

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Sônia Virginia Martins Pereira

O objeto *discurso* no ensino de língua portuguesa:
noções teóricas e suas reconfigurações na constituição de um *objeto ensinável*

RECIFE - PE

2017

Sônia Virginia Martins Pereira

O objeto *discurso* no ensino de língua portuguesa:
noções teóricas e suas reconfigurações na constituição de um *objeto ensinável*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)
da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa
Análises do Discurso, para a obtenção do título de Doutora em Letras
na Área de Linguística.

Orientadora: Dóris de Arruda Carneiro da Cunha

RECIFE - PE

2017

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

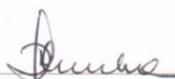
P436o	<p>Pereira, Sônia Virginia Martins O objeto discurso no ensino de língua portuguesa: noções teóricas e suas reconfigurações na constituição de um objeto ensinável / Sônia Virginia Martins Pereira. – Recife, 2017. 357 f.: il., fig.</p> <p>Orientadora: Doris de Arruda Carneiro da Cunha. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2017.</p> <p>Inclui referências, apêndices e anexos.</p> <p>1. Discurso. 2. Objeto de estudo. 3. Objeto de ensino. 4. LDP. 5. Ensino de língua portuguesa. I. Cunha, Doris de Arruda Carneiro da (Orientadora). II. Título.</p> <p>410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2017-83)</p>
-------	--

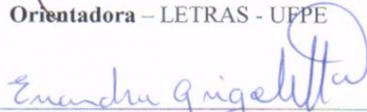
SÔNIA VIRGINIA MARTINS PEREIRA

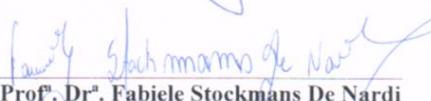
**O OBJETO DISCURSO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
Noções Teóricas e suas Reconfigurações na Constituição de um Objeto
Ensinável**

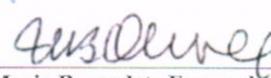
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor
em LINGUÍSTICA em 23/2/2017.

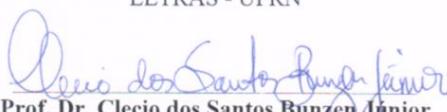
TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:


Prof.^a Dr.^a Doris de Arruda Carneiro da Cunha
Orientadora – LETRAS - UFPE


Prof.^a Dr.^a Evandra Grigoletto
LETRAS - UFPE


Prof.^a Dr.^a Fabiele Stockmans De Nardi
LETRAS - UFPE


Prof.^a Dr.^a Maria Bernadete Fernandes de Oliveira
LETRAS - UFRN


Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior
EDUCAÇÃO - UFPE

Recife – PE
2017

*A Matheus, que não é mais um menino,
mas continua adorável.*

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
de tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas*

Caminhos do coração, Gonzaguinha

Meus agradecimentos

À família Martins da Conceição, minha família, minha origem em Belém do Pará, onde aprendi que livros deveriam ser vistos como itens de primeira necessidade e à minha família aqui no Recife, Matheus, que leva adiante esse princípio.

À minha orientadora, Prof. Doris Arruda Carneiro da Cunha, por me acolher como sua orientada, desde o Mestrado, quando cheguei ao PPGL, na UFPE, e de quem aprendi sobre o fazer acadêmico. Agradeço as orientações para a pesquisa e a leitura criteriosa do produto final da tese.

À Prof. Evandra Grigoletto, que acompanhou as etapas desta tese contribuindo amplamente para o aperfeiçoamento da pesquisa, com críticas bem fundadas, coerentes e, acima de tudo, respeitadas.

À Prof. Fabiele Stockmans Di Nardi, com quem aprendi muito sobre análise do discurso, nas aulas do PPGL, e sobre a harmonia entre rigorosidade acadêmica e delicadeza nas relações interpessoais.

À Prof. Bernadete Oliveira, com quem sempre tive contato, por meios de seus textos inspiradores, que aliam pesquisa em análise dialógica do discurso e ensino.

Ao Prof. Clécio Bunzen, com quem mantenho contato, pelas suas pesquisas sobre o livro didático de português e pelas conversas proveitosas, em vários momentos.

Aos professores que atuam ou atuaram na educação básica e que me cederam os livros didáticos de português para a composição do *corpus* de pesquisa: Maria Clara Catanho, Paloma Borba, Gustavo Lima, Maria Pereira, Adriano Moura e Josefa Santos.

Aos professores Gustavo Lima e Morgana Soares, com quem divido sala e desafios da docência, no ensino superior, na Univesidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Aos professores e amigos da academia e da vida, que me inspiram a buscar mais conhecimento e a gostar, ainda mais, das pesquisas na área de Letras, Linguística e afins: Jaciara Gomes, Benedito Bezerra, Hérica Karina, Amanda Cavalcanti, Rafaela Queiroz, Nadiana Lima, Monique Vitorino, Leila Brito, Mário Medeiros.

Enfim, minha gratidão a todos os que conheceram um pouco dos percursos desta tese e que estiveram presentes na caminhada, tanto os colegas da turma do Doutorado, no PPGL, quanto aqueles de outras vivências.

Muito obrigada!

O ter curiosidade pelo saber implica o desejo de aprender e, conseqüentemente, aquilo que temos curiosidade de saber é desejável; quanto ao aprender, quando o fazemos, somos transportados para nossa própria condição natural.

Aristóteles. Retórica. Livro I.

RESUMO

A pesquisa destina-se à investigação sobre o discurso em seu estatuto de conhecimento acadêmico para uma reconfiguração como objeto escolarizado. O objetivo geral da tese consiste em caracterizar novos objetos de ensino presentes nos LDP, emergentes de teorias do texto, do discurso e do gênero, os quais podem vir a subsidiar a constituição de novo perfil da disciplina língua portuguesa. Objetivos específicos, discriminados na metodologia da pesquisa, traçam caminhos para o alcance do objetivo geral. O *corpus* de análise é extraído de livros didáticos de português (LDP) do ensino médio, no que estes recursos didáticos apresentam como noções teóricas sobre o discurso e outras noções que lhe são constitutivas ou correlatas, na formulação de um conhecimento disciplinar. O trabalho analítico é desenvolvido sob a perspectiva dos estudos bakhtinianos que se alocam no interior da Análise Dialógica do Discurso (ADD), numa intersecção transdisciplinar com outros campos teóricos do saber acadêmico. Em decorrência disso, os encaminhamentos teórico-metodológicos pautam-se pelas categorias analíticas abstraídas do *corpus*, a partir de procedimentos anteriores de coleta exploratória de dados para a definição do *corpus* expandido e do *corpus* restrito. A análise dos LDP nos autoriza a considerar que i) o ensino de português oscila entre novos e velhos objetos, com a mesma forma de didatização: tratamento metalinguístico, prescritivo, descritivo; ii) o perfil da disciplina língua portuguesa sofreu tímida alteração diante da mudança de perspectivas teórico-metodológicas e da constituição de novos objetos de ensino, transformação ainda não consolidada e iii) a disciplina língua portuguesa está marcada pela instabilidade de seus objetos, oscilando entre o ensino das formas da língua ou dos usos da língua. Como contribuição para o ensino, consideramos a necessidade de reconfiguração epistemológica do objeto teórico *discurso* para a sua constituição como objeto de ensino e propomos um dispositivo analítico, a *análise discursiva*, que pode servir como enquadramento analítico para a reflexão sobre os fatos de linguagem revelados nos textos, nos gêneros e nos discursos.

Palavras-chave: Discurso. Objeto de estudo. Objeto de ensino. LDP. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

This research is dedicated to the investigation of discourse in its status of academic knowledge for a reconfiguration as an schooled object. The overarching objective of the thesis consists in characterizing new teaching objects present on didactic books in portuguese (DBP), emerging from theories of the text, discourse and genre, which can eventually subside the construction of a new profile of the portuguese language subject. Specific objectives, discriminated in the research methodology, show paths towards reaching the overall goal. The analysis *corpus* is extracted from the high school DBP, in which these didactic resources present as theoretical notions on discourse and other notions that are constructive or correlated, in the formulation of disciplinary knowledge. The analytic work is developed under the perspective of the bakhtinian studies allocated inside the Dialogical Analysis of Discourse (DAD), in a transdisciplinary intersection with other theoretical fields of academic knowledge. Consequently, the theoretical-methodological paths are based on the analytic categories abstracted from the *corpus*, from previous exploratory data collection towards the definition of the expanded *corpus* and the restricted *corpus*. The DBP analysis allows us to consider that i) the instruction in portuguese oscillates between old and new objects, with the same form of teaching: metalinguistic, prescriptive, descriptive treatment; ii) the profile of the portuguese language subject went through timid alterations under the change of theoretic-methodological perspectives and construction of new teaching objects, transformation which is not yet consolidated and iii) the portuguese language subject is marked by the instability in its objects, alternating between the teaching of the forms of the language or the uses of the language. As contribution to teaching, we consider the need of epistemological reconfiguration of the object *discourse* towards its construction as teaching object and propose an analytic device, the *discursive analysis*, which may serve as analytical framework to the reflection about the facts of language revealed in the texts, genres and discourses.

Keywords: Discourse. Object of study. Object of teaching. DBP. Teaching of Portuguese.

RÉSUMÉ

La recherche vise à la recherche sur le discours de leur état de connaissances académiques à une reconfiguration comme objet scolarisé. L'objectif général de la thèse est de caractériser de nouveaux objets pédagogiques présents dans le LDP, les théories de texte émergents, la parole et le sexe, qui peuvent venir à subventionner la création d'un nouveau profil du cours de langue portugaise. Les objectifs spécifiques, énumérés dans la méthodologie de l'enquête, décrivent les moyens d'atteindre l'objectif global. L'analyse corpus est extrait de manuels portugais (LDP) de l'école secondaire, dans ces ressources pédagogiques présentées comme des notions théoriques de la parole et d'autres notions qui sont constitutifs ou connexes, dans la formulation d'un savoir disciplinaire. Le travail analytique est développé à partir du point de vue des études Bakhtine qui sont attribuées dans le discours Analyse Dialogic (AD), une intersection transdisciplinaire avec d'autres champs théoriques de connaissances académiques. En conséquence, les références théoriques et méthodologiques sont guidées par catégories analytiques abstraites du corpus, des procédures précédentes collecte de données d'exploration pour définir le corpus élargi et corpus restreint. L'analyse de la LDP nous permet de considérer que i) l'enseignement du portugais oscille entre anciens et nouveaux objets avec la même forme de didactisation: traitement métalinguistique, prescriptive, descriptif; ii) le profil de la discipline portugaise a subi des changements timides avant le changement de perspectives théoriques et méthodologiques et la mise en place de nouveaux objets éducatifs, la transformation n'a pas consolidé et iii) le cours de langue portugaise est marquée par l'instabilité de ses objets, allant de la l'enseignement des formes linguistiques ou usages linguistiques. En tant que contribution à l'éducation, nous considérons la nécessité de reconfiguration épistémologique du discours d'objet théorique à sa constitution comme un objet d'enseignement et de proposer un dispositif d'analyse, l'analyse discursive, qui peut servir comme un cadre analytique pour la réflexion sur les faits linguistiques révélés dans le textes de genres et discours.

Mots-clés: Parole. objet D'étude. Enseignement objet. LDP; L'enseignement de la langue portugaise.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– LDP do <i>corpus</i> ampliado.....	39
Quadro 2	– LDP do <i>corpus</i> ampliado.....	39
Quadro 3	– LDP do <i>corpus</i> ampliado.....	40
Quadro 4	– LDP do <i>corpus</i> ampliado.....	40
Quadro 5	– LDP do <i>corpus</i> restrito.....	41
Diagrama 1	– Aproximações e distanciamentos entre linguística e metalinguística.....	63
Quadro 6	– Noções de repetível/irrepetível na obra bakhtiniana.....	73
Diagrama 2	– O sistema didático.....	165
Quadro 7	– LDP aprovados no PNLEM 2009.....	174
Quadro 8	– LDP aprovados no PNLD 2012.....	175
Quadro 9	– LDP aprovados no PNLD 2015.....	176
Quadro 10	– LDP avulsos.....	177
Quadro 11	– LDP do <i>corpus</i> restrito.....	181
Figura 1	– Fórmulas textuais do gênero epistolar no LDP.....	237
Diagrama 3	– Recursos languageiros no ensino de noções teóricas.....	251
Quadro 12	– Eixos organizadores do LDP Português: linguagens.....	254
Figura 2	– Práticas de linguagem.....	258
Figura 3	– Análise das práticas de língua e linguagem.....	259
Quadro 13	– As leis nos livros: concepções, noções teóricas e objetos de ensino.....	273

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso
ADD	Análise Dialógica do Discurso
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
DAISY	Digital Accessible Information System
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FLD	Fundo do Livro Didático
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP	Livro Didático de Português
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais <i>Mais</i>
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLEM	Programa Nacional de Livros do Ensino Médio
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos

RDO	Representação do Discurso Outro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
TD	Transposição Didática
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	SOBRE O TEMA E O OBJETO DE ESTUDO DA PESQUISA	19
1.2	QUESTÕES DE PESQUISA.....	27
1.3	OBJETIVOS DE PESQUISA.....	31
1.4	JUSTIFICATIVA.....	32
1.5	SOBRE A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	35
1.6	DESCRIÇÃO DO CORPUS E DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	36
1.6.1	<i>Corpus</i> ampliado.....	37
1.6.2	<i>Corpus</i> restrito	41
1.7	DESCRIÇÃO DAS SEÇÕES DA TESE.....	43
2	DA LINGUÍSTICA À ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM	45
2.1	A PERSPECTIVA LINGUÍSTICA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: DA SUPERAÇÃO DA LÍNGUA-IMANÊNCIA AOS DESAFIOS TEÓRICOS DA LÍNGUA- DISCURSO.....	45
2.1.1	A língua-instrumento e a língua-interação.....	45
2.1.2	A primazia do enunciado sobre o signo como unidade de estudo.....	52
2.2	UM OUTRO OBJETO, UMA OUTRA DISCIPLINA: A PROPOSTA DE UMA METALINGUÍSTICA.....	58
2.3	DA METALINGUÍSTICA À ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO.....	61
3	A (RE)VISÃO TEÓRICA: QUESTÕES SOBRE DISCURSO, TEXTO, GÊNERO E ENUNCIADO	67
3.1	TEXTO E DISCURSO SOB AS PERSPECTIVAS ENUNCIATIVA E DISCURSIVA.....	68
3.1.1	A abordagem dialógica da problemática do texto e do discurso nas ciências humanas.....	77
3.2	A NATUREZA TRANSDISCIPLINAR DO TEXTO.....	86
3.2.1	Duas disciplinas e um objeto teórico (inter/trans) disciplinar.....	93

3.2.2	A linguística solitária em seu estatuto monológico e a linguística solidária em sua transdisciplinaridade dialógica.....	95
3.3	O GÊNERO E A MEDIAÇÃO DIALÓGICA ENTRE TEXTO E DISCURSO.....	108
3.3.1	Natureza e constituição do enunciado concreto e as relações com as noções de gênero, texto e discurso.....	115
4	UMA AGENDA DE PRODUÇÃO DO LDP: POLÍTICAS PÚBLICAS, DISCIPLINARIZAÇÃO DA LÍNGUA, SABERES A ENSINAR.....	124
4.1	O PNLD COMO POLÍTICA PÚBLICA DE SUBVENÇÃO AO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	124
4.1.1	O Estado, o grande aliado do livro didático.....	124
4.1.2	O PNLD, o grande mentor e o LDP, o propositor do currículo de língua portuguesa.....	137
4.2	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE SABERES SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA.....	153
4.3	BREVES NOTAS SOBRE AS DISCIPLINAS ESCOLARES.....	160
4.4	TRANSPOSIÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO DE SABERES DE REFERÊNCIA.....	162
5	A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	169
5.1	ETAPA 1 – LEVANTAMENTO DE DOCUMENTOS OFICIAIS E LEGAIS DO PNLD.....	173
5.2	ETAPA 2 – AGRUPAMENTO DOS LDP DO <i>CORPUS</i> EXPANDIDO.....	173
5.3	ETAPA 3 – CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	178
5.3.1	Enquadre 1.....	179
5.3.2	Enquadre 2.....	179
5.3.3	Enquadre 3.....	179
5.3.4	Enquadre 4.....	180
5.4	ETAPA 4 – AGRUPAMENTO DO <i>CORPUS</i> RESTRITO.....	180
6	A CONSTRUÇÃO ANALÍTICA.....	184
6.1	O PROJETO ENUNCIATIVO DOS AUTORES DO LDP.....	184
6.1.1	O discurso, sob que análise?.....	185
6.1.1.1	Filiação teórica e seleção de objetos de ensino.....	186

6.1.1.2	Dos saberes de referência a outros tipos de saberes.....	190
6.1.2	Noções teóricas bakhtinianas sob o enfoque de autores de LDP.....	194
6.1.3	O problema do autor do LDP.....	198
6.1.4	Autoria coletiva ou golpe no autor?	203
6.2	O GÊNERO LDP: TRADIÇÃO E RENOVAÇÃO.....	207
6.2.1	Duelo entre forças no LDP.....	209
6.2.2	A padronização do gênero LDP: conteúdo e forma.....	213
6.2.3	O gênero e os gêneros: a intercalação de gêneros no LDP.....	225
6.2.4	Os gêneros ensinados no LDP.....	232
6.3	O CONTÍNUO TEORIA-METODOLOGIA NO LDP.....	239
6.3.1	Uma obra representativa da caracterização teórico-metodológica dos LDP.....	240
6.3.1.1	O projeto discursivo do conjunto da obra.....	241
6.3.2	Problema de método, de objetos ou de objetivos?.....	262
6.4	O PERFIL DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NA MOLDURAGEM DO LDP.....	264
6.4.1	Novos objetos, velhos ensinamentos.....	267
6.4.2	Relações dialógicas entre organização e reorganização dos eixos de ensino.....	270
6.4.3	O perfil de uma disciplina em suas faces de Jano.....	272
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	282
	REFERÊNCIAS.....	293
	Referências do <i>corpus</i> restrito.....	310
	APÊNDICES.....	313
	APÊNDICE A – Elementos constitutivos da resenha do PNLD.....	313-314
	APÊNDICE B – O currículo de língua portuguesa no PNLD.....	314-315
	APÊNDICE C – Objetos de ensino dos LDP com base em teorias do discurso.....	315-316
	APÊNDICE D – Transposição de noções teóricas para o LDP.....	317
	APÊNDICE E – Propósitos comunicativos específicos dos LDP.....	318-321
	APÊNDICE F – O conjunto da obra didática de Cereja e Cochar.....	321-322

APÊNDICE G – Unidades temáticas do LDP Português: linguagens.....	322-329
APÊNDICE H – Macro-objetos e micro-objetos no LDP Português: linguagens.....	330-346
APÊNDICE I – Estrutura do LDP Novas palavras.....	346
APÊNDICE J – Avaliação e prescrição entreedições do LDP Novas palavras.....	347-348
APÊNDICE K – Organização textual-discursiva do LDP Novas palavras.....	349
ANEXOS.....	350
ANEXO A – O gênero epistolar nos LDP.....	350-352
ANEXO B – Questão de interpretação de texto do LDP Português: linguagens.....	353
ANEXO C – O eixo organizador Interpretação de texto.....	354
ANEXO D – Micro-objetos de ensino no LDP Português: linguagens.....	355-356
ANEXO E – Os micro-objetos de ensino coerência e coesão.....	357

1 INTRODUÇÃO

1.1 Sobre o tema e o objeto de estudo da pesquisa

A tese de doutoramento apresentada desenvolve o tema da inserção de noções teóricas sobre o discurso em livros didáticos de português (LDP), a partir do que foi delineado como objeto de estudo: os processos de recontextualização e transposição¹ de noções de teorias do texto e do discurso em obras didáticas do ensino médio.

Tais processos, sejam externos, implementados por meio de políticas públicas de produção, avaliação e distribuição do livro didático, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e de referenciais curriculares para o ensino de língua portuguesa, como os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); sejam internos, referentes à elaboração e produção dos LDP – ações envolvendo autores e editores –, evidenciam a presença, nas obras didáticas, de objetos de ensino distintos daqueles que sempre compuseram os currículos da disciplina língua portuguesa, no Brasil, por longo período e que se abrigavam na tradição gramatical, o que não significa dizer que objetos tomados da gramática normativa estejam banidos do ensino da língua e da linguagem.

Não se pode negar que o ensino do português sempre esteve baseado numa longa tradição calcada no ensino da gramática, que remonta ao *trivium*² e, também, na tradição estruturalista de língua e linguagem, concepções gramatical e estruturalista das quais o LDP foi porta voz. Entretanto, mesmo sob amplo domínio dessas tradições no ensino de língua portuguesa, com o advento de concepções enunciativo-discursivas de língua e linguagem, assumidas em documentos oficiais e documentos legais e nas políticas públicas educacionais

¹ Antecipamos que os termos transposição e recontextualização estão fundamentados nas noções teóricas de transposição didática (CHEVALLARD, 1991) e recontextualização didática (BERNSTEIN, 1996) e, com elas, entendemos que os saberes constituídos em objetos de ensino nos LDP podem ser transpostos ou recontextualizados pelos autores de obras de didáticas. Essas noções serão trabalhadas na seção 4, na subseção 4.4.

² Santo Agostinho acreditava que a compreensão das Escrituras por quem a estudasse pressupunha o saber ler e escrever e o conhecimento do *Trivium* e do *Quadrivium*. O *Trivium*, composto pelas disciplinas gramática, dialética e retórica, era um conjunto de conhecimentos que abrangia desde a forma da escrita, o significado das palavras, a lógica do pensamento até ao uso da linguagem que deveria ser escolhida para comunicar e ensinar o que se compreendeu. Esta linguagem, segundo a perspectiva da retórica, obedece a formas de estilo, a métodos para se alcançar o fim desejado na comunicação, ou seja, o ensino. Tão importantes quanto os conteúdos do *Trivium*, são os conhecimentos do *Quadrivium*, que consistem num conjunto de conhecimentos objetivos e abstratos de aritmética, geometria, música e astronomia, os quais também eram úteis, conforme Santo Agostinho, à compreensão das expressões referentes a essas artes utilizadas nas Escrituras como objeto de comparações a fim de alcançar o entendimento das coisas espirituais e, conseqüentemente, a rejeição das ficções supersticiosas. (PEINADO, 2012)

do Estado Brasileiro, o LDP passou a disponibilizar saberes sobre o texto e o discurso e outras noções que lhes são constitutivas, especialmente, para alunos do ensino médio. Diante desse cenário, que parece indicar tendências atuais no ensino de português – onde o LDP funciona como elemento catalisador, por antecipar processos de recontextualização e/ou transposição de teorias – o foco investigativo desta tese concentra-se nos processos externos e internos de produção do LDP, a partir do que são observados os percursos teórico-metodológicos trilhados pelos autores na composição dos objetos de ensino fundamentados em teorias do texto e do discurso.

O recorte epistemológico de noções teóricas, pelos autores de LDP, em função da seleção de saberes a ensinar, modela arcações descritivos próprios de cenários de ensino contemporâneos em relação à disciplinarização da língua portuguesa, o que nos leva a discutir sobre o perfil da disciplina num período em que se coloca em cena o discurso.

Pensar na constituição da identidade do português como disciplina escolar é considerar movimentos sociopolíticos e educacionais que marcaram a história da disciplina, na definição de seus objetos de ensino. Assim é que, traçar relações entre os processos de exclusão e inclusão do acesso à escola nas políticas públicas do Brasil para aprender a língua portuguesa e as concepções que subsidiaram ou subsidiam os fundamentos desta disciplina, é procurar entender as motivações que antecedem as escolhas de determinados saberes sobre a língua e a exclusão de outros, bem como a que propósitos servem tais saberes, incluindo-se a ideia de aceitação de uma língua uniforme.

Sob tal visão, é importante lembrar que o português brasileiro nasceu sobre as bases da diversidade linguística, conforme assinala Houaiss (1985), visto que, mesmo no período inicial da colonização do país, nos limites do século XVIII, embora houvesse as línguas indígenas, como aponta Soares (2002), não havia uma língua definida na Colônia. Mesmo que o português, a língua dos invasores europeus, tivesse o status de língua oficial, esta não se constituía na língua de uso dominante, uma vez que, ao lado dela, coexistiam a língua geral, denominação designativa das línguas indígenas faladas na Colônia, originadas, em sua maioria, do Tupi, e o Latim, base linguística do ensino secundário e superior ofertado pelo sistema educacional jesuítico.

Esse contexto colonial foi marcado pela ausência da língua portuguesa como disciplina curricular, por ser usada, unicamente, para a alfabetização nas escolas menores, visando, em seguida, o início dos estudos do latim, como estabelecido no currículo prescrito

pela Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*³. Soares (2002) aponta dois motivos principais para que se procedesse a tal sistemática no currículo: um primeiro refere-se à escolarização limitada na Colônia, restrita a uma elite interessada numa formação pautada pelo modelo educacional europeu, que seguia um paradigma⁴ metalinguístico de língua, no qual o latim deveria ser ensinado por meio do próprio latim. Um segundo motivo estava ligado à desvalorização cultural do português, pois não se constituía como língua de interação social, não interessando sua inclusão como disciplina curricular.

Esse panorama foi mudado com a reforma pombalina, nos anos de 1750, quando, por meio do Alvará Régio, que visava à substituição do ensino jesuíta, conforme atesta Alves (1984), Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, em 1755. Pombal conjugou a reforma brasileira com as reformas que implantou no ensino de Portugal e suas outras colônias, mas, efetivamente, as reformas no ensino só foram iniciadas, em 1759, com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro. Com a inclusão do português no currículo escolar, foi proibido o uso de outras línguas, entre elas, a língua geral, com vistas ao fortalecimento da língua portuguesa e seu reconhecimento no currículo colonial.

A reforma pombalina possibilitou que os estudantes passassem, obrigatoriamente, a ler e escrever em português, tornando-se a gramática portuguesa o próprio conteúdo a ser ensinado, ou, nos termos adotados nesta tese, o objeto de ensino global tomado como referência para se ensinar saberes sobre a língua portuguesa. Desta forma, a gramática portuguesa foi integrada ao currículo escolar, juntamente com a gramática latina e com a retórica, incluindo-se nesta, a poética (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2003/2004, p. 36).

Nesse período, conseqüentemente, o estudo da língua portuguesa, incluído no currículo, estava caracterizado sob as formas da retórica, da poética e da gramática, procedendo-se, à unificação dessas disciplinas, no final do Império, em uma única disciplina chamada português. Entretanto, é preciso destacar que o currículo de português manteve

³ Programa de estudos da Companhia de Jesus destinado ao ensino secundário e superior, implantado em todo o mundo que estava sob o domínio da pedagogia jesuítica, incluindo-se o Brasil, no período colonial, conforme descreve Soares (2002).

⁴ Na tese, a concepção de paradigma aproxima-se dos pensamentos de Bachelard (1996) e Kuhn (1996), fundamentalmente, da concepção de obstáculo epistemológico, de Gaston Bachelard e de paradigma, de Thomas Kuhn, uma vez que é possível afirmar que suas teorias enfocam o problema das mudanças descontínuas ou das rupturas no saber científico, seja sob o aspecto psíquico, no caso de Bachelard, seja sob o aspecto sociológico ou psicossocial, no caso de Kuhn. Em razão da distinção entre suas áreas de atuação, a perspectiva temporal dessas rupturas também é diferente para ambos. Embora as obras dos teóricos possuam suas especificidades, Epstein (1988) acredita que as expressões cortes epistemológicos – oriunda de Althusser, a partir da ideia de descontinuidade, de Bachelard e revoluções científicas, de Kuhn, tratam da mesma questão, a das mudanças descontínuas no campo do saber científico.

como componentes curriculares da disciplina, a gramática e a retórica até o término do século XIX. Esse período de institucionalização do ensino da língua portuguesa foi caracterizado, portanto, por uma tradição retórica e gramatical, para a formação intelectual de uma elite, a quem a escola brasileira se destinava.

A peculiaridade normativo-prescritiva que cobria a tradição gramatical ensinada para a elite remonta há dois séculos antes de Cristo e foi estabelecida pelos alexandrinos, em sua busca por uma norma reguladora literária que preservasse a linguagem erudita das obras clássicas. Silva (2005) advoga que o anseio pela composição de normas literárias baseadas nos clássicos gregos, é a busca pela preservação de uma tradição cultural erudita, entendida como representativa de obras ilustres de autores também ilustres da civilização clássica, cujo estilo seria exemplo de escrita ideal. Tal modelo deveria ser o ensinado, com vistas à formação de uma elite aristocrática e, posteriormente, burguesa, desejosa por uma educação formal nos parâmetros da tradição europeia.

Quanto às obras didáticas, que, na visão assumida nesta pesquisa, antecipam alguns processos – seja de elaborações teóricas, seja de políticas curriculares – durante uma parte considerável do período colonial, vinham de Portugal, pois não havia impressão no Brasil. Silva (1999) assegura que a composição dos livros didáticos da época era feita por coletâneas de textos, com foco na gramática, para que os estudantes tivessem modelos adequados do “bem escrever”, a partir do estilo dos escritores selecionados, bem como para que se concentrassem no purismo linguístico de autores consagrados. Ao professor caberia fazer uso dos textos, elaborando suas próprias questões acerca deles como exercícios a serem realizados pelos alunos para aprofundamento nos estudos da língua. Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, foram produzidas as primeiras obras didáticas no país, com a instalação da Imprensa Régia, em 1810.

Ao recuperarmos, minimamente, as origens da disciplinarização da língua portuguesa, buscamos dialogar com a história da disciplina tentando observar, nesse movimento histórico, as relações com a história contemporânea do ensino do português, no Brasil. Assim é que temos como hipótese de trabalho que os LDP atuais, especialmente, os aprovados pelo PNLD, didatizam noções teóricas sobre o discurso, sem romper com a tradição de ensino de língua portuguesa como ensino de metalinguagem. Logo, estabelecendo aproximações com o ensino da teoria gramatical e da concepção estruturalista da língua, pela proposição de novos objetos de ensino ajustados na camisa de força de um modelo de ensino metalinguístico.

É o ensino do discurso por meio de saberes relacionados aos aspectos linguísticos-discursivos da língua, com definições restritas, o que denominamos de saber metalinguístico

sobre o discurso e de uma gramaticalização⁵ do texto e do gênero, conforme assinalam Baltar *et al.* (2005) e Bonini (2007).

Tentativas de mudança no ensino de língua portuguesa não são exclusividade do momento atual. Mesmo sofrendo algumas modificações nas décadas de 1950 e 1960, em relação ao estabelecido até os anos de 1940 quanto à concepção de ensino da disciplina, tais mudanças, decorrentes de uma tímida abertura da escola brasileira para as classes populares, como assevera Soares (2001), não se concretizaram como mudanças radicais de paradigmas do ensino da língua portuguesa, que continuou fundamentado numa “concepção da língua como *sistema*, continuou a ser ensino *sobre* a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão”. (SOARES, 2001, p. 154).

A gramática continuou como o principal objeto de ensino a ser explorado, em detrimento do texto, permanecendo a concepção de língua como estrutura fechada, ainda que algum movimento inicial em relação à outra concepção de ensino pudesse ser percebido. Esperavam-se, entretanto, com a democratização da escola, modificações mais contundentes que levassem à reformulação das funções e dos objetivos da escola, o que acarretaria modificações também nas disciplinas curriculares, em especial, na de língua portuguesa, para atendimento da nova clientela, com suas variedades linguísticas não estudadas sistematicamente nas instituições escolares.

Por outro lado, essa nova demanda quantitativa de alunos gerou a necessidade de mais professores, o que determinou a mudança de perfil dos graduandos dos cursos de Letras. Soares (2002) nomeia essas transformações, em vários níveis e instâncias, como depreciação da função docente, pelas limitações salariais e condições de trabalho desfavoráveis, o que

⁵ A ideia de gramaticalização, nos termos propostos, distingue-se de seu uso em linguística histórica, o qual serve para designar a passagem de uma categoria lexical, durante a evolução de uma língua para outra, a uma categoria gramatical, conforme Dubois *et al.* (1973). Aqui está sendo assumido em dois sentidos, com fundamento em Bonini (2007): i) como o estabelecimento de classes e da relação entre elas, em um processo que ocorre naturalmente no fluir das práticas sociais; e ii) como o processo de negação da dinâmica de transformação da linguagem, que decorre da adoção de uma postura prescritivista. No primeiro sentido, Bonini (2007) aproxima-se do que propõe Guillaume (1973), ao sugerir que a produção do enunciado seja descrita a partir de dois princípios, o da expressão, o instituído, que são os meios precoces; e o da expressividade, o improvisado, descritos como meios tardios. Para Guillaume (1973), os meios de expressividade tornam-se meios de expressão, a partir do uso e da conseqüente institucionalização e o processo de gramaticalização, assim, ocorre de modo permanente. Ampliando a proposta de Guillaume (1973), da frase para o texto, Furlanetto (1996) apresenta sua proposição em relação ao gênero, em que a expressão, uso regulado pelo princípio da gramaticalização, representaria a conformação adequada para determinados gêneros e a expressividade, uma forma de obter adequação em relação a certos gêneros. No segundo sentido, Bonini (2007) refere-se aos processos de ensino e aprendizagem da linguagem, em concordância com o que Baltar *et al.* (2005) discutem sobre o trabalho pedagógico com o gênero na escola, em que o texto é visto como um fim em si mesmo. A esse ensino irrefletido sobre o gênero, Baltar *et al.* (2005) chamam de “prática descritivista ou prescritivista” que pode gerar uma “gramaticalização dos gêneros textuais” (BALTAR *et al.*, 2005, p. 161).

forçou os professores a buscar meios que facilitassem o trabalho docente. Nesse contexto surgiu um novo formato de livro didático, o manual⁶, modificando o instrumento pedagógico, que passou a ser elaborado contendo aulas organizadas para o professor transmitir os conhecimentos disciplinares e exercícios para os alunos, conforme sustenta Soares (2002).

Em decorrência da mudança na estrutura composicional do gênero LDP⁷, foi retirada do professor a função de elaborar atividades sobre os objetos de ensino com os quais trabalhava e se delegou ao autor do livro didático essa tarefa. Se investigarmos, porém, mais a fundo a questão, sob os diferentes prismas que merece, poderemos compreender que, na realidade, a precarização da função docente, exposta anteriormente, é que impulsionou a mudança no gênero LDP, afinal, gêneros não são construtos apartados da situação social, são gerados pelos fatos sociais.

Um dado importante do período e que influenciou no rompimento, décadas posteriores, com determinadas concepções de ensino, foi a inclusão da linguística nos cursos de Letras, na década de 1960, que contribuiu para a formação inicial dos professores de português, em especial em questões da variação e das variedades linguísticas.

Os anos de 1970 iniciaram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 5.692/1971, a partir da qual a disciplina língua portuguesa sofreu mudança em sua estrutura, com nova denominação da área, que passou a ser chamada, nos documentos oficiais, de Comunicação e expressão, resultado de uma concepção de língua e de linguagem como instrumento de comunicação. Com base nesta concepção, os objetivos da disciplina tornaram-se pragmáticos e utilitários visando desenvolver capacidades dos alunos como emissores e receptores de mensagens, em diferentes semiologias, inclusive, não verbais. Os LDP publicados no período trabalhavam exaustivamente com os objetos de ensino adequados à concepção em voga, os elementos da comunicação – emissor, receptor, canal, referente, mensagem e código.

Na década de 1980 foi recuperada a denominação da disciplina Português e, em decorrência, também, da abertura política no país, em meados daquela década, intensificaram-se os estudos acerca de novas teorias e concepções de língua e de linguagem elaboradas no campo expandido da linguística, envolvendo sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso, para nortear as práticas de ensino de língua. Essas novas teorias contribuíram para acrescentar novos rumos e novos traços à identidade da

⁶ Na seção 6 da tese, onde analisamos o *corpus* da pesquisa, retomamos a discussão sobre o formato do LDP, produzido como manual didático.

⁷ Assinalamos nossa posição em estudar o LDP como um gênero, com base na pesquisa de Bunzen (2005) e no estudo de Bunzen e Rojo (2005).

disciplina língua portuguesa, decorrentes de campos disciplinares diversos, como o da sociolinguística. Este campo contribuiu significativamente para o ensino da língua portuguesa, ao apontar para as variações do português brasileiro, que não se restringe à variedade de prestígio, instituída, por longo tempo, no ensino da língua, como a única a ter espaço no ensino escolar, em razão de seu ajustamento à gramática normativa.

Entretanto, a aceitação de uma heterogeneidade linguística no ensino do português requereria dos professores nova postura teórico-metodológica diante das variedades linguísticas, demandando, igualmente, a seleção de novos objetos de ensino para a disciplina. Nisso, não há dúvida de que nesse período, anos de 1980, a linguística ganhou seu espaço, no Brasil, com contribuições teóricas significativas para o ensino de línguas, em especial, pelos estudos de descrição do português escrito e falado. Estudos que apresentaram novas concepções sobre a gramática da língua portuguesa, revendo a primazia da modalidade escrita da língua para a constituição do conhecimento gramatical, com o reconhecimento da legitimidade de uma gramática da língua falada, até então, excluída dos estudos da língua.

Conseqüentemente, houve redirecionamento do papel e da função da gramática no ensino da língua portuguesa, em virtude de se considerar uma gramática das duas modalidades da língua, fala e escrita. Somado a isso, foi ampliada, com a linguística textual, essa nova concepção da natureza e da função da gramática para fins didáticos, “evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao nível da palavra e da frase” (SOARES, 2002, p. 172).

Outras correntes teóricas, como a pragmática, as teorias enunciativas e diferentes abordagens de análise do discurso contribuíram com diversos enfoques para os estudos da linguagem, nas aulas de português, ao lidarem com a concepção de linguagem a partir da língua em uso. Embora mantendo distância significativa no seu aparato epistemológico, esses campos teóricos trabalham com a ideia de linguagem que inclui as relações da língua com seus usuários e suas práticas sociais, com o contexto e com as condições sociais de sua utilização, aspectos permeados pela historicidade. Considerar esses elementos como fundamentais para o ensino de língua é entender que linguagem é sinônimo de interação e concebê-la como atividade constitutiva, cujo lugar de realização é a interação verbal, como afirma Geraldí (1996).

Isto implica abertura de espaço para a constituição dos alunos como sujeitos de seu dizer, seja na fala, seja na escrita. Implica, igualmente, abertura para a heterogeneidade linguística e a conseqüente valorização do sujeito do discurso. Assim, a contribuição de

teorias linguísticas, enunciativas e discursivas e, nesse contexto, os pressupostos teóricos da teoria dialógica bakhtiniana sobre a linguagem e sua natureza constitutivamente dialógica foram determinantes para a redefinição dos objetos de ensino da disciplina língua portuguesa, no Brasil.

Os anos de 1980 representaram, no Brasil, como exposto, um solo fértil para a incorporação de contribuições de teóricos e pesquisadores estrangeiros e brasileiros, em sua produção intelectual sobre a concepção de linguagem como interação, nos campos da linguística, da linguística aplicada e da metodologia e didática da língua portuguesa. Essas contribuições serviram para fundamentar os referenciais curriculares oficiais para a educação básica, elaborados no final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – PCN 1ª a 4ª série (1997), PCN 5ª a 8ª série (1998) e PCNEM (1999) –, o que, em decorrência, serviria para inovar e nortear a prática pedagógica de professores de língua portuguesa na didatização da língua e da linguagem, tendo o LDP como grande aliado.

Reconhecemos o LDP como um importante recurso pedagógico para o ensino e, por isso, nesta tese, buscamos refletir sobre os processos externos à sua produção, que incidem sobre o ensino e a disciplina de português, assim como compreender as tendências teórico-metodológicas de sua composição atual, a partir de um *corpus* composto por coleções diáticas.

Com base no primeiro estudo exploratório de um *corpus* ampliado⁸, observamos certas nuances que recobrem os LDP e, a partir disso, defenderemos que os livros didáticos de português produzidos sob a influência de concepções textuais, enunciativas e discursivas de linguagem, destinados ao ensino médio, apresentam como características⁹:

1. convivência de concepções estruturalistas e pós-estruturalistas de língua e linguagem na seleção dos saberes sobre a língua e a linguagem;

2. influência da virada pragmática¹⁰ nos estudos da linguagem na composição dos objetos de ensino e no tratamento didático dispensado aos eixos de ensino de língua portuguesa;

⁸ O *corpus* da tese foi dividido em dois agrupamentos, o *corpus* ampliado e o *corpus* restrito, a serem detalhados na seção 5, referente à construção metodológica.

⁹ As características foram subtraídas do estudo preliminar feito no *corpus* ampliado de pesquisa, a ser discriminado na seção 5 da tese, referente à descrição da metodologia da pesquisa.

¹⁰ Entenemos como *virada pragmática* o interesse que linguistas passaram a ter por fenômenos mais diretamente ligados ao uso que os falantes fazem da língua, na segunda metade do século XX. A pragmática estuda os fatores que regem as escolhas linguísticas na interação social e os efeitos dessas escolhas sobre as outras pessoas. Nas práticas de linguagem, as pessoas seguem regras sociais que regem suas escolhas

3. adoção dos documentos oficiais e textos legais do PNLD como um currículo prescrito de língua portuguesa, das concepções teóricas aos objetos de ensino subsumidos nesses documentos oficiais e legais;

4. ênfase nas noções teóricas de discurso, texto e gênero, por meio de metodologia transmissiva, gerada pela transposição didática de tais noções;

5. adesão a abordagens de análise do discurso como fim e não como meio de reflexão sobre textos e discursos;

6. adoção de um caráter metalinguístico/metadiscursivo no trabalho com o discurso;

7. caracterização descritiva e prescritiva do gênero;

8. isolamento entre textos, discursos e gêneros reforçando a transmissão de saberes estéreis sobre a língua e a linguagem;

9. tratamento disciplinar do texto, do discurso e do gênero, em contraposição à natureza inter/transdisciplinar que tais objetos teóricos demandam;

10. padronização de procedimentos e práticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, dada a supremacia do formato de manual didático.

1.2 Questões de pesquisa

Neste tópico serão expostas as indagações que nortearam a tese. No entanto, para chegarmos a elas, parece-nos pertinente retomarmos as reflexões até aqui desenvolvidas nesta introdução, em especial, no que concerne à influência de uma virada pragmática¹¹ nos estudos da linguagem e seu rebatimento nos estudos linguísticos realizados no Brasil que subsidiaram propostas de ensino de língua portuguesa de cunho oficial. Nessa discussão, trataremos do

linguísticas. A pragmática linguística surgiu no campo da filosofia tendo três grandes referências nesta área, os filósofos John L. Austin, John Searle e H. P. Grice, conforme Weedwood (2005).

¹¹ Antes de falarmos de uma virada pragmática nos estudos da linguagem, é preciso falar da virada linguística na filosofia, quando a linguagem tornou-se foco de interesse de todas as escolas filosóficas do século XX (OLIVEIRA, 1996, p. 11). É preciso destacar, contudo, que a reviravolta filosófica na direção da linguagem não se refere, apenas, à descoberta de um novo enquadre da realidade a ser trabalhado filosoficamente, mas, acima de tudo, a uma virada na própria filosofia, significando mudança no modo de compreender a própria filosofia e na forma do fazer filosófico. A grande virada linguística do início do século XX, à qual se seguiu a virada pragmática, poucas décadas depois, conforme Oliveira (1996), consiste na compreensão do caráter transcendental da linguagem, ou seja, que a linguagem é anterior ao tratamento de qualquer objeto, mesmo dela própria, tomada como objeto; que qualquer conhecimento sobre um objeto, inclusive, a própria linguagem, só deve ser feito nos limites da linguagem, praticando-se linguagem, ainda que sejam criadas e redimensionadas novas linguagens. Quanto à virada pragmática, Weedwood (2002) assevera que esta ocorreu na linguística, na segunda metade do século XX, quando, ao contrário de se preocupar com a estrutura abstrata da língua, com seu sistema subjacente, “com a *langue* de Saussure e a *competência* de Chomsky” (WEEDWOOD, 2002, p. 144), linguistas passaram a investigar fenômenos mais diretamente ligados aos *usos* da língua pelos falantes.

legado da teoria bakhtiniana no redimensionamento do paradigma de língua e linguagem vigente no ensino de língua portuguesa no Brasil, até meados dos anos 1980.

Ao ser dado à interação verbal o lugar que lhe era devido nos estudos da linguagem, ausente nos estudos saussureanos, os estudos sociointeracionistas¹² tiveram grande influência na mudança de paradigmas sofrida em concepções, não apenas de língua e linguagem, mas também referentes aos processos de ensino e aprendizagem e (re)construção de conhecimentos. Assim, no contexto da educação brasileira a partir de tais estudos, a concepção de linguagem como interação tornou-se não mais uma opção, mas uma necessidade no ensino da língua portuguesa.

À frente do que se investigava na linguística estruturalista, os estudos bakhtinianos consideram o sujeito encarnado, já que a concepção de linguagem com que operam procura pautar-se na totalidade do ser humano. Sob tal concepção, a linguagem é vista de modo dinâmico, tomando-se um homem real produtor de uma linguagem real nos processos interacionais com seus semelhantes, em lugar de uma linguagem ossificada em um aparato técnico normativo ou idealizada a partir de conceitos individualistas. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem concreta é investigada em sua totalidade, incondicionalmente integrada à vida, com base na interação social.

Não se pode negar, igualmente, a contribuição dos estudos de Benveniste (1989) que, mesmo no interior do estruturalismo saussureano, marcou o lugar do sujeito, na linguística, ao descrever o aparelho formal da enunciação, destacando a intervenção do sujeito como o modo singular de funcionamento do discurso, uma vez que “enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Na concepção do teórico francês, o sujeito, desde que “se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este

¹² Envolvermos nos estudos sociointeracionistas as investigações de Vygotsky (1998), que estudou a criança e seu desenvolvimento sob uma perspectiva sociocultural, em que vê o homem se constituindo na interação com o meio social. Daí sua teoria ser conhecida por socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. A interação entre homem e meio é uma relação dialética, uma vez que o indivíduo internaliza as formas culturais, mas também intervém nelas e as transforma. O desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento é questão central na obra do teórico russo, já que a linguagem é o sistema simbólico básico dos grupos humanos. Tanto é assim, que no livro *Pensamento e linguagem*, publicado na antiga União soviética, no ano de sua morte, em 1934; nos Estados Unidos, em 1962, de onde vem a primeira edição brasileira, datada de 1987 (OLIVEIRA, 1993), Vygotsky aborda a origem e o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem do ser humano. Entretanto, a primeira obra referente aos estudos vygotksyanos publicada no Brasil foi a coletânea *A formação social da mente*, em 1984, traduzida da publicação norte-americana, editada nos Estados Unidos, em 1978, por um grupo de pesquisadores norte-americanos. A coletânea inclui uma listagem completa das obras de Vygotsky publicadas na União Soviética e em países de língua inglesa até a referida data de edição, nos Estados Unidos (OLIVEIRA, 1993).

outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 1989, p. 84).

Uma concepção estática de linguagem jamais teria um lugar para o estudo do sujeito que se apropria da língua e que precisa da interação com o outro para enunciar. Na análise de Geraldi (1996) sobre os estudos benvenistianos, há a ideia posta, pelo teórico francês, de um “sujeito livre, independente das relações sociais que o constituem, capaz de dizer com transparência o que quer dizer, limitado apenas pela necessidade de co-referir com seu igual, alocutário e parceiro também livre e alternadamente origem e fim da enunciação” (GERALDI, 1996, p. 14).

Podemos entender, assim, que a noção de sujeito do discurso assumida por Benveniste (1989) diz respeito à presença de um ser ativo no trato com a linguagem, sem negar a dicotomia entre a língua e a fala, como propôs Saussure, na composição de seu objeto de estudo formal para a linguística. O que faltou aos estudos saussureanos é o que as concepções sociointeracionistas assumem, visto que a realidade da língua só é possível na concretização do discurso. O pensamento de Geraldi (1996) sintetiza a ideia da negação, por um lado, e da inserção, por outro, do sujeito nos estudos da língua e da linguagem: “se Benveniste passa para a história da disciplina como reintrodutor da questão do sujeito na Linguística, isto se deve ao fato de que Saussure foi lido como quem inaugurou sua exclusão da língua, remetendo a subjetividade para o espaço insuportável da fala” (GERALDI, 1996, p. 14 e 15).

Com a mudança de paradigma nos estudos linguísticos, em que a língua em uso, nos processos interacionais, é investigada, o ensino de língua portuguesa recebeu influência de noções teóricas de abordagens enunciativas e discursivas, a partir do que novo tratamento é dado ao ensino da língua portuguesa no Brasil, em especial, na perspectiva dos documentos oficiais, referenciais curriculares e LDP. Nesse contexto, além de outras noções, os fundamentos teóricos do pensamento bakhtiniano sobre a linguagem e sua natureza dialógica tornaram-se imprescindíveis na redefinição do objeto de ensino de língua portuguesa. A incorporação de concepções de teorias do texto e do discurso na produção acadêmica brasileira e na concepção de linguagem como interação, no âmbito da metodologia e da didática da língua portuguesa para subsidiar as práticas docentes demandaram novos objetivos e objetos de ensino para a disciplina.

No estudo de Geraldi (1996), sobre linguagem e ensino, temos a informação que a partir da década de 1980, ao tempo que novas concepções de linguagem eram instauradas nas universidades brasileiras, em especial, nos campos da linguística textual, da análise do discurso e na sociolinguística, professores universitários brasileiros passaram a articular suas

reflexões teóricas a propostas alternativas de ensino da língua portuguesa. O autor sintetiza em três perspectivas as contribuições das pesquisas no campo da linguística para o ensino do português como disciplina escolar: “[...] a forma de conceber a linguagem e, em consequência, a forma como define seu objeto específico, a língua; o enfoque diferenciado da questão das variedades linguísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais” (GERALDI, 1996, p. 54).

Na mudança de concepções e objetivos de ensino, com a articulação entre essas perspectivas, temos a redefinição de concepções curriculares para a língua portuguesa, a exemplo do que consta nas Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, documento divulgado pelo MEC, em 1986, uma década antes da publicação dos Parâmetros curriculares nacionais do 1º e 2º ciclos, editado em 1997. Em tais referenciais, como assevera Rodrigues (2005), com referência ao primeiro documento citado, há a “intenção de incorporar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa de cunho oficial, na perspectiva da valorização do sujeito pela interlocução” (RODRIGUES, 2005, p. 27).

Diante disso, não há dúvida de que a adesão a concepções de linguagem, oriundas das abordagens enunciativas e discursivas, imprimiu um movimento inovador no ensino do português no país, sinalizando para a ruptura com o ensino baseado na tradição gramatical, historicamente vista como a única forma de ensinar a língua. Entretanto, passadas mais de três décadas em que as concepções sociointeracionistas estão presentes no discurso oficial sobre o ensino da língua portuguesa, temos a indagar sobre que mudanças concretas estão presentes, na atualidade, em termos de seleção de objetos de ensino, visto que, na mudança de paradigma de uma concepção gramatical e estruturalista de língua para uma concepção enunciativo-discursiva, mudou-se também a unidade de ensino da língua – da palavra/frase para o texto, mas o texto que compreende discurso e gênero.

É preciso investigar como está sendo desenvolvida a interlocução entre as teorias enunciativas e discursivas e os novos objetos de ensino emergentes dessas teorias, em especial, o discurso. É com interesse no que se tem hoje materializado no LDP, em seus recortes epistemológicos das noções teóricas que fundamentam o que se ensina sobre a/na língua e linguagem, que nos propusemos a investigar o objeto de estudo *discurso* como objeto ensinável, na presente tese.

Com base, portanto, na ideia de que teorias do texto e do discurso, em sua adoção por editores e autores de LDP engendraram novos objetos de ensino, a questão central desta tese é: como se caracterizam esses novos objetos, no LDP, em especial, o objeto *discurso*, em

relação à sua constituição teórico-metodológica e de que modo contribuem para a formação de novo perfil da disciplina língua portuguesa, com mudança de paradigma?

Outras questões emergem da questão central de pesquisa e garantem a descrição de pontos específicos relacionados àquela questão:

1. Há ruptura com paradigmas estruturalistas na proposta de ensino de língua portuguesa nos LDP ou convivência daqueles com paradigmas pós-estruturalistas na seleção de objetos de ensino?

2. O discurso estaria assumindo o lugar do texto, como unidade de ensino, nos LDP?

3. Que noções de teorias do texto e do discurso estão presentes nos LDP?

4. Quais e como as noções teóricas e os procedimentos metodológicos explícitos ou subjacentes aos LDP implicam a descrição metalinguística da língua e/ou da atividade discursiva ?

5. As noções teóricas de texto e discurso são estudadas como meio para reflexão sobre a língua em uso ou como fim em si mesmas?

6. É dado tratamento inter/transdisciplinar a tais noções teóricas nos LDP para o seu ensino?

7. Com base em que documentos oficiais e referenciais curriculares os LDP do ensino médio propõem novos objetos de ensino e a que filiações teóricas podem ser enquadrados?

8. Qual a influência do PNLD na composição de um currículo de língua portuguesa nos LDP?

9. Quais os encaminhamentos metodológicos dados aos objetos selecionados para o ensino?

10. Em que medida o formato dos LDP influencia na recontextualização e/ou transposição das noções teóricas selecionadas como objetos de ensino?

11. A identidade da disciplina língua portuguesa sofreu alteração significativa diante da mudança de paradigmas teórico-metodológicos e da constituição de novos objetos de ensino? Que particularidades atuais delineiam um novo perfil da disciplina?

1.3 Objetivos de pesquisa

O objetivo geral da tese consiste em caracterizar os novos objetos de ensino presentes nos LDP, emergentes de teorias textuais, enunciativas e discursivas, os quais subsidiam a constituição de novo perfil para a disciplina língua portuguesa.

Os objetivos específicos expostos a seguir traçam caminhos para o alcance do objetivo geral:

OE1 – caracterizar os objetos de ensino configurados a partir de noções teóricas de teorias do texto, de gêneros e do discurso explícitas ou implícitas em LDP do ensino médio;

OE2 – correlacionar mudança de paradigmas entre teorias linguísticas estruturalistas e pós-estruturalistas e suas relações com a mudança de paradigmas no ensino de língua portuguesa;

OE3 – mapear e sistematizar as terminologias expostas como saberes sobre a língua nos LDP, em relação a suas classificações, categorias e noções teóricas;

OE4 – sintetizar a história do livro didático no Brasil, a partir das políticas públicas educacionais de produção, avaliação e distribuição promovidas pelo Estado Brasileiro, examinando o papel do PNLND na padronização de procedimentos e práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e do formato dos LDP;

OE5 – verificar se os modos de ensinar saberes sobre o discurso implicam práticas de reflexão sobre a linguagem ou atividades metalinguísticas/metadiscursivas sobre a língua;

OE6 – averiguar em que medida os novos objetos de ensino determinam a constituição de novo perfil da disciplina língua portuguesa;

OE7 – verificar se há o deslocamento do texto para o discurso, como unidade de ensino da língua portuguesa nos LDP;

OE8 – e compor uma proposta de dispositivo analítico para a constituição do discurso como objeto de ensino.

1.4 Justificativa

Ainda que diversificadas investigações tenham sido desenvolvidas nos centros de pesquisa brasileiros sobre o livro didático de português, parecem inesgotáveis as possibilidades que se abrem, a partir de diferentes perspectivas e sua visada sobre esse objeto cultural, que mantém lugar cativo no ensino da língua portuguesa. Arrolamos em três grandes segmentos essas perspectivas: o das políticas públicas de avaliação e distribuição dos LDP; o da produção de LDP, na articulação entre Estado, universidades e editoras; e o do currículo, para o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras.

A presente investigação focaliza o último segmento, mantendo o diálogo necessário com os demais. Sob tal foco de interesse, justificamos nossa perspectiva investigativa, de

analisar as características do objeto de estudo *discurso*, em sua configuração como objeto de ensino, nos pontos descritos a seguir:

1. Posterior à presença de fundamentos de teorias do texto nos LDP que delinearão objetos de ensino próprios para o ensino da configuração textual – visto que o texto passou a ser a unidade de ensino e, não mais a palavra ou a frase – observamos, após as muitas leituras do *corpus*, a presença de fundamentos de teorias do discurso, no cenário contemporâneo de produção de LDP, em especial, do ensino médio. Este dado, entre outros, justifica esta investigação, uma vez que trabalhamos com a ideia de que isto pode ter desencadeado a constituição de uma nova unidade de ensino: o discurso. É urgente, portanto, refletir sobre que condições didáticas esse objeto está sendo trabalhado, seja como saber autônomo, seja em seu entrelaçamento com o texto e com os gêneros.

No final da década de 1990, o ensino da língua e da linguagem, já sob ampla influência da virada pragmática na linguística, Batista (1997) lançava uma pergunta que exigia a definição dos saberes ensinados sob aquela influência, questionando sobre o que se ensinava quando se ensinava português, naquele período. Nos dias atuais, a pergunta torna-se mais específica, pois é preciso saber, quando se ensina o discurso, o quê e como se ensina. Em busca dessa resposta, o LDP nos serve como filtro para identificação desses saberes arrolados no ensino do discurso. É um elemento catalizador, pois antecipa processos de ensino, uma vez que noções teóricas sobre a atividade discursiva, antes de ganharem o espaço da escola, nas práticas dos professores, já são postas nas coleções didáticas e, por isso mesmo, o LDP deve continuar servindo como objeto de estudo.

2. As políticas educacionais do Estado operacionalizadas por meio do PNLD, passados mais de trinta anos de execução desse Programa voltado para a avaliação sistemática e obrigatória dos livros didáticos adotados em escolas públicas, embora pareçam conduzir, por um lado, para um duplo esgotamento¹³, como discutem Rojo (2012) e Batista (2012), o tratamento didático dispensado aos eixos de ensino de língua portuguesa nos LDP, por outro lado, tem sido influenciado por um evidente movimento de renovação, ancorado na virada linguística, como assegura Rangel (2015). Com isso, evidencia-se a necessidade de se

¹³ Esgotamento tanto do Programa, como gerenciador das políticas públicas voltadas para o livro didático, como do próprio LDP, no que se refere a seu formato padronizado de manual que sugere um currículo e direciona o trabalho do professor, com base no que apresenta o Guia de livros didáticos, documento elaborado a cada edição do PNLD para os diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica que atende

compreender a influência do PNL, em duas linhas de ação: na composição de um currículo não oficial para o ensino da língua portuguesa e no formato e funções do LDP.

Esta pesquisa procura compreender como esses dois aspectos podem sinalizar para as características teórico-metodológicas das obras didáticas, na verificação de sua proposta de ensino, se no sentido de um trabalho pedagógico condutor de reflexões sobre os discursos ou de atividades de metalinguagem, como no ensino tradicional.

3. Na compreensão de que o discurso estaria se constituindo como uma nova unidade de ensino, na recontextualização e/ou transposição de noções de teorias do discurso em objetos de ensino, a pertinência desta investigação está em delinear o perfil desses objetos em suas particularidades, a partir dos encaminhamentos teóricos e metodológicos explicitamente descritos ou subjacentes que estão na base da proposta de ensino de língua portuguesa nos LDP.

4. Em função da mudança de paradigma no ensino de língua portuguesa, que deslocou seus objetos de ensino de uma tradição gramatical e estruturalista para uma abordagem textual, torna-se importante a realização de uma pesquisa que evidencie as peculiaridades dos novos objetos de ensino que emergiram dessa mudança de paradigma e em que favorecem os alunos em suas práticas cotidianas de linguagem. No interior dessas reflexões, é imprescindível analisar se, de fato, tal mudança de paradigma se concretizou amplamente nos LDP, uma vez que abandonar uma tradição gramatical de ensino que remonta ao período colonial, sob a tutela do sistema educacional jesuítico, vindo até os dias atuais, não se concretiza, apenas, pelos ditames do discurso oficial.

Nisso, é preciso considerar que as contribuições de teorias da enunciação, do texto e do discurso são bem recentes, no limite de cinco décadas, o que, talvez, não seja suficiente para uma estabilização na disciplina. Além disso, foi somente nos anos 1980, como já visto, que uma transformação significativa na concepção de língua ocorreu no ensino do português, a partir do que se discute as relações entre língua, história e sociedade, conforme assinala Gregolin (2007).

5. Ademais, como última justificativa, mesmo que o trabalho efetivo do professor de português não seja uma problemática discutida na tese, não deixarão de ter sua pertinência os estudos que abarcam o LDP como um dispositivo de mudança nas práticas docentes, por sua natureza, formato e funções, não vindo as mudanças esperadas se concretizando, entretanto,

como já apontava o estudo de Ilari (1997). Este autor pondera que os princípios extraídos da linguística para o ensino da linguagem deveriam ter suscitado mudanças nas práticas dos professores de língua portuguesa, o que não ocorreu, pois se almejava que as ideias linguísticas provocassem a anulação “[...] do chamado ‘ensino gramatical’, em particular do ensino da nomenclatura, que tem, na análise sintática e morfológica, sua estratégia mais tradicional” (ILARI, 1997, p. 102).

Como recurso pedagógico na condução dos processos de ensino e aprendizagem da língua, o LDP pode ter influência decisiva nas escolhas dos professores, em relação aos objetos de ensino selecionados, e no desenvolvimento de uma metodologia de ensino coerente com os fundamentos e concepções atuais de língua e linguagem; entretanto, isto não tem se efetivado, devido ao descompasso entre as práticas docentes e os processos de produção, avaliação, seleção e uso dos LDP. Outras pesquisas podem ser desenvolvidas sob este foco da relação destes processos com as práticas docentes. Por essa via, os estudos que se propõem a analisar os processos de incorporação de novos paradigmas ao ensino de língua portuguesa decorrentes de reflexões teóricas no campo da linguística, e de outros aliados a este campo, especialmente, os de diferentes teorias do texto e do discurso, podem indicar caminhos para mudanças efetivas nas práticas docentes. A tese que apresentamos pode contribuir significativamente para isto.

1.5 Sobre a construção teórico-metodológica

Do modo como tratamos nesta pesquisa, a metodologia inclui as concepções teóricas que sustentam a abordagem temática, o rol de procedimentos que possibilitam a construção analítica e “o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 2001, p. 16), como descreve Minayo (2001) sobre o papel de quem pesquisa. Teoria e metodologia, portanto, são inseparáveis, neste trabalho, que agrega reflexões fundamentadas na Análise Dialógica do Discurso, vertente teórica que direciona esta investigação, pelas noções teóricas de que dispõe, em especial, as concepções de discurso, enunciado, texto e gênero. Entretanto, mesmo que estas noções tenham, na teoria dialógica, arcabouço teórico próprio, dialogamos com outras áreas de pesquisa relativas a outras teorias do discurso, teorias do texto e análise de gêneros.

Neste percurso, descrevemos, até aqui, em linhas gerais, as bases teóricas que sustentam o aparato teórico-metodológico construído a partir das questões e dos objetivos de

pesquisa; exporemos, a seguir, os critérios para a composição do *corpus* expandido e do *corpus* restrito de LDP; e a apresentaremos as categorias de análise do *corpus* restrito.

1.6 Descrição do *corpus* e das categorias de análise

Nos escritos que deram origem a ADD, sem que fosse proposta a nomeação dessa perspectiva sobre a qual a pesquisa se fundamentou, não se têm prontos os procedimentos teórico-metodológicos. Está ausente um caminho metodológico fixo e, muito menos, um método, a partir dos quais se faça uma aplicação de conceitos pré-estabelecidos; mas uma postura dialógica diante de um *corpus* discursivo está bem presente na abordagem reflexiva sobre a linguagem e sobre os discursos. Decorrentes deste último aspecto, as noções e categorias podem ser encontradas nos escritos, em função das especificidades de cada problema de pesquisa.

Alguns pesquisadores brasileiros que adotam a perspectiva da ADD, a exemplo de Cunha (1990) construíram suas categorias de análise a partir dos escritos bakhtinianos, utilizando noções importantes dos estudos dos autores para as suas questões de pesquisa em relação a seu *corpus* de análise.

É perceptível que os próprios teóricos da ADD elaboram suas noções com base no *corpus* que tomam para estudo, a exemplo de Bakhtin (1997), que formula a noção teórica de polifonia, a partir do romance de Dostoiévski, analisada em *Problemas da poética de Dostoiévski*; a de carnavalização, a partir, também, de Dostoiévski e de Rabelais, no livro *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*, de [1965]2008; outras noções como heteroglossia/plurilinguismo/heterodiscurso, vozes, formas híbridas, cronotopo etc., a partir das obras analisadas. Sua análise, certamente, tinha por base sua visão dialógica da linguagem.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volochinov¹⁴ (1997) propõe uma ordem metodológica para o estudo da língua que apresenta os seguintes procedimentos de estudo: i)

¹⁴ Atribuimos a autoria da obra *Marxismo e filosofia da linguagem* a Volochinov, com base na tese de Tylkovski (2010) *V. N. Vološhinov en contexte: essai d'épistémologie historique*. Tylkovski fez pesquisa nos arquivos de universidades russas, especialmente, em São Petersburgo, tendo como objeto de pesquisa o pensamento de Valentin Nicolaevic Voloshinov (1895-1936) e o contexto intelectual russo do início do século XX. A localização espacial e temporal do estudo foi a Rússia durante os anos de 1890-1920. Traduções brasileiras atribuem a autoria compartilhada da obra a Bakhtin e Volochinov, mas edições bilíngues americana/inglesa e a tradução francesa russo/francês atribuem autoria a Volochinov. O próprio Bakhtin, em sua entrevista a Duvakin, confirma Volochinov como o autor da obra. (BAKHTIN e DUVAKIN, 2012, p. 80).

as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza; ii) as formas das distintas enunciações, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos na vida e na criação ideológica que determinam e iii) o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

A despeito da exposição muito geral desse encaminhamento metodológico, tal ordem constituiu-se como ponto de apoio, são princípios para a análise desenvolvida nesta pesquisa. Brait (2003) insiste amplamente nesse ponto da teoria, em relação à construção metodológica em ADD. Assinala que o maior ensinamento de Bakhtin foi mostrar uma atitude diante da linguagem que consiste não na aplicação de conceitos pré-estabelecidos a um *corpus* imobilizado pelas lúpas do analista, mas numa atitude dialógica que permite que as nçõess sejam extraídas do *corpus*, a partir de um constante diálogo entre a postura teórico-metodológica e a dinâmica das atividades, da linguagem e da rica parceria por elas estabelecidas.

Diante da exposição de nossa filiação teórico-metodológica, esta pesquisa é de cunho qualitativo/interpretativista, ainda que tenhamos percebido a necessidade de realizar um levantamento de dados quantitativos sobre os objetos de ensino mais recorrentes nos LDP. Saberes que se voltam para o estudo do discurso, na comparação desses objetos emergentes com aqueles que têm lugar fixo no currículo da disciplina e, portanto, sempre presentes nos LDP. Mesmo assim, os dados quantitativos estão a serviço do trabalho interpretativo/analítico.

O percurso metodológico desenvolvido para a investigação dos fenômenos analisados pautou-se pelas relações dialógicas mantidas entre os LDP do ensino médio aprovados nas edições do PNLD para esse nível de ensino, 6 livros didáticos avulsos, ausentes do PNLD, cujos autores mantêm outros LDP presentes em todas as edições do Programa, documentos oficiais e documentos legais, bem como referenciais curriculares. O *corpus* está discriminado da seguinte forma:

1.6.1 *Corpus* ampliado:

- a. Livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio indicados nos guias do livro didático do PNLD, do Ministério da Educação, a partir de 2005, quando do início desse Programa para o ensino médio, em caráter experimental. Ao todo são quatro edições do

Programa referentes ao ensino médio – 2005¹⁵, 2009, 2012 e 2015. Constam em cada Guia do livro didático para o ensino médio dez coleções didáticas de língua portuguesa.

- b. Guias do livro didático do PNLD – ensino médio, edições 2009, 2012, 2015
- c. Editais PNLD do ensino médio 2012 e 2015
- d. Manual de pré-inscrição PNLD 2012 – ensino médio
- e. Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias

Como procedimentos metodológicos para o estudo exploratório do *corpus* ampliado, foram empreendidas as seguintes atividades:

- 1. Coleta dos artefatos didáticos: livros de língua portuguesa e guias
- 2. Coleta de documentos oficiais e legais e de manuais de pré-inscrição no PNLD
- 3. Estudo exploratório do *corpus* ampliado
- 4. Geração, discussão e organização de dados gerais
 - 4.1 Levantamento quantitativo dos objetos de ensino
 - 4.2 Elaboração de quadros descritivos com noções teóricas
 - 4.3 Estabelecimento de macrocategorias de análise
- 5. Seleção do *corpus* restrito
 - 5.1 Geração, discussão e organização de dados
 - 5.2 Estabelecimento de microcategorias de análise;
 - 5.3 Análise dos dados gerais obtidos a partir das macro e microcategorias;
 - 5.4 Sistematização e exposição dos resultados obtidos.

Para efeito de quantificação dos LDP que constaram do *corpus* ampliado, apresentamos, a seguir, as obras didáticas aprovadas nos Guias do PNLD 2009, 2012 e 2015, destacando que no ano de 2005, como exposto, foi iniciado o programa para o ensino médio, sob o nome de PNLEM, em caráter experimental, o que implica ausência de etapas e processos consolidados nas edições 2009, 2012 e 2012.

¹⁵ A edição de 2005 refere-se ao projeto piloto do PNLEM, como posto nos termos da Resolução 38, do FNDE/MEC, de 15 de outubro de 2003, revogada pela Resolução 1/2007/CD/FNDE/MEC. O projeto piloto proveu escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de português e matemática. A execução do PNLEM, no seu projeto piloto (2005-2007) obedeceu ao critério de atendimento progressivo aos alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries, matriculados em escolas públicas das regiões norte e nordeste, prioritariamente.

Quadro 1 – LDP do *corpus* ampliado

Título	Autores	Volume	Editora
Português: linguagens	William Roberto Cereja Thereza Anália Cochar Magalhães	Volumes 1, 2 e 3	Saraiva
Novas palavras	Emília Amaral, Mauro Ferreira, Severino Antônio, Ricardo Leite	Volumes 1, 2 e 3	FTD
Português: projetos	Carlos Emilio Faraco Francisco Marto de Moura	Volume único	Ática
Português	João Domingues Maia	Volume único	Ática
Português: de olho no mundo do trabalho	Ernani Terra José de Nicola Neto	Volume único	Scipione
Textos: leituras e escritas	Ulisses Infante	Volume único	Scipione
Português	José de Nicola Neto	Volumes 1, 2 e 3	Scipione
Português: língua, literatura, produção de textos	Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira, Tatiana Fadel	Volumes 1, 2 e 3	Moderna
Português: língua e cultura	Carlos Alberto Faraco	Volume único	Base
Língua portuguesa: projeto escola e cidadania para todos	Harry Vieira Lopes, Zuleia Murrie, Jeosafá Gonçalves, Simone da Silva	Volume único	Brasil
Língua portuguesa	Heloisa Harue Takasaki	Volume único	IBEP

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: PNLEM/2009 Língua portuguesa Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

Quadro 2 – LDP do *corpus* ampliado

Título	Autores	Volume	Editora
Língua portuguesa: linguagem e interação	Carlos Emilio Faraco, Francisco Marto de Moura José Hamilton Maruxo Júnior	Volumes 1, 2 e 3	Ática
Linguagem em movimento	Carlos Cortez Minchillo Izeti Fragata Torralvo	Volumes 1, 2 e 3	FTD
Novas palavras – nova edição	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antônio	Volumes 1, 2 e 3	FTD
Português: contexto, interlocução e sentido	Marcela Pontara Maria Bernadete M. Abaurre Maria Luíza M. Abaurre	Volumes 1, 2 e 3	Moderna
Português: literatura, gramática, produção de texto	Douglas Tufano Leila Lauer Sarmento	Volumes 1, 2 e 3	Moderna
Português: linguagens	Thereza Cochar Magalhães William Roberto Cereja	Volumes 1, 2 e 3	Saraiva
Projeto Eco: língua Portuguesa	Roberta Hernandes Alves Vima Lia de Rossi Martin	Volumes 1, 2 e 3	Positivo
Ser protagonista: português	Ricardo Gonçalves Barreto	Volumes 1, 2 e 3	Edições SM
Tantas linguagens – língua portuguesa: literatura, produção de textos e gramática em uso	Maria Inês Batista Campos Nívia Assumpção	Volumes 1, 2 e 3	Scipione
Viva português	Elizabeth Campos Paula Marques Cardoso Silvia Letícia de Andrade	Volumes 1, 2 e 3	Ática
Português: língua e cultura	Carlos Alberto Faraco	Volumes 1, 2 e 3	Base Editorial

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 Língua Portuguesa Ensino Médio

Quadro 3 – LDP do *corpus* ampliado

Título	Autores	Volume	Editora
Português: contexto, interlocução e sentido	Maria Luiza M. Abaurre Maria Bernadete M. Abaurre Marcela Pontara	Volumes 1, 2 e 3	Moderna
Língua portuguesa	Roberta Hernandez Vima Lia Martin	Volumes 1, 2 e 3	Positivo
Língua portuguesa: linguagem e interação	Carlos Emílio Faraco Francisco Marto de Moura José Hamilton Maruxo Júnior	Volumes 1, 2 e 3	Ática
Novas palavras	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antônio	Volumes 1, 2 e 3	FTD
Português: língua e cultura	Carlos Alberto Faraco	Volumes 1, 2 e 3	Base Editorial
Português: Linguagens	William Roberto Cereja Thereza Anália Cochar Magalhães	Volumes 1, 2 e 3	Saraiva
Português: linguagens em Conexão	Graça Sette Márcia Travalha Rozário Starling	Volumes 1, 2 e 3	Leya
Vozes do mundo: literatura, língua e produção de texto	Lília Santos Abreu-Tardelli Lucas Sanches Oda Salette Toledo	Volumes 1, 2 e 3	Saraiva
Ser protagonista: português	Rogério de Araújo Ramos	Volumes 1, 2 e 3	Edições SM
Viva português	Elizabeth Marques Campos Paula Cristina Marques C. M. Pinto Sílvia Letícia de Andrade	Volumes 1, 2 e 3	Ática

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio Português

Os livros avulsos, aqueles LDP que não estão atrelados ao PNLD, mas que são outras publicações didáticas de autores presentes no PNLD, nas três edições oficiais do Programa, são os seguintes:

Quadro 4 – LDP do *corpus* ampliado

Título	Autores	Edição	Editora	Características
Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	1ª 2000	Atual	Volume único Livro do professor
Interpretação de textos: construindo competências e habilidades em leitura	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães Ciley Cleto	1ª 2009	Atual	Volume único Livro do professor
Gramática: texto, reflexão e uso	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	4ª 2012	Atual	Volume único Livro do professor
Gramática – Texto: análise e construção de sentido	Maria Luiza M. Abaurre Marcela Pontara	1ª 2006	Moderna	Volume único Livro do aluno
Produção de texto:	Maria Luiza M. Abaurre	1ª	Moderna	Volume único

interlocução e gêneros	Maria Bernadete M. Abaurre	2007		Livro do aluno
Língua e literatura	Carlos Emílio Faraco Francisco Marto de Moura	9ª 1990	Ática	Volumes 1, 2, 3 Livro do professor

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira
Fonte: LDP

1.6.2 *Corpus* restrito

Como procedimentos metodológicos para a composição do *corpus* restrito, foram empreendidas as seguintes atividades:

- a. Seleção de LDP, das edições do PNLD, do *corpus* ampliado, nos quais encontramos e material de geração de dados que responderam, de forma mais consistente, às questões centrais da pesquisa.
- b. Recortes de enunciados dos autores dos LDP do *corpus* ampliado e de enunciados do discurso oficial textualizados nos referenciais curriculares, guias, manuais, documentos oficiais e legais que revelaram os elos dialógicos entre os discursos didáticos e os discursos institucionais para a constituição de objetos de ensino de língua portuguesa.

Na seção 5, dedicada à descrição minuciosa da metodologia da pesquisa, são apresentadas as macrocategorias de análise, subtraídas do *corpus* ampliado, para o enquadramento dos LDP do *corpus* restrito. Adiantamos, a seguir, os LDP que compõem o *corpus* restrito:

Quadro 5 – LDP do *corpus* restrito

Obra	Autor	PNLD
Português: linguagens	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	2009 2012 2015
Novas palavras	Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio	2009 2012 2015
Português: língua e cultura	Carlos Alberto Faraco	2009 2012 2015
Português: contexto, interlocução e Sentido	Maria Luíza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara	2012 2015
Ser protagonista: língua portuguesa	Rogério de Araújo Ramos	2015
Textos: leituras e escritas	Ulisses Infante	2009
Português	José de Nicola Neto	2009
Língua portuguesa: projeto escola e cidadania para todos	Harry Vieira Lopes, Zuleia Murrie, Jeosafá F. Gonçalves e Simone Gonçalves da Silva	2009
Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	-

Produção de texto: interlocução e gêneros	Maria Luiza M. Abaurre Maria Bernadete M. Abaurre	-
---	--	---

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fontes: Guias PNLD 2009, 2012, 2015 e LDP avulsos

As opções metodológicas expostas têm por base, como dito, os fundamentos teórico-metodológicos dos estudos bakhtinianos. Desse modo, buscamos nesta pesquisa traçar as relações dialógicas que podem nos revelar, nos enunciados de que dispomos no *corpus*, os modos como são caracterizados os saberes sobre o discurso nos LDP – seja pela seleção, transposição ou recontextualização das noções de teorias do texto, teorias do discurso e teorias de gêneros, seja pela atividade languageira dos autores dos LDP, seja pela prescrição das políticas educacionais, entre outros aspectos –, os quais contribuem para a constituição do discurso como objeto de ensino da disciplina língua portuguesa, incidindo sobre o perfil desta disciplina.

Pensamos que Faraco (2009) delinea bem nossas opções teórico-metodológicas, ao se referir à tomada das relações dialógicas reveladas em textos como objetos de investigação:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2009, p. 66).

São essas atitudes dialógicas que a posição de pesquisador exige para que obtenhamos respostas, réplicas, confrontos, acolhidas, rejeições aos discursos que circulam nos LDP tomados como *corpus* de análise, em seu funcionamento dialógico. São esses os encaminhamentos metodológicos assumidos e descritos.

1.7 Descrição das seções da tese

A tese é composta por cinco seções, com suas subseções e pelas considerações finais descritas a seguir.

A seção *Da linguística à análise dialógica do discurso: contribuições para os estudos da linguagem* está destinada a uma revisão sobre a perspectiva linguística nos estudos da linguagem, com a formulação do objeto de estudo desta ciência, por Saussure (1995), até a proposição da metalinguística, proposta por Bakhtin (1997), disciplina com objeto próprio que originou o que se compreende, no Brasil, como análise dialógica do discurso.

A seção *A (re)visão teórica: questões sobre discurso, texto, gênero e enunciado* apresenta reflexões que enfocam a linguagem como objeto de estudo, a partir das noções teóricas de texto, discurso e gêneros, sob a abordagem da ADD, na proposição de um diálogo com outras abordagens e campos de pesquisa. Nesta seção é desenvolvida a discussão sobre como esses objetos teóricos foram constituídos em territórios diversificados, estando destinada uma subseção para reflexões sobre cada um daquelas noções teóricas.

A seção *Uma agenda de produção do LDP: políticas públicas, disciplinarização da língua, saberes a ensinar* apresenta a trajetória do livro didático no Brasil, a partir das políticas públicas de controle, avaliação e distribuição de livros didáticos, em suas origens como política de Estado. Na exposição, os processos implementados pelo PNLD, por meio dos documentos oficiais que lhe constituem, como o Guia de livros didáticos, são revisitados. São discutidas, igualmente, questões sobre a institucionalização de saberes sobre a língua portuguesa e sobre a constituição de disciplinas escolares, assim como as noções de transposição e recontextualização de saberes de referência.

A seção *A construção metodológica*, descreve os percursos metodológicos realizados para o desenvolvimento da pesquisa, com explanação sobre os critérios para a seleção dos LDP e sobre os dados gerados pelo *corpus* ampliado e pelo *corpus* restrito. Esses dados possibilitaram a construção de categorias de análise para a caracterização do discurso e outras noções teóricas como objeto de ensino e dos saberes sobre esse objeto arrolados nas coleções didáticas e posterior reflexão sobre eles.

A seção *A construção analítica*, apresenta dados empíricos que sustentam a questão central da pesquisa, relacionados aos objetivos da investigação, a partir da análise dos LDP selecionados para o *corpus* restrito. Indica os resultados do tratamento do *corpus* quanto à caracterização dos objetos de ensino sobre o discurso e quanto e à contribuição desses novos

objetos para a mudança de perspectivas teórico-metodológicas no ensino de língua portuguesa, bem como para a construção de um novo perfil da disciplina português.

Nas *Considerações finais* são retomados os pontos de reflexão gerados pelos dados empíricos extraídos dos LDP sobre os objetos de ensino e sua constituição teórico-metodológica, assim como pelas reflexões teóricas empreendidas, com projeções sobre as contribuições da pesquisa para a caracterização da identidade da disciplina língua portuguesa, via LDP, sob a influência de teorias do texto, do discurso e de gêneros.

2 DA LINGUÍSTICA À ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Nesta seção refletimos sobre os estudos da linguagem, por caminhos que iniciam com os estudos no campo da linguística, no que foi privilegiado, nesse território, o estudo da língua, como manifestação técnica da linguagem, ou seja, o aparato abstrato da língua foi o objeto constituído, nas investigações saussureanas. Outro caminho, entretanto, é apresentado, o da metalinguística, à luz da perspectiva bakhtiniana, em sua concepção dialógica da linguagem, onde o discurso é proposto como objeto de estudo. Assim, as duas disciplinas, linguística e metalinguística, no trato com a língua e com a linguagem, respectivamente, podem ser vistas como complementares para o estudo do discurso, das práticas de linguagem.

2.1 A perspectiva linguística nos estudos da linguagem: da superação da língua- imanência aos desafios teóricos da língua-discurso¹⁶

2.1.1 A língua-instrumento e a língua-interação

Em sua reflexão epistemológica na qual assegura que em outras ciências trabalha-se com objetos dados previamente, os quais podem ser investigados, posteriormente, sob vários pontos de vista, Saussure (1995) admite que, na linguística, nada de semelhante ocorre. Em sua reflexão, o linguista genebrino marca a precedência do ponto de vista sobre o objeto (SAUSSURE, 1995, p. 15), princípio fundamental, ainda hoje, para se entender como analisar um fenômeno linguístico, não só sob a ótica da linguística stricto sensu. Ainda que ele próprio, Saussure, tenha optado por restringir o objeto de estudo da linguística ao sistema de signos, à instituição semiológica, pois, na sua compreensão, somente este traço possibilitaria definir o objeto particular da linguística, o da ordem interna. O social e o histórico, portanto, seriam da ordem externa.

Recorrer primeiramente a Saussure para discutir sobre a perspectiva linguística da linguagem recobre duas finalidades nesta subseção. A primeira, diz respeito à importância de

¹⁶ Estabelecemos uma oposição entre língua-imanência e língua-discurso, no sentido de que esta última transcende o aparato linguístico da língua, enquanto aquela se fecha em sua interioridade, vedada no código linguístico. Imanência é o oposto de transcendência e estes termos nos servem para descrever o que representa a língua isolada de seu uso e a língua concebida numa dimensão externa ao código, o que nomeamos como língua-discurso.

seus estudos para a composição de um estruturalismo linguístico, numa vertente europeia, que estabeleceu a linguística como uma ciência, sob uma modelagem positivista. Essa definição do papel da linguística foi decisiva para a área, que, antes do século XIX, período em que a disciplina estava distante de um caráter científico, mantinha seus estudos sob o domínio de reflexões empíricas sobre a própria condição da linguagem, apresentadas por meios de glossários e gramáticas. E, a segunda, diz respeito aos contornos dados às concepções de língua e de linguagem nessa ciência configurada por Saussure, que consubstancia uma língua imanente.

Ao discorrer sobre o chamado estruturalismo saussureano, Mattoso Câmara Jr (1967) introduz seu estudo recorrendo a uma epígrafe constante numa antologia de trabalhos do Círculo Linguístico de Praga, na qual o autor citado na referida epígrafe, Paul Garvin, afirma ser o estruturalismo um ponto de vista epistemológico, não sendo nem teoria, nem método. Essa visão tem sua pertinência, uma vez que congrega outra ideia, a de que o estruturalismo nasce da observação de que uma noção teórica, em um dado sistema é determinada pelas demais noções do mesmo sistema, nada significando por si só isoladamente.

Na visão de Mattoso Câmara Jr (1967), o estruturalismo é uma posição científica geral para as diversas áreas do conhecimento humano, que abrange o estudo da natureza e do homem em sua criação natural, nesta última, incluindo-se o estudo linguístico (MATTOSO CÂMARA JR, 1967, p. 2). O estruturalismo nasceria, assim, no interior da epistemologia e seria uma síntese hegeliana da oposição dialética entre o empirismo e o idealismo, que parte de uma construção a priori.

O pensamento estruturalista sustenta que fatos isolados não são passíveis de conhecimento, visto que a significação depende de uma relação. Daí não se poder isolar fatos para somá-los posteriormente e nem construir um conjunto para dividi-lo em seus fatos. É o que defende J. Mattoso Câmara Jr. (1967), nos seguintes termos:

Fatos, para o estruturalismo, são sempre partes de um todo e só como tais, e em referência ao todo, podem ser apreciados. O princípio essencial é de que não há para o nosso conhecimento coisas isoladas. Há sempre uma estrutura, isto é, uma inter-relação de coisas, que dela tiram o seu sentido. (MATTOSO CÂMARA JR, 1967, p. 2)

A partir dessa definição de estruturalismo temos outro conceito que se estabelece como seu princípio geral, o de estrutura, que difere tanto do conceito de conjunto, em que as unidades componentes apenas são justapostas, quanto do de síntese, em que as unidades se fundem e desaparecem numa unidade maior. Em geral, tomamos como sinônimos estrutura e

sistema, mas, na distinção entre ambos, entendemos que o sistema, como conceito científico, pressupõe uma estrutura, pelo feixe de relações mantidas por seus elementos componentes, em que tais elementos são vários e se complementam em suas relações. É uma estrutura em que as partes estão adequadamente distribuídas, as quais se associam e se completam. Uma estrutura é condição anterior e necessária para a existência de um sistema e ela sempre o pressupõe potencialmente. A forma resulta da estrutura, pois as interrelações dos constituintes estruturais estabelecem uma configuração formal.

De modo geral, obter uma forma no objeto a estudar foi a primeira diretriz do estruturalismo, tal como ilustra o conceito de morfologia, o estudo da forma, que faz parte da terminologia científica, não só linguística. Desse modo, a língua é uma unidade conceitual e, como unidade, é formada por unidades menores, sendo estudada, geralmente, sob o prisma do método idealista ou do positivista.

A teoria da forma linguística, desenvolvida por Humboldt, citado por Oliveira (2006), ajuda-nos a entender a concepção estrutural da linguagem, visto que para ele, na interpretação da autora, a forma estava relacionada à configuração ideal, o que lhe facilitava a criação de um objeto mentalmente existente, sem uma existência concreta. Isso indica sua concepção sobre a ligação entre linguagem e pensamento, vistos como interdependentes e inseparáveis, os quais se desenvolveriam em paralelo, sem hierarquia ou causalidade de um sobre o outro. Assim, ambos teriam uma origem comum, conforme interpreta Robins (1979).

O paralelismo, entretanto, não elimina a interdependência, pois são tomados como objetividade e subjetividade – em si uma só e mesma coisa. O que os torna diferentes é a ação autônoma da reflexão que opõe um ao outro. A língua consistiria, então, no esforço permanentemente reiterado do espírito de capacitar o som articulado para a expressão do pensamento, conforme Humboldt *apud* Oliveira (2006).

As bases fornecidas pela teoria de Humboldt foram tão importantes para a constituição de um objeto de estudo para a linguística que Volochinov¹⁷ (1997) o considerou como o mais notório representante do subjetivismo idealista, por ter estabelecido os fundamentos desta corrente: “A influência do poderoso pensamento humboldtiano ultrapassa em muito os limites da tendência que acabamos de descrever. Pode-se dizer que toda a linguística após ele, e até nossos dias, encontra-se sob sua influência determinante.” (VOLOCHINOV, 1997, p. 73).

¹⁷ Há uma grande variação na grafia do nome de Volochinov, nas traduções brasileiras e nos estudos brasileiros, tanto entre edições, quanto numa mesma edição, como é o caso da edição que estamos utilizando na tese, de *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1997, na qual a capa apresenta Volochinov e na folha de rosto, como também, na introdução, assinada por Marina Yaguello, está grafado Volochínov. Nossa opção, na tese, é pela grafia sem acento agudo.

De acordo com o linguista russo, é próprio do subjetivismo idealista considerar como fundamento da língua o psiquismo individual, fechando as regras da linguagem em uma psicologia individual. Naquela corrente, a língua é um fluxo instável de atos de fala e, a enunciação, algo singular, não repetível. Entretanto, é possível depreender traços repetíveis nas enunciações, os quais garantem a unidade da língua e sua compreensão nos grupos linguísticos.

Opondo-se ao subjetivismo idealista, Volochinov (1997) assevera que para essa abordagem, a realidade da língua é o ato de criação individual da fala, mas ele não nega a complexidade do pensamento humboldtiano, no qual ressalta a profundidade e, também, algumas contradições, peculiaridades do linguista alemão, que pode ser considerado mentor de correntes teóricas diversificadas e divergentes entre si.

Humboldt, na visão de Oliveira (2006), parece questionar a ideia de uma estrutura invariante e, ao manifestar essa ideia, levanta algumas hipóteses:

- i) se as línguas, em sua diversidade, representam percepções também diversas, estas línguas teriam estruturas diferentes;
- ii) se a língua é *energeia*, atividade e não *ergon*, obra acabada, é aceitável o pressuposto de que é constitutivo da língua o processo de variação.

