocos de textos – 17 capítulos A Enciclopédia da Linguagem -05 capítulos O Almanaque Gramatical – 04 capítulos O Guia Normativo – 02 capítulos

²Rojó (2008, p. 88) afirma que “os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos a serem ensinados.”

		A História da Literatura – 07 capítulos
Títulos dos capítulos destinados à reflexão sobre a língua	Língua: uso e reflexão	A variação linguística Palavras, palavras, palavras: o léxico da língua Construindo sentença simples e complexas Tópicos de língua padrão
Título das seções	Conceituando o conceito Conceituando Semântica e interação Para compreender o funcionamento da língua	De olho na língua Observando aspectos gráficos Atividade de estudo Apontamento
Anexos		Apêndices para Pontuação e Acentuação

A organização didática feita pelo discurso autoral para os módulos de ensino, de certa forma, está buscando romper com os tratamentos didáticos cristalizados para os conteúdos já pré-determinados para o Ensino Médio: gramática ou análise linguística, literatura e produção de texto. Nessa distribuição dos conteúdos, as seções destinadas à reflexão sobre a língua/linguagem têm mais espaço no LDP2, ao somarmos todos os capítulos, conforme a descrição feita pelo discurso autoral no que se refere aos objetivos dessas seções. O autor-criador, no LDP2, deixa ao professor a responsabilidade pelo agrupamento dos conteúdos de acordo com a sua prática pedagógica, em virtude de ser um volume único, em que não existe, em princípio, tanta rigidez para apresentação dos conteúdos aos alunos.

Já o autor-criador, no LDP1, apresenta as unidades didáticas do livro distribuídas de acordo com algumas práticas escolares, no que diz respeito à fragmentação do ensino de Língua Portuguesa, algo bastante comum no Ensino Médio, pois há escolas privadas que possuem um professor para cada conteúdo e, nas escolas públicas, essa fragmentação ocorre na distribuição da carga horária para ensinar gramática ou análise linguística, literatura e produção de texto.

São práticas diversas para se ensinar a Língua Portuguesa e, assim, o discurso autoral vai alinhavando seu projeto discursivo a esses movimentos diversos como também propondo outros caminhos para a transposição didática e didatização dos objetos de ensino. Tal questão leva-nos a dizer que os projetos discursivos autorais estão ressignificando os diferentes posicionamentos exigentes em relação ao tratamento didático possível e aceitável para, por exemplo, o ensino dos tópicos gramaticais. Para isso, há um

grande diálogo com algumas correntes teóricas, como a análise do discurso, a linguística de texto, a pragmática etc., as quais encaminham a organização dos conteúdos para uma abordagem mais reflexiva e menos metalinguística. Isso pôde ser observado nos projetos autorais dos LDP1 e LDP2, em que cada enunciado e/ou nome de seção objetivava(m) um tratamento diferenciado para o ensino da nomenclatura gramatical.

Mas esse tratamento diferenciado não se efetivou plenamente, apesar de os autores-criadores tentarem neutralizar o discurso prescritivo e metalinguístico em prol de um discurso descritivo e reflexivo, marcado discursivamente no Manual, quando se assume a concepção de língua como sociointerativa. Esta orientação discursiva responde às ideias preconizadas por Geraldi (1984), segundo o qual toda prática de ensino deve ser guiada por uma concepção de língua, de gramática. Constitui-se, também, em uma resposta aos próprios descritores presentes no PNLEM.

Trata-se de uma réplica a discursos presentes e ao passado, pois antes não havia controle sobre qual a concepção a ser assumida pelos autores-criadores. Essas mudanças têm acontecido em função do pensamento bakhtiniano ter ganhado espaço nos documentos oficiais, nas linhas de pesquisa empreendidas pelos pesquisadores, os quais participam ativamente do processo avaliativo dos livros didáticos, em algumas práticas de professores.

Esse jogo de forças sociais em relação ao ensino ou não da gramática está presente nesta afirmação do autor-criador do LDP2.