Para Saussure (1995), a linguagem “possui um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 1995, p. 16). Já a língua, objeto principal na linguagem, é um “conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 1995, p. 17). Entretanto, “a língua não está completa em nenhum [indivíduo], e só na massa [social] ela existe por completo” (SAUSSURE, 1995, p. 21).

Nas aproximações entre o pensamento dos dois linguistas, destacamos o posicionamento do linguista genebrino no que tange à interrelação entre as dimensões individual e social da linguagem, aceita também por Humboldt. O distanciamento entre os dois ocorre quando Saussure defende que a língua não pode existir na sua completude no indivíduo, mas tão somente na massa social. Diferentemente disso, Humboldt advoga que cada língua é comparável a um indivíduo, originando-se desse fato sua completude, uma vez que seria impossível a criação de uma língua incompleta, assim como um indivíduo incompleto.

No intento de refletir sobre o trajeto dos movimentos de uma linguística consolidada como ciência, que opta pelo aparato técnico da linguagem, a língua estática, para uma

linguística interessada no que transborda a esse aparato e, inclusive o determina, o discurso, a língua em movimento, cotejamos o pensamento de Saussure (1995) com o de Volochinov (1997), por manterem uma já conhecida relação, se não de antípodas, pelo menos de divergência epistemológica no trato com o estudo da língua e da linguagem. No estudo de Saussure, tomado como o marco inicial da linguística moderna, vemos a seguinte reflexão sobre o fenômeno da linguagem humana:

Mas, o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 1995, p. 17)

No movimento epistemológico de Saussure, em sua filiação à ciência positivista, há a distinção produtiva entre linguagem e língua, esta sendo definida como o objeto de estudo da linguística e considerada uma parte da linguagem. Do que se entende que a linguagem humana não é o objeto de estudo da linguística, mas um recorte, uma parte isolada dessa linguagem se constitui como tal.

Ao defender que a língua é um “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 1995, p. 17) para Saussure, a língua é um produto homogêneo da linguagem, um conjunto de convenções, constituindo-se em um instrumento por meio do qual os indivíduos podem exercitá-la. É por isso que, na visão saussureana, língua e linguagem não se confundem, dada à impossibilidade de se determinar a unidade da linguagem e de classificá-la, por ser “multiforme e heteróclita”; além de transitar sobre diferentes domínios, seja na polaridade do individual *versus* social; seja na distinção das dimensões física, fisiológica e psíquica.

Devido à impossibilidade de um estudo científico da linguagem humana, Saussure (1995) determina que seja estudada a sua formatação técnica. Sob um outro olhar, que não o daqueles que veem no corte saussureano apenas as limitações da linguística, compreendemos que esse corte epistemológico é embrionário daquilo que as análises do discurso assumem na

atualidade, ou seja, o não tratamento científico – na visão positivista de ciência – da linguagem humana, visto sua manifestação transdisciplinar, que depende de campos diversificados de estudo para a constituição de objetos de análise. É um embrião constituído às avessas, que nasce da negação de Saussure e do reconhecimento deste linguista da impossibilidade de um tratamento científico da linguagem; de onde emerge o que outras perspectivas teóricas pós-saussureanas adotam como objeto de estudo.

Da opção de Saussure (1995), em seu corte epistemológico, houve a redução da linguística, que ficou limitada ao aparato técnico constitutivo das línguas para ser aceita como ciência. Nessa limitação, é percebida sua insuficiência para tratar de questões ‘não científicas’, próprias da linguagem e que escapam à língua; e é esse território desabitado que o campo teórico das análises do discurso invade entendendo que o estudo da língua e da linguagem não devem se limitar aos preceitos de uma ciência pura.

Inserido no horizonte temporal de um positivismo ascendente, que determinava amplamente a produção científica do Ocidente, Saussure (1995) submete-se ao método positivista, que vê como real e material só o que for mensurável, manipulável, num contraponto ao pensamento escolástico e metafísico que reinou na filosofia ocidental. A opção epistemológica de Saussure é por uma língua imanente, que basta a si mesma, uma vez que ela pode ser mensurada, quantificada, manipulada. Isto se constitui em um movimento fundador, a partir do qual outros decorrem na busca da compreensão sobre o fenômeno da linguagem.

Além de distinguir a língua da linguagem, Saussure (1995) singulariza a fala, a qual igualmente descarta, na sua epistemologia linguística, pela sua já sabida compreensão de que a linguagem é algo impossível de se conhecer cientificamente; estuda a língua sob o estatuto dos signos e de suas regras de combinação, e considera a fala como exercício individual circunscrito à língua. Desse modo, interdita tanto a linguagem, fenômeno social por excelência, quanto a fala, o uso individual da linguagem em sociedade, como objetos de estudo da linguística. Dedicar-se unicamente ao estudo do instrumental que possibilita a fala.

Ao contrário de desqualificar os estudos saussureanos, reconhecemos que a tomada de posição do linguista constituiu-se como fundamental, pois esclarece que a linguística não se presta a compreender a linguagem humana, se considerada a perspectiva de seu mentor, mas a língua como ferramenta técnica de sua realização. Nisso ficaram desprezadas questões sobre o sentido, pois inseri-las implicaria lidar com o exterior desse instrumental técnico. Campos teóricos que se aventuraram a preencher essa lacuna, como os da semântica, primeiramente e, mais recentemente, o das teorias enunciativas e discursivas, são adjetivados como linguística

‘soft’, ‘macro’, ‘mestiça’, equivalente a nomeá-los como produzindo uma não linguística. Em total coerência com sua premissa de que “não é o objeto que precede o ponto de vista, mas é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 1995, p. 15), Saussure cria seu objeto sob a ótica de que nem a linguagem humana nem a fala pode ser objeto de conhecimento científico.

O estudo da língua como sistema abstrato tem sua importância não apenas para as áreas disciplinares de uma linguística *strictu sensu*, mas também para as discussões em outras áreas dos estudos da linguagem. Entretanto, não é o suficiente quando se trata de conhecer a língua vivida em sociedade.

Nos estudos da linguagem sob o enfoque da linguística, expostos nesta subseção, os movimentos discutidos não se fazem por ordem cronológica, pois optamos por trazer apenas duas visadas teóricas que se opõem, ainda que estejam sob um mesmo território disciplinar. Assim é que, nos limites dessas duas visadas, estamos refletindo sobre a língua instrumento e a língua sob um viés sociointeracional, tomando os teóricos de referência de uma e de outra, respectivamente, Saussure e os pensadores russos¹⁸, em especial, Bakhtin, e suas divergências epistemológicas.

Assim é que, após a reflexão sobre o objeto de estudo científico modelado por Saussure (1995) para a linguística, interessa-nos o que vem em oposição a esse objeto para a construção de um outro, visto que nesta pesquisa estamos refletindo, entre outros aspectos, sobre os processos de formulação de objetos de estudo e sobre os percursos específicos que tornam tais objetos de estudo em objetos de ensino.

A despeito de outros movimentos que se opuseram ao corte saussureano, vemos nos empreendimentos teóricos de pensadores russos um salto qualitativo instigante, na tentativa de abarcar a linguagem como objeto de estudo. Críticos implacáveis de Saussure, que não aceitavam os postulados do linguista para a linguística, expõem suas contraposições ao

¹⁸ A expressão ‘pensadores russos’ e outras equivalentes, ao longo da tese, substituem o que foi nomeado Círculo de Bakhtin. Investigações mais recentes negam a existência de um Círculo, cujo mentor seria Bakhtin, a exemplo da pesquisa de Sériot (2010), o qual pondera que essa nomeação adjetiva Bakhtin como mentor, guia, mestre, reservando aos demais pensadores a categoria de seguidores, discípulos do mestre. Nas palavras do pesquisador francês “l’expression « Cercle de Bakhtine » est une invention tardive et une dénomination apocryphe. Elle n’a jamais été employée par qui que ce soit à l’époque dudit « Cercle ». Elle engendre, du simple fait d’être proférée comme une évidence, l’illusion rétrospective que M. Bakhtine aurait été une sorte de leader, de chef charismatique d’un groupe à la stabilité institutionnelle reconnue. Elle contribue à l’édification du mythe, du Grand Récit [...]”. Em tradução livre: “a expressão ‘Círculo de Bakhtin’ é uma criação tardia e uma denominação suspeita. Ela nunca foi usada por qualquer um na época do dito ‘Círculo’ e gera, pelo simples fato de ser proferida como uma evidência, a ilusão histórica que M. Bakhtin era uma espécie de líder, um líder carismático de um grupo de reconhecida estabilidade institucional. A expressão contribui para a construção do mito, da Grande História [...]”. O estudo de Sériot (2010) sustenta que, apesar da imagem construída sobre o chamado ‘Círculo’, em torno de Bakhtin, havia, simplesmente, um grupo de intelectuais que comungavam das mesmas ideias. Este fato é ratificado por Bakhtin (1973) quando, na entrevista com Duvakin, assegura que teve notoriedade somente em círculos muito restritos tendo ao seu redor um círculo chamado de ‘o Círculo de Bakhtin’, onde inclui Pumpianski, Medvedev, Pavel Nikolaevich, Volochinov.

modelo saussureano ao longo de sua produção teórica e, especialmente, Volochinov (1997), em *Marxismo e filosofia da linguagem*. Em sua visada teórica, os pensadores russos procuram entender o desenvolvimento da linguagem humana pelos indivíduos e, para tanto, optam pelo objeto excluído do estudo da linguística por Saussure (1995). Contrários a este linguista, entendem que só há um objeto real e material disponível para entender a linguagem humana e este é a atividade linguageira, a fala em sociedade. Nisso, a língua, o objeto da linguística saussureana, é apenas um modelo abstrato, produzido pelo linguista a partir de um recorte da manifestação viva e real da linguagem.

O que os teóricos russos propõem em substituição ao objeto saussureano é sobre o que discutiremos no próximo tópico.

2.1.2 A primazia do enunciado sobre o signo como unidade de estudo

Nos fundamentos linguísticos estabelecidos por Saussure (1995), o signo representa a autonomia e a ordem própria da língua, pela arbitrariedade que lhe é característica. Para Ferdinand de Saussure, a unidade linguística é vista como um fenômeno que resulta da junção de dois elementos que se unem por meio de um conceito, o significado, e de uma imagem acústica, denominada¹⁹ significante. Num sentido geral, o conceito é, em certa medida, mais abstrato que a imagem acústica, uma vez que esta é uma representação sensorial, não sendo, portanto, um som material ou físico; ou seja, distingue-se da palavra pronunciada, dos grafemas e fonemas que o compõem, pois mesmo que não seja dita, mentalmente a palavra existe.

Signo é definido, assim, como o resultado da relação entre significante e significado, sendo tal relação determinante para que a uma palavra dada se tenha um conceito subjacente e este esteja, de qualquer forma, relacionado à imagem acústica – ou vice versa – dados por convenção, mesmo não havendo qualquer ligação entre significado e significante. É o princípio da arbitrariedade do signo, pois Saussure (1995) destaca que o laço que une um e outro é arbitrário. A este princípio o signo é conjugado a um outro, o da linearidade, que, em breves palavras, pode ser entendido como o significante, por ser de natureza auditiva,

¹⁹ Siblot (1998) estabelece distinção entre os termos denominação e nomenclatura/nomeação. Enquanto os dois últimos apontam, por um lado, para o posicionamento de quem nomeia em relação a quem ou o que é nomeado, o que define o nomeador como imagem de referência, objeto discursivo. O termo denominação, por outro lado, relacionado às ocorrências lexicais, marca a fixação do sentido na língua, sua reificação no significante e idealização como significado. Na denominação aparta-se o sentido das interrelações semânticas e ele é visto como essência conceitual. O termo aqui empregado não foi em vão, pois consideramos que Saussure tenta agir linguisticamente de modo a tornar seus conceitos em essências, especialmente porque trabalha com a língua extraída das situações de uso.

buscando na extensão do tempo o seu desenvolvimento e suas características. Os significantes acústicos representam uma extensão, sendo esta mensurável em uma só linha.

Sob outro fundamento, Volochinov (1997) afirma que a ideologia determina o signo, visto que sua constituição não independe de uma realidade material, mas reflete e refrata outras realidades. Os signos surgem e só podem existir na interação social e adquirem significação no interior de uma realidade material e concreta. Possuem indicadores valorativos que revelam e constituem o contexto social por onde circulam. Esses indicadores são os espaços de luta em que ideologias diversificadas efetuam relações dialógicas e disputas entre si pelos sentidos. O signo possui, assim, um lugar próprio no universo da linguagem, por ser o elo entre a língua e a realidade sócio-histórica, mediadas pela ideologia (VOLOCHINOV, 1997, p. 31-38).

A ideia de signo lançada por Saussure (1995) é refutada por Volochinov (1997), que não aceita a linguagem apenas como um conjunto de formas, os signos, e suas regras de combinação, a sintaxe. O significado, conceito, para Saussure, é, em certa medida, uma impossibilidade teórica para o pensamento bakhtiniano, se levado em conta o enunciado, por ser ele o próprio agir dos indivíduos nas relações históricas e sociais que o constituem. Em seu exame sobre as implicações do estatuto ontológico do sujeito no pensamento dos dois autores russos, Pires e Sobral (2013) lançam a questão de “que sem determinar o estatuto do sujeito que enuncia, não é possível compreender o que ele enuncia nem seu ato de enunciar” visto que “o sentido nasce da enunciação, e não das formas da língua” (PIRES e SOBRAL, 2013, p. 3).

A cada signo, um significado, estabelece a linguística estruturalista, mas entendemos que um signo não possui um único significado, visto que pode abarcar diversas significações, tantas quanto forem possíveis as situações reais em que indivíduos situados social e historicamente venham a utilizá-lo.

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (VOLOCHINOV, 1997, p. 34).

Na interação, os significados da língua são constantemente atualizados, ganham nova roupagem, ressignificam-se. Daí a restrição a uma teoria estruturalista que designa único significado para cada signo. Em nosso entendimento, uma diferença fundamental entre as

teorizações saussureanas e bakhtinianas está na criação do objeto de estudo que, a partir da perspectiva adotada, configurou: uma língua estática, no pensamento saussureano – estabelecendo-se a arbitrariedade e a linearidade, princípios que postulam a imutabilidade do signo, visto decorrerem da visão de instrumental técnico; e uma língua dinâmica, no pensamento bakhtiniano – gerando-se a possibilidade de se investigar dimensões além da forma e de suas combinações. Forma e uso, língua e linguagem: na dinamicidade do seu uso, a língua apresenta diferenças significativas do seu modelo teórico.

Nas formulações teóricas da ADD, o objeto é a linguagem e não, apenas, a língua, e, portanto, o signo não é a unidade básica, mas o enunciado. No enunciado, há interlocução, a presença de enunciador e enunciatário, o que está totalmente ausente do signo como teorizado por Saussure (1995), que, sendo parte de um construto teórico, prescinde dos indivíduos reais do discurso e da interlocução. A realização histórica é determinante para o enunciado, pois ele tem uma localização espaço-temporal determinada, é produzido por sujeitos históricos, situados num determinado tempo e espaço, sendo por isso mesmo único e irrepitível.

No pensamento dialógico, o enunciado é um acontecimento e não apenas um conceito formal, pois cada um deles é um novo e irrepitível ato histórico que nos confronta com uma situação histórica e indivíduos específicos, aspectos culturais compartilhados e a necessária abertura para o diálogo. É o círculo do dialogismo onde se pode ver um diálogo chamando o outro, ou para responder a um ou para convocar outro que o poderá responder. E a concepção de linguagem, na teoria dialógica, tem por unidade básica o enunciado, visto que a linguagem tem existência num complexo e ininterrupto sistema de diálogos, ainda que sejam constituídos por enunciados diferentes.

A questão do enunciado que funciona como um diálogo é tratada sob a ótica de que todo enunciado convoca a presença de destinatários. Em Bakhtin (2000b), esses destinatários são descritos como: o segundo do diálogo, pois “o enunciado sempre tem um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior o menor consciência) de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2000b, p. 356) e o terceiro, o superdestinatário²⁰, um destinatário superior, o terceiro do diálogo, pois “o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um superdestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão

²⁰ Preservamos o termo como consta na tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira (2000), feita a partir do francês, a qual estamos referenciando nesta tese. Na tradução de Bezerra (2016), do russo para o português, o termo é supradestinatário.

responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado” (BAKHTIN, 2000b, p. 356).

Esse terceiro é o que o enunciador considera o destinatário ideal, com uma compreensão responsiva igualmente ideal, pois interpreta o que o falante quis dizer. Assim, o superdestinatário modela as palavras do falante, uma vez que todo diálogo ou todo discurso está direcionado a um outro, que, de alguma maneira delimita o discurso de quem fala com seu posicionamento valorativo. Ou seja, os enunciados são construídos com base em referências axiológicas, soma de valores que, de forma paradoxal, ajudam na consistência do que se diz e na coerência do que se defende. A imagem desse terceiro do diálogo é construída a partir desse somatório de valores.

Em diferentes épocas, graças a uma percepção variada do mundo, este superdestinatário, com sua compreensão responsiva, idealmente correta, adquire uma identidade concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc.).

O autor nunca pode entregar-se totalmente e entregar toda a sua produção verbal unicamente à vontade absoluta e definitiva de destinatários atuais ou próximos [...] e sempre pressupõe (com maior ou menor consciência) alguma instância de compreensão responsiva que pode estar situada em diversas direções. Todo diálogo se desenrola como se fosse presenciado por um terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva, e que se situa acima de todos os participantes do diálogo (os parceiros).” (BAKHTIN, 2000b, p. 356)

Em seu estudo sobre a construção do enunciado, Bakhtin (2000b) observa que neste estão relacionadas dimensões que se distinguem, mas ao mesmo tempo se complementam, sendo elas, de um lado, a configuração técnica, linguística do texto e de outro, o exterior da língua, que ascende ao plano da linguagem. Denomina a isto de bipolaridade, nestes termos:

Bipolaridade do texto. Cada texto pressupõe um sistema compreensível para todos (convencional, dentro de uma dada coletividade) – uma língua (ainda que seja a língua da arte). Se por trás do texto não há uma língua, já não se trata de um texto, mas de um fenômeno natural (não pertencente à esfera do signo) [...] Qualquer texto (tanto oral como escrito) comporta, claro, grande quantidade de elementos heterogêneos, naturais, primários, alheios ao signo e que escapam ao campo das ciências humanas (à análise linguística, filológica ou outra) e que, não obstante, a análise leva em conta [...] Não há textos puros, nem poderia haver. Qualquer texto comporta, por outro lado, elementos que se poderiam chamar técnicos [...] (BAKHTIN, 2000b, p.331)

Dessa forma Bakhtin (2000b) reforça a ideia de que tudo quanto se refere à língua é o repetível, o recorrente, o reprodutível, aquilo sem identidade autônoma, que podem ser os

fonemas, os grafemas, as palavras dicionarizadas, a sintaxe, os signos, enfim, e suas regras de combinação. As mesmas palavras componentes do vocabulário da língua, as mesmas metáforas, as mesmas construções sintáticas participam de enunciados diferentes e isto se limita às fronteiras da língua, ao estrato instrumental da linguagem.

Entretanto, um enunciado é caracterizado pelo que ele diz efetivamente, em situação, momento e destinatário específicos que caracterizam sua produção e recepção, ainda que sejam utilizadas palavras outras tantas vezes usadas, pois o contexto da enunciação é outro. Em suma, o repetível, a palavra dicionarizada participa de enunciados diversos, mudadas as situações de enunciação, pois a situação confere à palavra sentidos diferentes em cada enunciado em particular e isto se constitui no irrepetível.

Para que sejam construídos os enunciados, outros fenômenos entram na cena enunciativa, sendo tais fenômenos distinguidos por Volochinov (1997) como tema e significação. No plano da língua, está a significação referindo-se ao repetível, reiterável. Os verbetes de dicionário ficam nesse plano, por haver um compartilhamento social de sua significação, possibilitando a comunicação entre os indivíduos e a continuidade, a estabilidade da língua. O tema está em outro plano, do irrepetível, da singularidade, pois em cada enunciado ele é único, correspondendo a uma significação ampla daquele enunciado. O tema engloba diversos elementos que não estão na ordem da língua e, por isso mesmo, é impossível de ser amplamente delimitado e jamais se repetirá em uma outra enunciação.

Um enunciado é a própria língua-interação, o processo de interação eu-outro, em que a existência do Eu só ocorre pela interação com o Outro. É o dialogismo bakhtiniano onde o Eu precisa da presença do Outro para se constituir. De certa maneira, o enunciado mantém uma dialética entre significações cristalizadas e a novidade do tema, pois o velho e o novo entram em luta em cada enunciado. Não se pode negar que herdamos significações ao aprender a usar uma língua, seja materna ou estrangeira, no decorrer da vivência social. Seria o velho, em sua estabilidade de ferramenta técnica, que nos permite saber sobre essa língua. Em compensação, o novo se revelaria pela originalidade de cada ato histórico na situação de enunciação.

Uma vez que o indivíduo necessita do Outro, tanto ética como esteticamente, como depreendido do manuscrito *O autor e o herói*, texto de arquivo, datado de 1920/1930, há um destaque, portanto, para a interação e esta é vista como variável, a partir da situação, do espaço, do tempo, enfim, do que Bakhtin nomeia cronotopo e o movimento gerado pela relação entre essas partes. Gradualmente, Bakhtin faz a opção pelo conceito de dialogismo e diálogo, pois para ele o dialogismo é vivencial. Como já dito, o enunciado é a unidade real da

língua, no jogo do diálogo. O diálogo entendido como a interação de, no mínimo, duas enunciações.

No desenrolar deste tópico foi traçado, de forma breve, um percurso descritivo sobre uma verdadeira mudança de paradigma, do signo em Saussure (1995) para o enunciado em Bakhtin (2000b) e Volochinov (1997), como unidade da língua, o que mostra perspectivas diferentes sobre objetos de estudo também diferentes: língua e linguagem, respectivamente. E, assim, temos, de um e de outro lado, imanência e interação como pilares dos objetos de estudo.

Nossa filiação à perspectiva bakhtiniana nesta pesquisa nos impulsiona a ver a linguagem sob o domínio da interação, conceito fundado na heteroglossia; ou seja, no aglomerado heterogêneo e múltiplo de vozes sociais que povoam a consciência humana. A interação é central na concepção de linguagem dos autores russos, por ser a linguagem interação, como se tem em *Marxismo e filosofia da linguagem*, no conhecido trecho em que Volochinov apresenta a palavra como comportando duas faces, sendo determinada porque procede de alguém e por se dirigir a alguém. Ou seja, a palavra é o produto da interação entre o locutor e o ouvinte (VOLOCHINOV, 1997, p. 113) e por isso ela constitui a realidade fundamental da língua.

Entretanto, a interação não está reduzida ao diálogo, num sentido restrito, e, por isso mesmo, deve ser tomada em uma concepção ampla, que envolve a comunicação verbal, qualquer que seja. Retomando o já dito sobre o signo, em Volochinov (1997), sendo a palavra ideológica por natureza, ela comporta apreciações, de modo que a interação é um processo dinâmico onde há o embate de posicionamentos axiológicos. A interação é o diálogo contínuo, resultado desse embate, gerador da natureza da linguagem. O viver requer tomada de posições, em que os indivíduos se inserem num sistema de valores e, a partir deles, respondem valorativamente.

Para que elementos tão ‘heteróclitos’ fossem passíveis de investigação, pensadores russos constituíram um objeto próprio de estudo e lançaram a proposta de uma disciplina que comportasse tal objeto. É sobre esse posicionamento epistemológico do pensamento bakhtiniano que refletiremos na próxima subseção.

2.2 Um outro objeto, uma outra disciplina: a proposta de uma metalinguística

Uma investigação sobre os fundamentos teórico-epistemológicos da obra bakhtiniana sempre mereceu observação criteriosa em várias frentes, que incluem o estudo da historiografia da obra, em suas condições de produção, subsumidas na realidade política da então União Soviética, da década de 1920, uma análise criteriosa das versões traduzidas da obra, escrita originalmente em língua russa, e dos modos peculiares como algumas noções foram traduzidos em diferentes línguas ocidentais, seja em inglês, francês ou português, para citar algumas, bem como da circulação e interpretação dessas traduções no próprio contexto ocidental.

Sem perder de vista tais elementos, que podem ser determinantes para algumas linhas de pesquisa, podemos então chegar à compreensão sobre noções específicas, dentre as elaboradas sobre a linguagem, a exemplo das concepções de dialogismo, polifonia, heteorglossia, discurso, enunciado, gênero, e que contribuem para os estudos baseados em *A palavra na vida e a palavra na poesia*, 1926; *O freudismo: um esboço crítico*, 1927; *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, 1929 de Volochinov; *Problemas da poética de Dostoiévski*, 1929; *Estética da criação verbal*, 1979, de Bakhtin; *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, 1928 de Medvedev²¹, bem como para a renovação dos estudos sobre o fenômeno discursivo.

Dois aspectos particularmente interessam nessa teorização dos autores russos sobre a linguagem: i) a formalização de um objeto de estudo e de uma disciplina correspondente a ele para investigação da linguagem; ii) a rede conceitual que as obras apresentam, em sua contribuição para a arquitetônica de uma ciência da linguagem, a metalinguística, que daria conta do fenômeno não investigado pela linguística, o discurso. Aquela ciência é delineada por Volochinov (1997), em *Marxismo e filosofia da linguagem* e por Bakhtin (1997), e em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, no capítulo “O discurso em Dostoiévski”, onde os fundamentos embrionários de uma metalinguística são descritos pela primeira vez. Bakhtin (1988; 2000a/2016; 2000c) também se refere de forma crítica à linguística em vários ensaios: *O discurso no romance*, *Os gêneros do discurso* e em seus últimos escritos em *Estética da criação verbal*, o que certamente contribuiu para as formulações teóricas de constituição de uma possível disciplina, a metalinguística.

²¹ A cronologia das obras citadas está de acordo com os estudos de Brait (2010) e Faraco (2009).

No pensamento bakhtiniano – não restrito a Bakhtin, mas também no de Volochinov e Medvedev – é provável que a metalinguística tenha sido constituída em resposta à ausência das questões extralinguísticas na ciência formulada por Saussure (1995), o qual foi alvo de duras críticas de Volochinov, como visto, especialmente, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, quando uma visão sociológica sobre a linguagem é exposta, em contraponto às duas orientações principais do pensamento filosófico-linguístico, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, dominante naquele contexto.

No caso específico de uma teoria do discurso embasada pela filosofia bakhtiniana, conforme assevera Brait (2010), esta abordagem só pode ser apreendida pelo conjunto da obra dos autores russos aqui citados. Entretanto, mesmo advogando uma disciplina específica para o estudo do discurso, Bakhtin (1997) não exclui a linguística para essa composição, ciência da qual poderiam ser aproveitados os resultados para dar base à metalinguística, como assevera o pensador russo: “[...] as pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar seus resultados [...]” (BAKHTIN, 1997, p 181). Conforme Brait (2010), a primeira referência à metalinguística é formulada em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, dada por Bakhtin (1997).

Neste particular, é possível observar um ponto gerador de reflexões acerca da manutenção de uma área de estudo da língua e da linguagem restrita ao campo disciplinar da linguística; ou seja, a do aparato técnico da língua e da criação de outra área para a pesquisa específica sobre o discurso. Se, como fazer científico, haveria a necessidade de tal separação entre objetos teóricos e disciplinas, então, podemos afirmar, por esse fato, que os pensadores russos procederam a um recorte, tanto quanto Saussure (1995), na constituição do objeto de estudo da metalinguística.

Contudo, o corte bakhtiniano não prescinde do sistema linguístico, do enunciado estabilizado, como o faz o corte saussureano com o discurso. Para Bakhtin (1997), ainda que se separe a metalinguística da linguística, é necessário o aporte e a aplicação do que chama de ‘resultados’ da linguística, em relação ao que ele se expressa nos seguintes termos: “A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão” (BAKHTIN, 1997, p. 181).

Na visível relação de dependência entre a metalinguística e a linguística, assumida por Bakhtin (1997), percebemos três prerrogativas. A primeira, a obrigatoriedade de um tratamento interdisciplinar para o estudo do objeto, o que indica a insuficiência tanto da linguística quanto da metalinguística para entender o fenômeno. A linguística, com seus

estudos sobre o instrumental técnico da linguagem, a língua, fornece bases limitadas para as projeções sobre o discurso, que precisa da metalinguística para que se discorra sobre os sentidos, que resultam de elementos verbais e não verbais da enunciação, o que a base linguística não pode alcançar isoladamente.

Talvez mais adequado fosse propor um tratamento transdisciplinar, que supõe o trabalho com uma problemática, a partir da definição de um objeto único de estudo em que tal objeto não seja propriedade de nenhuma campo disciplinar especificamente. Grosso modo, interdisciplinaridade pressupõe convergência, complementaridade, o que pode significar a combinação de noções teóricas e de metodologias e a mesclagem de áreas. Em geral, um trato interdisciplinar de um objeto possibilita a criação de novos campos do saber, que estarão propensos à disciplinarização. Quanto à transdisciplinaridade²², ela pressupõe a mobilidade e a fluidez dos territórios das disciplinas, possibilitando a fusão entre esses territórios. De algum modo, a proposta de Bakhtin (1997) da interdependência entre metalinguística e linguística contempla as duas noções anteriores, inter e transdisciplinaridade.

A proposta da criação da metalinguística não teve a formalização como disciplina, uma vez que nos estudos bakhtinianos temos reflexões epistemológicas acerca de um outro território de estudo, autônomo, em relação ao domínio da linguística para estudar o discurso e não a identidade de uma disciplina caracterizada formalmente. Entretanto, no Brasil a metalinguística foi reconfigurada como campo de estudos do discurso com a ADD, a qual vem a ser compreendida como uma área profícua para a problematização do objeto discurso, que, sem sair da linguística, a convoca para subsidiar, num primeiro nível – o do plano da língua – a análise do objeto.

E, sem estar fenomenologicamente alocada em áreas afins das ciências humanas, evoca estas outras para o mesmo ponto de análise, constituindo um objeto teórico autônomo, próprio de uma abordagem dialógica, em sua natureza transdisciplinar. Para Amorim (2002), a questão da voz do objeto é decisiva, em ciências humanas. Bakhtin (2000d) defende que é o objeto que distingue as ciências exatas das humanas, pois o objeto específico das ciências humanas é o discurso. É com o discurso de um sujeito produtor de discurso que lida a ADD, mas tal sujeito não é mudo, “consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.” (BAKHTIN, 2000d, p. 403).

²² Pela sua importância, as noções de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade serão discutidas na seção 3 da tese para reflexões teóricas sobre tais conceitos e sua produtividade para uma visão de ensino de língua portuguesa que eleja o discurso como unidade de ensino.

Das formulações primeiras dessa disciplina, a metalinguística, destinada a estudar o outro polo da linguagem recortado da linguística, com objeto e metodologia teórico-analítica autônomos²³, temos o embrião do que se entende na atualidade como teoria dialógica do discurso, constituída de um aparato teórico subsidiado por concepções bakhtinianas, como exposto, sobre os quais serão feitas algumas reflexões mais específicas, na descrição de noções incorporadas por tal perspectiva de análise do discurso, na próxima subseção.

2.3 Da metalinguística à análise dialógica do discurso

Nesta subseção, tecemos algumas considerações sobre o objeto de estudo da metalinguística e da ADD, as relações dialógicas, construído pelas noções da teoria bakhtiniana, na tentativa de refletir sobre as potencialidades dessas noções como objeto teórico, para análise dos fenômenos da linguagem. É uma tentativa de descrição e compreensão dos enquadres teóricos para a composição dos suportes analíticos desta tese, especialmente com relação à concepção geral de linguagem em suas correlações com outras noções teóricas que a sustentam.

Como já visto anteriormente, em obras de Bakhtin (1988; 2000a/2016; 2000b; 2000c), *Problemas da poética de Dostoiévski* e nos escritos tardios reunidos em *Estética da criação verbal – O problema do texto e Apontamentos –*, há a designação do objeto da metalinguística, que são as relações dialógicas e a palavra bivocal.

A metalinguística se interessa pelas diversas formas e graus de alteridade da palavra do outro e pelas diversas modalidades do comportamento que lhe é reservado (estilização, paródia, polêmica, etc.). Os diferentes meios empregados para sua exclusão da existência verbal. Todos esses fenômenos e processos (entre os quais figura igualmente o processo secular de exclusão da palavra do outro sacralizada) encontram seu reflexo (seu sedimento) nos aspectos lingüísticos da língua, em particular na estrutura sintática e léxico-semântica das línguas modernas. (BAKHTIN, 2000b, p. 372)

Os fundamentos desses estudos constituem os objetos teóricos, sendo perceptível por meios desses objetos constituídos nos textos sobre filosofia e estética um percurso que se estende de uma filosofia da linguagem e uma sociologia da palavra para uma visão

²³ A autonomia do objeto de estudo da metalinguística proposta por Bakhtin em relação à linguística está descrita no diagrama 1, mas já nos referimos a esse objeto, em contraponto ao recorte saussureano. Indicamos que o objeto da metalinguística é o discurso, ou mais especificamente, as relações dialógicas. A autonomia quanto à metodologia está na ausência de métodos pré-definidos e a consequente abertura para metodologias que decorrem do tratamento dado ao corpus de pesquisa.

metalinguística²⁴ da linguagem. Mesmo com essas questões levantadas, é perceptível, já naquele momento, a necessidade de um território disciplinar que ultrapassasse os estudos históricos da linguística na investigação sobre a linguagem.

Aspecto importante a ressaltar é o que trata da evolução dos estudos sobre o diálogo como arquitetura de sustentação da metalinguística e de sua orientação filosófica, a partir da filosofia marxista da linguagem empreendida por Volochinov (1997), em sua relação com o problema do diálogo – o capítulo 9 de *Marxismo e filosofia da linguagem*, que trata do discurso de outrem e os capítulos 10 e 11 da mesma obra, que versam sobre as formas do discurso citado, mostram a preocupação com a temática do diálogo, e com as relações entre a sociologia da palavra e a metalinguística; e, por último, as relações da metalinguística com a linguística.

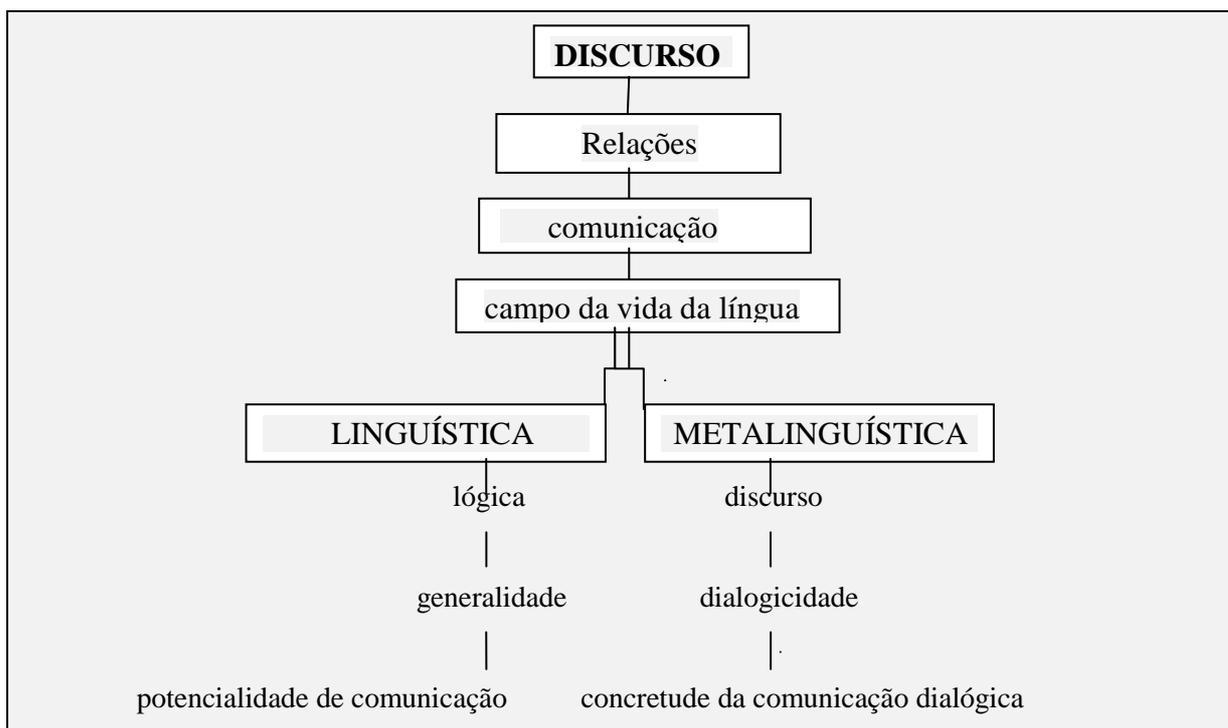
Volochinov (1997) compreende o discurso como uma construção social e nisso reside a importância do discurso do outro, visto que os discursos direto, indireto e indireto livre são parte do universo enunciativo do indivíduo e se constituem em problema fundamental para o estudo do diálogo. Uma língua é reflexo das relações sociais dos seus usuários, considerando-se o seu contexto sociohistórico e, por isso, para o teórico russo, o discurso é o ponto central da enunciação de outrem, por ser ideologicamente significativo.

Todo esse escopo teórico engendrado por tais estudos forneceram as bases seminais para a metalinguística proposta por Bakhtin (1997) e, também, para o que se entende na atualidade como aparato teórico-metodológico de uma abordagem dialógica da linguagem, a ADD.

Sem abandonar as contribuições da linguística ou os seus ‘resultados’, como ressalta o próprio Bakhtin (1997), mas voltando-se sempre para a tensão na região fronteira em que linguística e metalinguística atuam, pois “na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência.” (BAKHTIN, 1997, p. 181), as concepções sobre a linguagem e o tratamento teórico-analítico que propõe na investigação sobre o discurso são embrionariamente expostas por Bakhtin (1997), em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, como visto, as quais são sintetizadas no diagrama a seguir.

²⁴ O termo está sendo empregado no sentido de algo que está além da linguística. Talvez, na atualidade, não seja o mais adequado, em razão de termos as noções de inter e transdisciplinaridade que recobrem, mais amplamente, a ideia.

Diagrama 1 – Aproximações e distanciamentos entre linguística e metalinguística



Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: Problemas da poética de Dostoiévski

No diagrama 1 são expostas, em linhas gerais, as interconexões entre linguística e metalinguística, ao tempo que também são apontadas as distinções entre os dois campos disciplinares quanto a seus objetos teóricos, com suporte no que está posto no estudo *Problemas da poética de Dostoiévski*. No diagrama 1, observamos que a operacionalização da concepção de discurso depende de outra concepção, a de relações dialógicas, as quais só existem no discurso. Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, o discurso é definido como a “língua enquanto fenômeno integral concreto” e as relações dialógicas como um processo que ultrapassa o nível da língua, pois é “precisamente a comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (BAKHTIN, 1997, p. 183). Intrinsecamente ligadas à noção de relações dialógicas, estão as de enunciado e o de posicionamento axiológico, como asseverado no trecho a seguir:

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas. (BAKHTIN, 1997, p. 183).

No capítulo destinado à conceitualização e ao desenho da metalinguística como uma disciplina destinada a analisar o discurso, O discurso em Dostoiévski, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, é evidente o posicionamento de Bakhtin em manter as bases de análise da linguística, pois esta, assegura o teórico, também estuda o discurso, mas por uma via diferente da metalinguística, vista, até então, como um estudo, não formalizado como campo disciplinar, que estudaria os aspectos da vida do discurso os quais ultrapassam as possibilidades do modelo analítico da linguística (BAKHTIN, 1997, p. 181).

Na ligação inevitável entre as duas disciplinas, Bakhtin (1997) afirma que elas devem se complementar, mas jamais fundir-se, ressaltando, que, na prática – talvez numa prática investigativa, ao serem tomadas como modelos analíticos – os espaços entre elas são des/reterritorializados. É a partir deste ponto que podem ser tecidas as considerações sobre a rede conceitual que sustenta o objeto de estudo, o discurso, pela elaboração das noções teóricas de Bakhtin, no ajustamento entre objeto e modelo analítico da linguística e as reflexões desencadeadas pela metalinguística, projetando o potencial analítico do sistema conceitual de Bakhtin e Volochinov para o que se faz hoje em ADD.

O diagrama 1 resume a ideia de que o discurso é o objeto formal constituído para o estudo do fenômeno da linguagem, para o qual se dirige o pensamento bakhtiniano. Investigado no trajeto das relações dialógicas, as condições para o estudo daquele objeto são geradas na análise da língua vivida no meio social, vindo deste fato a separação inevitável entre linguística e metalinguística, por sua divergência epistemológica no trato com a língua.

Na abstração, na virtualidade que é a língua para a linguística, a logicidade determina o percurso da investigação, a fim de que sejam formuladas as generalizações sobre uma comunicação potencial. O caráter social da língua, como manifestação da linguagem, matéria-prima da metalinguística, estabelece as coordenadas para a investigação sobre o discurso por meio do dialogismo que lhe é próprio, para se analisar a realidade da comunicação dialógica.

Outras obras produzidas pelos teóricos russos nos dizem sobre a pertinência dos estudos da linguagem. Embora a preocupação com este fenômeno em *Para uma filosofia do ato responsável* (1993) manifeste-se de maneira secundária e atrelada a reflexões éticas e filosóficas, a obra concebe a linguagem como atividade, não como instrumental técnico, sistema abstrato. Seu vínculo é com a vida e, por isso mesmo, sua existência é concreta: está relacionada ao ‘evento do ser’ e ao ‘evento único do ser’, aos atos singulares praticados. A linguagem é composta por acentos apreciativos, traz consigo o posicionamento valorativo e emotivo-volitivo dos indivíduos em sua ligação com o objeto discursivo.

Já a linguagem poética e cotidiana é a pauta das reflexões em *Discurso na vida e discurso na arte*, no qual Volochinov (1926) reforça a indissociabilidade entre a linguagem, o enunciado, e os cenários sociais, sejam estes amplos ou específicos, nos quais os interlocutores compartilham do mesmo horizonte cronotópico, de conhecimentos sobre a situação e de juízos de valor e avaliações.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, há a distinção entre língua, vista como sistema abstrato e linguagem, como enunciado concreto. Isto é feito quando os pensadores também distinguem certas noções teóricas, a exemplo de tema e significação, signo e sinal, além de outras. Nas distinções que estabelece, Volochinov (1997) atribui aos enunciados, a singularidade, a plurivalência, a concretude e a irrepetibilidade da linguagem e, ao sistema da língua, a reiteração, a abstração, a univocidade, a estrutura e a previsibilidade da língua.

O enunciado é visto como elemento da comunicação em associação com a vida, sendo, portanto, um evento social e não limitado a abstrações. Volochinov (1997) explica que, mesmo que se lance um olhar objetivo para a língua, jamais será encontrado, unicamente, um sistema de normas imutáveis, “pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua” (VOLOCHINOV, 1997, p. 90), ainda que para os usuários de uma língua tal sistema pareça imutável e suas normas fixas. Ocorre um processo ininterrupto de transformações linguísticas, que escapam ao registro dos usuários. É nesse jogo de percepções que nos apoiamos na ideia de que para os autores russos, a língua é previsível, em alguma medida, enquanto a linguagem, sob a ótica do enunciado, é irrepetível.

Em *Problemas da poética de Dostoievski*, obra na qual a linguagem é estudada sob uma dimensão discursiva, Bakhtin (1997) reforça a produtividade a ser potencializada na manutenção das relações entre metalinguística e linguística. Ressalta, porém, que, tendo cada uma seu objeto próprio de estudo, o tratamento a ser dado é de repetição e não de junção entre esses campos de estudo, uma vez que as relações dialógicas são de domínio investigativo da metalinguística e a estrutura linguística da linguística.

No ensaio *O discurso no romance* Bakhtin (1988) detalha noções teóricas que enriquecem a concepção de linguagem: heterodiscurso, plurivocalidade, pluridiscursividade. Como já dito, o teórico russo advoga que uma língua só se realiza pela enunciação, que envolve a matéria linguística e o contexto social no qual o enunciado se manifesta. Em decorrência, o discurso é um fenômeno social, nas suas mais diversas esferas de existência atraindo para a sua estrutura sintática e semântica, vozes e discursos outros, também, situados social e ideologicamente, mas que, ao se constituírem em discurso citado mantêm, em alguma

medida, sua forma e conteúdo. É o dialogismo bakhtiniano, revestido de significações mais complexas quando relacionado à literatura, em especial, na questão do discurso no romance.

É quando Bakhtin (1988) toma o romance, em seu conjunto, como um fenômeno pluriestilístico, pois nele há o encontro harmonioso de unidades estilísticas heterogêneas. Nesse ensaio, o pensador também fala do discurso na vida e da transmissão dele e em várias esferas ou campos – da religião, da retórica, da ética, das ciências matemáticas e humanas, entre outros. A plurivocalidade também está presente no romance, por conter diversificadas vozes sociais – dialetos, maneirismos, jargões e outras ocorrências linguístico-discursivas que revelam faixas etárias, gerações, sexo, etc. – que permitem ao romance organização e desenvolvimento de seu tema. Portanto, são os diferentes discursos – autor, narrador, personagens e outros –, que permitem o plurilinguismo no romance.

É por meio dessas noções teóricas que compreendemos que diferentes estratificações, a social, a ideológica, a intencional e a valorativa caracterizam todas as linguagens, seja a do romance, seja a da vida. Essas estratificações estão fundadas nas relações dialógicas cruzadas nas vozes sociais e ideológicas representadas esteticamente e igualmente no tensionamento entre as forças centrípetas, de centralização e nas forças centrífugas, de descentralização, que operam sobre as ideologias e sobre as línguas. Em *O discurso no romance*, há o esclarecimento de que as vozes mantêm um elo comum, por serem pontos de vista específicos, possuindo formas e perspectivas específicas que podem estabelecer relações dialógicas umas com as outras. Há, assim, na obra, o desdobramento da característica dialógica da linguagem, com a reafirmação de que o discurso tem sempre uma orientação com vistas ao alcance de um objeto constituído por discursos de outros; de um já-dito e de uma resposta prévia de seus interlocutores.

Desta distinção entre a linguística e a metalinguística – que, ao mesmo tempo, aponta para uma complementaridade – é construída uma valiosa rede conceitual instaurada pelos teóricos russos para estudar o discurso como objeto formal a partir do que os pensadores estabelecem a relação entre linguagem e interação. Nessa teia conceitual, a questão do valor, do acento apreciativo, enfim, da axiologia, é elemento vital no objeto de estudo ‘relações dialógicas’ e, por isso, diversas considerações são dedicadas a essa concepção, que se desdobra numa rede de reconfigurações teóricas. Com o estabelecimento desse objeto, os estudos linguísticos, sob o escopo da metalinguística e, mais recentemente, sob a perspectiva teórica da ADD, alcançam o discurso como objeto teórico e se voltam para seu potencial analítico.

3 A (RE)VISÃO TEÓRICA: QUESTÕES SOBRE DISCURSO, TEXTO, GÊNERO E ENUNCIADO

A Seção destina-se à discussão das noções teóricas de discurso, texto, gênero e enunciado, fundamentais para os propósitos desta pesquisa, visto que o *corpus* tomado como objeto de estudo trabalha, predominantemente, com tais noções em sua recontextualização e/ou transposição como objetos de ensino e, portanto, são aqui apresentadas como noções nucleares que alicerçam esta fundamentação teórica. Na sequência deste texto, as noções serão expostas para, com base nesses arcabouços teóricos e em outros imbricados neles, procedermos à análise do objeto de estudo desta pesquisa, sob a perspectiva dialógica da linguagem.

Uma primeira tentativa de organização desta seção pautou-se pela divisão em subseções das reflexões, de forma isolada, das noções de discurso, texto, gênero e enunciado, de modo que, se não a estabelecer uma separação epistemológica rígida entre essas noções, pelo menos, deixasse nítida suas particularidades, por meio de uma definição rigorosa de cada uma delas. A escolha pela discussão em separado, de cada concepção, buscaria mostrar que além de serem objetos teóricos distintos e, por isso, mesmo, merecerem estudos distintos, haveria entre eles, em certa medida, uma hierarquia, na qual o discurso é visto como uma dimensão ampla da linguagem em uso, abarcada, em recortes, pela materialidade linguística²⁵ que o texto representa, sendo este, portanto, a manifestação do discurso.

Nessa divisão inicial, o estudo do gênero, igualmente, teria uma subseção autônoma, uma vez que representaria o ponto convergente entre texto e discurso, conforme Sobral (2010). Quanto ao enunciado concreto, também ganharia uma subseção própria, pois, nos elos dialógicos em que são encadeadas as noções teóricas, no pensamento bakhtiniano, ele pode ser o próprio discurso, o próprio texto ou o próprio gênero.

²⁵ A expressão *materialidade linguística* foi escolhida para nomeação do que entendemos do texto como manifestação linguística do discurso, corroborando com o que defendem Possenti (2012), para quem os textos “são lugares de materialização dos discursos” (p. 252); Brait (2012), que observa a articulação, conduzida por Volochinov (1997), entre materialidade semiótica e fenômeno ideológico para definir o objeto texto e, assim, a autora, em seu ensaio, apresentar sua própria definição desse objeto teórico como uma organização coerente, conjunto “em que a associação materialidade sígnica-ideológica funciona como princípio organizador e revelador do domínio do signos, da esfera ideológica, da produtividade na vida social [...]” (p. 13). Destaques da autora; e Sobral (2010), que entrelaça discurso, gênero e texto, vendo o discurso como “*espaço da linguagem em uso [...] segundo o gênero no qual se insere e mediante a mobilização da materialidade textual.*” (p. 10-11).

Entretanto, ao nos debruçarmos nos estudos de diferentes pesquisadores e teóricos do texto e do discurso (BAKHTIN, 1997 e 2000; VOLOCHINOV, 1997; FARACO, 2009; PONZIO, 2012; BRANDIST, 2012; MAINGUENEAU, 2011 e 2012; FIORIN, 2010 e 2012; SOBRAL, 2010; BARROS, 2005 e 2009; BRAIT, 2005, 2009, 2010 e 2012), percebemos que o encaminhamento pensado para fundamentar teoricamente a discussão, com a separação entre as concepções, não teria a produtividade esperada, uma vez que as noções teóricas mantêm relações entre si e são convocadas para um diálogo epistemológico, mesmo que as linhas de abordagem divirjam em alguns pontos.

Em consequência, traçamos novos caminhos para o percurso enunciativo da fundamentação teórica desta pesquisa, a fim de refletir sobre texto, discurso, gênero e enunciado como objetos teóricos, de modo globalizante, no interior da análise dialógica do discurso, no diálogo necessário com outras perspectivas textuais, enunciativas e discursivas, com vistas à análise do *corpus* de pesquisa.

3.1 Texto e discurso sob as perspectivas enunciativa e discursiva

Correntes linguísticas diversas apresentam perspectivas também diversas para um mesmo objeto de estudo, no caso, o texto, haja vista a relação com a língua e com a linguagem ser mediada pela concepção que se tem sobre elas. Desse modo, acreditamos na pertinência de refletir sobre visões de diferentes correntes dos estudos da linguagem que conservam suas peculiaridades sobre um mesmo objeto teórico, examinando postulados de teorias da enunciação, de teorias do texto e de vertentes de análises do discurso, mas com a centralização nos estudos bakhtinianos.

Nessa discussão, que envolve o aparato teórico-metodológico de determinadas teorias, refletiremos sobre algumas noções e ideias que subsidiam as concepções de texto, discurso, gênero e enunciado e seu rebatimento sobre a concepção de língua e de linguagem, com apoio nos fundamentos epistemológicos que apresentam as teorias. Entre essas noções, consideramos significativo iniciar a discussão por questões pertinentes à enunciação, visto que propiciam reflexões que sugerem caminhos para entendermos como teorias enunciativas e discursivas são trabalhadas por diferentes teóricos em seus estudos sobre a língua e a linguagem.

Estudos no campo da linguística posteriores aos desenvolvidos por Saussure (1995), que visavam situar a linguística como disciplina das ciências humanas ao estabelecer um objeto de estudo próprio, podem ser considerados como uma tentativa de preencher a lacuna

deixada pelo teórico genebrino ao limitar o campo de estudos da linguística estabelecendo a cisão entre língua e fala, linguístico e extralinguístico. Os estudos desenvolvidos desde então, por diversos modos, se lançaram a preencher os espaços entre as dicotomias estáveis, resgatando do isolamento da fala outros elementos só possíveis por meio desta, os quais, sem dúvida, não podem ser prescindidos por teóricos e estudiosos da linguagem humana.

Por conseguinte, os estudos posteriores ao Curso de linguística geral retomaram questões ignoradas pela linguística saussureana, expandiram seu campo de estudos, construíram as bases para outras investigações. Todavia, esses estudos não se afastaram muito do que propôs Saussure (1995), visto que apresentaram novas definições sobre os mesmos conceitos estruturalistas, reforçando a separação sobre o que seria exame da ciência linguística e o que seria de outras ciências.

Algumas mudanças significativas ocorreram, em especial, quando teóricos da linguística se voltaram para questões sobre a enunciação na linguagem, sedimentando, de certa forma, o caminho para abordagens posteriores mais amplas, mas mantiveram, por meio de outras nomeações e definições, a distinção entre o escopo que estaria sob o domínio da linguística e de domínio de outros campos científicos ou disciplinas. E, no território da linguística, em geral, nesses estudos, o limite seriam as unidades frasais, isoladas de seu contexto de uso, o que, conseqüentemente, o todo do texto como unidade de sentido e, muito menos, como objeto de estudo.

Como objeto de análise, o texto só mereceu atenção por parte de teorias do texto e teorias do discurso, como a semiótica, a linguística textual, a análise do discurso, entre outras, as quais têm expandido e reconfigurado seu arcabouço teórico-metodológico, com vistas a abarcar em seu aparato analítico, os diversificados elementos componentes desse objeto teórico. Quanto às teorias da enunciação, é aceitável afirmar que estas nunca tiveram como finalidade investigativa a teorização específica sobre o texto, mas contribuíram com noções e elementos teórico-metodológicos que, ao serem transpostos, em certa medida, de seu enquadre teórico para determinados contextos, puderam subsidiar análises frutíferas sobre o texto.

Como exemplificação dessa propensão a um movimento enunciativo inaugural, mas ainda firmadas em conceitos saussureanos, tais como vistos por Flores e Teixeira (2012), temos as teorizações de Charles Bally, Roman Jakobson, Émile Benveniste, Osvald Ducrot, Jacqueline Authier-Revuz e outros.

Charles Bally é caracterizado por Flores e Teixeira (2012) como o primeiro pós-saussureano, pelo registro de seu interesse sobre os estudos de enunciação, no prefácio que

assinava com Alberto Sechehaye, no Curso de linguística geral, no qual atribuem à organização póstuma desta obra sua incompletude, numa tentativa de explicar que disciplinas como a semântica mal tenham afluído e a ausência de uma linguística da fala nos estudos de Saussure. No entendimento de Flores e Teixeira (2012), Bally desenvolve essa linguística da fala, quando elabora uma estilística da língua, em *Traité de stylistique française*²⁶, no qual sugeria que a estilística passasse de normativa à descritiva.

Sua definição de estilística é contrária àquela voltada para o estudo científico de obras literárias, pois entende que a disciplina deva se preocupar com a presença da enunciação no enunciado e não somente com o enunciado propriamente dito, buscando investigar nos processos linguísticos de expressão do usuário da língua, o caráter social da expressividade linguística. Portanto, corroborando com o que constatam Flores e Teixeira (2012), podemos afirmar que há uma teoria da enunciação em Bally, pois “integra ao estudo da língua o contexto linguístico, desenvolvendo temas (...) que viriam polarizar a atenção da linguística textual iniciada pela Escola de Praga” (FLORES e TEIXEIRA, 2012, p. 18).

Jakobson e sua linguística da comunicação deixou sua contribuição para os estudos enunciativos, pela importância da sua definição dos *shifters*²⁷ e das funções da linguagem.

Jakobson pode ser considerado um dos primeiros linguistas a pensar sobre as questões de enunciação, porque sua teoria das funções da linguagem e seu trabalho sobre *shifters* são algumas das primeiras sistematizações que se têm em linguística sobre o lugar do sujeito na língua. (FLORES e TEIXEIRA, 2012, p. 22).

Podemos considerar a teoria das funções da linguagem um estudo enunciativo em um sentido bem amplo, visto que está na base da teoria de Jakobson (1974), a teoria da comunicação junto a uma concepção de língua como código, o que a afasta das teorias da enunciação, em sentido restrito. Entretanto, é inegável que o pioneirismo de Jakobson (1974) está na sistematização de uma perspectiva de estudo que se volta para a atividade da fala, ainda que, em linhas gerais, possamos entender as funções da linguagem como representações linguísticas do sujeito falante. Mas é com os estudos dos *shifters* que há uma sistematização do trabalho enunciativo da linguagem, pois são os elementos do código que remetem à mensagem, conforme as relações que Jakobson (1973) estabelece entre código e mensagem,

²⁶ BALLY, Charles. *Traité de stylistique française*. Paris Klinecksieck, 1951.

²⁷ Embrayeurs, em francês e embreadores, dêiticos, entre outros, em português.

baseado na teoria da comunicação. O estatuto da enunciação, em sua teoria, é o da atividade pela qual se manifesta a presença codificada do locutor no interior do enunciado.

Benveniste (2005) é, possivelmente, o primeiro linguista a propor um modelo de análise da língua direcionado à enunciação, mesmo inserido no quadro estruturalista saussureano e no apogeu do estruturalismo nas ciências humanas. A par dessa realidade, entendemos a dificuldade com a qual se confrontou o linguista para a inclusão dos estudos da enunciação e, com estes, o da subjetividade, como objeto de estudo da linguística, mantendo-se fiel ao pensamento estruturalista, mas provendo meios de tratar do “homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem”, pois a “língua ensina a própria definição do homem” (Benveniste, 2005, p. 285).

Isto é o que caracteriza a linguagem, pois não se pode estabelecer oposição entre ela e o homem, como afirmado no capítulo “Da subjetividade na linguagem”, de *Problemas de linguística geral I*. É nesse capítulo que Benveniste (2005) retoma a divisão do sistema pronominal em pessoa e não pessoa, visto que o sujeito, em sua teorização, nasce da interação dada pelo uso do sistema linguístico, da ordem da língua, que possibilita a transição de locutor a sujeito, pela apropriação da língua. O estudo da (inter)subjetividade, portanto, em Benveniste (2005), associa reflexões sobre a estrutura do sistema pronominal pessoal e a enunciação, o que indica sua permanência no modelo teórico saussureano.

No capítulo “O aparelho formal da enunciação”, de *Problemas de linguística geral II*, há a oposição entre linguística das formas e linguística da enunciação, cabendo à primeira a descrição das regras organizadoras da sintaxe da língua, o que pressupõe um objeto estruturado, sobre o qual se deve descrever suas regras imanentes. A segunda contém a primeira e insere no seu objeto de estudo a enunciação. No trecho a seguir, Benveniste (1989) apresenta noções teóricas importantes para o esclarecimento sobre enunciação, discurso e texto:

A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. O discurso, dir-se-á, que é produzido cada vez que se fala, esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a “fala”? – É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação. (BENVENISTE, 1989, p. 82.)

Nas afirmações de Benveniste (1989), há a nítida separação entre o objeto de estudo da linguística da enunciação, o ato, do produto, o discurso. Embora não se detenha em

desenvolver uma noção conceitual sobre o texto, em seus estudos sobre a enunciação, na passagem transcrita Benveniste (1989) sinaliza para o lugar desse objeto teórico como configuração linguística, distinguindo-o do discurso e do ato enunciativo. O ato é a relação do locutor com a língua, marcada por meio de formas linguísticas de enunciação, pois enunciar é transpor individualmente a língua, de sua virtualidade, para o discurso. O nível semântico de significação é estabelecido nessa mudança. Assim, nessa visão, a enunciação nasce de um ato de apropriação da língua pelo locutor, o qual, com apoio no aparelho formal da enunciação, tem por medida um locutor e um alocutário, sendo a alocação que instaura o outro no uso da língua.

A afirmação do linguista é de que do ato de enunciação nasce um enunciado, o discurso. Por essa linha de pensamento, o texto produzido no ato seria semelhante ao discurso, produto da enunciação. Portanto, ao texto devem ser estendidas as considerações dadas à frase nos estudos benvenistianos, pois ambos são produtos da enunciação. “Ora, a expressão semântica por excelência é a frase” (BENVENISTE, 1989, p.229).

O objeto de estudo da língua, para Benveniste (1989), como visto, é o processo de enunciar, uma vez que o enunciado oferece os elementos para que se analise a enunciação, pois na relação estabelecida pelo locutor com a língua há a determinação das marcas linguísticas da enunciação. Tais marcas são igualmente observáveis no texto e pavimentam o caminho para a análise dos processos enunciativos, visto que o que se encontra textualmente explícito no enunciado pode servir como dispositivo para abarcar o processo de enunciação e revelar os meios pelos quais os sentidos são produzidos pelo locutor, os mecanismos que permitem ao homem inscrever-se e marcar-se na língua.

Outros teóricos podem ser arrolados como fundadores dos estudos enunciativos, com teorias e objetos de estudo próprios, mas ainda dependentes de uma linguística estruturalista, comprovando que o fenômeno linguístico, seja em seu nível fonológico, morfológico, sintático ou semântico pode ser estudado sob orientação enunciativa, a exemplo de Ducrot (1987), Authier-Revuz (1998), Kerbrat-Orecchioni (1980), Culioli (1990), Fuchs (1994) e outros que mostram ser próprio da linguística da enunciação²⁸ um objeto multifacetado,

²⁸ Os sintagmas *linguística da enunciação* e *teorias da enunciação* estão empregados conforme os estudos de Flores e Teixeira (2012) e Flores *et al* (2009), os quais apontam para um campo dos estudos enunciativos, que pode ser chamado de linguística da enunciação, sendo tal campo constituído por perspectivas diversificadas de estudo da enunciação, as teorias da enunciação. Nas palavras de Flores e Teixeira (2012): “(...) insistimos ainda na pertinência de se pensar em um campo – que denominamos de linguística da enunciação – dentro do qual coexistem teorias da enunciação. Afinal, é sempre de *enunciação* que se está a falar: enunciação e subjetividade; enunciação e argumentação; enunciação e polifonia; enunciação e metalinguagem; enunciação e comunicação etc”. (p. 102). Nessa concepção, a linguística da enunciação deve ser vista como um ponto de convergência de diferentes teorias. É “(...) a nomeação do múltiplo, não do unívoco.”(p. 109).

submisso às especificidades teórico-metodológicas impostas por diferentes teorias da enunciação.

Em Ducrot (1987) temos o estudo dos conectores, operadores, modalizadores etc.; Authier-Revuz (1998) nos apresenta suas investigações sobre incisivas, glosas, pseudoanáforas etc.; Kerbrat-Orecchioni (1980) dispõe o estudo de substantivos, verbos, adjetivos, implícitos e indica outros elementos de subjetividade, além da estrutura linguística; Culioli (1990) investe no estudo sobre negação, representação metalinguística em sintaxe, quantificação; Fuchs (1994) dedica-se ao estudo da paráfrase. Os objetos de estudo desses teóricos dependem dos objetivos visados, da ótica sobre o fenômeno investigado, entre outros aspectos levados em consideração. Entretanto, apesar desses diferentes objetos indicarem uma certa dispersão entre si, eles estão interrelacionados e são atraídos pela concepção de língua como ordem própria, atualizada pelo indivíduo a cada enunciação.

Pensar em estudos enunciativos é também considerar os estudos dos pensadores russos, de perspectiva dialógica, a “personalidade coletiva”, o “coletivo pensante”²⁹ composto por teóricos que desenvolveram uma teoria da linguagem que antecipa reflexões, as quais, posteriormente, foram problematizadas e discutidas por Benveniste (2005, 1989), embora este teórico francês tenha permanecido fiel ao estruturalismo saussureano. Nos trabalhos dos teóricos russos, a intersubjetividade tem seu lugar garantido na concepção de linguagem formulada, caracterizando a enunciação como atividade eminentemente dialógica, em que a constituição do eu só é possível no encontro existencial com o outro. Diante disso, os pensadores veem o repetível e o irrepitível em articulação no processo de constituição do sentido. As noções de repetível e irrepitível recebem diferentes nomeações no conjunto da obra de Volochinov (1997) e de Bakhtin (1997; 2000), representantes do coletivo pensante:

Quadro 6 – Noções de repetível/irrepitível na obra bakhtiniana

Repetível	Irrepitível	Obra
significação	tema	Marxismo e filosofia da linguagem
oração	enunciado	Marxismo e filosofia da linguagem Estética da criação verbal
relações lógicas	relações dialógicas	Marxismo e filosofia da linguagem Problemas da poética de Dostoiévski Estética da criação verbal

Elaboração: Sônia Virgínia Martins Pereira

Fonte: Marxismo e filosofia da linguagem, Problemas da poética de Dostoiévski e Estética da criação verbal

²⁹ Com as expressões *personalidade coletiva* e *coletivo pensante* (MEDVIEDEV, Iúri Pávlovitch; MEDVIEDEV, Dária Aleksándrovna, 2014, p. 30, 41 e 43) e, com outras equivalentes, estamos renunciando à expressão *círculo de Bakhtin*, a partir do que, também, está posto na nota explicativa 18.

Como já bem posto por pesquisadores brasileiros do pensamento bakhtiniano (BRAIT, 2005, 2010, 2012; FARACO, 2009), as noções teóricas do grupo de pensadores russos devem ser compreendidas a partir do conjunto da obra, situando categorias, conceitos e noções no interior do contexto epistemológico e cultural que os originou. Como defende Brait (2010), essa postura investigativa contribui para distinguir “a perspectiva bakhtiniana de outras importantes teorias sobre a linguagem e, especialmente, estabelecer fronteiras bem nítidas entre *designações* idênticas para *conceitos* completamente diferentes, quando não contraditórios” (BRAIT, 2010, p. 15 e 16).

E, como procede Faraco (2009), em sua investigação sobre a filosofia da linguagem bakhtiniana, centrando sua atenção nas ideias linguísticas dessa perspectiva teórica, para “delinear as grandes coordenadas dessas ideias e situá-las no eixo da história” (FARACO, 2009, p. 9 e 10). Ou ainda, como pensa Faria e Silva (2013), para quem “ser bakhtiniano é saber que, para cada conceito teórico, há uma verdadeira caça ao tesouro pelas diversas obras do Círculo³⁰”, pois a “construção dos conceitos se dá em toda a obra, não apenas em um ensaio” (FARIA E SILVA, 2013, p. 61).

Considerar os estudos enunciativos à luz das coordenadas teóricas bakhtinianas é reconhecer que tal pensamento está à frente de seu tempo, visto que os estudos dialógicos constituem de forma preliminar uma teoria que destaca o processo não reiterável da enunciação, o qual pressupõe diferentes enunciações. É considerar a importância de como são formuladas as definições de enunciado, enunciado concreto e enunciação³¹ no conjunto das obras dos teóricos russos, reconhecendo sua importância, como ressalta Brait (2005), “nas reflexões sobre a linguagem e, especialmente, suas consequências para os estudos enunciativos e discursivos contemporâneos” (BRAIT, 2005, p. 62).

Em Brait (2003) temos destacada a importância da definição de enunciação como produzida pela interação social, visto que tal peculiaridade, própria da ideia de interação bakhtiniana, distingue-se das demais concepções interacionistas que enfocam a situação como o ponto central de produção e compreensão de sentidos. Na perspectiva da autora, ao

³⁰ Como essa é uma transcrição literal do texto da autora, logo, a nomeação *Círculo* está sendo empregada por ela. Nossa opção por não utilizar o termo está exposta na nota explicativa 18.

³¹ Na tradução do ensaio *Os gêneros do discurso*, diretamente da língua russa para a língua portuguesa, Bezerra (2016) ensina, em nota do tradutor, que, no referido ensaio “Bakhtin emprega o termo *viskázivanie*, derivado do infinitivo *viskázivat*, que significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras” (p. 11). Ressalta, porém, que em *Marxismo e filosofia da linguagem*, obra, para o tradutor, “até hoje sem autoria definida” (BEZERRA, 2016, p. 11), mas, que nesta tese estamos atribuindo a autoria a Volochinov (1997), com base em Tylkovski (2010), o termo consta, em traduções para o português, como *enunciado* e *enunciação*. Entretanto, o tradutor assegura que Bakhtin não faz distinção entre *enunciação* e *enunciado*, empregando o termo *viskázivanie* tanto para o ato de produção de discurso oral quanto para o do discurso escrito.

visualizar o contexto mais amplo, os estudos dialógicos sinalizam para a inserção da história e da memória, os quais, ainda que não explicitamente manifestos em toda situação, são determinantes para a produção de sentidos.

A tecelagem da teoria da enunciação bakhtiniana é iniciada no capítulo 4 de *Marxismo e filosofia da linguagem*, “Das orientações do pensamento filosófico-linguístico”, quando Volochinov (1997) opõe-se radicalmente às duas principais orientações do pensamento filosófico-linguístico, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato e, a partir do quinto capítulo da mesma obra, passa a descrever o que, na sua visão, deveria ser objeto de estudo da linguística. É quando estabelece a noção de enunciação em sua condição de processo histórico não reiterável, no qual as formas linguísticas estão a serviço do evento de fala e este envolve bem mais do que está no sistema linguístico, pois naquele estão envolvidos as condições de produção, os interlocutores da interação verbal e o caráter social da atividade languageira. A língua é vista como atividade em constante evolução, sendo atualizada à medida que é acionada em situações reais de fala; portanto, bem distante de ser vista como um sistema imutável ou como resultado de atos individuais.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. (VOLOCHINOV, 1997, p. 92)

Enquanto no capítulo 5, “Língua, fala e enunciação”, foram pontuadas as características enunciativas da língua, em oposição à abstração do sistema linguístico ressaltada na visão estruturalista; no capítulo 6, “A interação verbal”, o fenômeno da enunciação é explorado como produto da interação verbal que ocorre entre indivíduos situados historicamente: “Com efeito, a enunciação é o produto da interação verbal de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (VOLOCHINOV, 1997, p. 112).

Junte-se a isso o fato de que para Volochinov (1997) o que fomenta o tom dialógico próprio do enunciado é que este só se constitui na relação gerada entre os interlocutores, na situação de produção enunciativa, o que, para o teórico, é decorrente do fato de a palavra dirigir-se a um interlocutor, pois “ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia

social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...]” (VOLOCHINOV, 1997, p. 112).

Desse modo, Volochinov (1997) conclui sua oposição às duas linhas de pensamento filosófico-linguístico que descreve em *Marxismo e filosofia da linguagem*. Em primeiro lugar porque a tese do subjetivismo idealista do indivíduo como centro organizador da enunciação é refutada quando se entende que a palavra é orientada socialmente, pelos contextos sociais em que o indivíduo está inserido, princípio firmado quando o pensador russo assegura que o “centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (VOLOCHINOV, 1997, p. 121). Também a concepção de fala formulada pelo objetivismo abstrato – fato individual, contrário à língua como fato coletivo – fica sem sustentação, se comparada à tese da peculiaridade dialógica da palavra.

No pensamento bakhtiniano, nega-se o caráter monológico ou individual da palavra, pois ela implica posicionamento dos interlocutores, um em relação ao outro, sob uma orientação social, sendo isto possível, apenas, pela interação entre esses interlocutores. Nessa visão, todo ato de fala é interacional e, ainda que assuma uma forma monológica, há subtendida uma interlocução, na qual a projeção do outro se constitui como fator determinante.

Ressaltamos que as críticas estabelecidas por Volochinov (1997) revelam preocupação teórica quanto à função da exterioridade do enunciado em relação aos sentidos produzidos. Daí a importância de se considerar a situação de produção como o auditório social composto na enunciação e os interlocutores como indivíduos ativos da manifestação linguística. Desse modo, a crítica volochinoviana ao objetivismo abstrato está no isolamento que essa tendência estabelece entre a língua e seu exterior social, aquilo que lhe é constitutivo, lugar onde a língua é viva e vivida.

Sendo nosso objetivo nesta seção tecer reflexões acerca de noções teóricas fundamentais de teorias enunciativas e discursivas, em sua produtividade para a análise do *corpus* de estudo, o pensamento bakhtiniano e sua produção teórico-filosófica acerca de texto, discurso, enunciado e gênero nos é um apoio imprescindível, uma vez que por meio do aparato teórico-metodológico da teoria dialógica é possível que visualizemos a amplitude do papel da exterioridade na constituição dos textos, dos discursos e na produção dos sentidos.

Tecidas essas reflexões preliminares a respeito do que entendemos firmar-se no território constituído por teorias voltadas para a enunciação, para o texto e para o discurso, de

base bakhtiniana, nas próximas subseções passaremos a explorar diferentes objetos teóricos que convergem para noções de teorias do texto, do discurso, do enunciado e do gênero.

3.1.1 *A abordagem dialógica sobre a problemática do texto e do discurso nas ciências humanas*

Parece inevitável que nas discussões acerca das concepções de texto, discurso, enunciado e gêneros, à luz do pensamento dialógico, adentremos, prioritariamente, pelo viés da língua. Numa postura de negação da concepção de língua como sistema de categorias gramaticais, Volochinov (1997) defende que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (VOLOCHINOV, 1997, p. 124)

Ao constituir sua abordagem teórica por meio da perspectiva de língua como fenômeno produzido na interação verbal, a perspectiva dialógica, Bakhtin (1997) pavimenta um caminho para se estudar a língua em sua integridade concreta e viva, só possível por meio do discurso. O teórico traça esse caminho, a partir de sua análise sobre o discurso em Dostoiévski, objeto de estudo, a partir do qual alguns princípios da atividade discursiva são trabalhados, tais como, o discurso alheio, a bivocalidade, transmissão do discurso do outro, entoação, entre outros.

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da vossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. O único que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 1997, p. 195)

É possível relacionar a citação anterior, de Bakhtin (1997), constante em *Problemas da poética de Dostoiévski*, com o que defende Volochinov, em *Marxismo e filosofia da*

linguagem, ao interrelacionar fala, condições de comunicação e estruturas sociais, as quais, em sua visão, estão indissoluvelmente ligadas. Volochinov (1997), em sua crítica à teoria da expressão, postula que o conteúdo a ser expresso e sua objetivação externa resultam da expressão semiótica, inexistindo, assim, atividade mental sem expressão semiótica; admite, portanto, que a atividade mental tem seu centro organizador fora do indivíduo, na própria interação verbal. A isto acrescenta que a atividade mental é organizada pela expressão e não o contrário. A expressão modela e determina a orientação da atividade mental possibilitando que o mundo interior do indivíduo se adapte às possibilidades de sua expressão e às suas possíveis orientações.

A teoria da expressão que serve de fundamento à primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico é radicalmente falsa. O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados, como vimos, a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica. Consequentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. (VOLOCHINOV, 1997, p. 112).

Desse modo, tanto a atividade mental do indivíduo como sua expressão exterior são constituídas no território social; inclusive o percurso que leva à atividade mental, o conteúdo a exprimir, à sua objetivação externa, a enunciação, estão situados nesse território. Significa que no pensamento dialógico, qualquer enunciação, até a expressão verbal de uma necessidade, é socialmente construída, o que nos leva a ponderar sobre a palavra³² como força ideológica, a palavra como material privilegiado da comunicação cotidiana.

A interação verbal produz os enunciados que exprimem e realimentam a ideologia do cotidiano, expressão utilizada por Volochinov (1997) para conceituar o domínio da palavra exterior e o interior e que não compõe, ainda, um sistema. Essa ideologia do cotidiano é expressa por atos, palavras e gestos e permite que os sistemas ideológicos já constituídos – ciência, arte, moral, religião – cristalizem-se a partir dela, o que nos indica que os sistemas ideológicos fixados e a ideologia do cotidiano influenciam-se mutuamente, permitindo sua (re)construção constante. Vemos, desse modo, que a concepção de linguagem construída na teoria dialógica lança novo olhar e nova compreensão sobre o papel da interação verbal na formação das ideologias e na construção da subjetividade do indivíduo.

³² O vocábulo está sendo empregado em sua dupla acepção, na língua russa, com fundamento no estudo de Stella (2005). Diz o autor que, numa primeira acepção, mantém correspondência direta com seu significado em português e, numa segunda acepção, a equivalência é com o termo discurso.

É no fluxo das trocas verbais que a palavra se constitui como signo ideológico, transformando-se e produzindo significados, conforme o contexto enunciativo em que surge. A ligação entre a linguagem e a vida dá-se pelo diálogo, o qual é produzido pela interação social. Ao situar o diálogo na gama de textos e discursos que compõe a estrutura simbólica e ideológica de uma cultura, Volochinov (1997) volta sua atenção para o contexto ideológico e os diferentes modos pelos quais este influencia a consciência individual e a consciência individual sobre o contexto ideológico.

O emprego da noção teórica de palavra/discurso no pensamento bakhtiniano está intimamente relacionado às discussões inerentes à língua, fala, linguagem e enunciação, visto que há ligações que não se rompem entre tais noções, pela amplitude da concepção de discurso empreendida pelo coletivo pensante, em especial, porque houve um deslocamento do estudo da palavra, nos estudos bakhtinianos, como assevera Stella (2005), ao ser retirada da abstração, extirpada de sua realidade social, estudada como imanência de significado, para adquirir estatuto de signo ideológico.

Concepções tradicionais sobre a palavra como objeto de estudo, são vistas sob os enfoques da gramática greco-latina, em sua partição e organização das partes das palavras em paradigmas de flexão e declinação; da filologia, em seu trabalho de descrição da evolução histórico-fonética da palavra; e da linguística, em suas fases de observação da palavra, a da organização das línguas em suas famílias e ramificações e a da descrição das relações estruturais em níveis diferenciados, a partir da palavra. Para esta descrição, a semântica estava constituída como um dos níveis da descrição estrutural da linguística e o sentido da palavra estudado pela semasiologia e pela onomasiologia. Desses estudos tradicionais, localizados em fins do século XIX e início do século XX, para os estudos bakhtinianos, inseridos nas primeiras décadas do século XX, a palavra, como objeto teórico, passou a ser concebida sob nova visada, a partir do ponto de vista da linguagem em uso, no que sua historicidade passou a ser considerada.

Nas seguintes obras do pensamento bakhtiniano, a concepção de palavra-discurso é assim exposta:

a. *Em Discurso na vida e discurso na arte*³³, publicado em 1926, com assinatura dupla de Voloshinov³⁴ e Bakhtin é onde, pela primeira vez, aparece um novo enfoque para o

³³ Obra assinada originalmente por Volochinov, está sendo referenciada, na tese, na coautoria Volochinov/Bakhtin. Há uma tradução recente dos artigos de Volochinov (2013), “*A construção da enunciação e outros ensaios*” em que não consta Bakhtin como autor desse artigo. O original da tradução de Faraco é de 1976.

estudo da palavra, quando os teóricos russos assinalam seu objetivo de compreender o enunciado poético, a partir dos enunciados cotidianos:

O propósito do presente estudo é tentar alcançar um entendimento do enunciado poético, como uma forma desta comunicação estética especial, verbalmente implementada. Mas para fazer isso nós precisamos antes analisar em detalhes certos aspectos dos enunciados verbais fora do campo da arte – enunciados da fala da vida e das ações cotidianas, porque em tal fala já estão embutidas as bases, as potencialidades da forma artística. Além disso, a essência social do discurso verbal aparece aqui num relevo mais preciso e a conexão entre um enunciado e o meio social circundante presta-se mais facilmente à análise. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 6)

Na parte em que se dedicam a elucidar aspectos do discurso verbal na vida cotidiana, os teóricos russos ponderam sobre a não autossuficiência dele, pois é resultado de uma situação pragmática extraverbal, o que lhe determina uma relação muito próxima com a situação em que foi gerado. Assim, entendem que as avaliações dos enunciados concretos realizadas sob qualquer critério – ético, cognitivo, político etc., abrangem fatores verbais e situação extraverbal, mas é preciso analisar como é estabelecida essa relação entre elementos verbais e extraverbais, entre o dito e o não-dito. Para isso advogam que, ainda que seja feita uma análise exaustiva da parte verbal do enunciado, com a definição de seus segmentos fonéticos, morfológicos e semânticos, não se pode ter o sentido global dele, pois faltaria o contexto verbal para a produção de seus sentidos.

Na visão dos teóricos, o contexto extraverbal do enunciado engloba três fatores, que, na nossa visão, podem servir como dispositivo de análise dos enunciados concretos: o horizonte espacial e ideacional comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e sua avaliação comum dessa situação.

Chamamos a atenção para o termo “comum” nos três fatores, pois nos parece que, com esse termo, é estabelecido um princípio geral para a análise do enunciado, o que é confirmado quando Voloshinov³⁵/Bakhtin (1976) asseveram que o “conjuntamente visto”, o “conjuntamente sabido” e o “unanimente avaliado” estão implicados e dão sustentação ao enunciado, que se torna dependente deles.

[...] o enunciado concreto, sempre une os participantes da situação comum como *co-participantes* que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual. O *enunciado*, conseqüentemente, *depende de seu complemento real, material, para um e o mesmo segmento da existência e dá*

³⁴ Grafia como consta na tradução para o português, de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, feita com base na tradução inglesa.

³⁵ Idem.

a este material expressão ideológica e posterior desenvolvimento ideológico comuns. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 6).

A situação extraverbal se integra ao enunciado tornando-se parte constitutiva de sua significação e, como consequência disso, as duas partes constitutivas do enunciado concreto, como um todo significativo, são a parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida.

Entretanto, embora, aparentemente, a situação leve a pensar em algo na mente do falante, um ato físico-subjetivo – pensamento, ideia, sentimento –, o social e o objetivo são a base do individual e do subjetivo. Os julgamentos de valor presumidos são atos sociais regulares e fundamentais e não emoções individuais, mesmo que estas possam surgir como “*sobretons* acompanhando o tom básico da avaliação social”, visto que o “*eu* pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do *nós*” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 8).

Como reforço a tal ideia, os teóricos comparam o enunciado a um entimema, mas social, pois o presumido é conhecido pelos que pertencem a um mesmo campo social. Assim, o enunciado concreto estabelece conexões com a vida e não pode estar separado dela, sob pena de perder a significação. Mas o contexto imediato pode ter um escopo amplo ou reduzido e o horizonte comum do qual depende o enunciado pode se expandir no espaço e no tempo. Assim, o presumido pode pertencer à família, ao clã, à nação, à classe podendo compreender dias, anos ou épocas inteiras.

Ao refletirem sobre a importância da avaliação presumida, Volochinov e Bakhtin (1976) reafirmam que um julgamento de valor existe plenamente, sem estar incorporado ao discurso e sem derivar deste; ao contrário, é a avaliação valorativa que determina a seleção do material verbal e a forma do todo verbal. É na entoação que o julgamento de valor encontra sua expressão, pois esta estabelece um elo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal, transportando o discurso verbal para além do verbal. Dando continuidade às suas observações sobre a natureza social da entoação, os teóricos afirmam que

A entoação só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão deste grupo. A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 10).

Em sua explanação sobre o movimento entoacional, os teóricos explanam que este abre a situação contextual a um terceiro participante, que não é o interlocutor. É o “herói” da produção verbal que, mesmo sem forma plena e definitiva, a entoação demarca um lugar para ele. Assim, a entoação estabelece uma atitude ativa em direção ao referente, em direção ao objeto do enunciado, enquanto o segundo participante do discurso verbal, o interlocutor, é convidado como testemunha e aliado.

Como vemos, na concepção dos teóricos, cada instância da entoação é orientada em duas direções: a relacionada ao interlocutor como aliado ou testemunha, e a relacionada ao objeto do enunciado como um terceiro participante. É a orientação social dupla que determina todos os aspectos da entoação e a torna inteligível. E os teóricos ainda argumentam que toda expressão é produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o *que* ou o *quem*) da fala (o herói), pois entendem que “o discurso verbal é um evento social: ele não está autoencerrado no sentido de alguma quantidade linguística abstrata, nem pode ser derivado psicologicamente da consciência subjetiva do falante tomada em isolamento.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 13).

E, para sintetizar sua visão sobre o discurso na vida, teorizando sobre o enunciado poético, ao qual dedicaram grande parte da obra *Discurso na vida e discurso na arte*, os pensadores russos expressam sua concepção, com as seguintes palavras:

Palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas. O que se chama de “compreensão” e “avaliação” de um enunciado (concordância ou discordância) sempre engloba a situação pragmática extraverbal juntamente com o próprio discurso verbal [...] O discurso verbal é como um “cenário” de um dado evento. Um entendimento viável da significação global do discurso deve *reproduzir* este evento de relação mútua entre os falantes [...]. Para o ponto de vista lingüístico, naturalmente, nem este evento nem seus participantes vivos existem; o ponto de vista lingüístico lida com palavras nuas, abstratas, e com seus componentes igualmente abstratos (fonéticos, morfológicos, etc.). *Portanto, o conteúdo total do discurso e seu valor ideológico* – o cognitivo, político, estético, ou outro – são inacessíveis a ele. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976, p. 14).

b. *Em Marxismo e filosofia da linguagem*, Volochinov (1997), encerra o primeiro capítulo desta obra, intitulado “Estudo das ideologias e filosofia da linguagem”, especificando as propriedades da palavra que foram examinadas no capítulo, quais sejam: pureza semiótica, neutralidade ideológica, possibilidade de interiorização, fenômeno de todo ato consciente. Tais propriedades fazem da palavra o objeto fundamental do estudo das ideologias, o que, na ótica do teórico, indica que “as leis da refração ideológica da existência em signos e em

consciência, suas formas e seus mecanismos, devem ser estudados, antes de mais nada, a partir desse material que é a palavra” (VOLOCHINOV, 1997, p. 38). Desse modo, Volochinov (1997) descreve assim as propriedades definidoras da palavra:

A pureza semiótica diz respeito à capacidade de funcionamento e circulação da palavra como signo ideológico, nas mais diferentes esferas de atividade, o que a diferencia de materiais produzidos para funcionar em uma determinada esfera.

Mas esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência*. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (VOLOCHINOV, 1997, p. 36).

A neutralidade ideológica estaria no fato de que a palavra não teria uma função ideológica dada a priori, mas assumiria qualquer uma, em qualquer campo.

Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo *neutro*. Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (VOLOCHINOV, 1997, p. 36 e 37).

Pode causar estranhamento a afirmação de que a palavra seja um signo neutro, por revelar uma aparente contradição, se no pensamento dialógico ela é vista como produto ideológico, marcada por valores de um tempo-espaço, enfim, signo ideológico de uma posição social e histórica. Stella (2005) apresenta seu ponto de vista sobre esta questão baseado em aspectos estruturais da língua russa que aponta para uma provável ambiguidade do texto de *Marxismo e filosofia da linguagem*, proveniente de sua tradução para a língua portuguesa.

Conforme o referido autor, o gênero gramatical do vocábulo ‘palavra’, em russo, é neutro; sendo, portanto, nesse enquadre, a ‘palavra’ neutra, no que o autor acrescenta que “o termo ‘neutro’ consultado em um dicionário de língua russa possui, dentre as acepções mais comumente utilizadas, o significado de ‘meio’, ‘ambiente’, ‘médio’, ‘comum’, funcionando também como o advérbio de lugar ‘no meio de’” (STELLA, 2005, p. 179-180).

É o deslocamento promovido por Volochinov (1997) da palavra como entidade abstrata, gramaticalmente neutra, para a palavra como entidade de uso concreto, na interação entre falante e interlocutor, palavra-meio. É quando o teórico explica que é por meio da palavra que o ‘eu’ define-se em relação ao ‘outro’ e à coletividade, ao se valer das metáforas da ‘arena’ e da ‘ponte’, nos seguintes trechos de sua obra:

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (VOLOCHINOV, 1997, p. 66).

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (VOLOCHINOV, 1997, p. 113).

A possibilidade de interiorização da palavra é o fato desta se constituir no meio de contato entre o que é constituído por palavras, a consciência (conteúdo interior) do sujeito e o que é construído por palavras, o mundo exterior. O indivíduo compreende o mundo no confronto com as palavras de sua consciência, o internamente ideológico, com as que circulam em seus contextos sociais, o externamente ideológico e, no desenvolvimento desse processo de interiorização da palavra, é gerada uma palavra nova resultante da interpretação desse confronto. A propriedade de interiorização lida, assim, com o confronto entre o signo internamente ideológico e as possibilidades de sentidos produzidos pelos valores entoados externamente por um locutor.

O idealismo e o psicologismo esquecem que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que *a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos*. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. (VOLOCHINOV, 1997, p. 34).

Em relação ao fenômeno de todo ato consciente, é destacada nesta propriedade a possibilidade de a palavra funcionar tanto na consciência do sujeito, no processo interno, por meio de sua compreensão e interpretação do mundo, assim como nos processos externos desenvolvidos nos espaços ideológicos onde a palavra circula. Deve ser ressaltado, entretanto, que não há uma identidade perfeita entre tais momentos de circulação, visto que o signo interno, presente na consciência individual do indivíduo, resultado da interação das vivências

ideológicas desse indivíduo e o mundo exterior, distingue-se do signo original. Como também o signo externo que circula nos mais diversos espaços ideológicos não é semelhante ao que circula internamente na consciência de uma pessoa.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (VOLOCHINOV, 1997, p. 34).

c. Na obra *Estética da criação verbal*, a palavra/discurso é difundida pelos gêneros do discurso, no querer-dizer, no intuito discursivo do indivíduo, que é aquilo que deve ser dito tendo-se em consideração interlocutores e contextos de circulação próprios.

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 2000a, p. 301).