Entre nós, as concepções mais tradicionais tendem a reduzir a linguagem ora a um conjunto de regras (a uma gramática); ora a um monumento (a um conjunto de expressões ditas corretas); ora a um mero instrumento de comunicação e expressão (a uma ferramenta bem-acabada que os falantes usam em certas circunstâncias).

Podemos observar que todas essas concepções têm algo em comum: elas entendem a linguagem como realidade em si (um sistema gramatical, um monumento, um instrumento); **como se ela tivesse vida própria, despregada de seus falantes, da dinâmica das relações sociais, dos movimentos da história.** (FARACO, 2003, p. 5) [grifo nosso].

Nesse fragmento, o autor-criador não está apenas apresentando as concepções de linguagem, ele está procurando evidenciar que existe uma prática contestada pela maioria dos estudiosos da língua, principalmente por aqueles que entendem a linguagem como uma prática sociointeracionista (professores, coordenadores de área, pesquisadores,

pareceristas do PNLD, PNLEM etc.). O sentido posto pelo discurso autoral é possível a partir dos índices destacados na citação, pois há um movimento dialógico de mostrar que, talvez, essa prática ainda tenha espaço na esfera escolar e, ao mesmo tempo, antecipar para seus interlocutores que essas concepções de linguagem que veem a língua como “monumento”, “instrumento de comunicação e expressão” não podem conduzir as aulas, pois se perde de vista o valor social da língua. Essa antecipação será comprovada, quando o discurso autoral diz de forma marcada que não concorda com essas concepções:

Nossa concepção **recusa** esses olhares que **alienam** a linguagem de sua realidade social concreta. Nós a **concebemos** como um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados. (FARACO, 2003, p. 5) [grifo nosso].

Ao assumir sua concepção de língua/linguagem, o autor-criador nos revela que seu trabalho é resultado também de suas reflexões acerca do ensino como também, de certa forma, toma a voz de outros em seu discurso. Nessa estratégia discursiva, percebemos que, primeiramente, o autor retoma e nega as concepções de língua/linguagem que não as consideram como processo e produto de uma interação social, para, posteriormente, defender a concepção sociointeracionista. Em vista disso, afirmamos que há um jogo discursivo no enunciado desse autor-criador, o qual se dá por meio das marcas discursivas “recusar”, “alienar” e “conceber”.

O verbo “alienar” denota uma apreciação valorativa bastante negativa, isso é, a de que os professores que não assumem a concepção de língua sociointeracionista estão desconsiderando a questão social da língua, como também não permitem que seus alunos tenham acesso a outro olhar para sua língua, pois somente a veem enquanto estrutura, o que colabora para que se perpetue o velho discurso do “não sei português”. E a saída para esse velho problema é fazer uso da gramática descritiva, pois esta, em um primeiro momento, observa para depois descrever o fenômeno linguístico. Esse movimento dialógico do autor-criador nos mostra um querer dizer que busca um ensino de língua pautado nos usos concretos dos recursos linguísticos (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006).

Já “recusar” é usado para contestar as diferentes concepções de língua/linguagem apresentadas pelo autor-criador, como também para anunciar a sua concepção para seus interlocutores. Isso é feito quando ele faz uso do verbo “conceber”, que leva seus

interlocutores a assumirem seu discurso como sendo inovador, como se não houvesse outros sujeitos falando sobre isso. Isso pode ser um exemplo para o discurso bivocal, já que há um movimento discursivo em apagar o discurso fundante para instaurar um novo dizer. Embora haja um discurso voltado para desenvolvimento de atividades mais reflexivas, o discurso autoral não abre mão de falar sobre o ensino mais sistematizado, pois é necessário o conhecimento da teoria gramatical. Nas palavras do autor-criador, “Ao mesmo tempo essa compreensão ampla precede um estudo mais detalhado de fenômenos gramaticais específicos do português (que se fará no *Almanaque Gramatical* e no *Guia Normativo*)” (FARACO, 2003, p. 18) [grifo do autor].

Esse enunciado sugere que as relações dialógicas são tensas. De um lado, temos um projeto discursivo voltado para as práticas sociais e usos da linguagem e, de outro, temos também um outro projeto direcionado para o ensino metalinguístico, pois, para compreender outras questões que envolvem a língua e a linguagem, o ensino das normas é imprescindível.

O discurso autoral responde também, concomitantemente, a duas forças que se fazem presentes no ensino de língua portuguesa: as forças centrípetas (a permanência de seções didáticas direcionadas para as atividades metalinguísticas) e as forças centrífugas (a ruptura com as abordagens tradicionais para o ensino dos tópicos gramaticais) (BAKHTIN, 1934-1935). Essas forças evidenciam a presença do autor-contemplador, pois ele responderá ativamente a esse enunciado, concordando ou discordando, instaurando uma arena de luta. Para exemplificarmos essa arena, empreendemos uma análise de duas seções didáticas do LDP¹: *Semântica e interação* e *Para compreender o funcionamento da língua*. Esta última tem por objetivo privilegiar conteúdos da morfologia e sintaxe, segundo o discurso autoral, em “caráter de revisão”, tendo em vista que “atividades da seção voltam-se para o uso prático e cotidiano de certos conteúdos, de acordo com a **variedade padrão**” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 36) [grifo nosso].

A revisão faz parte dos projetos autorais dos livros didáticos analisados como também de outros. Todo conceito gramatical é exposto por inteiro, apesar de alterarem os nomes dos títulos internos para inserirem os conteúdos. Mendonça (2006, p. 202-203) corrobora nosso ponto de vista quando nos fala sobre a questão da revisão no Ensino Médio (EM):

Na seleção de objetos de ensino da área de língua materna, o EM tem privilegiado, em geral, uma revisão/repetição do que foi visto no EFII, o que se restringe, primordialmente, a uma revisão de gramática [...][grifo nosso].

O tópico gramatical é estudado a partir de um texto, cuja denominação é alterada conforme o conteúdo da unidade didática, por exemplo, “Para compreender o funcionamento da língua: plural dos substantivos e dos adjetivos compostos”, “Para compreender o funcionamento da língua: Verbos (II)”, cujo propósito é levar os alunos a compreenderem os mecanismos linguísticos a partir de uma situação de uso. Ilustradamente, apresentamos a seção “Para compreender o funcionamento da língua: plural dos substantivos e dos adjetivos compostos” e as questões formuladas pelo discurso autoral.

A abordagem do conteúdo inicia-se com o texto, soliticando ao aluno que faça a leitura e responda a quatro questões.



1. No 2º quadrinho, na fala da cobrinha, há um substantivo composto. Essa palavra está grafada de acordo com as normas ortográficas da língua? Justifique sua resposta.
2. A resposta dada pela cobrinha adulta no 3º quadrinho está de acordo com o que foi perguntado? Por que você acha que respondeu desse modo?
3. Se você tivesse de responder a essa pergunta, como responderia?
4. Caso a cobrinha dissesse “No crepúsculo, a nuvem fica cor-de-rosa”, como ficaria esse enunciado se quiséssemos passar o substantivo para o plural? (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 36).

Essa atividade é limitada, pois o aluno responderá, conforme as regras da gramática normativa, pois a orientação dada em cada pergunta é confirmar o discurso da prescrição, e as respostas presentes no livro do professor estão carregadas desse discurso, por exemplo, para a questão 02 sugere-se: “Não. Respondeu assim porque certamente não sabia o plural de pôr-do-sol.” Esse tratamento didático revela um discurso favorável às práticas cristalizadoras para o ensino dos tópicos gramaticais e não oportuniza uma discussão maior

para as questões que cercam as regras da gramática. Se retermos a questão 02, de alguma maneira, tenta-se encaminhar para um debate, mas o discurso autoral não oportuniza ao professor e ao aluno como fazer isso, já que a resposta dada é pontual e direta. Além disso, conforme as análises feitas, os gêneros discursivos presentes nas seções didáticas são apenas motes para apresentar o conteúdo, não são tomados como objetos de análise.