Sem dúvida que a seleção de palavras, de formas linguísticas para a construção do projeto de dizer, são marcadas por traços que condicionam sua utilização a determinado gênero, em situação específica. Esse fato mostra que a escolha de determinadas palavras para determinada situação só é possível porque sua escolha já foi igualmente feita por diversos locutores em diversas outras situações semelhantes. Isto confirma a dinamicidade inerente ao gênero, pois supre as necessidades funcionais momentâneas de uso da palavra, como também pontua sua historicidade, que se desenvolve e se ajusta às novas condições de uso.

Para reflexões sobre os gêneros do discurso no pensamento dialógico, nesta tese, dedicamos a subseção 3.3, nesta seção de fundamentação teórica, a respeito daquela noção. Na próxima subseção trataremos, de modo especial, sobre a concepção de texto, mantendo a dinâmica da relação entre as noções teóricas de texto, discurso, enunciado e gênero.

3.2 A natureza transdisciplinar do texto

Contrapondo-se àquelas ciências humanas que construíram teorias reducionistas apoiadas em metodologias das ciências naturais, Bakhtin (2000d) marca seu lugar no interior das humanidades que se voltam para um novo eixo de estudos, o da história e da cultura como fonte de investigação sobre o sujeito, questionando modelos explicativos pautados numa rigorosidade científica. Ele situa esse novo eixo a partir da linguagem, da língua, da palavra: “Ciências humanas – ciências que tratam do espírito – e ciências das letras (a *palavra* que é ao mesmo tempo parte constitutiva delas e objeto comum de estudo)” (BAKHTIN, 2000d, p. 404)³⁶

Diante da realidade epistemológica que cercaria os estudos nas ciências humanas, Bakhtin (2000b)³⁷ propõe que o texto, tanto o oral quanto o escrito, seja constituído como o objeto teórico de onde se originam e para onde convergem as disciplinas dessa área. O texto deve ser visto como o “dado primário” de todas as disciplinas das humanidades e, de modo geral, de todo o pensamento filosófico-humanista, pois representa uma realidade imediata, “a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento”. “Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” (BAKHTIN, 2000b, p. 329).

No estudo do pensador russo, o texto pode ser visto em sua bipolaridade: um polo que envolve o sistema da língua, o repetível, e o outro que torna um texto singular e sempre outro, participante da cadeia da comunicação discursiva. Dessa maneira, por trás de cada texto está o sistema da linguagem e a tal sistema corresponde, na configuração textual, tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo aquilo que pode ser-lhe exterior: “assim, por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto” (BAKHTIN, 2000b, p. 331).

³⁶ Destacamos que a publicação da edição original do estudo ocorreu em 1974, sob o título *A propósito da metodologia das ciências humanas*. Foi o último texto escrito por Bakhtin, inspirado em notas de trabalho de um estudo dedicado aos “fundamentos filosóficos das ciências humanas”, de 1940, conforme consta no capítulo intitulado *Observações sobre a epistemologia das ciências humanas*, p. 400, de *Estética da criação verbal*, obra publicada no Brasil, em sua 3ª edição, em 2000. Na edição de 2003, o texto intitula-se *Metodologia das ciências humanas*.

³⁷ Destacamos que a publicação da edição original do estudo ocorreu entre os anos de 1959 e 1961, sob o título *O problema do texto nas áreas da linguística, da filologia, das ciências humanas. Tentativa de uma análise filosófica*. Texto de arquivo, não revisto por Bakhtin, que se constitui em notas de trabalho para estudos projetados que não foram realizados, conforme consta no capítulo intitulado *O problema do texto*, p. 328, de *Estética da criação verbal*, obra publicada no Brasil, em sua 3ª edição, em 2000. A tradução mais recente do ensaio é a de Bezerra (2016) e está no livro *Os gêneros do discurso*, onde está incluído o ensaio *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. Um experimento de análise filosófica*.

Entretanto, simultaneamente, cada texto, visto em sua realidade de enunciado, é um objeto singular, único e individual e é nestas peculiaridades onde reside todo o seu sentido “seu desígnio, aquele para o qual foi criado” (BAKHTIN, 2000b, p. 331).

Assim, o pensamento bakhtiniano parece sinalizar que o primeiro polo é o do linguístico e, até, filológico e o segundo está voltado para a dimensão discursiva do texto: “Em relação a esta função, tudo o que é repetitivo e reproduzível é da ordem do meio, do material. O texto é o que não entra no âmbito linguístico e filológico” (BAKHTIN, 2000b, p. 331-332). Para o teórico, o segundo aspecto do objeto texto, o segundo polo, está na materialidade técnica do texto, mas sua manifestação ocorre na situação e na cadeia dos textos, presente na comunicação verbal, no interior de uma dada esfera. Logo, o segundo polo não vincula o texto aos elementos reproduzíveis do sistema linguístico, dos signos, e, sim, a outros textos, os quais são irreproduzíveis “numa relação específica, dialógica (e dialética, quando se abstrai o autor)” (BAKHTIN, 2000b, p. 332).

Com suas reflexões sobre a bipolaridade do texto, o teórico assinala que todas as disciplinas das ciências humanas estão localizadas no espaço entre esses dois polos “fundamentadas no dado primário do texto” (BAKHTIN, 2000b, p. 333), o que não pode ser ignorado em nenhum campo do saber das ciências humanas, uma vez que “os dois polos são incontestáveis, quer se trate da língua, das línguas potenciais, quer se trate do texto único e irreproduzível” (BAKHTIN, 2000b, p. 333). O texto em si já é uma categoria de análise para o trabalho interpretativo em ciências humanas.

A partir da demarcação dos dois polos do texto, Bakhtin (2000b) demonstra sua preocupação pelo texto como enunciado, destaca seu interesse pelas formas concretas dos textos e pelas condições concretas da vida dos textos, pois apenas o enunciado comporta uma relação imediata com a realidade e com o sujeito.

Na língua, existem apenas as potencialidades (os esquemas) dessa relação (formas pronominais, modais, recursos lexicais, etc.). Mas o enunciado se determina não só por sua relação com o objeto e com o sujeito-“autor” falante (e pela relação deste com a língua como sistema de potencialidades, e como dado), mas também, sendo isso que nos interessa, por sua relação imediata com os outros enunciados dentro dos limites de uma esfera de comunicação. Fora dessa relação, o enunciado não tem realidade (a não ser como *texto*). Apenas o enunciado pode ser correto (ou incorreto), verdadeiro, verídico (mentiroso), belo, etc. (BAKHTIN, 2000b, p. 351)

As condições concretas da vida dos textos, no pensamento bakhtiniano, são o próprio enunciado, entendido como o texto na comunicação discursiva, no movimento da língua no

processo da interação verbal. Vemos, portanto, a distinção entre os polos do texto, mais acentuada, quando o texto é visto em seu aspecto estritamente linguístico, em sua repetibilidade e, seu oposto, quando o texto é compreendido como enunciado, como uma profusão de sentidos. Nesse pensamento, o enunciado é a unidade da comunicação discursiva, efetuando-se a língua em uso por meio de enunciados orais ou escritos concretos e únicos provenientes dos indivíduos ligados aos mais diversos campos de atividade humana, conforme estabelece Bakhtin (2000a)³⁸, no ensaio *Os gêneros do discurso*.

Para ele, a constituição do enunciado é caracterizada pela alternância dos sujeitos; pelo acabamento específico do enunciado; pela relação entre enunciado e enunciador, assim como com os demais envolvidos na comunicação verbal³⁹. Nessa teorização sobre o enunciado, o gênero do discurso mantém relação com ele, pois ambos são da mesma natureza, existem no uso concreto da língua. Estão associadas a eles, as noções teóricas de relações dialógicas e de compreensão responsiva, básicas para a concepção dialógica de linguagem construída pelos teóricos russos.

Os enunciados estão interrelacionados uns com os outros, por relações dialógicas, ou seja, relações de sentido dinâmicas, de tipo especial, pois uma relação dialógica “só é possível entre enunciados concluídos, proferidos por sujeitos falantes distintos [...]” (BAKHTIN, 2000b, p.345). Essas relações originam-se porque qualquer enunciado funciona como elo na cadeia verbal, tanto retrospectiva como prospectivamente, na ligação entre os enunciados concretizados antes e depois dele. Portanto, os enunciados não são indiferentes entre si e nem são autossuficientes; eles recorrem uns aos outros e se refletem uns nos outros. Cada enunciado carrega consigo vivências de outros enunciados pela ligação existente entre eles, a partir da identidade do campo da comunicação discursiva. O enunciado é, antes de tudo, uma resposta, num sentido amplo, aos enunciados anteriores de determinado campo:

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui o sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (BAKHTIN, 2000a, p. 316).

³⁸ Destacamos que a publicação da edição original do estudo ocorreu entre os anos de 1952 e 1953, sob o título *O problema dos gêneros do discurso*. Texto de arquivos, não revisto por Bakhtin, que se constituiu em fragmento de um estudo mais abrangente intitulado *Os gêneros do discurso*, cujo projeto não foi realizado, conforme informação posta o capítulo *Os gêneros do discurso*, p. 278, de *Estética da criação verbal*, obra publicada no Brasil, em sua 3ª edição, em 2000.

³⁹ Essas características do enunciado serão detalhadas na subseção 3.3, dedicada a reflexões sobre os gêneros do discurso, pela relação estabelecida, no pensamento bakhtiniano, entre as duas noções teóricas.

É preciso assinalar, entretanto, a importância da compreensão responsiva ativa para entender a noção de enunciado e das relações dialógicas pelas quais os enunciados estão ligados. A compreensão responsiva pode ser descrita como o processo instituído sociocognitivamente ao nos confrontarmos com diferentes enunciados. E, no pensamento bakhtiniano, a compreensão responsiva é ativa porque supõe respostas à enunciação a que se está em processo de compreender, o que, necessariamente, impele a uma réplica, na qual são formuladas nossas palavras, em resposta aos enunciados alheios, pois “todo ato de compreensão implica uma resposta”, uma vez que a “compreensão responsiva de um todo verbal é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2000b, p. 339 e 355).

Compreensão, na abordagem dialógica, portanto, é de natureza ativa e, com reforço à ideia de que sempre há, nas respostas dadas, uma apreciação valorativa, haja vista que “apenas o enunciado pode ser correto (ou incorreto), verdadeiro, verídico (mentiroso), belo, etc.” (BAKHTIN, 2000b, p. 351). Compreender, assim, implica tomar posição em relação ao enunciado alheio, estabelecido por meio de respostas, havendo, de fato, “compreensão da língua e compreensão do enunciado (que implica uma *responsividade*, e, por conseguinte, um juízo de valor).” (BAKHTIN, 2000b, p. 351).

Ao privilegiarmos, nesta tese, as noções de texto, discurso, gênero e enunciado para as reflexões teóricas que sustentam nosso posicionamento investigativo, reconhecemos a necessidade de considerar discurso/texto/gênero/enunciado, também, como objetos linguísticos, que no fluxo da comunicação verbal, tornam-se discurso, em sentido amplo. O discurso liga-se intimamente ao enunciado e é por meio deste que se realiza, de tal modo que só constitui um fato sob a condição de enunciações concretas dos sujeitos do discurso. O discurso sempre está delineado em forma de enunciado pertencente aos indivíduos, como dito por Bakhtin (2000b):

Língua e discurso, oração e enunciado. O sujeito falante (a individualidade “natural” generalizada) e o autor do enunciado. A alternância dos sujeitos falantes e a alternância dos locutores (dos autores de um enunciado). Pode-se estabelecer um princípio de identidade entre a língua e o discurso, porque no discurso se apagam os limites dialógicos do enunciado [...]. (BAKHTIN, 2000b, p. 334 e 335).

Por isso, na ADD o enunciado é considerado uma unidade de análise discursiva, por meio da qual há a possibilidade de se vislumbrar as diferentes vozes que ecoam nas relações dialógicas. E, na rede que se estabelece na comunhão entre as noções teóricas que sustentam a

noção de discurso, podemos entender como o sujeito é visto na teoria dialógica, como é constituído o ser bakhtiniano, ainda que os pensadores não descrevam a subjetividade em que baseiam sua concepção do sujeito como lugar de passagem de discursos, conforme sustenta Dahlet (2005). Este linguista francês vê o dialogismo bakhtiniano como um efeito teórico decisivo na elaboração de uma teoria da enunciação, capaz de afetar, no mínimo, duas hipóteses caras à linguística: i) a das propriedades de seu objeto de estudo, que apontava para a prioridade da sintaxe e sua função interpretativa, ii) a do modo de apreensão de seu objeto, que substituiu a frase pelas massas verbais como unidade de investigação:

O ganho teórico do dialogismo bakhtiniano é assim, sem dúvida, notável. Ele tem consequências imediatas na maneira de conceber o discurso, como uma “construção híbrida”, (in)acabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito. Mas ele tem consequências menores na organização do sujeito, se ele faz com que se conceba que o sujeito modifica o seu discurso em função das intervenções dos outros discursos [...] o dialogismo bakhtiniano não organiza propriamente uma descrição da subjetividade correspondente a essa concepção do sujeito como lugar de passagem de discursos submersos [...] (DAHLET, 2005, p. 56).

Mas Dahlet (2005) também reconhece que o dialogismo bakhtiniano, em seus princípios, nega a possibilidade de se conhecer o sujeito, a não ser pelo discurso que este produz. É possível, desse modo, admitir a construção de um sujeito, também pelo princípio dialógico, tendo em vista que a alteridade é constitutiva do ser, unindo, a um só tempo, social e individual:

O locutor não é um Adão mítico, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos [...] ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. [...]. A visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. (BAKHTIN, 2000a, p. 319-320)

Faraco (2009) assevera que, ainda assim, o sujeito conserva a peculiaridade de um ser único e irrepetível, como também seu discurso, em seus processos interacionais gerados na comunicação verbal, visto que

O Círculo não nega a singularidade e, desde os primeiros textos de Bakhtin, insiste em afirmar que cada ser humano ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que cada um responde às suas condições objetivas de modo diferente de qualquer outro. [...] Pode-se dizer que para o

Círculo, o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser). (FARACO, 2009, p. 86-87)

Há, pois, no pensamento bakhtiniano, o perfil de um ser consciente de suas escolhas, ao produzir enunciados, uma vez que em “qualquer enunciado [...] sentimos o *intuito discursivo* ou o *querer-dizer* do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras” (BAKHTIN, 2000a, p. 300). Quando Bakhtin (1997) explicita, em sua teoria, que visa estudar o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto da linguística, constituído pela abstração de aspectos da vida concreta do discurso, o teórico estabelece uma distinção entre língua e discurso⁴⁰, argumentando que estudar a língua sob o prisma do discurso significa a impossibilidade de ela ser estudada desvinculada dos falantes e de seus atos, das esferas sociais e dos valores ideológicos que a cercam.

A distinção é estabelecida em relação à concepção de língua como objeto da linguística, visto que nessa perspectiva, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas, pois estas são impossíveis, se centradas nos elementos do sistema da língua, nos elementos da língua no texto e, mesmo, entre nos elementos do texto e nos textos sob o enfoque, rigorosamente, linguístico. A fonologia, a morfologia, a sintaxe e, até, a estilística e a semântica não possuem ferramentas para estudar as relações dialógicas entre os enunciados.

Se, em determinadas passagens de obras dos teóricos russos podemos considerar uma certa oscilação conceitual entre língua e discurso, como sustenta Rodrigues (2005), talvez o mesmo não ocorra em relação à distinção entre texto e discurso. Como assegura Bakhtin (2000b), o texto, seja em qualquer forma semiótica em que seja projetado, é a unidade, “o dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas” (BAKHTIN, 2000b, p. 341), ainda que as disciplinas desse campo apresentem finalidades científicas diversas. Com já dito, o texto constitui, assim, a realidade imediata pela qual é possível estudar o sujeito e a sua linguagem, uma vez que a constituição e a linguagem do

⁴⁰Rodrigues (2005) sustenta que parece haver, em certa medida, uma flutuação terminológica ou uma indefinição teórica no pensamento bakhtiniano em torno da conceituação dos termos língua e discurso, pois há situações, no conjunto da obra, em que são termos intercambiáveis ou conceitualmente distintos. Em alguns textos, há a opção pelo termo discurso, tomado como distinto da noção de língua como sistema de formas, a exemplo do livro *Problemas da poética de Dostoiévski*, no qual se pode encontrar explicitada a diferença entre *língua* e *discurso*. Não se pode esquecer que estamos lidando com traduções, algumas, inclusive, feitas a partir das traduções francesas. Essa flutuação pode ser decorrente das escolhas dos tradutores. Determinados textos, em francês, apresentam certos problemas com a tradução dos termos *língua*, *discurso*, *fala*, *palavra*.

sujeito são mediadas pelo texto; nesta realidade primária, o indivíduo revela ideias e sentimentos.

Tal concepção de texto alia-se à de enunciado, pois ambas recobrem um só fenômeno concreto, visto que para a elaboração daquela noção, Bakhtin (2000b) descreve duas características que conferem ao texto o valor de enunciado, sendo a primeira delas, o projeto discursivo do enunciador – compreendendo-o como o autor e o seu querer dizer; e a segunda, a concretização desse projeto – envolvendo a produção do enunciado atrelada à situação de interação e à relação com os outros enunciados, os já-ditos e os que hão de ser ditos.

O texto-enunciado conserva as mesmas características do enunciado concreto, pois é concebido como uma função dialógica particular, na qual autor e destinatário mantêm relações dialógicas com outros textos-enunciados. Na concepção bakhtiniana, o que transforma um texto em enunciado é sua análise a partir de sua integridade concreta e viva; em outras palavras, é o enfoque nos aspectos sociais que lhes são constitutivos, o que o distancia de um objeto de estudo da linguística, em sua perspectiva de imanência do sistema abstrato da língua.

Contudo, essa concepção sobre o texto não deixa de considerar a legitimidade de um estudo do texto, também como fenômeno linguístico ou ‘textual’, em sentido restrito, uma vez que, na visão dialógica, a análise da materialidade textual segue em outro sentido, o do enfrentamento do texto como fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da vida, pois “o que nos interessa aqui são as formas concretas dos textos e as condições concretas da vida dos textos, sua interdependência e sua inter-relação” (BAKHTIN, 2000b, p. 341).

Diante dessas noções teóricas tão próximas – enunciado e texto – talvez seja frutífero refletir sobre a produtividade, ou, quem sabe, a validade da separação entre uma e outra concepção, nos estudos dialógicos, para a composição de uma concepção dialógica de linguagem e constituição de um objeto de estudo para as disciplinas das ciências humanas, que trata das ações humanas como um texto em potencial. O texto é o reflexo de uma subjetividade que desenha uma intenção discursiva a partir de uma realidade objetiva. A análise de textos deve ser dependente da compreensão da interação que um texto estabelece com o contexto dialógico do seu tempo. Como proceder para tomar o texto como objeto de estudo nas ciências humanas e como objeto de ensino em língua portuguesa, é o que discutiremos na próxima subseção.

3.2.1 *Dois disciplinas e um objeto teórico (inter/trans)disciplinar*

Já no início do manuscrito *O problema do texto*, Bakhtin (2000b) expõe sua visão sobre o que cerca a metodologia para o estudo do objeto texto. Como um estudo dessa natureza “não se trata de uma análise linguística, nem filológica, nem literária, ou de alguma outra especialização” (BAKHTIN, 2000b, p. 329), ele está situado nas zonas limítrofes, nas fronteiras de todas as disciplinas, no cruzamento delas, em sua junção. Desse modo, ao explicitar que sua metodologia de investigação não se fecha no quadro nem da linguística, nem da filologia, nem da literatura ou de qualquer outro campo teórico, Bakhtin (2000b) resgata o valor do tratamento interdisciplinar dos objetos de estudo para as ciências humanas. Isto é visível, em sua teoria dialógica, quando, em *Problemas da poética de Dostoiévski* está proposta a necessária criação da metalinguística, disciplina que investigaria o discurso, nas suas zonas limítrofes e nas da linguística.

A linguística, como vista hoje, pelos próprios objetos que lhes servem como investigação, os quais podemos resumir em texto e discurso – além de já conhecidas unidades de estudo, a palavra e a frase –, parece ter uma função interdisciplinar, se visto o fenômeno da linguagem como seu objeto de estudo, assim como de várias outras disciplinas. É pela linguagem que podemos organizar o mundo do trabalho, pela cooperação estabelecida entre as pessoas e pela troca de experiências; por meio da linguagem, o homem pode conhecer-se e conhecer o seu mundo, influenciando e sendo influenciado. É pela linguagem que podemos aprender e expressar sentimentos, imaginar outras realidades, construir utopias e sonhos.

Desse modo, a linguística é, fundamentalmente, interdisciplinar, e amplia esse fundamento, ao dialogar, por exemplo, conforme assevera Fiorin (2008), com a biologia ou as ciências cognitivas, no estudo da perda da capacidade de linguagem, por lesão no cérebro; com a antropologia ou etnologia, no estudo das diferenças entre as línguas; com a biologia ou a antropologia, ao analisar a aquisição da linguagem; com a geografia, ao estudar a variação linguística no espaço, a partir da dialetologia e da geolinguística; com teorias sociológicas, no estudo da variação entre grupos sociais; com a teoria da comunicação, no estudo da variação entre situações de comunicação; com a história, ao estudar a transformação e a evolução de determinada língua ou de família de línguas; com a matemática e a computação, ao investigar a linguagem como um sistema formal; com a retórica, a dialética, com a teoria da literatura, com a história, ao estudar as unidades maiores do que a frase, o discurso e o texto. Enfim, a linguística pode dialogar com diferentes campos do saber, tanto das ciências humanas, quanto das biológicas e exatas.

Essa tendência da linguística para a interdisciplinaridade nos faz retomar a proposta de Bakhtin (1997), à qual já nos referimos, a respeito da metalinguística. Dados os fundamentos que delineiam esta disciplina, no esboço dado por Bakhtin (1997) sobre ela, tal disciplina estaria muito mais próxima de um movimento epistemológico transdisciplinar, do que, propriamente, disciplinar ou interdisciplinar. Desse modo, a nomeação ‘translinguística’⁴¹, assinalada, entre outros, por Todorov (1981), Clark e Holquist (1998), Morson e Emerson (2008) e Faraco (2009) nos parece mais apropriada, se comparados os prefixos trans/inter relativos à transdisciplinaridade/interdisciplinaridade.

O prefixo *trans*, em seu significado de ‘ir além’, indica o movimento de ultrapassagem da translinguística sobre a linguística do sistema, enquanto o prefixo *inter* exprime noção de relação recíproca entre disciplinas. É aceitável, também, uma relação de reciprocidade, interdisciplinar entre translinguística e linguística, já que a proposta de Bakhtin (1997) tem a linguística como disciplina de base, pois não ignora suas contribuições, visto que o aparato técnico de uma língua, o sistema linguístico, é um componente orgânico da constituição de um enunciado concreto, daí ser cabível a complementação entre ambas.

Nessa relação interdisciplinar, a translinguística e a linguística dividem um mesmo objeto de estudo, a língua, mas “sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão” (BAKHTIN, 1997, p. 181), a primeira interessada nas relações dialógicas, a segunda, nas relações lógicas. Assim a translinguística, sem desconsiderar as relações lógicas, deve se interessar pela vida da linguagem, na sua dinamicidade e no seu caráter de novidade, por meio dos enunciados concretos que impulsionam a circulação de visões avaliativas de indivíduos situados histórica e socialmente e a constante renovação de sentidos.

Ao se preocupar com a relação entre a língua e a vida, que é constitutiva de seu objeto de estudo, a translinguística aponta para a necessária interface de estudos com as mais diferentes áreas das ciências humanas, quando se estuda a linguagem em uso. Quanto ao modo como se apresenta na atualidade a inter/transdisciplinaridade nos estudos da linguagem, sob uma perspectiva bakhtiniana, Brait (2005) constata que

Bakhtin e seu Círculo têm merecido, nos últimos anos, grande atenção por parte de diferentes áreas do conhecimento. Esse fato pode ser constatado nas inúmeras traduções, nos incontáveis ensaios interpretativos e, especialmente, na circulação de noções, categorias, conceitos advindos diretamente do pensamento bakhtiniano, com ele aparentados ou, ainda, por ele motivados. Esse arcabouço teórico-reflexivo aparece, portanto, no enfrentamento da linguagem, não apenas em áreas destinadas a essa finalidade, caso dos

⁴¹ Daqui por diante, nesta tese, adotaremos o nome *translinguística*, ao nos referirmos à metalinguística, proposta por Bakhtin.

estudos linguísticos e literários, mas na *transdisciplinaridade de campos* como a educação, a pesquisa, a história, a antropologia, a psicologia etc. (BRAIT, 2005, p. 8). Destaques nossos.

Embora esteja claro que os estudos linguísticos ou literários isolados, sem o reconhecimento das interfaces entre as áreas, imprescindíveis para as pesquisas sobre língua e linguagem, tornem-se infrutíferos, na atualidade, como a visão transdisciplinar de Brait (2005) deixa entrever, é preciso compreender os processos que tornaram a linguística, em seus primórdios, uma ciência positivista e que se isolava em seu próprio território. De certo modo, já refletimos sobre isso, ao discutir sobre as escolhas de Saussure (1995), ao constituir o objeto de estudo da linguística, no enquadramento da ciência positivista de que ele se serviu, em seus estudos. O próximo tópico apresenta reflexões a esse respeito.

3.2.2 *A linguística solitária em seu estatuto monológico e a linguística solidária em sua transdisciplinaridade dialógica*

Mesmo na primeira metade do século XX, momento dominado por uma ciência positivista, no qual o fazer científico estava regido por dois princípios básicos, o princípio da participação e o de exclusão⁴², teóricos russos lançavam um olhar para além da linguística estruturalista e propunham uma abordagem interdisciplinar no tratamento da linguagem como objeto de estudo. Logo, apontavam para a necessidade de se estabelecer interrelações entre diferentes disciplinas a fim de se efetuar o estudo do discurso produzido nas diversas esferas de atividade humana, na linguagem vivida.

A linguística estruturalista adequou-se ao modelo de fazer científico do início do século XX, o que não quer dizer que isto tenha conseguido eliminar o caráter transdisciplinar que os estudos da língua e da linguagem mereceriam já naquela época.

Os modelos gerais do fazer científico dominante do início do século XX, aos quais a linguística foi submetida, estavam norteados pelos critérios de participação e de exclusão. Esses dois princípios, redimensionados por Fiorin (2008), para a descrição dos modos de se fazer ciência, geravam regimes de funcionamento das atividades científicas. De um lado, o critério da exclusão, operado por meio de triagem, num processo de relação entre objetos, que chegava a termo na confrontação do ‘exclusivo’ e do ‘excluído’ e cujas atividades reguladas por tal regime comparavam o puro e o impuro. O outro regime é o critério da participação, que tem como operador a mistura e leva à comparação entre ‘igual’ e ‘desigual’. Em suma, os

⁴² Fiorin (2008) toma os conceitos de regimes de mistura e de triagem dos semioticistas Fontanille e Zilberberg (2001) – que mostram como os valores tomam forma e circulam no discurso – para analisar os modos de fazer ciência e para estudar os valores relativos à disciplinarização e à sua superação.

dois modos fundamentais de investigação científica ocorriam pelos princípios de exclusão e de participação através dos regimes de triagem e de mistura.

Até meados do século XVII, embora houvesse uma disciplinarização do conhecimento, que remontava aos gregos, predominava o fazer científico regido pelo princípio da mistura [...] A partir do século XVIII, começa um movimento de especialização nas atividades científicas, ou seja, uma atividade de investigação gerida pelo princípio da triagem. (FIORIN, 2008, p. 34)

A linguística saussureana é herdeira desse *modus operandi* de ciência, regido pela triagem, que tende a interditar a circulação de objetos, para que não haja interferência no objeto formalizado para estudo, como sustenta Saussure (1995). Caracterizando a língua como diferente da fala, pois aquela “é um objeto que se pode estudar separadamente” (SAUSSURE, 1995, p. 22), o linguista genebrino ratifica sua visão, seu regime de triagem, no estudo da língua, com o exemplo de línguas mortas, as quais não são mais faladas, mas das quais podemos conhecer o organismo linguístico, por um princípio de exclusão dos fenômenos heteróclitos dos fatos de linguagem.

Com isso, entendemos que a visão saussureana assinalava que a linguística só seria possível como ciência se obedecesse a um regime de exclusão, por meio de um princípio de triagem. Portanto, “não só pode a ciência da língua prescindir de outros elementos da linguagem como só se torna possível quando tais elementos não estão misturados.” (SAUSSURE, 1977, p. 23).

Assim, a língua foi estabelecida como um objeto muito preciso, que não poderia ser confundido, visto que o ecletismo se constituiria como erro. O objeto da linguística, portanto, deveria ser puro e autônomo, não podendo ser contaminado com os objetos de outras disciplinas. A língua seria estudada em si mesma e por si mesma.

O fundamental nesse modelo científico é a divisão do objeto para o exame de seus elementos constitutivos e, posteriormente, recomposição do todo. Seguindo à risca o modelo científico dominante, o procedimento investigativo na linguística passou a ser a divisão dos períodos em orações, das orações em palavras, das palavras em morfemas, dos morfemas em sílabas, das sílabas, em fonemas. Esses componentes do sistema linguístico são estudados exaustivamente para se alcançar a compreensão do objeto, a língua.

Entretanto, passados cem anos de publicação do Curso de linguística geral, a linguística abriu “a porta a várias ciências – Psicologia, Antropologia, Gramática normativa, Filologia etc. –, que separamos claramente da linguística [...]” (SAUSSURE, 1995, p. 16),

preocupação posta, no Curso, por Saussure, em relação à reivindicação, por essas disciplinas, da linguagem como um de seus objetos de estudo.

Em seu fazer científico, o chamado pai da linguística moderna via essa interdisciplinaridade como um problema de “método incorreto”, o que seria altamente negativo para a cientificidade da época. Sob a visão de uma linguística mais atual, tal abertura apresenta uma atividade científica gerida pelo princípio da mistura, que possibilita um fluxo contínuo entre várias outras disciplinas, como as exemplificadas anteriormente, favorecendo o intercâmbio entre objetos, métodos, conceitos.

Na atualidade, os modelos mais rígidos de um fazer científico, ao que parece, estão sendo flexibilizados, e não só na linguística. Os campos especializados abrem-se para outros campos, num movimento de desterritorialização entre áreas e objetos de estudo, para a compreensão sobre as diferentes perspectivas pelas quais o objeto pode ser investigado, com vistas ao alcance desse objeto, em sua totalidade.

Nesse movimento, o fazer científico lida com novos problemas, que não cabem em um modelo inflexível de cientificidade. Desse modo, tem-se buscado nas noções de transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade⁴³, talvez mais amplamente nas ciências humanas, sustentação para a construção de metodologias de pesquisa científicas que relativizam os segmentos disciplinares, os limites rígidos entre os campos do saber. Isso possibilita que os pesquisadores analisem problemas situados nas fronteiras das disciplinas.

⁴³ Um enfoque investigativo multidisciplinar requer a justaposição de disciplinas. Conforme Nicolescu (2005), a multidisciplinaridade ultrapassa as fronteiras da disciplinaridade, mas sua meta ainda se limita a uma estrutura de pesquisa disciplinar. Um sistema de disciplinas é acionado para a investigação de único tema, sem cooperação entre as disciplinas envolvidas. A cooperação distingue a multidisciplinaridade da pluridisciplinaridade, pois nesta o estudo de um objeto, de uma determinada disciplina, é feito por meio de outras disciplinas, como assegura Barbosa (2001), havendo, assim, cooperação entre elas. Certos autores apresentam outras visões sobre pluridisciplinaridade, como Delattre (2005), que a conceitua como a associação de disciplinas que trabalham para o alcance de determinado objetivo, mas sem, no entanto, que as disciplinas modifiquem, significativamente, suas perspectivas e seus métodos; ou como Magalhães (2005) que não distingue multidisciplinaridade de pluridisciplinaridade, visto que, há multi e pluridisciplinaridade ao serem trabalhadas, por algum tempo e em conjunto, várias disciplinas. Quanto à interdisciplinaridade, deve ser entendida como a promoção da interação entre disciplinas ou setores heterogêneos de um mesmo campo científico. É a busca por novos conceitos, métodos e teorias gerados na aglutinação de conceitos, métodos e estruturas teóricas de disciplinas variadas. Nicolescu (2005) assegura que na interdisciplinaridade há transferência dos métodos de alguma disciplina para outra. Magalhães (2005) acrescenta que na interdisciplinaridade busca-se um conhecimento universal, não fragmentado em campos diversificados do saber. Para sustentar nossa visão sobre transdisciplinaridade, nos apoiamos em Nicolescu (1999), para quem “*a transdisciplinaridade*, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que *está ao mesmo tempo entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é *a compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (p. 2). Poranto, a transdisciplinaridade volta-se para fenômenos que estão entre as disciplinas, por meio de diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas. A meta da perspectiva transdisciplinar é o entendimento do mundo real, presente, na busca pela unidade do conhecimento.

A questão da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade nos estudos da linguagem reconduz a discussão para o texto e o discurso, como objetos teóricos, que, na perspectiva bakhtiniana, mantêm sua autonomia como noções teóricas distintas, demandando, ainda assim, neles e por meio deles uma relação de interdependência, quando se estuda o texto em “seu núcleo de liberdade” (BAKHTIN, 2000b, p. 334).

Para o autor russo, um texto autenticamente criativo é, em certa medida, sempre livre e não “emana de uma descoberta predeterminada por uma necessidade empírica individual” (BAKHTIN, 2000b, p. 333), não admitindo nem explicação causal nem predicação científica, como almejado pelo modelo científico regulado pelo princípio da triagem, que deu lugar a uma institucionalização restrita do fazer científico, em especial, nas ciências exatas.

A linguística, em grande medida, continuou adequando-se a esse perfil de modelo científico, da especialização, num regime de exclusão/triagem, quando o linguista não dispunha de uma formação linguística abrangente, mas especializada, possibilitando o aparecimento do foneticista, do sintaticista, do fonólogo, do semanticista ou, num nível de especialização mais restrita, quando se tinha não mais um semanticista, mas um semanticista formal, um semanticista lexical, entre outras especialidades no interior desse campo.

Mas, embora esse exemplo de especialização da linguística esteja limitado à chamada microlinguística não nos parece que a macrolinguística (WEEDWOOD, 2002, p. 11) tenha deixado de lado uma certa especialização no modo de estudar a linguagem, pois temos nela, igualmente, divisões significativas, a exemplo dos pares disciplinares: pragmática/análise da conversação; sociolinguística/linguística histórica; neurolinguística/psicolinguística; teorias do texto e teorias do discurso; linguística do texto/análise do discurso⁴⁴ e, ainda, num processo de bipartição entre duas ou mais partes iguais, temos, englobando o último par, teorias do texto e teorias do discurso, ou mais especificamente, de um lado, linguística de texto e, de outro, as distintas perspectivas de análise do discurso.

Caberia pensar sobre a produtividade destas divisões e subdivisões nos estudos do texto e do discurso, pois, embora tais estudos englobem diferentes objetos teóricos e se distanciem dos objetos teóricos dos estudos microlinguísticos, possivelmente, ainda não possuem autonomia, estando, ainda, no campo da linguística.

⁴⁴ Classificação dada por Weedwood (2002), ao dividir o campo disciplinar da linguística em três dicotomias: sincrônica/diacrônica, teórica/aplicada, microlinguística/macrolinguística subdividindo esta última nas disciplinas discriminadas, em seus pares. A autora esclarece que estes últimos termos ainda não estão estabelecidos definitivamente, mas dizem respeito, respectivamente, a uma visão mais restrita e mais ampliada do escopo da linguística.

A criação de um objeto novo – nos termos de Barthes (1988), para quem um fazer inter/transdisciplinar não é o confronto entre disciplinas, no qual nenhuma abandona seu campo – nas ciências humanas pode ser constituído por meio do texto, objeto teórico pertencente a todas as disciplinas, sem se tornar propriedade de nenhuma delas. A visada inter/transdisciplinar, em seus traços epistemológicos, projeta o olhar investigativo para o texto, em especial, para Barthes (2008), o texto literário. Texto literário visto como trama interdisciplinar, em sua conjugação de signos, que ultrapassa limites e migra para os mais diversificados domínios, sem, no entanto, mesclar, indiscriminadamente, os saberes, mas destacando o saber privilegiado por cada disciplina.

Retomando a questão da natureza transdisciplinar do texto, vista anteriormente, retornamos a Bakhtin (2000b), que ao descrever a bipolaridade do texto, especificando seus polos, de um lado, os elementos reproduzíveis e, do outro, os elementos irreproduzíveis, assegura que “é entre esses dois polos que se situam todas as disciplinas das ciências humanas, fundamentadas no dado primário do texto” (BAKHTIN, 2000b, p. 333). Assim, o teórico define o texto, em sentido amplo, como “conjunto coerente de signos” (p. 329), o que, na interpretação de Brait (2012), remete à concepção de signo ideológico, de Volochinov (1997), em sua dupla dimensão constitutiva, semiótica e ideológica, constante no primeiro capítulo de *Marxismo e filosofia da linguagem*. Nesta obra, o conceito de signo ideológico é assim posto:

Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia* [...] Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica [...] Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*. (VOLOCHINOV, 1997, p. 31-32).

No entrelaçamento entre as definições de signo ideológico e de texto que aparecem, respectivamente, em *Marxismo e filosofia da linguagem* e em *Estética da criação verbal*, no ensaio *O problema do texto*, há uma ampliação da noção teórica, que se expande para uma “concepção semiótico-ideológica de texto” (BRAIT, 2012, p. 12), que indica o percurso de uma concepção dialógica do texto, nos elos conceituais também presentes nos ensaios *Apontamentos* (2000c) e *Observações sobre a metodologia das ciências humanas* (2000d), os

quais completam o “quebra-cabeça do que vem a ser texto no pensamento bakhtiniano” (BRAIT, 2012, p. 20).

Com base nas indicações dadas no estudo de Brait (2012), podemos resumir a concepção de texto na teoria dialógica, correlacionando-a ao todo da obra, no diálogo entre os teóricos e os estudos que assinam, onde cada noção teórica é um pilar da arquitetônica, cada definição possibilita vislumbrar a dimensão do todo, em outras noções. Em consequência, há interação, características de rede entre os elementos teóricos postos nas obras:

- a. *Marxismo e filosofia de linguagem*, quando Volochinov (1997) define o signo como algo que remete sempre para além de si mesmo, pois nele encontra-se a ideologia, o valor assumido pelo signo no processo de comunicação verbal, resultado das intenções do eu em relação ao outro e da situação comunicativa, visto que

os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. (VOLOCHINOV, 1997, p. 35-36).

Assim o signo ideológico é visto como um reflexo e uma reelaboração da realidade social, uma resignificação desta, o que Volochinov (1997) nomeia de refração do real. Nesse aspecto, a noção de signo intercambia-se e dialoga com outras noções teóricas, convergindo para a de enunciado: signo-enunciado, texto-enunciado, discurso-enunciado, palavra-enunciado. Portanto, o signo-texto-discurso-palavra só é ideológico porque ao tempo que reflete e refrata o mundo real, atualiza os sentidos, dependente da função que as palavras ocupam na comunicação, a partir da tomada de posição emotivo-volitiva que a palavra carrega. Nos processos sociocomunicacionais, a palavra é o fenômeno ideológico por excelência.

Isso determinou o papel da palavra como *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior) [...] A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa [...] É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que *a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for*. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem

operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (VOLOCHINOV, 1997, p. 37-38).

b. *Problemas da poética de Dostoiévski*, quando Bakhtin (1997) explicita a necessidade de criação da translinguística, disciplina específica que se voltaria para o estudo do “[...] *discurso*, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística [...]. (BAKHTIN, 1997, p. 181). No desenho inicial da proposta de disciplina, o pensador sugere como metodologia de estudo a interdisciplinaridade com a linguística e refina, define mais especificamente o objeto discurso, indicando as relações dialógicas entre os discursos, as relações de sentido entre eles como o objeto da disciplina, embora ainda situando o ângulo dialógico no espaço do discurso, território da translinguística e não da linguística:

Mas é precisamente esse ângulo dialógico que não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos, porque as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do *discurso*, não pertencem a um campo puramente linguístico do seu estudo. As relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala) são objeto da metalinguística. (BAKHTIN, 1997, p. 182).

Com tal afirmação, entendemos que Bakhtin (1997) define o objeto da translinguística sob uma perspectiva extralinguística e que para a análise dialógica desse objeto, é imprescindível observar tanto “a materialidade linguística, aquilo que pode ser considerado *interno* ao texto/discurso/enunciado, como a exterioridade, o extralinguístico incluído na complexidade do discurso, das relações dialógicas”, segundo o que defende Brait (2012).

A perspectiva bakhtiniana do discurso, em sua proposição teórica e de procedimentos metodológicos e analíticos, visa investigar a articulação constitutiva da relação entre o interno e o externo na linguagem, uma vez que as “relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irreduzíveis a estas e têm especificidade própria” (BAKHTIN, 1997, p. 184), o que nos reconduz à questão já discutida sobre a bipolaridade do texto, no entendimento de que este não pode ser tomado como objeto teórico excluindo-se um dos seus polos, seja o da língua, seja o que a ela extrapola.

Antes de concluir suas observações teórico-metodológicas sobre o estudo do discurso, no capítulo *O discurso em Dostoiévski*, Bakhtin (1997) expõe seu objetivo: “O objetivo

principal do nosso exame, pode-se dizer, seu herói principal, é o discurso bivocal, que surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra”, afirmando que “a linguística desconhece esse discurso bivocal”, mas que “é precisamente ele que deve tornar-se o objeto principal de estudo da metalinguística” (BAKHTIN, 1997, p. 184 e 185).

As noções teóricas desenvolvidas em várias obras, que revelam o pensamento bakhtiniano sobre a língua e a linguagem, nos fazem reconhecer a coerência desse pensamento, no próprio modo de teorizar sobre essas noções, quando o fazem de maneira dialógica, em que uma obra dialoga com outra(s) na composição de uma determinada concepção, a exemplo da noção de texto, discurso, enunciado, como temos visto até aqui.

Nesse dialogismo entre obras, vão se delineando, como diz Faraco (2009), “as grandes coordenadas dessas ideias [...] no melhor espírito bakhtiniano do diálogo infindo, do simpósio universal”, entendendo-se diálogo em sentido amplo, como “o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, p. 10 e 61). Bakhtin (2000d) vê o diálogo na “grande temporalidade” ou “o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (BAKHTIN, 2000d, p. 413). E Bakhtin (1997), ao discorrer amplamente sobre o diálogo em Dostoiévski, assim concebe essa ideia:

Compreende-se perfeitamente que no centro do mundo artístico de Dostoiévski deve estar situado o diálogo, e o diálogo não como meio, mas como fim. Aqui o diálogo não é o limiar da ação, mas a própria ação. [...] Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar [...] O esquema básico do diálogo em Dostoiévski é muito simples: a contraposição do homem ao homem enquanto contraposição do “eu” ao “outro”. (BAKHTIN, 1997, p. 256-257).

Para Ivanova (2011), a elaboração de uma teoria do diálogo caracteriza a linguística do século vinte, quando, em diferentes centros de pesquisa na Europa, abordagens variadas surgem no cenário dos estudos da linguagem, na investigação de diferentes teóricos. Na Rússia, a autora destaca a influência das pesquisas de Bakhtin, como fundamento para os estudos de diferentes teóricos:

Em razão das circunstâncias nas quais a teoria do diálogo apareceu na Rússia, a maioria dos autores ocidentais faz referência a M. Bakhtin e aos seus trabalhos, dentre os quais citam seus dois livros sobre Dostoiévski (1929 e 1963), as obras dos anos 1960-70 e o livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicado sob o nome de Voloshinov em 1929. Esse livro é

considerado um dos primeiros em que os princípios do dialogismo foram formulados por Bakhtin. (IVANOVA, 2011, p. 240)

Parece interessante que uma disciplina como a linguística, extremamente fixada em si mesma, tenha voltado seu olhar para questões de diálogo. Interessante porque isso diz muito, não apenas do diálogo universal que envolve a constituição do eu e do outro no jogo interlocutivo da linguagem, mas, em especial, nas relações que tentamos manter aqui, sobre inter/transdisciplinaridade, no diálogo necessário entre as áreas do saber, para o enfrentamento de situações investigativas, que exigem análise sob um enfoque transdisciplinar. Daí, a relevância do diálogo, do dialogismo para a ADD, considerando-se as várias acepções que envolvem essas noções teóricas.

Ivanova (2011), em sua investigação sobre o estudo do diálogo, pelos teóricos russos, no interior da linguística, na antiga Rússia soviética, entre as décadas de 1920 e 1930, traça comparação entre dois grandes nomes que investiram em pesquisas dessa natureza. Ao analisar a concepção de diálogo em Jakubinskij e em Volochinov, a pesquisadora observou a patente relação entre as duas visões. Entretanto, destaca a influência das ideias de Jakubinskij sobre as de Volochinov. Em Volochinov, o problema da palavra e das outras questões linguísticas serve para que ele argumente e ilustre a natureza social da interação verbal e de seu produto, o enunciado, o que o distancia de Jakubinskij que parte das formas do enunciado e se apoia sobre na natureza psicológica do diálogo. A dimensão social é a base de toda a reflexão de Voloshinov sobre o diálogo.

Daí a importância da concepção de dialogismo, noção que permeia a reflexão bakhtiniana e é apresentada pelo próprio Bakhtin (1997), que o toma como a condição do sentido da linguagem, do discurso, do texto. Os textos são, eminentemente, dialógicos, pois resultam do embate de vozes sociais e, na sua condição de constituição, o dialogismo é visto sob os aspectos da interação verbal entre enunciador e enunciatário do texto – nenhuma palavra é nossa, pois carrega consigo a perspectiva de outra(s) voz(es) – e do diálogo entre textos, no interior do discurso. Em relação a tais aspectos, endossamos as afirmações com o estudo de Barros (2005) que vê o objeto texto, no pensamento bakhtiniano, definido como: i) objeto significante ou de significação, ii) produto da criação ideológica, iii) dialógico, no diálogo entre interlocutores e entre textos e iv) único, não reproduzível.

Por isso é sempre importante lembrar que nos estudos bakhtinianos o movimento inicial na concepção de ciência, em especial, de ciências humanas, é o de reconhecer o texto como ponto de partida da investigação sobre o homem, tendo em vista que Bakhtin (2000d)

assegura que o método das ciências humanas é a atitude responsiva ativa ou a compreensão responsiva. Esta noção é trazida por Bakhtin (2000a) ao nos ensinar que

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* [...] A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). (BAKHTIN, 2000a, p. 290-291).

Quanto a essa metodologia para a investigação do sujeito produtor de textos, nas ciências humanas, em contraponto às ciências exatas, que procura conhecer o objeto, o teórico assim pontua, no ensaio *Epistemologia das ciências humanas*:

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a *coisa muda*. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2000d, p. 403).

No desenrolar do ensaio, Bahktin (2000d) apresenta aspectos bastante gerais envolvendo o problema da compreensão e os múltiplos aspectos da eficácia na atividade cognitiva, em Dilthey; ideias que distinguem a atividade do sujeito na cognição da coisa muda e na cognição de outro sujeito, ou seja, a atividade dialógica do cognoscente; a atividade dialógica do sujeito submetido ao ato de cognição; a coisa e o sujeito como limites do conhecimento; graus de reificação e personalização; juízo de valor como elemento da cognição dialógica; as ciências humanas como ciências do espírito e ciências das letras, onde a palavra é parte constitutiva e objeto comum de estudo das disciplinas; problema das fronteiras do texto e do contexto; o lugar da filosofia como metalinguagem de todas as ciências, de todos os modos de cognição e de consciência.⁴⁵ (BAKHTIN, 2000d, p. 403 e 404).

⁴⁵ Afirmamos que os aspectos são vistos por Bakhtin (2000d), de forma bastante geral, pois eles são apresentados, inicialmente, topicalizados e não nos parece que foram suficientemente desenvolvidos ao longo do ensaio. Acreditamos que isto esteja relacionado ao fato de a publicação ter sido baseada em *notas* de trabalho do autor e transformada em *ensaio*; sendo, portanto, o fato de serem notas e ensaio uma justificativa plausível para o modo como as noções teóricas são expostas.

Na retomada da noção teórica de texto, o estudo bakhtiniano atrela a compreensão responsiva ao cotejo entre textos, na afirmação da dialogicidade presente nesse cotejamento, pois “toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto”, sendo, portanto, a compreensão “o cotejo de um texto com os outros textos” (BAKHTIN, 2000d, p. 404). A concepção de dialogismo atravessa essas noções ou, talvez, todas elas sejam pontos interligados de uma rede, na visão do teórico, haja vista que para ele

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimenter). Etapas da progressão dialógica da *compreensão*; o ponto de partida – o texto dado para trás – os contextos passados, para frente – a presunção (e o início) do contexto futuro. (BAKHTIN, 2000d, p. 404)

Nesse objeto dialógico e transdisciplinar que é o texto, o dialogismo, como antecipamos, apresenta-se nas duas dimensões, entre interlocutores e entre discursos, a partir do que, na interpretação de Barros (2005), são estabelecidos aspectos que recobrem as duas perspectivas:

A primeira, a do diálogo entre interlocutores, tem por base os princípios: i) da interação como princípio fundador da linguagem, uma vez que esta não é, apenas, um elemento para a comunicação entre os indivíduos, mas é a própria interação entre interlocutores que possibilita a linguagem; ii) dos sentidos do texto e a significação das palavras que são construídos na relação entre interlocutores, na produção e na compreensão responsiva dos textos; iii) da intersubjetividade como condição para a subjetividade, visto que a interação entre os interlocutores é a gênese da linguagem, produz os sentidos do texto, como também constrói os sujeitos produtores de textos. Esses princípios descritos tendem a alimentar más interpretações sobre o ser bakhtiniano, considerando-se uma concepção individualista ou subjetivista de sujeito.

As interrelações entre esses princípios podem contribuir para a negação do último, tendo em vista que no pensamento bakhtiniano há indicação de dois tipos de relações sociais, a relação entre indivíduos, na interação, e a relação dos indivíduos com a sociedade. A própria concepção de dialogismo, entendido como constitutivo da linguagem, garante que o ser bakhtiniano, construído pela interação verbal, na relação com seus pares, não pode ser visto como individualista, pois para Bakhtin (2016) a interação é a realidade fundamental da

linguagem. Língua e sujeito são influenciados por discursos de outros e por relações dialógicas de confronto, de recusa, de aceitação, de negação, entre outras.

As relações dialógicas reproduzem os processos sociais e os embates ideológicos próprios da vida em sociedade e é por isso que numa concepção dialógica de linguagem, o sujeito é constituído na relação com o outro, uma vez que tudo o que está na consciência chegou até ela por meio dos outros, das palavras dos outros, na interação verbal. No dizer de Bakhtin (1997), ao teorizar sobre a ideia em Dostoiévski, podemos constatar que a formação da consciência do sujeito é externa a ele:

O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto de contato entre vozes-consciências que nasce e vive a ideia. A ideia, como considerava Dostoiévski-artista, não é uma formação psicológico-individual subjetiva com “sede permanente” na cabeça do homem; não, a ideia é interindividual e intersubjetiva, a esfera de sua existência não é a consciência individual mas a comunicação dialogada *entre* as consciências. (BAKHTIN, 1997, p. 86-87)

E Bakhtin reforça sua visão dialógica da constituição do sujeito, ao se reportar à ideia como um acontecimento:

A ideia é um *acontecimento vivo*, que irrompe no ponto de contato dialogado entre duas ou várias consciências. Neste sentido a ideia é semelhante ao *discurso*, com o qual forma uma unidade dialética. Como o discurso, a ideia quer ser ouvida, entendida e “respondida” por outras vozes e de outras posições. Como o discurso, a ideia é por natureza dialógica [...] (BAKHTIN, 1997, p. 87)

A segunda perspectiva, a do diálogo entre discursos, parte da concepção, já vista, de que na teoria bakhtiniana o dialogismo é a base de constituição da linguagem e a condição do discurso. Portanto, nas duas perspectivas de dialogismo mencionadas, não há uma concepção subjetivista de sujeito, pois o discurso não é individual. O ser bakhtiniano é construído como um diálogo entre discursos, porque mantém elos dialógicos com outros discursos, visto que “a dialética nasceu do diálogo para retornar ao diálogo num nível superior (ao diálogo das pessoas)” (BAKHTIN, 2000d, p. 404). O ser é construído, portanto, na relação de alteridade.

Numa ancoragem no dialogismo, o texto é concebido como um diálogo de muitas vozes ou um mosaico de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem uns aos outros ou polemizam entre si no próprio espaço do texto. Isto caracteriza o discurso como apresentando, inevitavelmente, um caráter ideológico.

Na teoria bakhtiniana, a linguagem é, por natureza, dialógica, o que faz com que a língua não seja ideologicamente neutra, uma vez que pelo seu uso e pelos traços dos discursos nela inscritos, diferentes posições valorativas duelam, pelo confronto dos índices de valor existentes no signo ideológico. Sendo assim, a língua é, igualmente, dialógica, visto que nela estão presentes os fios dialógicos dos discursos. Ignorar a natureza dialógica da linguagem, no pensamento bakhtiniano, é negar a relação entre a linguagem e a vida.

Bakhtin (2000d), ao teorizar sobre o texto, reconhece a necessidade de se escutar a multiplicidade de vozes, a polissemia que a linguagem implica e possibilita aflorar. Indica a necessidade de se estudar no texto/discurso a relação de concordância ou discordância entre vozes que povoam os enunciados concretos abrindo uma porta para se entender que não apenas o texto literário, mas toda linguagem em si guarda consigo uma propriedade singular, o dialogismo, o infundável retorno aos textos já-ditos e aos que hão de ser. O diálogo.

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, possível apenas dentro das fronteiras de um texto (e não entre texto e contextos), entre os elementos abstratos desse texto (entre os *signos* dentro do texto), que é indispensável somente para uma primeira etapa da compreensão (compreensão da significação e não do sentido). Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas. (BAKHTIN, 2000d, p. 404-405)

No(s) ponto(s) de contato do texto com outro(s) texto(s) é constituído o diálogo entre indivíduos e estabelecidas as relações dialógicas, pelas quais os sentidos são construídos. É o próprio dialogismo, entendido como a tessitura de muitas vozes, condição da interação verbal, em que os discursos se entrecruzam e respondem uns aos outros; ou seja, as mais diversificadas vozes, inscritas em ditos passados irrompem no discurso e são ressignificadas, atualizadas, como sustentáculos dos textos e dos discursos do presente, gerando movimentos contínuos de retornos e rupturas.

As palavras, os textos, os discursos, enfim, os enunciados refletem e refratam ideologias, disputas e conflitos dos indivíduos em interação, que são seres ativos constituídos pelas palavras de outros. Inexiste linguagem se não houver o encontro dialógico eu-outro, entre diversos *eus* e diversos *outros*. O dialogismo é o fundamento da obra bakhtiniana, pois o eu é visto em sua totalidade, sob a visão do outro, o qual lhe confere acabamento. Na natureza dialógica dos enunciados não é possível a presença de uma única voz, pois ela não pode enunciar sozinha; só pode coexistir com outra voz, na interação entre indivíduos. O enunciado

nasce com a intenção de ser significado por um outro, sob a expectativa da réplica de uma outra voz. Portanto, não se pode compreender a linguagem, se não for considerado seu caráter dialógico.

Refletimos até este ponto desta seção, em subseções anteriores, sobre algumas noções teóricas fundadoras da concepção dialógica de linguagem, as quais são expostas nos LDP, como objeto de ensino, e recobrem as concepções de texto, discurso, enunciado e gêneros. As discussões em torno de tais noções partiram do princípio que as concepções teóricas do pensamento bakhtiniano implicam-se mutuamente, inter-relacionam-se e estabelecem relações de interdependência entre si, o que nos fez desenvolver reflexões, principalmente, sobre o diálogo e o dialogismo, como fundamento da inter e transdisciplinaridade necessárias nos estudos da língua e da linguagem.

Na próxima subseção trataremos da noção de gênero, a qual também convoca as noções de língua, sujeito, texto, discurso, enunciado, diálogo, dialogismo, entre outras. Ao retomarmos essas noções teóricas, nossos propósitos estarão centrados no tratamento do gênero à luz desses postulados, ancorados na teoria dialógica da linguagem, sem prescindir do diálogo – tão característico do pensamento bakhtiniano – com outras perspectivas que enfocam a análise de gêneros.

3.3 O gênero⁴⁶ e a mediação dialógica entre texto e discurso

A grande preocupação que norteia esta subseção é a discussão das relações entre texto, discurso e gênero, a partir da perspectiva de que o gênero estaria situado como um ponto de convergência entre discurso e texto, conforme assinala Sobral (2010), que, à luz da teoria de gêneros bakhtiniana, postula que

o **texto** é um conjunto de potenciais de sentidos, realizados apenas na instauração do discurso; o **discurso** vem de alguém e dirige-se a alguém (ou seja, é “endereçado”), o que modula sua arquitetura, e traz em si um tom avaliativo, ao mesmo tempo em que remete a uma compreensão responsiva ativa da parte do seu interlocutor típico – *nos termos do gênero no qual se insere*. (SOBRAL, 2010, p. 11).
Destaques em negrito são nossos.

⁴⁶ Optamos, nesta ocorrência do termo *gênero* e em outras anteriores e posteriores a esta, ao longo da tese, pela não especificação do gênero como *textual* ou *discursivo/do discurso*, por considerarmos irrelevante essa especificação para os propósitos desta pesquisa e, para uma visão global sobre a noção, ainda que nossa abordagem seja subsidiada pelos estudos bakhtinianos, que a nomeiam como gêneros do discurso/discursivos.

Em Sobral (2010), o texto ainda está sendo considerado em sua bipolaridade, naquilo que lhe é reproduzível e do que lhe é irreproduzível, em seu estatuto de conjunto coerente de signos, só que em sua relação com o gênero e com o discurso. Bakhtin (2016), no ensaio *Os gêneros do discurso*, parece deixar visível essa relação ao expor que toda atividade humana está inserida em campos diversos e multiformes de usos da linguagem, que também se caracterizam por apresentarem formas de usos diversos e multiformes, tais quais os campos⁴⁷ de atividade. Esse emprego ou usos da língua são efetuados por meio de enunciados concretos, visto naquele ensaio como a unidade real da comunicação discursiva, em oposição a unidades abstratas da língua, como palavras e orações.

Os enunciados refletem condições e finalidades de cada campo de atividade humana por meio de três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional que “estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 11-12). Embora Bakhtin (2016) ressalte que cada enunciado particular seja único, ele define o gênero como um tipo relativamente estável de enunciado; conseqüentemente, a concepção de enunciado é fundamental para o entendimento do gênero, na perspectiva dialógica.

Assim, os gêneros resultam em padrões relativamente estáveis de enunciado sociohistoricamente determinados, o que faz com que a comunicação só seja possível por meio dos gêneros, como afirma o próprio Bakhtin (2016), que também advoga que aprendemos os gêneros quase que semelhantemente aos modos como aprendemos a língua materna. O fato da relativa estabilidade do gênero/enunciado aponta, na visão de Fiorin (2006), para o total descompromisso, na teoria bakhtiniana, com a normatividade sobre a concepção de gênero, o desinteresse do teórico pelas propriedades normativas que classificam o gênero, havendo, isto sim, por outro lado, compromisso com a historicidade, com a mudança sofrida pelos gêneros, por meio da interconexão permitida por eles entre a linguagem e a vida social.

É a marca sociohistórica do gênero atrelada a contextos interacionais que o modifica, em decorrência da condição histórica da qual é dependente. As situações sociais originam os gêneros com características peculiares a essas situações comunicativas, que são infindáveis,

⁴⁷ Na tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira – Bakhtin (2000a), o sintagma é *esferas da atividade*. Na tradução de Bezerra (2016) o termo *campos* aparece, sem o tradutor justificar a escolha. Grillo (2005), em seu artigo *A noção de campo nas obras de Bourdieu e do Círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso* aproxima a noção de *gênero* bakhtiniana a de *campo*, de Bourdieu (1992), definindo, esta última, como o espaço autônomo onde ocorrem relações entre agentes, que atuam segundo certas leis e regras. A autora considera a noção de campo como uma perspectiva teórico-metodológica produtiva para a compreensão da dinâmica social dos gêneros.

sendo elas possíveis pelo uso da língua. Arelados a essas incontáveis situações, os gêneros também possuem essa característica, pois, no pensamento bakhtiniano, estão vinculados ao aparecimento de novos campos de atividade humana, que possuem finalidades discursivas diversas e próprias, em consequência de situações comunicativas específicas.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Logo, a reflexão bakhtiniana volta-se para as características constitutivas do enunciado ou do gênero, sua integração com as atividades humanas, o processo de sua produção, o que implica lidar, como expõe o próprio Bakhtin (2016) com a diversidade e a heterogeneidade desses tipos relativamente estáveis de enunciados:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos). (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Embora avesso à normatividade das classificações dos gêneros:

A isto provavelmente se deve o fato de que a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. O que mais se estudava eram os gêneros literários. Mas da antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte da sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos mas têm com este uma natureza *verbal* (linguística) comum. (BAKHTIN, 2016, p. 13).

Bakhtin (2016) recorre a uma classificação geral, na divisão que faz entre gêneros primários e secundários, possivelmente, porque “pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para seu estudo [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 12). E, por tal classificação estar vinculada à teorização sobre a heterogeneidade dos gêneros, que por sua vez está vinculada à concepção de interação verbal, vista em Volochinov (1997), é que ela se faz necessária para o entendimento sobre os gêneros primários e secundários.

A heterogeneidade dos gêneros decorre da diversidade dos campos das atividades humanas, aos quais Bakhtin (2016) nomeia por diálogos do cotidiano, salientando “a diversidade das modalidades de diálogo do cotidiano” que “é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes” (BAKHTIN, 2016, p. 12) e inclui, além de muitos outros, as diversificadas formas de manifestação científica e os gêneros literários. Uma situação de comunicação mais complexa, afastada de modelos corriqueiros de comunicação faz com que um gênero primário, próprio da comunicação verbal espontânea, seja transformado em um gênero secundário, mais complexo e, principalmente, relacionado à escrita, como produto de um contexto sociohistórico. Mas para que essa transmutação ocorra, é imprescindível que uma situação social lhe potencialize.

Nesse enquadramento teórico, o processo de transmutação ocorre da seguinte forma: as relações sociais desenvolvem-se, modificam-se gerando também transformações na comunicação e na interação verbais, que se adaptam às mudanças nas relações sociais; assim as formas dos atos de linguagem sofrem modificações em decorrência da interação verbal e o processo de transformações reflete-se, igualmente, na transmutação dos tipos de enunciados, dos gêneros. Isto nos leva a acreditar que, uma vez que os gêneros, em suas diferentes configurações textuais, são gerados a partir da situação, para a construção dos sentidos dos textos, a situação social, com suas diferentes manifestações languageiras, deve ser o ponto de partida de qualquer estudo.

Os gêneros primários dizem respeito a situações comunicativas do cotidiano, espontâneas e informais, ligadas à comunicação imediata. Os secundários, em geral, apoiados na escrita, surgem em situações comunicativas mais complexas de elaboração. Destacamos que os princípios que regem gêneros primários e secundários são os mesmos, pois são constituídos por fenômenos languageiros da mesma natureza, os enunciados concretos. A diferença entre eles se encontra no nível de complexidade em que se apresentam, em seus delineamentos textuais-discursivos.

Distinguir gêneros primários de secundários parece ser uma preocupação metodológica de Bakhtin (2016), em relação aos estudos dos fatos de linguagem. O estudo da constituição e da diversidade dos gêneros, com base na classificação primários e secundários é relevante para as investigações da linguagem em uso, pois uma análise subsidiada por tais categorias pode propiciar pesquisas frutíferas que atentem para a historicidade que a linguagem carrega.

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. (BAKHTIN, 2016, p. 16)

Bakhtin (2016) assevera que os gêneros secundários são formados nas reelaborações dos gêneros primários, a exemplo de um diálogo cotidiano descrito em um romance que perde seu caráter de atendimento a uma situação comunicativa imediata e incorpora, em sua transmutação, as características da narrativa literária complexa, de onde se originou. Na nova situação em que foi elaborado, o diálogo não é mais um acontecimento cotidiano, mas literário:

Os gêneros discursivos secundários [...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito [...] no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. (BAKHTIN, 2016, p. 15)

Já vimos, anteriormente, as características gerais do enunciado, com as quais Bakhtin (2016) também caracteriza os gêneros, com vistas à sua análise, definindo seus três elementos principais, indissolavelmente ligados no conjunto do enunciado e determinados pela especificidade de um campo da comunicação humana: conteúdo temático, que está relacionado ao assunto tematizado; estilo da linguagem, que se volta para o modo individual de escrever, o vocabulário, a composição frasal e gramatical; e a construção composicional, que abrange o plano formal do gênero.

Como o discurso literário está presente, em grande medida, na maior parte dos estudos bakhtinianos, o autor teoriza, também, sobre estilo no conjunto da obra, sendo tomado como acabamento estético. Assim o estilo é concebido em sua ligação com os gêneros, visto que “todo estilo está indissolavelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 17), no que o teórico ressalta que a individualidade de quem fala ou escreve pode ser refletida nele, embora nem sempre seja possível que o sujeito represente sua individualidade na linguagem estilística, visto que certos gêneros, como documentos oficiais, legais, institucionais, entre outros, exigem uma forma de

linguagem mais padronizada. “As condições menos propícias para o reflexo da individualidade da linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma mais padronizada” (BAKHTIN, 2016, p. 17).

Observação importante recai sobre a questão de que o estilo não é pré-moldado, não se planeja um estilo de escritura, não é determinado, pois é um epifenômeno⁴⁸ do enunciado. O estilo é, na visão bakhtiniana, consequência do escrito ou da fala, uma vez que “na imensa maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artístico-literários), o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu, mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar” (BAKHTIN, 2016, p. 17 e 18).

O estilo, na teoria dialógica, é um fenômeno que pode ser estudado em separado do enunciado, apesar de estar atrelado a este. Ao que Bakhtin (2016) sugere o estudo do estilo como objeto de uma disciplina independente, a estilística da língua, em sua crítica à estilística tradicional que era baseada na concepção de língua saussureana e propõe uma estilística dos gêneros. Nisso vemos, novamente, a preocupação do teórico russo em pensar em disciplinas autônomas que se dediquem a objetos de estudo específicos, tal como na proposição da translinguística.

O estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento. Isto não significa, evidentemente, que o estilo de linguagem não possa se tornar objeto de um estudo especial independente. Semelhante estudo, ou seja, a estilística da língua como disciplina autônoma, também é possível e necessário. No entanto, esse estudo só será concreto e eficaz se levar permanentemente em conta a natureza do gênero dos estilos linguísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016, p. 18-19). Destaque nossos.

Contudo, na sua visada sobre o estilo, como objeto de estudo autônomo, mas dependente de outros fenômenos languageiros, o pensador alerta que a estilística da língua só teria sua relevância se baseada na natureza dos gêneros. A propósito, o teórico insiste na ideia, ao longo do ensaio, de que é imprescindível, no estudo da língua, o aprofundamento no estudo das modalidades dos gêneros, pois eles representam os usos da língua.

⁴⁸ O dicionário Houaiss (2001) confirma o sentido do termo, tal qual empregado no ensaio bakhtiniano, ao se referir ao verbete como significando produto acidental, acessório, de um processo, de um fenômeno essencial, sobre o qual não se tem efeitos próprios. Seu emprego na filosofia e na psicologia, na reflexão de alguns cientistas, psicólogos behavioristas e certos filósofos materialistas ou positivistas, está relacionado à consciência humana, fenômeno secundário e condicionado por processos fisiológicos, e, portanto, incapaz de determinar o comportamento dos indivíduos. Na medicina, refere-se a sintoma excepcional ou acidental que aparece no transcurso de uma doença ou de um surto. O vocábulo *epifenômeno* consta nas duas traduções do ensaio *Os gêneros do discurso*, referenciadas nesta tese, a de Paulo Bezerra (2016) e a de Maria Ermantina Galvão G. Pereira (2000).

As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissoluvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso. [...] Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, 2016, p. 20)

Em nota explicativa, no seu ensaio, Bakhtin (2016) destaca que sua tese da integração entre fenômenos linguísticos ao sistema da língua através de gêneros e estilos se distancia da tese de Vossler que supõe a primazia da estilística sobre a gramática. Sua defesa da importância do estudo dos gêneros o faz tecer críticas sobre a desconsideração nos estudos da língua das modalidades de gêneros, até aquele momento; por isso, caracteriza tais estudos como fracos. Podemos pensar sobre esse princípio como bastante pertinente para os estudos da linguagem, na atualidade, considerando, não a ausência da análise de gêneros para a investigação dos fatos da linguagem, mas objetivos e procedimentos de análise que encaminham a investigação dos gêneros.

Antes de refletirmos sobre a segunda parte do ensaio *Os gêneros do discurso* – momento em que Bakhtin (2016) dedica-se a teorizar sobre o enunciado como unidade da comunicação discursiva, estabelecendo diferença entre essa unidade e as unidades da língua, materializadas nas palavras e orações –, é importante destacar que no pensamento bakhtiniano há uma estreita relação entre os variados processos de criação dos gêneros e as ações humanas individuais ou coletivas, o que, necessariamente, envolve historicidade e cultura. As atividades humanas e a linguagem inter-relacionam-se de modo tão irrestrito que um gênero jamais pode ser visto como um ato individual, mas, sim, como meio de inserção sociocultural, pois

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2016, p. 41)

Portanto, não podemos deixar de ressaltar que, na teoria dialógica, os gêneros são formas culturais e históricas que caracterizam enunciados e não textos, em sentido restrito, em seus tipos formais e abstratos. O texto, em sentido amplo, como já visto em Bakhtin (2000b), é uma materialidade imediata analisável, porém, não submetida ao domínio formal da língua.

E o gênero, concebido como a língua em uso, com finalidade comunicativa e expressiva deve ser tomado como manifestação de uma cultura.

Assim, ambos, texto e gênero devem ser concebidos para além do aparato técnico da língua, pois são vistos como enunciados que, na concepção bakhtiniana, tem, como a linguagem em si, radicalmente, como princípio fundador, o dialogismo; ou seja, o enunciado supõe sujeitos interagindo, responsividade, interação verbal, o que implica discurso. Vem desse princípio a noção de gênero como enunciado responsivo, que se harmoniza com a concepção de linguagem como atividade sociointeracional.

3.3.1 *Natureza e constituição do enunciado concreto e as relações com as noções de gênero, texto e discurso*

Como vimos defendendo, há, nos estudos bakhtinianos, uma continuidade nas concepções teóricas, que pode ser observada no conjunto da obra da teoria dialógica de língua e linguagem, como destaca Grillo (2010), ao se reportar à obra bakhtiniana como dando origem a uma das perspectivas teóricas mais influentes do século XX:

Entre os aspectos responsáveis pela sua repercussão, está a formulação de uma complexa *malha conceitual*, construída nos interstícios de diversos domínios das Ciências Humanas (a Filologia, a Filosofia da Linguagem, a Linguística, a Sociologia, a Estética, a História, a Antropologia) e, por isso mesmo, capaz de produzir questões, de orientar abordagens e de apontar caminhos de pesquisa que não se esgotam em uma única disciplina acadêmica. (GRILLO, 2010, p. 133). Destaque nosso.

Entre as noções teóricas que ganham destaque em diferentes obras, está a de gêneros, como já visto, que merece um ensaio próprio, *Os gêneros do discurso*, assinado por Bakhtin (2000a; 2016), o qual é retomado em suas relações com as concepções de enunciado, texto, discurso, entre outras, no manuscrito *O problema do texto*, também assinado por Bakhtin (2000b). Na compreensão de Faïta (2005), que vê o gênero como um ponto de ruptura, a noção de gênero é tratada, também, por Volochinov (1997), quando, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, dedica um capítulo à interação verbal. Nas palavras de Faïta:

Nesse ponto, a referência à *continuidade do pensamento de Bakhtin* impõe-se para captar os traços da gênese dessa noção central, para evitar, sobretudo, substituição da síntese única de uma formulação pela densidade das relações entre textos ou trechos de um mesmo texto. Parece, nesse caso, desde que o caráter problemático do gênero esteja ao menos provisoriamente admitido, que os textos anteriores comportam alguns elementos sugestivos a esse respeito. É notadamente o caso das páginas dedicadas à “interação verbal”, na obra de 1929. (Faïta, 2005, p. 160, 161). Destaque nosso.

Esses elementos teóricos são trazidos nos estudos dialógicos, pois se constituem em elos que favorecem a compreensão do processo dinâmico da comunicação humana e constroem a ideia de que o uso da língua se realiza por meio de enunciados concretos, orais e escritos, singulares, assumidos pelos indivíduos atuantes nos mais diferentes campos da atividade humana. Para entender o gênero, na visão bakhtiniana, não é demais lembrar que o enunciado é irrepetível, por ser um evento único, que pode ser, apenas, citado. É o enunciado a unidade real da comunicação verbal, tendo em vista que o discurso só existe na forma de enunciados. Logo, o estudo do enunciado, como unidade real da comunicação discursiva, possibilita compreendermos, de forma mais adequada, a natureza da palavra, da oração e de outras unidades da língua.

Na teoria dialógica, a análise do enunciado concreto é imprescindível para a definição de sua natureza e, conseqüentemente, a natureza do gênero. Pode parecer que haja contradição nos estudos dialógicos quanto à relação entre gênero e enunciado, na medida em que o enunciado é visto como um fenômeno linguageiro não repetível e individual, enquanto o gênero apresenta uma estabilidade relativa, historicidade e, jamais, um fenômeno individual. Mas essa aparente contradição é desfeita, se compararmos as dimensões constitutivas do gênero, indicadas por Bakhtin (2000a; 2016), com as peculiaridades do enunciado, também apresentadas pelo teórico.

Relembrando as dimensões próprias do gênero, temos: conteúdo ou dimensão temática, com seus objetos, conteúdos, sentidos, nascidos num campo discursivo, a partir de sua realidade sociocultural; estilo ou dimensão expressiva, gerada pelas escolhas gramaticais, frasais, lexicais, formas de dizer determinadas pelo gênero; configuração composicional ou dimensão formal do gênero, com sua organização, seus procedimentos, suas relações interacionais relativas à composição e ao acabamento do texto, considerando-se os interlocutores.

Na acepção de Bakhtin (2016) sobre o enunciado, a questão central encontra-se na oposição deste em relação à oração, pois enquanto o enunciado é tomado como unidade concreta da comunicação, a oração é tida como unidade abstrata da língua,

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (BAKHTIN, 2016, p. 28)

A concepção de Bakhtin (2016) engloba a visão de conjunto do enunciado, seu todo, implicando a ideia de que o enunciado pode se realizar através de uma palavra, uma oração ou

um agrupamento delas. Assim como a extensão não faz parte de critérios de composição do enunciado, por sua dependência do contexto sociointeracional, a simples combinação estrutural das formas linguísticas não é um ato puramente individual, visto que as escolhas linguísticas ocorrem em função do gênero. Decorrente disso, o enunciado possui determinadas peculiaridades⁴⁹ não vistas na oração, as quais se harmonizam com as características do gênero e funcionam como seus princípios, tendo em vista que

Por mais diferentes que sejam os enunciados por seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, eles têm como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substantiva e *principal*, precisam ser examinados cuidadosamente. (BAKHTIN, 2016, p. 28-29).

São estas, conforme Bakhtin (2016), as peculiaridades do enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva, sendo elas definidas:

a. Pela alternância dos sujeitos do discurso

A alternância entre os interlocutores numa comunicação discursiva pode ocorrer fora de um enunciado individual ou no interior dele. O primeiro caso refere-se à interação face a face, em qualquer gênero de comunicação cotidiana; o segundo, por meio da presença da voz de outro(s), no discurso do enunciador. Bakhtin (2016) defende que a alternância dos interlocutores ocorre por meio de réplica, sendo esta a singularidade do enunciado como unidade da comunicação discursiva. Sem réplica, o enunciado concreto não existe, sem réplica só existe unidade da língua.

Mas aquelas relações que existem entre as réplicas do diálogo – as relações de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc. – são impossíveis entre unidades da língua (palavras e orações), quer no sistema da língua (no corte vertical), quer no interior do enunciado (no corte horizontal). (BAKHTIN, 2016, p. 30).

Cada réplica tem uma conclusibilidade específica, pois exprime um certo posicionamento do sujeito falante que suscita uma resposta, em relação à qual o sujeito assume uma posição responsiva, em razão da função do enunciado em determinado campo da comunicação discursiva. Uma posição assumida pelo sujeito revela seus valores, sua visão de mundo, mas para isso, outras posições, de outros sujeitos foram relacionadas às suas.

⁴⁹ No ensaio *Os gêneros do discurso*, nas traduções brasileiras, de Bezerra (2016), tais peculiaridades do enunciado são vistas como limites; e de Maria Ermantina Galvão G. Pereira (2000), são traduzidas como fronteiras. Portanto, ambas as traduções apresentam a ideia de delimitação, conclusibilidade, como característica global do enunciado concreto.

Pensamos que, de alguma forma, essa interrelação entre posições enunciativas são réplicas, é o jogo de alternância entre os falantes, na responsividade de seus enunciados. Tais réplicas, reações-respostas a enunciados passados, apresentam-se em diferentes atitudes valorativas, que podem ocorrer em forma de contraposição, confirmação, recusa, complementação, negação etc., num constante diálogo. Como diz o próprio Bakhtin (2016), “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, tem uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2016, p. 29, 30).

A alternância dialógica entre interlocutores possibilita a conclusibilidade específica do enunciado concreto, a próxima particularidade a ser descrita.

b. Pela conclusibilidade específica do enunciado

A plenitude acabada do enunciado, que garante a réplica ou compreensão responsiva, é, como exposto por Bakhtin (2016), determinada por três fatores, indissociavelmente ligados na totalidade orgânica do enunciado: i) o tratamento exaustivo do objeto do sentido, o tema; ii) o projeto de querer dizer, intuito discursivo do locutor e iii) as formas composicionais típicas do acabamento do gênero. Esses fatores são definidos em função do gênero e do campo da comunicação discursiva onde circulam, uma vez que “alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado [...] para isso não basta que o enunciado seja compreendido no sentido *linguístico*” (BAKHTIN, 2016, p. 35).

i) O tratamento exaustivo do objeto do sentido, o tema

Há variações significativas de exauribilidade entre os diversos campos da comunicação discursiva, podendo atingir uma plenitude quase absoluta em alguns campos de atividade humana, como naquelas esferas em que os gêneros têm uma natureza altamente padronizada e a criatividade é quase inexistente. Já em outros campos, como os da esfera científica, o tratamento exaustivo do tema só pode ser relativo, só se pode conviver com um acabamento mínimo, o que suscita uma atitude responsiva.

Teoricamente, o objeto é inesgotável, porém, quando se torna *tema* de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um *intuito definido pelo autor*. (BAKHTIN, 2000a, p. 300).

Bakhtin (2016) defende que qualquer palavra pela qual o conteúdo temático é enunciado carrega uma entonação expressiva resultante do acento apreciativo que o enunciador imprime a seu discurso. Desse modo, o tratamento exaustivo do objeto de sentido, que dá acabamento ao enunciado, é possível, apenas, quando se torna o tema de um enunciado por meio de abordagem circunscrita ao intuito discursivo delineado pelo autor. Mas isto ocorre, na medida em que é atualizado por nova enunciação, visto que todo tema já foi anteriormente tema de outros enunciados.

ii) O projeto do querer dizer, intuito discursivo do locutor

Em cada enunciado [...] abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* ou a *vontade de produzir sentido* por parte do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante quer dizer, e com essa intenção verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. (BAKHTIN, 2016, p. 37).

À primeira vista, com esse princípio, Bakhtin (2016) parece conferir ao locutor todo o domínio do seu dizer. Mas, ainda que tal fator seja considerado como um elemento individual, sua análise deve ter por base a relação valorativa que o indivíduo estabelece, não apenas com o objeto de sentido, mas, igualmente, com os enunciados de seus interlocutores na comunicação discursiva. Desse modo, há o entrelaçamento inevitável do intuito discursivo com o tema do enunciado, relação na qual podemos entender o tema como o elemento “objetivo” do enunciado e o intuito discursivo como o subjetivo.

Com seu projeto discursivo, o enunciador delimita tanto as fronteiras do tema de seu discurso quanto as formas estáveis do gênero por meio das quais o seu enunciado é construído.

Essa intenção determina tanto a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetiva. Ele, evidentemente, também determina a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado (já se trata do terceiro elemento que abordaremos adiante). (BAKHTIN, 2016, p. 37).

iii) As formas composicionais típicas do acabamento do gênero

Formas estáveis de gênero do enunciado devem ser analisadas em relação ao campo de atividade humana e ao gênero por meio do qual ocorre a comunicação discursiva, visto que são esses aspectos que lhe conferem a estabilidade relativa, certa especificidade. Ao considerar que a comunicação verbal é realizada pelos gêneros e estes ocorrem em campos de comunicação específicos, Bakhtin (2016) defende que as formas composicionais são introduzidas na experiência cotidiana do indivíduo e em sua consciência integradamente, sem rompimento dessa correlação, de tal modo que as formas do gênero, das quais todo indivíduo possui um repertório variado, são dadas à semelhança de como são dadas as formas da língua. Mesmo a conversa mais informal e cotidiana é elaborada em função do gênero.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática [...] Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas. (BAKHTIN, 2016, p. 38-39).

Diante da diversidade dos gêneros e dos enunciados que lhes correspondem, entendemos que a teoria dialógica não estabelece tipologias genéricas, mas critérios para o estudo e a classificação dos gêneros, em suas particularidades, tendo sempre em vista a visão global sobre o gênero, o que inclui, necessariamente, o campo de comunicação discursiva de sua circulação. Também é preciso que tenhamos clareza que a comunicação verbal ocorre, sempre, num espaço de tensão e de luta entre a estabilidade que é própria do gênero e do campo discursivo e a instabilidade gerada pelo projeto discursivo do locutor, em função de suas escolhas linguístico-discursivas para a produção do enunciado. A tensão entre a normatividade e a criatividade representada por esses dois polos é determinante para a expressividade do locutor, que se constitui em outra peculiaridade do enunciado concreto, a ser exposta a seguir.

iv) A relação do enunciado com o seu próprio autor e com outros participantes da comunicação discursiva

Na teoria bakhtiniana, os participantes da comunicação discursiva determinam a construção do enunciado, uma vez que o estilo e a composição do enunciado não são determinados exclusivamente pela valoração do enunciador em relação ao elemento semântico do seu projeto discursivo e aos elementos linguísticos. Em outras palavras, para a

configuração do estilo, além do posicionamento valorativo do enunciador, do objeto de sentido do discurso e dos elementos linguísticos utilizados, é preciso considerar a relação dialógica do enunciador com os enunciados de outros participantes da comunicação discursiva.

Nisso, o dialogismo, noção basilar na teoria dialógica, é determinante para o estilo composicional, em sua relação com os demais fatores descritos, como verificamos no estudo de Cunha (2011), que, para “abordar formas de alteridade da palavra e/ou formas de transmissão de representação do discurso” (CUNHA, 2011, p. 121), fundamenta-se na noção bakhtiniana de dialogismo.

A questão da comunicação dialógica é tão importante para a construção do pensamento teórico bakhtiniano, que, em mapeamento realizado por Cunha (2011) nas obras *Marxismo e filosofia da linguagem*, *Problemas da poética de Dostoiévski*, *Questões de estética e de literatura e Estética da criação verbal*, no que se refere ao uso das noções de diálogo, dialógico, dialogismo, a autora constatou que o primeiro termo é o de uso mais frequente por Volochinov e Bakhtin, nas quatro obras listadas.

[...] *dialogismo* é o menos usado por Bakhtin. Volochinov não faz uso do termo *dialógico*, que Bakhtin emprega para qualificar numerosos nomes [...] *Diálogo* é o termo mais utilizado por ambos, o que pode ser explicado pelo interesse dos teóricos russos por essa forma composicional. Bakhtin aborda o dialogismo em várias obras e em diferentes perspectivas (filosófica, antropológica, discursiva)[...] (CUNHA, 2011, p. 121).

Bakhtin (2016) persiste na crítica às análises estilísticas, as quais, na sua visão, investigavam o estilo desvinculado da noção de gênero, tomado em seu campo de comunicação discursiva. Em decorrência disso, para tal modelo de análise o único foco de investigação é a relação do enunciador com seu objeto de sentido e com seu próprio enunciado, desconsiderando-se a relação com os outros participantes da comunicação discursiva.

A estilística desconhece qualquer terceiro elemento. Ela só considera os seguintes fatores que determinam o estilo do enunciado: o sistema da língua, o objeto do discurso e do próprio falante e a sua relação valorativa com esse objeto [...] O falante com sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição. É esta a concepção dominante. (BAKHTIN, 2016, p. 56-57).

Desconsiderar a presença da voz do outro, que incide na expressividade do enunciado, elimina o enunciado concreto restringindo a análise da linguagem a seus aspectos formais, o que não se coaduna com a proposta de uma análise dialógica.

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2016, p. 57).

Não se pode negar que há esferas de comunicação onde a liberdade de manifestação da expressividade do enunciador é mais ampla e há campos em que ela é mais restrita, a exemplo do campo científico, que é uma esfera de maior restrição, na qual as formas composicionais são mais estáveis. Por outro lado, no campo artístico, a expressividade do enunciador é mais ampla, o que favorece que tal campo seja mais propício às manifestações individuais do estilo. Entretanto, de um ou de outro modo, seja do polo da estabilidade das formas composicionais, seja do polo da liberdade expressiva, ambos devem ser vistos sempre como relativos, vindo disso a importância da noção de gênero para o entendimento sobre a noção de enunciado concreto.

Nas relações que temos traçado ao longo desta tese, entre texto, gênero e discurso, vinculados ao enunciado concreto, a noção teórica de gênero, na abordagem dialógica de linguagem, envolve dimensões textuais, discursivas e genéricas de modo integrado, na vinculação do texto ao discurso, por meio do gênero. Em consequência, a relação entre enunciado e gênero distingue-se da relação entre enunciado e oração, visto que esta é da ordem da abstração da língua e aquele é da ordem dos usos da língua, o que faz com que gênero e enunciado estejam sob a mesma ordem, por serem de natureza semelhante.

Bakhtin (2016) afirma que o enunciado é construído na forma do gênero e, desse modo, o gênero determina as particularidades composicionais dos mais diversificados grupos de enunciados. Daí as mesmas peculiaridades recobrirem ambas as noções, de gêneros e enunciado, por apresentarem tema, estilo e forma composicional, recaindo sobre a definição de gênero como um tipo de enunciado estilístico, temático e composicional relativamente estável. Diante disso, enunciado e gênero estão indissociavelmente entrelaçados e ambos são

definidos no contexto de determinado campo da comunicação discursiva, que envolve textos e discursos.

Quanto a essa evidente relação texto-gênero-discurso, Sobral (2010) postula que o texto, em qualquer materialidade, tomado como unidade linguístico-composicional, e o discurso, tomado como processo de ativação de textos com vistas à consumação de projetos enunciativos, a partir de propósitos arquitetônicos do gênero e do enunciador e da apropriação destes pelo enunciador, “criam uma intrincada rede conceitual, em vez de restringir-se a um ou a outro aspecto” (SOBRAL, 2010, p. 11).

Essa rede traz implicações determinantes para a instauração dos sentidos na comunicação discursiva: sem a materialidade textual não pode haver instauração de sentidos; no entanto, só ela, tomada no sentido restrito do aparato técnico linguístico, é, apenas, um potencial de significação, só passível de instaurar sentidos quando mobilizado pelo discurso, na circunscrição do gênero.

[...] defino o texto como um objeto material que une a linguagem e formas de organização de enunciados nos termos da ação de um sujeito situado, ou seja, o texto só faz sentido ao ser tomado como discurso, como uma manifestação verbal de alguém em um dado contexto *cujas marcas estão no próprio texto(!)*, mas que remete ao gênero a partir do qual o discurso o mobilizou. (SOBRAL, 2010, p. 12).

Discutimos aqui as noções de gênero, texto, discurso, enunciado com base no pensamento bakhtiniano, no que tais noções recobrem um objeto de estudo formal. Nas próximas seções, elas serão retomadas, no seu estatuto de saberes de referência transpostas e recontextualizadas no discurso didático dos LDP.

4 UMA AGENDA DE PRODUÇÃO DO LDP: POLÍTICAS PÚBLICAS, DISCIPLINARIZAÇÃO DA LÍNGUA, SABERES A ENSINAR

Esta seção destina-se a traçar relações entre as políticas públicas educacionais de produção, avaliação e distribuição do livro didático de língua portuguesa no Brasil e a prescrição involuntária de um currículo para o ensino da língua e da linguagem, a partir de um resgate da trajetória histórica dos programas diversos, em suas diferentes nomenclaturas, pelos quais foram executadas políticas educacionais relativas ao livro didático, até à criação e consolidação do PNL D, que marca a história mais recente dessas políticas. Em seguida, apresentamos um panorama histórico do ensino de língua portuguesa, no Brasil discutindo as formas de disciplinarização da língua, sob a perspectiva da história das disciplinas escolares. Por fim, refletimos sobre os processos de seleção e didatização de saberes, a partir das noções de transposição e recontextualização didática.

4.1 O PNL D como política pública de subvenção ao livro didático no Brasil

4.1.1 O Estado, o grande aliado do livro didático

Para que diversificados materiais didáticos impressos, digitais, utilizados em diferentes mídias e suportes, como livros didáticos, dicionários, obras literárias, livros paradidáticos, livros didáticos em braile, em libras, com caractere ampliado e na versão MecDaisy⁵⁰, entre outros tivessem, na atualidade, presença garantida no cotidiano de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, um longo caminho foi percorrido. Desde a implantação de programas embrionários, que revelam as tentativas do Estado para dar início a uma política educacional para o livro didático, até as políticas educacionais mais recentes, que envolvem, além do livro didático como material impresso, os objetos educacionais digitais,

⁵⁰ No portal do MEC consta que a tecnologia Mecdaisy é um conjunto de programas que permite transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado, podendo ser usado por pessoas com deficiência visual. Antes de o software ser criado, os programas de leitura para deficientes visuais tinham recursos limitados que impediam o acesso autônomo às obras. Baseado no padrão internacional Daisy - Digital Accessible Information System -, a ferramenta brasileira traz sintetizador de voz (narração) e instruções de uso em português brasileiro. O software permite converter qualquer texto em formato Daisy e, após a conversão, é possível manusear o texto sonoro de maneira semelhante ao texto escrito. A ferramenta Mecdaisy foi desenvolvida em parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ e lançada no dia 24 de junho de 2009, na gestão de Fernando Haddad no Ministério da Educação. (Portal do MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 21 de abril de 2016).

são totalizados 80 anos de história, conforme está descrito pelo FNDE, em sua página oficial, na web.

Entretanto, os percursos nesse longo período não foram tão uniformes, houve alguns períodos improdutivos, mas com outros frutíferos, nos quais foram elaborados cronogramas, definidos recursos, estabelecidos critérios de qualidade, incentivada a participação dos professores na escolha de livros didáticos, entre outras ações que resultaram no modelo atual do PNLD, do Ministério da Educação (MEC).

Batista (2003) afirma que o perfil do PNLD hoje é o resultado de diversificadas e sucessivas proposições e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro, em um percurso que evidencia a oscilação das estratégias do Poder Público na definição de políticas educacionais bem fundadas, incluindo-se as políticas para o livro didático.

A origem dessa trajetória para a definição do papel do Estado para o setor, teve início em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão destinado a legislar sobre políticas do livro didático, mas que não desenvolveu efetivamente suas ações, restringindo-se a ação à criação da lei. Somente em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, no qual Gustavo Capanema respondia como Ministro da Educação, foram dadas as primeiras atribuições ao INL, que se destinaria à edição de obras literárias para a formação cultural da população, à elaboração de enciclopédia e de dicionário nacionais e à expansão do número de bibliotecas públicas.

Mas, de fato, apenas em 1938 foi que o livro didático entrou como recurso impresso no orçamento do governo tendo isto se concretizado por meio do Decreto-lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, quando se instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável pela produção, pelo controle e pela circulação das obras. Esse Decreto-Lei definiu, pela primeira vez, um conceito para o livro didático, conforme o que está preconizado no Art. 2º, § 1º e § 2º, do Decreto, em referência aos formatos e funções dos livros: “Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente as matérias das disciplinas constantes nos programas escolares [...] Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula” (OLIVEIRA, 1986, p. 13). Oliveira (1986) destaca que tais livros também foram chamados de livros de textos, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

Nesse Decreto-lei são dadas as atribuições da CNLD, que, entre outras questões, traça o perfil de seus componentes, os quais deveriam ser especialistas nas áreas abrangentes do currículo escolar. Nessa definição das especialidades dos componentes, verificamos a ênfase

nas metodologias das disciplinas, pela convocação de especialistas com formação acadêmica que atendessem a esse critério, como apresentado a seguir, em trecho do citado Decreto:

A Comissão Nacional do Livro Didático se comporá de sete membros, que exercerão a função por designação do Presidente da República, e serão escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas. (DECRETO-LEI nº 1006, Cap. II, Art. 9º, § 1º)

Em prosseguimento à reflexão sobre as bases iniciais para a formulação de uma política educacional para o livro didático, a leitura “Das causas que impedem a autorização do livro didático”, título do capítulo IV do Decreto-lei nº 1006, possibilita o entendimento sobre os critérios a serem considerados na elaboração dos livros didáticos para sua aceitação na CNLD, como consta nos Artigos 20 e 21 do capítulo:

Art. 20 - Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito, ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Art. 21 - Será ainda negada autorização de uso ao livro didático:

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termos ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
 - b) que apresente o assunto com erros da natureza científica ou técnica;
 - c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- [...]

Do que está posto no Decreto-lei em relação a conteúdos e formas do que deveria conter um livro didático, sob pena de ser negada autorização para seu uso, sintetizamos, por oposição, os seguintes princípios, relativos: a) a valores morais-religiosos, que estariam voltados para a formação humana e preservação da família tradicional; b) a valores cívicos, que garantiriam o apreço ao regime político, aos governantes, às instituições, às figuras heroicas, à “raça” brasileira, à ideia de igualdade entre regiões, ao respeito às nações estrangeiras, ao consenso político que conduziria à negação da luta de classes; c) a elementos técnicos, que se destinariam a observar incorreções de ordem gramatical e estilística, inadequações de conceitos técnico-científicos, violação de fundamentos pedagógicos e normas didáticas, comprometimento de aspectos gráficos.

Nesses princípios não se tem um currículo ou objetos de ensino estabelecidos, mas preceitos gerais que serviriam para conduzir, em alguma medida, a elaboração dos livros didáticos, induzidos pela legislação a uma submissão à realidade política vigente, marcada pela concentração de decisões no Poder Executivo, em curso desde o final do ano de 1935, o que favoreceu, aliado a outros fatos, o golpe político de Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que inaugurou um dos períodos mais autoritários da história do Brasil, conhecido como Estado Novo.

Mesmo que não haja um currículo prescrito nos princípios estabelecidos no Decreto-lei, há um conjunto organizado de significados e práticas, que funcionam como normas para viabilizar a elaboração dos livros didáticos, ajustados ao sistema ditatorial vivido no Brasil, no período. Nessa produção didática, seria preciso que os significados dominantes fossem os do sistema imposto, na adesão a valores e ações que o legitimariam.

Além desses fatores que remetem a uma história de inculcação ideológica, presente na elaboração do livro didático, o que marcou o período inicial de construção de políticas educacionais foi a morosidade no andamento dos processos, sendo isto constatado no fato de

que mais de uma década depois, exatos 11 anos, entre 1934 e 1945 – este último marcando o término da gestão de Capanema (FREITAG *et al.*, 1997, p 13) –, não foram publicados dicionário e enciclopédia, como preconizava o Decreto-lei, mas houve a expansão de bibliotecas, com a ampliação do acervo distribuído pelo Estado, para além do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Some-se à lentidão burocrática, a falta de reconhecimento da legitimidade da CNLD. Forçado a lidar com esse fato, em 1945, o Governo Federal consolidou a legislação sobre os critérios de produção, importação e utilização do livro didático, destinando ao professor o papel de selecionar os livros a serem utilizados pelos estudantes, como prescrito no Art. 6º, § 2º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Entretanto, quando comparados os decretos-lei nº 1.006 e nº 8.460, verificamos que no primeiro Decreto-lei já constavam os atributos legais da CNLD, em especial, no capítulo II – Da Comissão do Livro, a indicação de que ao professor caberia a escolha do livro didático, no capítulo I.

No ano de 1966, o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) firmaram acordo para a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Tal Comissão tinha por finalidade a coordenação das ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático e objetivava distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos. Educadores brasileiros criticaram esse acordo, visto que o MEC e o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) foram designados como meros executores das ações, que estariam sob controle dos órgãos técnicos da USAID. Mesmo assim, o Programa teve continuidade, pois lhe era garantido apoio financeiro do Governo Federal, por meio de verbas públicas.

A alteração de Conselho do Livro Técnico e Didático para Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) foi justificada na exposição de motivos do Decreto-Lei n. 59.355/66, segundo o qual, as atribuições do Conselho não atendiam as finalidades institucionais, uma vez que suas atribuições eram gerais e não direcionadas como as estabelecidas para a Comissão (MUNAKATA, 2006, p.77). Do ponto de vista de Munakata (2006), as diretrizes do Decreto ressaltavam a necessidade de o Estado manter “atitude atuante e vigilante”, a fim de manter sua participação direta, quando necessária, na produção e distribuição de livros técnicos e didáticos.

Munakata (2006) acrescenta que o documento legal abria espaço para o mercado editorial privado, pois com sua intervenção, o Estado estaria voltado para a orientação e o incentivo à livre concorrência, visando à intensificação da produção e o aperfeiçoamento da qualidade do livro técnico e do livro didático, além do barateamento dos preços de custo e de

venda, assegurando a sua distribuição (MUNAKATA, 2006, p. 77). A presença da COLTED, portanto, estaria a serviço do incentivo, como também da regulação da produção dos livros didáticos publicados pelo mercado editorial privado.

Filgueiras (2015) assinala que a participação da USAID, nesse período, mostrava a relação entre a COLTED e a Aliança para o Progresso – programa criado e executado pelos Estados Unidos, no governo Kennedy, no início da década de 1960, que visava à integração dos países da América, em colaboração técnica e financeira, para combater a suposta ameaça representada pelo comunismo soviético – com os acordos entre Brasil e EUA para o financiamento da produção didática. Como resultado de tal acordo, após a composição da COLTED, o convênio entre MEC, SNEL e USAID foi assinado, prevendo a cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos em publicações educacionais, científicas e técnicas.

A assinatura do convênio disponibilizaria milhões de livros gratuitamente às escolas públicas, ao longo de três anos, e deveria fortalecer e expandir a indústria editorial de livros didáticos e técnicos. Como ações efetivas, o convênio promoveria contratos com editoras privadas, com vistas ao aumento da oferta de livros disponíveis e sua distribuição para os níveis de ensino primário, médio e superior. Nesse convênio estavam previstas ações referentes à publicação de livros didáticos de disciplinas que não dispunham de publicações em português, ao aprimoramento de técnicas da indústria editorial e gráfica, ao aperfeiçoamento do trabalho de ilustradores e ao incentivo ao surgimento de novos autores.

O Estado Brasileiro visava, assim, à difusão e ao aprimoramento de técnicas didáticas para a qualificação e posterior uso dos livros didáticos e materiais científicos nas instituições escolares e superiores. A função da USAID seria a de assessoramento e assistência técnica aos especialistas, que trabalhariam junto aos editores, com o MEC, na execução do programa, em diversos setores, tais como fabricação de papel, elaboração e ilustração de livros, distribuição, diagramação, impressão, encadernação, editoração, biblioteconomia e outros, como consta no convênio assinado. Entretanto, na visão de Munakata (2006) a função da USAID limitava-se ao gerenciamento das atividades da Aliança para o Progresso.

Passados poucos anos de criação da COLTED, por meio de uma Portaria, a de nº 35, de 11 de março de 1970, o MEC implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, subsidiado por recursos do INL. Com a extinção da COLTED e o encerramento do convênio entre MEC e USAID, em 1971, o INL passou a gerenciar o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Neste cenário, requereu-se das Unidades da

Federação a contrapartida, a qual se efetivou com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático (FLD).

Através do Decreto-Lei nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), tornando-se esta Fundação a responsável pela execução do PLIDEF, sendo, portanto, extinto o INL. Dessa forma, o Governo Federal iniciou a compra dos livros didáticos com recursos do FNDE, ainda com a contrapartida dos estados. Entretanto, a insuficiência de recursos financeiros para a distribuição de livros a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública gerou a exclusão de grande parte das escolas municipais do Programa.

Na inconstância quanto à designação de instituições e gestores para o gerenciamento da política do livro didático, no ano de 1983 foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em substituição a FENAME. A FAE incorporou vários programas de assistência escolar do governo, incluindo o PLIDEF, motivando críticas ao que parecia uma centralização da política assistencialista do governo. Conforme Freitag *et.al.* (1997) as críticas estavam relacionadas a diversos aspectos, entre os quais, denúncias sobre a distribuição dos livros didáticos fora dos prazos estabelecidos, pressão das editoras e autoritarismo na seleção dos livros, este último fato, a despeito de decretos-lei anteriores garantirem a participação do professor na escolha dos livros didáticos a serem utilizados na escola.

Nesse contexto, reforçou-se a necessidade da participação dos professores na adoção dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental. Destacamos, porém, que alguns estados, como garantido por legislação, já delegavam a seleção dos livros didáticos a seus professores.

Nesse percurso de constantes mudanças, seja de órgãos gestores da política de livro didático, seja na promoção de ações efetivas para o desenvolvimento de políticas educacionais fortes e permanentes para o gerenciamento da distribuição de livros didáticos no país, um marco significativo na história recente da relação entre o Estado e o livro didático foi projetado no Decreto-Lei nº 91.542, publicado em 19 de agosto de 1985, que estabeleceu e fixou parte das diretrizes gerais atuais do PNLD, programa que veio a substituir o PLIDEF. Esse Decreto-lei foi revogado pelo Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990.

O Decreto-lei instituiu reformulações significativas nas diretrizes da política do livro didático, em especial, nos seguintes itens: fortalecimento e garantia da participação dos professores na escolha dos livros didáticos; reutilização do livro didático, implicando a produção do livro não consumível e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção; extensão da oferta aos alunos de todas as séries das escolas públicas e

comunitárias; cancelamento da obrigatoriedade da participação financeira dos estados, com aquisição dos livros didáticos com recursos do governo federal e distribuição gratuita às escolas públicas.

De sua implantação até a atualidade, vão-se mais de três décadas de desenvolvimento do PNLD, com destaque para alguns fatos que marcaram sua implementação, desde os primeiros anos. Em 1992, por exemplo, a distribuição dos livros didáticos ficou comprometida pelas limitações orçamentárias e, em decorrência desse fato, houve redução da abrangência da distribuição, limitando-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental. Mas em julho de 1993, a Resolução CD FNDE nº 6 estabeleceu um fluxo regular de verbas para aquisição e distribuição do livro didático gerando recursos para a compra dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino visando o atendimento a maior número de alunos.

Entre os anos de 1993 e 1994 foi elaborado o documento “Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos” MEC/FAE/UNESCO, no qual são definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, como requerido pelo Decreto-Lei que instituiu o PNLD, em 1985. Gradativamente, a partir de 1995, foi universalizada a distribuição do livro didático no ensino fundamental e atendidas diferentes áreas e disciplinas curriculares alternadamente. Nesse mesmo ano de 1995, foram atendidas as disciplinas de matemática e língua portuguesa; em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.

O ano de 1996 marcou o início do processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no processo avaliatório do PNLD, com a publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série. A avaliação dos livros, com base em critérios previamente acordados, ficou sob a responsabilidade do MEC, que coordenou uma equipe de especialistas nas áreas de conhecimento nas quais as obras didáticas estavam inseridas. Os critérios e procedimentos avaliativos foram aperfeiçoados pelas equipes de especialistas que compuseram as comissões de diferentes edições do PNLD, sendo aplicados em todas as edições do Programa, desde então.

Das várias ações implementadas por diferentes visões políticas, de governantes indicados pelo regime ditatorial àqueles eleitos pelo voto popular, como medidas administrativas para que o livro didático chegasse às escolas públicas ao longo de mais de sete décadas (1929-1996), só com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência da política de execução do PNLD para o FNDE, é que se iniciou, de fato, um período de produção e distribuição de livros didáticos de modo ininterrupto e massivo.

Nesse trajeto, o Programa foi ampliado e o MEC passou a adquirir livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos da antiga 1ª a 8ª série – hoje, 1º ao 9º ano – do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Como resultado, o PNLD se consolidou e abriu outras frentes de disponibilização de recursos didáticos para os sistemas públicos de ensino, como em 2000, quando foi inserida no Programa a distribuição de dicionários de língua portuguesa para os alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e de livros em braile para os alunos cegos. Nesse mesmo ano, uma ação simples, mas de grande impacto no cotidiano das escolas foi a distribuição dos livros didáticos no ano anterior ao início do ano letivo de sua utilização; ou seja, os livros didáticos que seriam usados em 2001 foram entregues até dezembro de 2000.

Ampliando a visão política sobre a inclusão de outros recursos e livros, que não apenas os didáticos no PNLD, no ano seguinte, 2001, os alunos de 4ª e 5ª séries passaram a receber a coleção Literatura em minha casa, com livros clássicos da literatura brasileira e universal. No mesmo ano de 2001 foi ampliado, gradativamente, o atendimento aos alunos com deficiência visual matriculados no ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braile. Esses alunos são atendidos, atualmente, também com livros em libras, caractere ampliado e na versão MecDaisy. Em 2003 foram distribuídos dicionários aos alunos da 1ª, 7ª e 8ª séries.

O atendimento ao ensino médio foi iniciado em 2004, com a criação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), que distribuiu, no ano seguinte, livros didáticos de português e de matemática para todos os alunos matriculados no 1º ano do ensino médio das escolas públicas. Essa primeira distribuição ficou restrita às regiões norte e nordeste do país, pois o projeto piloto do PNLEM deveria prover os alunos com livros didáticos de 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio, e de forma progressiva, entre os anos de 2005 e 2007, conforme previsto na Resolução CD FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003, que instituiu o PNLEM, revogada pela Resolução 1/2007/CD/FNDE/MEC, também revogada, pela Resolução 60/2009/CD/FNDE/MEC.

A partir de 2005 houve mudança em relação à sistemática de distribuição de dicionários, de maneira que foram distribuídos acervos para a utilização do material em sala de aula e não mais uma obra para cada aluno. Os dicionários passaram por adaptações para atender o nível de ensino dos alunos de 1ª a 8ª série.

No ano de 2006, além das ações sistemáticas de reposição e complementação de livros didáticos do PNLD de outros níveis de ensino, no âmbito do PNLEM houve a entrega parcial de livros de matemática e de português, distribuídos anteriormente, para todos os anos e

regiões do país e compra integral dos livros de biologia. A novidade do Programa no ano foi a distribuição do dicionário enciclopédico ilustrado trilingue - Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa, para os alunos surdos usuários de Libras.

Em 2007, além de distribuição integral, distribuição parcial, reposição e complementação de livros didáticos, e distribuição de dicionários trilingues de português, inglês e libras para alunos surdos das escolas de ensino fundamental e médio, ocorreu a entrega de cartilha e livro de língua portuguesa em Libras e em CD-Rom aos alunos surdos de 1ª a 4ª série. Nesse ano mesmo foi publicada a Resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007, na qual foi regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para doação de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que trabalhavam com a alfabetização e escolarização de pessoas com idade a partir de 15 anos.

Em 2008 houve aquisição e distribuição, como complementação e reposição, dos livros didáticos anteriormente distribuídos aos alunos do ensino fundamental, com exceção da 1ª série, pois os alunos deste ano recebem livro consumível. No ensino médio, houve complementação e reposição de livros nas escolas, mas também atendimento integral, com a inclusão dos livros didáticos de física e geografia.

No ano de 2009 foram publicadas duas resoluções, a Resolução CD FNDE nº 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) e a Resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, que estabeleceu novas regras administrativas para a participação no PNLD: as redes públicas de ensino e as escolas federais deveriam, a partir de 2010, aderir ao programa para receber os livros didáticos. A Resolução 60 estabeleceu, também, que as escolas de ensino médio seriam atendidas pelo PNLD e incluiu a língua estrangeira – com livros de inglês ou de espanhol – aos componentes curriculares a serem distribuídos aos alunos do 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira – com livros de inglês e de espanhol –, além dos livros de filosofia e sociologia, em volume único e consumível.

No ano de 2010 o atendimento à modalidade Jovens e Adultos foi ampliado, com a incorporação do PNLA ao PNLD EJA, por meio do que passaram a ser atendidos alunos de 1º ao 9º ano das escolas públicas e entidades parceiras do PBA. Conforme dados disponibilizados pelo FNDE, o investimento financeiro nesse ano foi de R\$20 milhões para aquisição e distribuição de mais de 2 milhões de livros próprios para a alfabetização. Como recurso pedagógico auxiliar à aprendizagem no ciclo de alfabetização, o PNLD passou a

adquirir e distribuir Obras Complementares⁵¹ para os alunos de 1º e 2º anos do ensino fundamental. Ainda em 2010 foi publicado o Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, que dispõe sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático: o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), tendo este último o objetivo de “prover as escolas públicas de acervos formados por obras de referência, de literatura e de pesquisa, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa”, conforme o citado Decreto preconiza.

Em 2011 o PNLD adquiriu e distribuiu integralmente livros para todo o ensino médio, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) desse nível de ensino. Os alunos da EJA receberam, pela primeira vez, livros de inglês e espanhol e livros de filosofia e sociologia, em volumes únicos e consumíveis.

O ano de 2012 foi marcado pelo direcionamento dado pelo PNLD à área tecnológica, com avanço significativo do Programa em relação à formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários dos sistemas de ensino brasileiros. Naquele ano, foi publicado edital que objetivava a constituição de acordos de cooperação entre o FNDE e instituições interessadas para a estruturação e a operação de serviço virtual, com vistas à disponibilização de obras digitais e outros conteúdos educacionais digitais para professores, estudantes e demais usuários vinculados às redes públicas de ensino no Brasil.

Esses meios educacionais digitais deveriam enfatizar os títulos distribuídos pelo PNLD, pelo PNBE e de outros programas e ações do Governo Federal voltados para a distribuição de material escolar, por meio de tecnologia que assegurasse o atendimento em nível nacional, protegendo os direitos autorais digitais e a propriedade intelectual dos acervos. Nesse mesmo ano, as editoras puderam inscrever, pela primeira vez, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos, no âmbito do PNLD 2014 do ensino fundamental. Jogos educativos, simuladores e infográficos animados que formavam um material multimídia enviado para as escolas, em DVD, a fim de que fossem de uso dos alunos

⁵¹ Conforme nota publicada pela Assessoria de Comunicação do MEC, em 03 de abril de 2009, Obras Complementares são livros paradidáticos, de natureza mais literária, que foram enviados para as escolas públicas, em 2010, para serem utilizados por alunos do 1º e o 2º anos do ensino fundamental. A escolha e distribuição de livros paradidáticos para essa faixa de ensino foi uma das muitas ações do MEC para implementar adequadamente o ensino fundamental de nove anos, em especial, com programas e ações de incentivo à leitura desde os anos iniciais. A primeira seleção de Obras Complementares contou com 1.077 obras inscritas, as quais foram avaliadas em duas etapas. Na primeira, especialistas em linguagem e educação fizeram a análise de cada título. Em seguida, especialistas de cada área aferiram a adequação conceitual e terminológica quanto aos conteúdos específicos dos componentes curriculares. Nessa primeira edição foram selecionadas 150 obras, que poderiam compor até cinco acervos diferentes, de acordo com o número de alunos de cada escola. A relação dessas obras complementares constou na Portaria nº 312, do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União no dia 2 de abril de 2009. (Portal do FNDE, *disponível* em <http://www.fnde.gov.br/> Acessado em 30 de abril de 2016)

dos anos finais do ensino fundamental, no ano letivo de 2014. Como muitas escolas ainda não tinham conexão de internet, o DVD se constituiu num recurso adicional para essas escolas. Os novos livros didáticos deveriam apresentar endereços *online* de acesso ao material multimídia, como complementos aos assuntos estudados.

O edital do PNLD de 2012 também previa que as editoras poderiam apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital, para o ano letivo de 2015. A versão digital deveria conter o mesmo conteúdo do livro impresso mais os objetos educacionais digitais, que poderiam ser vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens apresentados como recurso de aprendizagem. O edital permitia a apresentação de obras didáticas somente na versão impressa, para que editoras ainda sem domínio de novas tecnologias pudessem participar do processo seletivo. O material seria endereçado aos alunos e professores do ensino médio das redes públicas de ensino.

As ações recorrentes de aquisição, distribuição integral, reposição e complementação de livros para os alunos do ensino médio, incluindo a EJA, em relação ao material impresso, ocorreram normalmente no ano de 2012 e nos demais anos, até 2015. A sistemática de atendimento alternado, com edições próprias do PNLD para os diferentes segmentos da educação básica permanece, pois o Programa é executado em ciclos trienais alternados que atendem a diferentes níveis e modalidades de ensino.

Anualmente o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de cada um segmento, seja dos anos iniciais do ensino fundamental, dos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, a política do FNDE é que os livros distribuídos sejam conservados e devolvidos ao final de cada ano letivo para utilização por outros alunos nos anos subsequentes, conforme orientações constantes no PNLD 2012 (BRASIL, 2012, p. 26).

Cabe ao MEC planejar e normatizar as bases do Programa e ao FNDE administrar e executar as atividades concernentes aos processos avaliativos, à compra e à distribuição das obras. Tal divisão formal entre os dois segmentos gerou, de início, problemas no gerenciamento e operacionalização do programa, que se estendiam de atrasos na entrega a não utilização das obras pelos professores, como apontam Batista e Miranda (2003), no relatório técnico do MEC sobre a escolha e a distribuição de livros de 1^a a 4^a séries.

Tais problemas operacionais, aparentemente, foram sanados, com a cooperação técnica entre o Estado e as secretarias estaduais de educação, conforme descrição do funcionamento da distribuição, no portal do FNDE, que informa a saída dos livros didáticos diretamente das editoras para as escolas, por meio de contrato com a Empresa de Correios e

Telégrafos, que devem realizar a entrega em outubro do ano anterior ao que o livro será utilizado pelos alunos. Nas escolas do campo, as coleções didáticas são entregues nas sedes das prefeituras ou nas secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros naquelas escolas.

Nesses processos de gerenciamento da distribuição dos livros didáticos para os estudantes brasileiros e sua utilização por eles, processos já consolidados nas características mantidas pelo Programa na atualidade – resultado, também, do que foram os programas que lhe antecederam –, não se pode deixar de reconhecer a determinante influência do poder estatal na legitimação do livro didático na cultura escolar brasileira, o que tem garantido a sua permanência como recurso pedagógico ao longo de décadas.

Tal constância resulta de adaptações, de diferentes ordens e setores, às políticas educacionais vigentes no país e às tendências político-econômicas dos governos que as promovem. Esse pensamento converge com o de Silva (2012) para quem a permanência do livro didático nas instituições escolares está relacionada à capacidade demonstrada por autores e editores de ajustar a obra didática às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas.

Podemos acrescentar aos aspectos descritos por Silva (2012) a adequação das obras didáticas ao perfil do programa vigente, uma vez que os princípios e critérios que regem os processos avaliatórios desses programas precisam ser atendidos, sob pena de que a obra didática que desconsidere os elementos passíveis de eliminação, inscrito na seleção de determinada edição do programa, seja excluída do processo.

Sob a ótica do Estado, o PNLD é considerado um suporte à política educacional do Governo Federal para o cumprimento de uma determinação, de caráter obrigatório, constante na Constituição Federal vigente, de 1988, na qual é prescrito o dever do Estado com a educação, concretizado na garantia de programas suplementares de material didático-escolar, além de outros aspectos. Diante disso, a distribuição gratuita de livros didáticos aos estudantes é vista como uma das funções do Estado, no que lhe compete sobre a oferta de recursos didático-pedagógicos aos sistemas públicos de ensino.

Esse panorama histórico das políticas educacionais do livro didático no Brasil serve-nos como apoio para a compreensão mais global dos processos pelos quais passa a publicação de um LDP, uma vez que a análise desse recurso didático não pode desconsiderar os contextos legislativos e normativos que o regulamentam ou que regulamentam a sua concepção, produção, difusão, financiamento e utilização.

Choppin (2008) assevera que se o desenvolvimento dos Estados modernos é caracterizado por uma institucionalização dos procedimentos educativos, esse processo também compreende uma transferência das responsabilidades educativas da família e do poder público, visto que “as manifestações mais claras da intervenção desse Poder sobre o objeto e os conteúdos da educação se encontram nos programas, que constituem seu marco teórico, e nos manuais que representam a sua prática concreta” (CHOPPIN, 2008, p. 2).

Na próxima subseção refletiremos sobre a influência dos processos desenvolvidos, no âmbito do PNLD, e nos textos oficiais do Programa sobre as formas e funções do LDP.

4.1.2 O PNLD, o grande mentor e o LDP, o propositor do currículo de língua portuguesa

Para uma compreensão dos aspectos que fundamentam o pensamento de que o livro didático, no contexto brasileiro, determina, em alguma medida, o currículo escolar, é preciso buscar compreender, primeiramente, elementos que caracterizam a relação entre produção e uso de livros didáticos e os processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, neste tópico, serão discutidos alguns processos do PNLD, em seus procedimentos para a execução de ações de avaliação e seleção de LDP recomendados para o ensino de língua portuguesa e como os critérios do Programa determinam, de alguma maneira, um currículo para a disciplina.

Pela especificidade do objeto de estudo desta pesquisa, o LDP e os objetos de ensino de língua portuguesa estarão no centro das reflexões, a partir do que está subsumido nas concepções e nos fundamentos teórico-metodológicos dos guias de livros didáticos disponibilizados a cada edição do PNLD do ensino médio.

Aliamo-nos à ideia de que a capacidade de adaptação demonstrada por editores e autores de LDP na trajetória de construção de políticas públicas educacionais – na adequação das obras didáticas às alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos, inovações tecnológicas, mudanças de paradigmas, além de seu ajuste ao perfil do programa vigente – é um dos fatores que justifica a permanência desse artefato didático no cotidiano escolar de várias gerações de professores e alunos, na escola brasileira. Nessa diretriz, é necessário identificar percursos traçados na produção de um LDP, sob o ponto de vista curricular, de inserção de objetos de ensino – e exclusão de outros – para o ensino da língua portuguesa.

Como exposto na introdução desta tese, foram tomados como base de identificação dos objetos de ensino, no batimento com os LDP, os Guias do ensino médio publicados a cada seleção do PNLD, especificamente, três edições, PNLD 2009, PNLD 2012 e PNLD 2015. Além desses Guias, documentos curriculares oficiais, editais, resoluções e decretos-lei

já expostos neste capítulo subsidiaram as reflexões desenvolvidas, com elementos que apontaram para a influência dos textos oficiais na composição dos objetos de ensino de língua portuguesa.

O PNLD dispõe de um criterioso e sistemático processo avaliativo, visto que o Governo Federal, como cliente do mercado editorial, dimensiona o resultado dos seus investimentos financeiros, determina novas diretrizes para o setor editorial e recomenda aos professores e escolas as escolhas mais adequadas a serem feitas, a partir dos dados oriundos das avaliações dos LDP. Embora os modelos avaliativos do PNLD recebam severas críticas, muitos autores defendem tais modelos, uma vez que “[...] a avaliação deve ser feita porque o Estado, com recursos públicos, está adquirindo milhões de livros didáticos para distribuição gratuita na rede oficial de ensino básico e deve aferir a qualidade do produto que compra” (SPOSITO, 2006, p. 22).

O processo de avaliação pedagógica dos LDP que compõem diferentes edições do PNLD teve início em 1996, como descrito no tópico anterior, e passou por várias reformulações. A cada nova edição do Programa, que seleciona os livros a serem disponibilizados para as escolas, o MEC apresenta o Guia do Livro Didático, material distribuído às escolas no formato impresso e disponível em ambiente virtual. Nesse Guia constam a análise avaliativa pela qual passam os LDP e a resenha de cada obra, além de outros itens, a exemplo do Guia do PNLD 2015, do ensino médio, no qual estão presentes as seguintes seções:

a. *Palavras introdutórias*, que delineiam um perfil de um LDP adequado para o ensino; justificam a disciplina língua portuguesa nesse nível de escolaridade, pela centralidade da língua e da linguagem nas práticas sociais nas mais variadas esferas e nos diferentes níveis de atividade humana, bem como na apropriação individual de conhecimentos especializados; definem para a disciplina seus objetivos de ensino-aprendizagem compatíveis com o contexto do ensino médio; traçam um perfil sociocultural do aluno do ensino médio, em sua condição juvenil, para que se entenda que sua escolarização deva ser organizada como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes; destacam a relação do ensino médio com os exames vestibulares e com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como não constituindo o objetivo exclusivo ou privilegiado dessa etapa; definem objetivos e princípios gerais para a disciplina língua portuguesa no ensino médio.

b. *Descrição geral das coleções resenhadas no Guia*, parte explicativa sobre conteúdos e formatos das coleções selecionadas, composta por partes menores. Na primeira

destas partes encontra-se o modo de organização geral das coleções, apresentadas em compêndios ou em manuais⁵², com predominância, no PNLD 2015, do manual. A segunda parte expõe as duas grandes tendências metodológicas opostas presentes nas coleções, reveladoras no tipo de tratamento didático dado aos objetos de ensino em seus eixos. Uma dessas opções metodológicas é a transmissiva, quando na proposta pedagógica se defende que a aprendizagem dos conteúdos ocorre por assimilação, pelo aluno, de informações, noções e conceitos, sequenciados de forma lógica pelo professor e pelo material didático utilizado.

A outra opção, construtivo-reflexiva, prevê um tratamento didático dos objetos de ensino que impele o aluno a refletir, inicialmente, sobre dados ou fatos, para então inferir sobre os conhecimentos trabalhados, a partir de orientações do professor e/ou do material didático. Na terceira parte, os especialistas denominam como patamares de qualidade das coleções selecionadas, suas coletâneas de textos, as quais representam o que, segundo a visão deles, há disponível para os jovens na cultura escrita, em termos das esferas de atividade, dos gêneros e dos escritores, não restritos aos literatos. Nessas coletâneas, leitura, produção escrita, linguagem oral e conhecimentos linguísticos são apresentados como os grandes eixos ou objetos de ensino globais, com estratégias diversificadas para o trabalho didático e maior ou menor grau de investimento em cada um, a depender da proposta da coleção.

⁵² No Guia, há a definição de compêndio e de manual, a partir do formato das coleções selecionadas para o PNLD 2015. O compêndio é definido como uma obra didática voltada para a exposição e discussão sistemática dos objetos de ensino da disciplina, com recomendações e orientações sobre as práticas didáticas compatíveis com os fundamentos teórico-metodológicos da obra. Apresenta subsídios para o trabalho docente, como atividades e exercícios de referência, modelos, sugestões de trabalho, textos complementares etc. Exercícios e atividades constituem, no compêndio, exemplos e modelos para replicação e adaptação, ficando a critério do planejamento do professor a seleção, a ordenação e o tratamento didático-pedagógico a ser dispensado aos objetos de ensino propostos. Oposto ao compêndio, o manual é um livro didático organizado em atividades sequenciadas para um tratamento pedagógico, predominantemente, transmissivo ou reflexivo-construtivo dos objetos de ensino propostos. No manual, a aula ou sequências de aula, distribuídas em seções ou unidades, correspondem, em geral, ao trabalho com determinado objeto de ensino. O agrupamento dessas unidades e seções contém, em geral, o conteúdo programático do ano letivo de uma série/ano de um nível de ensino. Tais características evidenciam que o planejamento de um manual é autônomo e está inserido na sequência de unidades, mesmo que seja dada ao professor abertura para adaptações. (Guia PNLD 2015, ensino médio, p. 16 e 17). O Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, Artigo 2º, Parágrafo 1º registra uma definição para compêndios e apresenta, pela primeira vez em documentos oficiais, a expressão livro didático, nos seguintes termos: “Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Parágrafo 2º.: livros de leitura de classe são livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro de texto, livro texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático.” Quanto ao formato de livro didático como manual, a crítica de Geraldi (1997) é contundente, quando discorre sobre a incompetência dos sistemas de ensino em lidar com novos perfis de alunos e professores que passaram a compor o quadro das escolas, com o acesso à educação ampliado para as classes mais populares e a consequente e progressiva desvalorização do magistério. Nesse panorama, o livro didático foi inserido massivamente, uma vez que supriria, supostamente, as carências de formação, tanto de alunos quanto de professores, ao apresentar sequências de aulas preestabelecidas, objetos de ensino definidos e também respostas às atividades propostas. “[...] Assim, a solução para o despreparo do professor em dado momento parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso.” (GERALDI, 1997, p. 117).

c. *As resenhas* das coleções, as quais, segundo o que está posto no Guia, apresentam dados que subsidiam uma escolha adequada, por parte do professor, da coleção didática a ser adotada em cada escola.

Com a síntese da composição do Guia do ensino médio – PNLD 2015 e exposição geral dos seus elementos principais, apresentamos a ideia que, na situação comunicativa estabelecida no documento, todos esses elementos estão a serviço do convencimento do professor e demais leitores do documento sobre a adequação dos LDP aprovados aos critérios do PNLD. Assim, pelo discurso oficial, os LDP ganham autoridade na proposição de objetos de ensino para a disciplina, mas, é o próprio PNLD que fica caracterizado como o produtor do currículo, sendo o LDP a via pela qual esse currículo chega às escolas.

Nesse percurso enunciativo dos especialistas que elaboram o Guia, revelam-se as escolhas curriculares, concretizadas em objetos de ensino especificados, no interior dos quatro grandes eixos de ensino, também objetos – leitura, produção escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos e conhecimentos literários – o que contribui para o resgate da composição da identidade curricular da disciplina língua portuguesa, no âmbito do LDP. Extratos do Guia, em diferentes partes, de modo, até certo ponto, fragmentado, sugerem alguns objetos de ensino, como no primeiro trecho, citado a seguir:

Cada uma dessas coleções pretende fornecer parte significativa daqueles recursos de que o docente precisa, nas séries em que atua, para:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP em diferentes esferas de uso, propiciando-lhe um acesso qualificado à cultura escrita disponível para jovens e adultos;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos públicos da oralidade, seja em leitura, em literatura e em produção de gêneros textuais relevantes para a formação escolar, para o ingresso no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania; [...]

Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Português ensino médio, p. 7

Ao ressaltar os recursos que as coleções dispõem, o Guia indica a seus leitores questões referentes a aspectos teórico-metodológicos e a propósitos curriculares, quando são apontadas variedades e esferas de uso da língua portuguesa, oralidade, leitura e produção de gêneros como objetos de ensino.

Em outro trecho do texto oficial são mantidos três dos principais eixos de ensino da língua portuguesa – leitura, escrita, oralidade e reflexão sobre a língua –, acrescidos de conhecimentos linguísticos e conhecimentos literários.

[...] do ponto de vista da seriação escolar, o EM deve ser encarado tanto como sequência coerente do EF — e, portanto, como sua continuidade — quanto como uma ruptura, dadas as especificidades de seu alunado e das demandas sociais que a ele estão associadas. Entre outras coisas, isso implica:

- manutenção do compromisso com o desenvolvimento de proficiências orais e escritas socialmente relevantes — e, portanto, a continuidade necessária do ensino de leitura, escuta crítica e produção de textos, tanto orais quanto escritos;
- retomada e aprofundamento das capacidades de reflexão sobre a língua e a linguagem, mas agora com a necessária introdução dos conhecimentos linguísticos e literários não só como ferramentas, mas, ainda, como objetos de ensino-aprendizagem próprios;
- sistematização progressiva dos conhecimentos metalinguísticos decorrentes da reflexão, com o objetivo de levar o aluno a construir uma representação cientificamente plausível da língua e a uma concepção esteticamente legítima da literatura de língua portuguesa, em especial a brasileira.

Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Português ensino médio, p. 8

A autonomia dada aos conhecimentos linguísticos e literários como objetos de ensino próprios está ligada aos conhecimentos metalinguísticos, a serem aprendidos como produtos de um trabalho sistemático de reflexão sobre a língua, como descrito no trecho anterior.

Na sequência, o Guia aponta elementos a constarem nos planejamentos docentes, para encaminhamento em classe, com sugestões de exemplares de gêneros e suportes de gêneros:

É o caso, então, de levar-se em conta, no planejamento do ensino e nas práticas de sala de aula do EM, as formas de expressão mais típicas e difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem convive. Entre essas formas de expressão, são particularmente relevantes as práticas não escolares de letramento e os gêneros (como as letras de rap e de canções, os fanzines, os grafites, os manifestos, gêneros que circulam em redes sociais etc.) próprios da juventude, assim como os gêneros que, por sua destinação comercial, dirigem-se privilegiadamente a essa faixa da população (quadrinhos comerciais, suplementos juvenis da imprensa diária, revistas direcionadas etc.).

Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Português ensino médio, p. 10

A preocupação com que os objetos de ensino trabalhados no LDP tenham representações das formas de expressão da cultura juvenil está presente no Guia, nas sugestões que apresenta em relação a gêneros representativos dessa cultura, que, nas coleções didáticas, tornam-se objetos de ensino bastante específicos.

Por fim, o Guia reforça a ênfase nos eixos mais amplos do ensino de língua portuguesa, descrevendo as “preocupações” centrais para a disciplina:

Assim, devem estender-se, também para esse nível, as três preocupações centrais já estabelecidas, para o ensino de LP no EF:

- a) o processo de apropriação da linguagem escrita (em compreensão e produção) pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral — o mais complexo e variado possível;
- b) o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido; e
- c) a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Português ensino médio, p. 12

No trecho exposto, as diretrizes para o LDP indicam que os objetos de ensino amplos de língua portuguesa, leitura e produção de textos, devem ser subsidiados por objetos específicos que favoreçam a apropriação proficiente da língua oral e, em especial, a escrita. Nesse enquadre, a variedade padrão da língua constitui-se em um objeto de ensino privilegiado, mas considerando uma prática reflexiva sobre a língua, em diferentes manifestações orais e escritas, e não, apenas, a da modalidade formal da língua.

Há destaque para os objetos de ensino gerais, mais amplos, considerados eixos do ensino de língua portuguesa pelos referenciais curriculares oficiais contemporâneos, a saber: leitura, produção escrita e trabalho com a linguagem oral, em situações reais de uso, atividades prioritárias, nos processos de ensino e aprendizagem da disciplina e da área em que está inserida, Linguagens, códigos e suas tecnologias, no ensino médio. Em decorrência disto, precisam constar nas propostas curriculares, as quais devem atribuir a esses objetos de ensino relevância necessária, considerando-os como elementos-chave para a especificação de outros objetos peculiares que eles englobam.

Consta no Guia 2015 que as dez coleções didáticas aprovadas no PNLD 2015, do total de dezessete coleções inscritas no processo avaliatório, apresentam – com metodologias próprias, que, por vezes, se assemelham e, por vezes, se distinguem – textos, dados informativos, noções teóricas e atividades que se coadunam e colaboram com os objetivos do Estado estabelecidos para os quatro grandes objetos de ensino da disciplina — leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos –, com níveis diferenciados de eficácia, no tratamento didático dispensado a tais objetos. Nas coleções didáticas do ensino fundamental, esses objetos são apresentados desde 1995, como eixos de ensino, com apoio nos referenciais curriculares oficiais do período, alocando cada um desses eixos em seções específicas nos LDP.

Em se tratando do que representa o ensino médio, como etapa final da educação básica, fase em que são requeridas habilidades mais refinadas no uso da língua e da linguagem, a literatura tem se constituído como o quinto grande eixo de ensino, em função da importância dessa área do conhecimento, tanto para o prosseguimento nos estudos quanto para a formação cultural dos alunos.

Porém, a literatura, como eixo ou objeto amplo de ensino ainda precisa de definição, nos próprios referenciais oficiais, visto que foi desconsiderada, em alguma medida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e nos PCNEM, publicado em 1999. Neste referencial curricular, a literatura perdeu a configuração de disciplina, com autonomia relativa em relação à disciplina língua portuguesa e passou a ser conteúdo, unidade básica de ensino, inserida nos eixos de leitura e produção de textos na disciplina de português, como exposto no seguinte excerto:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas⁵³. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (PCNEM, 1999, p. 144).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento curricular, publicado em 2006, resgataram o papel da literatura, como conhecimento autônomo para o ensino, mas, para esse eixo estabelecem a leitura literária, e não os conhecimentos sobre a literatura, como o objeto de ensino. Como resultado dessa escolha dos saberes em literatura, o objetivo principal do ensino desse objeto específico é a formação de um leitor refinado, apurado, literário, um leitor que extrapole o texto da ficção juvenil ou dos *best-sellers*, insuficientes para conduzir os estudantes ao quadro mais complexo da leitura literária, pois, em geral, esses tipos de leitura são sucessos midiáticos, mas restringem seu padrão linguístico à linguagem cotidiana. Quanto à formação desse leitor, assim está dito nas OCEM:

O desafio será levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético –, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo. E é bom lembrar que nem sempre a leitura

⁵³ É possível observar, ao longo dos PCNEM, a tentativa de proposição de que as práticas de linguagem sejam norteadoras do ensino da língua portuguesa, onde os objetos de ensino figurem como meio para se chegar a esse fim. Entretanto, isto não se efetiva no próprio documento, por seu caráter assistemático e por seu viés direcionado para o desenvolvimento de competências, que não esclarece os modos de didatização das práticas de linguagem.

literária, como experiência estética, flui de modo espontâneo. Há pontos de resistência no aluno-leitor (seu repertório, os lugares comuns em que se assenta sua experiência de leitor), como há tensões de difícil desvendamento em certos textos, especialmente o poético. (OCEM, 2006, p. 70).

A leitura literária está apoiada, assim, na construção necessária de um corpo de conhecimentos tanto históricos quanto linguísticos e literários, que lhe seja próprio. Desse modo, as OCEM possibilitam a composição da literatura como objeto de ensino global, concebido como um agrupamento de componentes curriculares de outros eixos, especialmente, o da leitura e o de conhecimentos linguísticos, continuando a literatura, portanto, sem autonomia como conhecimento próprio, mesmo que as OCEM tenham lhe garantido essa autonomia. Como o PNLD de língua portuguesa tem por base os referenciais curriculares oficiais, é esta a perspectiva norteadora dos princípios e critérios de avaliação das coleções didáticas, conforme registrado no Guia 2015.

Por fim, o Guia orienta que devem ser considerados outros fatores, que, na verdade, se constituem em recomendações mais próximas a encaminhamentos metodológicos, para o trabalho didático-pedagógico com os objetos de ensino sugeridos. Tais recomendações são referentes ao trabalho com o texto, com a modalidade formal da língua e com as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem. Quanto a este último elemento curricular, a recomendação é

[...] privilegiar, em função de tomar o uso como objeto de reflexão, abordagens discursivo-enunciativas da língua, não se atendo, portanto, ao nível da frase [...]

Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Português ensino médio, p. 11

São recomendações como as apresentadas acima que sugerem, mais pontualmente, o trabalho com o texto e o discurso, sobre o que nos debruçaremos, além dos gêneros, na análise dos LDP.

Os princípios gerais do processo avaliativo oficial das coleções didáticas para o ensino médio têm por base, além das OCEM, na parte dedicada a Linguagens, códigos e suas tecnologias, o referencial *Ensino médio inovador: documento orientador*, publicado em 2009. Fundamentados nesses documentos oficiais e nos critérios e princípios propostos para a avaliação de livros didáticos do ensino fundamental, desde 1995, a partir de 2005 tais princípios foram adotados para a análise e avaliação de coleções didáticas do ensino médio,

no que serviram de orientação para estabelecimento de critérios mais específicos e pormenorizados de avaliação para os LDP destinados a esse nível de escolarização.

Embora no Guia 2015 não tenhamos prescrição clara acerca do que deva conter no LDP, em termos de objetos de ensino, esses princípios gerais, entretanto, são tomados pelos autores como o próprio currículo escolar da disciplina língua portuguesa, a ser contemplado nas coleções. Talvez, por ser mais segura a adequação ao que o Guia, juntamente com os demais documentos do processo avaliativo estabelecem, em termos de seleção de saberes sobre a língua e a linguagem.

Parece que diante das recomendações oficiais, é mais difícil, para os autores, impor uma interpretação ou uma seleção própria de objetos ensináveis, componentes dos grandes eixos de ensino de língua portuguesa que são sugeridos nos referenciais curriculares oficiais. Mais difícil, ainda é a composição de novos objetos de ensino, objetos emergentes de teorias do texto, do discurso de gêneros.

Nessa dependência das coleções didáticas aos propósitos do PNLD quanto aos saberes a ensinar, ao tempo em que as políticas educacionais voltam-se para a adequação do LDP às novas concepções de língua e linguagem e de ensino de língua portuguesa baseadas nos referenciais curriculares oficiais, também induzem a um formato modelar de LDP. No pensamento de Rojo (2012), essa indução do PNLD apresenta peculiaridades que lhe conferem um papel, não apenas estruturador, mas cristalizador do currículo de língua portuguesa. Nesse papel, o LDP se constituiria como o artefato didático homogeneizador das práticas de linguagem em sala de aula.

Batista (2012) também aponta para a mesma questão, ao observar que o PNLD estaria contribuindo para a cristalização de um modelo de livro didático, cujo formato se restringiria à exposição de unidades de ensino compostas por textos diversos e atividades relativas a eles, sem variação significativa na metodologia que articula as atividades aos textos apresentados. Seguindo a mesma linha de pensamento, Rangel (2015), ao refletir sobre problemas e perspectivas do LDP, no âmbito do PNLD, afirma que “para além da fixação de currículos, os LDP seriam responsáveis, em boa medida, por uma (indesejável) padronização de procedimentos e práticas de ensino-aprendizagem” (RANGEL, 2015, p. 21).

Esse papel do LDP está ratificado nos Guias referentes a cada edição do PNLD, de cada segmento de ensino, na defesa de que nele se tem um projeto de ensino e aprendizagem inovador, com pressupostos teórico-metodológicos específicos e organizados para atender as demandas de aprendizagem dos alunos do ensino médio. É a voz estatal assumindo um posicionamento acerca de concepções e encaminhamentos metodológicos para o ensino da

língua portuguesa, que determina os saberes a ensinar como recortes dessa língua. Como resultado, autores e editores estariam submetendo sua produção didática aos princípios estabelecidos por esse discurso de autoridade.

Na visão de Souza (1999), o LDP, legitimado pelo Estado, estaria cumprindo adequadamente sua função na relação que professores e alunos traçam com o conhecimento, e, por isso, deve se prestar à orientação dos professores quanto a que saberes ensinar e como ensiná-los. Além de tal função, é próprio do livro didático apresentar objetos de ensino selecionados previamente, o que pressupõe escolhas sobre que elementos seriam relevantes, a partir de determinadas concepções, sobre dados conhecimentos disciplinares. Também se espera que sejam apresentadas metodologias para os processos de ensino e aprendizagem desses objetos de ensino em sala de aula. (SOUZA, 1999, p. 59).

Os LDP aprovados pelo PNLD estariam cumprindo, assim, sua função estruturadora de currículo, numa transposição dos princípios estabelecidos pelos referenciais curriculares oficiais e, principalmente, pelo Guia do livro didático do PNLD, o qual estimula os professores a práticas pedagógicas desejáveis no ensino da língua portuguesa, a partir de concepções teóricas contemporâneas propostas pelo discurso oficial.

No Guia 2015 de português, ensino médio, os especialistas que produzem o discurso que constitui o texto oficial, são membros de uma equipe sob a responsabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais – instituição que coordenou os trabalhos avaliativos dos LDP, nas edições 2012 e 2015 – composta por consultor técnico, coordenadora institucional, coordenadora de área, coordenadora de áreas de livros digitais, três coordenadoras adjuntas, quatro apoios técnicos, trinta e quatro avaliadores, dois avaliadores especialistas, uma avaliadora especialista de livros digitais, uma leitora crítica, uma revisora e três analistas de recursos.

Os especialistas estão vinculados a universidades e institutos federais, faculdades e universidades estaduais e privadas, de diferentes regiões do país. Como são ligados a instituições de ensino e a programas de pós-graduação em letras, linguística, literatura e afins, têm um repertório teórico próprio da área que os autoriza a atuar como os especialistas porta-vozes do discurso oficial.

Nas três edições do PNLD do ensino médio e nos Guias referentes a cada uma dessas edições, a equipe de especialistas, especificamente, os avaliadores, foram responsáveis por analisar as coleções didáticas inscritas no processo seletivo e produzir a resenha de cada uma delas, a partir dos critérios de análise comuns às áreas e específicos das disciplinas. A resenha e a síntese avaliativa de cada coleção se constituem, assim, numa espécie de matriz

curricular que materializa as concepções teórico-metodológicas dos referenciais curriculares oficiais e os objetos de ensino neles propostos, devendo os LDP se adequarem aos fundamentos curriculares implícitos na resenha e na síntese. O quadro comparativo que se encontra no apêndice A – Elementos constitutivos da resenha do PNLD Língua portuguesa –, descreve os elementos constitutivos das resenhas constantes nos Guias 2009, 2012 e 2015.

A contribuição das resenhas elaboradas pelos especialistas para a seleção, no LDP, de objetos de ensino, sinaliza para algumas questões relativas à composição de um currículo escolar, já apontadas por pesquisadores de diversos campos teóricos. Sacristán (2000) ensina que perdurou por longo tempo a concepção de currículo restrita aos objetivos e conteúdos do ensino, tendo sido ampliado o conceito para o desenvolvimento curricular por meio de atividades práticas, mas ainda restritas aos conteúdos escolares.

Com uma visão mais ampla, Saviani (1994), entende o currículo como relativo à seleção, sequenciação e dosagem de conteúdos da cultura direcionados para situações de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, o currículo compreende ideias, convicções, valores, hábitos, símbolos, conhecimentos, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos e outros aspectos dispostos em disciplinas escolares e seus programas. Desse modo, as disciplinas escolares resultam de um extenso processo imerso no contexto sócio-político-cultural e econômico da sociedade, de forma alguma estando indiferente a esse contexto, visto que assume a representação de estruturas sociais e econômicas mais amplas.

As palavras de Santomé (1995) reforçam as ideias expostas:

[...] os projectos curriculares, os conteúdos do ensino, os materiais didáticos, os modelos organizacionais das escolas e liceus, as condutas dos alunos e do professorado, etc., não são algo que possamos contemplar como questões técnicas e neutras, à margem das ideologias e do que acontece em outras dimensões da sociedade tais como a económica, a cultural e a política. (SANTOMÉ, 1995, p. 14)

Julgamos que haja, de fato, nas resenhas que traçam a radiografia das coleções didáticas do Guia, aspectos selecionados, sequenciados e dosados de conteúdos da cultura – incluindo-se a acadêmica – e dos modelos político-econômicos vigentes que incidem sobre a identidade da própria língua portuguesa em sua disciplinarização, especialmente, nestes tempos em que texto, discurso e gêneros são destacados nos documentos oficiais como objetos de ensino. No caso específico das influências que recaem sobre o ensino de língua portuguesa, De Souza Luz-Freitas (2004), assim descreve o fato:

Salienta-se que a concepção de linguagem tem ação sobre a concepção de ensino de língua materna, mas esse constrói-se, principalmente, por meio da

legislação vigente – interferência imposta – e da prática pedagógica – interferência que envolve a formação de professores e a práxis cotidiana. [...] É possível concluir que o deslocamento de uma posição puramente normativa para uma acepção mais dinâmica da linguagem não se fez simplesmente por causa do desenvolvimento das ciências. As relações econômicas é que, na verdade, mais fizeram com que esse processo avançasse. As intenções político-econômicas estão sempre presentes nos documentos oficiais e as inovações científicas são utilizadas à medida que interessam ao Estado. (DE SOUZA LUZ-FREITAS, 2004, p 1).

Na composição desse currículo, estão presentes os conhecimentos teóricos dos especialistas e suas convicções em relação a eles, com base no que avaliam os LDP e sinalizam para certos procedimentos na condução didática dos objetos de ensino que possam contribuir para a construção de saberes e habilidades sobre a língua e a linguagem. O Guia estabelece, assim, o seu próprio currículo, não prescrito, nem explícito em forma de referencial curricular, mas suposto nos critérios avaliativos que constituem a resenha, a síntese, bem como os princípios gerais e específicos do documento. Tudo nos limites dos interesses estatais.

O currículo não explícito no PNLD talvez esteja muito próximo do que Apple (2006) apontou em seus estudos, ao traçar conexões entre conhecimento, ensino e poder, concebendo o currículo como forma de controle social ao destacar ideologias, valores e relações de poder que se fazem presentes nos sistemas educativos e suas implicações nas instituições escolares. Assim, não se pode negar que o contexto histórico do currículo escolar brasileiro, em relação ao ensino da língua portuguesa, é sustentado por relações de poder, ideologias, valores e concepções estabelecidas pela voz do Estado, que silencia as vozes da escola e seus agentes e os tornam meros receptores dos ditames curriculares oficiais.

Entretanto, a construção curricular de uma disciplina não ocorre sob a influência de uma única ideologia, mas a partir de tendências, objetivos e interesses diferentes, por meio de instituições ou programas, como o PNLD, que exercem seu poder significativamente na construção do currículo, caso do LDP, que abriga uma seleção curricular, em grande medida, decisiva para os processos de ensino e aprendizagem sobre a língua e a linguagem. Daí a importância da vinculação do currículo de português e dos estudos sobre ele à constituição histórica e social que o precede, uma vez que a seleção dos saberes que formam um currículo, num sentido restrito, são resultado de necessidades sociais, econômicas e culturais, nos quais os saberes de referência estão incluídos.

Pelo diferentes elementos que um currículo escolar abrange, entre eles, os saberes a ensinar, o termo é polissêmico, por envolver diferentes aspectos inter-relacionados. Na

tentativa de teorização sobre as dimensões que estão na base de um currículo escolar, alguns estudos desenvolvidos sobre currículo por Moreira (1997) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) destacam a presença de níveis variados de currículo, caracterizando-os como formal, real e oculto, em relação ao aprendido ou não dos alunos.

O currículo formal diz respeito àquele que os sistemas de ensino estabelecem por meio de diretrizes curriculares, com seus objetivos e objetos de ensino referentes às áreas de estudo e suas disciplinas. Exemplificam o currículo formal, no contexto brasileiro, os PCN, as OCEM e outros referenciais nacionais, estaduais, municipais que prescrevem institucionalmente conjuntos de diretrizes para as áreas e disciplinas curriculares.

Já o currículo real é aquele currículo realizado efetivamente no cotidiano da sala de aula com professores e alunos, como consequência de um projeto político pedagógico e da organização do trabalho pedagógico por meio de planos de ensino e outros elementos de planejamento didático-pedagógico. Em geral, essa organização curricular real está sob a responsabilidade docente.

Por fim, o currículo oculto é a nomeação dada para caracterizar as influências, de diversas ordens, que afetam os processos de ensino e aprendizagem dos alunos e o trabalho docente e que não estão restritas à instituição escolar. Representa a gama de conhecimentos aprendidos pelos alunos no dia a dia da escola, em meio às diversificadas práticas, comportamentos, atitudes, percepções, gestos, que vigoram nas diferentes esferas sociais, inclusive, a escolar. Em síntese, um currículo é oculto quando não está previsto pelo professor, está ausente de seu planejamento (MOREIRA; SILVA, 1994).

O currículo suposto no Guia do PNL D e que determina a elaboração dos LDP estaria nos limites dessas tendências, pois traz consigo algo de prescrito por um discurso oficial, ao assumir determinados pressupostos teórico-metodológicos. Esse currículo suposto atinge um currículo real, pois constando no LDP, que está no planejamento docente – por vezes, sendo o próprio planejamento do trabalho pedagógico – e se aproxima de um currículo oculto, pela tentativa de sugerir para o LDP certos elementos da cultura oral e escrita própria dos jovens.

Como já posto, não há neutralidade no currículo, em nenhum de seus aspectos, incluindo-se o de selecionador e transmissor de conhecimentos sociais, uma vez que emerge de relações de poder e expressa o (des)equilíbrio entre forças atuantes no sistema educacional em determinado período, revelando em suas formas e conteúdos, as opções historicamente recortadas de um dado momento cultural, social, político e econômico.

Por isso, deve ser destacado que o discurso e a construção curricular da língua portuguesa, no Brasil, não se deram sob uma única ideologia, mas sob influência de

concepções teóricas, objetivos e interesses diferentes. Com esse viés histórico podemos perceber a importância de não se desvincular uma organização curricular da constituição histórica e social do Estado, visto que um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e de interesses de diversas ordens, inclusive, econômica.

Diante dessa realidade, voltamos à ideia do PNLD como um currículo suposto, com seus critérios, que tem no Guia a mediação para uma composição curricular, no LDP. Sem alteração significativa em relação aos Guias de língua portuguesa das edições 2009 e 2012, no Guia de português 2015 os princípios e critérios expostos são os mesmos do Edital PNLD 2015 e representam o padrão de qualidade para as obras didáticas, como dito no Guia. A avaliação das coleções didáticas inscritas no PNLD 2015 foi feita a partir da articulação entre critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e disciplina.

São oito os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, os quais abrangem: o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio; a observância de princípios éticos; a adequação da abordagem teórico-metodológica da obra à sua proposta didático-pedagógica e a seus objetivos; o respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos objetos de ensino; a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; a observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra; a pertinência e a adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso.

Na explicitação do critério relativo à correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos, há a preocupação com o respeito que as coleções devem ter em relação às conquistas científicas alcançadas nas áreas de conhecimento que as disciplinas escolares representam, alertando-se para os princípios de uma adequada transposição didática, sob pena de que coleções sejam reprovadas no processo avaliatório, se tal “transposição” não estiver estabelecida adequadamente.

É perceptível que os especialistas trabalham com o conceito de transposição didática, o qual, grosso modo, contém a ideia de que conhecimentos científicos, quando didatizados, são os únicos transformados em saberes escolares. Nessa verificação de adequação dos conceitos nos livros didáticos, os LDP que

[...]apresentarem de modo incorreto, descontextualizado ou desatualizado conceitos, princípios informações e procedimentos” ou “utilizarem de modo incorreto,

descontextualizado ou desatualizado esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens”, serão descartados.

Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 ensino médio, Português, p. 85 e 86

Desse modo, o Estado Brasileiro, por meio de seus órgãos gerenciadores, delinea um currículo, que se torna oficial para o ensino de língua portuguesa e, com as indicações do Guia de Livros Didáticos, institucionaliza e legitima a proposta didático-pedagógica dos LDP aprovados, os quais são tomados pelos professores como referencial para o desenvolvimento de suas práticas de ensino.

Do que se pode agrupar como proposta curricular dos órgãos e documentos oficiais para a composição de um currículo para o ensino da língua portuguesa, o quadro descritivo do apêndice B – O currículo de língua portuguesa suposto no PNLD – discrimina os objetos de ensino selecionados pela voz oficial, os propósitos desses objetos e o tratamento didático que deve ser dado a eles, no LDP.

Voltamos a destacar que a visão sobre o ensino de língua portuguesa no Guia preza por um encaminhamento didático-pedagógico interdisciplinar dos eixos e objetos de ensino propostos:

Pelas perspectivas interdisciplinares que oferece, assim como pela natureza de seu objeto e dos componentes curriculares que a compõem, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) é estratégica no enfrentamento dos desafios próprios da escola de ensino médio [...].

Uma das perspectivas mais promissoras da organização em área de disciplinas como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física, que compõem a área de LCT, é a abordagem interdisciplinar, tanto de temas e objetos de ensino-aprendizagem comuns à área quanto das disciplinas envolvidas.

Guia de livros didáticos PNLD 2015 Língua portuguesa Ensino médio p. 88

Dada a perspectiva interdisciplinar da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, eixos e objetos de ensino também estão imbricados, e, em diferentes trechos, são tomados em uma ou outra posição, sem prejuízo para a compreensão sobre a que se referem. Isto pode ser conferido no quadro apresentado no apêndice B, em especial, nos eixos/objetos de ensino de leitura e literatura. Entretanto, esse movimento interdisciplinar é, igualmente, visto quando do

deslocamento entre objetivos, eixos, objetos e procedimentos de ensino, que podem ocupar um o lugar do outro, em razão das finalidades a que se propõem.

Esse deslocamento pode ser exemplificado pelo eixo Análise e reflexão sobre a língua, que, no Guia, é exposto em diferentes posições e, também, no currículo suposto, apresentado, como propósito, objeto de ensino e procedimento didático. Há, além disso, a possibilidade de que eixos e objetos de ensino sejam tomados tanto como propósitos ou capacidades a serem atingidas, como ferramentas ou como procedimentos, assim entendido, a partir do trecho a seguir:

Sem eliminar o ponto de vista que evidencia as especificidades de cada componente curricular, essa perspectiva evita a especialização excessiva e artificial. E, ainda, favorece o desenvolvimento daquelas capacidades, ferramentas e procedimentos que, por se revelarem implicados em conhecimentos disciplinares os mais variados e diversos, colaboram para o desenvolvimento da autonomia relativa do aluno no processo de aprendizagem. É o que acontece com a proficiência em leitura e escrita, implicada não só em toda a área, mas também em todo o ensino-aprendizagem escolar.

Guia de livros didáticos PNLD 2015 Língua portuguesa Ensino médio, p. 88 e 89

Nas conexões entre objetivos, objetos, eixos e procedimentos de ensino no trato com a disciplina língua portuguesa, um fato parece muito evidente: o texto mantém, na voz oficial, seu estatuto de unidade de ensino, desde o momento histórico em que campos teóricos de cunho textual e enunciativo-discursivo passaram a constar nos documentos e referenciais curriculares brasileiros, marcando o fim de um longo período em que a palavra e a frase tinham supremacia num currículo que primava pela gramática normativa, no interior de uma concepção de língua como sistema abstrato de regras, como esclarece De Souza Luz-Freitas (2004), em sua pesquisa sobre a disciplinarização da língua portuguesa:

A concepção de língua unicamente como sistema de regras predomina no Brasil, até pelos anos 60, quando a Teoria da Comunicação conseguiu mostrar-se suficientemente forte nos currículos escolares brasileiros, considerando-se a prática lingüística como instrumento de comunicação. A língua é vista como código: ela não é só um sistema de regras a serem adquiridas, mas, um sistema que os falantes precisam dominar para transmitir mensagens com eficácia. Ao o ensino de Português vai se atribuindo o papel principal de representar a pátria, refletindo o momento nacionalista da consolidação do Estado. (DE SOUZA LUZ-FREITAS, 2004, p. 9):

O rompimento com o ensino de regras gramaticais, com a entrada em cena da concepção de língua como instrumento de comunicação, facilitou a entrada de teorias textuais

e linguístico-enunciativas nos currículos oficiais, tanto que na atualidade, outras correntes teóricas, como as teorias do discurso estão presentes nos referenciais e instrumentos curriculares do Estado. Entretanto, há de se refletir sobre as condições em que os objetos de estudo texto e discurso são reconfigurados como objetivos, objetos e procedimentos de ensino nos LDP, pois já se encontram inseridos no currículo oficial, como temos visto.

Tais discussões merecem aprofundamento, visto que podem indicar as atuais questões epistemológicas e metodológicas que envolvem o LDP, que tanto podem superar como ficar aquém das expectativas dos professores ou do próprio PNLD e que podem desvendar ou criar um currículo autônomo. Investigar essas questões é investigar o currículo que não está oficialmente prescrito, mas que pode estar construído no LDP, pelas influências que a produção das obras didáticas recebe do PNLD.

4.2 A institucionalização de saberes sobre a língua portuguesa

Nesta subseção as reflexões serão em torno de um recorte sobre a produção e a institucionalização de saberes sobre a língua, a linguagem e a língua portuguesa, no Brasil. Neste recorte, outros aspectos específicos se interpõem, visto que estarão relacionados a essa produção/institucionalização os que se aliam à história recente da linguística, institucionalizada como disciplina obrigatória nos cursos de Letras, do país, via decreto federal, no ano de 1962 e definida, mais especificamente, na década de 1970, como assegura Altman (2004). Anterior à década de 1960, os estudos linguísticos não tinham sido reconhecidos nos estudos da linguagem. Nossa intenção é marcar o lugar da linguística, de forma global, e a influência que exerceu e exerce na didatização da língua portuguesa.

A opção por esse percurso diz respeito à relação entre teorias linguísticas, sua historicidade e a articulação estabelecida com as estruturas sociais, como aponta Gregolin (2007), ao discorrer sobre a relevância social da linguística para o ensino de língua. A autora traça um panorama valioso da história das contribuições das teorias linguísticas no Brasil, concentrando-se em períodos decisivos, que revelam as concepções de língua dominantes em cada um deles:

Assim, esse percurso histórico nos leva a acompanhar, primeiramente, o embate entre linguística e “gramática normativa” e as contradições que figuram nos *Guias curriculares* (anos 1970); posteriormente, com a abertura política, surgem as *Novas propostas* derivadas da sociolinguística e da linguística textual (anos 1980) e, mais recentemente, as contribuições da teoria da enunciação e do discurso nos *PCN* (a partir dos anos 1990). Em cada um desses momentos, as concepções sobre a língua e o ensino se

deslocaram e produziram efeitos que nos aproximaram, cada vez mais, de uma consciência sobre o papel da língua na sociedade. (GREGOLIN, 2007, p. 54-55).

Ainda que diferentes períodos da história da disciplinarização da língua portuguesa requeiram estudos específicos, em sua historiografia, inclusive, os períodos recentes discriminados por Gregolin (2007), a abordagem não será historiográfica, pois isto demandaria uma exaustiva investigação sobre como se sucederam os estudos sobre a língua portuguesa no Brasil, desde a chegada do português europeu, com os invasores, até os dias atuais.

Entretanto, ainda que não seja essa a perspectiva, há uma dependência dela, pelos estudos, no campo da linguística, que se fazem sob um enfoque historiográfico e que têm contribuído significativamente para a concretização de pesquisas sistemáticas sobre a história da constituição de uma língua brasileira. Esses estudos históricos têm agregado conhecimentos sobre peculiaridades da língua, também, com investigações sobre instrumentos diversos que revelam processos de constituição histórica do ensino da língua portuguesa no e do Brasil.

Entre esses trabalhos, destacamos os desenvolvidos por Guimarães (1993), nos quais temos uma síntese dos estudos sobre a língua portuguesa em território brasileiro, mas, de forma global, e não especificamente voltados para questões de ensino. Assim está moldada a síntese historiográfica de Guimarães (1993):

Um primeiro período começou a partir de 1500, com a invasão portuguesa, até a primeira metade do século XIX, fase marcada pela ausência de estudos, realizados no Brasil, sobre a língua portuguesa.

Um segundo período se iniciou na segunda metade do século XIX e se estendeu até fins dos anos 1930. Além da publicação de gramáticas como a de Júlio Ribeiro, em 1881, o período ficou caracterizado pela fundação de instituições como a Academia Brasileira de Letras, em 1897, e das Faculdades de Letras no Brasil, tanto a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1937, quanto a Faculdade Nacional de Letras da Universidade do Brasil, em 1939.

Um terceiro período ficou compreendido entre o final dos anos 1930 até meados da década de 1960, quando a linguística é tornada disciplina obrigatória no Brasil para os cursos de Letras, pelo Conselho Federal de Educação.

Um quarto período começou em meados dos anos 1960 vindo até a atualidade. Este período está marcado pela implantação da linguística em todos os cursos de graduação em

Letras, no país, e implantados simultaneamente cursos de Pós-graduação em linguística em algumas universidades brasileiras.

Nesses quatro macro períodos esboçados por Guimarães (1993), consideramos que estão inseridas fases que podem indicar, sob outras perspectivas, a que tendências estaria submetido o ensino da língua portuguesa, como nos estudos de Soares (1998) que versam sobre as variações bem delineadas nas concepções de linguagem no decorrer da história do ensino da língua portuguesa, no Brasil. Nas pesquisas da autora, seriam três os períodos caracterizados por concepções de linguagem que marcam, decisivamente, as concepções sobre o ensino de língua, estando tais períodos assim estabelecidos:

- a. O predomínio da concepção de linguagem como sistema, que perdurou até por volta dos anos 1960 do século XX.
- b. O domínio da concepção de língua como instrumento de comunicação, que alcançou dos anos 1960 a 1980.
- c. A visão de linguagem como enunciação, discurso, interação, que domina fortemente as atuais políticas públicas educacionais e o discurso oficial sobre o ensino de língua portuguesa, no país.

Sem estabelecermos uma datação rígida entre os períodos propostos acima pelos dois autores citados, é possível perceber conexões entre eles, mesmo em se tratando de recortes distintos sobre o mesmo objeto. Assim é que, com a chegada da língua dos colonizadores europeus em terras brasileiras, e ao longo dos séculos com a implantação de seu regime educacional para o ensino dessa língua, a regra não poderia ser outra a não ser ensinar uma gramática normativa.

Isto pode ser verificado no Brasil Colônia, com o ensino da Gramática Latina gerenciado pelo sistema educacional dos jesuítas, que privilegiava a estrutura gramatical latina como objeto de ensino, pois se visava atender a uma elite colonial que pretendia desenvolver seus estudos acadêmicos na Europa. Para atender a esse propósito, como asseguram Xavier *et al.* (1994), os jesuítas estabeleceram na Colônia um sistema de ensino semelhante ao modelo europeu, que lhes servia de inspiração, ainda que certas concessões “linguísticas”, podemos dizer, tenham sido feitas, a exemplo da permissão da utilização do português e de línguas nativas, pelos falantes dessas línguas, mas restritas a ocasiões de descontração.

A estrutura do sistema jesuítico de ensino trabalhava em função de duas grandes metas: desenvolver a catequese indígena, com vistas à ampliação do domínio católico e à fundação de uma economia própria da comunidade; instalar um sistema de ensino visando à

formação de elites submissas a Portugal, o que contribuiria para a fixação de uma sociedade escravocrata, de onde se conseguiria uma produção colonial que atenderia os interesses dos colonizadores.

Nesse jogo de interesses pela dominação, não apenas territorial, desenhou-se uma primeira forma de se ensinar sobre a língua portuguesa, notada, mais fortemente, no interior do país, com o uso de idiomas nativos sendo aceito de forma paralela ao ensino do português. Destacamos que no período ainda não havia a disciplina língua portuguesa, sendo o idioma português utilizado como ferramenta para o estudo do latim.

Conforme descreve Chagas (1980), nos colégios e nas escolas organizadas nas aldeias indígenas o ensino/transmissão do idioma e da cultura portuguesa estava associado à catequese religiosa. Com isso, o ensino da língua grega, que junto com a língua latina formava a base do currículo jesuítico, foi abandonado temporariamente para dar lugar e importância à língua portuguesa. O plano pedagógico também envolveu a adoção da língua tupi como veículo de comunicação com os nativos.

Nessa política educacional jesuítica, notamos uma primeira distinção entre o ensino sobre o uso eficaz da língua portuguesa para seu domínio como meio de comunicação, de um lado; e, de outro, como meio de transmissão/aquisição de saberes sobre essa língua. Junte-se a isso, no contexto assinalado, que ensinar/aprender o português significava angariar prestígio diante da Metrópole. Importante ressaltar a estratificação entre essas línguas, pois, conforme assegura Cunha (2002), a língua geral, a qual Mattoso Câmara (1967) define como tupi-jesuítico, pois tinha por base línguas do grupo tupi, se constituía na língua da comunicação. Em outro nível era vista a língua portuguesa, a língua prestigiada, de promoção social, como expõe Silva Neto (1976).

Aprender língua portuguesa nesse cenário significava, certamente, ascender a uma outra civilização, se não, a melhor, se considerarmos a que se reduzia o mundo ocidental naquele período. A língua a ser aprendida, portanto, na escola, teria que ser, necessariamente, o português disciplinado pelas gramáticas, o que revela a supremacia da língua escrita sobre a língua falada, enquadrando-se nesta última modalidade à língua geral, linguajar aprendido na fala cotidiana; um dos motivos, entre outros, da negação dessa língua como disciplina escolar.

Reflexo do Iluminismo, com seus princípios racionais pautados no cartesianismo e no empirismo do século XVII, a reforma promovida pelo Marquês de Pombal, em 1759, estabeleceu a língua portuguesa como idioma oficial do ensino, em conjunto com uma série de outras medidas impostas, com vistas à reestruturação do sistema educacional, que esteve sob a administração dos jesuítas desde o início da colonização, por mais de dois séculos. Com

a reforma pombalina a língua portuguesa foi incluída nos programas curriculares, mas ainda sob o modelo do ensino de latim.

A Reforma Pombalina, mesmo com sua força, conseguiu muito pouco em relação à renovação no ensino, especialmente, no que tange à organização de instituições oficiais de ensino, como asseguram Xavier *et al.* (1994). No que se refere à metodologia do ensino da língua portuguesa, foi caracterizada pela fragmentação dos conteúdos, originada pela transposição dos modelos de ensino do latim adaptados ao ensino da língua portuguesa. Em decorrência disso, procedeu-se à divisão entre Retórica, Poética e Gramática.

Inicialmente constavam ainda no currículo reformulado as disciplinas Poética e Retórica estando o idioma português estabelecido como objeto de ensino da disciplina Gramática Nacional. A disciplina Português surge, de fato, na segunda metade do século XIX, constando no programa curricular do Colégio de Pedro II, a partir de 1857, como assevera Fávero (2002). Confirmando este fato, Soares (1998) defende que, apesar de ainda ser preciso compor a história do português ou língua portuguesa como disciplina escolar, é consensual que essa disciplina só passou a existir, com a referida denominação, no século XIX, já em suas últimas décadas. Até esta data, as disciplinas Gramática, Retórica e Poética estavam configuradas na escola como o estudo sobre a língua.

No longo período que se estendeu dos primeiros anos da colonização à década de 1960 a língua portuguesa que se estudou na escola foi tomada como sistema de regras. Só depois de tal período é que princípios da teoria da comunicação invadiram e dominaram amplamente os programas curriculares das escolas brasileiras, via documentos normativos oficiais, que passaram a considerar as práticas de linguagem como instrumento de comunicação. Nos instrumentos pedagógicos autorizados a ensinar sobre a língua portuguesa na escola, especialmente, os LDP, esta língua foi estudada como código, uma vez que não se tratava apenas da aquisição de um sistema de regras, mas do domínio de tal sistema pelos falantes, para a transmissão eficaz de suas mensagens.

Foi bem no início da década de 1970, onde se vivia sob os ideais desenvolvimentistas do regime militar, que a ideia de comunicação de massa predominou nas políticas educacionais relacionadas ao ensino da língua portuguesa e a noção de áreas de estudo foi delineada na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 5692/71 e estabelecida a área de Comunicação e Expressão, campo onde os documentos oficiais marcam o lugar da disciplina língua portuguesa, ao lado de outras, as quais vão focalizar diferentes semiologias, importantes para a concepção de língua como instrumento de comunicação.

Fomentado pela LDB de 1971, atribuiu-se um papel de enorme importância ao ensino de português como representante da pátria brasileira e isto era o reflexo de uma fase extremamente nacionalista de consolidação do Estado. Percebemos que as reais intenções desse ensino revelavam-se em seus objetivos de gerar a necessidade, nos atores dos sistemas educacionais, de se garantir a “defesa” do idioma pátrio, assim como seu prestígio e sua disseminação.

Em estudo recente, Pereira (2015), destacamos alguns aspectos da LDB 5692/71 que subsidiaram a concepção de língua como instrumento de comunicação e do ensino da língua portuguesa como ferramenta para o desenvolvimento da expressão comunicativa dos alunos. Apresentamos trecho constante do artigo 4º, parágrafo 2º da citada Lei que antecipou o enfoque do núcleo comum, do currículo escolar e apresentou a concepção de língua a ser transposta como um saber de referência para as práticas pedagógicas de ensino da língua: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” Também expusemos trecho do Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação que normatizou os objetivos da área de Comunicação e Expressão e condicionou o objetivo da disciplina língua portuguesa, indicando os fins visados com seu ensino:

(...) em Comunicação e Expressão, o “cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual” (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da Língua Portuguesa “como expressão da cultura brasileira”, consoante o disposto no art. 4.º, § 2.º, da Lei 5.692.

Isto reforça a ideia de que as intenções político-econômicas e ideológicas marcam fortemente sua presença nos documentos oficiais, com as concepções teóricas subsidiando as decisões governamentais, à medida que forem produtivas para o Estado. Este fato é perceptível, também, a partir dos anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e, conseqüentemente, com a publicação dos PCN dos anos iniciais do ensino fundamental, em 1998, quando o ensino da disciplina, pela via governamental, passou a ter seus fundamentos teórico-epistemológicos subsidiados por teorias enunciativo-discursivas, sendo sugeridos outros eixos organizadores e outros objetos para o ensino da língua portuguesa. Período quando foram adotadas as concepções de linguagem das teorias discursivas, enunciativas, sendo estas concepções predominantes para o ensino da língua neste período em que nos encontramos.

Gregolin (2007), após traçar um panorama geral sobre o histórico das contribuições da linguística para o ensino da língua portuguesa no Brasil, a partir do século XIX, chega à década de 1990, período sobre o qual, assim se expressa:

[...] nos anos 1990, o ensino de língua passou a incorporar as teorias da linguística da enunciação. Ela mostra que, para poder tratar dessa heterogeneidade textual dos usos sociais da linguagem, é necessário adotar uma perspectiva discursiva. A análise do discurso e as idéias de M. Bakhtin influenciam decisivamente nossa forma de enxergar a língua como dispositivo de inserção social, a partir dos conceitos de “gênero”, de “condições de produção do discurso”, de linguagem como sociointeração, “de arena de lutas ideológicas”. Se com a linguística textual havíamos incorporado o texto, agora, com as formulações da análise do discurso e a (re)descoberta de Bakhtin aliamos a ele o discurso no ensino de língua, acrescentando, assim, à textualidade a idéia de que os textos são produzidos por interlocutores situados histórica e socialmente, de que os discursos veiculam os valores, as ideologias de uma sociedade (...) (GREGOLIN, 2007, p. 68 e 69).

Como observamos, são fundamentalmente essas concepções de língua e linguagem e do seu ensino, de cunho enunciativo, discursivo e sociointeracionista que estão na base das políticas públicas educacionais atuais, no que diz respeito aos saberes a ensinar sobre a língua portuguesa; nos referenciais curriculares, como os PCN, DCNEM, PCNEM, OCEM e nos textos do PNL D, assim como em outros textos oficiais e legais.

Na seção de análise do *corpus* desta tese retomaremos as questões sobre as quais refletimos nesta subseção, em especial, em relação a este período, no qual estamos vivendo, no ensino de língua portuguesa, sob influência maior de teorias sociointeracionistas e, mais amplamente, de teorias do texto, do discurso e de gêneros. A partir do LDP, enfocaremos aspectos relativos à seleção de saberes para a composição de objetos de ensino, as influências teóricas sofridas pelos autores, o tratamento teórico-metodológico dispensado no ensino do texto, do discurso e do gênero, entre outros aspectos.

Por fim, entendemos que seja possível lançarmos olhares diversificados sobre a trajetória de disciplinarização da língua portuguesa, se traçarmos paralelos entre os processos avaliativos do PNL D, as leis de diretrizes e bases da educação – 4.026/61, 5.692/71 e 9.394/96, as concepções de língua e linguagem que tais documentos prescrevem, na tentativa de explicitar as consequências que legislação e concepções geram no LDP e, consequentemente, no ensino da língua portuguesa, especialmente, no que se refere à modelagem de objetos de ensino a compor as propostas curriculares para a disciplina.

4.3 Breves notas sobre as disciplinas escolares

Chervel (1990), no seu livro *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* afirma que o estudo histórico dos conteúdos de ensino raramente suscitou o interesse dos pesquisadores ou do público. Mesmo assim, o historiador francês deixa clara a importância de se ter uma visão global das disciplinas em seu percurso histórico, o que pode levar a respostas sobre algumas questões relevantes da cultura escolar, dentre as quais, as regras de funcionamento das disciplinas.

A proposta desta subseção não é uma observação histórica ou historiográfica sobre o ensino da língua portuguesa, como expusemos acima, embora a história seja indissociável da problemática investigada, quando, na pesquisa, há um recorte, também histórico, a partir de um objeto de ensino específico, o discurso, que emergiu a partir da influência de teorias do texto e teorias do discurso recontextualizadas, em alguns de seus fundamentos em referenciais curriculares, em textos legais e oficiais e, também, nos LDP. Historicamente, esse objeto de ensino foi inserido na cultura escolar brasileira em decorrência da publicação de instruções oficiais e referenciais curriculares, no final da década de 1990 e vem sendo trabalhado em LDP do ensino médio, mais amplamente, desde então.

A história do ensino de língua portuguesa atravessa tanto o período do recorte proposto, nesta tese, quanto os anteriores a ele, por, necessariamente, convocar a presença destes períodos anteriores à publicação de leis, diretrizes, referenciais e outros documentos com vistas à comparação entre as tendências estruturalistas e pós-estruturalistas e suas influências na adoção de saberes de referência no ensino da língua portuguesa.

Inserido na perspectiva teórica da chamada História Cultural ou, mais reconhecida no campo da educação como História da cultura escolar, ao estudar a história das disciplinas escolares, Chervel (1990) entende que uma disciplina é “em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento, da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Para o historiador, o estudo da história das disciplinas traz grandes contribuições para que se compreenda a cultura produzida na e pela escola. Isso devido ao fato de o sistema escolar ser dotado de um poder criativo, advindo da relação que a escola, necessariamente, mantém com a sociedade, na qual desempenha o papel de formação do indivíduo e, conseqüentemente, na formação de uma cultura que tem impacto diretamente na vivência desse indivíduo na sociedade. Como diz o próprio historiador francês, o sistema escolar

“forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. (CHERVEL, 1990, p. 184).

É possível que o historiador tenha razão, uma vez que a cultura escolar pode ser decisiva para a manutenção ou dispersão de determinados dogmas, como no caso, mais específico, de disciplinas para o ensino da língua materna. A problemática com a qual estamos trabalhando nesta pesquisa pode servir como exemplo, pois é bem propícia a retomada da noção de discurso tornado um saber escolar em LDP do ensino médio – noção teórica que, sem dúvida, já faz parte do repertório cultural tanto de alunos quanto de professores brasileiros, pelos menos em termos de vocabulário, há mais de uma década.

Isso pode vir a contribuir posteriormente para entendermos a língua como a representação viva da cultura de um povo, tornando seu ensino um ensino de usos da língua, sem restringi-lo unicamente a elementos linguístico-gramaticais. Em decorrência disso, a investigação se volta à análise de LDP, em função de ser esse instrumento pedagógico importante fonte de informação sobre o desenvolvimento do ensino da disciplina língua portuguesa, assim como sobre a constituição de sua identidade, ao longo da história da escola brasileira.

Essa perspectiva é igualmente defendida por Soares (2002) ao sustentar que, a depender do momento histórico, a constituição da disciplina língua portuguesa é determinada tanto por fatores externos – as condições socioeconômicas e culturais que imputam à escola e ao ensino o que pode ou deve ser ensinado – quanto por fatores internos – a natureza dos conhecimentos disponíveis sobre a língua, o nível de desenvolvimento em que se encontram esses conhecimentos, a formação dos profissionais que atuam na área. Dessa forma, a autora destaca que a retomada desses fatores contribui para elucidar elementos do passado e, também, do presente, que construíram e constroem a identidade da disciplina língua portuguesa.

As reflexões de Soares (2002) sobre os fatores externos e internos que constituem a disciplina são pertinentes para o desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que no atual contexto em que se encontra o ensino de língua portuguesa, com a adesão dos LDP aos conhecimentos e noções trazidos por teorias enunciativo-discursivas, impulsionados pelas políticas públicas educacionais do país, pode-se pensar que esteja sendo delineado um novo perfil da disciplina, mas ainda muito frágil, oscilante, quando analisamos, com mais rigor, os objetos de ensino que são tomados em sua relação como objeto teórico discurso.

Diante desse panorama promissor, a investigação lançou um olhar sobre o objeto de estudo, o discurso no LDP, a partir da teora dialógica, mas olhando também para uma história

e uma sociologia do ensino, a fim de projetar uma perspectiva transdisciplinar na análise do LDP.

Como os LDP são instrumentos escolares utilizados para assegurar a construção de saberes sobre a língua e a linguagem, eles se convertem em fonte privilegiada para uma história do ensino da língua portuguesa como disciplina escolar. Investigar o LDP, no Brasil, sob essa perspectiva é um caminho aberto à história do ensino da língua, de suas práticas, das configurações das disciplinas escolares, no entendimento de que o LDP sempre será determinado e compreendido pela evolução de políticas educacionais e sociais.

Nesta subseção traçamos um percurso que discutiu a formalização dos estudos sobre a língua portuguesa, no Brasil, em alguns períodos e, também, apresentamos três outros períodos, nos quais descrevemos o ensino de português, a partir das concepções de língua e linguagem, mas nos fixamos no período atual, visto que a adoção de perspectivas enunciativo-discursivas fundamentam e delineiam o percurso que estamos trilhando, na problematização do objeto de estudo desta pesquisa, o discurso como objeto de ensino.

4.4 Transposição e recontextualização de saberes de referência

Noção teórica importante como um dos fundamentos para o tema da pesquisa é a de transposição didática, gerada na sociologia de Verret (1975), mais especificamente, na sua tese de doutoramento. Nesta, o teórico desenvolve estudo sociológico sobre a divisão do tempo das atividades escolares, na tentativa de compreender as funções sociais dessas atividades para os estudantes, o que levou sua atenção para os saberes que circulam no ambiente escolar, ao considerar o fato de que tais saberes seriam responsáveis pelo condicionamento do tempo dos alunos, sob dois eixos: o tempo do conhecimento, regulado pelo próprio objeto de estudo e o tempo da didática, que estaria definido em função das condições de ‘transmissão’ desse conhecimento.

A palavra ‘transmissão’ está destacada para mantermos coerência com o pensamento de Verret (1975) sobre a didática, entendida por ele como transmissão de determinado saber por alguém que adquiriu esse saber e, portanto, o domina, para alguém que ainda não o aprendeu, supondo-se que este último esteja na condição de aprendiz desse saber. Nas palavras do próprio Verret, “est la transmission d’un savoir acquis. Transmission de ceux qui

savent à ceux qui ne savent pas encore. De ceux qui ont appris à ceux qui apprennent”⁵⁴ (VERRET, 1975, p.139). Semelhantemente ao tempo pedagógico, a prática didática se reduplicaria em prática do saber e prática da transmissão desse saber.

A alusão feita a Verret (1975) serve para evidenciar o embrião da teoria da transposição didática elaborada por Chevallard (1991), que deu continuidade aos estudos de Michel Veret. Para Chevallard (1991), a partir do momento que um conteúdo de saber é definido como saber ensinável, passa por diversas transformações adaptativas até que chegue à condição de objeto de ensino. A atividade que transforma um saber a ensinar em objeto de ensino é o que o didata francês chama de transposição didática. Nesse ponto, a teoria não apresenta problema, pois uma de suas questões mais problemáticas se encontra na origem da seleção dos saberes a ensinar, uma vez que Chevallard (1991) reconhece apenas os saberes científicos como os únicos a entrarem nessa seleção.