Em *Semântica e interação*, a proposta didática do discurso autoral é trabalhar com os aspectos linguístico-discursivos:

os conteúdos gramaticais trabalhados no capítulo são retomados e ampliados, sendo vistos agora pela perspectiva do *discurso*, isto é, das circunstâncias em que se deu a produção dos enunciados e dos textos. Além disso, aprofundam-se os *valores semânticos* da categoria gramatical em estudo e, normalmente, também são observados os recursos da *estilística* responsáveis pela criação de sentido (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 36) [ênfase dos autores].

Nessa orientação do discurso autoral, o destaque dado às palavras “discurso”, “valores semânticos”, “estilística” é uma contrapalavra aos que idealizam um ensino de língua voltado para uma abordagem linguístico-discursiva, que ofereça aos alunos um ensino direcionado para as práticas sociais de uso da linguagem. Em nosso entendimento, é a busca por atividades dialógicas que permitam a interação entre os interlocutores do LDP e os autores-criadores e, ao mesmo tempo, entre os autores dos textos selecionados e os usuários do LDP a partir dos objetos de ensino presentes na seção. Considerando esse querer dizer do discurso autoral, apresentamos as atividades da seção didática *Semântica e interação*.

1. Nos quadrinhos a seguir, a palavra *gente* recebeu acento gráfico, embora, pela regra das paroxítonas, ela não deva ser acentuada. Supondo que tal acentuação tenha sido intencional, levante hipóteses: por que, nesse caso, o cartunista a acentuou?



Leia os quadrinhos ao lado para responder à questão 2.

2) Nesses quadrinhos, o cartunista cochilou e escreveu duas palavras de modo inadequado, uma quanto à grafia e outra quanto à acentuação.

- a) Identifique essas palavras e reescreva-as adequadamente.
- b) Suponha que você seja o revisor da revista que vai publicar os quadrinhos. Que justificativa você daria ao cartunista para que ele acentuasse adequadamente a palavra?

Caulos, *Vida de passarinho*. Porto Alegre: Lapa, 1989, p. 18.



(CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 155)

Nas atividades acima, há um movimento de abordar os recursos linguísticos no plano do discurso, mas o aluno é levado a aplicar os princípios das regras da acentuação para corrigir o enunciado (questão 02). Assim, a atividade que poderia caminhar um pouco mais para uma leitura mais discursiva, restringe-se a apenas à questão 01. Tal proposta didática busca, em boa medida, manter um diálogo com os outros discursos sobre o ensino, respondendo ativamente àquilo que está disseminado em outras esferas sociais, por exemplo, nos documentos oficiais. Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio orientam que as atividades de língua sejam relacionadas ao contexto ao qual o texto está inserido, que haja uma abordagem histórica, social, ideológica:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis) (PCNEM, 1999, p. 47).

Entretanto, como já dissemos anteriormente, tal objetivo não é alcançado pelos autores-criadores, pois as atividades reflexivas são apenas um recurso para abordar as atividades metalinguísticas. No LDP2, encontramos outro exemplo de atividade,

constituída por abordagem mesclada. Os exercícios estão presentes na unidade didática “Classificando as palavras”, pertencente à seção *Almanaque Gramatical* (2).

Considerando a riqueza morfológica e sintática dos verbos, vamos fazer, neste ponto, alguns exercícios para ampliar a percepção desta classe de palavras.

1. **Lembrando** que o infinitivo é a forma verbal que **usamos** para designar o conjunto das demais formas de um verbo, **diga** a que verbo pertencem as seguintes formas: *meço, faria, puderam, pusesse, teve, manteve, veio, intervalo, coubesse, trouxe, éramos diríamos, puser, repuser*;

2. **Como dissemos** acima, um verbo pode pertencer a mais de uma subclasse³. Em pequenos grupos, **consultem**, no dicionário, os verbetes correspondentes aos verbos *beber, lavar, partir, pintar, fazendo um levantamento* das subclassificações de cada um deles.

Havendo alguma classificação diferente daquelas que vimos aqui, **tentem deduzir** seu significado do(s) exemplo(s) dado(s) pelo próprio dicionário. Depois, **discutam** os resultados com toda a turma.