Petitjean (2008) considera a transposição didática um conceito nômade e migrador, pois surgiu na sociologia de Michel Verret, transitou pela matemática e, depois, se dispersou para outras disciplinas. Além de ser rapidamente assimilado por disciplinas da área da didática, que destacam o poder explicativo da transposição didática para análise do sistema didático. Algumas dessas disciplinas mostraram que essa construção teórica apresenta limites que devem ser revistos, os quais resumimos em duas críticas principais: i) percepção redutora dos saberes escolares, ii) definição restrita do próprio ato de transposição.

Particularmente, além do reconhecimento que, em determinadas situações, certos saberes devem ser e são transpostos, tal como entendida a transposição em Chevallard (1991), consideramos, também, nesta tese, o referencial da recontextualização, de Bernstein (1996a, 1996b), que analisa a composição social do discurso pedagógico observando seus modos de transmissão e apropriação. O autor toma o discurso pedagógico como um princípio para apropriação de outros discursos e os coloca numa relação mútua, visando à sua transmissão e apropriação.

Na visão de Bernstein (1996), o discurso pedagógico é um princípio que desloca um discurso de sua prática e contexto realocando aquele discurso com base em seu próprio princípio de focalização.

Mas, a constituição do discurso pedagógico, na visão de Bernstein (1996), parte de regras específicas: i) regras distributivas, pelas quais o discurso pedagógico controla a relação poder, conhecimento, consciência e prática, na produção do conhecimento. Indicam

⁵⁴ Em tradução livre: É a transmissão de conhecimento adquirido. Transmissão daqueles que sabem para os que ainda não sabem. Daqueles que aprenderam para os educandos.

distributivamente, quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições; ii) regras recontextualizadoras, pelas quais o discurso pedagógico é definido como regras para embutir e relacionar outros discursos e, embutindo o discurso da competência, instrucional, no discurso regulativo, de ordem social. O princípio recontextualizador do discurso pedagógico seleciona, tornando apropriado, refocalizando e relacionando outros discursos a partir de sua própria ordem, tornando-os outro discurso. iii) regras de avaliação, pelas quais se toma a avaliação contínua como base da prática pedagógica, procedendo-se a essa avaliação na relação entre a apropriação e a transmissão do conhecimento.

Em suma, as regras distributivas estão relacionadas à produção do discurso, as regras recontextualizadoras à sua transmissão e as regras de avaliação à sua apropriação. Mesmo afastando-se, em determinados aspectos, da teoria da transposição didática, o referencial teórico de Bernstein (1996), em especial, a noção teórica de recontextualização, mantém aproximação com o referencial teórico de Chevallard (1991).

Ainda que nesta investigação não haja uma adesão irrestrita às noções de transposição didática e de recontextualização, elas são importantes para a análise do *corpus*, visto que o trabalho analítico tem por base um processo de tomada de saberes de referência, no caso, saberes de teorias do discurso e teorias do texto, como saberes a ensinar, transformados em objetos de ensino ao serem transpostos para o LDP. Assim, a ideia de transposição e de recontextualização didática são aceitas, no sentido da transmissão/contextualização de um saber de referência – saber acadêmico, científico – para um aprendiz que não o domina, uma vez que caracteriza a função de um livro didático, no qual se supõe a presença de noções de referência a serem aprendidas/apropriadas pelos estudantes.

Importa ressaltar, retonando a Chevallard (1991), a transposição didática não se reduz, em nada, à ideia de transmissão de conhecimento, tal como posta em Verret (1975) – nisso há diferença significativa em relação à concepção do sociólogo, com uma realocação do seu conceito em outro campo, por Chevallard (1991) – e nem à simples transformação de um saber científico para um saber escolarizado, mas se amplia na ideia do sistema didático.

Na teorização de Chevallard (1991) o sistema didático refere-se à complexidade das relações estabelecidas entre as vértices de um triângulo, se entendemos esse sistema como uma representação triangular formado pelas seguintes vértices, tal como posta na teoria da transposição didática: o do saber; o daquele que ensina, o professor; e o daquele que aprende, o aluno. O diagrama abaixo, com base em Brousseau (1986), ilustra o sistema didático.

Diagrama 2 – O sistema didático



Nesta pesquisa há a focalização no vértice do saber transposto para uma situação hipotética de aprendizagem do aluno, a do livro didático, estando fora do campo de análise a mediação do professor nesse processo.

Como esta investigação destina-se à análise, dentre outros aspectos, dos saberes de referência que constituem a identificação do discurso e de outras noções que lhes são próprias, como objetos de ensino, há, também, uma certa necessidade de explicitação das bases que sustentam o conceito de disciplina e, no caso específico, do ensino da disciplina língua portuguesa. Nesse particular, acatamos a posição de Chervel (1990), como já exposto na subseção anterior, que, em posição contrária à teoria da transposição didática advoga, que não são, apenas, os saberes científicos que estão na base dos saberes escolarizados, visto que é perceptível ampla distância entre saberes eruditos e saberes ensinados, apontando o pesquisador como uma das razões para isso, o fato de que a escola produz uma cultura específica.

Em suas considerações sobre a constituição das disciplinas escolares, no caso específico da ortografia francesa, Chervel (1990) critica as teorias que estabeleciam o saber escolar como de menor prestígio ou derivado dos saberes científicos, gerados nas academias; também expunha sua crítica à ideia de que a escola seria mero agente de transmissão de saberes produzidos em espaços que não o dela, o que a caracterizaria como espaço do conservadorismo.

Em certa medida, o LDP funciona como um termômetro nesse embate entre saberes produzidos fora da escola – mas que são nela alocados por imposições curriculares – e os que

a escola produz, estando estes últimos, possivelmente, em “igualdade de condição” com os primeiros, no que se refere às escolhas dos saberes selecionados pelos professores para o ensino da língua portuguesa, por exemplo. Por um lado, talvez isso seja um dos motivos para que professores de português sejam bastante seletivos no uso do LDP, pois, raramente, o utilizam de forma integral, mesmo tendo sido escolha sua; e, por outro lado, o fato de os professores trazerem para o ensino outros saberes que compõem o repertório cultural de sua experiência como docentes, inclusive, os do conhecimento comum.

Subsidiadas por essas bases, na proposta de Chervel (1990), as disciplinas curriculares são vistas em sua amplitude sociohistórica e consideradas além de simples instâncias de transposição didática de conhecimentos elaborados pelas ciências de referência, por se constituírem como campo autônomo, para o qual contribuem agentes e elementos internos e externos. Nessa relação, são produzidos saberes e práticas próprios, como já dito, que compõem a cultura escolar, o que é diferente de um campo em que há, apenas, reprodução e divulgação de ideias, no qual não haveria uma dinâmica de criação dos próprios conhecimentos.

Envolvido por uma perspectiva histórico-cultural, Chervel (1990), ao que parece, concebe a escola como um importante elemento de produção de saberes, ainda que alguns destes sejam selecionados/produzidos além de suas portas, para que nela se tornem objetos de ensino. No Brasil, é fato que as instruções oficiais impõem as perspectivas que lhes são apropriadas, a depender do momento, e os saberes a ensinar, a partir dessas perspectivas.

É o caso de uma disciplina como a de língua portuguesa, que, a despeito de ser ensinada na escolarização básica para nativos do português brasileiro, ao longo de sua história de constituição como disciplina escolar, sempre teve sua identidade constituída por meio de instruções oficiais que prescrevem os saberes a serem ensinados sobre/da língua nos sistemas de ensino. Exemplo contundente é o que pode ser visto em leis que regularam/regulam a educação brasileira, como na Lei 5692/71, a qual preconizava, conforme exposto no Parecer 853/1971, do Conselho Federal de Educação, sobre a doutrina do currículo de Língua Portuguesa das escolas de 1º e 2º graus, que:

A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer,

neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se. (Parecer 853/1971, do Conselho Federal de Educação)

Ou a lei mais recente, que rege, atualmente, os princípios da educação brasileira, a LDBEN 9394/96, que determina como fundamento principal para o ensino “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita [...]” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96).

A regulação do Estado na definição do currículo e dos conteúdos curriculares não impede, entretanto, que haja a produção de saberes sobre a língua que estejam alheios às normas prescritas, numa clara demonstração de que a escola – no sentido mais amplo que o termo comporta – seja uma agência de produção de conhecimentos próprios. Daí a importância do estudo de instrumentos próprios da cultura escolar, como o LDP, para o conhecimento sobre aspectos não previstos nas leis, mas que se tornam pontos cruciais para o estudo sobre o perfil da disciplina.

Por isso, a análise dos LDP, em cotejamento com as instruções legais, constitui-se em investigação relevante para descrever que saberes são expostos como objetos de ensino nas obras didáticas se, em consonância ou não com os saberes de referência que subsidiam os documentos oficiais. Em decorrência dessa análise, há a possibilidade de identificação e caracterização das tendências do ensino da língua portuguesa por meio dos objetos de ensino selecionados e, do que, possivelmente, ocorra no ambiente escolar, nas práticas dos professores de português, do ensino médio.

Soares (1996) refletia, na segunda metade da década de 1990, em seu artigo “Um olhar sobre o livro didático”, que, diante da diversidade de olhares que vinham sendo lançados à época sobre o livro didático, dentre os quais, o pedagógico, o político e o econômico – olhares que, simplesmente prescreviam, criticavam ou denunciavam – haveria a necessidade de mais investigações sobre esse recurso didático-pedagógico, não mais sob a ótica de como ele deveria ser, mas como se apresentava e como tinha sido até então. Do ponto de vista da pesquisadora, faltavam estudos a partir de uma História e de uma sociologia do ensino; ou seja, estudos desenvolvidos sob a visão de uma perspectiva sociohistórica do livro didático, visto que “o livro didático instituiu-se, historicamente, bem antes que o estabelecimento de programas e currículos mínimos, como instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares [...]” (SOARES, 1996, p. 55).

Em outras palavras, o livro didático estava presente na cultura escolar brasileira antes mesmo que os textos legais se ocupassem de estabelecer um perfil curricular mínimo para as disciplinas. Assim podemos afirmar que, mesmo sob a regulamentação oficial, esse currículo básico sofre influências da cultura geral e da própria cultura escolar, o que pode resultar em adaptações e transformações, por vezes, não previstas nas instruções oficiais, mas materializadas nos LDP, em especial, porque esse recurso trabalha com questões de língua e linguagem, que são, eminentemente, questões culturais.

Por se constituir nessa fonte privilegiada para uma história do ensino da língua e da disciplina língua portuguesa e de certa operacionalização de currículos e programas organizadores dos saberes ‘autorizados’ a adentrarem a escola, a análise dos LDP deste período atual tem sua relevância. Esse período em que a disciplina está sob o auspício da LDBEN9394/96 e de seus pareceres correlatos, bem como de referenciais curriculares que adotam como fundamentos teórico-metodológicos noções de teorias enunciativo-discursivas, permite a identificação e mapeamento dos saberes ensináveis transformados em objetos de ensino no período. Tal realidade contribui para a continuidade do panorama histórico da disciplina, revelando tendências metodológicas e da política educacional e sociocultural que estabeleceu determinada disciplinarização do conhecimento, da ciência e das práticas culturais, em detrimento de outras.

Conseqüentemente, é gerado um inventário com os diversos saberes que estão presentes na história do ensino da língua portuguesa, das práticas de linguagem na escola propostas pelos LDP e das transformações sofridas pela disciplina no seu percurso histórico, na constituição de sua identidade. É nessas bases teórico-epistemológicas que se enquadra esta pesquisa, no intento de compor uma radiografia dos saberes sobre o discurso tornados objetos de ensino, em seus usos e funções e os modos como foram recontextualizados e/ou transpostos para o LDP, para o alcance de determinados objetivos na disciplina língua portuguesa, alocada neste período em que se encontra sob a influência de teorias do texto e teorias do discurso.

5 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Embora, já há algum tempo, pesquisadores, na academia, tenham optado por apresentar sua metodologia de pesquisa como tópico da introdução – o que, sem dúvida, possibilita que o leitor antevêja os percursos metodológicos que o pesquisador trilhou na investigação de seu objeto de estudo e, conseqüentemente, os resultados que alcançou com a pesquisa – nossa escolha por dedicar uma seção exclusiva para a descrição da metodologia de pesquisa desta tese advém de nossa compreensão sobre a importância da descrição do delineamento de caminhos trilhados para a compreensão e análise dos fatos linguageiros do objeto de estudo.

Sousa (1994), ao refletir sobre a necessidade de uma nova interpretação das ciências humanas, apoia-se na concepção de linguagem das teorias desenvolvidas por Bakhtin, Vygotsky e Benjamin, para considerar que a linguagem deve ser entendida como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico, social e cultural. O ser humano é orgânico em sua estrutura, mas, no seu desenvolvimento, a cultura é o seu traço principal e, nessa ênfase nos traços culturais, o lugar da linguagem é destacado. Nessa visão histórico-cultural, a linguagem é entendida como fundadora de nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo, por isso as dimensões humanas, linguagem e história, apontam para uma nova consciência sobre o humano.

A inovação desse modelo está na busca de uma nova compreensão dos fatos humanos sem negar *a interferência dos julgamentos de valor e das ideologias no processo do conhecimento científico-social*. A contribuição desse confronto de modelos pode se expressar pelo fato de evidenciar que *as ciências humanas não podem se enquadrar dentro de uma metodologia unitária*. O aspecto mais fundamental que o eixo histórico-cultural inaugura é a possibilidade de se constituir uma teoria das ciências humanas para além do conhecimento objetivo. Essa questão nos remete, necessariamente, à ampliação do conceito de ciência e, conseqüentemente, a uma alteração na forma de conceber e interpretar os fatos humanos. (SOUZA, 1994, p. 31). Destques nossos.

Nos escritos bakhtinianos, que deram origem à teoria dialógica, sem que seus teóricos se propusessem a nomear essa perspectiva sobre a qual esta pesquisa se fundamentou, não se têm prontos os procedimentos teórico-metodológicos. Está ausente uma metodologia fixa e, muito menos, um método⁵⁵, a partir dos quais se faça uma aplicação de conceitos pré-

⁵⁵ No capítulo 6 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volochinov (1997) sugere uma ordem metodológica para o estudo da língua, em sua evolução histórica, na comunicação verbal concreta, para tratar do fenômeno de transmissão da palavra do outro delimitando como fronteira, o fenômeno social da interação verbal, realizada

estabelecidos, embora, como analisa Faraco (2009), muitos procurem nos escritos dos teóricos russos, um método, “na expectativa de encontrar um *modus faciendi*, um conjunto de procedimentos para a análise literária e para a análise linguística”, transformando “categorias filosóficas em categorias científicas, em categorias de método” (FARACO, 2009, p. 39).

Possivelmente, os exemplos mais recorrentes de reconfiguração de categorias filosóficas em categorias metodológicas, do legado bakhtiniano, são as noções teóricas de polifonia, diálogo e carnavalização, os casos mais clássicos desse equívoco, conforme pensa o autor citado. Ao contrário dessa atitude, o que se sugere, na abordagem bakhtiniana, é uma postura dialógica diante de um *corpus* discursivo, no tratamento reflexivo sobre a linguagem e sobre os discursos.

Mesmo os trabalhos de Voloshinov⁵⁶ e Medvedev, comprometidos com o pressuposto de cientificidade do pensamento marxista, dificilmente podem ser lidos como contendo recortes de “objetos calculáveis” e formalizações de proposições de método (sem o que a ciência não pode funcionar). Eles são antes discussões dos fundamentos de uma ciência da linguagem, de uma poética sociológica ou de um estudo das ideologias [...] (FARACO, 2009, p. 39-40).

Sob tais condições, a teoria bakhtiniana, embora não formalize método científico, indica diretrizes para conhecermos melhor o objeto estudado. Desse modo, o fazer investigativo, nas ciências humanas, é ordenado por gestos interpretativos, na busca por construção de sentidos. Decorrentes deste último aspecto, as noções e categorias podem ser encontradas nos escritos, em função das especificidades de cada problema de pesquisa.

Alguns pesquisadores brasileiros que adotam a perspectiva da ADD, a exemplo de Cunha (1990), construíram seus procedimentos e suas categorias de análise a partir de escritos bakhtinianos, utilizando noções importantes nos escritos dos autores para as suas questões de pesquisa e de seu *corpus* de análise.

É perceptível que o próprio Bakhtin elabora suas noções teóricas com base no *corpus* que toma para estudo: a concepção de polifonia, a partir do romance de Dostoiévski; a de

pelos enunciados. No capítulo 5, de Problemas da poética de Dostoiévski, Bakhtin (1997) formaliza um objeto de estudo, as relações dialógicas, para a investigação do discurso a partir da proposição de uma disciplina específica para isso, a translinguística. Faraco (2009) defende que as classificações metodológicas encontradas nesses textos sejam o indicador óbvio de ausência de projeto metodológico dos escritos bakhtinianos, uma vez que, em nenhuma delas, as categorias estão definidas com suficiente “objetividade calculável” e, o que poderia ser tomado como “o gérmen de uma proposição de método não passa de um exercício classificatório apenas sugestivo, sempre mal acabado e apresentado como apenas preliminar, esquemático, provisório (e nunca retomado)” (FARACO, 2009, p. 41).

⁵⁶ Grafia conforme o texto do autor.

carnavalização, a partir, também, de Dostoievski e de Rabelais, no livro sobre a cultura popular na idade média; outras noções como heteroglossia, vozes, formas híbridas, cronotopo etc., a partir das obras analisadas. Sua análise, certamente, tinha por base sua visão dialógica da linguagem.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volochinov (1997) propõe a ordem metodológica, a que nos referimos na nota explicativa 55, para o estudo da língua e esta é descrita em forma de diretrizes gerais: i) as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza; ii) as formas das distintas enunciações, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos na vida e na criação ideológica que determinam e iii) o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

A despeito da exposição, bastante geral, desse encaminhamento metodológico, tais diretrizes podem ser vistas como ponto de apoio para a categorização dos fatos de linguagem – que estão além do linguístico – apresentados nos LDP e para a análise do *corpus* de pesquisa, propriamente dita, desenvolvida neste estudo, subsidiada por uma postura dialógica.

Brait (2003) insiste amplamente nesse ponto da teoria bakhtiniana, pois compreende que o maior ensinamento dos estudos bakhtinianos foi mostrar uma atitude investigativa inovadora diante da linguagem, que consiste não na aplicação de conceitos pré-estabelecidos a um *corpus* imobilizado pelas lupas do analista, mas numa atitude dialógica, que permite a extração das noções teóricas do próprio *corpus* discursivo, a partir de um constante diálogo entre a postura teórico-metodológica e a dinâmica das atividades de pesquisa, da linguagem e da rica parceria por elas estabelecidas.

Nessa responsividade firmada pelo pesquisador com seu objeto de estudo, percebemos o contínuo entre teoria e metodologia, por entendermos que o trabalho dicotomizado entre esses elementos da pesquisa produziria efeitos estéreis sobre o fenômeno investigado, tendendo para um teoricismo, que anula a singularidade do objeto investigado ou para a negação da especificidade, que afasta o fenômeno investigado de outros fenômenos em comum.

É sobre o que pondera Sobral (2005), ao se alicerçar nos fundamentos dialógicos para abordar a questão da ética, da estética e da pesquisa em ciências humanas, buscando aplicação das noções teóricas bakhtinianas:

[...] vem em primeiro lugar a necessidade de, na pesquisa, levar em conta que o empreendimento teórico que esquece as especificidades do objeto, sua

singularidade, sua inserção particular é teoreticista, absolutista. Um trabalho que propõe encerrar o objeto na camisa-de-força da teoria, ou das limitações do pesquisador, ao mesmo tempo em que o empreendimento que se perde da especificidade, não incidindo seus esforços sobre o que o fenômeno estudado tem de comum com outros fenômenos, não é propriamente pesquisa, mas prática relativista que só vê no espelho do outro aquilo que ele mesmo lá inseriu. (SOBRAL, 2005, p. 115)

As ponderações de Sobral (2005), firmadas no ponto de vista bakhtiniano, desencadeiam reflexões sobre como estabelecemos relações entre aspectos generalizáveis e aspectos particulares do objeto de estudo, entre as questões levantadas pelo pesquisador e a voz, a realidade do objeto, sob um plano ético. O objeto das ciências humanas é falante, não é o objeto da palavra interdita, das ciências exatas:

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a *coisa muda*. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2000d, p. 403).

A escrita sobre o objeto estudado, nesse sentido, não pode ser mecânica, é construção permanente de discursos sociais e históricos do ser no mundo do sujeito pesquisador que apresenta uma avaliação responsável de suas ações nas coerções de suas relações sociais.

Com base nessas diretrizes gerais, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo/interpretativo, ainda que tenhamos percebido a necessidade de proceder a um levantamento quantitativo de aspectos diversificados dos objetos de ensino mais recorrentes nos LDP. Mesmo assim, os dados quantitativos estão a serviço do trabalho interpretativo/analítico.

Diante disso, na busca por delinear tanto os aspectos generalizáveis quanto os específicos de nosso objeto de estudo, LDP do ensino médio, o percurso teórico-metodológico construído para a investigação dos fenômenos analisados, orientou-se pelas relações dialógicas mantidas entre artefatos⁵⁷ didáticos, documentos oficiais e documentos legais, em diferentes etapas, as quais são discriminadas a seguir:

⁵⁷ Temos utilizado, em alguns trechos desta tese, o termo, em sua equivalência aos termos *recursos* ou *instrumentos*. O termo *artefato* vem da noção de mediação simbólica, de Vygotsky (1998), conceito central para

5.1 Etapa 1 – Levantamento de documentos oficiais e legais do PNLD

Esta etapa consistiu no levantamento e na seleção de documentos que subsidiassem nosso conhecimento acerca da legislação vigente, em linhas gerais, direcionadas ao ensino médio. Isto nos garantiu um escopo de reflexões amplas, inclusive, de questões da definição da própria especificidade desse nível de ensino, no Brasil, e das políticas educacionais destinadas a esse segmento, que envolvem diferentes aspectos, além de um currículo de língua portuguesa. No levantamento, arrolamos os seguintes documentos:

- a. Guias do livro didático do PNLD do ensino médio – edições 2009, 2012, 2015
- b. Editais PNLD do ensino médio 2012 e 2015
- c. Manual de pré-inscrição PNLD do ensino médio 2012
- d. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio – DCNEM
- e. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio – PCNEM
- f. Parâmetros curriculares+ ensino médio – PCN+ ensino médio
- g. Orientações curriculares para o ensino médio – OCEM

5.2 Etapa 2 – Agrupamento dos LDP do *corpus* expandido

Após a leitura exploratória dos Guias do PNLD, estabelecemos o critério geral sobre a composição do objeto de estudo, definido como os LDP do ensino médio, aprovados no Programa. Assim, procedemos à coleta de obras didáticas – para a composição do *corpus* expandido – que atendessem ao critério geral e realizamos o estudo exploratório das obras coletadas. Dessa forma, esse agrupamento abarca todos os LDP do ensino médio indicados nos guias do Livro PNLD, a partir de 2009. Ao todo são três edições oficiais do Programa referentes ao ensino médio, e mais a edição do projeto piloto, de 2004, quando do início do programa experimental, para o ensino médio, o PNLEM. Constam nos três guias, entre 10 e 11 coleções didáticas de língua portuguesa.

Juntamos aos LDP aprovados no PNLD livros que não constam em nenhuma edição do Programa, uma vez que alguns dos autores de LDP aprovados em todas as edições do

a compreensão das concepções vygotskianas sobre as funções psicológicas superiores. Mediação, grosso modo, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação, então, deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Vygotsky (1998) entendia que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas mediada por objetos culturais: instrumentos e signos. É a ação mediada por um artefato e orientada em direção a um objeto. Assim, entendemos que o livro didático funciona, também, como um artefato, como instrumento de mediação nos processos de ensino e aprendizagem envolvendo professor e aluno.

PNLD do ensino médio assinavam obras didáticas avulsas, em geral, utilizadas em escolas da rede privada de ensino. Este fato nos encaminhou para uma análise comparativa entre obras com a mesma assinatura.

Os quadros 7, 8 e 9 apresentam os LDP aprovados no PNLD e o quadro 10, os livros ausentes do Programa, os quais nomeamos por livros avulsos.

Quadro 7- LDP aprovados no PNLEM 2009

Título	Autor	Editora	Volume
Português: linguagens	William Roberto Cereja Thereza Anália Cochar Magalhães	Saraiva	1, 2, 3 5ª edição
Novas palavras	Emília Amaral Mauro Ferreira Severino Antônio Ricardo Leite	FTD	1, 2, 3 2ª edição renovada
Português: projetos	Carlos Emilio Faraco Francisco Marto de Moura	Ática	Único 1ª edição
Português	João Domingues Maia	Ática	Único 2ª edição
Português de olho no mundo do Trabalho	Ernani Terra José de Nicola Neto	Scipione	Único 2ª edição
Textos: leituras e escritas	Ulisses Infante	Scipione	Único 2ª edição
Português	José de Nicola Neto .	Scipione	1, 2, 3 1ª edição
Português: língua, literatura, produção de textos	Maria Luiza Abaurre Marcela Regina Nogueira Tatiana Fadel	Moderna	1, 2, 3 1ª edição
Português: língua e cultura	Carlos Alberto Faraco	Base	Único 1ª edição
Língua portuguesa : Projeto Escola e cidadania para todos	Harry Vieira Lopes Zuleia de Felice Murrice Jeosafá Fernandez Gonçalves, Simone Gonçalves da Silva	Brasil	Único 2ª edição
Língua portuguesa : coleção Vitória Régia	Heloisa Harue Takasaki	IBEP	Único 2ª edição

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: Língua portuguesa: PNLEM/2009

Uma das marcas do rol de LDP aprovados na edição de 2009, do PNLD, é sua composição em volume único, como descreve o quadro 7, no qual sete dos onze livros são compostos nesse modelo, uma vez que, nesta edição, o edital do PNLD deu continuidade a critérios estabelecidos no projeto piloto do PNLEM, DE 2004, entre os quais, uma das características estruturais do LDP, a de ser composto em volume único.

Relembramos que os LDP do ensino médio passaram a ser avaliados no projeto piloto de 2004. Em 2005 foram distribuídos, de forma experimental, para os primeiros anos do

ensino médio das regiões norte e nordeste. Desde 2006, a distribuição vem atingindo todas as séries do ensino médio público, de todas as regiões do país.

Outra marca, intimamente ligada à primeira, diz respeito ao fato de que alguns dos LDP em volume único são de autores já consagrados no mercado editorial de LDP – Ulisses Infante, José de Nicola, Ernani Terra, Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura, William Cereja e Thereza Cochar – dos quais as obras foram aprovadas no projeto piloto do PNLEM 2004, tendo sido aprovados, também, na primeira edição oficial do Programa, em 2009, por meio da avaliação seletiva prevista nos documentos legais do Governo Federal.

Quadro 8 – LDP aprovados no PNLD 2012

Título	Autor	Editora	Volume
Português: linguagens	Thereza Cochar Magalhães William Roberto Cereja	Saraiva	1, 2, 3
Novas palavras – nova edição	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antônio	FTD	1, 2, 3
Português: língua e cultura	Carlos Alberto Faraco	Base Editorial	1, 2, 3
Português: literatura, gramática, produção de textos	Douglas Tufano Leila Luar Sarmiento	Moderna	1, 2, 3
Língua portuguesa: linguagem e interação	Carlos Emilio Faraco Francisco Marto de Moura José Hamilton M. Junior	Ática	1, 2, 3
Português : contexto, interlocução e sentido	Marcela Pontara Maria Bernadete M. Abaurre Maria Luíza M. Abaurre	Moderna	1, 2, 3
Linguagem em movimento	Carlos Cortez Minchillo Izeti Fragata Torralvo	FTD	1, 2, 3
Projeto Eco: língua Portuguesa	Roberta Hernandes Alves Vima Lia de Rossi Martin	Positivo	1, 2, 3
Ser protagonista: português	Ricardo Gonçalves Barreto	Edições SM	1, 2, 3
Tantas linguagens: língua portuguesa: literatura, produção de textos e gramática em uso	Maria Inês Batista Campos Nívia Assumpção	Scipione	1, 2, 3
Viva português	Elizabeth Campos Paula Marques Cardoso Silvia Letícia de Andrade	Ática	1, 2, 3

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua portuguesa

A partir da edição 2012, do PNLD, não se têm mais as obras didáticas em volume único, passando a ser critério da seleção que os LDP sejam apresentados em coleção, em três volumes, correspondentes às três séries do ensino médio. Dois fatos caracterizam a edição, conforme exposto no quadro 8: o primeiro, a ausência dos títulos daqueles autores

consagrados no mercado editorial, cuja presença esteve garantida no projeto piloto do PNLEM e na primeira edição do PNLD – Ulisses Infante, José de Nicola, Ernani Terra –; o segundo, a presença de novos títulos e novos autores de LDP.

Quadro 9 – LDP aprovados no PNLD 2015

Título	Autor	Editora	Volume
Português: linguagens	William Roberto Cereja Thereza Anália Cochar Magalhães	Saraiva	1, 2, 3
Novas palavras	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antônio	FTD	1, 2, 3
Português: língua e cultura	Carlos Alberto Faraco	Base Editorial	1, 2, 3
Língua portuguesa: linguagem e interação	Carlos Emilio Faraco Francisco Marto de Moura José Hamilton M. Junior	Ática	1, 2, 3
Português: contexto, interlocução e sentido	Maria Luíza M. Abaurre Maria Bernadete M. Abaurre Marcela Pontara	Moderna	1, 2, 3
Língua portuguesa	Roberta Hernandes Vima Lia Martin	Positivo	1, 2, 3
Ser protagonista: língua portuguesa	Rogério de Araújo Ramos	Edições SM	1, 2, 3
Viva português	Elizabeth Marques Campos Paula Cristina Marques Cardoso M. Pinto Sílvia Letícia de Andrade	Ática	1, 2, 3
Português: linguagens em Conexão	Graça Sette Márcia Travalha Rozário Starling	Leya	1, 2, 3
Vozes do mundo: literatura, língua e produção de texto	Lília Santos Abreu-Tardelli Lucas Sanches Oda Salette Toledo	Saraiva	1, 2, 3

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua portuguesa

Destacamos, nesta edição, a mais recente do PNLD do ensino médio, a permanência dos seguintes títulos e autores⁵⁸, ao longo das três edições oficiais do Programa: Português: linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães; Novas palavras,

⁵⁸ Seria possível incluir na lista de autores presentes nas três edições do PNLD, do ensino médio, Carlos Emilio Faraco e Francisco Marto de Moura, que assinam o LDP Português – Projetos, constante na edição de 2009. Entretanto, esses autores assinam outro título, nas edições de 2012 e 2015 – Língua portuguesa: linguagem e interação –, com a inclusão de mais um autor – José Hamilton M. Junior. É o mesmo caso de Maria Luíza Abaurre, que, na edição de 2009, assina o LDP Português: língua, literatura, produção de textos, em coautoria com Marcela Regina Nogueira e Tatiana Fadel, e, nas edições de 2012 e 2015, assina novo título – Português: contexto, interlocução e sentido como, também, nova coautoria, dessa vez, com Marcela Pontara e Maria Bernadete M. Abaurre.

de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Severino Antônio e Ricardo Leite; Português: língua e cultura, de Carlos Alberto Faraco. Também, nesta edição, novos títulos e novos autores aparecem, no cenário do PNLD, enquanto outros deixam de constar no Programa.

Quadro 10 – LDP avulsos

Título	Autores	Edição	Editora	Volume
Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	1 ^a 2000	Atual	Volume único Livro do professor
Interpretação de textos – construindo competências e habilidades em leitura	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães Ciley Cleto	1 ^a 2009	Atual	Volume único Livro do professor
Gramática: texto, reflexão e uso	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	4 ^a 2012	Atual	Volume único Livro do professor
Gramática – Texto: análise e construção de sentido	Maria Luiza M. Abaurre Marcela Pontara	1 ^a 2006	Moderna	Volume único Livro do aluno
Produção de texto: interlocução e gêneros	Maria Luiza M. Abaurre Maria Bernadete M. Abaurre	1 ^a 2007	Moderna	Volume único Livro do aluno
Língua e literatura	Carlos Emílio Faraco Francisco Marto de Moura	9 ^a Reformulada	Ática	Volumes 1, 2, 3 Livro do professor

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: LDP

Estes LDP avulsos foram selecionados para constar no *corpus* ampliado, por terem sido/serem obras amplamente adotadas no ensino privado, de acordo com informações veiculadas no website das editoras pelas quais tais obras foram publicadas. Outro fator importante para sua inclusão no *corpus* ampliado é que são assinados por uma mesma dupla de autores – com exceção do LDP Interpretação de textos: construindo competências e habilidades em leitura, no qual a autoria é ampliada, com a inclusão de Ciley Cleto – que assinam outras obras didáticas aprovadas em edições do PNLD, inclusive, a do projeto piloto.

5.3 Etapa 3 – Construção das categorias de análise

O estudo exploratório do *corpus* expandido possibilitou o delineamento de categorias para a análise de dados gerados pela leitura dos LDP, as quais serviram de ancoragem para o trabalho interpretativo sobre as obras didáticas selecionadas como *corpus* restrito, a partir da(s) questão(ões) e dos objetivos de pesquisa. Ressaltamos que as categorias de análise a serem descritas, a seguir, bem longe de serem tomadas como modelos fechados, constituíram-se numa tentativa de enquadramento dos dados que “saltavam aos olhos”, na cena dos textos didáticos, os quais, inevitavelmente, mereceram uma leitura crítica, nesta pesquisa.

Diante de um *corpus* tão amplo, o embate polifônico entre a pesquisadora e seu objeto anulou a previsibilidade – que categorias de análise dadas a priori poderiam assegurar – e o controle da parte da pesquisadora sobre o seu objeto de estudo, mas assegurou a fala do objeto, ao estilo bakhtiniano, quando temos, em Bakhtin (2000d), visto anteriormente, nesta seção, o ensinamento de que, nas ciências humanas, o objeto não é mudo, como o objeto das ciências exatas. Ele é falado e falante, como corrobora Amorim (2002).

No que concerne às Ciências Humanas, a questão da voz do objeto é decisiva. Segundo Bakhtin, é o objeto que distingue essas ciências das outras (ditas naturais e matemáticas). Não é porém o homem seu objeto específico, uma vez que este pode ser estudado pela Biologia, pela Etologia etc. O objeto específico das Ciências Humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significante. O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm portanto essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante. (AMORIM, 2002, p. 12)

A partir dessa visão polifônica sobre o objeto de estudo, definimos assim, o sistema de macrocategorias de análise, a partir da ideia de enquadramento e fixação, vista em Amorim (2005), quando, ao refletir sobre a noção bakhtiniana de exotopia, assegura que o “conceito está relacionado à ideia de acabamento, de construção de um todo, o que implica sempre um trabalho de fixação e de enquadramento, como uma fotografia que paralisa o tempo” (AMORIM, 2002, p. 100).

As categorias foram nomeadas como enquadres e, cada enquadre recobre características sobre o objeto de estudo e suas interfaces, bem como as questões e os objetivos da pesquisa, os quais são trazidos, em decorrência de sua relação com o enquadre a que atende.

5.3.1 Enquadre 1 – O projeto enunciativo dos autores

A esta categoria estão relacionados os seguintes objetivos:

- caracterizar os objetos de ensino configurados a partir de noções conceituais de teorias do texto e do discurso explícitas ou implícitas em LDP do ensino médio;
- mapear e sistematizar as terminologias conceituais expostas como saberes sobre a língua nos LDP, em relação a suas classificações, categorias e noções teóricas;
- avaliar a adesão a teorias enunciativas e discursivas na elaboração dos LDP, analisando as principais noções teóricas e os encaminhamentos metodológicos explícitos ou implícitos, assim como o rebatimento dessa adesão na composição de objetos de ensino para a reflexão sobre a língua;
- verificar se os modos de ensinar saberes sobre o discurso implicam práticas de reflexão sobre a linguagem ou atividades metalinguísticas/metadiscursivas sobre a língua.

5.3.2 Enquadre 2 – O gênero LDP: tradição e renovação

A esta categoria estão relacionados os seguintes objetivos:

- sintetizar a história do livro didático no Brasil, a partir das políticas públicas educacionais de produção e distribuição promovidas pelo Estado Brasileiro, discutindo a influência desse recurso didático no ensino de língua portuguesa;
- examinar o papel do Programa Nacional do Livro Didático na padronização de procedimentos e práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e do formato dos LDP;

5.3.3 Enquadre 3 – O contínuo teoria-metodologia no LDP

A esta categoria estão relacionados os seguintes objetivos:

- caracterizar os objetos de ensino configurados a partir de noções conceituais de teorias do texto e do discurso explícitas ou implícitas em LDP do ensino médio;
- mapear e sistematizar as terminologias conceituais expostas como saberes sobre a língua nos LDP, em relação a suas classificações, categorias e noções teóricas;

- avaliar a adesão a teorias enunciativas e discursivas na elaboração dos LDP, analisando as principais noções teóricas e os encaminhamentos metodológicos explícitos ou implícitos, assim como o rebatimento dessa adesão na composição de objetos de ensino para a reflexão sobre a língua;
- verificar se os modos de ensinar saberes sobre o discurso implicam práticas de reflexão sobre a linguagem ou atividades metalinguísticas/metadiscursivas sobre a língua.

5.3.4 Enquadre 4 – O perfil da disciplina língua portuguesa na molduragem⁵⁹ do LDP

A esta categoria estão relacionados os seguintes objetivos:

- averiguar a mudança de paradigmas entre teorias linguísticas estruturalistas e pós-estruturalistas e suas relações com a mudança de paradigmas no ensino de língua portuguesa;
- averiguar em que medida os novos objetos de ensino determinam a constituição de nova identidade para a disciplina língua portuguesa;
- verificar se há o deslocamento do texto para o discurso, como unidade de ensino da língua portuguesa nos LDP;

Em síntese, os procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta etapa de agrupamento do *corpus* ampliado envolveram: coleta dos artefatos didáticos: LDP, guias e manuais do PNLD; coleta de documentos oficiais e legais; estudo exploratório do *corpus* ampliado, geração, discussão e organização de dados gerais; levantamento quantitativo dos objetos de ensino, nos LDP; elaboração de quadros descritivos com noções teóricas sobre o discurso; e estabelecimento de macrocategorias de análise.

5.4 Etapa 4 – Agrupamento do *corpus* restrito

Este agrupamento compreende a seleção dos LDP indicados nos guias do PNLD, descritos nos quadros 7, 8 e 9, além dos livros avulsos, indicados no quadro 10, os quais são

⁵⁹ No glossário de conceitos-chave do livro Teoria do romance I – a estilística, Bezerra (2015) informa que o termo significa, literalmente, pôr em moldura, emoldurar. Noção teórica muito frequente no pensamento bakhtiniano significando interferir no discurso do outro com o intuito de modificá-lo a partir de um molde e alterar seu enunciado.

representativos das categorias de análise originadas do *corpus* expandido. São 10 obras didáticas ilustrativas de diferentes aspectos da análise, os quais confirmam características gerais dos LDP do ensino médio. O quadro 11 apresenta os LDP do *corpus* restrito.

Quadro 11 – LDP do *corpus* restrito

Obra	Autor	PNLD
Português: linguagens	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	2009 2012 2015
Novas palavras	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antônio	2009 2012 2015
Português: língua e cultura	Carlos Alberto Faraco	2009 2012 2015
Português: contexto, interlocução e sentido	Maria Luíza M. Abaurre Maria Bernadete M. Abaurre Marcela Pontara	2012 2015
Ser protagonista: língua portuguesa	Rogério de Araújo Ramos	2015
Textos: leituras e escritas	Ulisses Infante	2009
Português	José de Nicola Neto .	2009
Língua portuguesa: Projeto escola e cidadania para todos	Harry Vieira Lopes Zuleia de Felice Murrie Jeosafá Fernandez Gonçalves, Simone Gonçalves da Silva	2009
Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	-
Produção de texto: interlocução e gêneros	Maria Luiza M. Abaurre Maria Bernadete M. Abaurre	-

Elaboração: Sônia Virgínia Martins Pereira

Fontes: Catálogo 2009, Guias PNLD 2012 e 2015, LDP

A seleção desses LDP levou em conta a presença de farto material para a geração de dados que responderam, de forma mais consistente, às questões centrais da pesquisa. Extraímos enunciados dos artefatos didáticos – livros, guias, manuais – e dos documentos oficiais e legais que revelaram os elos dialógicos entre o discurso que está cristalizado nas obras didáticas e o que está além do LDP, na noofera⁶⁰, determinantes para a constituição de objetos de ensino de língua portuguesa.

⁶⁰ Para designar os atores que pensam e agem sobre os saberes a ensinar, numa interação entre o sistema didático, o sistema de ensino e o ambiente da escola, Chevallard (1991) propõe a denominação *noosphère*. Através da noofera, o didata francês distingue os agentes da transposição didática externa (redatores de programa, autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas, elaboradores de manuais e os atores da

Em síntese, os procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta etapa de agrupamento do *corpus* restrito envolveram: seleção do *corpus* restrito; geração, discussão e organização de dados; estabelecimento de microcategorias de análise; análise dos dados gerais obtidos a partir das macro e microcategorias; sistematização e exposição dos resultados obtidos.

As opções metodológicas expostas têm por base os fundamentos teórico-metodológicos dos estudos bakhtinianos, nos quais, como já dito, há a proposição de um outro objeto de estudo, o discurso, fenômeno dedicado às investigações de uma translinguística, disciplina a dar conta de fenômenos não investigados pela linguística. Mais, especificamente, as relações dialógicas configuram e tornam esse objeto passível de estudo.

Desse modo, os caminhos metodológicos foram sendo pavimentados no tracejamento das relações dialógicas que puderam nos revelar, nos textos de que dispusemos em nosso *corpus*, os modos como são caracterizados e ensinados os objetos de ensino nos LDP – seja pela transposição ou pela recontextualização de noções de teorias do texto e teorias do discurso, na atividade languageira dos autores dos LDP, ou, seja, ainda, pela prescrição das políticas linguísticas educacionais, entre outros fatores –, os quais contribuem para a constituição quer da gramática, quer do texto, quer do gênero, quer do discurso como objeto de ensino da disciplina língua portuguesa, incidindo sobre a identidade desta disciplina.

Pensamos que Faraco (2009) delinea bem nossas opções teórico-metodológicas, ao se referir à tomada das relações dialógicas, reveladas em textos, como objetos de investigação:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2009, p. 66).

transposição didática interna, os professores. Em ambos os casos, eles agem em função de suas representações da disciplina e dos saberes que ela deve programar. Estas representações também são supradeterminadas pelo estatuto profissional de cada um.

São essas atitudes dialógicas que a posição de pesquisador exige para que tenhamos respostas, réplicas, confrontos, acolhidas, rejeições aos discursos que circulam nos textos tomados como *corpus* de análise, em seu funcionamento dialógico. São esses os encaminhamentos metodológicos assumidos e descritos.

6 A CONSTRUÇÃO ANALÍTICA

Esta seção destina-se à análise e reflexões sobre os dados gerados por meio do estudo do *corpus* restrito. Está dividida em quatro subseções, relacionadas às categorias de análise depreendidas do *corpus* ampliado, as quais nomeamos *enquadres*. Em cada uma dessas categorias são privilegiados LDP representativos dos enquadramentos analíticos e dos objetivos de pesquisa descritos na metodologia, tornando-se, portanto, tais obras, referência para as reflexões apresentadas. O percurso enunciativo da seção tem por base o seguinte roteiro de análise:

Subseção 1 – O projeto enunciativo dos autores

Subseção 2 – O gênero LDP: tradição e renovação

Subseção 3 – O contínuo teoria-metodologia no LDP

Subseção 4 – O perfil da disciplina língua portuguesa na molduragem do LDP

6.1 O projeto enunciativo dos autores do LDP

Pensamos sobre a atividade do autor do LDP, a partir de Bakhtin (2000e)⁶¹ quando, em o *O autor e o herói* procura outros caminhos para a atividade literária, mas, especialmente, quando nos *Apontamentos*, ainda pensando sobre a estética literária, reflete sobre as formas do autor, da autoria.

A forma que o autor reveste depende do gênero do enunciado. As formas do autor e a posição hierárquica (situação) do locutor [...] a correlativa posição hierárquica do destinatário [...] Os tempos modernos viram desenvolver-se uma grande variedade de formas profissionais de autor. (BAKHTIN, 2000c, p. 394)

A partir disso, discutiremos que aspectos, como a adesão a determinadas teorias e a escolhas de objetos de ensino configurados a partir delas, são algumas das marcas aparentes do estilo do autor do LDP – o que, conseqüentemente, está relacionado ao gênero LDP⁶² –, na

⁶¹ Trata-se do ensaio *O autor e o herói*, texto no qual Bakhtin buscou a construção de uma estética geral que possibilitasse a observação da especificidade da atividade literária. Uma das noções teóricas basilares dessa estética é a de autor-criador. É um dos textos de arquivo (1920-1930), não retomado pelo autor e inacabado. Na edição original, o título é *O Autor e o herói na atividade estética*. Esses dados foram extraídos de notas da tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira, de *Estética da criação verbal*, 2000, referenciada nesta tese.

⁶² No enquadre 3, categoria de análise que se volta para reflexões sobre o formato do LDP, estaremos ampliando a discussão sobre a questão do gênero LDP.

produção do seu discurso pedagógico, em suas opções por determinados saberes e nos modos como organiza seu discurso, pela recontextualização e/ou transposição de saberes a ensinar.

Na concepção dialógica, o inacabamento define a linguagem, mas entendemos que a autoria pode ser concebida pelo acabamento estético do gênero, como proposto por Bakhtin (2000a), tendo o autor a possibilidade de selecionar, organizar e, até mesmo, imprimir mudanças no gênero, por meio de seus gestos interpretativos e avaliativos, tendo em vista que estilo envolve escolhas linguístico-discursivas no uso da língua, pelo indivíduo, numa dada produção de linguagem.

Mas o estilo, numa produção discursiva, não é puramente individual, uma vez que, sob o ponto de vista bakhtiniano, muitos outros povoam uma produção de linguagem, ao entendermos que o dialogismo é inerente a toda atividade languageira. Embora não seja individual, a própria concepção de linguagem bakhtiniana abre espaço para concebermos um sujeito que imprime sua marca de expressividade, de individualidade ao produzir um gênero; em outras palavras, é o estilo verbal próprio que o autor revela em seus atos de linguagem.

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero do enunciado. (BAKHTIN, 2000a, p. 284).

São algumas questões que envolvem o estilo, interrelacionado a outros elementos, em relação ao gênero LDP, que analisaremos nesta subseção.

6.1.1 O discurso, sob que análise?

Uma vez que, nesta pesquisa, trabalhamos sob a perspectiva, entre outras, de que o LDP é um artefato pedagógico por meio do qual as políticas públicas educacionais ganham visibilidade e impõem princípios, especialmente aqueles relacionados a concepções de língua e linguagem, de currículo, de saberes a constituírem a identidade da disciplina, entre outros aspectos, a análise desenvolvida, neste tópico, busca identificar como noções sobre o discurso, como objeto teórico, de duas linhas de análise do discurso, são recontextualizadas ou transpostas para uma situação de ensino sobre o discurso.

Diante disso, enfocamos o estilo, as escolhas dos autores, na seleção de saberes para a composição de objetos de ensino, a partir da realização de um mapeamento quantitativo-qualitativo dos conteúdos didáticos que se reportam ao objeto teórico discurso e/ou a

elementos referentes a ele. Nesse mapeamento, buscamos identificar os objetos ensinados e alocá-los como saberes de referência de duas grandes linhas de teorias do discurso: a ADD e a Análise do Discurso – AD, de perspectiva pecheuxtiana, para analisar as relações que esses saberes, fruto das opções teóricas dos autores, estabelecem entre o discurso e outros aspectos.

Posterior a esse levantamento e com base nele, foi possível compreender o projeto enunciativo dos autores, a partir do lugar teórico de onde falam e das formas metadiscursivas de conceituar e ensinar sobre o discurso, com base nessas escolhas teóricas.

O apêndice C – Levantamento dos objetos de ensino dos LDP com base em teorias do discurso – apresenta o mapeamento realizado em seis LDP, escolhidos por apresentarem duas características: a) São três volumes para cada dupla ou trio de autores e b) Os autores dos LDP revelam sua adesão a linhas específicas de análise do discurso.

O levantamento de saberes nestes exemplares de LDP indica tendências que corroboram com nossa perspectiva em relação à constituição do discurso como objeto de ensino, as quais serão discutidas a partir do que está discriminado no apêndice C.

6.1.1.1 Filiação teórica e seleção de objetos de ensino

É perceptível as teorias que os autores abraçam, como pode ser verificado no caso de Willian Cereja, em suas produções didáticas, sempre em coautoria com Thereza Magalhães. Por sua formação acadêmica pautada numa linha dialógica, a tendência dos livros que têm autoria de Cereja é de apresentar para o ensino noções básicas da linha bakhtiniana de estudos sobre a linguagem e sobre o discurso.

Os dois primeiros livros do apêndice C, que são desse autor, em coautoria, indicam sua filiação teórica, não apenas pelo modo como nomeia as noções teóricas transpostas – que correspondem ao que diferentes traduções brasileiras de obras bakhtinianas nomeiam por dialogismo, gêneros do discurso e discurso alheio – como pela bibliografia que apresenta no final do livro, que só aponta para a perspectiva da ADD, onde se constata a referenciação de duas obras, de Volochinov e de Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Estética da criação verbal*, respectivamente, e nenhuma de outras linhas de análise do discurso.

O mesmo ocorre, em alguma medida, com os três últimos livros, expostos no quadro do apêndice C, que são assinados por Maria Luiza Aباurre, também em coautoria, nos quais, mesmo sem a autora apresentar na sua pequena biografia constante em um de seus livros, sua formação em AD, é visível sua adesão aos pressupostos teóricos dessa linha, quando são listados alguns dos saberes que seleciona para a composição do livro, conforme podemos

constatar no quadro já citado. Entendemos que a referência explícita às noções de formação discursiva e formação ideológica/ideologia reforçam a tendência teórica das autoras, sem, no entanto, elas darem o crédito a alguns mentores dessas noções, como Pechêux, Althusser e Foucault, sequer na bibliografia geral do LDP, tanto no volume do aluno como no do professor.

Essa ausência de referenciação explícita do outro – não, apenas, no LDP de Abaurre *et al*, como, também, nos de Cereja e Magalhães e de outros autores – que contribuiu com sua palavra para a constituição do discurso pedagógico, destaca os processos de esquecimento próprios dos discursos, fenômeno comum não só no discurso pedagógico.

Tal ideia de esquecimento nos leva a buscar apoio na concepção bakhtiniana de memória coletiva, quando Bakhtin (1997), refere-se ao gênero como portador de memória: “O gênero vive do presente mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário” (BAKHTIN, 1997, p. 106); quando Bakhtin (2000a) refere-se à palavra como portadora de memória: “Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear” (BAKHTIN, 1997, p. 319) e, quando Bakhtin (2000c) refere-se ao objeto das ciências humanas, e, por conseguinte, ao objeto de discurso e de conhecimento como portadores de memória:

O complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro foi totalmente ignorado pelas ciências humanas relacionadas com ele (e em particular pela ciência da literatura). As ciências que versam sobre o espírito têm por objeto não um, mas dois “espíritos” (o *analísante* e o *analisado*, que não devem fundir-se num único espírito). Seu verdadeiro objeto é a inter-relação e a interação dos “espíritos”. (BAKHTIN, 2000c, p. 384-385).

Desse modo, na teoria dialógica, todo objeto de discurso e de conhecimento porta memórias, uma vez que, ao ser falado por um, já foi falado por outros. Na fala de um locutor, há um cenário discursivo reatualizado, revivido e retransmitido, onde a construção de sentidos, no discurso, só faz sentido na interação com os demais discursos que ali habitam. Entretanto, bem próximo à memória coletiva há o esquecimento, pois na relação entre as vozes de um e outro, há momentos, no processo interacional, nos quais a palavra torna-se anônima, por ter sido amplamente incorporada pelo autor, que acredita ter-lhe a posse. Amorim (2009) sugere que esse ato, que chama de esquecimento de alteridade, não seja tomado como plágio, pois representa um momento imprescindível de monologização da consciência criadora, como Bakhtin (2000d) afirma:

O processo de esquecimento paulatino dos autores, depositários da palavra do outro. A palavra do outro torna-se anônima, familiar [...]; a consciência se *monologiza*. Esquece-se completamente a relação dialógica original com a palavra do outro: esta relação parece incorporar-se, assimilar-se à palavra do outro tornada familiar [...] A consciência criadora, durante a monologização, completa-se com palavras anônimas. Este processo de monologização é muito importante. Depois, a consciência monologizada, na sua qualidade de *todo* único e singular, insere-se num novo diálogo [...] Com frequência, a consciência criadora monologizada unifica e personaliza as palavras do outro, tornadas vozes do outro anônimas, na forma de símbolos [...]. (BAKHTIN, 2000d, p. 406).

Ao lidarmos com a autoria do LDP, estamos lidamos, também, com um ato de criação. A concepção dialógica de linguagem e de cultura apresenta questões valiosas sobre a criação, pois o ato de criação não é simples inspiração de uma genialidade individual, numa livre expressão. Supõe a memória coletiva, sob dois ângulos: o ângulo do interlocutor, diante do objeto criado pelo autor, pois inscreve o que este cria numa trama discursiva conferindo ao objeto sentidos; e o ângulo do autor, cuja criação depende da rede dialogal que traça com outros.

O autor, para ser ouvido e ouvir sua voz no enunciado precisa, igualmente, ouvir e fazer ouvir as vozes que falam no seu enunciado-objeto. Nessa audição de vozes, os enunciados se repetem e se concretiza o ato criativo, pois, na teoria dialógica, a repetição é condição para a criação, a exemplo do que ocorre na criação de um LDP, no *corpus* analisado, enunciado composto por enunciados de teóricos e suas teorias, que se repetem, levando ao esquecimento destes.

A recorrência de esquecimento das origens dos saberes de referência possibilitaria, de forma gradativa, uma condição de anonimato de concepções e definições que possuem um criador, alguém que cunhou um termo ou expressão, que formulou uma teoria. Essas noções teóricas ganham, com isso, estabilidade, podendo chegar a saberes de conhecimento comum, de ‘domínio público’. Como consequência para o discurso didático, tal estabilização proporcionaria um efeito de uniformização e de transparência dos sentidos garantindo o seu alcance por alunos e professores, destinatários presumidos do LDP. Nesse jogo de memória e esquecimento, um livro didático se constituiria, assim, como instrumento de estabilização de concepções e de saberes de referência.

Alguns gêneros do discurso que organizam o discurso pedagógico dos LDP em pauta, como a bibliografia, o manual do professor, a biografia sintética ou nota introdutória sobre o

currículo dos autores – este último, servindo de ponte para levar ao currículo *lattes*⁶³ –, a nota de rodapé, entre outros gêneros e recursos externos⁶⁴ ao LDP, constituíram-se em bons indicativos das opções teóricas dos autores, ainda que não estejam explicitamente constituídas as relações intertextuais nos LDP, pela citação do discurso de outro. Outro elemento importante para averiguarmos as tendências das obras didáticas foram os Guias do PNLD, como o de 2009, que assim avalia a coleção de Cereja e Magalhães, *Português: linguagens*:

Por se basear em teorias do texto e do discurso, a coleção trata, como objeto de estudo, questões linguísticas quase nunca descritas em obras do gênero: noções como enunciado, intencionalidade, situação de produção e interdiscursividade ganham destaque, revelando atualização bibliográfica e amplo domínio do arcabouço teórico que sustenta a proposta. Ressalte-se, ainda, o bom tratamento dado a fenômenos semânticos, também descritos de modo atualizado e crítico.

Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. Língua portuguesa, 2008, p. 28

Cabe destacar, entretanto, que esses objetos de ensino extraídos de teorias do texto e do discurso são pontos isolados do projeto didático proposto nos LDP, pois esses mesmos autores que revelam sua adesão a teorias do discurso, revelam, também, seu comprometimento com um “estilo” tradicional de seleção de saberes sobre a língua, dispostos em dois grandes vetores do ensino de língua portuguesa: a literatura e a gramática⁶⁵, vetores presentes no ensino, desde o século XIX, quando são iniciados os estudos de literatura, no Brasil, vinculados à escola, como aponta Souza (1999). E, como também descreve o mesmo autor, ao investigar o modelo de educação vigente no país, no período colonial, o predomínio do estudo do latim, da literatura latina, da gramática portuguesa e da retórica, confirmando-se

⁶³ Na parte da identificação do *Lattes*, de Willian Cereja, consta a seguinte descrição, elaborada pelo autor: “Possui graduação em Linguística e Português pela Universidade de São Paulo (1979), mestrado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (1994) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Tem experiência na área de Linguística e Teoria Literária, com ênfase em Linguística e Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino português, análise do discurso, ensino de literatura, língua, enunciação, gramática, texto e Bakhtin. (Texto informado pelo autor).” Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2570284063817456> Acesso 19 de dezembro de 2016.

⁶⁴ No site Somos Unicamp, que disponibiliza informações sobre especialidades e produção científica dos pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas encontra-se o nome de Maria Bernadete M. Abaurre, no campo de especialidade e produção científica de Análise do Discurso, além de outros campos. Disponível em <http://www.somos.unicamp.br/> Acesso em 19 de dezembro de 2016.

⁶⁵ No apêndice H, quadros 1 a 9, apresentamos o mapeamento realizado no LDP Português: linguagens, em sua 1ª edição, volume único, 2003, onde estão discriminadas as unidades, os capítulos, as seções, os eixos e os objetos de ensino. Há, claramente, a predominância da historiografia literária, como ensino de literatura e da gramática normativa, sob o nome de “língua: uso e reflexão”.

até hoje, em tempos de novas concepções de linguagem e de ensino da linguagem, o predomínio da gramática e da literatura.

Ao tratar da história da disciplina língua portuguesa, Soares (2001) observou que nos processos de inserção da disciplina no currículo escolar brasileiro – e, a nosso ver, nesses processos, o LDP exerce influência considerável – há uma série de questões que explicam, em determinados aspectos, a permanência de uma visão do ensino do português, no Brasil, calcado em modelo consagrado pela tradição, à revelia de proposições de renovação teórico-metodológica e transformação paradigmática, na década de 1980. Para a referida autora, de um lado, essas questões são referentes a fatores sociais, políticos e culturais, que seriam externos à disciplina língua portuguesa; de outro lado, fatores relativos ao estatuto da área de conhecimentos sobre a língua, que seriam internos à disciplina.

Embora importantes para as reflexões sobre o projeto enunciativo dos autores dos LDP, essas questões externas e internas que atestam a convivência, nem sempre harmoniosa, entre concepções teóricas, fruto da adesão dos autores a certos princípios nas escolhas dos objetos de ensino, serão mais desenvolvidas na categoria 4, quando da análise do perfil da disciplina língua portuguesa, à luz dos LDP aprovados no PNLD.

6.1.1.2 Dos saberes de referência a outros tipos de saberes

Neste tópico a análise gira em torno do que está exposto no apêndice C, na coluna Outras noções teóricas. Nesta coluna estão congregados todos aqueles saberes coletados nos seis LDP analisados que revelam uma dispersão de um saber (noção teórica) de referência e, ao mesmo tempo, uma absorção de saberes de outros campos, inclusive os do conhecimento comum. Como exemplificação deste fato, seguem noções retiradas da coluna citada, de livros e autores distintos:

Exemplo A:

Nos LDP de 2009 e de 2003 de Cereja *et al*, no interior de capítulos dedicados ao ensino do texto e do discurso encontra-se o conceito de intertextualidade. Cunhado por Kristeva (1969) este termo agrega o universo do dialogismo bakhtiniano deslocando o centro da teoria literária para a produtividade do texto, em que a palavra literária seria, assim, a intersecção das superfícies textuais.

No entanto, a popularização do termo, no ensino escolar, limitou-o à materialidade textual, o que os autores do LDP parecem reforçar quando dizem que “intertextualidade é a

relação entre dois textos caracterizada por um citar o outro”, e, especialmente, quando o contrapõem à noção teórica de interdiscursividade, que caracterizam como contendo “um diálogo entre dois discursos”, pois “toda relação interdiscursiva é também uma relação intertextual”, no que reforçam que “a interdiscursividade é mais ampla.” (CEREJA *et al*, 2009, p. 21).

Assim, no discurso didático, o conceito referencial de dialogismo se dispersa, torna-se fugidio e é assumido apenas como a intertextualidade do saber comum, que se torna, assim, um objeto de ensino.

Exemplo B:

Em dois livros de Abaurre *et al*, 2008 e 2007, encontra-se a definição de ideologia, a qual, a partir de uma definição dicionarizada é tida como

[...] um sistema de ideias (crenças, tradições, princípios e mitos) interdependentes, sustentadas por um grupo social de qualquer natureza ou dimensão, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos. (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.1565).

Produção detexto: interlocução e gêneros, 2007, p. 5

Em comparação com o que conceitua Louis Althusser sobre ideologia, ao que parece, o conceito do dicionário tangencia o que filósofo francês define como ‘ideologias particulares’ que têm como veículo para sua materialização os aparelhos ideológicos do Estado, em contraponto ao que o próprio Althusser (1974) concebe como uma categoria, a Ideologia em geral, designando-a como um processo abstrato, atemporal e imutável ao longo de sua história.

Como nos LDP de Abaurre *et al* nota-se a influência da AD na seleção das noções teóricas sobre o discurso, também na definição de ideologia ‘ensinada’ observamos um certo afastamento do que propõe Pêcheux (1995), que, ao se basear nos fundamentos teóricos de Althusser (1974) para elaborar seu próprio conceito de ideologia, acrescenta que o funcionamento das ideologias, assim como a interpelação dos indivíduos como sujeitos, ocorre pelo discurso.

Nesse afastamento, a noção teórica apresentada pelas autoras é deslocada para o campo da sociologia, uma vez que é nesse campo que está registrada a definição, no dicionário referenciado, o qual informa que o termo está inserido na filosofia e se refere à

ciência proposta pelo filósofo francês Destruitt de Tracy (1754-1836), no interior do materialismo iluminista, que aponta como origem das ideias humanas as percepções sensoriais do mundo externo. Por extensão, o termo da sociologia, nasce nesta perspectiva filosófica, conforme apresenta o sentido 4 do verbete, no Houaiss (2001).

Tendo nesse percurso de didatização da concepção de ideologia, exposta no LDP, uma convocação de diferentes perspectivas teóricas, se não há um afastamento total do que propõe a AD, há um deslizamento dos sentidos, visto que, para Pêcheux (1995), as ideologias não são meras ideias, mas práticas, sendo o estabelecimento dos aparelhos ideológicos do estado o espaço de luta de classes, mas que simultânea e contraditoriamente constituem o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção. É disto que se origina a noção de reprodução/transformação das relações de produção. Nesse ponto, Pêcheux (1995) vê as contradições da concepção de aparelho ideológico do estado, proposto por Althusser (1974) e procura elucidá-las. Quanto à noção teórica transposta para o LDP, esta fica, de fato, no do campo das ideias.

O discurso didático dos autores, embora tente preservar uma rigorosidade acadêmica, tende a uma mediação discursiva facilitadora, ao optarem, os autores, por ensinar algumas noções teóricas sem referências históricas ou distantes do campo do saber onde foram elaboradas. Tais noções são apresentadas como uma evidência, algo dado. Talvez isso explique a ausência de mecanismos textuais-discursivos que possibilitem ao interlocutor estabelecer as relações intertextuais, situando historicamente os teóricos e seus conceitos e as tendências epistemológicas que recobrem os LDP. Moirand (1988) considera a ação de facilitar a transposição de conhecimentos como uma cilada, pois impele a generalizações, como a suposta existência de lugares únicos e, conseqüentemente, modelos únicos de interlocutores – que, no caso do LDP, seriam professores e alunos – e de paradigmas comportamentais de aprendizagem.

É possível entender as estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos autores, sob o ponto de vista da aprendizagem do aluno. Para mediar a aprendizagem, os saberes de referência são transformados por um modo simplista de transposição didática, na anulação antecipada de uma possível dificuldade que alunos e professores poderiam vir a ter, na compreensão da noção teórica estudada ou por meio da reorganização do saber, com o redimensionamento dos conhecimentos, também como vistas facilitar a aprendizagem.

Chevallard (1991), na sua visão transpositiva sobre os saberes científicos/acadêmicos tornados objetos de ensino, entende que só é possível o ensino de elementos do saber se estes elementos passarem por transformações ou ‘deformações’, pois, assim, estarão aptos para o

ensino. Decorrente disso, o teórico indica características desse processamento didático, as quais entendemos que descrevem adequadamente o funcionamento didático, na transmissão de noções teóricas, pelos autores dos LDP analisados neste tópico:

- a. descontemporização: as noções teóricas feitas, pelos autores dos LDP, objetos de ensino, foram exiladas de sua origem e separadas de sua produção histórica, na esfera da academia;
- b. naturalização: as noções teóricas ‘deformadas’ passaram à condição de saberes naturais, incontestáveis, algo dado, sob a jurisdição dos autores do LDP;
- c. descontextualização: as noções teóricas possuem elementos invariantes e variáveis. A variação corresponde a elementos do objeto de ensino, sendo este configurado por meio de descontextualização dos elementos invariantes das noções e de uma recontextualização no discurso didático. Entretanto, neste processo, alguns elementos permanecem descontextualizados, visto sua não identificação com o saber de referência, com a problemática original, na qual o elemento descontextualizado encontrava-se originalmente, o que modifica seu sentido inicial.
- d. despersonalização: a noção teórica, considerada em seu nascedouro, está vinculada a seu criador e se encarna nele. Quando compartilhada na academia, já sofre uma despersonalização, em certo grau, o que é natural no processo de produção social do conhecimento, requisito básico para sua divulgação. Na esfera do ensino, entretanto, esse processo de despersonalização torna-se mais intenso, pois um objeto de ensino assume a função de reprodução e representação de saberes de referência, sem atender às mesmas exigências da produção acadêmica.

Para responder à pergunta-título deste tópico do texto, “O discurso, sob que análise?”, voltamos ao quadro do apêndice C, no qual vemos assinalados incidência mínima de noções próprias da ADD e da AD e ausência de noções que caracterizam a abordagem da Análise Crítica do Discurso – ACD, para nos restringirmos só a três grandes campos de estudos do discurso. Entretanto, o mapeamento dos saberes compilados para o ensino nos LDP revelou que noções teóricas de perspectivas distintas, abrigadas sob o escopo de teorias do texto e de teorias do discurso são numericamente expressivas e invadem os campos disciplinares das análises de discurso, inclusive o da ACD, pois esse último campo recobre, também, as noções de coesão, intertextualidade e coerência listados na última coluna do quadro.

Outro dado relevante, depreendido da última coluna, refere-se à nomeação de algumas noções teóricas que as tornam comuns às diferentes análises de discurso, ressalvadas as

diferenças epistemológicas entre elas. No entanto, ainda que noções como texto, discurso, contexto, enunciado, intertextualidade, intediscursividade e ideologia estejam presentes sob acepções diversificadas, em diferentes teorias, nos LDP elas ganham uma definição própria, são estabilizados sob estatuto único e se tornam objetos de ensino.

No discurso didático, as fronteiras que separam as noções teóricas das análises de discurso são abertas e podem ser facilmente invadidas, o que proporciona uma intersecção entre os campos disciplinares, mais significativamente, ainda, quando são recontextualizadas como saberes a ensinar.

Em suma, o projeto enunciativo de autores presentes nas três edições oficiais do PNLCD, do ensino médio, retratam o cenário atual da seleção de objetos de ensino para a disciplina língua portuguesa, no qual há tentativa de eleger o discurso como unidade de ensino. No entanto, as tentativas têm sido feitas por meio de transposição didática de noções teóricas; são definições, como em glossário. Isto significa que a inserção de noções de teorias do discurso no LDP implica mudança nos objetos de ensino, mas, também, no modo de ensiná-los, para que tenham sua relevância no ensino das práticas de linguagem, na disciplina.

6.1.2 *Noções teóricas bakhtinianas sob o enfoque de autores de LDP*

Neste tópico estão reunidos recortes do LDP Interpretação de textos – construindo competências e habilidades em leitura, de Cereja *et al*, no qual os autores adotam, explicitamente, noções teóricas da ADD como saberes de referência, para ensinar sobre o discurso ou sobre elementos constitutivos deste. Assim, apresentamos a análise do referido LDP para evidenciar a relação de interdependência que as noções da teoria adotada nos livros mantêm entre si, num processo contínuo de retomada entre elas.

A centralização nos autores, neste tópico, reforça uma das questões a partir das quais a pesquisa foi desenvolvida, a de que as concepções que esses autores projetam nos LDP são escolhas teóricas oriundas de lugares teóricos ou diversificados ou bem específicos, que, algumas vezes podem se manter fieis a determinado campo, seja de teorias do texto e do discurso, seja da linguística. É o caso de Cereja, que tem sua formação em português e linguística na graduação; em teoria literária, no mestrado; e análise do discurso e linguística aplicada, no doutorado, conforme exposto em nota biográfica constante nos LDP daquele autor.

Nos livros de Cereja *et al* há a predominância de noções teóricas enunciativo-discursivas de linha bakhtiniana, fato que, provavelmente, esteja ligado à linha de pesquisa

que abraçou em sua tese de doutoramento, fundamentada nessa perspectiva teórica. A partir desse dado pudemos definir o posicionamento axiológico do autor ao definir os itens teóricos que estão em sua proposta de ensino, nos LDP que assina em coautoria.

No apêndice D – Transposição de noções teóricas para o LDP – há a exposição breve de dois capítulos do livro de Cereja *et al*, que se prestam à transposições sobre texto, discurso e gêneros, bem como de algumas noções subsumidas nessas transposições.

Como exposto no apêndice D, a coluna ‘noções’ apresenta a seleção de objetos de ensino feita pelos autores para ensinar sobre o discurso e a coluna ‘transposição’, os modos de ensinar sobre as noções selecionadas. Assumindo a concepção dialógica de linguagem, os autores inscrevem-se na ADD, nesses termos:

Segundo o teórico russo Mikhail Bakhtin, nenhum discurso é original. Toda palavra é uma resposta à palavra do outro, todo discurso reflete e refrata outros discursos. É nesse terreno que se situa o caráter dialógico da linguagem e suas múltiplas possibilidades de criação e recriação.

Interpretação de textos – construindo competências e habilidades em leitura, 2009. Livro do professor, p. 18.

A posição dos autores diante da teoria que assumem deixa claro que para que eles deem o tratamento didático aos objetos de ensino selecionados, algumas definições são fundamentais, uma vez que compõem uma arquitetura conceitual que serão o sustentáculo para os estudos do discurso. Assim, no delineamento dessa arquitetura podemos observar alguns fundamentos, que, até certo ponto, revelam uma hierarquização das noções teóricas a serem ensinadas, na visão dos autores: a concepção dialógica de linguagem e o reflexo/a refração dos discursos.

Tendo estabelecidas as bases teóricas sobre as quais operarão, os autores passam a discorrer sobre as noções teóricas listadas no quadro do apêndice D, mantendo correlações entre os elementos teóricos, de modo intencional ou acidental. Com a análise realizada no LDP, são visíveis algumas correlações estabelecidas, as quais estão sendo nomeadas neste texto como intencionais e acidentais, nomeação que consideramos válida por referenciar o modo como, na transposição dos saberes, elas são apresentadas no LDP. Sobre essas correlações, ressaltamos que:

a. Nas correlações conceituais intencionais (CCI), os autores evidenciam a interdependência entre as noções, quando, por exemplo, ao definir o discurso, convocam a noção de texto como constituinte do discurso, conforme verificamos no quadro do apêndice D. Nas CCI são perceptíveis as correlações tanto entre as noções quanto entre as suas transposições apresentadas em destaque no LDP, pela atração que há de uma noção para o interior de outra, por meio de outras noções que funcionam como sustentação dessas concepções. Há uma correlação intencional, com relação às definições de texto e de discurso adotadas pelos autores, cuja intersecção ocorre com as noções de sentido e comunicação.

b. Nas correlações conceituais acidentais (CCA) ocorre a intersecção de aspectos conceituais inerente à própria teoria dialógica, haja vista que, independentemente de os autores terem se disposto a abordar a rede conceitual que envolve a concepção dialógica de linguagem, as próprias noções atraem outras noções entre si. Isto indica a opção didática dos autores do LDP em tomar noções formuladas no escopo da teoria dialógica como fundamento do estudo que ensina sobre a linguagem. Neste estudo, os explícitos – notáveis na superfície da língua – e os implícitos – depreendidos da ligação entre sistema linguístico e extralinguístico – podem ser analisados a partir das relações dialógicas estabelecidas por meio de uma atividade intertextual e interdiscursiva que visa à compreensão da intencionalidade discursiva dos enunciados.

A importância desta descrição das intersecções entre as noções ensinadas está nas questões que delas advêm para entender que a rede conceitual bakhtiniana é aberta, mas não dispersa, uma vez que as noções estão necessariamente entrelaçadas entre si e mantêm as coordenadas epistemológicas que lhes garante um certo ordenamento. Este sistema tem como gênese a concepção dialógica de linguagem, só possível de ser construída quando os estudos bakhtinianos se voltaram para o fato de que a língua reflete e refrata os discursos, a partir do que a concepção de dialogismo foi tomada, em sua grande importância, nos estudos sobre a linguagem.

O LDP⁶⁶ de Cereja *et al* percorre, de certa maneira, as vias de tal rede teórica dialógica, pois inicia seu percurso com dois fundamentos centrais da teoria bakhtiniana, as noções de enunciado e de relações dialógicas, e trabalha com as noções teóricas próprias dessa teoria, da forma como já descrita, a partir da noção de dialogismo, evidenciando sua

⁶⁶ A composição desse LDP é diferente do LDP Português: linguagens, dos mesmos autores. Naquele LDP - Interpretação de textos – construindo competências e habilidades em leitura, a proposta é só de leitura e interpretação de textos, o que, talvez, dê mais liberdade aos autores, especialmente, porque é um livro que não está em nenhuma edição do PNLD, pelo seu formato.

própria voz, seu horizonte teórico e seu acento apreciativo sobre a teoria, nos seguintes termos:

Dialogismo: a linguagem são no mínimo dois

Segundo o teórico russo Mikhail Bakhtin, a linguagem é, por natureza, *dialógica*, isto é, sempre estabelece o diálogo entre pelo menos dois seres, dois discursos, duas palavras. Diz Bakhtin:

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros, nem autossuficientes; são mutuamente conscientes e refletem um ao outro. Cada enunciado é pleno de ecos e reverberações de outros enunciados, com os quais se relaciona pela comunhão da esfera da comunicação verbal [...]. Cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende dos outros; pressupõe que já são conhecidos, e de alguma forma os leva em conta.

(Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 316.)

Interpretação de textos: construindo competências e habilidades em leitura, 2009. Livro do Professor, p. 20.

O excerto parece mostrar que, para os autores do LDP, se há um fio condutor a partir do qual as principais noções da teoria dialógica são sustentadas, este é o dialogismo, o foco da concepção de linguagem em Bakhtin. E, com este ponto de partida, Cereja *et al* estabelecem uma relativa hierarquização das noções que selecionam para didatização, por estabelecerem dependência da concepção de dialogismo, em especial, as definições que propõem para texto, discurso e gêneros.

Os processos de didatização implicam transformações de saberes de referência – em geral, saberes científicos –, em objetos de ensino, o que resulta, necessariamente, em simplificações decorrentes do esforço de aproximação entre o objeto teórico e os interlocutores potenciais daquele processo, a fim de que as ações didáticas cumpram seus objetivos pedagógicos. Isto não impede, entretanto, que nos LDP, em sua função de subsidiar professores e alunos na recontextualização de saberes de referência, os autores utilizem estratégias metaenunciativas mais favoráveis para uma recepção e réplica ativa de noções teóricas pelos seus leitores.

Não há dúvida de que estariam implicados nos processos de didatização não apenas as formas de transmissão de saberes de referência, como também os modos diversificados de sua recepção pelos interlocutores. Diante disso, é preciso pensar num ensino de língua portuguesa

que desenvolva a capacidade de professores e alunos de replicar ativamente os enunciados, no que esses agentes do processo de didatização poderiam, diante de um saber, de uma noção transmitida, questionar se a multiplicidade de vozes declaradas – do cientista, do teórico, do pesquisador, do autor do LDP – deixa transparecer um democrático processo dialógico ou a simulação dessa dialogia pela disposição de vozes dissonantes, em que se marca uma hierarquia nesse cruzamento de vozes, na qual, em geral, a voz do cientista/acadêmico/linguista está em posição superior.

A teoria bakhtiniana sobre o funcionamento da linguagem tem sido bastante acatada para se repensar o ensino de língua e da linguagem. A divulgação do pensamento filosófico bakhtiniano no Ocidente, no contexto brasileiro e de países da Europa, como a França, tem se efetivado numa visão interdisciplinar com outras linhas teóricas, como a AD, a linguística textual, a análise de gêneros, entre outras, o que tem sido frutífero para a constituição de metodologias de análise.

Entretanto, especificamente no caso dos LDP, temos constatado que, por vezes, a discussão sobre noções bakhtinianas vistas por meio de metodológicas transmissivas dessas teorias resulta, em geral, numa interpretação simplista, reducionista ou literal. Isto limita, em alguma medida, as potencialidades que a teoria dialógica carrega para se pensar o ensino e a aprendizagem da linguagem.

6.1.3 O problema do autor do LDP

Neste tópico procuramos traçar relações entre o perfil dos autores de LDP e o processo de intervenções imposto por sujeitos e instâncias diversificadas sobre uma produção didática. Entendemos que certas peculiaridades da produção de um livro didático advêm de sua submissão a programas governamentais, aliados a políticas públicas educacionais e, igualmente, aos meios de comercialização e circulação das obras didáticas. Tais fatores surgem como imposições, as quais os autores necessariamente acatam, sob o risco de terem suas obras rejeitadas, por exemplo, por não atenderem a determinados critérios de avaliação regidos pelo Estado. Foi assim no passado com o INL, a CNLD, a COLTED, o PLIDEF, a FENAME, a FAE e continua a ser no presente, com o PNLD.

Como descreve Bittencourt (2004), em sua constatação sobre problemas nos quais estavam submersos os autores de livros didáticos na elaboração das obras, no período compreendido entre o século XIX e o início do século XX, coerções de diversas ordens são características da produção do livro didático e, portanto, estão presentes em vários momentos da história, na produção didática do Brasil. É ilustrativo desse período, conforme expõe a

pesquisadora, entre os anos 1810 e 1910, a mudança do perfil dos autores, quando um primeiro grupo deu início a sua produção com a chegada da família real portuguesa no Brasil, sendo suas obras didáticas produzidas pela Impressão Régia.

Assim, podemos identificar, de fato, como atesta o estudo de Bittencourt (2004) uma geração inicial a partir de 1827, com autores voltados para a organização dos cursos secundários e superiores e contribuindo com esparsas produções para o ensino de ‘primeiras letras’. Uma geração posterior começou a se fazer presente em torno dos anos 1880, em decorrência de transformações na política liberal e do ideal de um nacionalismo, que ganharam força, fomentando os embates sobre a necessidade da disseminação dos saberes transmitidos pela escola para setores da sociedade até então excluídos. Nesse período, há a elaboração de uma literatura didática ainda dedicada ao ensino secundário, mas que ampliava sua produção para a constituição dos saberes da escola elementar.

A relação entre cenário sociopolítico brasileiro e produção de LDP é determinante para a caracterização da obra, pois o perfil do autor do livro didático transforma-se, assim como sua relativa autonomia, que depende das relações com outros segmentos envolvidos na produção do LDP, os quais impõem a constituição de equipes com uma quantidade significativa de profissionais, que se tornam corresponsáveis pelo livro. O autor da proposta pedagógica e dos textos componentes do livro, ainda que mantenha sua importância nessa gama de especialistas, pode não ser mais o elemento principal. Seriam muitos os escritores contidos em uma coleção e que mantêm as conexões entre si por meio das adaptações realizadas por técnicos especializados.

Diante disso, há uma relativização com relação à autoria da obra didática, quanto a se identificar a quantas mãos o texto foi efetivamente escrito. Entretanto, ainda podemos pensar na autonomia do autor do LDP, pois, num cenário ideal, seria a ele que caberia a escolha de saberes, teorias, metodologias entre outros itens a serem incluídos em sua obra.

Esse cenário deixa transparecer o viés, não só ideológico, como também mercadológico e lucrativo da produção didática no Brasil, pela constatação de que o livro didático é tomado como mercadoria geradora de lucros grandiosos para as editoras e o quanto esse dado promove discussões sobre a autoria – quem assina a escritura do texto –, que vão além dos direitos de propriedade sobre a obra produzida. Nesse panorama, a autoria do livro didático vem sofrendo transformações em suas especificidades como produto cultural, em decorrência do já destacado retorno financeiro para as editoras, em nosso país, aliado a tendências políticas e ideológicas de determinada época de produção.

O atendimento a um público escolar gigantesco sob o gerenciamento do Estado assegura um mercado cativo para autores e editoras, com a compra e distribuição de livros para as redes públicas de ensino. Tal constatação relativa a determinadas normalizações que incidem sobre os autores em sua tarefa de elaborar os manuais didáticos, nos leva a reconhecer que tensões e conflitos, em diferentes níveis, estão na base da produção do livro didático. Em se tratando da produção do LDP, talvez, essas questões se agigantem, pela memória social, que ainda entende que ensinar português é ensinar gramática.

Conseqüentemente, conflitos têm marcado a história dessa produção no país, seja na vigência do *Ratio Studiorum*⁶⁷, seja na do PNLN, que tem estabelecido as diretrizes sobre a produção didática no país há mais de três décadas, tendo o recente perfil do Programa sido implementado como programa de apoio à política educacional desenvolvida pelo Estado, a fim de atender uma demanda de caráter obrigatório assinalada pela Constituição Federal de 1988. A Constituição preconiza a efetivação do dever do Estado para com a educação, mediante algumas garantias, entre elas, o “atendimento ao educando no ensino fundamental”⁶⁸, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (CF, Cap. III, Seção I, § 2º, Art. 208, VII).

Carlos de Laet, Fausto Barreto, Felisberto de Carvalho, entre outros têm motivado estudos por pesquisadores interessados na história da alfabetização ou das disciplinas escolares, pois esses autores tiveram seu livro amplamente utilizado por um longo período, no contexto educacional brasileiro. Nesse caso, os autores são vistos no seu papel de escritor de obras singulares e representativas para a formação escolar de várias gerações de alunos.

O cenário atual de autoria de LDP está exigindo pesquisas quanti-qualitativas que reflitam sobre a alternância significativa de autores e obras didáticas no mercado editorial brasileiro. Nos limites do PNLN, na seção referente à metodologia, onde apresentamos o *corpus* expandido e restrito, temos a constatação de que alguns nomes e títulos aparecem uma única vez no Programa, restando-nos conhecer as causas desse fato e se ele representa uma realidade geral das condições do mercado. Também, pesquisas posteriores poderiam investigar o papel do linguista como autor do LDP, uma vez que esta função já foi exercida, também, por filólogos⁶⁹ e literatos⁷⁰.

⁶⁷ Ver nota explicativa 3.

⁶⁸ Ressaltamos que, em sua promulgação, em 1988, a Constituição Federal garantia a obrigatoriedade de escolarização, apenas, para o ensino fundamental, que ainda se limitava a 8 anos.

⁶⁹ Moraes (1994), em sua pesquisa histórica sobre filologia e língua portuguesa, aponta Othoniel Mota, professor de filologia portuguesa, cadeira assumida em 1937, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, como autor dos livros didáticos: *Lições de português*, com que introduziu no Brasil, em 1915, o método de análise sintática por diagramas, dos americanos Reed e Kellog; *Seleção moderna* e *O meu idioma*, a que juntava,

Pesquisas com foco no autor têm sido desenvolvidas tendo por finalidade, em geral, analisar o conteúdo da obra, identificando os saberes escolhidos como objeto de ensino, bem como refletir sobre a importância do seu uso na transmissão de ideologias, valores, metodologias de ensino e, principalmente, ressaltar sua contribuição para a constituição das disciplinas escolares. A investigação de Razzini (2000) sobre a Antologia nacional (1895-1969) de Fausto Barreto e Carlos de Laet, uma seleta escolar usada durante mais de setenta anos no ensino de português e de literatura na escola secundária brasileira, representa bem esse nicho de pesquisa sobre autores e obras didáticas.

Entretanto, se deslocamos o objeto de estudo do conteúdo da obra e de seu autor para uma diversidade de vozes e sua função discursiva na elaboração da obra didática, configuram-se outras possibilidades de investigação. Bakhtin (2000e) nos dá a base para a compreensão dessa perspectiva de análise, com suas ideias acerca do autor-criador, distinguindo-a do autor-pessoa. No pensamento bakhtiniano, a figura do autor-pessoa define o escritor, o indivíduo real, o artista, figura ligada a uma biografia; enquanto que o autor-criador é uma função estético-formal engendradora da obra, na visão de Faraco (2005), que desenvolve esta definição, com as seguintes considerações:

Ele é entendido fundamentalmente como uma *posição estético-formal* cuja característica básica está em materializar uma certa *relação axiológica* com o herói e seu mundo [...] É esse *posicionamento valorativo* que dá ao autor-criador a força para constituir o todo: é a partir dela que se criará o herói e o seu mundo e se lhes dará o acabamento estético. (FARACO, 2005, p. 38).
Destaques nossos.

Arán (2014), em seu estudo sobre o autor bakhtiniano, diferencia autor-pessoa de autor-criador, nomeando o primeiro como autor *da* obra, aquele “com dados mais próximos ao biográfico, às condições de produção de uma época, à assinatura de uma obra publicada, à

em 1937, *Horas filológicas*. A pesquisadora cita, também o Prof. Francisco Silveira Bueno, que assumiu a cadeira de filologia e língua portuguesa, em 1939, na mesma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, como autor dos livros didáticos *Páginas floridas*, *A arte de dizer*, *A arte de escrever*, *A arte de falar em público*.

⁷⁰ Bornatto (2014) apresenta um quadro sobre antologias poéticas que serviram de fonte para LDP, das quais destacamos: *Antologia poética para a infância e a juventude*, organizada por Henriqueta Lisboa, com edições em 1959 e 1961, pela Ediouro e pelo INL; *Antologia escolar brasileira*, organizada por Marques Rebelo e publicada pelo MEC/FENAME, em 1967; *Poesia Viva I*, organizada por Affonso Romano de Sant’Anna, publicada pela Civilização Brasileira, em 1968, coleção que não teve continuidade. Soares (1996) esclarece que alguns livros tomados como livros de leitura, durante um longo período, na escola brasileira, não foram elaborados por pessoas da área de Letras, especificamente, mas, por autodidatas, ou por escritores, como Olavo Bilac e Coelho Neto, com seus *Contos pátrios*, que, publicado em 1894, conduziu o ensino da leitura na escola brasileira ao longo da primeira metade do século XX, tendo 50 edições até 1968. Soares (1996) cita Joaquim Manuel de Macedo, autor do romance *A moreninha*, como autor do livro didático *Lições de História do Brasil*.

pessoa jurídica” (ARÁN, 2014, p. 6) e, ao segundo, o autor *na* obra, tratando a problemática deste último a partir da seguinte ideia:

Mas, paradoxalmente, sucede que, no pensamento de Bakhtin, a questão do autor na obra é objeto de numerosas abordagens teóricas: autor como personagem, como ideólogo da arquitetônica, como voz mascarada, como ouvido polifônico, como interlocutor no diálogo cronotópico. Essa “autoridade” própria da obra, que Bakhtin chamará *consciência autoral*, enquanto dimensão inerente a um texto, é uma figura abstrata de mediação, representativa do autor como pessoa semiótica, produtora de signos. (ARÁN, 2014, p. 6).

Embora tenhamos clareza que o autor do LDP seja uma posição axiológica, uma consciência autoral diante do ensino da língua portuguesa, ele também é uma biografia, com as singularidades e limitações inerentes ao autor *da* obra.

Pesquisas nessa vertente têm conduzido a uma profusão de saberes relativos aos percursos biográficos, às origens sociais, profissionais e culturais dos autores, conforme assegura Chartier (2012). Entretanto, a distinção autor-pessoa/autor-criador é dada, em grande parte das teorizações estéticas, sob o ponto de vista da construção da função autor, visando desvelar, nas palavras de Foucault (1983), “[...] a maneira como o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos aparentemente [...] a função autor é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.” (FOUCAULT, p. 267, 274).

Importantes contribuições sobre a temática tem dado o historiador Roger Chartier (1997), por meio de suas pesquisas sobre a cultura letrada e sobre a história do livro. Em seu trabalho sobre o autor do livro, Chartier (2012) revê a conferência de Michel Foucault – *Qu’est-ce qu’un auteur?* – na qual foi abordada a questão da função autor e compartilha do mesmo princípio com o filósofo, não vendo a função autor nem como universal e nem como atemporal. Assim, redimensiona as ideias de Foucault e rediscute as origens da figura do autor, bem como os mecanismos histórico-culturais que a promoveram.

Com base nisso, entendemos que o autor-criador cria vínculos diversificados com a obra, estabelecendo identidades. O trabalho de produzir o LDP é realizado nessas esferas discursivas em que os textos produzidos estão inseridos, quer na esfera científica, literária ou didática. Por essas vias, Chartier (2012) ressalta a necessidade de se identificar a circulação de discursos específicos em momentos históricos específicos, acerca de direitos e discriminações relacionados ao autor do texto. Tais reflexões nos levam a pensar que é preciso trabalhar a partir de outros enfoques para se entender, de modo amplo, a complexidade da temática.

Sob esses outros enfoques, tomamos a dimensão do autor-criador por base, com vistas à ampliação da perspectiva da pesquisa sobre os autores de obras didáticas, na tentativa de ampliarmos os limites das fronteiras biográficas em suas relações com o conteúdo expresso no texto didático.

6.1.4 *Autoria coletiva ou golpe no autor?*

Encerramos a subseção com este tópico, em decorrência de um dado que se destacou, pela ocorrência em uma única coleção dos LDP analisados do *corpus* restrito. Trata-se do fato de uma autoria coletiva ou “obra coletiva”, como registrado na capa do LDP *Ser protagonista: língua portuguesa*. O dado aparece nas seguintes informações de capa, folha de rosto, índice catalográfico e apresentação do LDP:

Língua portuguesa

Organizadora Edições SM

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM.

Editor responsável Rogério de Araújo Ramos

Ser protagonista – Língua portuguesa. Ensino Médio – 1º ano. 2ª edição. São Paulo: Edições SM, 2013. Manual do Professor. Capa.

Língua portuguesa

Organizadora Edições SM

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM.

Editor responsável Rogério de Araújo Ramos

Bacharel e Licenciado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

Editor de livros didáticos.

Ser protagonista – Língua portuguesa. Ensino Médio – 1º ano. 2ª edição. São Paulo: Edições SM, 2013. Manual do Professor. Folha de rosto.

Elaboração de conteúdos

Cecília Bergamin

Bacharela em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Marianka Gonçalves-Santa Bárbara

Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-PB).

Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Universidade Católica (PUC-SP).

Professora do Curso de Leitura e Produção de Texto na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (Cogeae) da PUC-SP.

Matheus Martins

Licenciado em Letras pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Mestre em Letras pela Faculdade de Letras da UFMG.

Ricardo Gonçalves Barreto

Bacharel e licenciado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie).

Mestre e Doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Ser protagonista – Língua portuguesa. Ensino Médio – 1º ano. 2ª edição. São Paulo: Edições SM, 2013. Manual do Professor. Índice catalográfico.

As informações trazidas no livro indicam que a editora assume a autoria do LDP, de sua concepção à produção, anulando a presença de um autor único da obra, mas destacando a presença do editor: na capa, com a exposição de seu nome e, na folha de rosto, na apresentação de seu currículo sintetizado. Estes dois registros no LDP em análise, não ocorrem em nenhum outro LDP do *corpus* restrito ou do ampliado; possivelmente, não se tenha registro em qualquer LDP, desse fato, quando o editor ganha destaque na capa da obra e quando seu currículo sintetizado é incluído na folha de rosto⁷¹, sem os créditos do nome do autor e de seu currículo, visto que o autor nem sequer existe, numa situação de produção do gênero nessas condições.

No deslocamento do foco do autor para o editor na concepção, no desenvolvimento e na produção do LDP, o autor é limitado, até mesmo reduzido a mero elaborador de conteúdos, como visto acima, no extrato do índice catalográfico.

⁷¹ No padrão do gênero LDP, o comum é a exposição do nome do autor-pessoa na capa e seu currículo sintetizado na folha de rosto. Nesse caso do LDP Ser protagonista: língua portuguesa, situação na qual a editora assume o livro como uma obra coletiva, foi gerado um ponto de fuga que sai do conhecimento convencional sobre o gênero.

Os dados apresentados nos revelam uma tendência, que pode se tornar realidade, no futuro, de a editora assumir totalmente a posição de autor-criador, negando, inclusive, a função biográfica, a pessoa jurídica do autor-pessoa.

Entretanto, essa tentativa de negação da autoria, com a valorização do editor, parece apontar para um movimento circular, no qual há sempre a volta para um ponto retorno, visto que, apesar de anulada sua existência pela editora, a autoria não deixa de existir, tendo em vista que o editor assumiria funções próprias de autor, pelo desenvolvimento de um projeto que é característico da produção do LDP, que envolve seleção de saberes e de textos, adaptações, recontextualização e transposição desses saberes, elaboração de atividades, escolhas teórico-metodológicas, entre outras tarefas.

O retorno ao autor é visto na própria atividade de elaboração de conteúdos, que pode ser observada no índice catalográfico, o que, de alguma forma, designa uma atividades primordial na função do autor: a de seleção, recontextualização ou transposição de saberes que comporão o discurso didático, no LDP.

A própria apresentação da obra didática, também resgata a memória autoral, pois, apesar do uso de linguagem impessoal, nos oito parágrafos da página de apresentação, uma única ocorrência de flexão verbal, em 1ª pessoa, revela a presença de outras vozes na atividade autoral, além do que, quem assina a apresentação não é o editor, que assumiu a criação da obra, na capa e no índice catalográfico, mas “a equipe”:

Nessa abordagem, *damos* destaque à noção de adequação linguística, que não passa por um julgamento sobre o que é “certo” ou “errado” na língua [...]

A equipe

Ser protagonista – Língua portuguesa. Ensino médio – 1º ano. 2ª edição. São Paulo: Edições SM, 2013. Manual do Professor. Apresentação, p. 3.

No diálogo interdiscursivo com textos que remetem à obra *Ser protagonista: língua portuguesa*, constatamos que no Guia do PNL 2015 – ensino médio, em certa medida, o editor ocupa o lugar do autor da obra, uma vez que não há nenhuma indicação, no texto oficial, sobre obra coletiva ou assinada pelo editor. Da mesma forma que são expostos os nomes dos autores-pessoas que assumem a autoria de suas obras, está o nome do editor do LDP em pauta, conforme pode ser verificado nas informações sobre a obra, expostas antes da resenha que a avalia, na página 70.

Lousada (2015) ao descrever o processo de elaboração de um LDP⁷² publicado pelas Edições SM – a mesma editora do livro *Ser protagonista: língua portuguesa* –, processo do qual fez parte como elaboradora de conteúdos, apresenta elementos que julgamos relevantes, por estarem relacionados ao modo como a editora lida com a autoria, na produção de LDP, que incide sobre todas as suas publicações desse ramo. Em seu relato sobre a sua participação no processo de elaboração de conteúdos do LDP, a autora assim se expressa:

Quanto à concepção do livro didático, parece-nos importante salientar que os *autores* que dela participaram foram contratados por meio da *elaboração de uma unidade-piloto*, seguindo o *projeto editorial* já estabelecido para a coleção [...] esses *autores não puderam realmente contribuir* com suas reflexões durante o processo de elaboração, tendo que seguir a *proposta da editora* [...] Com isso, podemos observar um *apagamento da autoria* do material e um reforço do *projeto editorial*. (LOUSADA, 2015, p. 75).
Destaques nossos.

A autora confirma o que está presente no índice catalográfico do livro do ensino médio sobre os elaboradores de conteúdo e nos fornece dados que parecem valer para toda a produção didática da editora: a de contratação de elaboradores de unidades do que está posto no projeto, que é editorial, antes de tudo, e não didático-pedagógico, como esperado para uma obra didática.

Embora a autora não desenvolva, ao longo do estudo, a ideia de apagamento de autoria, esta se assemelha ao que afirmamos acima sobre a anulação da posição de autor, pelas condições de produção impostas pela editora, que trabalha em função de seu projeto editorial. Mesmo assim esta supremacia do projeto editorial em detrimento do projeto autoral oscila, pelas nuances de autoria que a própria obra *Ser protagonista: língua portuguesa* apresenta.

Não seria necessário desenvolver uma abordagem historiográfica sobre o LDP, no Brasil, para se reconhecer que a figura do autor é central nessa história. Na temática desta pesquisa, o LDP é visto como um objeto cultural – não restrito à cultura escolar – com características próprias de produção, circulação e uso, entre as quais se destaca a da autoria, que singulariza o trabalho especializado de escritura de um texto didático.

Essa autoria, na atualidade, se, por um lado, não está restrita ao trabalho de literatos, aqueles que escreviam as antologias e os livros de leitura –, mas ampliou-se a ponto de qualquer profissional de uma determinada área disciplinar, a depender de certos fatores

⁷² Trata-se da coleção didática *Para viver juntos*, Edições SM, em seus volumes destinados ao 7º e o 8º anos do ensino fundamental. A autora analisa a coleção aprovada no PNLD 2011.

básicos, possa escrever um livro didático – por outro, ganhou em complexidade, na medida em que a tarefa de escrever uma obra didática vem sofrendo significativas transformações, visto que o papel do autor de LDP também vem se modificando devido às leis do mercado editorial, para destacar um dos grandes forjadores dessas transformações.

É dessa interação, não apenas com o mercado editorial, que o autor do LDP retira seu instrumental de trabalho para a composição da obra, imprimindo seu modo peculiar de realizar essa atividade linguajeira, que constitui seu estilo, mas sempre respeitando as coerções do gênero LDP. Para finalizar este tópico, recorremos a Bakhtin (2000b), ao refletir sobre o problema do autor e de sua expressividade na obra, quando indaga se é possível falar de uma “imagem” do autor:

A imagem do autor é, na verdade, de um tipo especial, distinta das outras imagens da obra, mas apesar disso é uma *imagem*, com um autor: o autor que a criou [...] Problema do autor do enunciado mais padronizado, comum, banal. Não nos é difícil construir a imagem de qualquer locutor, de perceber como objeto qualquer palavra ou discurso, mas essa *imagem-objeto* não entra nem na interação nem no projeto do próprio locutor, não é ele quem a cria enquanto autor de seu próprio enunciado [...] O autor está no todo da obra. (BAKHTIN, 2000b, p. 336 e 337).

Logo, a existência biográfica do autor é pertinente se incorporada ao autor do discurso, autor-criador, aquele que dá forma, que molda a materialidade textual, o que nos remete ao herói bakhtiniano. Em termos gerais, o autor, assim como o interlocutor e tópico estão presentes, na teoria dialógica, como elementos constitutivos, em todo e qualquer enunciado. E é na interação, como produto e resultado dela, que o enunciado se constitui.

Na subseção a seguir, onde tratamos a questão do gênero LDP, serão retomadas questões sobre o autor, pela impossibilidade da extração do gênero de quem o produz.

6.2 O gênero LDP: tradição e renovação

Assumir o LDP como gênero traz amplas vantagens para esta pesquisa. Uma delas é que o próprio gênero pode ser tomado como uma macrocategoria de análise, de onde podemos partir para estudos sobre autoria, estilo, composição, tema, a partir de uma perspectiva teórica bakhtiniana, que toma o gênero como objeto de memória, entre outras singularidades. Outra vantagem é o considerável repertório histórico que esse gênero carrega para a investigação sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, sendo possível ver o LDP

como uma cartografia discursiva na qual há indexação de sujeitos que trabalham na produção da obra que pensam e agem sobre os objetos a ensinar na disciplina língua portuguesa.

Em sua proposta de definição sobre a memória do objeto, Amorim (2009) assegura que se trata de uma memória que está na cultura e em seus objetos e que supõe, constitui e é atualizada pelas relações intersubjetivas. Esse nível de memória é trabalhado no conjunto da obra bakhtiniana e não se equipara a uma memória individual. Para a autora, há outro nível de memória, o da memória exotópica, aquela posterior à compreensão; é a memória estética, que proporciona unidade ao outro lhe dando forma e acabamento. Mas é na noção teórica de gênero que, na visão de Amorim (2009), a concepção de memória do objeto é trabalhada mais sistematicamente por Bakhtin:

Nisto consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta, nem a *archaica*⁷³ que se conserva no gênero, ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isto que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento. (BAKHTIN, 1997, p. 106)

Na visão de Bakhtin (2000a), os gêneros, limitados aos literários, “sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados [...]” (BAKHTIN, 2000a, p. 280). A partir dessa constatação, o pensador russo apresentou uma nova concepção para o estudo dos gêneros, onde pondera sobre a permanência e a renovação do gênero, incluindo-se, os literários:

Por sua natureza mesma, o gênero literário reflete as tendências mais estáveis, “perenes” da evolução da literatura. O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente *renovação*, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. (BAKHTIN, 1997, p. 106).

É sob essa perspectiva que vemos as características do LDP, em sua condição de gênero: entre permanência e inovação, entre unidade e diversidade, entre convenção e renovação.

⁷³ Segundo nota do tradutor, o termo é empregado no sentido etimológico grego como Antiguidade ou traços característicos e distintos dos tempos antigos.

Ao retomarmos as dimensões constitutivas do gênero relacionando-as ao gênero LDP, vemos que o conteúdo temático desse gênero refere-se a seu objeto do discurso, os saberes sobre a língua portuguesa, a sua finalidade discursiva. O tema, portanto, consiste na orientação de sentido visando o próprio discurso e, também, os participantes da interação, presumidos, professores e alunos.

A composição refere-se ao modo de estruturação do enunciado, à organização textual-discursiva do LDP e é responsável, portanto, pelo acabamento da unidade de comunicação verbal, ou seja, do enunciado, que é o próprio gênero possibilitando aos interlocutores inferirem a totalidade da estrutura do gênero. Quanto ao estilo, está vinculado a determinadas unidades temáticas e a unidades composicionais estando relacionado ao uso particular da língua, por meio de recursos gramaticais, fraseológicos e lexicais selecionados em função da imagem dos interlocutores e de como o autor presume sua compreensão responsiva ativa do objeto de discurso do gênero LDP.

6.2.1 *Duelo entre forças no LDP*

O estudo do *corpus* desta tese já nos garantiu a compreensão de que há forças em confronto na produção do LDP e tais forças resultam de diferentes vozes sociais vindas com a diversidade de discursos que incidem na construção do gênero LDP. Ao mencionarmos a diversidade de vozes e discursos, estamos direcionando a reflexão para a noção teórica bakhtiniana de heterodiscurso⁷⁴, a qual Bezerra (2015b) assim define, no prefácio de sua tradução de Teoria do romance I:

Para Bakhtin, o heterodiscurso é produto da estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, falares de grupos, jargões profissionais, e compreende toda a diversidade de vozes e discursos que povoam a vida social, divergindo aqui, contrapondo-se ali, combinando-se adiante, relativizando-se uns aos outros e cada um procurando seu próprio espaço de realização. (BEZERRA, 2015b, p.12 e 13).

É pensando nessa busca de espaço para a realização de vozes e discursos sociais como um embate dialógico tenso que Bakhtin (2015) postula que o enunciado é uma unidade

⁷⁴ Bezerra (2015) justifica a preferência pelo termo heterodiscurso em lugar de heteroglossia ou plurilinguismo, pois este último difere semanticamente do original russo e do sentido que Bakhtin lhe atribui. Quanto ao termo heteroglossia, também significa diversidade de discurso, conforme atesta o tradutor, mas, para a compreensão do leitor brasileiro, nada há na palavra que lembre discurso, o fio condutor de toda reflexão bakhtiniana em torno da palavra *rasmorétchie* ou heterodiscurso, que, além de mais familiar à língua portuguesa, traduz o sentido original, em russo. (BEZERRA, 2015, p. 11 e 12).

contraditória e tensa de duas forças opostas do mundo verboideológico, forças que criam a vida da linguagem, as forças centrípetas e as forças centrífugas.

A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento; ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de descentralização e separação. (BAKHTIN, 2015b, p. 41)

Faraco (2009) assinala que as noções bakhtinianas de forças centrípetas e forças centrífugas apontam para os jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente, o que significa a inexistência de neutralidade na circulação das vozes sociais. As vozes não são indiferentes ao exercício do poder; por isso, na produção de um LDP não se diz o que se quer, como se quer e isto não se refere, apenas, à esfera do Estado, pois entram nesse jogo relações de poder que envolvem diferentes esferas de produção, seleção e circulação de livros didáticos.

Alguns teóricos e pesquisadores apoiaram-se nas noções de forças centrípetas e centrífugas, por distintos caminhos, em seus estudos sobre os gêneros, a exemplo de Bhatia (2009), Rojo (2005) e Rodrigues (2001) para mostrar as relações entre essas duas forças que se opõem e, aparentemente, contradizem-se. Rodrigues (2001) defende que o gênero seria uma força centrífuga, pois contribui para a estratificação da língua, o que nos leva a pensar que a autora estaria destacando, apenas, os pontos de fuga das convenções do gênero, que lhe conferem dinamicidade. Entretanto, há, também, regulação e normatização na vida dos gêneros, o que nos levaria a afirmar que o gênero é tanto uma força centrífuga como centrípeta.

Podemos entender a perspectiva teórico-metodológica de Bhatia (2009) como se apoiando nas noções bakhtinianas de forças centrípetas e centrífugas para teorizar sobre integridade genérica e tendência para a inovação nos gêneros, a partir de sua investigação sobre gêneros promocionais. O teórico, assim, confirma instabilidade e estabilidade como propriedades dos gêneros. O próprio Bakhtin (2000a), no ensaio *Os gêneros do discurso*, indica o duelo de forças no gênero, ao afirmar que este é um tipo de enunciado relativamente estável quanto ao tema, à composição e ao estilo, dando-nos indicações de que o ‘estável’ seria elemento centrípeta e o ‘relativamente’, centrífugo.

Vimos, na seção 3, desta tese, que Bakhtin (2000a) indica a relativa estabilidade do tema, do estilo e da composição, porém, outras categorias como finalidades, interlocutores,

autoria são relativamente estáveis, a depender do gênero. O caso da autoria anulada, apagada do LDP Ser protagonista: língua portuguesa, visto na subseção 1, desta seção, pode ilustrar o fato de instabilidade na autoria.

Ao analisarmos os exemplares de um mesmo gênero, nos LDP do *corpus* restrito, focalizando a categoria da finalidade ou do propósito comunicativo, nos termos de Bhatia (2009), verificamos uma relativa estabilidade, pois todos têm por fim ensinar a língua portuguesa. Isto porque estamos identificando o propósito num nível alto de generalização. Entretanto, ao restringirmos os propósitos comunicativos do LDP a níveis específicos, percebemos a instabilidade no gênero, visto que há diferença de finalidades, algumas são consideradas em uns livros e desconsideradas em outros, havendo, portanto, flutuação entre os propósitos, num nível bem específico.

A questão da relativa estabilidade é importante para refletirmos em quais aspectos estão inseridos a estabilidade e a instabilidade, no gênero, e como ocorre a relação dinâmica entre esses processos, discutindo como atuam as forças centrípetas e centrífugas no LDP; ou seja, que elementos tornam esse gênero estável e instável.

No apêndice E – Propósitos comunicativos específicos dos LDP, temos o quadro com os propósitos comunicativos dos LDP *Português: língua e cultura, Ser protagonista: língua portuguesa, Textos: leituras e escritas, Projeto Eco: Língua portuguesa, Português* extraídas das apresentações do livro do aluno e do professor e de diferentes outras partes do manual do professor, que expõem os propósitos da editora que publicou a coleção. Assim, o quadro apresenta a classificação dos propósitos comunicativos em relação ao aluno e ao professor e, uma terceira classificação, que diz respeito aos propósitos da editora em relação a esses interlocutores do LDP.

O quadro do apêndice E confirma que há um conjunto detalhado de propósitos comunicativos, ainda que haja a generalização de que todo LDP serve ao propósito comunicativo global de ensinar a língua portuguesa. Com base na generalização – ensinar língua portuguesa – e no detalhamento com que os propósitos foram especificados, pudemos identificar o estatuto do gênero LDP, no uso das convenções do gênero, as quais lhe garantem a relativa estabilidade. Estatuto que pode ser visto como resultado das práticas discursivas convencionadas e institucionalizadas em relação à disciplina português.

No entanto, embora o LDP seja identificado com base em propósitos comunicativos compartilhados, com limitações em relação ao uso de formas discursivas e léxico-grmaticais, como gênero, é um construto dinâmico, que pode ser produzido e manipulado de acordo com as condições de uso de editores, autores, mas também de professores e alunos. Entendemos

que estes últimos são os que dão o acabamento do gênero, a ideia de construção de uma totalidade, por se encontrarem em um lugar exterior, o da posição exotópica, de que fala Bakhtin (2000e).

Ainda que encontremos propósitos diversificados, que vão do compartilhamento das experiências profissionais – “compartilhar os resultados de muitos anos de trabalho”, como assinala Ulisses Infante, no LDP *Textos: leituras e escritas* – ao diálogo com a linguística aplicada, para que as contribuições desta área tornem-se “compreensíveis para o professor”, como expresso pelo editor do LDP *Ser protagonista – língua portuguesa*, todas essas e as demais finalidades direcionam-se para o propósito de ensinar a língua portuguesa. São superposições que podem ser vistas em termos de combinação de processos discursivos, os quais podem apresentar diferenças na realização do gênero e do que se espera dele como enunciado que se presta ao ensino da língua e da linguagem.

Ressaltamos que um nível de superposição ocorre pelo que o LDP projeta como propósito para o professor, que é, necessariamente, diferente do que projeta para o aluno. Outro nível de superposição é o das finalidades da editora, que são mais abrangentes e revelam aspectos disciplinares que não estão relacionados, apenas, à disciplina língua portuguesa.

Na descrição constante no quadro do apêndice E, alguns aspectos da interlocução são reveladores das intenções postas no gênero, entre as quais, o fato de os autores mostrarem suas finalidades diretamente para o aluno e/ou professor, na apresentação do livro e os editores apresentarem suas finalidades para o professor, no manual do professor; em alguns LDP, a interlocução dos autores pode ser tanto com o aluno quanto com o professor. Em alguns autores não percebemos grande distinção do seu discurso com relação ao dos editores, como no LDP *Projeto Eco: língua portuguesa*. Neste caso, parece que a voz é uníssona, como, de fato, é uníssona a voz do LDP *Ser protagonista: língua portuguesa*, pelos motivos já expostos sobre a questão da autoria e pelos propósitos apresentados na obra, que corroboram com o projeto editorial.

Entretanto, no LDP *Português: língua e cultura*, de Carlos Alberto Faraco, há a voz dissonante no modo de interlocução, que mantém a estabilidade do gênero, pois os propósitos apresentados, tanto no livro do aluno como no do professor, revelam um projeto autoral. É o autor que dá as coordenadas sobre as finalidades para cada interlocutor, em particular, seja na carta de apresentação da obra para o aluno, seja na carta de apresentação, no manual do professor. Tanto é assim, que exploramos o manual todo para verificar os propósitos específicos da editora que publicou o livro e não foi encontrado nenhum propósito que

emitisse a voz dos editores. O fato pode ser confirmado no quadro do apêndice E, que não apresenta as finalidades da editora. O vazio, nesse caso, é extremamente eloquente.

A descrição dos propósitos comunicativos das coleções didáticas apresentadas neste tópico indica que o LDP trata-se de um gênero que, sob o ponto de vista da generalização do seu propósito comunicativo – ensinar língua portuguesa –, é bastante homogêneo e estável, mas, do ponto de vista da especificação do conjunto de propósitos que as obras possuem, parece se configurar um certo grau de instabilidade, pela variação de propósitos, que não se relacionam, apenas ao ensino do português. Entretanto, essa versatilidade é contida, uma vez que, até esse ponto de fuga do gênero, sua força centrífuga, converge para a força centrípeta, o propósito comunicativo amplo, o que garante a integridade genérica.

6.2.2 A padronização do gênero LDP: conteúdo e forma

Neste tópico refletiremos sobre a composição do gênero LDP, a partir de seu formato, que não diz respeito, apenas, a seu projeto gráfico-editorial⁷⁵, mas, em especial, ao conhecimento convencional do gênero, conforme Bhatia (2009), às convenções do gênero, por meio da identificação de certas regularidades de formas estruturais e da própria organização textual-discursiva.

Bakhtin (2000a) ressalta a prioridade dos processos interacionais de produção do gênero sobre a estrutura formal, pois assevera que a constituição e o funcionamento dos gêneros estão ligados a uma situação social de interação, mas destaca, também, a importância das propriedades formais da língua e do locutor no uso dessas propriedades para a construção dos sentidos. O teórico assim se expressa sobre as unidades da língua no estudo do enunciado e do gênero como tal:

⁷⁵ Os limites desta pesquisa não permitem que façamos análise da configuração gráfica dos LDP, mas reconhecemos a importância desse aspecto na composição atual das obras didáticas, para a compreensão dos espaços de sentidos que, na junção de diferentes linguagens, têm mostrado a renovação no gênero. Acreditamos que pesquisas com esse enfoque são importantes neste tempo de múltiplas linguagens, também, nos impressos. Indicamos como fonte de pesquisa sobre o assunto, a tese de Nakamoto (2010), que destaca a pouca mudança nos livros, no seu formato, desde os primeiros códices até o modelo atual de livros didáticos, indicando que é o *design* que tem influenciado o seu formato e a forma de interação com o público leitor dos LDP: capas atrativas, fotos coloridas, ilustrações, páginas, fontes, tipos de papel, materiais diversificados revelam mudanças significativas no *layout*, que têm influenciado tanto a produção dos LDP como as suas formas de uso. Percebemos, no estudo exploratório do *corpus* desta pesquisa, alguma similaridade no projeto gráfico-editorial do LDP com gêneros promocionais, mas isto é um problema que precisa ser melhor delineado para pesquisas futuras. “Atualmente, permanecendo como um produto da indústria cultural, além de carregar outros aspectos que as pesquisas dos últimos anos têm apontado, sua produção parece receber grande influência do *design* utilizado na Internet e também em magazines vendidos em bancas de jornal [...] Na realidade, o *design* que influencia a produção do livro didático não é apenas por ordem estética. Isso envolve também a questão de ver esse produto como uma simples mercadoria, ou seja, um produto de consumo” (NAKAMOTO, 2010, p. 35). O estudo de Marsaro (2015) é outra fonte de pesquisa sobre como o projeto gráfico-editorial do LDP pode contribuir ou não para um ensino e aprendizagem crítico e situado da língua e sobre qual papel podem assumir, nesse contexto, a autoria, a edição e a configuração visual, pelas mãos de autores, editores e *designers*.

O estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso tem uma importância fundamental para superar as noções simplificadas acerca da vida verbal, a que chamam o “fluxo verbal”, a comunicação, etc., noções estas que ainda persistem em nossa ciência da linguagem. Irei mais longe: o estudo do enunciado, em sua qualidade de *unidade real da comunicação verbal*, também deve permitir compreender melhor a natureza das *unidades da língua* (da língua como sistema): as palavras e as orações. (BAKHTIN, 2000a, p. 287)

De modo semelhante à submissão de autores a programas oficiais controladores da produção didática no Brasil, como descrito no tópico sobre autor e autoria, nas últimas duas décadas, dos anos 1990 do século XX, até esta segunda década do século XXI, os LDP produzidos para utilização nas redes de ensino públicas do país, estão, na atualidade, sob a égide do PNLD. Este programa tem sua importância como política educacional de fomento à produção e qualificação de livros didáticos, mas seus parâmetros de análise e avaliação – necessários, ressaltamos – têm gerado um certo modelo padrão para a elaboração dos LDP.

Esse padrão, de maneira alguma, é exposto nos editais que regem a seleção de coleções didáticas para compor o programa, mas, sim, depreendido dos critérios de análise das obras que apontam para conteúdos e formas dos LDP.

Tal padronização pode ser certificada pelo formato mais usual dos LDP aprovados no PNLD, o manual didático. No PNLD 2015, por exemplo, das dez coleções aprovadas, nove enquadram-se na forma de manual didático e, apenas uma, *Português: língua e cultura* aproxima-se do compêndio, o que aprofunda a predominância do manual, no Programa, já observada nas edições anteriores. A organização geral dos LDP, em relação a seu formato, é assim posta, no Guia de livros didáticos:

Provavelmente, em consequência das mudanças que as orientações oficiais para o EM vêm preconizando, em especial a partir das orientações curriculares publicadas em 2006, dois modelos de organização geral podem ser observados, nas coleções resenhadas neste Guia. De um lado, temos um tipo de livro didático que podemos denominar como **compêndio**. Em contraste, o **manual** [...]

Guia de livros didáticos PNLD 2015. Ensino médio. Português, p. 17 e 18.

Em termos históricos, podemos dizer que os manuais são relativamente recentes, no EM. Por outro lado, têm-se mostrado mais permeáveis às novas orientações para o ensino de LP, procurando subsidiar as práticas docentes por elas preconizadas. [...] Entretanto, dado o

momento de transição e de tensões que vivenciamos no novo ensino médio, é possível observar, em muitos dos manuais, algumas das características do compêndio, especialmente quando a coleção concede aos conteúdos um lugar de destaque.

Guia de livros didáticos PNLD 2015. Ensino médio. Português, p. 18.

Seria preciso uma pesquisa específica para tentarmos compreender as razões históricas que levam à supremacia do manual sobre o compêndio, mas diante de alguns fatores que marcam a história da escola brasileira, podemos entender, por meio do estudo de Centeno (2012), que analisa os primeiros livros didáticos de história do Brasil adotados no Colégio Pedro II, no período colonial, que há um percurso iniciado com o modo capitalista de produção.

Esse modelo passa a exigir produção especializada, com organização técnica e simplificação do trabalho e a escola servia bem a tal objetivo. Entretanto, para a ampliação dos serviços escolares a maior número de trabalhadores seria necessário reduzir os custos de seus serviços e, entre esses serviços, incluía-se o trabalho do professor. O foco, então, é direcionado para os materiais didáticos, os quais deveriam sofrer grandes mudanças para que, sozinhos, pudessem substituir os saberes e o trabalho docente. Nesse contexto, foram elaborados materiais didáticos resumidos e simplificados para alunos e professores, a fim de que nem fosse preciso a presença destes últimos para utilizá-los. Assim, nascem os dois princípios básicos de composição do modelo-manual de livro didático: simplificação e sintetização de conteúdos.

Centeno (2012) esclarece que, no Brasil, os materiais didáticos começam a sofrer processos de simplificação a partir do século XIX, mas, no ensino secundário, esse processo ocorre mais tardiamente. Ao analisar livros adotados nesse período verificou que, até o início do século XX, os materiais didáticos da escola secundária brasileira não haviam sido simplificados, pois, ainda se constituíam em livros mais extensos e densos, os compêndios.

No caso dos LDP selecionados para o PNLD do ensino médio, no visível domínio do manual, há uma indução do próprio Programa para a fixação desse formato simplificado, pois os manuais são “permeáveis às novas orientações para o ensino de LP, procurando subsidiar as práticas docentes por elas preconizadas”, como dito no Guia, num tom valorativo.

Além desse critério tácito, que diz respeito ao formato, a adequação das obras aos critérios gerais expressos em textos oficiais deve atender, pelos menos, a três grandes fases e subfases, que somam três anos, como se depreende das informações expostas na carta aos professores e na apresentação do Catálogo PNLEM/2009 (p. 5 e 6): a) processo de seleção das

obras a integrarem o Programa, em 2007; b) escolha das obras pelos professores, em 2008 e c) uso dos livros pelos alunos, a partir de 2009.

A primeira fase refere-se à análise das obras inscritas pelas editoras e começa pela averiguação das especificações técnicas dos LDP, em seu formato, matéria-prima e acabamento, visando a atender aos critérios de qualidade estabelecidos pelo MEC. Em seguida, as obras são submetidas à avaliação dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos. Conforme exposto no Catálogo citado, esta avaliação é realizada por uma equipe de especialistas, professores de universidades públicas do Brasil, pesquisadores no ensino de língua portuguesa, linguística e literatura, os quais elaboraram a ficha de avaliação, que serve como instrumento de análise.

Diante da regulação exercida pelo PNLD, nossa busca pelo delineamento do formato do LDP centra-se na reflexão sobre as articulações entre sujeitos e instâncias diversificados, inevitavelmente presentes na produção didática, com destaque, neste particular, para a atuação do Estado e das editoras, ambos com suas normas prescritas, determinantes para a realização do trabalho dos autores.

Na adequação dos LDP aos princípios e critérios dos programas de seleção e avaliação de obras didáticas e às próprias demandas sociais, o discurso oficial, contido nos referenciais curriculares e documentos governamentais, bem como o próprio público escolar exigem do LDP uma conformação a muitos aspectos. Além de requerer adequação às tendências sociopolíticas vigentes, é preciso simplificação no trabalho com a linguagem, exigindo-se formas de ensinar sobre a língua que atendam às demandas requeridas e, até, a criação de gêneros apropriados ao discurso didático.

Interesses particulares e institucionais, que podem se materializar em conflitos, satisfações, tensões, disputas, acordos, rejeições compõem a história dos LDP, havendo necessidade, em decorrência disso, de convocação de outras fontes documentais para a análise das relações dialógicas entre textos fonte de pesquisa, livro didático e os discursos que estão em fontes diversas, mas que incidem diretamente sobre o conteúdo e forma da obra didática.

Para a compreensão da constituição formal do LDP, que inclui diferentes aspectos, é necessário o estabelecimento dos fios dialógicos e sua compreensão, o que nos impele à leitura criteriosa de fontes privilegiadas de discursos. Para a reflexão sobre essas fontes, algumas são classificadas a seguir, a partir das instâncias de produção de gêneros das esferas estatal e editorial, com base no conteúdo dos LDP *Projeto escola e cidadania para todos: língua portuguesa*, *Projeto Eco: língua portuguesa*, *Textos: leituras e escritas*, *Português: linguagens*.

Com a exposição apoiada nos livros citados, procederemos às reflexões e à análise, para o estabelecimento das relações dialógicas entre textos e discursos que delinham formas e conteúdos do LDP, a partir da sintetização dos dados organizados, em dois grupos: fontes da esfera discursiva estatal e fontes da esfera discursiva editorial.

a. Fontes documentais da esfera discursiva estatal

Nessa esfera discursiva houve, a partir da década de 1990, como já discutimos, produção de documentos oficiais, alguns com implicações legais e outros não, que influenciaram e têm influenciado a elaboração dos LDP, impulsionando os diversos agentes que assumem a escrita de uma obra – editores, pesquisadores, professores, ilustradores, revisores, leitores críticos e outros –, a um diálogo necessário com esses documentos. O livro que nos serve de suporte de análise, *Projeto escola e cidadania para todos: língua portuguesa* apresenta esse diálogo constante com os textos oficiais, desvelado nas seguintes palavras:

Este Manual pretende colaborar com a implantação dos novos conceitos apresentados nos textos oficiais, objetivando o exercício da cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos.

Projeto escola e cidadania para todos: língua portuguesa. Livro do Professor, p. 5. Apresentação.

A questão da “implantação dos novos conceitos”, como dito na obra, é mais um exemplo da tentativa de atendimento, das obras didáticas ao discurso oficial, num movimento de adesão a construtos teóricos que servirão para a transposição didática de saberes sobre a língua, para o espaço do LDP, como já visto na subseção 1. Entretanto, o alvo neste tópico, é o movimento dialógico que o livro traça com os textos oficiais, que são os documentos Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM) 9394/96; Resolução nº 3/98, da Câmara de Educação Básica (CEB)/Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Parecer nº 15/98, da CEB/CNE e os PCNEM da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, do MEC/SEMTEC.

Como apoio para justificar a perspectiva epistemológica adotada no LDP, os autores recorrem aos fundamentos postos nos documentos anteriormente listados, enunciando que

As alternativas curriculares escolhidas para a elaboração do Projeto Escola e Cidadania para Todos baseiam-se, como anunciamos na “Apresentação” deste livro, nos documentos legais que orientam a reforma do Ensino Médio.

Projeto escola e cidadania para todos: língua portuguesa. Livro do Professor, p. 8. Texto expositivo.

Além dos trechos dos gêneros expostos, outros textos e discursos da instância oficial são trazidos para a composição do discurso didático, em defesa do projeto pedagógico do LDP e com vistas à persuasão do professor, leitor potencial do manual constante no livro. Assim, são feitas referências ao Censo Escolar 2002, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do MEC/INEP.

Estas e as demais referências textuais e discursivas já expostas constroem o formato da obra didática e legitimam a aceitação do livro pelo mercado, especialmente, e, em segundo plano, por um público importante para a adoção de determinado LDP na escola, os professores. Embora isso nem sempre ocorra, por questões que extrapolam a competência profissional, são os professores que devem selecionar os livros didáticos, como preconizam alguns dos documentos oficiais e legais.

Temos, assim, que uma das características atuais da forma/conteúdo do LDP do PNL D é o seu ajustamento ao discurso oficial de implantação de novas concepções, com base nos discursos que circulam na esfera estatal.

b. Fontes da esfera discursiva editorial

Discutimos na subseção 1, enquadre 1 sobre o autor-pessoa e o autor-criador, distinguindo o autor *da* obra, do autor *na* obra e distanciando, em alguma medida, a biografia, que remete ao autor da obra da posição autoral, que nos mostra o fato que todo texto e todo discurso é uma caixa de ressonância de vozes diversificadas.

Ao tomarmos por base a teoria dialógica de linguagem, recorreremos a um dos princípios dessa concepção, o de que um discurso jamais pode ser tomado como monológico, uma vez que diversas vozes ressoam em toda prática discursiva. Para Volochinov (1997), o homem nasce da relação com o outro, uma vez que é fruto das relações sociais. Assim, o autor do LDP não pode ser considerado único autor do discurso didático, mesmo sendo a única

assinatura biográfica de uma obra didática, pois, em suas práticas discursivas, dialoga com as vozes de muitos interlocutores.

Esse autor está na obra e a obra está nele. Ele é constituído por vozes instaladas numa arena de conflito, nas suas relações dialógicas com os textos/discursos oficiais e legais e por outras vozes sociais próprias do discurso escolar. Por isso, a posição do autor-criador é constituída por meio da tensão entre vozes sociais, o que incide na composição do gênero, no formato que este adquire para atingir seus propósitos.

É Bakhtin (2000c), novamente, com seus *Apontamentos* quem afirma.

O gênero, por sua vez, é determinado pelo objeto, pela finalidade e posição do enunciado [...] Quem fala e a quem se fala. Eis o que determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado [...] Eis o que determina a forma do autor. (BAKHTIN, 2000c, p. 394).

A língua é viva e é constituída pelas tensões sociais que permeiam as práticas discursivas. A alteridade é constitutiva de toda atividade humana, sendo concebida, na visão bakhtiniana, como fundamental para a existência humana, inclusive, sustentando o dialogismo, noção teórica central de linguagem da ADD. Diante disso, o sujeito só se constitui numa interação dialógica com o outro, na multiplicidade de vozes sociais que permeiam as relações interacionais.

Tendo como base o princípio o princípio dialógico de linguagem, consideramos que os textos só existem em sua dependência com outros textos anteriormente produzidos, em conformidade ou em oposição a um discurso ou esquema textual preexistente. Na edição do LDP isto é muito claro, em especial, pelos interesses de conformação das editoras às leis do mercado, o que faz com que assumam os discursos e os textos oficiais, como nos excertos que se seguem, do LDP *Projeto Eco: língua portuguesa*, ao assumir o discurso legal sobre “novos rumos para o ensino médio”, em relação ao currículo, enfatizando a autonomia de escolas e órgãos educacionais municipais e estaduais, na citação da LDBEN/1996 e da DCNEM/1998:

A LDB determina que eles assegurem o pleno domínio, por parte dos alunos, de um conjunto de habilidades e competências consideradas fundamentais para a formação dos indivíduos, as quais serão aferidas por meio de um exame nacional único, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Projeto Eco – língua Portuguesa. Volume 3. Manual do professor, 2010, p. 5.

Essa inovação, estabelecida em 1998, quando foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, causa ainda hoje enorme estranhamento. Isso porque se inverteu a lógica que sempre orientou a organização curricular para esse nível de ensino em nosso país.

Projeto Eco – Língua Portuguesa. Volume 3. Manual do professor, 2010, p. 5.

Volochinov (1997) adiantou que o produto do ato de fala, o enunciado, não seria apenas individual, visto que a enunciação é de natureza social e a situação dá forma ao enunciado. Esse jogo de elaboração conjunta, ainda que seja caracterizado pela cooperação, é marcado por um horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos. Diz Volochinov (1997), ao refletir sobre a interação verbal e tecer crítica ao subjetivismo individualista:

[...] a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (VOLOCHINOV, 1997, p. 121)

Nossa reflexão sobre a dinâmica discursiva que emerge do espaço editorial consiste em identificar algumas das múltiplas vozes que se juntam em um processamento conjunto de elaboração do conhecimento didatizado. Para isso, pensamos nessa construção de conhecimentos a partir do lugar de quem tem direito à fala, o que implica dizer que nem todas as vozes são legitimadas.

Interessa-nos não apenas apontar ou descrever estas vozes, mas analisá-las no contexto amplo de sua produção, pois, na concepção de Volochinov (1997) a situação e os participantes imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Diante disso é, há bastante tempo, aceitável a ideia de que os sujeitos assumem seus posicionamentos a partir de um lugar social, único e que suas escolhas são contingenciadas por circunstâncias surgidas em função dos lugares de onde se pronunciam. O sujeito-autor, na modelagem do LDP que produz, não pode fugir dessas circunstâncias.

Com isso pensamos que o formato do LDP e a função autoral de quem o assina – o gênero e seu produtor não podem ser dissociados – devem ser vistos no enquadre do que se manifesta no interior dos processos seletivos das obras didáticas para o PNLD, o que significa dizer, em outras palavras, que deve ser considerada a ação reguladora e, por vezes, intervencionista do Estado nesse setor específico do mercado editorial, bem como as

peculiaridades político-econômicas que emergem desses processos avaliativos, as quais incidem diretamente na produção dos LDP.

Batista (2002) afirma que a institucionalização de uma política pública relacionada ao livro didático surgiu no Estado Novo, período em que foi instituída a CNLD, a que nos referimos na seção 4 desta tese, sendo delegada a esta Comissão a responsabilidade de impor as regras para a produção, a compra e a utilização das obras didáticas. Nesse período, destinava-se à educação a missão de fomentar a nacionalidade e, para tanto, o controle do material didático ofertado ao público escolar constituiu-se no meio possível para esse fim.

A educação escolar foi tomada, assim, como o caminho privilegiado para a imposição de princípios, condutas e atitudes cívicas, tendo o caráter prescritivo dos referenciais curriculares e do material instrucional, incluindo-se o LDP, alcançado amplo domínio como mecanismo ideológico.

Ao longo do regime militar o poder público tratou de forma específica a questão do formato e dos saberes dos livros didáticos, em períodos diferentes desse regime, mas todos marcados pela censura. Esse momento da história do Brasil foi caracterizado pela ampliação do acesso à escola de camadas da população até então excluídas desta, num movimento de massificação do ensino. Destacou-se, no período, a interferência de interesses econômicos sobre os objetos a serem ensinados, à proporção que os governos militares investiram no parque gráfico nacional e no setor editorial, tendo esse investimento ajudado no processo de massificação do livro didático no País e no acesso dos estudantes a ele, conforme atesta Freitag (1997).

Nesse panorama, marcado por interesses particulares de vários segmentos, há uma adequação da produção didática ao mercado consumidor envolvendo relações político-ideológicas que recaíram na seleção dos saberes a compor as obras, em que a conduta cívica do indivíduo na coletividade era estimulada.

Até o início da década de 1980, ainda sob a intervenção militar no País, outros projetos governamentais se voltaram para a produção de livros didáticos, mas a criação do PNLD, no fim da mesma década, deve ser vista como marco na política de materiais didáticos no Brasil, tendo em vista seu alcance na oferta a escolas, professores e alunos de recursos pedagógicos diversificados, que não só o livro didático. Não estamos negando a importância do programa como política pública de material didático, mas estamos pensando a que outros interesses ideológicos servem o PNLD, que não mais a inculcação da moral, do civismo, do ufanismo, entre outros princípios vistos em outras épocas nos programas de fomento à produção e uso de livros didáticos.

Diferentemente dos programas anteriores que prezavam pelo ensino da moral, do civismo e do patriotismo ufanista, dos quais o livro didático sempre assumiu o papel de disseminador, o PNLD, entre outros princípios, traz, na atualidade, a concepção do ensino por competências, para uma suposta formação cidadã voltada para o mundo do trabalho. Tal concepção foi amplamente defendida pelos PCNEM, no final da década de 1990, a qual também, os LDP passaram a agregar como valor a ser assumido no desenvolvimento do ensino da língua portuguesa. Os excertos abaixo mostram o ajustamento das coleções didáticas a tal concepção:

O exercício da cidadania pressupõe conhecimento e desenvolvimento de competências que permitam ao aluno discutir os diferentes contextos, confrontar diferentes pontos de vista, construir sua identidade.

Projeto escola e cidadania para todos. Livro do professor, 2004, p. 8

A proposta do LDP Projeto escola e cidadania para todos é, de certa forma, inovadora, por sua flexibilidade, que permite ao professor utilizar o material a partir de uma organização própria, com base nos módulos propostos no livro que tentam imprimir uma problemática interdisciplinar, mas, que, de fato, recaem sobre uma determinada temática e, não sobre determinado problema. Ensino inter/transdisciplinar não é um ensino baseado em temas, mas nasce a partir de problematizações que pedem o convívio com diferentes áreas e disciplinas na solução do problema.

O LDP *Projeto escola e cidadania para todos* apresenta propostas temáticas que levam a um ensino extremamente assistemático da linguagem, para, então, investir num conhecimento sistematizado, sobretudo, sobre a o sistema da língua, para o desenvolvimento de ‘competências’ e ‘habilidades’ sobre a língua, como advogam os autores.

Em geral, os LDP produzidos após a publicação dos PCNEM, em 1999, assumem o discurso sobre o ensino por competências, que se apresenta bastante cristalizado nos objetivos e nas atividades apresentadas ao professor e ao aluno, a exemplo dos LDP *Textos: leituras e escritas*⁷⁶ e *Português: linguagens*, dos quais apresentamos excertos:

⁷⁶ Destacamos que esta é a 2ª edição do LDP, de 2008. O livro já estava no mercado muito antes e, possivelmente, para se adaptar às novas tendências e demandas do discurso oficial, há uma apropriação pelo discurso

O desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas necessárias a “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (idem, p. 8) percorre um elenco de atividades pedagógicas que visam a incrementar a capacidade de uso da língua por parte dos educandos para que sejam eficientes em situações que podem ser organizadas em três eixos principais de competência: representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sociocultural.

Textos: leituras e escritas. Volume único. Manual do professor, 2008, p. 3

O LDP *Textos: leituras e escritas* utiliza os princípios defendidos pelo documento PCN+ (2003) para justificar as competências e habilidades propostas na obra, a fim de que os estudantes usem a língua com ‘eficiência’. A busca dessa eficiência, no LDP, é mantida pelo privilégio do texto literário, em sua historiografia, pelo caráter instrumentalizável sob o qual a literatura é vista. Assim é, também, com relação ao ensino da gramática aplicada ao texto, no qual há ênfase à teoria gramatical, com apresentação de elementos de uma tradição gramatical prescritiva relacionados a mecanismos de estruturação de textos modelares.

O eixo de leitura desenvolve também habilidades mais gerais, a partir de operações cognitivas ou “competências transversais”, conforme denominação dos documentos oficiais do Enem, como comparar, relacionar, levantar hipóteses, analisar, explicar, interpretar, comentar, tratadas uma a uma nesta coleção, em capítulos de *Interpretação de texto*.

Português: linguagens. Volume 3. Manual do professor, 2013, p. 411.

No livro *Português: linguagens* o discurso do “desenvolvimento de competências e habilidades” ganha uma nova roupagem, pois estamos diante de um LDP publicado em 2013, passados dezesseis anos da avalanche teórica que teve nos estudos de Perrenoud (1999) grande aliado. Em lugar do discurso mais geral das competências, entrou um elemento mais específico, o das competências do ENEM, para as quais o LDP dedica uma seção especial, na

edição citada. Destacamos que, a partir de 2009, o ENEM passou a exame seletivo de acesso a universidades públicas e, nas relações que estamos traçando, as decisões do Estado são determinantes para a composição dos livros didáticos.

[...] em cada um deles, é abordado e desenvolvido um tema relacionado com competência leitora e com habilidades de leitura, tais como “Competência leitora e habilidades de leitura”, “A observação, a análise e a identificação”, “O Enem e os cinco eixos cognitivos”, “Competências e habilidades do Enem”, e assim por diante.

A publicação de importantes documentos pelo MEC/INEP e pelo Enem, tais como os *Eixos cognitivos do Enem* (MEC/INEP, 2007) e Matriz de referências do Enem (2009), contribuíram para orientar teoricamente esses estudos, que, seguramente, trarão melhor foco e maior consistência ao ensino de leitura e interpretação de textos no ensino médio.

Português: linguagens. Volume 3. Manual do professor, 2013, p. 416.

Com a efetivação, a partir de 1996, dos processos de avaliação pedagógica das obras, que estabelecem regras normatizadas em edital, têm sido desencadeados mecanismos de ajustamento e adequação de forma e conteúdo dos LDP pelas editoras às diretrizes do Estado. Possivelmente, para o setor editorial, os reajustamentos visam ao desempenho de venda e aceitação das obras no mercado, deixando-se em segundo plano, questões teóricas e metodológicas delas. Neste panorama, o LDP é mais uma mercadoria submetida a interferências, em diferentes níveis, em sua lógica de produção e venda. Freitag (1997) já discutia a atuação do governo federal como agente principal da política do livro didático, visto ser o Estado

que estabelece as coordenadas da *economia do livro didático*, fixando o volume e o ritmo de sua produção [...] onde a produção do livro – desde a formulação de seus conteúdos, até sua confecção técnica – é assegurada por editoras particulares, das quais o Estado compra o produto pronto, depois de ter passado pelo crivo das comissões de avaliação [...] Dessa forma, o Estado interfere no processo de produção do livro didático na *entrada*, ou seja, na fase de planejamento da mercadoria livro, determinando o seu conteúdo, e na *saída*, isto é, no final do processo produtivo transformando-se em comprador (FREITAG, 1997, p. 51, 52).

Nessa dinâmica entre produção-compra-consumo do LDP não é o gênero LDP, que arrolamos como *corpus* desta tese que nos fará conhecer todos os discursos próprios do espaço editorial e que determinam saberes e formatos das coleções didáticas, pelo fato de que

gêneros que medeiam as interações entre editores e autores na composição do livro, não estarem no produto final, ou seja, na obra publicada. Seriam as condições estabelecidas pelas editoras, firmadas em cartas-convite, contratos de trabalho, correspondências gerais entre editores, assessores e autores, entre tantos outros agentes e atividades que nos fariam verificar e constatar, mais profundamente, o que temos discutido sobre a profusão de discursos do mercado editorial, que está submetido às condições do Estado para a produção dos manuais didáticos, em seus formato e funções.

Deve ser ressaltada a dificuldade de acesso a esses gêneros-fonte da esfera editorial, pois o estudo deles implicaria a permissão das empresas/editoras, que, possivelmente, impediriam consultas em seus arquivos. Catálogos das editoras podem servir como fonte de pesquisa sobre o espaço discursivo editorial, pois objetivam divulgar as obras para a sua compra, e, nessa divulgação, muitos gêneros estão presentes.

Diante do que foi discutido neste tópico sobre a dependência do setor editorial brasileiro em relação ao PNL, devido ao volume generoso de verba pública investida na aquisição e distribuição de livros didáticos, refletiremos no próximo subtópico sobre a configuração do discurso didático, nessa realidade, cuja preocupação dos autores não seria, apenas, de ordem didático-pedagógica.

Além de instrumentos pedagógicos, os LDP são recortes culturais que funcionam como fontes de saberes e meios de comunicação e, nessa realidade, é pertinente se pensar sobre o funcionamento do discurso didático frente aos diversificados aspectos a atender, atentando, em especial, para as imposições mercadológicas que direcionam a produção das coleções didáticas.

6.2.3 O gênero e os gêneros: a intercalação de gêneros no LDP

Ao tomarmos a posição de que o gênero LDP é produzido pela confluência de vozes representativas de diferentes esferas, seja estatal, editorial ou da própria esfera didática, apontamos para a noção de intercalação de gêneros que caracteriza amplamente uma obra didática. Bakhtin (2015) refere-se aos gêneros intercalados como uma das formas basilares e substanciais de introdução e organização do heterodiscurso no romance, afirmando que

O romance permite que se introduzam em sua composição diferentes gêneros tanto literários (novelas intercaladas, peças líricas, poemas, cenas dramáticas, etc.) como extraliterários (retóricos, científicos, religiosos, narrativa de costumes, etc.). Em princípio, qualquer gênero pode ser incluído na construção do romance [...] Os gêneros introduzidos no romance

costumam conservar nele a elasticidade de sua construção, sua autonomia e sua originalidade linguística e estilística. (BAKHTIN, 2015, p. 108).

Ao refletir sobre a intercalação de gêneros, em Teoria do romance, Bakhtin (2015) também reflete sobre hibridização, pois tanto a intercalação como a hibridização são, para o teórico, dois modos de absorção de discursos e ambos decorrem do heterodiscurso. No hibridismo, há a fusão de dois enunciados, com seus modos de falar, estilos e linguagens distintos, e, igualmente, com suas perspectivas semânticas e axiológicas também distintas. No entanto, apesar das distinções, não há delimitação da divisão de vozes e de linguagens, pois ocorrem nos limites de um único conjunto sintático. Quanto a gêneros intercalados, estes podem ser tanto literários quanto extraliterários, como visto na citação anterior.

Bunzen e Rojo (2005), ao investigarem o gênero LDP, no dinamismo de sua historicidade, asseguram que duas significativas mudanças ocorreram nesse gênero, com a criação do manual do professor, provido de orientações pedagógicas, na década de 1970, e com a mudança na composição textual, com os autores das obras didáticas privilegiando não apenas o texto literário, mas incorporando ao LDP gêneros de diferentes esferas de atividade. Este segundo fato pode revelar um dos traços da organização textual-discursiva do LDP, na atualidade, como afirmam os autores:

Este segundo exemplo explica, em certo sentido, um aspecto da forma composicional do LDP: *o fenômeno complexo da intercalação de textos em gêneros diversos*. Se olharmos detalhadamente para o LDP, veremos que ele pode ser estudado como um gênero do discurso constituído por outros *gêneros intercalados*, assim como o romance [...] ou o jornal, por exemplo. (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 88).

Como um gênero complexo composto pela intercalação de outros gêneros, podemos admitir que nos livros didáticos encontram-se muitos outros elementos passíveis de análise, além dos saberes ensináveis – no caso dos LDP, saberes sobre a língua portuguesa e os usos desta. São aspectos que podem nos fornecer dados sobre o funcionamento discursivo, analisado por meio de alguns gêneros como capa, apresentação, introdução, sumário, índice, currículo sintetizado, manual do professor, bibliografia, entre outros. Esses gêneros intercalados podem nos dar pistas sobre as relações dialógicas que constituem o discurso didático, num embate de vozes que possibilita entrever, nos enunciados dos autores, suas intenções discursivas e os possíveis diálogos com professores, autoridades, teóricos e

pesquisadores de referência, com alunos, além do diálogo imperativo com os discursos oficiais.

O estudo sobre o discurso que se presta a ensinar sobre a língua portuguesa é uma tentativa de indicar essas relações complexas, situar os autores junto aos muitos sujeitos que constituíram os enunciados em suas formas de ensinar sobre a língua e a linguagem, o que singulariza a atividade linguageira dos autores dos LDP.

A escrita de um livro didático apresenta desafios, dos quais editores e escritores devem estar cientes da complexidade da tarefa. Entre esses desafios está o de escrever textos que conjuguem tipologias e sequências textuais narrativas, descritivas, expositivas, injuntivas etc., em gêneros diversificados, com propostas de atividades didático-pedagógicas curriculares e extracurriculares e exercícios de consolidação e avaliação da aprendizagem, compondo assim, as relações de ensino e aprendizagem que se esperam desse arefato didático. É uma tarefa complexa, que exige uma proposta didático-pedagógica bem fundamentada e delineada.

Além disso, a complexidade do discurso didático estaria na sua transição entre um discurso científico e um discurso literário. Embora, compreendamos que o discurso dito científico estaria mais próximo de um discurso de divulgação científica, tendo em vista que obras didáticas expõem saberes de referência, sejam recontextualizados, sejam transpostos. No caso, alguns LDP da atualidade serviriam como uma vulgata da linguística, das teorias do texto e das teorias do discurso, além da gramática e da literatura, por apresentarem noções teóricas próprias desses campos de estudos.

Essa transversalidade entre discursos e o próprio dialogismo inerente ao espaço discursivo didático, podem ser observados nos seguintes gêneros, que estão presentes na grande maioria os LDP do *corpus*, mas que, para a análise, tomamos como base o LDP *Projeto Escola e cidadania para todos: língua portuguesa*.

a. Currículo sintetizado

As duas coordenadoras do projeto do livro – uma delas assina, também, a autoria da obra junto a mais três professores – expõem informações gerais sobre sua formação acadêmica, atuação profissional e seu compromisso com o discurso oficial, por meio do seu envolvimento com algumas das ações das políticas públicas educacionais que subsidiam a produção das obras didáticas, no caso, os PCNEM. O currículo de uma⁷⁷ das coordenadoras

⁷⁷ Eny Marisa Maia, nome que consta no índice catalográfico dos PCNEM, na “Coordenação da elaboração dos PCNEM” (BRASIL, 1999, p. 2).

limita-se à informação de que “foi coordenadora da reforma do Ensino Médio que possibilitou a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Semtec/MEC” e, da outra⁷⁸ coordenadora, de que “foi coordenadora da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.” (Livro do professor, p. 4).

Três professores, que assumem a coautoria com uma das coordenadoras, apresentam sua formação acadêmica e seus vínculos profissionais como professores do ensino público ou privado, seja como professores universitários da ativa ou aposentados. Dois destes professores informam sobre sua experiência como autores, denominando-se como “autor de obras sobre o ensino de literatura e de obras de ficção”, assim como “autor de propostas curriculares da CENP e de diversos livros para professores.” (Livro do professor, p. 4).

Tal gênero tem o propósito de evidenciar a experiência docente das coordenadoras e dos professores que assumem a autoria do LDP e registrar a vinculação das coordenadoras com o poder público, em seus atos decisórios de formulação e implementação de políticas públicas educacionais como os PCN/ PCNEM.

Em geral, o currículo sintetizado componente de um LDP tem por finalidade atestar a autoridade do autor para compor a obra didática, ressaltando sua especialidade.

b. Apresentação

Este gênero cumpre a função de expor, em linhas gerais, o conteúdo do LDP ressaltando os aspectos que, na visão dos editores/autores, merecem destaque, por se constituírem nos pontos fortes da obra. No LDP em análise, são destacados os seguintes elementos: a inclusão da obra como integrante de um projeto interdisciplinar que integra as áreas do conhecimento para o ensino médio; a parte destinada ao professor, denominada Páginas do professor, que ressalta a questão das competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada módulo, além da indicação de que há sugestões de aplicação das atividades corriqueiras e das complementares; a concepção de avaliação da aprendizagem que norteia a obra, único movimento discursivo do gênero em que há a marcação de pessoa, quando se ressalta que “entendemos por avaliação (...)” (Livro do professor, p. 5); a flexibilidade na organização dos módulos do livro e, por fim, a pretensão do LDP de implantar os “novos conceitos apresentados nos textos oficiais (...)” (Livro do professor, p. 5).

No final da apresentação, não há uma assinatura de ‘os autores’, como em geral se vê nos LDP, o que dá indicativo que a posição autoral foi construída por meio de outros sujeitos

⁷⁸ Zuleika de Felice Murie, nome que consta na “Coordenação da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias”, nos PCNEM. (BRASIL, 1999, p. 120).

e discursos e que são determinantes na elaboração do discurso didático. Aliado tal fato ao que já foi descrito como a única marcação de pessoa no gênero, esses indícios são bem fortes quando se discute sobre as interferências de editores submetidos às exigências do Estado, na elaboração de um LDP.

c. Apresentação do Projeto escola e cidadania para todos

O título que dá nome às páginas dedicadas à descrição minuciosa do LDP ‘O que é o Projeto escola e cidadania para todos’ indica seus fundamentos didático-pedagógicos e estruturais, os quais servem como argumentos sobre a qualidade do livro. Como planos de apoio, são trazidos para a o discurso sobre o livro, a elaboração e publicação dos referenciais curriculares, os PCN, tidos “como um avanço na direção da conquista efetiva da equidade em educação” e o PCNEM, como trazendo “uma referência mais clara também para as editoras”, conforme o que se encontra na página 6, do Livro do professor.

Há novamente a convocação do discurso oficial para a argumentação sobre a obra, com a exposição de informações sobre o Censo Escolar 2002, relativas à matrícula, permanência, escolaridade de longa duração, distorção idade-série e ao SAEB. As bases legais que orientaram a reforma do ensino médio são trazidas por meio da citação de trechos da LDBEN 9394/96 e da Resolução 3/98 da CEB/CNE e de alusões a outros documentos oficiais e/ou legais.

Os princípios didático-pedagógicos são descritos a partir dos conceitos de habilidades e competências e das noções de interdisciplinaridade e contextualização, noções teóricas que sustentam os alicerces epistemológicos dos referenciais curriculares produzidos pelo MEC. Além disso, as concepções sobre o ensino dos conhecimentos de língua portuguesa no ensino médio são expostas a partir de uma visão de ensino e aprendizagem pautada no que preconizam os discursos oficiais quanto a metodologias, à mediação do professor e à avaliação processual da aprendizagem na disciplina.

Por fim, o gênero contribui para reforçar a ideia da autoria diluída, cerceada pelas limitações impostas pelos processos avaliativos e seletivos do Estado, com intenções de convencimento dos interlocutores do LDP de sua importância e qualidade, o que contriui para a forma convencional do gênero LDP.

d. Apresentação da organização do Manual do professor/Páginas do professor

Nesse gênero é exposto um quadro sinótico geral com os módulos de ensino organizados por títulos, constando em cada módulo competências, ementa, habilidades,

conteúdo e integração entre disciplinas. Cumpre o propósito de sintetizar para o professor os elementos gerais para os processos de ensino e aprendizagem contidos no LDP. Esse resumo do que consta ou nos LDP, em geral, ou no manual do professor, pode ser observado em várias coleções, pois o formato do gênero pede tais simplificações para facilitar a leitura dos interlocutores.

e. Bibliografias

As bibliografias marcam presença no LDP e revelam muito dos percursos dialógicos compreendidos pelos autores da obra para a configuração de seu discurso e para a seleção dos saberes a ensinar sobre a língua portuguesa. Há a bibliografia geral e uma para cada módulo explicativo do Manual do Professor, bem como se repetem algumas destas referências do Manual do professor no livro do aluno. Indicam as filiações dos autores a campos teóricos e estão contidas nelas as normalizações oficiais quanto aos fundamentos filosóficos e epistemológicos do ensino médio e suas bases legais, materializadas em publicações do MEC.

f. Livro do aluno

O livro destinado ao aluno, justaposto ao livro do professor, obedece a uma estrutura composicional recorrente num espaço didático, embora os autores afirmem conter nele “propostas metodológicas inovadoras” e “projeto gráfico inovador dos módulos”, que facilitaria “a escolha, pelo professor e pelo aluno, das estratégias mais interessantes para cada momento da aprendizagem”. De fato, de certo modo, a proposta do LDP é vanguardista, quando situada em um período inicial de importação de novas tendências no ensino de língua portuguesa no ensino médio, em que concepções sociointeracionistas de língua, linguagem, texto, discurso e outras noções determinantes para a mudança de perspectiva no ensino da língua portuguesa tomaram força, em substituição a concepções estruturalistas, pelo menos, nos referenciais curriculares oficiais.

A publicação é de 2004 e os autores asseguram que o investimento no projeto de elaboração foi de 2 anos, o que, de alguma forma, mostra uma proposta diferenciada para o que se tinha na produção didática para o ensino médio até então, na transição da década de 1990 para os anos 2000.

Entretanto, pelo que temos discutido aqui, inclusive, com apoio nas ‘idas dialógicas’ a outros períodos da produção didática no Brasil, as restrições impostas à esfera didática e à linguagem didática não deixam muitos pontos de fuga para o trabalho dos autores, que recai, inevitavelmente, em modelos já historicamente tipificados do gênero LDP.

A questão da padronização, do formato, do modelo do gênero está bastante clara no LDP analisado, quando observamos o fato de que anexado à obra, há um caderno de atividades que não se coaduna com a proposta dos autores, visto que esse caderno, em sua primeira parte, se presta a propor exercícios que complementam e avaliam conteúdos, competências e habilidades trabalhadas no manual didático e, na segunda parte, visa ao trabalho dos conteúdos propostos, a partir de questões de exames vestibulares. Nesse caderno, há a indicação explícita de uma produção da editora, uma vez que se destaca na sua primeira página: “Material desenvolvido pela equipe editorial da Editora do Brasil” (Caderno de atividades, p. 1). Mais um reforço à ideia de que nesse espaço de escrita didática as formas e saberes que constituem o gênero são submetidos ao discurso oficial e a outras esferas de poder.

g. Manual do professor/Páginas do professor

Nas páginas dedicadas ao professor há o detalhamento dos módulos de cada um dos pontos trabalhados, contendo descrição do que trata a unidade modular, as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino, os conteúdos relacionados às competências, os objetos de ensino de diferentes áreas do conhecimento, os autores citados, a integração com outras disciplinas, a avaliação, a bibliografia, as orientações e sugestões sobre procedimentos didático-pedagógicos em cada tarefa e as respostas a algumas questões de exercício.

Esse manual do professor, assim como grande parte dos demais, supõe a legitimação dos autores, embora não haja indicação ou assinatura destes nas páginas. Isto decorre, em razão de que é a editora que assume a elaboração dessa parte do LDP dedicada ao professor.

Entretanto, o que se observa no gênero é que ele atende aos parâmetros esperados para um discurso que orienta o professor sobre diferentes aspectos do fazer pedagógico, pela via do LDP, submetido às exigências do poder estatal. Como fechamento do texto didático para o professor, os editores/autores retomam e reforçam sua filiação às demandas do discurso oficial asseverando que

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e das *orientações do Ministério da Educação*, foram indicados novos princípios e novas formas de organização para o ensino médio. *Seguindo essas determinações*, a *Editora do Brasil* apresenta uma proposta pedagógica para o ensino médio: o Projeto Escola e Cidadania para Todos – PEC.

[...] reuniu-se uma *equipe interdisciplinar de produção*, cujo trabalho integrado teve por meta a *transformação* dos novos princípios legais em material pedagógico [...] A incorporação das Diretrizes Curriculares Nacionais propostas para a Base Nacional Comum [...] o desenvolvimento dos princípios estéticos, políticos e éticos, propostos na Lei de Diretrizes e Bases e nas DCNEM [...] A produção de módulos coordenados [...] baseia-se na *interdisciplinaridade* e na *contextualização*, bem como nos fundamentos da Base Curricular Nacional. Isso é necessário para um projeto que se comprometa de fato com as novas propostas para o ensino médio (Manual do professor, p. 150 e 151). Destaques nossos.

A citação do livro em análise dá o tônus do que foi percebido na intercalação de gêneros nos demais LDP:

- i) os textos oficiais e legais são aceitos como determinações que devem ser atendidas e transpostas para o discurso didático, seja na forma de atividades para o aluno, seja na forma de orientações para o professor;
- ii) as editoras assumem explicitamente a elaboração do manual do professor e materiais complementares ao LDP;
- iii) as obras didáticas tendem a ser elaboradas em coautoria, “equipe multidisciplinar”, “obra coletiva” como constatado no *corpus* de pesquisa, com exceção de três LDP do *corpus*, que trazem assinatura de autores consagrados no mercado de obras didáticas e no meio acadêmico – Ulisses Infante, José de Nicola e Carlos Alberto Faraco – e do LDP assumido pela editora SM;
- iv) os LDP assumem certas tendências teórico-metodológicas, como interdisciplinaridade, contextualização, ensino reflexivo e outras, mas esbarram em questões que impedem o gênero LDP sair da tradição, em termos de seleção de objetos de ensino e dos modos que podem ser ensinados.

6.2.4 Os gêneros ensinados no LDP

Neste tópico iniciamos com a constatação a que nos fizeram chegar os LDP do *corpus* restrito: o gênero, como objeto de ensino está configurado como mais um elemento gramaticalizado no ensino da língua portuguesa. Optamos por esse percurso enunciativo inverso em razão de, a partir da constatação, discutir e compreender os processos que marcam essa gramaticalização do gênero, apresentando amostras, em alguns LDP, de um ensino

descritivo e prescritivo, com ênfase no objeto empírico, que se manifesta por meio de textos e que serve de instrumento para o ensino de regras modelares de bem escrever.

Como sabido, esse ensino de textos modelares está há séculos nas instituições escolares e remonta à escola jesuítica, do período colonial brasileiro. Mas, hoje, não se ensina mais o modo de bem escrever para o preparo de um alunado restritíssimo que faria seus estudos superiores na Europa, pois qualquer pessoa, com condições socioeconômicas medianas pode realizar seus estudos, em qualquer país, se assim o desejar e estiver preparado para isso.

Hoje há um grande acesso de camadas mais populares à escola e o discurso pedagógico, agora, para a justificativa do ensino modelar, prescritivo, normativo, seja do gênero, do texto ou do discurso, é “a formação para a cidadania”, “a formação de alunos leitores e escritores competentes”, “a formação de sujeitos críticos e reflexivos”, “a formação de indivíduos capazes de transformar a sua realidade”, entre outras fórmulas discursivas que impregnam o discurso do LDP, mas também, as falas cotidianas, as falas escolares, as falas acadêmicas, as falas oficiais.

Até parece que desigualdades sociais históricas podem ser resolvidas, apenas, com o acesso à escola. Até parece que a escola, sozinha, pode dar conta de uma educação integral do aluno, a ponto de torná-lo um cidadão, em seu sentido pleno. Até parece que, na sala de aula, o professor pode resolver tudo e, até, antever o futuro e preparar o aluno para ele, pelo simples ato de ensinar gêneros modelares que o aluno “pode precisar no futuro”. Até parece que uma única disciplina, a língua portuguesa, pode contribuir para esse mundo ideal, por meio de um ensino de base metalinguística e prescritiva. Só parece.

Mas, ao que parece, os autores dos LDP acreditam nesse mundo imaginário, criado pelo discurso oficial, e propõem um ensino de gêneros muito pouco produtivo, que o limita a formas textuais, embora, uma ou outra obra tente apresentar propostas de ensino, por meio de projetos didáticos⁷⁹, como sugestão aos professores.

A noção de gramaticalização a que estamos nos referindo, tem por pano de fundo o que Geraldi (1997) já antecipava, na 1ª edição do livro *O texto na sala de aula*, publicada em 1984, sobre o texto como pretexto, no ensino da língua e da linguagem. Nesse início da década de 1980, época da publicação da coletânea organizada por Geraldi (1997), as

⁷⁹ Alguns LDP do *corpus* apresentam proposta do trabalho com o gênero através de projetos didáticos, o que não quer dizer que sejam melhores que outras obras, mas que visam um maior dinamismo e produtividade no ensino do gênero. Os modos de ensinar o gênero deve ser escolha do professor, é a sua condução do ensino que pode tornar o ensino do gênero frutífero. Também não estamos dizendo que o projeto didático é a melhor forma de ensinar o gênero ou qualquer outro objeto de ensino. Projetos são meios de organização do trabalho pedagógico do professor, mas existem outros.

pesquisas sobre os gêneros, no Brasil, ainda eram incipientes e o autor propõe o texto como unidade de ensino do português, ressaltando o cuidado que o professor deveria ter para não tornar essa unidade mero suporte para práticas de ensino cristalizadas.

Bonini (2007), ao tratar da relação entre gênero, da questão específica da gramaticalização do gênero e de suas práticas na pesquisa e no ensino, define o termo gramaticalização, nesse contexto, em dois sentidos:

i) como o estabelecimento de classes e da relação entre elas, em um processo que ocorre naturalmente no fluir das práticas sociais (gramaticalização 1); e ii) como o processo de negação da dinâmica de transformação da linguagem, que decorre da adoção de uma postura prescritivista (gramaticalização 2). (BONINI, 2007, p. 58).

Baltar *et al.* (2005), embora não definam o termo gramaticalização, em seu estudo, entendem que isto já havia se tornado corriqueiro, no início dos anos 2000, como prática pedagógica de ensino de gêneros, na escola, ocorrendo tanto pela repetição irrefletida quanto pelo desconhecimento do professor de referenciais teóricos que sustentam a didatização do gênero.

Essa prática pedagógica do trabalho com os gêneros textuais [...] pode gerar [...] alguns equívocos, entre os quais gostaríamos de chamar a atenção para o perigo da gramaticalização dos gêneros, tal como já ocorreu com o trabalho com o texto na perspectiva da Lingüística Textual [...] Procuramos alertar para a inadequação do trabalho com o texto como um fim em si mesmo; prática descritivista ou prescritivista que poderia resultar em uma gramaticalização dos gêneros textuais. (BALTAR *et al.*, 2005, p. 161 e 171).

Pela abordagem dada pelos autores citados, a gramaticalização do gênero é fruto de práticas pedagógicas que desvinculam a língua e a linguagem da prática social, nas quais os textos não são trabalhados como representantes de uma prática social, como forma típica de estruturação de um uso específico da língua, conforme pensava Bakhtin (2000a) sobre esse objeto.

No início desta década, Geraldí (2010), ao pensar no ensino não apenas como aprendizagem do já conhecido, mas como produção de conhecimentos que podem resultar de novas articulações, retoma suas ideias sobre escrita e leitura, pensando também, no gênero:

O texto é produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas. Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas a redacção⁸⁰ do texto em si não é uma actividade⁸¹ que segue

⁸⁰ Texto publicado pela Universidade de Aveiro, Portugal, sob as convenções ortográficas lusitanas.

⁸¹ *Idem*

regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos. (GERALDI, 2010, p. 18)

O gênero, bem mais que o texto – este último objeto, num sentido estritamente linguístico – pode ser tomado como o objeto transdisciplinar nas práticas de linguagem escolares, numa visão situada e contextual de língua em uso, pois seria mais resistente a gramaticalização que o texto, como supõe Rojo (2008). Entretanto, ao ser transposto para o LDP, como objeto de ensino, perde suas características como objeto cultural transdisciplinar, por que transposto como objeto estéril usado como meio de aquisição de conhecimentos, também, estéreis, sobre a língua portuguesa e sobre a linguagem, em geral.

A seguir refletiremos sobre os modos de gramaticalização dos gêneros, nos LDP, a partir de quatro exemplares de obras didáticas que apresentam o gênero carta (argumentativa, literária, institucional, de reclamação, de solicitação, entre outras), pois seguimos o critério de selecionar um mesmo gênero que constasse no maior número de obras possível. De todo o *corpus* restrito, conseguimos o gênero epistolar, nos seguintes LDP: *Projeto escola e cidadania para todos*, *Português: língua-literatura-produção de texto*, *Ser protagonista: língua portuguesa*, *Português: linguagens*.

Este fato de apenas quatro LDP trabalharem com o mesmo gênero para o ensino – ocorreu, também, que duas coleções repetiam outra modalidade de gênero – demonstra que há escolhas bastante variadas quanto aos gêneros a ensinar, estando tal escolha condicionada ao projeto pedagógico da coleção e às preferências dos autores, que estabelecem uma progressão curricular própria.

Há, igualmente, outro dado que merece destaque no levantamento dos gêneros ensinados: os LDP *Textos: leituras e escritas*, *Novas palavras* e *Português* trabalham a tipologia textual – narração, descrição, dissertação – para a produção de textos ou redação, organização didática mais fortemente estabelecida no LDP *Novas palavras*. Os outros dois LDP apontados trabalham ora com a ideia de tipologia textual, ora com a ideia de sequências tipológicas narrativa – descritiva – dissertativa – injuntiva, oscilando quanto aos objetos de ensino, que ora atendem os tipos textuais, ora atendem as sequências tipológicas que compõem certos gêneros.

A seguir são apresentados os princípios que regem o ensino dos gêneros nos LDP *Projeto escola e cidadania para todos*, *Português: língua-literatura-produção de texto*, *Ser*

protagonista: língua portuguesa, Português: linguagens, a partir do que observamos em relação ao ensino do gênero epistolar.

a. Os objetivos do ensino do gênero

Está explícito nas páginas dedicadas ao gênero carta, em diferentes modalidades e diferentes autorias, que os autores dos LDP têm por objetivos que os alunos leiam e comparem diferentes modelos de cartas como aquisição de conhecimentos sobre o gênero, estratégia para que, posteriormente, produzam a sua carta. Em geral, o aluno é estimulado, por meio de perguntas sobre o exemplar do gênero que serve à leitura introdutória, à compreensão das intenções do autor e da função social do gênero. O exemplo do LDP *Português: língua, literatura, produção de texto*, constante no anexo A – O gênero epistolar nos LDP, exemplo 1 – O modelo da carta argumentativa, ilustra esse procedimento didático corrente nos outros livros.

b. As situações didáticas propostas

As atividades didáticas também seguem um padrão nos encaminhamentos propostos, com uma contextualização teórica ou comentários sobre o gênero a ser estudado, seguido por leitura e interpretação, por meio de perguntas e respostas sobre os exemplares dos gêneros.

Em continuidade, são trazidos conhecimentos sobre a estrutura composicional do gênero, no caso, a organização da carta argumentativa, de leitores, de solicitação etc. para, em seguida, ser apresentada a proposta de produção do gênero estudado para o aluno.

Uma ou outra atividade difere desse esquema didático, como no livro LDP *Português: língua, literatura, produção de texto* que sugere, na organização das informações do gênero a ser produzido, que o aluno construa a imagem dos interlocutores sugeridos, ou, no LDP *Português: linguagens*, que os alunos planejem, revisem e reescrevam o gênero produzido. Essas partes desses LDP podem ser vistas no anexo A, exemplo 2 – Passos para a produção do gênero carta de reclamação pelo aluno e exemplo 3 – Planejamento, revisão e reescrita do gênero carta.

c. Os objetos que ensinam o gênero

Os gêneros são ensinados por meio da análise dos recursos expressivos, linguísticos e gráficos que eles requerem. É nesse aspecto que podemos entender que o ensino do gênero é desenvolvido por meio de formas textuais cristalizadas, sob uma abordagem linguística. É

nisto que os autores do LDP *Projeto escola e cidadania para todos*, por exemplo, acreditam, ao exporem na ementa do capítulo sobre o gênero epistolar, as seguintes palavras:

Analisa os diferentes tipos de carta e a importância do texto escrito como fonte de comunicação. Por ser a carta um gênero específico, ela permite uma análise textual e gramatical própria.

Projeto escola e cidadania para todos. Volume único. 1ª edição, 2004. Livro do professor, p. 34.

Vocativo, pronomes de tratamento, marcas orais, verbos de opinião, léxico, progressão temática, argumentação, escolhas enunciativas das cartas modelares são estudadas como conteúdos de sua composição. Assim, nos LDP, são abordados elementos textuais, como: as interpelações iniciais – fórmulas de cortesia formais e informais, com o uso de adjetivos como prezado/a, caro/a, estimado/a etc; a estrutura do corpo da carta – informações principais, argumentos e contra argumentos, conclusões, questionamentos; as fórmulas de despedida – anúncio do término da carta, com a manutenção do compromisso da interlocução entre remetente e destinatário; as escolhas enunciativas – modos e tempos verbais, pronomes de tratamento, vocábulos, sintaxe, formalidade e informalidade na linguagem etc.

O diagrama informativo abaixo, extraído do LDP *Ser protagonista: língua portuguesa*, sintetiza o que foi tomado como seleção de saberes para o ensino do gênero epistolar, também nos demais LDP analisados neste tópico:

Figura 1 – Fórmulas textuais do gênero epistolar no LDP

Observatório da língua

As fórmulas textuais da carta de reclamação

A carta de reclamação, assim como outros tipos de carta que circulam em contextos mais formais, conta com algumas **fórmulas textuais**, um conjunto de **frases feitas** convencionalmente utilizadas nesse gênero. Veja a seguir alguns exemplos. A maioria deles foi reproduzida do e-mail de Rafael Donelli. Observe como essas frases revelam a **disposição** do reclamante em relação ao reclamado.

Forma de tratamento – “Prezado(a) senhor(a).”

Apresentação do autor e motivo da escrita da carta – “Venho reiterar a reclamação [...]”

Solicitação – “[...] gostaria muito de ver o Sr. Luz de volta à sua função [...]”

Apresentação de sugestões – “[...] como não é de minha índole somente reclamar, deixo as seguintes sugestões: [...]”

Saudação – “Sem mais para o momento, aguardo por sua apreciação.”

Caso a situação assim o exigisse, essas fórmulas poderiam apresentar maior grau de **formalidade**, de **ênfase no papel social** ocupado pelo autor, de **exigência** de pronta restauração dos danos causados, de **demonstração de indisposição** para negociações, de **urgência** na manifestação do reclamado, entre outros.

- Escreva as fórmulas textuais que julgar mais adequadas para atender aos itens a seguir.
 - a) Forma de tratamento – carta dirigida ao presidente de uma empresa.
 - b) Apresentação do autor – reclamante manifestando-se em nome da comunidade do seu bairro.
 - c) Solicitação – exigência de medidas urgentes para interromper o lançamento de dejetos industriais no rio que abastece a sua região.
 - d) Ultimato – indicação de prazo para o cumprimento do solicitado, sob o risco de recurso a medidas judiciais.
 - e) Saudação – despedida cordial com indicação de aguardo de manifestação urgente.

Hipertexto

A escolha das fórmulas textuais mais adequadas a cada situação de produção está diretamente ligada ao **papel social** ocupado pelo produtor da carta e seu interlocutor, e revela as **relações de poder** que se estabelecem entre eles. Leia mais sobre papéis sociais na parte de **Linguagem** (capítulo 18, p. 222-223).

Fonte: Ser protagonista – língua portuguesa. 2ª edição, 2013. Volume 1. Manual do professor, p. 375.

O texto visto, apenas, sob a perspectiva de um dos seus polos, o do aspecto linguístico estrito – estamos aludindo a Bakhtin (2000b), em sua visada sobre a bipolaridade do texto –, não engloba a complexidade da concepção de gênero, que, evidentemente, vai além do texto, por ele mesmo. No sentido em que estão sendo utilizados como objetos de ensino, nos LDP, as diferentes configurações textuais são tipos de textualização, formas de expressão linguística assumidas pelo gênero. Para Sobral (2010) estas formas podem ser entendidas como o plano local, imprescindível, mas que não constroem sentido, apenas, no nível textual estrito. Tais formas estão condicionadas aos gêneros, os quais constituem o plano global que, ao mobilizar determinado discurso, que recorre a uma dada forma, confere sentido a esse discurso.

Não se pode negar que o gênero abriga o texto, uma vez que o gênero incorpora discursos e textos, a partir das esferas de atividade humana, componente fundamental da concepção de gênero, pois é forma de inserção do discurso em espaços sociohistóricos e texto, forma específica de materialização de cada inserção discursiva. Isto implica reconhecer que as cristalizações textuais existem, mas não implica dizer que a escolha de um gênero já determina, necessariamente, uma dada forma textual, como equivocadamente tem sido ensinado nos LDP.

Os modos como texto, gênero e discurso têm sido ensinados pode não gerar prejuízo algum para a formação do aluno do ensino médio, mas, certamente, não ajuda muito na sua compreensão, por um lado, sobre o heterodiscurso, o coro de vozes sociais que se manifesta no enunciado, de que o gênero é um tipo; por outro lado, desconsidera o valor das textualidades, das textualizações, das formas textuais, de que o ensino de língua e linguagem jamais deve prescindir, sob pena de se tornar estudo de práticas de linguagem sem a língua.

Com isso, estamos defendendo que o tratamento do texto deve ocorrer pelo tratamento do gênero e isto inclui não separar texto e contexto, instâncias que dependem mutuamente uma da outra, visto que no estudo da linguagem não pode haver texto sem contexto. A noção teórica de gênero possibilita a exploração, de maneira produtiva, dessa relação de dependência mútua e, assim, os gêneros podem ser tomados como unidade de análise, pois não faz sentido a inserção do gênero como objeto de ensino, tipo de unidade da comunicação verbal, se todas as pedagogias para o seu ensino, quer implícitas, que explícitas, quer interativas⁸² convergem para o texto como unidade linguística, o que tem gramaticalizado o gênero.

⁸² Conforme Bawarshi e Reiff (2013), embora haja sobreposição nessas perspectivas de pedagogias de gêneros, há diferentes modelos ou aplicações que enfatizam abordagens implícitas à consciência de gênero, abordagens

Na próxima subseção, a seguir, abordaremos questões que envolvem teoria e metodologia no tratamento didático dos objetos de ensino, pensando na coerência que deve haver nos encaminhamentos metodológicos dos saberes fundados em teorias sociointeracionistas recontextualizados no LDP.

6.3 O contínuo teoria-metodologia no LDP

Lajolo (1996), ao se reportar ao livro didático como um (quase) manual do usuário, tratando-o como um material didático para ser utilizado de forma sistemática no processo de ensino e aprendizagem de determinado objeto do conhecimento humano, assim se expressa, ao destacar sua importância no contexto socioeducacional brasileiro:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe **determinando conteúdos** e **condicionando estratégias de ensino**, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p. 4). Destaques em negrito são nossos.

A citação da autora sintetiza dois aspectos fundamentais para os propósitos desta tese, em relação ao LDP, como nosso objeto de estudo e seu poder de estabelecer objetos de ensino e metodologias de ensino da língua portuguesa, na educação básica. Analisamos, no primeiro enquadramento, a relação entre a adesão dos autores a determinadas teorias e suas escolhas na composição dos objetos de ensino, o que nos direciona para o *o que ensinar*, dito por Lajolo (1996). O *como ensinar* dependeria dos objetos selecionados e dos objetivos a serem alcançados tendo em vista as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas nos alunos.

Diante dessas questões, trazemos para a discussão os campos de estudos dedicados à didática do ensino da língua que passou por mudanças radicais, nos anos de 1980, em função de um contexto acadêmico que propunha um modelo sociointeracionista para o ensino, possibilitando certa reestruturação teórica em algumas das diretrizes norteadoras do fazer pedagógico na escola, como atestam Suassuna (2009) e Cardoso (2003). Tendo por base esse

explícitas ou textualmente baseadas para a aquisição de gênero e modelos interativos. Os autores enquadram a abordagem didática brasileira na pedagogia de modelos interativos, que é baseada na tradição suíça de gêneros e em teorias do interacionismo sociodiscursivo. Para aprofundamento do tema, consultar o capítulo *Da pesquisa ao ensino: múltiplas abordagens pedagógicas para o ensino de gêneros*, páginas 213 a 227, da obra *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*, dos autores citados.

novo contexto paradigmático, eclodiram novos fundamentos teóricos para o ensino da língua portuguesa, que fomentaram a necessidade de novas estratégias de ensino.

Com a adoção de uma concepção de língua como atividade social, primeiramente, pelos documentos oficiais, a exemplo dos PCNEM, que se fundamentam numa perspectiva enunciativo-discursiva de ensino, houve o incentivo à produção de LDP que atendessem a essa perspectiva teórica, motivados pela criação do PNLD.

Assim, nesses últimos quarenta anos houve uma rica produção acadêmica na qual se discutiu concepções e encaminhamentos metodológicos sobre o ensino do português, no Brasil. Além de criticar as práticas escolares do ensino de língua portuguesa presentes na escola, os estudos apontaram questões de nível conceitual e metodológico na direção de uma nova forma de se conceber o ensino da linguagem, em seus usos. Logo, a língua e a linguagem passaram a ser vistas como interlocução e não mais como conteúdo escolar, pelo menos, teoricamente.

Autores e editores de LDP perceberam muito bem a tendência dominante no discurso oficial sobre o ensino de língua portuguesa, aparentemente, entendendo a língua como produto da atividade constitutiva da linguagem, fruto da interação entre os indivíduos. Entretanto, a questão a ser colocada é se aderir a uma concepção de que o ensino da língua deve se dar nas condições concretas de sua produção equivale a escolher objetos, objetivos e caminhos de ensino que, de fato, possibilitem ao aluno refletir sobre a língua em suas práticas de linguagem. O LDP, como artefato catalisador⁸³ que é, pode revelar se teorias e metodologias coadunam-se num cenário pedagógico que coloca em cena teorias do texto, do gênero e do discurso.

6.3.1 *Uma obra representativa da caracterização teórico-metodológica dos LDP*

Esta parte da interpretação do *corpus* restrito destina-se à análise de edições da coleção *Português: linguagens*. Objetivamos traçar um percurso histórico dessas obras, descrevendo as noções teóricas apresentadas em sua recontextualização e transposição como objetos de ensino de língua portuguesa, bem como refletir sobre as escolhas metodológicas dos autores no tratamento didático desses objetos.

⁸³ Extraímos da física a noção de elemento catalisador, aquele que antecipa processos, uma vez que observamos que o LDP funciona como antecipador de tendências teóricas e metodológicas, que, antes de se tornarem práticas pedagógicas efetivas de professores, na escola, são apresentadas numa obra didática como uma proposição curricular. A ideia difere, em certa medida, do trabalho de Signorini (2006) sobre gêneros que assumem uma função catalisadora do processo de ensino, os quais favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de aprendizagem de professores e alunos do ensino fundamental. Entretanto, como tomamos o LDP como um gênero, podemos entendê-lo, igualmente, como um gênero catalisador, o que aproxima a ideia tomada da física da concepção de Signorini (2006).

Como meio de comparação entre as escolhas dos objetos de ensino feitas pelos autores, a coleção citada, apresentada em três edições distintas, é tomada como referencial do *corpus* restrito, na comparação com outras duas obras dos mesmos autores, publicadas em anos diferentes, mas no mesmo período – década de 2000 –, para verificação de semelhanças e diferenças na inclusão e/ou manutenção e/ou supressão de objetos de ensino entre as obras.

No apêndice F – O conjunto das obras didáticas de William Cereja e Thereza Cochar, são dispostos dois quadros que apresentam elementos contextualizadores gerais das obras de Cereja e Magalhães. O quadro 1 refere-se à coleção *Português: linguagens*, incluída nas três edições do PNLD e o quadro 2, aos livros avulsos dos mesmos autores que não compõem coleções e não estão incluídos em nenhuma edição do PNLD do ensino médio.