2. **Vamos, agora, fazer uma visita** à gramática. Novamente em pequenos grupos, **localizem** o capítulo que trata dos verbos. Em seguida, **consultem** os quadros das conjugações para **observar** como as formas são distribuídas em termos de pessoa, número, tempo e modo. Por fim, **digam** a forma que corresponde a cada uma das seguintes descrições.

- a) terceira pessoa do plural do imperfeito do subjuntivo do verbo *encontrar*.
- b) primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo do verbo *receber*.
- c) primeira pessoa do singular do futuro do presente do indicativo do verbo *partir*.
- d) terceira pessoa do singular do imperfeito do indicativo do verbo *trazer*.
- e) segunda pessoa do singular do imperativo afirmativo do verbo *sentar*.
- f) gerúndio e particípio do verbo *irritar*. (FARACO, 2003, p. 288) [grifo em negrito nosso].

Em uma primeira leitura, diríamos que todos os exercícios têm uma abordagem reflexiva, devido à escolha lexical que compõe os enunciados das três atividades propostas e também pelo tom intimista assumido no discurso. O autor-criador parece dialogar face a face com seus interlocutores, comentando cada atividade proposta. Esse tom é assegurado pelos verbos “lembrando”, “usamos”, “dissemos” e “vamos fazer”. Além disso, o conceito gramatical é revisto por meio de atividades investigativas, procurando desenvolver nos alunos um olhar reflexivo para os fenômenos linguísticos conforme as seguintes marcas discursivas: “consultem”, “fazendo levantamento”, “tentem deduzir”, “discutam”.

³A terminologia subclasse refere-se à transitividade do verbo.

Em relação às marcas “digam” e “localizem”, afirmamos que há um direcionamento metalinguístico e reflexivo. Na atividade 03, o verbo “localizar” induz os interlocutores a encontrarem o fenômeno linguístico e fazer uma análise reflexiva, conforme as orientações postas pelo autor-criador. Já o verbo “dizer” denota um tom metalinguístico, pois os alunos deverão, na atividade 01, classificar os verbos e, na atividade 03, observar os fenômenos linguísticos para classificá-los. Assim, o exercício busca fixar o conteúdo estudado pela classificação. Por tudo isso, dizemos que a abordagem dessas atividades é mesclada, pois a reflexão proposta oscila entre a metalinguística e a reflexiva.

Os exemplos aqui apresentados são apenas uma parte daquilo que foi observado ao longo dos LDP1 e LDP2, pois, como há um projeto discursivo autoral, esse processo ocorria em todas as unidades, devido ao formato cristalizado dado pelos autores-criadores. Por essa razão, dissemos, em nossa pesquisa, que as forças centrípetas e centrífugas constituem o discurso autoral, pois há um embate entre a tradição e a mudança, revelando uma abordagem mesclada para o ensino da nomenclatura: metalinguística e reflexiva.

Considerações finais

Nas análises dos Manuais do Professor, os autores-criadores postulavam uma concepção de língua voltada para a abordagem enunciativo-discursiva (LDP1) e sociointeracionista (LDP2). Ao assumirem tais concepções, a proposta didática era a de se privilegiar um trabalho reflexivo com a língua. Entretanto, à medida que analisávamos cada atividade proposta nos dois livros didáticos e cada enunciado nos seus respectivos Manuais do Professor, isso foi se esvaziando a cada discurso proferido.

O discurso dos autores-criadores revestia-se de uma pluralidade de vozes. De um lado, os autores buscavam dialogar com as recentes discussões acerca do ensino de língua materna, com os documentos oficiais, que orientam a prática do professor e os critérios de análise do Programa Nacional do Livro Didático, como também com as diretrizes curriculares; de outro, dialogavam com os professores, alunos, linguistas, gramáticos etc. A presença dessas vozes fez emergir um embate ideológico em torno do ensino de língua no tocante aos tópicos gramaticais, pois cada voz buscava ter seu espaço no projeto didático dos autores-criadores.