6.3.1.1 O projeto discursivo do conjunto da obra

Para expormos, em breves palavras, nossa apreciação em relação ao projeto discursivo da obra que tomamos como referência, em sua totalidade, é imperativo que voltemos a Bakhtin (2000e), no que nos ensina sobre o autor na literatura, para o esclarecimento sobre a sempre recorrente questão da autoria, uma vez que a feitura do gênero e seus modos de organização textual não são indiferentes à forma de quem o produz. Temos visto isto, ao longo desta análise e a encerraremos retornando à questão.

Bakhtin (2015) sustenta que, na atividade estética, temos dois sujeitos que atuam simultaneamente: o autor-pessoa, visto como componente da vida social, desprovido de atividade criadora, pois ele é o próprio acontecimento ético e social, e, o autor-criador, aquele que possibilita ser reconhecido pela sua obra, por se inscrever nela. Na visão bakhtiniana, a compreensão sobre o autor tem por base o acontecimento da obra, de onde se poder ver o autor como participante, como guia autorizado.

No enquadramento bem mais restrito de produção de um LDP, no acontecimento de produção do discurso didático, o autor da obra didática não pode ser desconsiderado, pois é a partir da sua “forma”, como ele se inscreve na obra, que nos dá autorização para compreendê-la.

A seguir, faremos a análise do conjunto da obra dos autores citados.

- a. Descrição da estrutura composicional do LDP *Português: linguagens*
 - A descrição do LDP *Português: linguagens* – volume único (1ª edição, 2003)

No apêndice G – Unidades temáticas do LDP Português: linguagens, volume único, 1ª edição, 2003, quadros 1 a 9 –, apresentamos a descrição sintética de cada unidade do volume único.

Composto por 8 unidades, cada uma estruturada por meio de 4 a 7 capítulos, o volume único apresenta um total de 48 capítulos. Unidades e capítulos são nomeados de acordo com os objetos de ensino ordenados para estudo. Os capítulos, além do título, possuem subtítulos, que delimitam, mais especificamente, os objetos de ensino. A cada fechamento de unidade, é apresentada a seção Intervalo, na qual são propostas a leitura de textos não verbais, em geral, reprodução de telas e de fotografias e a realização de um projeto didático. Estas atividades da seção têm por fim sintetizar e ampliar a visão sobre os objetos de ensino trabalhados. Posterior a três blocos de unidades encontra-se a seção Em dia com o vestibular e o ENEM, em três momentos pontuais do LDP. São reproduzidas, na seção, questões de exames vestibulares de diferentes instituições de ensino superior e do ENEM, relativas à literatura, interpretação de texto, produção de texto e gramática.

Na descrição sumária das unidades, optamos por colocar os subtítulos dos capítulos entre parênteses. Assim, com base no sumário da obra, unidades, capítulos e seções são dispostos na ordem em que podem ser lidos, como exposto nos quadros descritivos 1 a 9, do apêndice G.

Na composição geral da obra didática, é perceptível que os objetos de ensino enquadram-se nas três grandes áreas nas quais, tradicionalmente, concentra-se o ensino da língua portuguesa: literatura, direcionada para o estudo de autores e textos brasileiros e portugueses representativos dos períodos literários; produção de textos, enfatizado o trabalho com gêneros; e língua: uso e reflexão, orientada para o funcionamento da língua em situação de uso em textos, mas também considerando conceitos da gramática normativa para o exercício da metalinguagem.

Essa 1ª edição do LDP foi incluída no PNLD/PNLEM 2005-2006-2007, que resultam do projeto piloto, de 2004, para distribuição de livros didáticos de português e de matemática, conforme preconizado na Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003, do MEC/FNDE. O Art.6º dessa Resolução estabelecia a duração de, no mínimo, três anos, a partir do processo de escolha, dos livros adquiridos e o Art. 7º estabelecia o processo de avaliação e escolha dos livros a cada três anos. Entretanto, neste último Artigo, o Parágrafo Único estabelecia que, excepcionalmente, no caso de Português, haveria novo processo em 2005. A indicação dos demais processos gerais que regeram o projeto piloto constam na referida Resolução.

Esse resgate das origens do PNLEM tem sua importância para esta análise, em função de que, a investigação acadêmica sobre livros didáticos não pode prescindir do olhar sobre a ação estatal e seu controle, sob aspectos diversificados, sobre os livros escolares. É o que advoga Choppin (2008), em seu estudo comparativo e histórico sobre as políticas de livros didáticos no mundo, ao organizar um inventário comparativo e uma tipologia das principais disposições em vigor, na primeira década do ano 2000, em vários países, visando o controle das publicações didáticas destinadas a professores e alunos:

A análise dos manuais escolares não pode abstrair-se dos *contextos legislativos e normativos* que o regulamentam ou que regulamentam a sua concepção, produção, difusão, financiamento e utilização [...] Se o desenvolvimento dos Estados chamados modernos é acompanhado de uma *institucionalização dos procedimentos educativos*, esse processo também compreende uma transferência, mais ou menos rápida e mais ou menos completa, das responsabilidades e dos comportamentos em matéria educativa da esfera familiar, das autoridades religiosas e do poder público. As manifestações mais claras da *intervenção desse Poder sobre o objeto e os conteúdos da educação* se encontram nos *programas*, que constituem seu marco teórico, e nos *manuais* que representam a sua prática concreta. (CHOPPIN, 2008, p. 12)

Nas diretrizes legais relativas ao processo de avaliação e escolha dos livros didáticos, o volume único do livro de Cereja e Magalhães foi incluída no projeto piloto, no modelo que atendia ao público escolar consumidor da rede privada, mas, também, à demanda do PNLEM, que até 2007 aceitou a compilação dos objetos de ensino do ensino médio, em um único volume.

A descrição de unidades temáticas, capítulos, seções e objetos de ensino do volume único, exposta nos quadros 1 a 9, do apêndice G, serviu ao propósito de tomar o volume, em sua 1ª edição, do ano de 2003, como base de averiguação de supressão, acréscimo, adequação de objetos de ensino em edições posteriores da mesma obra didática. Em vista de atender a tal propósito, apresentamos, nos dois subtópicos seguintes, a descrição da coleção Português: linguagens, em sua 5ª e 9ª edições, organizadas em três volumes, aprovadas no PNLD 2009 e 2015. Posterior à descrição de cada edição, em particular, apresentamos a análise comparativa entre elas.

- b. A descrição do LDP Português: linguagens – volumes 1, 2 e 3 (5ª edição, 2005; 9ª edição, 2013)
 - Descrição da 5ª Edição, 2005

Esta edição apresenta, nos três volumes que a compõem, quatro unidades que recobrem os objetos de ensino gerais – literatura, língua: uso e reflexão e produção de texto. Os objetos de ensino específicos de literatura são expostos nas partes dos capítulos dedicadas ao estudo da linguagem do movimento literário em pauta, a exemplo do volume 1, que sistematiza o estudo acerca da linguagem barroca e da linguagem do arcadismo, visto serem esses dois movimentos literários os trabalhados no volume, e na parte nomeada Do texto ao contexto. Esta última parte é dedicada ao estudo do contexto histórico-cultural em que está inserido o movimento literário trabalhado. Determinadas seções destacam autores e obras representativas dos períodos literários, focalizando aspectos temáticos e estilísticos da produção literária desses autores. A seção Diálogos traça interconexões entre a literatura e outras artes e redimensiona as informações acerca do período literário em estudo, focalizando outros autores, brasileiros ou não.

Os conhecimentos linguísticos são introduzidos na seção Construindo o conceito, na qual o estudante é estimulado a refletir sobre o tópico gramatical a ser estudado, e têm um fechamento na seção Semântica e interação, que visa o estabelecimento de integração entre os tópicos de leitura e gramática.

As seções Trabalhando o gênero e Produzindo o texto apresentam textos com linguagens variadas – ilustrações, gráficos, charges, textos verbais – funcionando como uma preparação para a produção de texto do aluno, de texto escrito ou oral sobre um tema proposto. As seções a) Fique ligado! Pesquise!, apresenta sugestões de leitura, filmes, músicas, sites da web, visitas a museus e a instituições de pesquisa para aprofundamento dos objetos de ensino estudados na parte de literatura; (b) Intervalo, sugere um projeto didático para o desenvolvimento de pesquisa com temáticas diversificadas e multidisciplinares; e (c) Em dia com o vestibular, apresenta questões de vestibulares de diferentes instituições de ensino superior para reforço dos objetos de ensino trabalhados em literatura, interpretação de texto, produção de texto e gramática.

Boxes de textos são recorrentes nos três volumes, como exemplifica o box Para que serve?, com enfoque para a relevância de elementos gramaticais no nível do texto, e Loucos por..., que expõe fontes variadas de pesquisa sobre os gêneros estudados.

Cada uma das 4 unidades que compõe os volumes da coleção descreve um objeto de ensino específico sobre língua, produção de texto e literatura. Os movimentos literários são trabalhados, nos três volumes, do modo como tem sido desenvolvido tradicionalmente na escola brasileira: no volume 1, das origens até o arcadismo; no volume 2, o romantismo e o realismo; no volume 3, o pré-modernismo e o modernismo.

O ensino de leitura e produção de textos é desenvolvido com base nos gêneros, em uma progressão curricular. Especificamente na parte de produção de textos, constam no volume 1: fábula, poema, texto teatral escrito, carta pessoal, relato pessoal, campanha publicitária, relatório de experiência científica, seminário, debate regrado público, artigo de opinião. No volume 2: cartaz, mesa redonda, conto, notícia, entrevista, reportagem, anúncio publicitário, crítica, editorial. E, no volume 3: crônica, carta de leitor, cartas argumentativas de reclamação e solicitação, debate regrado público, redação escolar⁸⁴.

O ensino do gênero é desenvolvido progressivamente, pois os elencados como objeto de ensino são, sistematicamente, retomados e seu estudo aprofundado e ampliado em função do ano em que estão sendo trabalhados.

Na parte dedicada à língua: uso e reflexão, o ensino dos conhecimentos linguísticos é, igualmente, progressivo, ainda que os tópicos sejam dispostos ao longo dos três anos do ensino médio, como habitualmente se observa nos currículos escolares: no primeiro ano, predominam os conteúdos mais gerais e os referentes à fonologia e à morfologia; no segundo ano, as classes de palavras são enfatizadas; e, no terceiro ano, são apresentados objetos de ensino relativos à sintaxe, mais enfaticamente.

- Descrição da 9ª edição, 2013

A coleção segue o padrão de edições anteriores e está organizada nos volumes 1, 2 e 3, contendo, também, livro do aluno e manual do professor. Cada volume apresenta 4 unidades organizadas por capítulos e a organização dessas 4 unidades é estabelecida por meio dos objetos de ensino gerais, que abordam os eixos de ensino da língua portuguesa: literatura, produção de texto (para o eixo de produção oral e de produção escrita), língua: uso e reflexão (para o eixo de conhecimentos linguísticos) e interpretação de texto (para o eixo de leitura).

⁸⁴ Em nenhum dos três volumes da coleção há a designação do gênero redação escolar. Esta nomeação é dada por nós, pois, no volume 3, nos capítulos 25, 30 e 33 (Produção textual, páginas 246-252; 289-293; 314-320) são dedicados tópicos sobre o texto dissertativo-argumentativo, a saber: o texto argumentativo: seleção de argumentos e tipos de argumento; tipos de parágrafo. Nestes tópicos, os autores tomam a tipologia dissertativo-argumentativa como gênero, ao inseri-la na subseção Trabalhando o gênero e sugerindo sua produção, na subseção Produzindo o texto argumentativo – oral e escrito e Produzindo o texto dissertativo-argumentativo. Desse modo, consideramos adequado nomear o objeto de ensino como redação escolar, com apoio em Marcuschi (2007), para quem a redação escolar é um macro-gênero que engloba, ao menos, duas subcategorias: a redação endógena ou clássica e a redação mimética. Enquanto a primeira subcategoria manifesta-se, tradicionalmente, como padrão textual em três distintas modalidades — descrição, narração e dissertação, a segunda refere-se a modelos de gêneros produzidos em esferas de atividades externas à escola tomados como objetos de ensino, em situação que imita seu efetivo contexto de produção e suas funções. A proposta constante no LDP de Cereja & Magalhães enquadra-se na primeira subcategoria do macro-gênero redação escolar e, por isso, consideramos mais adequado nomeá-la assim, do que manter a designação dos autores.

A literatura é estudada sob uma perspectiva cronológica, com base na periodização das literaturas portuguesa e brasileira, sendo considerados os estilos de época.

A produção de textos é desenvolvida com base nos gêneros, sendo ensinados no volume 1: poema, texto teatral escrito, relato pessoal, e-mail, blog, comentário, tutorial, resumo, seminário, debate regrado público, artigo de opinião, redação escolar⁸⁵. No volume 2: cartaz, anúncio publicitário, campanha comunitária, conto, mesa redonda, notícia, entrevista, reportagem, crítica, editorial, redação escolar⁸⁶. E no volume 3: crônica, texto de divulgação científica, carta de leitor, cartas argumentativas de reclamação e solicitação, debate regrado público, redação escolar⁸⁷.

Na parte dedicada à língua: uso e reflexão, relativa aos conhecimentos linguísticos, a coleção concentra-se em objetos de ensino que se aliam a uma gramática normativa, em seus aspectos prescritivos, enfocando uma normatização a partir de conhecimentos da variedade formal da língua escrita: ortografia, flexões, concordâncias e outros; e em seus aspectos descritivos, com a descrição das classes categorias gramaticais. Os autores buscam, também, na medida do possível, trabalhar com a ideia de uma gramática de uso, reflexiva, que explora aspectos relacionados à semântica e ao discurso.

Uma parte que é apresentada como novidade nesta edição da coleção é a de interpretação de texto, que preenche a lacuna existente nas edições anteriores sobre tal eixo. Assim, nesta edição, há quatro capítulos dedicados ao eixo de interpretação de texto em cada volume da coleção. Em cada um desses capítulos é desenvolvido um tema relacionado à competência leitora e às habilidades de leitura, nomeados como Competência leitora e habilidades de leitura; A observação, a análise e a identificação; O ENEM e os cinco eixos cognitivos; Competências e habilidades do ENEM, e outros.

Além dos capítulos relativos aos objetos de ensino gerais expostos no final das unidades, há mais duas seções, que integram e sintetizam os tópicos de estudo trabalhados nos capítulos. Uma dessas seções é Em dia com o ENEM e o vestibular, na qual são propostas questões extraídas do ENEM e de vestibulares de diferentes instituições de ensino superior; e, a outra, é a seção Vivências, na qual é apresentada a proposta de um projeto didático, cuja temática, identificada no sumário e no capítulo em que está inserido, é uma proposta de articulação entre os objetos de ensino trabalhados nos diferentes eixos, para sua ampliação, numa perspectiva interdisciplinar.

⁸⁵ Ver nota explicativa número 68.

⁸⁶ idem

⁸⁷ idem

A abertura de cada unidade contém imagem ou painel de imagem relacionado ao tema a ser estudado, seguido de um pequeno texto verbal, que serve de introdução aos estudos a serem realizados na unidade. Há também, nessa parte introdutória, as seções Vivências e Fique ligado! Pesquise! dispostas em boxes diferentes, que informam, resumidamente, sobre atividades específicas da unidade. Na primeira seção, Vivências, é apresentado o tema do projeto didático a ser desenvolvido ao final de cada unidade, como pode ser constatado na seção Vivência, da unidade 1, que informa sobre o projeto Palavra em cena, voltado para produção e montagem de um varal de textos, de um sarau poético e de uma apresentação teatral.

Na segunda seção, Fique ligado! Pesquise!, há indicações de filmes, leituras, músicas, sites, museus, exposições, etc, relacionados aos objetos de ensino e temas a serem abordados, visando a sua articulação com a literatura, com outras artes e com diferentes áreas do conhecimento. Nesta última seção as indicações são descritas por meio de verbos no modo imperativo, que sugerem filmes, músicas, exposições, etc, como exemplificado pela abertura da unidade 3, do volume 1, páginas 216-217), que sugere: *Assista...* A Rainha Margot, de Patrice Chéreau; *Leia...* Moça com brinco de pérola, de Tracy Chevalier (Bertrand Brasil); *Ouçã...* a produção musical dos compositores barrocos Antonio Vivaldi, Johan Sebastian Bach e Georg Friedrich Haendel; *Navegue...* <http://www.revista.agulha.com.br/grego.html> e *Visite...* as cidades que possuem igrejas e museus com obras dos séculos XVII e XVIII, como Ouro Preto, Mariana, São João del-Rei, Sabará, Tiradentes, Diamantina, Salvador, Olinda, Recife, entre outras.

Também são vistos na abertura das unidades de cada volume da coleção, uma imagem central ou um painel de imagens e versos e/ou excertos de textos em prosa, de autores representativos das escolas literárias que serão estudadas na unidade. Assim, na unidade 1 do volume 1, por exemplo, em que são trabalhados objetos de ensino referentes ao barroco, há trechos de um poema de Gregório de Matos. Na unidade 1 do volume 2, que trata da história social do romantismo e da poesia desse período, encontra-se o poema Canção do violeiro, de Castro Alves e, na unidade 1, do volume 3, que aborda a história social do modernismo, são expostos fragmentos de textos de autores modernistas diversificados.

O manual do professor traz respostas e comentários das atividades após as perguntas, no livro do aluno. Encartado no final do livro, o manual é organizado por meio de sumário, introdução e a seção O projeto pedagógico da coleção, referente ao todo da obra, dividida em quatro subseções, nos três volumes, assim nomeadas: Educação para a cidadania, Contextualização, Interdisciplinaridade e Vivências: protagonismo e interdisciplinaridade.

Logo após, é apresentada a metodologia, em seção subdividida em seções e subseções, que descrevem como a obra está organizada metodologicamente: Articulação dos eixos da disciplina, literatura, outras literaturas e outras linguagens, literaturas africanas de língua portuguesa, interpretação de texto, produção de texto, outros procedimentos didáticos, o jornal na sala de aula, uma experiência com jornal, avaliação da produção de texto, língua: uso e reflexão.

Em seguida, é apresentada a seção A estrutura da obra, subseccionada em As unidades, Aberturas de unidade, Em dia com o Enem e o vestibular, Os capítulos, Literatura, Interpretação de texto, Produção de texto, Língua: uso e reflexão, Vivências. Na sequência, há a seção Sugestões de estratégias, na qual são propostas ações metodológicas para as aberturas de unidade e para os capítulos de literatura, produção de texto, língua: uso e reflexão, vivências e sugestões de estratégias metodológicas específicas para cada volume. Por fim, é apresentada a seção Sugestões de leitura extraclasse e de filmes, contendo roteiros de leitura e análise específicas para cada volume, com sugestões metodológicas para o trabalho pedagógico com a literatura.

c. A comparação entre edições

Esta parte da análise é dedicada à comparação entre as edições, descritas, em sua estrutura composicional, nos tópicos anteriores. Para tal comparação, organizamos os objetos de ensino em dois grupos, um que abarca os objetos globais – nomeados macro objetos – e outro que engloba os objetos específicos atrelados a objetos globais – nomeados micro objetos.

Para agrupar os objetos de ensino em macro objetos e micro objetos, comparamos as edições distintas de um mesmo volume, com o levantamento minucioso desses objetos, além de realizarmos mapeamento específico para o volume único, em sua 1ª edição, como já visto. Os macro e micro objetos podem ser verificados, no apêndice H – Macro-objetos e micro-objetos de ensino no percurso da obra *Português: linguagens* –, quadros 1 a 4, em sua relação com a unidade temática e com o capítulo em que estão inseridos.

Pelo levantamento quantitativo realizado nos sete volumes do LDP *Português: linguagens*, em três edições distintas, que compreendem o percurso de dez anos, podemos afirmar que a obra opera, basicamente, com três macro objetos – literatura, que ordena todo o percurso dos LDP, em suas divisões em unidades; produção de texto e língua: uso e reflexão, como pode ser visto nos quadros 1 a 4, do apêndice H. Quanto aos micro objetos, ensinados

com a finalidade de pavimentar o caminho para a construção do aprendizado dos objetos globais, são constituídos por uma extensa lista de saberes, numa diversidade significativa de gêneros para a produção do aluno e uma variedade, também, significativa de itens da gramática normativa para o ensinar sobre língua: uso e reflexão.

Observamos, com isso, que a gramática não recebe um estatuto como o da literatura, que direciona todo o conteúdo da obra, em suas diferentes edições. A gramática está atrelada ao texto, ao gênero, ao discurso, objetos emergentes no ensino de língua portuguesa, mas que também já estão sustentando o ensino de gramática. A gramática é uma ferramenta para o ensino desses objetos emergentes, esses objetos emergentes são instrumentos para o ensino da gramática, no LDP.

No levantamento comparativo, verificamos um percurso histórico que revela, em certa medida, estabilidade e instabilidade na seleção dos objetos de ensino que compõem a obra. Reforçamos que esse percurso histórico compreende o período de dez anos entre a 1ª edição, 2003, até a mais recente, a 9ª edição, de 2013. Entre a 1ª edição e a 5ª edição, de 2005, há, apenas, um intervalo de dois anos. A estabilidade e a instabilidade evidenciadas nas escolhas dos autores, dos objetos de ensino dos LDP, nos deram a base para a identificação de dois tipos de objetos de ensino, a seguir, discriminados: os objetos de ensino estáveis e os objetos de ensino instáveis.

Tipo 1 – Objetos de ensino estáveis

Esses objetos recobrem dois aspectos: um dos saberes de referência e, outro, dos eixos de ensino. Os saberes de referência são conteúdos globais, que, em geral, recebem, na obra didática analisada, exposição teórica sobre as noções que agregam; os eixos de ensino são, basicamente, a organização do ensino da língua portuguesa, nos eixos de produção de textos e no de língua: uso e reflexão, organização disciplinar modelada com a publicação dos PCN (1997, 1998, 1999), dos dois níveis de ensino da educação básica, o do ensino fundamental, em seus anos iniciais e finais e o do ensino médio. As particularidades desses dois aspectos serão discutidas a seguir.

a. Noções teóricas como saberes de referência

Como antecipamos, são três as noções teóricas mais recorrentes no LDP *Português: linguagens*, e elas são ensinadas em categorias classificatórias, a partir de suas definições,

como subsídios para a compreensão dos leitores do LDP sobre os macro e micro objetos designados para seu estudo. As noções de texto, discurso e gênero, tomadas como terminologias/objetos de ensino globais, revelam a ligação estreita entre teoria e metodologia, num modelo classificatório, para a construção do aprendizado e para os usos mais formais da língua portuguesa.

A seguir são expostos trechos de volumes do LDP que descrevem como estão dispostas, para alunos e professores, as noções de texto, discurso e gênero.

Texto é uma unidade linguística concreta, percebida pela audição (na fala) ou pela visão (na escrita), que tem unidade de sentido e intencionalidade comunicativa.

Português: linguagens, volume único, p. 106, 1ª edição, 2003

Texto verbal é uma unidade linguística concreta, percebida pela audição (na fala) ou pela visão (na escrita), que tem unidade de sentido e intencionalidade comunicativa.

Português: linguagens, volume 1, p. 110, 5ª edição, 2005

Discurso é a atividade comunicativa capaz de gerar sentido desenvolvida entre interlocutores. Além dos enunciados verbais, engloba outros elementos do processo comunicativo que também participam da construção do sentido do texto.

Português: linguagens, volume único, p. 106, 1ª edição, 2003

Discurso é a atividade comunicativa – constituída de texto e contexto discursivo (quem fala, com quem fala, com que finalidade, etc.) – capaz de gerar sentido, desenvolvida entre interlocutores.

Português: linguagens, volume 1, p. 110, 5ª edição, 2005

O que é gênero textual?

[...] quando interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, seja a linguagem oral, seja a linguagem escrita, produzimos certos tipos de textos que, com poucas variações, se repetem no conteúdo, no tipo de linguagem e na estrutura. Esses tipos de texto constituem os chamados **gêneros textuais** e foram historicamente criados pelo ser humano a fim de atender a determinadas necessidades de interação verbal.

O que é gênero do discurso?

[...] quando interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, seja a linguagem oral, seja a linguagem escrita, produzimos certos tipos de textos que, com poucas variações, se repetem no conteúdo, no tipo de linguagem e na estrutura. Esses tipos de texto constituem os chamados **gêneros do discurso ou gêneros textuais** e foram historicamente criados pelo ser humano a fim de atender a determinadas necessidades de interação verbal.

Português: linguagens, volume 1, p. 32, 9ª edição, 2013

Na estabilização dessas noções teóricas configuradas como objetos de ensino, os autores do LDP optam pelos recursos linguístico-discursivos da *elaboração de paráfrases didáticas* sobre a noção teórica, da *inserção de informações novas* à noção teórica e da *pergunta didática introdutória* da noção teórica, recursos linguageiros resumidos no diagrama abaixo:

Diagrama 3 – Recursos linguageiros no ensino de noções teóricas



Ressaltamos que não encontramos nenhum tipo de hierarquia nos modos como esses recursos são utilizados no discurso didáticos dos autores, podendo algum deles ocorrer, isoladamente, em determinado enunciado ou mais de um, simultaneamente, em outros, dependendo do estilo da autoria e de seu projeto teórico-metodológico.

Tais processos são escolhas dos autores em função de um querer-dizer, o que faz com que os objetos de ensino sejam (re)construídos, mantidos, suprimidos ou alterados pela

interpretação do entorno sociocultural, econômico e legislativo de produção d LDP. Esses modos de dizer sobre os saberes de referência denotam, também, o tratamento didático dado aos objetos, que podem ser encaminhados por uma metodologia transmissiva, reflexiva ou bastante eclética. Esta última, na junção das duas perspectivas metodológicas anteriores.

A elaboração de paráfrases didáticas sobre a noção teórica está presente nas três definições apresentadas na coleção didática, inclusive, porque o conhecimento didatizado passa, necessariamente, por um processo de recontextualização e retextualização de um saber. São marcas de reformulação que circunscrevem o elo dialógico entre a voz do autor com outras vozes, no processo de remodelagem de conhecimentos para objeto de ensino. Entre as muitas vozes presentes num enunciado didático, destacamos a voz do texto acadêmico, o saber a ser ensinado e a voz do autor, na recontextualização e transmissão desse conhecimento, que medeia a passagem de um para outro discurso, criando e organizando s condições didáticas para que o objeto esteja delineado para ser ensinado.

Ao ensinar a noção de *discurso*, por exemplo, os autores assumem determinada concepção de língua e de linguagem que trata esse fenômeno como prática de linguagem, língua em uso e, para isso, precisam arrolar outras noções ligadas àquela, tais como interlocutores, enunciado, construção de sentido, texto, contexto discursivo, entre outras.

Pelas limitações próprias do discurso didático, essas noções são aglutinadas, de forma que a paráfrase elaborada pareça uma 'tradução' dessas noções, contribuição para a compreensão da concepção de discurso. Desse modo, os autores do LDP operam com representações do discurso acadêmico, de produção do conhecimento e do discurso pedagógico, de transmissão de conhecimento e cada uma dessas representações imprime suas marcas que definem o objeto de ensino. É a articulação entre tipos de saberes revelada por definições, generalizações, assertivas, explicações, exemplificações, paráfrases, entre outros recursos.

As elaborações parafrásticas funcionam como recursos expressivos que refletem o movimento discursivo de retorno ao já-dito, ao tempo que remetem para a ressignificação de sentidos futuros, pelos interlocutores do LDP. Portanto, essas paráfrases possibilitam a ampliação das noções teóricas, que podem ser desdobradas em novas construções que possibilitem aprendizagens sobre a linguagem.

A inserção de informações novas à noção teórica está presente nas seis definições apresentadas acima sobre texto, discurso e gênero, com excertos trazidos de edições distintas

da obra didática *Português: linguagens*, a fim de registrarmos acréscimos, supressões e/ou manutenção de termos e ideias.

Na definição de *texto* há o acréscimo, na 5ª edição, 2005, do termo ‘verbal’, mantendo uma distinção entre texto e texto verbal, o que acarreta, com a inserção da nova informação, uma reconceitualização da noção teórica, tornando-a mais específica. Além de nova informação, na 5ª edição, há a manutenção de maior parte dos termos, expressões e ideias utilizados na 1ª edição.

Na definição de *discurso*, além de um dado novo que amplifica a descrição da noção, facilitando sua compreensão: “constituída de texto e contexto discursivo (quem fala, com quem fala, com que finalidade, etc.) – capaz de gerar sentido”, há a supressão de ideias redundantes: “além dos enunciados verbais, engloba outros elementos do processo comunicativo que também participam da construção do sentido do texto”, que cedem lugar para as que acrescentam o novo. É mantido o foco da noção teórica na “atividade comunicativa” e na construção de sentidos “entre interlocutores”.

Na definição do *gênero*, há concomitância na inserção, supressão e manutenção de informação nova, uma vez que na troca de “gênero textual” por “gênero do discurso” há a mudança de perspectiva teórica em relação aos estudos de gêneros, o que seria a novidade no objeto de ensino. Entretanto, a paráfrase da noção teórica abre a possibilidade de se pensar o ensino do gênero sob perspectivas textuais e/ou discursivas, pela ideia de alternância em “gêneros do discurso *ou* gêneros textuais”.

A pergunta didática introdutória da noção teórica é uma das estratégias didáticas utilizadas pelos autores da coleção *Português: linguagens* em sua tarefa de recontextualizar, transpor ou transformar saberes de referência em objeto de ensino. Ao lançar a pergunta “o que é gênero textual?/o que é gênero do discurso?”, os autores abrem o espaço interacional para a instauração do jogo interlocutivo. Nesse jogo, além da convocação dos interlocutores previstos para o LDP, professores e alunos, outros sujeitos se fazem presentes, por meio de suas vozes, que contribuem para a identidade que o discurso didático construirá sobre o discurso acadêmico, a partir de suas representações sobre o objeto de ensino e sobre seus leitores. Desse modo, a pergunta introdutória é a diretriz do processo de ensino do saber a ser ensinado, pois ela estabelece a relação do discurso didático com os diferentes discursos que o determinam.

b. Eixos organizadores como macro objetos de ensino

Vimos, no tópico anterior, o primeiro grupo de objetos de ensino estáveis, o das noções teóricas. Neste tópico analisamos objetos de ensino globais, que também funcionam como eixos organizadores do ensino de língua portuguesa. A obra didática, nas três edições analisadas é constituída pelos seguintes eixos organizadores, tomados como macro objetos de ensino:

Quadro 12 – Eixos organizadores do LDP Português: linguagens

Eixos organizadores	Volume	Edição	Ano	PNLD
Literatura	Único	1 ^a	2003	2006
	1, 2, 3	5 ^a	2005	2009
	1, 2, 3	9 ^a	2013	2015
Língua: uso e reflexão	Único	1 ^a	2003	2006
	1, 2, 3	5 ^a	2005	2009
	1, 2, 3	9 ^a	2013	2015
Produção de texto	Único	1 ^a	2003	2006
	1, 2, 3	5 ^a	2005	2009
	1, 2, 3	9 ^a	2013	2015
Interpretação de texto	-	-	-	-
	-	-	-	-
	1, 2, 3	9 ^a	2013	2015

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: 1^a, 2^a e 3^a edições do LDP Português: linguagens

No conjunto da obra didática em pauta, é apresentado um trabalho sistemático com os eixos de literatura, língua: uso e reflexão e produção de textos, mas isto merece um esclarecimento, em determinados pontos, por nos ter gerado dados importantes sobre questões teórico-metodológicas no ensino da língua portuguesa.

O primeiro aspecto que destacamos, nesses dados que eclodiram, é com relação aos macro objetos/eixos organizadores do ensino apresentados no apêndice H, nos quadros 1 a 4, uma vez que selecionamos, apenas, os eixos de produção de textos e de língua: uso e reflexão, como esses macro objetos, por se constituírem nos dois eixos de ensino, supostamente, mais propícios a aglutinarem saberes transpostos de teorias do texto e do discurso.

Baseamos nossa suposição no fato de que mudanças na nomeação desses objetos globais do ensino de língua – redação para produção de texto; gramática, para língua: uso e reflexão – carregam, na memória da palavra, concepções sociointeracionistas de linguagem e do ensino de língua, entendendo a linguagem como lugar de confrontos ideológicos. Isto nos faz retornar a Volochinov (1997), e sua visão sobre o signo ideológico, ao dissertar sobre a palavra, não como um verbete de dicionário, mas como parte das opções ideológicas dos interlocutores, em seus enunciados:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (VOLOCHINOV, 1997, p. 95).

A situação social imediata – final da década de 1990, período em que os PCN foram lançados – favorecia a mudança de perspectiva e de nomenclatura dos eixos de ensino de português, marcando a mutabilidade, não apenas das palavras que designavam os objetos de ensino, como também dos próprios objetos. Sendo a palavra, no pensamento de Volochinov (1997), sensível às transformações na estrutura social, uma vez que é reflexo das condições estabelecidas no meio social, entendemos que a nomeação dos eixos organizadores do ensino - produção de textos e língua: uso e reflexão – sinaliza para objetos de ensino específicos, os micro objetos de ensino.

Esses objetos deveriam tomar as práticas discursivas como elemento de análise, ficando o sistema linguístico como um dos suportes dessa análise. Teríamos, assim, de fato, um contínuo entre teorias e metodologias. Mas, ao que parece, a nomeação dos eixos ainda revela uma fase de transição, entre ideologias e metodologias, na concepção de ensino de língua portuguesa.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (VOLOCHINOV, 1997, p. 41)

Como registro das mudanças ocorridas na concepção de ensino de línguas, ainda que seja um registro das fases iniciais, transitórias, efêmeras da mudança ideológica nas perspectivas do ensino de português, expusemos, na descrição das edições dos LDP, nos quadros 1 a 4, apêndice H, o modo como esses dois eixos são apresentados para os alunos, o que aponta para a metodologia escolhida, pelos autores, em seu projeto de ensinar.

Outro aspecto a destacar é a ausência de uma sistematização metodológica dos eixos de leitura e de oralidade, na obra didática, embora todas as unidades do LDP apresentem o

trabalho com a leitura e com a oralidade subsumido nos demais eixos de ensino, o que nos induz a perceber que a leitura, em especial, é assumida como ferramenta para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Na descrição geral das edições, antecipamos que o tratamento didático do eixo da leitura é dado por meio da diversidade de textos que os diferentes volumes contêm, com a finalidade do desenvolvimento das habilidades de compreensão de textos.

No volume único, de 2003 e nos volumes da coleção de 2005, não há qualquer sistematização do eixo de leitura como macro objeto de ensino, mas, nos volumes da coleção de 2013 são inseridos capítulos de interpretação de texto – um em cada uma das quatro unidades dos diferentes volumes. Esse eixo de interpretação de texto busca o desenvolvimento da competência leitora, como podemos observar no anexo B – Exemplo de questão de interpretação de texto do LDP Português: linguagens, e mostra como os autores do LDP pontuam suas escolhas teórico-metodológicas, no manual do professor, cujo trecho apresentamos a seguir:

É justamente com a finalidade de preencher a lacuna existente no âmbito da leitura e da interpretação de textos no ensino médio que esta nova edição traz, em cada volume da coleção, quatro capítulos específicos de interpretação de textos. Em cada um deles, é abordado e desenvolvido um tema relacionado com competência leitora e com habilidades de leitura, tais como “Competência leitora e habilidades de leitura”, “A observação, a análise e a identificação”, “O Enem e os cinco eixos cognitivos”, “Competências e habilidades do Enem”, e assim por diante.

Português: linguagens, volume 2, p. 416. 9ª edição, 2013. Manual do professor, p. 416.

Os eixos organizadores ou macro objetos de ensino, como foram classificados, no apêndice H, nos quadros 1 a 4, não são exclusividade dessa coleção didática, pois resultam da reorganização curricular proposta pelos PCN, em seus documentos relativos aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. No ensino médio, os PCNEM não estabelecem eixos organizadores e, sim, enfatizam o trabalho por competências como foco da organização metodológica, no ensino médio, e as dividem em três blocos: Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural. O primeiro e o segundo bloco recuperam uma divisão tradicional de organização no ensino da língua portuguesa entre

comunicação e compreensão, que já havia sido superada na integração das competências nos PCN do ensino fundamental, anos finais.

A proposição dos PCNEM para um trabalho por competências enfatiza, demasiadamente, no segundo bloco de competências – Investigação e compreensão – uma didática de ensino que se volta, quase que exclusivamente, para o desenvolvimento de capacidades cognitivas. Está presente, no bloco dos PCNEM citado, uma gama de objetivos ou competências básicas a serem atingidas mais extensa que as dos outros dois blocos, o que confirma a tendência – também já expressa nos PCN de ensino fundamental e, possivelmente, em decorrência de resultados negativos alcançados pelos alunos em exames nacionais e internacionais – de se privilegiar as capacidades de compreensão de leitura, em relação às demais.

Influenciados por essa particularidade dos PCN, em geral, os LDP, fixam o trabalho com o eixo de leitura sob essa visão metodológica, como a coleção Português: linguagens. Um tratamento assistemático da leitura, no LDP, ainda que subsidiado pela sugestão de quantidade considerável de leitura e interpretação de textos, não seria o mais indicado para a formação de um leitor crítico. Entendemos que uma grande quantidade de textos no LDP, com suas devidas atividades de leitura e compreensão – que envolvem, em geral, exercícios de perguntas e respostas –, pode favorecer, pelo hábito rotineiro com tais atividades, em alguma medida, a formação de um determinado tipo de leitor, mas não lhe favorece a visão do ato de leitura como busca de sentidos, no estabelecimento das relações dialógicas entre os textos e discursos, em sua convergência no gênero.

O anexo C – O eixo organizador Interpretação de texto, exemplifica o modo como a leitura é tratada metodologicamente, no LDP.

Outros referenciais curriculares oficiais, publicados pós PCNEM, como as OCEM, de 2006, foram elaborados no intuito de esclarecer, até certo ponto, noções, conhecimentos, habilidades, entre outros aspectos postos nos PCNEM, de modo integrado e coerente com a teoria de linguagem assumida, possibilitando a reorganização dos eixos de ensino. Tal redirecionamento está materializado, da seguinte maneira, nas OCEM, na forma de eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa:

Figura 2 – Práticas de linguagem

QUADRO 1 EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – PRÁTICAS DE LINGUAGEM	
ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS	
<ul style="list-style-type: none"> Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas 	<p>Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade 	<p>Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente propício à discussão e à superação de preconceitos lingüísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação lingüística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta 	<p>Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na seqüência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializadas em textos orais ou escritos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte 	<p>Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não 	<p>Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo.</p>

Fonte: OCEM – Linguagens, códigos e suas tecnologias, p. 37 e 38

Figura 3 – Análise das práticas de língua e linguagem

QUADRO 2
EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO MÉDIO – ANÁLISE DOS FATORES DE VARIABILIDADE DAS (E NAS)
PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)

FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE

Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise

- Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

Estratégias textualizadoras:

- uso dos recursos lingüísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro lingüístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais);
- uso de recursos lingüísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das seqüências do texto ou à construção da argumentação);
- modos de organização da composição textual – seqüências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal);
- organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as idéias/proposições (relações lógico-semânticas);
- organização e progressão temática.

Mecanismos enunciativos

- Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo).

Intertextualidade

- Estudo de diferentes relações intertextuais (por exemplo, entre textos que mantenham configuração formal similar, que circulem num mesmo domínio ou em domínios diferentes, que assumam um mesmo ponto de vista no tratamento do tema ou não).

Ações de escrita:

- ortografia e acentuação;
- construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento e acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas (orações, períodos, parágrafos, seqüências ou tipos textuais);
- função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em seqüências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, etc.) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção para o uso de aspas, parênteses e travessões).

Fonte: OCEM – Linguagens, códigos e suas tecnologias, p. 38 e 39

Como podemos verificar, nos quadros extraídos das OCEM, a leitura permanece sob uma perspectiva de uso e visando ao necessário trabalho de desenvolvimento de habilidades de compreensão. Daí ser necessária a organização dos conhecimentos pertinentes ao uso e à compreensão da língua portuguesa e das linguagens, em seus objetos de ensino e em termos

de diferentes esferas de circulação dos discursos, no âmbito público e privado. Essa organização metodológica envolve atividades de produção e recepção de textos como práticas de linguagem, as quais merecem um tratamento didático analítico.

E, na visualização das esferas de circulação dos discursos, o tratamento didático das linguagens verbais é dado por meio dos gêneros, que podem agregar o ensino das linguagens e suas modalidades, assim como das habilidades de leitura, análise e produção de textos e discursos, além de possibilitarem novos e diversificados letramentos, da esfera literária⁸⁸, digital, científica, entre outras.

Refletimos até aqui, sobre a comparação entre as edições da obra didática Português: linguagens, sobre o primeiro tipo de objetos de ensino presentes no conjunto da obra – os objetos estáveis – configurados, de um lado, pelas noções teóricas de texto, gênero e discurso e, por outro, pelos eixos organizadores do ensino, produção de textos e língua: reflexão e uso.

Esses dois lados do tipo 1 dos objetos atestam a influência de teorias do texto e teorias do discurso sobre o ensino de língua portuguesa. A seguir, discutiremos se o tipo 2 de objetos de ensino consolidam ou não essa influência, na especificação de objetos e metodologias coerentes com a concepção sociointeracionista de linguagem, no interior de teorias enunciativas e discursivas.

Tipo 2 – Objetos de ensino instáveis

Ao retornarmos ao Apêndice H, nos quadros 1 a 4, verificamos, na coluna micro objetos de ensino, a especificação de saberes componentes do rol de objetos de ensino direcionados para os dois macro-objetos que selecionamos na obra didática – produção de texto e língua: uso e reflexão. Um olhar mais criterioso sobre aqueles micro-objetos consegue perceber certa instabilidade, em relação a aspectos relacionados a concepções adotadas. A seguir, exemplificamos, com excertos do livro, cada um desses aspectos:

- a. Dos saberes presentes em uma única edição

⁸⁸ As OCEM resgatam a literatura como conhecimento autônomo, em sentido contrário do que é visto nos PCNEM, que incluem o texto literário no interior dos estudos da linguagem, em geral. Nas OCEM de Linguagens, códigos e suas tecnologias, há a separação entre os Conhecimentos de língua portuguesa e os Conhecimentos de literatura, justificando-se a tomada de posição a favor da singularidade da linguagem literária, nos seguintes termos: “As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devida.” (BRASIL, 2006, p. 49).

No volume único, 2003, na unidade História social do barroco, capítulo Texto e discurso, o macro-objeto Língua: uso e reflexão tem como micro-objetos de ensino, entre outros, os tópicos “polifonia do discurso” e “polifonia discursiva na construção do texto”, conforme pode ser lido no quadro 1, apêndice H. Esses objetos não são inseridos nas demais edições, a menos que se admita que quando selecionam para o ensino “o discurso citado em textos narrativos ficcionais”, os autores estejam ensinando que o caráter polifônico do discurso e do texto seja a citação do outro.

Esses dois micro-objetos de ensino estão no mesmo volume, na mesma edição, servindo a macro-objetos diferentes. A discussão sobre os objetos específicos que transitam entre macro-objetos será desenvolvida no próximo subtópico. No anexo D – Os micro objetos de ensino polifonia do discurso, polifonia discursiva e discurso citado no LDP Português: linguagens, temos os três objetos de ensino e como eles são ensinados no volume único do LDP.

Outros saberes que só constam no volume único são os relacionados ao capítulo Hipertexto e gêneros digitais: o email, o blog e o comentário, inseridos no eixo de produção de texto, como pode ser verificado no apêndice H, no quadro 2.

Essa instabilidade na inclusão ou exclusão de determinados saberes é reveladora de uma certa oscilação que vem marcando o perfil da disciplina língua portuguesa, pelas mudanças pelas quais passou e vem passando decorrentes da transposição de saberes de novas concepções de língua, linguagem e ensino que têm sido assumidas no LDP. Mas esse problema, que antecipamos, será tratado, com maior abrangência, na subseção 4, que tratará da identidade da disciplina.

b. Dos saberes transitando entre macro-objetos

Um saber de referência selecionado para o ensino pode servir a vários propósitos, como demonstrado no LDP em análise, que apresenta alguns saberes quase ‘deslocados’ de um macro-objeto de ensino no qual deveriam estar inseridos, por sua natureza epistemológica. É o caso, por exemplo, da inclusão de ‘paralelismos sintáticos e semânticos’, no capítulo sobre hipertexto, email, blog e comentário, que aparentemente, não mantêm relação com o eixo de produção de texto. Ou a inclusão de conhecimentos sobre o ‘narrador’, num capítulo que se estuda sobre o gênero mesa redonda, no eixo de produção de texto. Esses objetos específicos podem ser vistos tanto no apêndice G quanto no apêndice H.

c. Dos saberes alheios à concepção teórico-metodológica

Temos observado que o LDP Português: linguagens tem por base, em determinados pontos de seu projeto autoral, teorias do texto e do discurso, a partir das quais apresenta como objetos de ensino noções teóricas como enunciado, discurso, polifonia, texto, interdiscursividade, gênero, entre outras. Isto revela um certo domínio, pelos autores, do arcabouço teórico que sustenta a proposta da obra, o que facilitaria a composição de objetos de ensino.

Entretanto, o tratamento didático dispensado a esses objetos é dado por duas perspectivas metodológicas: uma na qual os objetos de ensino são tratados reflexiva e criticamente – inclusive alguns relativos à gramática normativa – e, outra, que trata determinados objetos por uma metodologia transmissiva – inclusive, algumas noções de teorias enunciativo-discursivas. O anexo E – Os micros objetos de ensino coerência e coesão, ilustra esse fato, quando do tratamento dos objetos de ensino coesão e coerência. Há, igualmente, em todos os volumes da coleção, no ensino de alguns outros objetos, um ecletismo na mesclagem de metodologia transmissiva e reflexiva.

6.3.2 *Problema de método, de objetos ou de objetivos?*

Para concluir as reflexões deste terceiro enquadramento analítico, referente ao contínuo teoria-metodologia, pensando no tratamento didático dos objetos de ensino no LDP, no qual elegemos o conjunto da obra Português: linguagens, como representativa dos LDP, retomamos alguns pontos que sintetizam nossa percepção sobre a questão.

O problema do método, além de ser uma questão científica, também é uma questão pedagógica, pois implica, em qualquer uma das situações, escolha de caminhos para se atingir um fim ou caminhos pelos quais se alcança um objetivo. Por esse viés, quem define o caminho é o cientista, o professor, o pesquisador, o pedagogo. Grande parte da comunidade científica – em especial, das ciências não humanas – acredita que cientista é aquele que se utiliza do método científico, assim, como já houve, no campo da educação, uma tendência de se acreditar que o professor eficiente seria definido pelo método⁸⁹ que utilizasse. Nessa

⁸⁹ É ilustrativa desse fato a questão dos métodos de alfabetização, em que o mérito da professora alfabetizadora estava relacionado ao método de alfabetização de que se valia. Ao traçar uma abordagem histórica dos métodos de alfabetização, no Brasil e no mundo, Araújo (1996), lista os seguintes métodos: soletração, fônico, silábico, palavração, sentencição, contos e da experiência infantil. Estes métodos são classificados em sintéticos (soletração, fônico e silábico), pois o caminho é da unidade menor (letra) para a maior (texto); e analíticos (palavração, sentencição, contos e da experiência infantil), pois o percurso é iniciado por uma unidade com significado, para então se empreender a análise (segmentação) dessa unidade em unidades menores.

concepção, tanto no meio científico como no escolar, há a supremacia do método sobre quem o utiliza.

Assim, uma questão crucial interpõe-se: ou o professor, o médico, o sociólogo, o cientista etc. é definido a partir da definição de método – o que, no caso da ciência, foi tentado por Popper, citado por Mesquita Filho (1987), na elaboração de seu falsificacionismo⁹⁰; ou o método deve ser definido a partir da definição de quem o cria. Nossa compreensão sobre metodologias, neste enquadramento analítico, refere-se ao caminho escolhido e trilhado pelos autores do LDP na busca por alcançarem os objetivos propostos em suas obras para o ensino da língua portuguesa, por meio de objetos de ensino emergentes.

Observamos, nos LDP do *corpus* restrito, elementos semelhantes em seu projeto pedagógico e em suas opções teórico-metodológicas, variando entre um e outro elemento – divisão por unidades ou por capítulos ou por eixos de ensino ou por temas; exposição de noções teóricas para definir o objeto de ensino; adoção de metodologia ora reflexiva, ora transmissiva, entre outras semelhanças – entre um ou outro livro, que não chegam a constituir diferenças extremas entre as obras. Tais características das obras analisadas retomam a pergunta-título deste tópico e nos levam a afirmar que se problemas persistem na composição dos LDP, o problema não estaria, isoladamente, em nenhum dos três elementos ou, estaria nos três, pelo modo com que teoria e metodologia de ensino são conjugadas.

Assim, outra formulação poderia ser feita, ligada à questão de método/metodologia: quais objetivos, por quais objetos e metodologia? Nesta indagação, colocamos preocupações relativas às finalidades do ensino escolar do português no Brasil, ao estatuto da disciplina língua portuguesa e à sua função social e, ao plano didático de ensinabilidade, na delimitação do LDP. E, com a mesma indagação, o enfoque recai sobre as finalidades de se ensinar certos saberes sobre a língua e, não, sobre os objetos de ensino; a metodologia é a trilha pensada para o alcance da finalidade. E, a concepção que se tem sobre linguagem e o ensino de português, pela via do LDP, deve condicionar os percursos metodológicos. Halté (2008), ao discutir sobre situação do ensino do francês, reconhece que

Não é porque um saber está disponível e é ensinável que ele deve ser ensinado: é porque tal projeto didático busca tal objetivo que tal

⁹⁰ O falsificacionismo não foi proposto como um método novo, mas sim como um critério, ou conduta, a ser ou não adotado por aqueles que se conformam ao método dedutivo de prova. Conforme Popper (*apud* Mesquita Filho, 1987), a boa teoria, dentre outras qualidades, é aquela potencialmente geradora de hipóteses falseadoras; e, tanto melhor será, quanto maior for o risco de ser negada. Uma teoria de baixo risco não é bem aceita; e uma teoria sem risco algum, não é científica; e, para Mesquita Filho (1987), não chega nem a ser teoria. Para este autor, Popper quis se aproveitar desses argumentos para delimitar a ciência, utilizando-se então do falsificacionismo como critério de cientificidade.

conceito teórico é eleito e transposto mais do que outro, em convergência com as escolhas dos suportes, com os conhecimentos prévios, com as especialidades afins etc. (HALTÉ, 2008, p. 139).

De tempo em tempo as discussões sobre o papel, a qualidade, a eficácia do LDP reatualizam problemáticas sobre o ensino de língua portuguesa, em nosso país. Da persistência do ensino historiográfico da literatura e da supremacia dos textos literários, no eixo de leitura e interpretação de textos, no ensino médio; passando pela gramática normativa, ensinada com ares de modernidade, no eixo que sugere reflexão sobre a linguagem até chegar ao ensino do texto, do discurso e dos gêneros, tais questões são retomadas de outros modos, vêm pelas teorias do texto, do discurso e dos gêneros.

Não se constitui um problema eleger saberes de referência, de teorias mais atuais, no campo da linguagem, desde que sejam meio e não fim do ensino da língua portuguesa. Retomando Halté (2008), é pelo objetivo e função no ensino, que passa pela construção de percursos metodológicos coerentes com as concepções assumidas, que determinados saberes deveriam constar nos LDP.

6.4 O perfil da disciplina língua portuguesa na molduragem⁹¹ do LDP

Ao refletir sobre atores e lugares de recontextualização e/ou transposição de saberes, bem como sobre os discursos que instituem uma disciplina escolar, Petitjean (2008) relaciona os textos oficiais, os manuais escolares, o professor e o aluno como os elementos principais para essa institucionalização.

Os textos oficiais, na forma de documentos variados como resoluções, editais, referenciais curriculares, entre outros, são ecos de vozes diversificadas e são produto de propósitos conflitantes e posicionamentos divergentes sobre uma disciplina, não apenas na França, como é o caso exemplificado pelo autor citado, mas também no Brasil, como já discutimos em diferentes partes desta tese. Esses textos oficiais, no contexto brasileiro,

⁹¹ Na nota explicativa 59 definimos o termo a partir do glossário de conceitos-chave do livro Teoria do romance I – a estilística, de Bezerra (2015). Aqui, acrescentamos a ideia de ver o LDP como um ambiente de delimitação, uma espécie de moldura que enquadra o objeto retratado, no caso, a disciplina língua portuguesa. Com isto, retomamos a ideia de exotopia, de Bakhtin (2000e), em relação à criação estética, que expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista, o que, na relação que estamos estabelecendo entre o LDP e a disciplina português é o olhar do autor em relação a seu objeto de trabalho, de um lugar exterior à vivência de ensino da língua portuguesa, na escola básica. E, a partir desse lugar, o autor do LDP sintetiza e totaliza o que observa, em concordância com certos valores, perspectivas, problemáticas. “O acabamento aqui não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem *dá de si*. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender.” (AMORIM, 2010, p. 97).

garantem um currículo formal que configura o estatuto da disciplina língua portuguesa por meio de arranjos teórico-metodológicos relativamente harmoniosos entre si que sugerem finalidades, objetivos, saberes e objetos de ensino, atividades e práticas de linguagem, metodologias e modos de avaliação.

Embora esteja pressuposto que a elaboração de documentos oficiais, em especial, referenciais curriculares, mantenham harmonia e coerência, em seu conjunto, pelo menos, em dada época nos quais foram produzidos, nem sempre é assim, como podemos observar no caso do Brasil, em relação à elaboração dos PCNEM de língua portuguesa, de 1999 e dos PCN+, de 2002, por exemplo, que, em certa medida, destoam entre si e das mudanças de organização, estrutura, práticas didáticas e gestão do ensino de língua portuguesa, como sustentam Rojo e Moita Lopes (2004).

Os referenciais contrapõem-se, consideravelmente, em relação àqueles elementos fundamentais para a concretização dos princípios e diretrizes expostas em documentos legais, como a LDBEN 9394/96 e as DCNEM. A inconstância nos fundamentos teórico-metodológicos dos próprios documentos oficiais é um fator gerador de inconstância, também, na disciplina.

Diante do fato, Rojo e Moita Lopes (2004) enumeram duas causas principais do que chamam um desencontro de vozes entre os documentos oficiais brasileiros destinados ao currículo da disciplina língua portuguesa. Uma das razões seria o nível elevado de generalidade e de hermetismo quanto aos destinatários dos PCNEM, que exigiram, posteriormente, complementação e adequação aos interlocutores principais, os professores de ensino médio. Isto gerou a necessidade de orientações complementares, materializadas nos PCN+. A outra razão, listada por Rojo e Moita Lopes (2004), seria o descompasso entre as concepções de ensino, aprendizagem, linguagem, língua e discurso adotadas nesses referenciais, que não se complementam e incorrem, por vezes, em oscilações de ordem conceitual.

Exemplificadores dessas oscilações é a definição de linguagem como sistemas arbitrários de representação, nos PCNEM, concepção revista nos PCN+, nos seguintes termos:

O termo arbitrário, no caso da língua, refere-se à inexistência de vínculo lógico imediato entre a camada material da palavra e seu significado (teoria do linguista Saussure) [...] Pelo emprego da palavra entre os falantes de determinada língua, com o tempo a relação deixa de ser arbitrária e passa a ser motivada socialmente. Historicamente, portanto, a relação passa a ser convencional, não mais arbitrária [...] a noção de arbitrariedade não vale para algumas linguagens não-verbais [...]. (BRASIL, 2002, p. 39 e 40).

Outras flutuações teórico-metodológicas podem ser verificadas nos documentos, a partir de uma análise mais acurada, que não é o propósito deste tópico, uma vez que estamos enfocando questões relativas a documentos oficiais e outros elementos que, apesar de não assumido pelo discurso oficial, prescrevem um currículo para a disciplina língua portuguesa. Tais documentos apresentam elevado grau de transposição didática de saberes de referência e exercem grande influência na elaboração dos LDP, e, por consequência, nas práticas de ensino da disciplina.

Entre os outros elementos que instituem a disciplina língua portuguesa, como já antecipamos, a partir de Petitjean (2008) está o manual didático, visto, pelo pesquisador, sob dois ângulos: o da elaboração de objetos a ensinar e o dos atos de transposição didática que implicam sua elaboração:

Os manuais escolares, como qualquer outro meio de ensino, elaboram saberes *a ensinar* “intermediários”, de acordo com as Instruções Oficiais e em função das prescrições do editor que, por si mesmo, constrói e interpreta as expectativas dos professores [...] a elaboração de um manual implica vários atos de TD⁹²: escolha das noções a serem ensinadas; maneiras de integrar essas noções entre si; modos de definição e grau de formulação dessas noções; tipos de progressão; formas de programação dos saberes (escolhas dos suportes, tipos de questionamento, tipos de exercícios, modos de aprendizagem etc.) [...] (PETITJEAN, 2008, p. 88)

Todo esse percurso de produção de uma obra didática, que envolve escolhas teórico-metodológicas, recai sobre a disciplina a qual serve o livro didático, desenhando o seu perfil. Embora não seja o único elemento a incidir sobre uma disciplina, possivelmente, é um elemento determinante, pois, no caso da disciplina língua portuguesa, é uma fonte privilegiada para o conhecimento do ensino e das práticas disciplinares do português, tanto do ponto de vista diacrônico como sincrônico. Desse modo, os LDP possibilitam identificar saberes e metodologias que determinam as tendências de determinados períodos, as políticas públicas educacionais – ou ausência delas – que impunham, em dada época, um tipo de escolarização, bem como as transformações pelas quais passou/passa a disciplina língua portuguesa.

Assim é que, nos tópicos subsequentes desta subseção, estaremos refletindo sobre o perfil emoldurado pelos LDP do ensino médio para a disciplina língua portuguesa, a partir do recorte histórico que compreende o PNLD 2004, início do projeto piloto do PNLEM, até o PNLD 2015, o que está em vigor para o segmento. É uma década inteira que revela concepções teórico-metodológicas na didatização de saberes sobre a língua e a linguagem e pode representar a constituição de algumas características da disciplina.

⁹² Transposição didática.

6.4.1 *Novos objetos, velhos ensinamentos*

A análise dos LDP do *corpus* nos autoriza a afirmar que há a inserção de novos objetos de ensino na disciplina língua portuguesa, resultado de saberes recontextualizados e/ou transpostos de teorias do texto, teorias do discurso e teorias de gêneros. E, em consequência, esses objetos emergentes acrescentam um novo traço à identidade da disciplina.

Entretanto, ainda assim, é admissível afirmar que a disciplina tem preservado, até os dias atuais, a tradição da gramática, da retórica e da poética, como o faz Soares (2001) ao assegurar que estas eram as disciplinas pelas quais se desenvolvia o ensino de língua portuguesa até o fim do Império. Só em meados do século XIX o ensino da gramática passou a ser denominado de português, o que não significou mudança no objeto e no objetivo dos estudos da língua. A tradição da gramática, da retórica e da poética foi mantida até os anos 40 do século XX. De certo modo, no período atual, podemos entender que, de fato não há mudança significativa de objetos e, sim, inserção de outros, a partir da mudança de concepção de língua e linguagem e de ensino de português. Ainda se mantêm traços das tradições gramatical, retórica e poética.

Ao descrever os motivos de inserção de novos objetos de ensino numa disciplina e das condições de sucesso dessa introdução, Petitjean (2008) classifica esses motivos como decorrentes de uma crise interna e de uma crise externa da disciplina.

Na crise interna, há justificativa para renovação dos saberes a ensinar quando há obsolescência didática, numa visível distância entre os saberes produzidos no meio acadêmico e científico e os saberes ensinados, a ponto de estes últimos parecerem errados e precisarem de atualização.

Foi assim, por exemplo, que a gramática tradicional foi contestada, nos anos setenta, pela linguística que inspirou uma gramática renovada, de ordem frasal primeiramente – sob a pressão dos modelos estruturais, gerativistas e funcionais – e depois textual e discursiva, com base nas teorias da enunciação, da pragmática e da linguística textual. (PETITJEAN, 2008, p. 91)

A chamada crise interna da disciplina pode se revelar tanto nos objetos de ensino obsoletos, quanto nas metodologias ou atividades propostas, também obsoletas. No LDP, este tipo de crise pode ser exemplificado pela mudança da nomenclatura daqueles que nomeamos macro-objetos de ensino – literatura (conhecimentos literários/leitura literária), redação (produção textual), gramática (análise linguística/uso e reflexão sobre a língua). Evidentemente, há uma simplificação nos exemplos, pois a mudança nos nomes dos eixos de

ensino de português envolvem, antes de tudo, mudanças de concepção de língua e linguagem, que não se reduzem a mera troca de palavras. Nesse sentido, é sempre importante relembrar Volochinov (1997) sobre a carga ideológica da palavra, como vimos em seções e subseções anteriores.

Nessa crise interna da disciplina língua portuguesa, como pudemos observar, o projeto didático das coleções encaminha, teoricamente, uma concepção, recontextualiza saberes de referência de teorias enunciativo-discursivas, porém, majoritariamente, são aplicadas metodologias tradicionais, em geral, transmissivas. Em alguns pontos de fuga do padrão do gênero, pudemos ver metodologias de ensino mais reflexivas, numa mesclagem de percursos metodológicos, a depender do eixo de ensino trabalhado, o que nos leva a caracterizar a metodologia do LDP do ensino médio como bastante eclética. Mudar os objetos de ensino é bem mais fácil do que mudar metodologias.

Uma segunda razão para a reconfiguração de saberes a ensinar é a ampliação do acesso à escola para diferentes classes sociais. Em relação a esse fato, Pietri (2010) expõe as seguintes informações:

A partir dos anos 1950, começou a ocorrer real modificação no conteúdo da disciplina língua portuguesa, em função da progressiva transformação nas condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola, o que exigiu reformulação das funções e objetivos dessa instituição. Teria se iniciado, a partir de então, a modificação das características do alunado, em razão da democratização do acesso à escola. (PIETRI, 2010, p. 74)

É comum justificativas para mudanças de foco quanto aos objetos e aos objetivos do ensino da língua portuguesa, baseadas em questões socioeconômicas, como a do acesso de classes sociais desfavorecidas à escola. Precisamos analisar se tais justificativas têm sustentação, em determinados aspectos, pois certas capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, nos usos da língua portuguesa, ao longo de sua escolarização, não seriam as mesmas, independentemente, de classe social? Ou estudar/analisar variedades linguísticas, por exemplo, e adequar o uso dessas variedades às situações, só estariam destinadas “às classes desfavorecidas que passaram a ter acesso à escola”?

Em relação à crise externa da disciplina, esta pode ocorrer em espaços não escolares, podendo ser, no todo da sociedade, que impõe certos princípios para a disciplina, em decorrência do que as pessoas admitem como suas características. No LDP tem ocorrido que esta crise externa da disciplina fixa certos saberes, por serem “inerentes” a ela, a exemplo da gramática, que deve constar em toda obra didática, pois, em geral, a sociedade brasileira entende que ensinar português é ensinar gramática.

As crises, e, junto a elas, as transformações pelas quais passou a língua portuguesa, em sua molduragem pelo LDP, podem revelar oscilações nas características da disciplina, decorrentes de processos de desestabilização, em função de posteriores estabilizações, pois transformar um ensino calcado na tradição gramatical para uma perspectiva discursiva não poderia ser um processo tão rápido, como, possivelmente, tenham pensado os autores dos textos oficiais e dos LDP produzidos com base neles e nos novos saberes que propunham.

A seguir, são apresentados excertos de um mesmo LDP, em duas edições, que representa amplamente essa oscilação na identidade da disciplina, uma vez que, na parte reservada ao Manual do professor, há uma concordância irrestrita, por parte dos autores, ao discurso de mudança nas perspectivas do ensino de língua portuguesa, com a adesão a teorias enunciativo-discursivas. Entretanto, no livro do aluno, na parte das aplicações pedagógicas dos saberes a ensinar aos alunos, o LDP *Novas palavras* assume uma proposta pedagógica extremamente tradicional, inclusive, como apontado na subseção sobre o ensino dos gêneros, com a proposta do ensino de escrita pautada na conhecida redação, com a divisão em narração, descrição e dissertação. No apêndice I – Estrutura do LDP *Novas palavras*, o fato pode ser observado.

A estrutura composicional do LDP *Novas palavras* pouco se diferencia entre as duas edições, embora na edição de 2010 haja a expressão ‘nova edição’ e ‘1ª edição’ na capa e na folha de rosto do volume, o que se contrapõe à de 2005, registrada na capa como a ‘2ª edição renovada’. Esta questão da renovação das edições dos LDP pode nos indicar, sob outro aspecto, a que espécies de monitoramento, regramento, controle a produção didática está submetida, o que já apontamos em subseções anteriores. Para elucidar a questão, procuramos investigar a teia dialógica que abarca diferentes discursos na configuração textual-discursiva do LDP e no que está além desta, mas que incide diretamente nela, para compreender a instabilidade de objetos, objetivos, teorias e metodologias no LDP.

Para a esta análise, comparamos as duas edições do LDP, tomando nos dois volumes os enunciados dos autores configurados em alguns gêneros – notas, comentários, sínteses e outros – por meio dos quais é construído o discurso pedagógico na atividade metadiscursiva de ensinar sobre a língua. De igual modo, buscamos as relações dialógicas que os LDP mantêm com os Guias do PNLD 2009 e 2012 e com a resenha contida nesses guias que apresenta avaliação final das coleções didáticas aprovadas nos processos seletivos do PNLD. Desse modo, esta análise está dividida em três partes: relações dialógicas entre o trabalho linguageiro prescrito e o realizado; gêneros organizadores do discurso didático e fazeres metalinguageiros no discurso que ensina sobre a língua.

6.4.2 *Relações dialógicas entre organização e reorganização dos eixos de ensino*

Para a descrição do percurso entre a organização e a reorganização dos eixos de ensino na produção do LDP em análise, trazemos para a discussão as resenhas avaliativas constantes nos Guias do PNLD 2009 e 2012 e os catálogos de língua portuguesa do Programa destinados ao ensino médio, no que dialogam com as edições dos LDP. Essas resenhas fazem parte da avaliação realizada pelos mesmos especialistas que elaboraram a ficha de avaliação dos livros, a partir dos critérios usados na avaliação dos aspectos conceituais, éticos e metodológicos das coleções didáticas, conforme está assegurado na apresentação do Guia 2009.

Para cada coleção há uma resenha, elaborada a partir da análise e do preenchimento da ficha avaliativa. No Guia 2009, é ressaltada a importância das resenhas como ajuda à escolha dos LDP pelo professor e exposta a estrutura do gênero, que contém os seguintes elementos composicionais: síntese avaliativa, com panorama geral sobre as características da coleção, pontos fortes e deficiências; sumário, com informações de como a obra está organizada, em volumes, unidades, capítulos; análise, com discussão detalhada sobre as características da obra, questões de correção conceitual e aspectos pedagógico-metodológicos, e a abordagem sobre a construção do conhecimento científico e para a construção da cidadania do aluno, as características do manual do professor e a qualidade dos aspectos gráfico-editoriais; por fim, a recomendação aos professores, onde há sugestões para valorizar os aspectos positivos e superar as deficiências das obras.

No apêndice J – Avaliação e prescrição na comparação entre edições do LDP Novas palavras, apresentamos quadro comparativo das edições do livro, tomando como critério de comparação, a organização e a reorganização dos eixos de ensino. Nesse quadro, destacamos as alterações no LDP, produto que tem raiz no que prescreve a resenha dos especialistas em relação à coleção. Assim, destacamos a influência do discurso oficial instituído na resenha sobre a produção das coleções, o que gera certa desestabilização na composição dos objetos de ensino e no tratamento didático destes.

Na comparação entre as duas edições didáticas que o quadro sintetiza observamos os processos de monitoramento por que passa a atividade de elaboração de um LDP. Apreciamos tais processos a partir da circulação dos discursos emanados de documentos oficiais materializados nos Guias dos livros didáticos. Dois aspectos devem ser destacados: primeiro, o que se refere aos processos de ajustamento dos macro e micro-objetos de ensino dos LDP às linhas teóricas que regem o PNLD, que, por sua vez, rege os saberes a ensinar da disciplina

língua portuguesa, pela via do LDP; o segundo aspecto está relacionado ao caráter regulador, controlador, prescritivo que exercem alguns textos oficiais, mesmo não tendo força de lei.

Em relação ao ajustamento dos LDP a determinadas linhas teóricas, o quadro nos revela as formas linguístico-discursivas como os discursos são conduzidos por meio da atividade escrita, considerado o contexto de produção das obras didáticas, no que o discurso oficial exerce decisiva influência sobre o discurso didático, como visto em tópicos anteriores, sobre outros aspectos de uma produção didática. Neste caso, temos um LDP publicado em 2005, selecionado para o PNLD 2009, que passou por etapas do processo seletivo, incluindo-se a avaliação feita pelos especialistas na área, os quais são revestidos de um certo poder ao elaborar o discurso oficial, por meio da resenha avaliativa, assim como da ficha de avaliação, embora esta última não esteja sob análise neste tópico.

Tal poder dos resenhistas, lhes permite prescrever o trabalho dos autores do LDP, após a avaliação da obra editada, como descreve o quadro do apêndice J, mesmo que essa prescrição não esteja prevista na função enunciativa do resenhista, não esteja amparada por dispositivos legais e nem textualizada em um gênero da esfera jurídica. Ao contrário, a ação linguageira do resenhista trabalha em função de atenuar, modalizar o discurso afastando-o, ao máximo, de um enunciado impositivo.

O enunciado do resenhista aproxima-se da fala amistosa e cordial, como se verifica na segunda coluna do quadro do apêndice J, nas sentenças “Eventualmente, a obra se ressent (..) o que pode ocasionar (...) uma ou outra impropriedade”; “Seria recomendável (...)”; “(...) o que é lamentável (...)”; “o que mostra certo desequilíbrio (...)”. Além de outros termos e expressões pulverizados ao longo da resenha que compõem um movimento argumentativo pautado na sugestão, na orientação, no conselho.

O que amplia o poder do resenhista, além do lugar institucional de onde escreve, é a adequação do mercado editorial às diretrizes estabelecidas pelos especialistas quanto à seleção de saberes, metodologias, fundamentos teóricos, etc. a constar nos LDP, pois se numa determinada edição do PNLD o resenhista indica que ‘é necessário’, ‘é recomendável’, ‘é preciso’ que determinado aspecto avaliado seja mudado, ampliado, inserido, etc, provavelmente, isso será feito, tendo em vista o risco de a coleção didática não ser aprovada para a próxima edição do programa, caso não tenha sido considerada a avaliação feita na edição anterior.

Daí o discurso do especialista adquirir um caráter prescritivo, como apresentado no quadro do apêndice J, ainda que não seja essa a intenção de quem avalia a obra. Tal prescrição consegue, inclusive, construir um currículo para a disciplina. Esse fato aponta para

certas peculiaridades dos atos, não só languageiros, que se realizam por meio dos gêneros, nos quais estes gêneros absorvem elementos de outros, o que para alguns teóricos é chamado de hibridismo, a exemplo de Bhatia (1997).

O caso da resenha que guarda consigo uma prescrição não prevista, velada, abrandada no fazer languageiro do especialista, ‘não autorizada’ para esse gênero deve instigar estudos sobre as formas genéricas de discursos que podem muito em seus efeitos sobre o comportamento das pessoas e das instituições. Às vezes, mais do que textos legais, da esfera jurídica, que simplesmente podem ser ignorados por uma grande parte dos indivíduos.

No caso específico da resenha avaliativa do PNLD, é visível os efeitos que causa nos receptores, especialmente naqueles não previstos, quando sequer o interlocutor previsto da resenha é o autor do LDP, pois ela é direcionada para o professor, aquele que tem o poder de indicar o livro que será adotado pela escola.

Situado entre o discurso do especialista e a escolha dos professores, o trabalho de escrita dos autores fica subjugado a essas duas instâncias que têm um grande poder de decisão, estando o especialista que elabora a resenha avaliativa, num patamar acima, visto que pode influenciar a decisão dos professores e a composição de novos objetos de ensino, mesmo que estes objetos venham enformados em antigas práticas de ensino da língua portuguesa. Nesse movimento, são geradas crises internas e externas na disciplina, em função da adaptação dos saberes a ensinar, a partir do que o PNLD sugere como adaptação/reformulação ou inserção de objetos de ensino.

6.4.3 O perfil de uma disciplina em suas faces de Jano

Volochinov (1997), ao assegurar, em seu estudo sobre o discurso indireto livre em francês, alemão e russo que as estruturas da língua se prestam ao fenômeno da camuflagem prolongada do discurso de outrem, faz alusão a Jano, analogamente, ao comentar que o discurso indireto livre funciona de rosto descoberto, embora tenha duas faces, como Jano.

Deus representado com duas faces, Senhor dos portais, Jano simboliza passado e futuro, términos e começos, mas, também, a depender da interpretação, o dualismo das coisas, o conflito, o caos.

A disciplina língua portuguesa cabe ser representada, na atualidade, pelas faces de Jano, ou, possivelmente, ao longo da história de sua inclusão e permanência no currículo escolar brasileiro, sempre lhe coube um perfil dúbio, duas faces opostas, uma voltada para a tradição gramatical, que resume um currículo consolidado, e, outra, mirando novos objetos de ensino, a partir de novas teorias, novas referências.

O passado normativo no ensino da língua portuguesa é tão marcante em seu perfil, que até os saberes de referência inseridos mais recentemente nos LDP – texto, discurso e gênero – viram instrumentos de ensino da gramática ou, eles mesmos, são gramaticalizados. Passado e futuro em conflito. Dualidade que gera inconstância, oscilações quanto ao que ensinar *sobre* a língua e *na* língua.

Nessa instabilidade, o ensino da língua é confundido com o ensino de gramática da língua, mas não localizado, necessariamente no ensino de classes e regras gramaticais; agora, também, como tratado descritivo-normativo sobre fatos da língua, no que se incluem textos, gêneros, discursos. Por isso, as discussões sobre o ensino do português brasileiro tendem a desembocar na gramática. Nisso, a depender do relevo dado à normatividade, à prescrição, podemos refletir sobre a história do ensino da disciplina.

Como ilustração de um retrospecto histórico, que descreve os processos de estabilização/desestabilização da identidade da disciplina língua portuguesa, sintetizamos o estudo de Zanini (1999), que traça um panorama do ensino de língua, no Brasil, da década de 1960 a década de 1990, ancorado em três leis de diretrizes e bases da educação. A partir da polifonia de vozes dos textos legais, a autora estabelece características do ensino do português, as quais ampliamos, relacionando-as a concepções de língua e linguagem, objetos de ensino e à história dos LDP. Sintetizamos no quadro sinótico abaixo, as fases e faces da disciplina, a partir da regulação oficial:

Quadro 13 – As leis nos livros: concepções, noções teóricas e objetos de ensino

LDB 4024/61	LDB 5692/71		LDBEN 9394/96
Década dos conceitos 1960	Década dos modelos 1970	Década dos discursos 1980	Décadas da interação 1990 – 2017
Língua e linguagem como expressão do pensamento	Língua e linguagem como instrumentos de comunicação	Início de transição entre concepções de língua e linguagem	Língua e linguagem como sociointeração
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecimento conceitual sobre as normas da língua ✓ Domínio da gramática da língua 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Internalização de saberes modelares sobre a língua, pela repetição 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexto como referência para os usos da língua ✓ Texto/discurso como produto acabado 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interlocução e interação pela linguagem ✓ Texto, discurso e gênero como objetos de ensino

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fontes: LDB/LDBEN e LDP

A despeito da descrição extremamente geral do quadro acima, podemos subtrair do discurso legal, as características da disciplina língua portuguesa e de seu ensino.

Sob a Lei 4024, o ensino do português pautou-se pela exposição e transmissão de conteúdos gramaticais, os quais deveriam ser dominados pelos alunos e, tais conteúdos, transformados em objetos de ensino sob, uma concepção de língua como expressão do pensamento. A LDB reforçou essa tradição, da gramática pela gramática, presente desde que a disciplina foi institucionalizada, no período imperial, no que se entendia (entende?) que saber português é saber as normas que regem a língua, a gramática do português. É o ensino para o domínio da metalinguagem.

Logo, a modalidade formal da língua portuguesa continuou a ser ensinada como a única variedade da língua, no que os LDP encaminhavam suas propostas de ensino para esse fim. Os LDP ainda devem se voltar, de fato, para a modalidade formal da língua, pois as demais não precisavam ser ensinadas, mas, todas elas devem tomadas como elementos de análise e reflexão sobre os fatos languageiros, sobre as variedades linguísticas do português brasileiro, perspectiva que faltou àquela concepção de língua.

A década de 1970, período da promulgação de nova LDB, a 5692/71, foi o momento histórico da criação do livro do professor, como já visto em seções anteriores. Com essa ‘invenção,’ o papel do LDP ganhou destaque, em especial, pela reprodução das estruturas modelares da língua, as quais os alunos deveriam seguir para internalizarem o código e, assim, se comunicarem com eficiência. É o ensino para o domínio do sistema de comunicação.

A década de 1980 foi marcada, no Brasil, pela proliferação de pesquisas no campo do ensino de língua, sob influência de teorias linguísticas e enunciativas, como atestam as publicações sobre o ensino da língua portuguesa, de Zilberman (1982), obra organizada com estudos sobre a crise – que parece infundável – da leitura na escola; Geraldi (1984), com sua coletânea de estudos que apontava o texto como unidade de ensino da língua portuguesa; Ilari (1985), com a coletânea de artigos que buscavam responder a indagação sobre a contribuição da linguística para o ensino de língua; Soares (1988), com seu estudo acerca da relação entre linguagem e discriminação por classe social, na escola.

Nesse contexto de grande produção acadêmica, nos LDP, texto e discurso se confundem como supostas unidades de ensino da língua, pois no ensino de outra unidade, que não a gramática ou o código, o texto supõe um discurso, por isso há a dinamicidade não vista nos objetos de ensino anteriores. Restava saber sob que condições metodológicas deveria ser trabalhada essa unidade de ensino, pois, mesmo eleito como unidade para o ensino da língua, o texto é visto em sua finitude, como produto definido e definitivo, a partir de sua constituição

linguística. É o ensino para a recepção e produção de textos, na busca da construção de sentidos, pelos fatores de textualidade, que constituiriam a anatomia textual.

Algumas condições metodológicas começaram a ser delineadas na década de 1990, com a promulgação de uma nova LDB e com a publicação dos PCN. A LDBEN 9394/96 preconiza os princípios gerais que deveriam reger as políticas públicas educacionais, em relação a diversas frentes de trabalho que envolvem o ensino básico e o superior, incluindo-se, para a educação básica, a política de avaliação de materiais didáticos, à qual o LDP está submetido.

A partir dos pressupostos legais e dos textos oficiais, os LDP passaram a incluir em seu conteúdo aspectos que subsidiam o ensino da língua portuguesa, com vistas à formação integral do aluno como usuário competente de sua língua. Neste quesito, os referenciais curriculares passaram a defender uma concepção sociointeracionista de ensino que priorizava a língua em uso, ou seja, o discurso.

Diante deste desafio de ensinar saberes sobre a língua que envolvam o discurso, os LDP têm sido projetados em nome de uma mudança de perspectiva no ensino, que já vem desde a década de 1980, sendo organizados em torno de novos objetos de ensino inspirados em novos construtos teóricos, que, de alguma forma, tomaram o lugar de uma teoria gramatical e puseram as teorias de texto, do discurso e de gêneros na agenda do ensino de português.

Isto, também redefiniu a concepção de linguagem, de língua e dos processos de ensino e de aprendizagem da disciplina. Desse modo, aderir à inovação sugerida no discurso oficial significaria assumir fundamentos de análise do discurso, da linguística textual, das teorias de gênero, entre outras. Essas áreas de estudo subsidiam os LDP com um *status* de contraposição à tradição presente no ensino da língua portuguesa.

A partir da reflexão sobre esse período em que estamos vivendo na disciplina, o da interação, sob a regulação da LDBEN 9394/96, a seguir, retornaremos ao LDP *Novas palavras*, para exemplificar como são ditas e ensinadas ao professor, interlocutor do LDP, as bases de algumas áreas do saber acadêmico que poderiam dar conta da formulação de objetos de ensino adequados a novas concepções de ensino.

Entre as formas de dizer e as formas de ensinar sobre a língua e a linguagem que se estabelecem no cruzamento dos discursos, nos LDP, os gêneros funcionam como modos semióticos de organização do discurso didático, estando este discurso no livro analisado sistematizado por meio dos gêneros discriminados no quadro do apêndice K – Organização textual-discursiva do LDP *Novas palavras*.

A parte suplementar da edição 2005 da obra ditática, dedicada ao manual do professor, além dos gêneros listados no quadro do apêndice K, oferece gêneros específicos para a interlocução com os professores, usuários potenciais do livro e, mais, particularmente, do manual. Um dos aspectos avaliados na resenha constante no Guia do PNLD é a adequação e coerência das orientações teórico-metodológicas dadas no manual e a aplicabilidade dessas orientações no livro do aluno. Quanto a estes aspectos, o discurso dos especialistas avalia que

[...] o Manual explicita que pressupostos da Semântica, Pragmática, Análise do Discurso e Gramática Textual fundamentam os exercícios de aplicação, embora não haja na obra um capítulo dedicado à Semântica.

Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. Língua portuguesa, 2008, p. 40

Além da ausência da semântica, há, também, a da análise do discurso, se concordarmos com a posição do resenhista de que a presença de base teórica dessa natureza seja indispensável no manual do professor. Entendemos que não seja, pois se um LDP contiver capítulos dedicados a cada campo teórico que adere, teríamos enciclopédias nos manuais, o que é inviável. Possivelmente, a ausência notificada pelo resenhista é a dos comentários gerais, das definições enciclopédicas, dos resumos topicalizados, entre outras estratégias textuais que ensinam o professor sobre os campos do conhecimento, de modo simplificado e sintetizado.

Essas estratégias são comuns e apontam para a ideia da facilitação, da simplificação do trabalho do professor, já apontada anteriormente, em razão de sua falta de tempo, em razão de seu despreparo, em razão de tantos outros aspectos, tão presentes em discursos cristalizados sobre a má formação dos professores brasileiros, o que também é um reforço ao investimento governamental no LDP.

Choppin (2008)⁹³, ao discutir sobre a liberdade de escolha dos livros didáticos em diversos países, em seu trabalho referente a políticas públicas do livro didático no mundo, expressa seu entendimento sobre a relação entre a política de livro didático no Brasil e a formação docente. A citação merece ser transcrita literalmente, pelo que revela do excedente de visão de um pesquisador estrangeiro diante da (des)qualificação do professor brasileiro, o

⁹³ O pesquisador francês apresenta como fonte das informações postas, em nota de rodapé, o Guia de Livros Didáticos, de 1ª a 4ª séries, do PNLD, de 1996, a partir da relação de livros recomendados pelo Programa. Não há indicação de outra referência bibliográfica e nem de pesquisa de campo. Também não há nota da tradutora sobre os percursos da investigação ou os instrumentos de coleta de dados que autorizaram certas conclusões a que chegou o pesquisador sobre a política de livros didáticos no Brasil.

que reforça o já-dito anteriormente a respeito de discursos cristalizados sobre a docência em nosso país.

O caso do Brasil – ainda que se possam citar outros – é algo revelador. A regulamentação é, de fato, muito liberal: a produção de livros de texto é totalmente privada e nenhuma autorização é necessária para introduzir a obra nas classes; a seleção dos manuais só é incumbida aos professores. Entretanto, é evidente que a produção destinada à educação é de péssima qualidade: certos manuais não seguem os programas oficiais, apresentam informações ou teorias obsoletas, contêm graves erros ou ainda transmitem valores incompatíveis com a ideia de cidadão. Essas obras têm sido aceitas nas classes, devido ao fato de que, na atualidade, muitos professores brasileiros são incapazes de fazer uma outra seleção, por suas carências de formação acadêmica. (CHOPPIN, 2008, p. 18)

Junte-se a “carência de formação acadêmica” do professor brasileiro e supervalorize-se um instrumento didático, o LDP, que pode variar extremamente, em relação à seleção de saberes e objetos de ensino – mas contém um currículo consolidado –, então teremos um perfil de uma disciplina, também, extremamente oscilante.

Retomando a questão apontada sobre os mecanismos para facilitar o trabalho do professor e “qualificá-lo” para o trabalho pedagógico com objetos de ensino emergentes transpostos de saberes próprios de análises de discurso, atentamos para os enunciados dos autores do LDP que revelam seu modo de ensinar sobre a linguagem e sobre o discurso. Essas estratégias discursivas de transmissão/transposição/recontextualização de saberes, podem caracterizar, em algum nível, a disciplina língua portuguesa, em suas concepções teórico-metodológicas. Mas pode revelar, também, um jogo metaenunciativo que mostra o descompasso entre o que se diz sobre a disciplina e o que, de fato, se pode ensinar nela e sobre ela.

Assim, refletiremos sobre *o que e como* está sendo ensinado para o professor sobre análises de discurso, no manual do professor, do LDP *Novas palavras*, página 9, com trechos segmentados:

- a. O metadiscurso que ensina sobre o campo de estudos teóricos do discurso

A análise do discurso norteia o estudo da linguagem nas reflexões do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), que, numa perspectiva marxista, concebe a língua como um fato social concreto.

LDP *Novas palavras*, 2005. Manual do professor, p. 9.

Sobre a que linha de análise do discurso os autores se referem e ensinam e de que modo essa linha fundamentou as concepções de Bakhtin sobre língua e linguagem, não se tem ideia, por essas únicas sentenças. Mas os autores continuam sua atividade metadiscursiva acrescentando outras sentenças que vão esclarecendo as noções teóricas lançadas.

b. A metalinguagem que representa o discurso outro para ensinar sobre a linguagem

Segundo Bakhtin, a linguagem, como processo de interação verbal, não é neutra, sem intencionalidades, e sim um espaço de confronto ideológico; os processos que a constituem são, portanto, histórico-sociais.

LDP Novas palavras, 2005. Manual do professor, p. 9

A representação do discurso outro, feita por meio de citação indireta, serve para os autores definirem a concepção de linguagem na concepção bakhtiniana, uma vez que esta noção foi trazida na descrição que está em ‘a’ como o embasamento de uma análise do discurso sustentadora do pensamento bakhtiniano. O *outro* toma o lugar do *eu* enunciador porque este preparou seu trajeto enunciativo de forma a se afastar do seu dizer, de modo que o outro representado seja, ele mesmo, o que ensina sobre a sua própria concepção de linguagem.

c. A retomada metadiscursiva que amplia o ensinamento sobre o campo de saber

Assim, a análise do discurso busca estudar a linguagem vinculando-a às condições de produção (o contexto histórico-social, os interlocutores, a imagem que cada interlocutor faz de si mesmo e do outro etc.).

LDP Novas palavras, 2005. Manual do professor, p. 9

Como fechamento sobre o que têm a ensinar sobre a análise do discurso, os autores voltam ao ponto inicial de definição sobre o objeto de ensino, ampliando tal definição com o acréscimo de elementos conceituais que formam o aparato teórico da área do saber que está sendo ensinado.

d. O metadiscurso pedagógico que ensina sobre o aprender a teoria para ensinar

O professor poderá tomar maior contato com esse assunto com a leitura do livro **Introdução à análise do discurso**, de Helena H. Nagamine Brandão (Campinas, Editora da Unicamp, 1996).

LDP Novas palavras, 2005. Manual do professor, p. 9

De novo o discurso outro é representado, não apenas pela citação direta da autora e obra, mas também porque é atribuída à autora do livro citado a autoridade para ensinar sobre a área estudada. Nessa representação discursiva, entendemos que as noções teóricas sobre a análise do discurso ensinadas nas sentenças desse enunciado, segmentadas em a, b, c e d anteriormente, têm por fundamento o estudo da autora citada, sendo esta referenciada, no LDP, tanto na bibliografia geral do livro do aluno quanto nas referências bibliográficas indicadas na seção de gramática.

É constante nos atos linguageiros dos autores do LDP a recorrência ao discurso outro. Isto está fortemente presente no discurso didático, pelo trato com saberes de referência que precisam ser adequadamente ensinados e, nada melhor do que dar voz a quem teoriza, pesquisa ou estuda sobre tais saberes. Essa convocação dialógica do outro é vista nos diferentes gêneros que compõem as obras didáticas em destaque, mas especialmente nas notas que servem aos propósitos de explicar aspectos de determinado conteúdo, definir ou conceituar um saber, ampliar os conhecimentos sobre alguns tópicos e convocar argumentos de autoridade sobre assuntos estudados.

Em grande parte dessas notas o discurso outro é trazido para o aluno, como acréscimo de informações sobre dado conhecimento transmitido, como a que nos serve de exemplo, a seguir:

O QUE DIZEM OS LINGÜISTAS

[...] nós, brasileiros, quando usamos [os oblíquos], preferimos a próclise. A ênclise é hoje mal aprendida na escola, tanto que, cada vez mais, encontramos em textos de estudantes e em outros, como os jornalísticos, a ênclise nas posições em que, historicamente, sempre se usou a próclise, como nas orações subordinadas e nas negativas (o vestido que dei-lhe [...]; Eu não disse-lhe que viesse!). Há ainda aceitação normal e generalizada dos clíticos [oblíquos] na primeira posição da sentença, exceto [...] **o, a, os, as** (Lhe disse que não viesse; Me passe esse livro.).

Rosa Virginia Mattos e Silva. Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro. São Paulo, Parábola, 2004, pag. 145.

LDP Novas palavras, 2005. Livro do aluno, p. 233

Authier-Revuz (2008) descreve a representação do discurso outro (RDO) como fenômeno que introduz a heterogeneidade, que faz parte da reflexividade, uma das propriedades principais da linguagem humana, segundo a linguista. Por isso, a RDO insere-se no território amplo da metadiscursividade, onde se tem o discurso sobre o discurso, o que não pode ser confundido com a auto-representação do dizer se fazendo.