Assim, os autores-criadores, na medida do possível, atenderam a duas práticas pedagógicas: uma que acredita na concepção de língua sociointeracionista e/ou enunciativo-discursiva (enfoque linguístico-descritivo); e outra que não abre mão do ensino sistematizado, direcionado ao ensino metalinguístico (enfoque normativo-prescritivo).

Por essa razão, as atividades linguísticas estão constituídas por duas forças sociais: uma que direciona o projeto didático autoral para uma perspectiva inovadora, reflexiva (força centrífuga) e a outra para manutenção da abordagem tradicional, metalinguística (força centrípeta).

O discurso oficial contribui para a permanência dessas forças, pois os autores-criadores estão tentando assimilar todas as orientações dadas pelos documentos oficiais e descritores do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, a fim de que seus interlocutores imediatos (editor chefe, pareceristas e professores) percebam que o projeto didático autoral responde a essas vozes oficiais e, assim, a obra didática possa ganhar seu espaço na esfera escolar. Desse modo, embora haja todo um trabalho discursivo para instaurar um discurso de mudança no que tange aos objetos de ensino, as mudanças encontram-se cristalizadas em razão da atuação das forças sociais, que operam nas diferentes esferas envolvidas com o ensino-aprendizagem de língua materna.

Acreditamos, então, que a abordagem enunciativo-discursiva nos permite ver o gênero livro didático de língua portuguesa como um complexo discursivo, exigindo, por isso, uma análise que o tome como objeto ideológico. Tal encaminhamento possibilitaria analisá-lo pelas diferentes relações presentes nele, por exemplo, as diversas bases teóricas que organizam as propostas didáticas e sua efetiva contribuição na operacionalização desse saber acadêmico como objeto de ensino. Assim, dizemos que a obra didática é uma *obra ideológica*, num “meio ideológico” cheio de contradições, conforme Medviédev (2012 [1928]), pois as relações dialógicas nos mostraram que esse objeto do discurso se constrói por meio das forças sociais, promovendo outros valores ideológicos para o ensino de Língua Portuguesa.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. ([1952-1953]). Os Gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1922-1924). O autor e o herói. In:_____ (1979). *Estética da criação verbal*. Traduzido por Maria Ermantina G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (1970-1971). Apontamentos. In:_____ (1979). *Estética da criação verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHINOV, V. N (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*, Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF:MEC/SEMTEC, 1999.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. volume 1, Brasília, 2006.

BRASIL. Lei nº 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional*. In:BRASIL/SEMTEC, *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF:MEC/SEMTEC, 1996.

BRASIL/SEMTEC/FNDE (PNLEM 2005) *Catálogo Nacional do livro didático para o ensino médio, língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC, 2004.

BUNZEN, C. *Livro Didático de Língua Portuguesa: Um Gênero do Discurso*. Campinas, SP: UNICAMP, 2005. (Mestrado em Estudos da Linguagem), do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. v. único. São Paulo: Atual, 2003.

FARACO, C. A. *Português: língua e cultura*. Ensino médio. V. único. Curitiba: Base Editora, 2003.

GERALDI, W. (1984). Unidades básicas do ensino de português. In:_____. *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEMES, L. R. *O discurso autoral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: Análise Linguística*. Cuiabá: UFMT, 2009 (Mestrado em Estudos de Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Traduzido por Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PADILHA, S. J. *Os Gêneros Poéticos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: Uma Abordagem Enunciativa Discursiva*. São Paulo: PUC, 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PONZIO, A. *Encontros de palavras. O outro no discurso*. Traduzido por Valdemir Miotello et al. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ROJO, R.H.R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*?. In: SIGNORINI, I. (org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

VOLOCHINOV, V.N.; BAKHTIN, M.M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ⁱ **Lezinete REGINA LEMES**, Mestre.
Universidade Federal de Mato Grosso
lezinetelemes@yahoo.com.br

ⁱⁱ **Simone DE JESUS PADILHA**, Dra.
Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem
Universidade Federal de Mato Grosso
simonejp1@gmail.com

Recebido: 09.07.13

Aprovado: 29.07.13