Nessa representação feita na nota do LDP, há a modalização do dizer anterior dos autores – destinado à exposição teórica sobre colocação dos pronomes oblíquos átonos –, por remissão a um discurso outro fonte, que não se reduz ao uso do discurso direto ou indireto; é um discurso outro por meio do qual se fala e não simplesmente discurso outro do qual se fala.

Embora na formulação teórica da linguista francesa a inscrição do discurso outro e dos modos de sua emergência no discurso, no território da metalinguagem, esteja atrelada à atividade linguageira espontânea, o fenômeno ocorre de igual modo numa atividade linguageira ‘especializada’, dirigida, com a de um LDP, mesmo que este sofra coerções e restrições próprias do discurso pedagógico e do que é exterior a esse discurso, textualizado numa obra didática.

Da mesma forma que o discurso científico busca controlar, delimitar suas fronteiras de sentido com a inserção do outro no discurso, buscando com esse movimento sua legitimidade, o discurso didático, igualmente, necessita ser legitimado e, por isso, a presença do outro nesse discurso torna-se indispensável. No enfoque que demos neste tópico sobre a presença de novas perspectivas teóricas contrapondo-se a antigas teorias, em especial, as gramaticais, apresentar a voz do linguista pode ser um recurso eficaz para a aprovação do LDP, no PNL, mas, talvez, não agregue muito ao conhecimento e aos usos da língua pelos alunos. Pode ser mais um traço a se juntar às características da disciplina e a reforçar um perfil de duas faces, pelo alto grau de transposição didática, tanto de noções de teorias enunciativo-discursivas quanto de teorias gramaticais.

Qual as faces de Jano, o ensino de língua portuguesa lança olhares para o futuro e para o passado. Mudanças significativas em termos de concepção de língua, de linguagem e de ensino, na legislação e em outros textos oficiais, ensaiaram uma ruptura com o passado, no qual a gramática, especialmente, a gramática tradicional, e a concepção de língua como sistema seriam os elementos a serem rejeitados num ensino caracterizado como “inovador”, aliado às novas tendências no campo de teorias do texto, do discurso, do gênero.

Nesse quadro, um caminho bem propício para a seleção e configuração de novos objetos de ensino seria o LDP, na sua propensão a antecipar processos pedagógicos, que, num

panorama ideal, deveriam ser gerados nas práticas dos professores, na vida real da escola. Alguns títulos de LDP, em suas escolhas semânticas, podem ser compreendidos, em sua responsividade ativa, como uma apropriação dos discursos oficiais e transformação de antigas metodologias de ensino da disciplina em práticas inovadoras: *Novas palavras*, Português de olho no *mundo do trabalho*, *Língua e cultura*, *Projeto escola e cidadania para todos*, *Língua portuguesa: linguagem e interação*, *Linguagem em movimento*, Português: *contexto, interlocução e sentido*, *Ser protagonista: língua portuguesa*, *Tantas linguagens – língua portuguesa: literatura, produção de textos e gramática em uso*, Português: *linguagens em conexão*, *Vozes do mundo: literatura, língua e produção de texto*. Entretanto, ainda falta ir além da adequação dos títulos dos LDP, buscando definições sobre a real função do ensino de língua portuguesa.

Mudam-se os objetos de ensino, mudam-se as práticas de ensino da língua portuguesa? Não, necessariamente. Como bem pontuado por Petitjean (2008), é bem mais fácil mudar os objetos do que as práticas, inclusive, as práticas metodológicas dos livros didáticos, inclusive, também, as formas linguístico-discursivas de ensinar. Como vimos, os novos objetos – textos, discursos, gêneros e alguns de seus elementos constitutivos, como enunciado, interdiscurso, dialogismo, polifonia, interlocução, sentido, contexto etc – são enformados, nos LDP, em discursos e situações didáticas que lembram velhos tempos.

Problema de metodologias, impossíveis de dinamismo, em material didático tão limitado como o LDP? Problema do gênero LDP, tão altamente institucionalizado, que suas forças centrípetas – entre as quais, a do caráter metalinguístico do ensino de português, seja por meio da gramática, do texto, do gênero ou do discurso – conseguem reter a versatilidade, os pontos de fuga do que é convencional nesse gênero? Problema do mercado editorial didático, com suas adequações a diferentes interesses, bem mais comerciais que pedagógicos? Problema das políticas públicas, como o PNLD, que, tacitamente, prescrevem concepções, formatos, para o LDP?

Enfim, os problemas existem e incidem amplamente sobre a identidade da disciplina língua portuguesa, que segue, oscilando, entre convenção e inovação e, na indefinição se a disciplina deve servir às formas ou aos usos da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa que empreendemos para compreender como o objeto teórico discurso e noções teóricas correlacionadas têm sido inseridos nos processos de constituição de objetos de ensino para a disciplina língua portuguesa e, em decorrência, incidindo sobre os traços que delineiam o perfil desta disciplina, refletimos, primeiramente, sobre as faces de uma linguística fechada na imanência do signo linguístico, proposta por Saussure (1995), mas que expande suas fronteiras, com a proposição de uma translinguística, disciplina destinada aos estudos das relações de sentido, as relações dialógicas, o discurso, proposta por Bakhtin (1997).

Diante do aporte teórico que a investigação exigia, recorremos às concepções de texto, gênero, enunciado e discurso como as noções, a partir das quais, poderíamos direcionar os estudos para a análise do objeto a ser investigado, com ancoragem nos fundamentos da teoria dialógica, a partir dos teóricos que desenvolveram estudos sobre aquelas noções e suas correlatas, fomentando o que, hoje, no Brasil assumimos como ADD.

Na busca de um aprofundamento teórico que nos garantisse a base para análise e interpretação do objeto de estudo, nos apoiamos na produção bakhtiniana para analisar os processos pelos quais as noções de língua e de linguagem foram elaboradas, o que possibilitou o rascunho da metalinguística, com seu objeto de estudo próprio, o discurso.

A motivação para que investíssemos no estudo das noções de discurso, texto e gênero decorreu do próprio objeto de estudo, tendo em vista que o vasto *corpus* de LDP, que, posteriormente, nomeamos por *corpus* ampliado, de que dispúnhamos nos indicou o caminho teórico a seguir, pelas recorrências daquelas noções recontextualizadas e transpostas para os LDP. O objeto falante deu o direcionamento para os processos que se seguiriam, em busca de respostas às questões e problema de pesquisa, diante da identificação de algumas características notadas no objeto de estudo, em relação à constituição de objetos de ensino para a disciplinarização da língua portuguesa. Nossa busca foi pela identificação das peculiaridades teóricas e metodológicas que tornam o discurso objeto de ensino.

O *corpus* da pesquisa nos indicou caminhos e nos revelou a intersecção entre políticas educacionais, em especial, ações do PNLD, na avaliação e seleção de LDP, no controle e gerenciamento da produção didática brasileira; proposições dos referenciais curriculares nacionais, em sua adesão a fundamentos de teorias do texto, do discurso e de gêneros; e a construção do LDP, em suas formas e funções, artefato didático revelador de um espaço discursivo constituído por muitas vozes.

Assim, diante da realidade revelada pelo *corpus*, não poderíamos negar uma parte da pesquisa dedicada ao PNLD e às demais políticas públicas educacionais envolvidas nele. Então, nos voltamos para o conhecimento dos programas de livros didáticos que construíram uma história das edições didáticas, no Brasil, a partir dos textos oficiais, que incluíram decretos-leis, leis de diretrizes e bases da educação, resoluções, referenciais curriculares, guias, editais.

A necessária ida a esses documentos, impulsionada pelos LDP, que trazem esses discursos outros atravessados em sua composição, nos fizeram pensar que o objeto de estudo, nas ciências humanas, além de falado e falante, como ensina Bakhtin (2000d), é andarilho, porque percorre diferentes caminhos e leva o pesquisador a diferentes caminhos, na busca pelas relações de sentidos entre os textos, as vozes, os discursos. *Corpus* em movimento, o que é coerente com a teoria dialógica, que aponta para a dinamicidade da linguagem, do diálogo infindo. Talvez, outras pesquisas possam ser desenvolvidas para a compreensão desse fato, que agrega a realidade de um *corpus* que não é estático e a realidade dos recortes necessários para a composição do objeto de estudo.

A delimitação de um objeto de estudo não é tarefa muito fácil, visto que envolve escolhas, dentro de um enquadre teórico-metodológico e isto se constituiu numa das preocupações principais desta tese. Vimos essa preocupação, também, em Volochinov (1997), em sua crítica ao objetivismo abstrato, onde aloca Saussure (1995) teoricamente para questionar sua linguística e seu objeto de estudo, criticando, também, o subjetivismo idealista. Em sua crítica, o teórico russo também faz seus recortes epistemológicos para a configuração de seu objeto de estudo.

O que destacamos da crítica de Volochinov (1997), vem da abertura do capítulo 4, de *Marxismo e filosofia da linguagem*, “Das orientações do pensamento filosófico-linguístico”, quando expõe seus questionamentos, que nos dizem de sua preocupação de ordem epistemológica e, também metodológica: “No que consiste o objeto da filosofia da linguagem? Onde podemos encontrar tal objeto? Qual é a sua natureza concreta? Que metodologia adotar para estudá-lo?” (VOLOCHINOV, 1997, p. 69). Encarando a necessidade de definição do objeto da filosofia da linguagem, o teórico deixa evidente seu objetivo, que é o de delimitar o território dessa filosofia, antes, porém, indagando sobre aqueles que ele chama como conceitos de base: “O que é a linguagem? O que é a palavra?” (VOLOCHINOV, 1997, p. 69).

Volochinov (1997), assim, expõe as dificuldades que encontramos na configuração de um objeto de pesquisa. O seu, muitíssimo complexo. O teórico assegura, entretanto, que,

independentemente do ponto de vista adotado, na busca pelo isolamento, nos recortes das propriedades do objeto, são excluídos outros elementos fundamentais de sua composição. Ressaltamos que Saussure (1995) também, afirmou algo semelhante e deixou bem explícitas as suas opções epistemológicas e metodológicas.

Em sua posição sobre a constituição do objeto de estudo da filosofia da linguagem, Volochinov (1997) expressa as seguintes ideias:

No início de nosso itinerário, convém propor, ao invés de definições, diretrizes metodológicas: é indispensável, antes de mais nada, conquistar o objeto real de nossa pesquisa, é indispensável isolá-lo de seu contexto e delimitar previamente suas fronteiras.[...] (VOLOCHINOV, 1997, p. 69)

No anseio por analisar os processos de constituição de objetos de ensino emergentes de teorias enunciativo-discursivas, e, conseqüentemente, traçar o perfil atual da disciplina língua portuguesa, respondemos algumas questões postas na pesquisa, esmiuçando e avaliando aqueles processos, por meio do LDP. A seguir, apresentamos nossas conclusões, ainda que provisórias, sobre o objeto investigado:

1. Quanto ao papel das políticas públicas educacionais na designação de objetos de ensino, formato e funções do LDP

Trabalhamos a análise dos LDP, em suas relações com as políticas públicas, a partir de questões que procuravam reconhecer, na política atual para o livro didático, o PNLD, em quais bases documentais e referenciais curriculares os LDP do ensino médio propõem novos objetos de ensino e em quais filiações teóricas podem ser enquadrados. Nesse percurso, procuramos compreender a influência do PNLD na composição de um currículo de língua portuguesa, pela via do LDP. Em relação a essas questões postas, seguem as considerações.

No movimento dialógico promovido pelo *corpus*, conhecemos a trajetória do livro didático, a partir de programas de controle e distribuição promovidos pelo Estado Brasileiro, o que nos mostrou como esse recurso didático tem figurado no cenário escolar como elemento importante das políticas públicas educacionais no país. Além de peça fundamental para essas políticas, para Munakata (2012), sua importância está tanto para as práticas didáticas, como também para a constituição e transmissão dos saberes e da cultura escolar.

Como visto, em nosso país, o livro didático está atrelado ao Estado ao longo de toda a sua história de produção, e com relações mais fortalecidas, a partir da criação do PNLD, que,

pelas proporções alcançadas, foi transformado em política de Estado que tornou o livro didático um recurso acessível aos estudantes de escolas públicas brasileiras. Nessa relação de subvenção do livro didático, o Estado tende a incorporar algumas representações sociais que tomam os LDP como indispensáveis aos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, num vínculo solidificado. Diante disso, o Poder Público vê-se na obrigação de executar políticas públicas que aperfeiçoem as ações estratégicas de seleção e distribuição do livro didático, em suas formas de execução, transformando, assim, o artefato impresso em recurso para estabelecer currículos.

Em decorrência, se estabelece uma assimetria entre instâncias dos sistemas educacionais, recaindo certas decisões do Estado diretamente sobre as instituições escolares, professores e alunos, como esperado, mas, também, na própria elaboração do LDP, regida por leis, documentos oficiais e especialistas no campo do ensino de língua e linguagem, segmentos que, em grande medida, prescrevem os saberes a ensinar na disciplina língua portuguesa.

A mão forte do Estado Brasileiro sobre a produção didática pôde ser percebida já nos primeiros documentos oficiais que definiram questões sobre o livro didático, a exemplo da visão suposta nos decretos-leis dos anos de 1938 e 1966 de que o ensino de língua portuguesa, desenvolvido por meio do LDP, deveria ter, acima de tudo, uma preocupação metodológica, como constatamos, pela designação de especialistas em metodologias de ensino das áreas do currículo para a composição de comissões avaliadoras dos programas regidos por aqueles decretos.

No que tange à avaliação oficial do LDP, na análise desenvolvida, foi vista como determinante para o estabelecimento de um currículo escolar da disciplina, com a escolha de determinados objetos de ensino e eliminação de outros. Assim, em relação a esse aspecto, concluímos que tal avaliação controla tanto o currículo de língua portuguesa quanto as práticas docentes, nos seguintes aspectos: i) na seleção de saberes de referência; ii) na constituição de objetos de ensino; iii) nos critérios de natureza conceitual e política e iv) no estabelecimento de critérios de natureza metodológica.

Para que esse controle seja efetivo e legitimado, os órgãos oficiais asseguram sua autoridade na avaliação dos LDP conjugando fundamentos de natureza política e de natureza técnica. É no atendimento deste último aspecto que entram em cena os especialistas, dotados de um capital de autoridade que lhes permite sustentar tecnicamente a avaliação, tornando-a legítima.

Entendemos que um objeto de estudo é uma porta de entrada para se chegar ao objeto de ensino, uma vez que, no período em que foram publicados os LDP do *corpus* – década de

2000 a 2016 constatamos que alguns dos saberes arrolados para o ensino de língua portuguesa foram recortados da linguística e, mais recentemente, com a visão expandida sobre os territórios desta disciplina, a partir de fundamentos de duas grandes perspectivas de análise do discurso, a ADD e a AD.

2. Quanto à constituição do LDP

a. Questões sobre o autor e a autoria

Para conhecer os objetos de ensino configurados a partir de saberes de teorias do discurso, do texto e de gêneros, procedemos a um levantamento minucioso dos objetos de ensino presentes nos LDP. Identificamos, especialmente, em duas coleções, diferentes objetos, que recobrem noções de teorias do texto e do discurso, a exemplo de enunciado, intertextualidade, polifonia, interdiscursividade, ideologia, formação ideológica, dialogismo, entre outras.

Entretanto, constatamos que esses objetos podem variar muito de uma edição para outra de um mesmo LDP, indicando a presença de objetos que não se estabilizam na disciplina. Outros objetos selecionados, porém, permanecem no LDP, independentemente, de novas perspectivas teóricas assumidas, como no caso de itens de literatura, de gramática normativa e de redação.

As noções selecionadas, em especial, as de teorias enunciativo-discursivas estão ligadas à formação dos autores dos LDP, quando eles, explicitamente, assumem determinada perspectiva de análise do discurso. Nesse caso, temos um LDP que adota uma perspectiva dialógica, por exemplo. Entretanto, outros LDP revelaram que, mesmo que o autor não possua formação em determinada área, ainda assim estão presentes noções teóricas de abordagens enunciativas e discursivas, em decorrência das prescrições veladas do PNLD.

Em geral, os encaminhamentos metodológicos dados, pelos autores, aos objetos selecionados para o ensino, em especial, os objetos referentes a discurso, gênero e texto, são ensinados pela transposição dos saberes de referência dessas áreas, com definições sobre as concepções.

Temos a ressaltar outros aspectos importantes em relação à autoria no LDP, que dizem respeito à variação significativa de autores e títulos de uma edição para outra do PNLD; à permanência de quatro dupla/trio de autores nas três edições do Programa; à anulação da função do autor, seja pelas coerções que recebem de diferentes instâncias envolvidas na

construção do LDP, em especial, da editora que produz a obra e, seja, pela simples anulação do autor, quando a editora assume a autoria, nomeando o LDP como “obra coletiva” e destina a função do autor a “elaborador de conteúdos”. Este dado apareceu em uma única coleção, mas pode indicar uma tendência na produção do LDP, a ser investigada.

b. Questões sobre o gênero LDP

Procuramos compreender em que medida o formato dos LDP influencia na recontextualização e/ou transposição das noções teóricas selecionadas como objetos de ensino, a partir da constatação de que o formato do manual predomina no PNLD. Vimos que essa forma do gênero tem a função de resumir e simplificar os conhecimentos trabalhados nas coleções. Esse fato pode ser visto como uma força centrípeta, que mantém a integridade do gênero e do conhecimento convencionado que se tem dele, em oposição à força centrífuga, que dinamiza o gênero, visto, em raras coleções didáticas, pelos modos de dispor os objetos de ensino, em módulos ou em projetos.

Também compreendemos como uma força que suscita a heterogeneidade, a dinamicidade, a força centrífuga, do LDP, na atualidade, os novos objetos de ensino selecionados de teorias do texto e do discurso, mas eles são, apenas, alguns pontos de fuga, do gênero, em relação aos objetos tradicionais que predominam nas coleções.

Como visto na análise, o LDP é um gênero com alto padrão de convenção, pelo propósito comunicativo global – ensinar língua portuguesa – comum e pelos propósitos comunicativos mais específicos, que dependem da proposta pedagógica da coleção, mas igualmente, pelo formato que adquiriu, desde a década de 1970, com a criação do manual didático.

As forças genéricas estabilizadoras e desestabilizadoras estão relacionadas com a padronização dos gêneros. Na perspectiva bakhtiniana, há gêneros que não são propícios à inovação, pois apresentam elementos constitutivos mais rígidos, o que os torna mais estáveis; já outros possibilitam maior abertura à renovação. O LDP estaria no limiar dessas duas possibilidades, uma vez que é suscetível a mudanças, em vários aspectos, mas a tradição do ensino de língua portuguesa sob um paradigma normativo mantém a homogeneidade de seu formato e funções.

Outro aspecto a considerar é o da intercalação de gêneros, própria do LDP, que, de certo modo é usada como estratégia discursiva, pelos autores, para ensinar os saberes sobre a língua e a linguagem. Nisso, há uma variedade de gêneros que formam uma rede intertextual com vistas ao acréscimo, ampliação de informações e de conhecimentos transpostos.

Entretanto, quando o gênero passa a objeto de ensino, no LDP, vimos a ênfase dada à configuração textual, em especial, elementos linguísticos-discursivos, caracterizando um ensino gramatical do gênero. Nesse tratamento didático que gramaticaliza o gênero, este pouco se diferencia do texto, em sua restrição de sistema linguístico. Assim, é o caso de pensarmos na produtividade da didatização de duas noções teóricas que se assemelham, pelo trato pedagógico recebido.

Há um certo esgotamento do LDP, já apontado, em alguma medida, por Rangel (2015), no seu formato e nas suas funções, muito provavelmente, pelas demandas do PNLD, que geram uma certa padronização do gênero.

c. Questões teórico-metodológicas no ensino de língua portuguesa

Analisamos quais e como as noções teóricas e os procedimentos metodológicos explícitos ou subjacentes nos LDP implicam descrição metalinguística da língua e/ou da atividade discursiva e vimos que, nas obras, sem exceção, tanto os “velhos” quanto os “novos” objetos de ensino são trabalhados sob três perspectivas metodológicas: transmissiva, reflexiva ou eclética – esta última envolvendo as duas outras perspectivas, sempre tendendo, em maior escala, para a transmissiva.

Verificamos a estabilidade e a instabilidade na seleção dos objetos de ensino, pois alguns objetos estão presentes em qualquer LDP e em qualquer edição destes, são os objetos estáveis, mas constatamos a presença de alguns objetos, como polifonia discursiva, por exemplo, numa única ocorrência e numa única edição do mesmo LDP. São objetos instáveis.

As noções teóricas de texto, discurso e gênero e outras que lhes são constitutivas, foram caracterizadas como objetos estáveis, por constarem na grande maioria dos LDP, mas são estudadas como fim em si mesmas, ou seja, são transpostas definições, recontextualizadas, minimamente, para o entendimento do conceito a ser aprendido.

Isso nos leva a questionar a produtividade de se inserir noções teóricas da ADD, da AD ou de outras vertentes de teorias do texto e do discurso, se seu aparato teórico-metodológico não se constituir como meio para reflexão sobre os fatos languageiros.

Os diversificados campos de análises do discurso têm em comum a ideia de transdisciplinaridade, em que as fronteiras disciplinares se diluem, na constituição de um objeto a ser estudado sob diferentes perspectivas. Vimos, com Bakhtin (2000b), que o texto pode se constituir em objeto interdisciplinar, mas entendemos que tanto o texto quanto o

gênero podem ser um objeto transdisciplinar se a eles for dado, no LDP, tratamento didático transdisciplinar, na sua configuração como objeto de ensino.

Observamos o contrário disso, pois, em geral, os saberes são isolados em suas especificidades e não trabalhados em suas relações com outros saberes, a partir de ensino reflexivo sobre as práticas de linguagem.

d. Questões sobre o perfil da disciplina língua portuguesa

Embora o LPD não represente, totalmente, o que seja a disciplina língua portuguesa – precisamos de mais pesquisas sobre práticas do professor de português, no uso do LDP – ele é um bom indicador dos traços que marcaram a disciplina, ao longo de sua história e pode ser, também, um termômetro das tendências atuais, tanto do mercado editorial didático, como da caracterização do ensino da língua portuguesa

Os LDP analisados nos indicam que, mesmo com novos objetos inseridos no currículo escolar, a partir de novas teorias, não há ruptura com paradigmas estruturalistas e gramaticais na proposta de ensino de língua portuguesa, nas coleções didáticas. Ao contrário, há a convivência bastante harmônica com antigos objetos e antigas práticas que recobrem tanto os velhos com os novos objetos.

O discurso tem o seu lugar, no LDP, e, conseqüentemente, na disciplina, mas, ao que parece, é um lugar indefinido, que tanto pode ser o lugar do gênero, visto nos limites de sua estrutura composicional quanto o lugar do texto, na fixidez de sua materialidade linguística e, inclusive, também pode ser o lugar da gramática, quando se usa o gênero para identificação de elementos gramaticais, sob a capa da reflexão sobre a língua.

Logo, diante dos fatos, podemos afirmar que o discurso não está assumindo o lugar do texto como unidade de ensino, porque nem o texto é, de fato, uma unidade de ensino, no LDP. Não o texto em sua bipolaridade, como entende Bakhtin (2000b) sobre o que é um texto, não o texto em sua natureza inter/transdisciplinar.

O perfil da disciplina língua portuguesa sofreu uma tímida alteração diante da mudança de perspectivas teórico-metodológicas e da constituição de novos objetos de ensino no seu quadro de saberes sobre a língua, mas essa transformação ainda não está consolidada. Há sempre um retorno ao passado de normatividade que marcou a história da disciplina.

O que caracteriza, hoje, a disciplina é a oscilação entre novos e velhos objetos, mas os modos pelos quais são ensinados é o mesmo: tratamento metalinguístico, prescritivo, descritivo. O texto pelo texto, o gênero pelo gênero, a gramática pela gramática. E o discurso

circulando entre eles, sem que sejam consideradas as práticas de linguagem, num tratamento reflexivo sobre os fatos da língua. E, assim, a disciplina língua portuguesa segue, indefinida, oscilando entre o ensino das formas da língua ou sobre os usos da língua.

Além de retomar as bases teóricas desta tese para sublinhar o processo árduo que é definir um objeto, nosso objetivo nestas considerações finais foi apontar elementos que emergiram dos dados analisados e reflexões teóricas aqui realizadas. Expusemos as dificuldades encontradas na própria linguística na formulação de objetos de estudo, visto que, invariavelmente, têm-se perdas quando da priorização de uns elementos sobre outros, na definição desses objetos.

Na disciplinarização de saberes sobre a língua essa dificuldade também é visível, quando é preciso fazer recortes epistemológicos específicos nos estudos da linguagem, onde não se pode isolar a língua da vida vivida. No caso dos autores dos LDP, também observamos suas dificuldades na formulação dos objetos de ensino, embora tenham proposto um modo bastante simplificado de estudar o discurso, por meio da transposição de definições.

Em nosso entendimento, certamente que uma disciplina isolada em seu território não pode dar conta dos estudos do discurso, mas por outro lado, também, uma simples justaposição de disciplinas e conhecimentos, como observamos na proposta de alguns LDP, não pode ser entendido como estudo de práticas languageiras. É preciso pensar inter e transdisciplinarmente os objetos de ensino operando com saberes sobre a atividade discursiva, no trabalho conjunto entre linguística, linguística de texto, análises do discurso e não tornar tais disciplinas como os próprios objetos de ensino, como se transpondo noções desses campos disciplinares, fosse possível subsidiar a análise dos fatos languageiros.

Análises do discurso *per se* não deveriam estar no LDP, pois são meras definições de termos relativos às áreas, formulados como objetos de ensino, para o consumo de alunos e professores do ensino médio. Assim como a linguística de texto, a partir dos anos 1980, não deveria estar nos LDP, da forma que se fixaram, como estudo do texto, no seu plano local, o do linguístico, por meio dos fatores de textualidade e de outros itens que se restringem à fixidez da ordem da língua. Semelhantemente, os estudos de gêneros, que, mais recentemente, junto com os estudos do discurso, povoam as páginas dos LDP, poderiam ser dispensados, pois recaem em fórmulas textualizadoras rígidas.

Pensamos que teorias do discurso, do texto e do gênero devem funcionar como ferramentas de análise da língua e da linguagem, com seu aparato teórico-metodológico, na desterritorialização dos campos dos saberes como alternativa transdisciplinar frutífera para

isso, sem, no entanto, se abandonar os conhecimentos específicos do território disciplinar da língua portuguesa.

As perspectivas analíticas de diferentes abordagens de análise do discurso podem ser esse campo neutro de estudo do discurso, desde que a visão seja a de auxílio na reflexão sobre a língua e a linguagem, tanto por parte de quem assina a autoria de um LDP, quanto por parte do professor, que, no final das contas, é quem decide se os objetos de ensino sugeridos no LDP são, de fato, ensináveis.

Com isso, talvez, seja preciso uma reconfiguração epistemológica dos objetos teóricos discurso, texto e gênero para a sua formulação em objeto de ensino. Talvez um dispositivo de análise, como na proposta de Geraldi (1997), a análise linguística. Uma *análise discursiva* poderia servir como esse dispositivo, enquadramento analítico, para se estudar esse lugar situado “nas zonas limítrofes, nas fronteiras de todas as disciplinas, em sua junção, em seu cruzamento. O texto como dado primário de todas as disciplinas, onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento.” (BAKHTIN, 2000b, p. 329).

Seria possível desenvolver reflexões sobre o discurso por meio das atividades de recepção de textos, na convergência do gênero e dos discursos, por meio de um aparato teórico-metodológico usado de modo produtivo. *Análise discursiva*, em busca das relações de sentidos entre os discursos que circulam, em que um texto convoca outros para o diálogo interdiscursivo, em que um gênero revela muitos discursos e, assim, o plano global dos textos seria analisado, em conjunto com seu plano local. A bipolaridade do texto sendo contemplada, no ensino, pela leitura de textos, por meio de dispositivos de análise.

O cuidado seria não fazer do dispositivo analítico o próprio objeto de ensino, o que parece ter ocorrido com a proposta de Geraldi (1997), da análise linguística, que virou um objeto autônomo, a ser ensinado. De maneira alguma a proposta de Geraldi se destinava a isso, mas sim, ali, no início dos anos 1980, ele já antecipava a necessidade de, no ensino de português, possibilitar ao aluno a reflexão sobre a língua, quando na produção de seu texto, por meio de procedimentos de análise.

Um recorte teórico-metodológico, uma análise discursiva seria uma proposta, não de objeto de ensino, mas de um dispositivo analítico para se refletir sobre os discursos e analisá-los em textos e gêneros, em suas relações dialógicas. Nesse dispositivo, caberia operar com sistemas de categorias de análise, como a das vozes do texto, como já proposto por Amorim (2002), em sua abordagem polifônica relativa a questões do texto de pesquisa em ciências humanas.

Os pontos descritos sobre o ensino da língua portuguesa, nos LDP, podem gerar outras pesquisas e outras reflexões teóricas, tendo em vista outras questões que devem surgir nas políticas educacionais do país, diante do contexto socioeconômico em que estamos vivendo, em especial, no ensino médio, em que se ensaia uma proposta de um 'novo' ensino médio, de novo.

Como confirmado, é notória a presença, no LDP, de noções teóricas sobre discurso, textos e gêneros. Mas um, entre os vários problemas enfrentados com essa tentativa de inserir questões do discurso, no LDP, é a sua limitação à transposição conceitual, como visto, inclusive, naquelas coleções cujos autores demonstram embasamento teórico em determinadas linhas de teorias do discurso, pela sua formação acadêmica.

Nossa proposta, então, é a configuração de um dispositivo analítico, subsidiado por um sistema de categorias de análise, que se apoia em teorias do discurso, do texto e do gênero. É objeto de análise, que toma desses campos teóricos os fundamentos para desenvolver práticas de análise discursiva.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE JUNIOR. *Retórica*. Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Junior. Tradução: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, São Paulo: Presença-Martins Fontes, [1970]1974.

ALVES, Gilberto Luiz. Alvará Régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Diretor dos Estudos, Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica. In: ALVES, Gilberto Luiz. *Educação e história em Mato Grosso: 1719-1864*. Campo Grande: UFMS/Imprensa Universitária, 1984, p. 113-20.

AMORIM, Marília. *Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas*. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.116, p. 7-19. ISSN 0100-1574. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/Acesso> em 20 de jun. de 2016.

_____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p.95-114.

_____. *Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação*. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso. ISSN 2176-4573, n. 1, 2009.

_____. Ato versus objetivação e outras fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: FARACO, C.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006, p.17-24.

_____. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. SP: Musa Editora, 2004.
APPLE, M.W. *Ideologia e poder*. Tradução Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso – introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola, 2004.

ARÁN, Pampa Olga. *A questão do autor em Bakhtin* Bakhtiniana, São Paulo, número especial, p. 4-25, jan./jul, 2014.

ARISTÓTELES.(s/d). *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, Col. Universidade de Bolso.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.

AUTHIER-REVUZ, J. *A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo*. Calidoscópico, Vol. 6, n. 2, p. 107-119, mai/ago 2008.

_____. *Hétérogenéité montrée et hétérogenéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours* (DRLAV 26, 1982). Edição brasileira: Entre a transparência e a opacidade, Porto Alegre: Edipucs, 2004.

_____. 2000. *Aux risques de l'allusion*. In: M.MURAT (ed.), *L'Allusion dans la Littérature*. Paris, Presses Universitaires de Paris-Sorbonne, p. 209-235. (Col. Colloques de la Sorbonne), 2000.

_____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas/SP: Unicamp, 1998.

_____. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Caderno de Estudos Lingüísticos, Campinas (SP), n.19, dez. 1990, p.25-42.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Emantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2000a, p. 277-326.

_____. O problema do texto. In: *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Emantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1959-61/2000b, p. 327-358.

_____. Apontamentos. In: *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Emantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1959-61/2000c, p. 369-397.

_____. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Emantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1959-61/2000d.

_____. O autor e o herói. In: *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Emantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1959-61/2000e, p. 23-220.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.1997.

_____. *Para uma filosofia do ato*. Trad. da ed. Americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1993.

- _____. O discurso no romance. *Questões de literatura e de estética*, v. 3, p. 71-210, 1988.
- _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 2008.
- _____; DUVAKIN, Viktor. *Mikhail Bakhtin em diálogo*. Conversas de 1973 com Viktor Duvakin. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. mimeo, 1926/1976.
- BALTAR, M. et al. *O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais*. Signum, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR, v. 1, n. 8, p. 159-172, 2005.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. 2001. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Disponível em: www.psicopedagogia.pro.br Acesso em 9 de set. de 2015.
- BARROS, D.L.P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: Brait, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo, Editora da Unicamp, 2005, p. 25-36.
- BARTHES, Roland. Jovens pesquisadores. In: *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BATISTA, A. A.G. (org.). Escolha de livros didáticos de 1ª a 4ª série: padrões e processos no PNLD. Brasília: MEC, SEF, 2002; e MIRANDA, S. R. *O PNLD na escola: problemas, desafios e perspectivas*. Relatório técnico apresentado ao MEC/SEF. Brasília, 2003.
- _____. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, SEF, 2002.
- _____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- _____. O texto escolar: uma história. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português*. São Paulo: 1997.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Políticas públicas para livros didáticos: cerca de anos depois*. Intervenção oral para a mesa-redonda Políticas públicas e pesquisas sobre livros didáticos de língua materna: desafios e possibilidades. Seminário de pesquisa – Livros didáticos de língua portuguesa. São Paulo: USP; Unifesp, 08 e 09 de outubro de 2012.
- _____. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, A.A.G. COSTA VAL, M.G. Livros didáticos, controle do currículo e professores: uma introdução. In: BATISTA, A.A.G.; COSTA VAL, M. G. (orgs). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 9-28.
- BATHIA, Vijay K. *Genre analysis today*. (Trad. Benedito Bezerra). Revue Belge de Philologie et d'Histoire. v. 75. Bruxelas: 1997. pp. 629-652.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BERNSTEIN, B., *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEZERRA, Paulo. Adendo 1. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. Prefácio: uma obra à prova do tempo. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

_____. Prefácio à segunda edição brasileira. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997, p. V- XII.

_____. Polifonia. In: Brait, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. Rio de Janeiro: Contexto, 2005.

_____. Posfácio: no limiar de várias ciências. In: *Os gêneros do discurso*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 151-170.

_____. Prefácio. In: *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015, 7-13.

_____. Breve glossário de alguns conceitos-chave. In: *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015, 243-249.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: Oliveira, Marcus Aurélio Taborda de e Ranzi, Serlei Maria Fisher (orgs). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BONINI, A. *A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino*. Veredas, Juiz de Foca/MG, n. 2, p. 58-77, 2007.

BORNATTO, S. P. *A seleção brasileira de escritores nos livros didáticos dos anos 70*. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, n. 51, p. 85-101, jan./mar. 2014.

BRAIT, Beth. *Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise*. Gragoatá: Niterói, n. 20, p. 47-62, 1. sem. 2006.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 9-31.

_____. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (Org). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2003.

_____; Maria Cecília Souza-e-Silva. (Org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-29.

BRANDIST, Craig. *Repensando o Círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual*. CAMPOS, Maria Inês B.; SCHETTINI, Rosemary (Org.). São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento do Educação. *Dados Estatísticos – PNLD 2014*. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em 10 jan. 2016.

_____. Alvará Régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Diretor dos Estudos, Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica. In: ALVES, Gilberto Luiz. *Educação e história em Mato Grosso: 1719-1864*. Campo Grande: UFMS/Imprensa Universitária, 1984, p. 113-20.

_____. *Decreto-lei n.93* de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezem-bro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 11 jan. 2016.

_____. *Decreto-lei n.1.006* de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 13 de jan. de 2016.

_____. *Decreto-lei n.8. 460* de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 de jan. de 2016.

_____. *Decreto n.59.355* de 05 de outubro de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 25 de jan. de 2016.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 13 de out. de 2013.

_____. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). 2015. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 104p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 18 de jan. de 2016.

_____. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). 2012. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: língua portuguesa: ensino médio*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. 100p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 18 de jan. de 2016.

_____. *Língua Portuguesa: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009 / Secretaria de Educação Básica, FNDE – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2008. 136p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 18 jan. 2016.*

_____. *Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; vol. 1).*

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.*

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.*

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.*

BUNZEN, Clécio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso. 2005. 170p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.*

BUNZEN, Clécio dos Santos; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, MARCUSCHI (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.*

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Princípios de lingüística geral. 4ª ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.*

CASSIANO, Célia C. F. *Mercado de livro didático no Brasil. [on-line] I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/celia_cristinacassiano.pdf>. Acesso em 20 fev. 2008.*

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a Leitura - 1880-1980. São Paulo: Ática, 1995.*

CHARTIER, R. *O que é um autor? Revisão de uma genealogia. Trad. Luzmara Curcino; Carlos Eduardo de Oliveira Bezera. São Carlos: Edufscar, 2012.*

_____. *A ordem dos livros. Lisboa: Passagens, 1997.*

CHERVEL, A. (1990). *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229.*

_____. *La culture scolaire: une approche historique. Paris: Belin, 1998.*

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.*

CHOPPIN, Alain. *Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica*. Tradução: Fernanda B. Busnello; Revisão: Maria Helena Camara Bastos. *História da Educação*, 2008, p. 9-28. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29225> Acesso em 5 de out. de 2016.

_____. *Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique*. *Língua Escrita*. Belo Horizonte, n. 3, p. 5-14, set/dez 2007. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/publicacoes.php>. Acesso em 18 set. 2012.

_____. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. [on-line] *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 10 nov. 2015.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin* (1984). Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior Acesso em 23 de dez. de 2014.

CULIOLI, Antoine. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Opérations et représentations, v. 1, 1990.

CUNHA, D. A. C. *Formas de presença do outro na circulação dos discursos*. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, p. 116-132, 1º semestre 2011.

_____. *Organisation du dialogue, discours rapporté et circulation de la parole* (contribution à une approche dialogique du discours d'autrui). 1990. 542 f. Thèse de doctorat. Université de Paris V, Paris.

CUNHA, P. F. A. *O português falado no Brasil: uma conservação do português lusitano ou uma nova língua?* Disponível em: http://cultvox.locaweb.com.br/ler_artigos.asp. Acesso em: 01 mai. 2014.

DAHLET, P. *Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito*. In: Brait, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo, Editora da Unicamp, 2005, p. 55-84.

DELAS, Daniel. *Poética da linguagem de Bakhtin a Glissant*. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

DELATTRE, Pierre. *Investigações interdisciplinares*. Objectivos e dificuldades. 2005. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/delattre.htm>>. Acesso em 20 set. 2015.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 01. São Paulo: Ed. 34, 1995a.

_____. Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 02. São Paulo: Ed. 34, 1995b.

_____. *O que é a filosofia?* . Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34. 1992.

DE SOUZA LUZ-FREITAS, Márcia. *E a língua portuguesa tornou-se disciplina curricular*, 2004. Disponível em <http://www.filologia.org.br/revista/33/04.htm> Acesso em 23 mai. 2016.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Pontes Editores, 1987.

DISCINI, Norma. Carnavalização. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos- chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

ECO, Umberto, (1986). O leitor modelo. In: *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva. Tradução de Atílio Cancian.

ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Globo, ([1876]1999).

EPSTEIN, Isaac. *Revoluções científicas*. São Paulo: Ática, 1988.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Izabel Magalhães (Coordenação da trad.). Brasília: UnB, 2001.

FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. IN: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin – dialogismo e construção do sentido*, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. Autor e autoria. In: Brait, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FARIA, E. SILVA, Adriana Pucci Pentead de. *Bakhtin*. In: Estudos do discurso: perspectivas teóricas. OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.) São Paulo: Parábola, p. 45-69, 2013.

FÁVERO, L. L. *O ensino de língua portuguesa*. Anais do II Simpósio Internacional de Análise de Discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

FERREIRA, Alice Maria Araújo. Prefácio. In: BAGNO, Marco. Trad. *Que é um conceito?* São Paulo: Parábola, 2013.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Policies for *textbooks during military dictatorship*: Colted and Fename. *História da Educação*, v. 19, n. 45, p. 85-102, 2015.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e interdisciplinaridade*. Alea: Estudos Neolatinos, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2008.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONTANILLE, Jacques; ZILBERBERG, Claude. *Tensão e significação*. São Paulo: Discurso Editorial, Humanitas, 2001.

FORLIN, Enéias. *A concepção cartesiana de linguagem*. Cad. Hist. Fil. Ci., Campinas, Série 3, v. 14, n. 1, p. 49-58, jan.-jun. 2004.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. (orgs). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FREITAG, Bárbara et al. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

FUCHS, Catherine. *Paraphrase et énonciation*. Editions Ophrys, 1994.

FURLANETTO, Maria Marta. *Gênero discursivo, tipo textual e expressividade*, 1996. Mimeografado.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, Djane Antonucci (org.). *A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 51-78.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. *A metalinguística: por uma ciência dialógica da linguagem*. Horizontes, Volume 24, Número 2, 2006. Disponível em: www.gel.org.br Acesso em 13 de set. de 2013.

_____. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 133-160.

_____. *Polifonia e transmissão do discurso alheio no gênero reportagem*. Estudos Linguísticos, _____, 2005. Disponível em: _____

www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/. Acesso em: 5 de agost. de 2013.

GUILLAUME, G. *Principes de linguistique théorique de Gustave Guillaume*. Dir. Roch Valin. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1973.

GUIMARÃES, E. R. J. *Sinopse dos estudos de português no Brasil*. Relatos. Publicação do Projeto Hil Unicamp, Campinas, n. 1, p. 3-20, 1993.

GUINSBURG, J e PRADO JR, Bento (trad.). *Descartes: obras incompletas*, São Paulo, Abril Cultural, 1983.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Trad. de Manuel Jiménez Redondo. 4 ed. Madrid: Taurus, 1987. 517p. (Original alemão), 1987.

HALTÉ, Jean-François. *O espaço didático e a transposição*. Fórum linguístico, 5 (2): 83-116, Florianópolis, jul. dez., 2008.

HEGEL, G. W. F., *A fenomenologia do espírito*. In: Hegel. Nova Cultural: São Paulo, 1989.

HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: UNIBRADE, 1985.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

HUMBOLDT, Wilhem von. *Sobre a natureza da língua em geral* (Trad. Paulo Oliveira). In: HEIDERMANN, Werner; WEININGER, Markus J. (orgs.), 2006. p. 2-19.

_____. *Sobre o estudo comparado das línguas em relação com as diferentes épocas do desenvolvimento das línguas* (Trad. Luiz Montez). In: HEIDERMANN, Werner; WEININGER, Markus J. (orgs.), 2006. p. 20-93.

_____. *Forma das línguas* (Trad. Karen Volobuef). In: HEIDERMANN, Werner; WEININGER, Markus J. (orgs.), 2006. p. 94-119.

_____. *Natureza e constituição da língua em geral* (Trad. Weininger). In: HEIDERMANN, Werner; WEININGER, Markus J. (orgs.), 2006. p. 120-165.

_____. *Carta para Karl Ferdinand Becker: A língua como organismo* (Trad. Álvaro Alfredo Bragança Júnior). In: HEIDERMANN, Werner; WEININGER, Markus J. (orgs.), 2006. p. 166-179.

_____. *Carta a Schiller: Sobre língua e poesia* (Trad. Izabela Maria Furtado Kestler). In: HEIDERMANN, Werner; WEININGER, Markus J. (orgs.), 2006. p. 180-197.

_____. *Os limites da ação do Estado* (trad. Jesualdo Correia). Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IVANOVA, I. *O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930*. Tradução do francês de Dóris de Arruda C. da Cunha e Heber de O. Costa e Silva. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n.6, p. 239-267, 2º semestre 2011.

JAKOBSON, Roman. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris, Editions de Minuit.

JOBIM e SOUZA, S. Mikahil Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

JOBIM, Solange e ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. *A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana*. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso. ISSN 2176-4573, v. 7, n. 2, p. 109-122/Eng. 109-122, 2012.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. n.1. Campinas, SP: Editora Autores Associados, jan./jun., 2001. p. 9-43.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Armand Colin, Paris, 1980.

KRESS, G. *Critical discourse analysis*. In:W. G. (org.). Annual Review of Applied Linguistics 11. p. 84-99, 1990.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à semiótica*. São Paulo: Debates, 1969.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LACOSTE, Michèle. *Fala, atividade, situação*. Linguagem e trabalho, p. 15-36, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, A. R. (1998). *Gêneros e tipos de discurso*. Estudos Linguísticos - Anais do XLV Seminários do GEL, 27: 201-205. 1998.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. IN: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MAGALHÃES, Everton Moreira. *Interdisciplinaridade: por uma pedagogia não fragmentada*. 2005. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/AnaisImemorial>. Acesso em: 15 de set. de 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em análise do discurso*. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, Beth. *Redação escolar*: breves notas sobre um gênero. In: SANTOS, Carm F; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.59-72.

MARINHO, Marildes. *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

_____. *Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso*. *Linguagem em (Dis)curso*, 4/ Especial:133-157. Tubarão, 2004.

_____. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto da cultura. In A. M. Karwoski; B. Gaydecka & K. S. Brito. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna: 165-185. 2006.

MARSARO, Fabiana Panhosi. Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa: pressupostos teóricos para análise. In: In: BUNZEN, Clécio (org.). *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, Eni (org.). *Gestos de leitura*. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1994, p. 15-28.

MEDVIÉDEV, Iúri Pavlovitch; MEDVIÉDEVA, Dária Aleksándrovna. *O círculo de M. M. Bakhtin*: sobre a fundamentação de um fenômeno. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*. ISSN 2176-4573, v. 9, p. 26-46/Eng. 28-48, 2014.

MILANEZ, Nilton; GASPAS, Nádea Regina. (Orgs). *A des(ordem) do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18º ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-30.

MOIRAND, Sophie. *Une histoire de discours... une analyse des discours de la revue "Le Français dans le Monde" 1961-1981*. Paris: Hachette, 1988.

MORAES, Lygia Corrêa Dias de. *Filologia e língua portuguesa: histórico*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. vol.8 no.22 São Paulo Sept./Dec. 1994. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em 19 dez. 2016.

MOREIRA, A. F. B. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p.7- 37.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Ed. da USP, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. *O livro didático: alguns temas de pesquisa*. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), set./dez. 2012, p. 179-197.

_____. A política do livro didático no regime militar: da campanha do livro didático e manuais de ensino (Caldeme) à Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted) e à Fundação Nacional de Material Escolar (Fename). Relatório técnico, CNPq, 2006.

_____. *Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade*. CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 6, 2003. Anais. San Luis Potosí: Cihela, 2003, p.1-15.

NAKAMOTO, Persio. *A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados*. 114folhas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NEF, Frédéric. *A linguagem: uma abordagem filosófica*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

NICOLESCU, Basarab. *The transdisciplinary evolution of learning*. 2005. Disponível em <www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf>. Acesso em 19 de set. de 2015.

_____. *Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade*. 1999. Disponível em www.ufrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf Acesso em 30 de maio de 2016.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. & FAÏTA, D. (orgs.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, 2002, 17-30.

OLIVEIRA, A. L. *O livro didático*. 3ª ed. Revista e ampliada, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, João Batista Antônio et. al. *A política do livro didático*. Campinas: Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, M. B. F. de. *Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso*. Filol. linguíst. port., n. 14(2), p.265-284, 2012. Disponível em www.revistas.usp.br Acesso em 5 de jun. de 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. A. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 1996.

ORLANDI, E. P. A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M.C. (orgs.). *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 75 – 88.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
Discurso e Leitura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Org. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora UNICAMP, 1994.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto*. Campinas: Pontes, 2001.

PAIXÃO, Léa; PAIVA, Edil. *A americanização do ensino elementar no Brasil?* Niterói: UFF, 2002.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990a.

_____. Discurso e ideologia(s). In: *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Pontes, [1983]1995.

PEINADO, Maria Rita Sefrian de Souza. *O ensino do trivium e do quadrivium, a linguagem e a história na proposta de educação agostiniana*. *Imagens da Educação*, v. 2, n. 1, 2012, p. 1-10. Disponível [periodicos.uem.br/ojs/ Acesso](http://periodicos.uem.br/ojs/Acesso) 22 dez. 2016.

PEREIRA, S. V. M. *A lei, o livro e os (des)caminhos do ensino de língua portuguesa nas trilhas da comunicação*. Anais do IX Congresso Internacional da Abralín. Universidade Federal do Pará, 2015.

_____. *Os gêneros promocionais no espaço acadêmico: convenção e inovação*. Anais do Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais – VI SIGET. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/anais.html> Acesso em 15 de jun. de 2015.

PONTES, A. L. Aspectos lexicais em textos especializados. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. (orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. II. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

PESSANHA, Eunize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. *A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através dos manuais didáticos (1870-1950)*. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1/2, p. 31-45, 2003/2004.

PIRES, Vera Lúcia; SOBRAL, Adail Ubirajara. *Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do círculo de Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*. ISSN 2176-4573, v. 8, n. 1, p. Port. 205-219/Eng. 207-220, 2013.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Valdemir Miotello (coordenação de tradução). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa para a educação básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, Clécio (org.). *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br> Acesso em 23 de dez. de 2014.

ROBINS, R. H. *Pequena história da linguística* (trad. Luiz Martins Monteiro de Barros). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; Brasília: INL, 1979.

_____. *Linguística Geral* (trad. Elizabeth Corbetta e outros). 2ª ed. Porto Alegre - Rio de Janeiro: Globo, 1981.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane. *Desafios e possibilidades do livro no ensino de português como língua materna: desafios e possibilidades*. Intervenção oral para a mesa-redonda Políticas públicas e pesquisas sobre livros didáticos de língua materna: desafios e possibilidades. Seminário de pesquisa – Livros didáticos de língua portuguesa. São Paulo: USP; Unifesp, 08 e 09 de outubro de 2012.

ROJO, Roxane. 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, 2008. p. 73-108.

SACRSTÁN, G. J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática*. In: PÉREZSAVIANI, N. Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade conteúdo/método no ensino. Autores Associados, 1994.

SARTRE, Jean Paul. *O existencialismo é um humanismo*. A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. *Escritos de linguística geral*. São Paulo, Cultrix: 1974.

SARTRE, Jean Paul. *O existencialismo é um humanismo*. A imaginação: Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SÉRIOT, P. Vološinov, la philosophie de l'enthymène et la double nature du signe. Préface a Marxisme et philosophie du langage. *Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Nouvelle édition bilingue traduite du russe para Patrick Sériot et Inna Tylkowska-Ageeva. Limoges: Lambert Lucas, 2010.

SIBLOT, Paul. De l'un à l'autre. Dialectique et dialogisme de la nomination identitaire. In: BRES, Jacques; DELAMOTTE-LEGRAND, Régine; MADRAY-LESIGNE, Françoise; SIBLOT, Paul (Eds). *L'autre em discours*. Publications de l'Université Paul Valéry – Montpellier, 3, 1998.p. 27-43.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Vanessa Souza da; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *A língua portuguesa na escola ontem e hoje*. Linhas Críticas, vol. 15, núm. 29, jul. dez., 2009, pp. 271-287, Universidade de Brasília Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193514388006.pdf> Acesso em: 16 de jun. de 2016.

SILVA NETO, S. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença/MEC, 1976.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

_____. *Que professores de português queremos formar?* Movimento, Niterói, n. 3, 2001, p. 149-155.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e formação do professor leitor. In: Marinho, M. (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001, p. 31-76.

_____. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa: In: BASTOS, N. B. (org.) *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

_____. *Um olhar sobre o livro didático*. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v 2, n. 12, nov./dez. 1996, p. 53-62.

SOBRAL, Adail. *Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos*. Nonada Letras em Revista, v. 1, n. 15, p. 10-26, 2010. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index>. Acesso em: 7 mai. 2016.

_____. *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. Tese de Doutorado. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p. 27-31.

SOUZA, M. S. Gestos de censura. In: CORACINI, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 57-66.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). *Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p.177-190.

STRAY, Chris. *Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel*. In: CHOPPIN, Alain (org.) *Histoire de l'éducation*. n° 58 (numéro spécial). Manuelscolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993.

TARDIF, M.; LESSARD, C.,. *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelas: De Boeck, 2000.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TODOROV, T. *Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique suivi de écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

TYLKOWSKI-AGEEVA, Inna. V. N. *Vološhinov en contexte: essai d'épistémologie historique*. Thèse présentée à la Faculté de lettres de l'Université de Lausanne pour obtenir le grade de docteur ès lettres. Lausanne, 2010.

VENTURELLI, Paulo César. 2006. *O romance como arena polifônica*. IHU on line. Disponível em: www.unisinos.br/ihu Acesso em 10 de jul. de 2013.

VERRET, M. *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion, 1975.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, [1929]1997.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich; BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e discurso na arte*. Sobre poética sociológica. Trad. do inglês: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para fins didáticos. [Links], 1926/1976, p. 6-14.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell. Trad. bras. ([1976]1979). Ed. Victor Civita, col. Os pensadores.

WITTGENSTEIN, L. (1969), *Tractatus logico-philosophicus*. London: Routledge and Kegan Paul. Trad. fr. ([1969]1972). Paris: Gallimard.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

YAGUELLO, Marina. Introdução. VOLOCHINOV, V. N. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 11-19.

ZANINI, M. *Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna*. Acta Scientiarum, v. 21, n. 1, 1999. Disponível em [http: www.ojs.uem.br](http://www.ojs.uem.br) Acesso em 16 de nov. 2016.

Referências do *corpus* restrito

ABAURRE, Maria Luiza M; PONTARA, Marcela. *Gramática – Texto: análise e construção de sentido*. Volume único. Ensino médio. São Paulo: Moderna, 2006.

ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. Volume único. Ensino médio. São Paulo: Moderna, 2007.

ABAURRE, Maria Luiza; NOGUEIRA, Marcela; FADEL, Tatiana. *Português: língua, literatura, produção de textos*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2005.

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; ODA, Lucas Sanches; TOLEDO, Salete. *Vozes do mundo: literatura, língua e produção de texto*. Volumes 1, 2, 3. 1ª edição. São Paulo: Saraiva, 2013.

ALVES, Roberta Hernandez; MARTIN, Vima Lia de Rossi. *Projeto Eco: língua Portuguesa*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. 1ª edição. Curitiba: Positivo, 2010.

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; ANTÔNIO, Severino; LEITE, Ricardo. *Novas palavras*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. 2ª edição renovada. São Paulo: FTD, 2005.

_____. *Novas palavras*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2010.

BARRETO, Ricardo Gonçalves. *Ser protagonista: português*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. São Paulo: Edições SM, 2010.

CAMPOS Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia de. *Viva português*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. São Paulo: Ática, 2010.

CAMPOS, Elizabeth Marques; PINTO, Paula Cristina Marques C. M.; ANDRADE, Silvia Letícia de. *Viva português*. Volumes 1, 2, 3. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2013.

CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPCÃO, Nívia. *Tantas linguagens – língua portuguesa: literatura, produção de textos e gramática em uso*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. São Paulo: Scipione, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar. *Português: linguagens*. Volume único. Ensino médio. 1ª edição, 5ª reimpressão. São Paulo: Atual, 2003.

_____. *Português: linguagens – literatura, produção de texto, gramática*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. 7ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. *Português: linguagens*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. 5ª edição. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. *Português: linguagens*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. 9ª edição. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. *Gramática: texto, reflexão e uso*. Volume único. Ensino médio. 4ª edição reformulada. São Paulo: Atual, 2012.

_____. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. Volume único. Ensino médio. São Paulo: Atual, 2000.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar; CLETO, Ciley. *Interpretação de textos: construindo competências e habilidades em leitura*. Volume único. 1ª edição. Ensino médio. São Paulo: Atual, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura*. Volume único. Ensino médio. 1ª edição. Curitiba: Base, 2008.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Língua e literatura*. Vol. 1. São Paulo: Ática, 1990.

_____. *Português: projetos*. Volume único. Ensino médio. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2005.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO Jr, José Hamilton. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2013.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. *Língua portuguesa*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. 1ª edição. Curitiba: Positivo, 2013.

INFANTE, Ulisses. *Textos: leituras e escritas*. Volume único. Ensino médio. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 2008.

LOPES, Harry Vieira; MURRIE, Zuleia; GONÇALVES, Jeosafá; SILVA, Simone da. *Língua portuguesa: projeto escola e cidadania para todos*. Volume único. Ensino médio. 2ª edição. São Paulo: Brasil, 2008.

MAIA, João Domingues. *Português*. Volume único. Ensino médio. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2004.

MINCHILLO, Carlos Cortez; TORRALVO, Izeti Fragata. *Linguagem em movimento*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. São Paulo: FTD, 2010.

NETO, José de Nicola. *Português*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. 1ª edição. São Paulo: Scipione, 2008.

PONTARA, Marcela; ABAURRE, Maria Bernadete M.; ABAURRE, Maria Luíza M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. São Paulo: Moderna, 2008.

RAMOS, Rogério de Araújo (Editor). *Ser protagonista: português*. Obra coletiva. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. 2ª edição. São Paulo: Edições SM, 2013.

SETTE, Graça; TRAVALHA, Márcia, STARLING, Rozário. *Português: linguagens em conexão*. Volumes 1, 2, 3. 1ª edição. São Paulo: Editora Leya, 2013.

TAKASAKI, Heloisa Harue. *Língua portuguesa: coleção Vitória Régia*. Volume único. Ensino médio. 2ª edição. São Paulo: IBEP, 2008.

TERRA, Ermani; NETO, José de Nicola. *Português: de olho no mundo do trabalho*. Volume único. Ensino médio. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 2008.

TUFANO, Douglas; SARMENTO, Leila Luar. *Português: literatura, gramática, produção de texto*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. São Paulo: Moderna, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Elementos constitutivos da resenha do PNLD Língua portuguesa Ensino médio

Elementos / Edição	Síntese Avaliativa	Sumário da Obra	Análise da Obra	Recomendações aos Professores
Catálogo 2009 ⁹⁴	-Descrição das características -Síntese dos pontos fortes e deficiências do LDP	-Informações sobre a organização estrutural	-Detalhamento de aspectos conceituais e metodológicos, de características do manual do professor e do projeto gráfico-editorial	-Sugestões para valorização de aspectos positivos e superação das deficiências da coleção
Elementos / Edição	Visão Geral	Descrição	Análise	Em sala de aula
Guia 2012	-Exposição das características gerais da coleção -Quadro esquemático com pontos fortes e fracos, item(ns) em destaque, organização estrutural e aspectos do manual do professor.	-Exposição sobre a organização estrutural da coleção	-Detalhamento do trabalho pedagógico com os eixos de ensino: leitura, literatura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos	-Destaque para particularidades da coleção -Recomendações sobre as particularidades
Elementos / Edição	Visão Geral	Descrição da Coleção	Análise da Obra	Em sala de aula
Guia 2015	-Descrição das características gerais da coleção, a partir dos eixos de ensino -exposição de quadro esquemático com pontos fortes e fracos, item(ns) em	-Exposição sobre a organização estrutural da coleção	-Detalhamento do trabalho pedagógico com os eixos de ensino: leitura, literatura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos	-Destaque para particularidades da coleção -recomendações sobre as particularidades.

⁹⁴ Na primeira edição, o documento recebeu o nome de Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio.

	destaque, organização estrutural e aspectos do manual do professor.			
--	--	--	--	--

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fontes: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – Língua Portuguesa – PNLEM 2009; Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 – Língua Portuguesa – ensino médio; Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 – Língua Portuguesa – ensino médio.

APÊNDICE B – O currículo de língua portuguesa suposto no PNLD

O currículo de língua portuguesa suposto no PNLD

Propósito	Eixo de Ensino	Objeto de Ensino	Tratamento Didático
Ampliação de conhecimentos sobre a diversidade da língua portuguesa	Conhecimentos linguísticos	Variedades linguísticas	Reflexão sistemática
Acesso à cultura escrita	Leitura Conhecimentos literários Produção escrita	Gêneros textuais Novos suportes e tecnologias de escrita Construção e a reconstrução dos sentidos de um texto Modos de ler e de escrever textos multimodais Hipertextos Dimensão estética e cultural dos textos de valor literário Gêneros de esferas públicas: técnico-científica, política, jornalismo e trabalho Textos opinativos, argumentativos e expositivos	Reflexão sistemática
Desenvolvimento de proficiências orais e escritas socialmente relevantes	Oralidade Leitura Conhecimentos linguísticos Conhecimentos literários Produção escrita	Usos públicos da oralidade Semelhanças e diferenças entre modalidades oral e escrita da língua Leitura e compreensão de textos Conhecimentos metalinguísticos Literatura	Reflexão sistemática
Apropriação da linguagem escrita	Leitura Produção escrita	Gêneros textuais	Análise e reflexão sobre a língua
Apropriação de formas públicas da linguagem oral	Oralidade	Escuta atenta e compreensiva de textos Gêneros orais: entrevista,	Análise e reflexão sobre a

		jornal falado, debate regrado, apresentação de trabalho, seminário, exposição oral e outros Plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão).	língua
Desenvolvimento da proficiência na norma-padrão	Produção escrita Oralidade	Padrão gramatical normativo da língua portuguesa Fatores socioculturais e políticos de padrões linguísticos Língua-padrão no contexto da variação linguística	Análise e reflexão sobre a língua
Prática de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem	Leitura Produção escrita Conhecimentos linguísticos Conhecimentos literários	Textos literários e não literários Linguagem verbal e outras linguagens Conhecimentos sobre o português brasileiro Enunciação e discurso Literatura de língua portuguesa Fenômenos literários História das literaturas de língua portuguesa História da literatura brasileira	Análise e reflexão sobre a língua

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2015 Língua portuguesa Ensino médio

APÊNDICE C – Levantamento dos objetos de ensino dos LDP com base em teorias do discurso

Levantamento dos objetos de ensino dos LDP com base em teorias do discurso

LIVRO DIDÁTICO	SABERES DE REFERÊNCIA		OUTRAS NOÇÕES TEÓRICAS
	ADD	ADF	
Interpretação de textos: construindo competências e habilidades em leitura (William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães, Ciley Cleto)	Dialogismo gêneros do discurso	Interdiscurso	texto verbal discurso intertextualidade interdiscursividade intencionalidade discursiva gêneros textuais esferas de circulação

			agrupamentos de gêneros
Português: linguagens (William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães)			texto discurso polifonia do discurso textualidade coesão textual coerência textual contexto discursivo intertextualidade
Texto e interação – uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos (William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães)	discurso alheio		contexto discursivo discurso
Português – contexto, interlocução e sentido (Maria Luiza M. Abaurre e Marcela Pontara)		formação discursiva	Enunciado lugar discursivo contexto campo semântico ideologia texto discurso interlocutor interlocutor universal contexto gêneros discursivos
Produção de Texto: interlocução e gêneros (Maria Luiza M. Abaurre e Maria Bernadete M. Abaurre)		Formação discursiva formação ideológica	Ideologia discurso texto interlocutor universal contexto gêneros discursivos
Gramática – Texto: análise e construção de sentido (Maria Luiza M. Abaurre e Marcela Pontara)			Enunciado lugar discursivo contexto

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira
Fonte: LDP

APÊNDICE D – Transposição de noções teóricas para o LDP

Unidade	Capítulo	Tema	Noções	Transposição
1	3	Texto e discurso – intertexto e interdiscurso	Texto e discurso	Texto verbal é uma unidade linguística concreta, percebida pela audição (na fala) ou pela visão (na escrita), que tem unidade de sentido e intencionalidade comunicativa. Discurso é a atividade comunicativa – constituída de texto e contexto discursivo (quem fala, com quem fala, com que finalidade, etc.) – capaz de gerar sentido desenvolvida entre interlocutores.
			Intertexto Interdiscurso	Intertextualidade é a relação entre dois textos caracterizada por um citar o outro. Interdiscursividade é a relação entre dois discursos caracterizada por um citar o outro. Paródia é um tipo de relação intertextual em que um texto cita outro geralmente com o objetivo de fazer-lhe uma crítica ou inverter ou distorcer suas ideias.
			Intencionalidade discursiva	Intencionalidade discursiva são intenções explícitas ou implícitas existentes nos enunciados.
1	4	Gêneros do discurso	Gêneros textuais	Gêneros textuais Esferas de circulação Agrupamentos de gêneros
CEREJA, William Roberto. <i>Interpretação de textos: construindo competências e habilidades em leitura</i> / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães, Ciley Cleto. 1 ed. São Paulo: Atual, 2009. p. 18-29. Livro do Professor				

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: LDP

APÊNDICE E – Propósitos comunicativos específicos dos LDP

COLEÇÃO DIDÁTICA	FINALIDADES ALUNO	FINALIDADES PROFESSOR	FINALIDADES EDITORA	
Português : língua e cultura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliar o conhecimento sobre a língua portuguesa e melhorar o domínio das atividades de leitura, escrita e fala. ✓ Oferecer um conjunto de elementos para apreender mais detalhadamente a dinâmica da história cultural da literatura em língua portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adequar o ensino da língua portuguesa às novas circunstâncias [...] ✓ Garantir aos 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. 	-	-
Ser protagonista – língua portuguesa	Ajudar o aluno a se tornar leitor atento do mundo e, com isso, contribuir para que exerça uma participação social construtiva.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Auxiliar o professor na importante e complexa tarefa de inserir seus alunos nos múltiplos letramentos requeridos para uma atuação cidadã, ética e engajada. ✓ Estabelecer uma efetiva parceria com o professor e com seus alunos, contribuindo para renovar o dia a dia em sala de aula e ressignificar os processos de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilitar ao jovem letramentos múltiplos, já que, como ressaltam as OCEM, “a leitura e a escrita [são] ferramentas de empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2006, p, 28) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dialogar com as contribuições que a linguística aplicada vem aportando, ao longo das últimas décadas, ao ensino de língua portuguesa, tornando-as compreensíveis para o professor. ✓ Entender de que modo a educação linguística no Brasil atingiu as configurações atuais.
Textos: leituras e escritas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tornar o aluno um leitor de literatura: um leitor específico, aberto à fruição estética, à indagação existencial, ao questionamento social e a outros mundos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorizar e ampliar de forma gradual aquilo que os professores já sabem e colaborar para que eles concebam o ensino da gramática como uma reflexão sobre o uso 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a cultura da língua portuguesa e desenvolv 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartilhar os resultados de muitos anos de trabalho e de reflexão

	<p>que a literatura elabora ou desvela.</p> <p>✓ Ouvir ou ler textos não-literários de diversas fontes, elaborar conhecimento sobre eles e em seguida escrever ou falar os próprios textos.</p>	<p>efetivo da língua nas mais diferentes situações de interação e não como um fim em si mesmo.</p>	<p>er a sensibilida de e o senso crítico do aluno.</p> <p>✓ A mpliar o desempen ho linguístico do aluno, habilitand o-o a exprimir-se em várias modalidad es da língua portuguesa – sem descuidar nunca do ensino da língua padrão falada e escrita.</p> <p>✓ Pr oduzir e interpretar textos voltados às mais diversas finalidades</p>	<p>dedicados ao ensino de língua e das literaturas de portuguesa [...]</p> <p>✓ Com partilhar tentativas de transformar dúvidas e incertezas em propostas de atividades [...]</p> <p>✓ Prop or um trabalho que seja um passo intermediári o entre o que a tradição consagrou e o que pode de fato vir a ser um novo ensino de língua e literatura, baseado em saberes de natureza diversa dos tradicionais.</p>
<p>Projeto Eco – língua portuguesa</p>	<p>✓ Refletir sobre o português – a língua que fala e com a qual escreve – e também sobre as literaturas que são escritas nessa língua.</p> <p>✓ Fornecer subsídios para a melhor compreensão dos textos, especialmente dos literários [...]</p>	<p>✓ Ampliar o trabalho do professor em sala de aula e também fora dela.</p> <p>✓ Oferecer amplo leque de possibilidades de trabalho, a fim de favorecer a preparação e a condução de aulas dinâmicas e envolventes [...]</p>	<p>✓ Ex plorar a compreensã o (nas esferas literária e linguística), a interpretaçã o e a expansão dos sentidos atribuídos à leitura.</p> <p>✓ Re fletir sobre</p>	<p>✓ Asse gurar que o aluno entre em contato e desenvolva habilidades de leitura de textos variados, tanto em termos de composição, quanto de linguagem.</p> <p>✓ Cont ribuir efetivamente</p>

			a língua portuguesa em contextos funcionais e significativos, que contemplem a dinamicidade dessa cognição emergente, mas que não percam de vista a formação de cidadãos íntegros [...]	para o ensino e a aprendizagem da chamada literatura afro-brasileira e das literaturas africanas de língua portuguesa.
Português	<p>✓ Discutir questões sobre o papel de produtor e de leitor/ouvinte de textos para que o livro se torne uma ferramenta útil para seu (sua) professor (a) e para você, que vive em sociedade, lendo e produzindo textos o tempo todo.</p>	<p>✓ Discutir questões sobre o papel de produtor e de leitor/ouvinte de textos para que o livro se torne uma ferramenta útil [...]</p>	<p>✓ Ler o aluno compreender as linguagens e seus mecanismos expressivos e comunicativos.</p> <p>✓ Aprimorar a competência linguística do aluno, por meio da reflexão, a fim de que ele possa exercê-la de maneira adequada em qualquer situação [...], que saiba discernir e decidir a</p>	<p>✓ Oferecer aos colegas professores os mais variados tipos de textos (informativos, instrucionais, injuntivos, literários, HQs etc.), com a intenção de propiciar momentos de descoberta e de utilização de conhecimentos prévios dos alunos, sempre mediante uma reflexão metalinguística.</p>

			respeito de que padrão linguístico utilizar [...], que domine o padrão culto [...] e que saiba da existência dos vários padrões e de seu valor comunicativo [...]	
--	--	--	---	--

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: LDP

APÊNDICE F – O conjunto das obras didáticas de William Cereja e Thereza Cochar

Quadro 1 – Edições da Coleção Português: linguagens

Título	Autores	Edição	PNLD	Características
Português: linguagens	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	1ª 2003	PNLEM 2005 2006	Volume único Livro do Aluno
Português: linguagens	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	5ª 2005	PNLEM 2009	Volumes 1, 2 e 3 Livro do Professor
Português: linguagens	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	9ª 2013	PNLD 2015	Volumes 1, 2 e 3 Livro do Professor

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: LDP

Quadro 2 – Livros avulsos

Título	Autores	Edição	PNLD	Características
Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	1ª 2000	-	Volume único Livro do Professor
Interpretação de textos – construindo competências e habilidades em leitura	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães Ciley Cleto	1ª 2009	-	. Volume único . Livro do Professor

Gramática: texto, reflexão e uso	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	4ª 2012	-	. Volume único . Livro do Professor
----------------------------------	---	------------	---	--

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira
Fonte: LDP

APÊNDICE G – Unidades temáticas do LDP Português: linguagens, volume único, 1ª edição, 2003

Quadro 1: Unidade 1 – A comunicação. A literatura da idade média ao quinhentismo

Capítulo	Objetos de ensino	Seção intervalo	Páginas
Capítulo 1 –Linguagem, comunicação e interação (Língua: uso e reflexão)	. O código . A língua . As variedades linguísticas . As variedades linguísticas na construção do texto . Semântica e interação . Para compreender o funcionamento da língua: plural dos substantivos e dos adjetivos compostos	. A imagem em foco: Madona e o Menino em Majestade, de Cimbaue	12-83
Capítulo 2 – Introdução à Literatura (Literatura)	. A plurissignificação da linguagem literária: denotação e conotação . Texto literário e texto não literário . O que é literatura? . Leitura: painel de textos . Os gêneros literários . Estilos de época	. O beijo de Judas, de Giotto	
Capítulo 3 – O poema (produção de texto)	. Trabalhando o gênero . O verso e seus recursos musicais . As imagens . Produzindo o poema . Para escrever com adequação: ortografia (I)	. Projeto: A Idade Média revisitada	
Capítulo 4 – As origens das literaturas portuguesa e brasileira (Literatura)	. A era medieval . Leitura: cantiga de amigo, de Fernando Esguio . Leitura: fragmento de Auto da barca do inferno, de Gil Vicente . O Classicismo . Leitura: soneto de Camões e fragmento de Os Lusíadas		
Capítulo 5 – O texto teatral (Produção de texto)	. Trabalhando o gênero . Produzindo o texto teatral . Para escrever com adequação: ortografia (II)		
Capítulo 6 – O Quinhentismo no Brasil (Literatura)	. A produção literária no Brasil-Colônia . Periodização da literatura brasileira . As literaturas de catequese e de informação		

	. Leitura: fragmentos da Carta de Caminha e cartum de Laerte		
--	--	--	--

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: LDP

Quadro 2: Unidade 2 – História social do barroco

Capítulo	Objetos de ensino	Seção intervalo	Páginas
Capítulo 7 – Barroco: a arte da indisciplina (Literatura)	. A linguagem barroca . Leitura: “Buscando a Cristo”, de Gregório de Matos; detalhe do Caminho para o calvário, de Aleijadinho; e fragmento de um sermão de Vieira . Do texto ao contexto histórico	. A imagem em foco: As vaidades da vida humana, de Harmen Steenwyck . Projeto: Artes barrocas	84-127
Capítulo 8 – O Barroco em Portugal e no Brasil (Literatura)	. O Barroco em Portugal . Leitura: fragmento do Sermão da sexagésima, do Pe. Antônio Vieira . O Barroco no Brasil . Leitura: “A Jesus Cristo Nosso Senhor”, de Gregório de Matos		
Capítulo 9 – O relato (produção de texto)	. Trabalhando o gênero . Produzindo o relato . Para falar e escrever com adequação: valores semânticos dos artigos e numerais		
Capítulo 10 – Texto e discurso (Língua: uso e reflexão)	. A polifonia do discurso . Textualidade, coerência e coesão . A coerência, a coesão e o contexto discursivo . A intertextualidade e a paródia . A polifonia discursiva na construção do texto . Semântica e interação . Para compreender o funcionamento da língua: verbos (I)		
Capítulo 11 – O texto argumentativo oral: o debate regrado (Produção de texto)	. Trabalhando o gênero . Produzindo o debate regrado . Para falar e escrever com adequação: valores semânticos das preposições das conjunções		

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: LDP

Quadro 3: Unidade 3 – História social do arcadismo

Capítulo	Objetos de ensino	Seção intervalo	Páginas
Capítulo 12 – O Arcadismo (Literatura)	. A linguagem árcade . Leitura: poema de Cláudio Manuel da Costa . Do texto ao contexto histórico	. A imagem em foco: Experiência com uma bomba de ar, de Joseph	128-161
Capítulo 13 – O texto argumentativo escrito (Produção de Texto)	. Trabalhando o gênero . Produzindo o texto argumentativo escrito . Para escrever com coesão: mecanismos de coesão		

Capítulo 14 – O Arcadismo em Portugal e no Brasil (Literatura)	. Leitura: sonetos de Bocage . O Arcadismo no Brasil . Leitura: “Lira 77”, de Tomás Antônio Gonzaga	Wright . Projeto: Tiradentes: culpado ou inocente?	
Capítulo 15 – Acentuação (Língua: uso e reflexão)	. O acento gráfico . Regras de acentuação gráfica . A acentuação na construção do texto . Semântica e interação . Para compreender o funcionamento da língua: verbos (II)		
Seção Em dia com o vestibular e o ENEM - p. 162-167			

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: LDP

Quadro 4: Unidade 4 – História social do romantismo

Capítulo	Objetos de ensino	Seção intervalo	Páginas
Capítulo 16 – Romantismo: a arte da burguesia (Literatura)	. A linguagem da poesia romântica . Leitura: Canção do Exílio, de Gonçalves Dias . Do texto ao contexto histórico		
Capítulo 17 – O Romantismo em Portugal (Literatura)	. Almeida Garret: o compromisso com a nacionalidade . Alexandre Herculano: em busca das origens . Camilo Castelo Branco: a novela passionnal . Leitura: fragmento de Amor de Perdição	. A imagem em foco: O fuzilamento, de Goya . Projeto: O Romantismo em revista	234-293
Capítulo 18 – O Romantismo no Brasil – a poesia (Literatura)	. As gerações do Romantismo . Primeira geração: a busca do nacional . Leitura: I-Juca Pirama, de Gonçalves Dias . O ultrarromantismo . Leitura: Soneto, de Álvares de Azevedo . A poesia condoreira . Leitura: fragmento de O navio negreiro, de Castro Alves		
Capítulo 19 – A notícia (Produção de Texto)	. Trabalhando o gênero . Produzindo a notícia . Para escrever com adequação: título e legenda		
Capítulo 20 – Introdução à Semântica (Língua: uso e reflexão)	. Sinonímia e antonímia . Polissemia . A ambiguidade . A ambiguidade na construção do texto . Para compreender o funcionamento da língua: sujeito e predicado . Predicação, predicativo do sujeito		

	e complementos verbais		
Capítulo 21 – O Romantismo no Brasil – A prosa (Literatura)	<ul style="list-style-type: none"> . O romance e o folhetim . O romance brasileiro e a identidade nacional . O romance indianista . Leitura: fragmento de O Guarani, de José de Alencar e de A Expedição Montaigne, de Antônio Calado . O romance regional . Leitura: fragmento de Inocência, de Visconde de Taunay . O romance urbano . Leitura: fragmento de Memórias de um Sargento de Milícias, de Manuel Antônio de Almeida, e de Senhora, de José de Alencar . A prosa gótica . Leitura: fragmento de Noite na taverna, de Álvares de Azevedo 		

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira
Fonte: LDP

Quadro 5: Unidade 5 – História social do realismo, do naturalismo e do parnasianismo

Capítulo	Objetos de ensino	Seção intervalo	Páginas
Capítulo 22 – O Realismo: a realidade desnuda (Literatura)	<ul style="list-style-type: none"> . O Realismo, o Naturalismo e o Parnasianismo . A linguagem da prosa realista . Leitura: Missa do galo, de Machado de Assis . Do texto ao contexto histórico 		
Capítulo 23 – O Realismo em Portugal. O Realismo e o Naturalismo no Brasil (Literatura)	<ul style="list-style-type: none"> . O Realismo em Portugal . Leitura: fragmento de O primo Basílio, de Eça de Queirós . O Realismo no Brasil . Leitura: fragmentos de Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis . O Naturalismo no Brasil . Leitura: fragmento de O cortiço, de Aluísio Azevedo 	<ul style="list-style-type: none"> . A imagem em foco: Moças à margem do Sena; Verão, de Gustave Courbet . Projeto: À época do Realismo-Naturalismo 	234-293
Capítulo 24 – A reportagem (Produção de texto)	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhando o gênero . Produzindo a reportagem . Para falar e escrever com adequação: o pronome demonstrativo em relação ao espaço 		
Capítulo 25 – Pontuação (Língua: uso e reflexão)	<ul style="list-style-type: none"> . Vírgula . Ponto e vírgula . Ponto . Ponto de interrogação . Ponto de exclamação . Dois-pontos 		

	<ul style="list-style-type: none"> . Aspas . Parênteses . Travessão . Reticências . A pontuação na construção do texto . Semântica e interação . Para compreender o funcionamento da língua: predicativo do objeto, tipos de predicado, tipos de sujeito e vozes do verbo 		
Capítulo 26 – O Parnasianismo no Brasil (Literatura)	<ul style="list-style-type: none"> . A “arte pela arte” . A influência clássica . A linguagem da poesia parnasiana . Leitura: Profissão de fé, de Olavo Bilac . Olavo Bilac: o ourives da linguagem . Raimundo Correia: a pesquisa da linguagem . Leitura: As pombas, de Raimundo Correia 		
Capítulo 27 – A crônica (Produção de texto)	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhando o gênero . Produzindo a crônica . Para escrever com adequação: o discurso citado em textos narrativos ficcionais 		
Seção Em dia com o vestibular e o ENEM - p. 338-345			

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: LDP

Quadro 6: Unidade 6 – História social do simbolismo

Capítulo	Objetos de ensino	Seção intervalo	Páginas
Capítulo 28 – O Simbolismo: a linguagem da música (Literatura)	<ul style="list-style-type: none"> . A linguagem da poesia simbolista . Leitura: Violões que choram, de Cruz e Sousa . Do texto ao contexto histórico 		
Capítulo 29 – A crítica (Produção de Texto)	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhando o gênero . Produzindo a crítica . Para falar e escrever com adequação: o pronome demonstrativo em relação ao tempo e à situação 	. A imagem em foco: O poeta viajante, de Gustave Moreau e Pégaso, de Odilon Redon	294-337
Capítulo 30 – O Simbolismo em Portugal e no Brasil (Literatura)	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhando o gênero . O Simbolismo em Portugal . Leitura: Caminho, de Camilo Pessanha . O Simbolismo no Brasil . Leitura: Cavador do infinito, de Cruz e Sousa . Leitura: Ismália, de Alphonsus de Guimaraens 	. Projeto: Fatos do século XIX que mudaram o mundo	
Capítulo 31 – O texto	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhando o gênero 		

argumentativo: o editorial (Produção de Texto)	. Produzindo o editorial . Para escrever com expressividade: a impessoalidade		
Capítulo 32 – Concordância. Concordância verbal (Língua: uso e reflexão)	. Concordância verbal . A concordância na construção do texto . Semântica e interação . Para compreender o funcionamento da língua: adjunto adnominal e complemento nominal . Adjunto adverbial . Aposto e vocativo		

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira
Fonte: LDP

Quadro 7: Unidade 7 – História social do Modernismo

Capítulo	Objetos de ensino	Seção intervalo	Páginas
Capítulo 33 – O Pré-Modernismo (Literatura)	. As novidades . Euclides da Cunha: a defesa de Canudos . Lima Barreto: o crítico marginal . Leitura: fragmento de Triste fim de Policarpo Quaresma . Monteiro Lobato: a missão de modernizar o país . Augusto dos Anjos: o átomo e o cosmos	. A imagem em foco: Guernica, de Picasso . Projeto: Os fascinantes anos 20	346-405
Capítulo 34 – O texto publicitário (Produção de Texto)	. Trabalhando o gênero . O anúncio classificado . Produzindo o texto publicitário		
Capítulo 35 – Concordância nominal (Língua: uso e reflexão)	. Regra geral . Regras especiais . Semântica e interação . Para compreender o funcionamento da língua: período composto por subordinação – as orações substantivas e adjetivas		
Capítulo 36 – Arte moderna: liberdade e ação (Literatura)	. As vanguardas europeias . A linguagem modernista . Leitura: Poética, de Manuel Bandeira . Do texto ao contexto histórico		
Capítulo 37 – O Modernismo em Portugal (Literatura)	. A literatura portuguesa no século XX . Fernando Pessoa: o caleidoscópio poético . Leitura: Psicografia, de Fernando Pessoa . José Saramago: a utopia e a crítica da realidade . Leitura: fragmento de Ensaio sobre a cegueira		
Capítulo 38 – O	. A Semana de Arte Moderna		

Modernismo no Brasil – a primeira fase (Literatura)	<ul style="list-style-type: none"> . A primeira fase do Modernismo . Oswald de Andrade: o antropófago do Modernismo . Leitura: brasil . Mário de Andrade: vanguarda e tradição . Leitura: fragmento de Macunaíma . Manuel Bandeira: o resgate lírico . Leitura: Vou-me embora pra Pasárgada 		
Capítulo 39 – O conto (Produção de Texto)	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhando o gênero . Produzindo o conto . Para escrever com expressividade: a descrição 		

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: LDP

Quadro 8: Unidade 8 – A segunda fase do Modernismo – a prosa e a poesia

CAPÍTULO	OBJETOS DE ENSINO	SEÇÃO INTERVALO	PÁGINAS
Capítulo 40 – O romance de 30 (Literatura)	<ul style="list-style-type: none"> . A estética do compromisso . Caminhos da ficção de 30 . Graciliano Ramos: a prosa nua . Leitura: fragmento de São Bernardo . Rachel de Queiroz e o drama da seca no Nordeste . José Lins do Rego: realidade e ficção no engenho . Jorge Amado: as mil faces da Bahia . Érico Veríssimo: resgate histórico e crítica 	<ul style="list-style-type: none"> . A imagem em foco: Roda, de Milton Da costa . Projeto: Poesia e música 	406-405
Capítulo 41 – A carta argumentativa (Produção de Texto)	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhando o gênero . Produzindo a carta argumentativa 		
Capítulo 42 – Regência verbal e nominal (Língua: uso e reflexão)	<ul style="list-style-type: none"> . Regência verbal . Regência nominal . Crase . A regência na construção do texto . Semântica e interação . Para compreender o funcionamento da língua: período composto por subordinação – as orações adverbiais 		
Capítulo 43 – A poesia de 30 (Literatura)	<ul style="list-style-type: none"> . Carlos Drummond de Andrade: o gauchismo e o sentimento do mundo . Leitura: poema de sete faces . Murilo Mendes: em busca da unidade . Jorge de Lima: em busca do elo perdido . Cecília Meireles: o efêmero e o 		

	eterno . Vinícius de Moraes: um canto de poeta e de cantor		
Capítulo 44 – O texto dissertativo-argumentativo (Produção de Texto)	. Trabalhando o gênero . Produzindo o texto dissertativo-argumentativo . Para escrever com coerência e coesão: articulação de palavras e ideias		

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira
Fonte: LDP

Quadro 9: Unidade 9 – A literatura contemporânea

Capítulo	Objetos de ensino	Seção intervalo	Páginas
Capítulo 45 – A Geração de 45 (Literatura)	. Clarice Lispector: a escritura selvagem . Leitura: Amor . Guimarães Rosa: a linguagem reinventada . Leitura: fragmento de Grande Sertão: veredas . João Cabral de Melo Neto: a linguagem objeto . Leitura: fragmento de Morte e vida Severina	. A imagem em foco: Díptico de Marilyn, Lábios de Marilyn e Elvis I e II, de Andy Warhol . Projeto: Brasil anos 60	456-503
Capítulo 46 – O texto dissertativo-argumentativo- a informatividade e o senso comum (Produção de Texto)	. A informatividade . O senso comum . Produzindo o texto dissertativo-argumentativo . Para escrever com coesão: continuidade e progressão		
Capítulo 47 – A colocação pronominal (Língua: uso e reflexão)	. Regras gerais de colocação pronominal . A colocação pronominal na construção do texto . Semântica e interação . Para entender o funcionamento da língua: as orações coordenadas		
Capítulo 48 – Tendências da Literatura Contemporânea (Literatura)	. Os anos 1950-60 . Leitura: Beba Coca-Cola, de Décio Pignatari e agosto 1964, de Ferreira Gullar . A literatura brasileira hoje		
Seção Em dia com o vestibular e o ENEM - p. 504-511			

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira
Fonte: LDP

APÊNDICE H – Macro-objetos e micro-objetos de ensino no percurso da obra Português: linguagens

Quadro 1 – Macro e micro-objetos do volume único, 1ª edição

Volume Único – 1ª edição, 2003 PNLD/PNLEM 2005-2006			
Unidade	Capítulo	Macro-objetos	Micro-objetos
A comunicação. A literatura da idade média ao quinhentismo	Linguagem, comunicação e interação	Língua: uso e reflexão	Código Língua Variedades linguísticas Variedades linguísticas na construção do texto Semântica e interação Plural dos substantivos e dos adjetivos compostos
	O poema	Produção de texto	Gênero poema Verso e recursos musicais Imagens Produção do poema Ortografia (I)
	O texto teatral	Produção de texto	Gênero teatral Produção do texto teatral Ortografia (II)
História social do barroco	O relato	Produção de texto	Gênero relato Produção do relato
	Texto e discurso	Língua: uso e reflexão	Polifonia do discurso Textualidade, coerência e coesão Coerência, coesão e contexto discursivo Intertextualidade e paródia Polifonia discursiva na construção do texto Semântica e interação Funcionamento da língua: verbos (I)
	O texto argumentativo oral: o debate regrado	Produção de texto	Gênero debate regrado Produção do debate regrado Valores semânticos das preposições e das conjunções
História social do arcadismo	O texto argumentativo escrito	Produção de texto	Gênero Produção do texto argumentativo escrito Mecanismos de coesão
	Acentuação	Língua: uso e reflexão	Acento gráfico Regras de acentuação gráfica Acentuação na construção do texto Semântica e interação Funcionamento da língua: verbos (II)
História social do romantismo	A notícia	Produção de texto	Gênero notícia Produção de notícia

			Título e legenda
	Introdução à semântica	Língua: uso e reflexão	Sinonímia e antonímia Polissemia Ambiguidade Ambiguidade na construção do texto Sujeito e predicado, predicação, predicativo do sujeito e complementos verbais
História social do realismo, do naturalismo e do parnasianismo	A reportagem	Produção de texto	Gênero reportagem Produção da reportagem Pronome demonstrativo em relação ao espaço
	A crônica	Produção de texto	Gênero crônica Produção da crônica Discurso citado em textos narrativos Ficcionais
História social do simbolismo	A crítica	Produção de texto	O gênero crítica Produção da crítica Pronome demonstrativo em relação ao tempo e à situação
	O texto argumentativo: o editorial	Produção de texto	Gênero editorial Produção do editorial Impessoalidade
	Concordância. Concordância Verbal	Língua: uso e reflexão	Concordância verbal Concordância na construção do texto Semântica e interação Adjunto adnominal e complemento nominal, adjunto adverbial, aposto e vocativo
História social do modernismo	O texto publicitário	Produção de texto	Gênero publicidade Anúncio classificado Produção do texto publicitário
	Concordância nominal	Língua: uso e reflexão	Regra geral Regras especiais Semântica e interação Orações substantivas e adjetivas
	O conto	Produção de texto	Gênero conto Produção do conto Descrição
A segunda fase do modernismo – a prosa e a	A carta argumentativa	Produção de texto	Gênero carta argumentativa Produção da carta argumentativa
	Regência verbal e	Língua: uso e	Regência verbal

poesia	nominal	reflexão	Regência nominal Crase Regência na construção do texto Orações adverbiais
	O texto dissertativo-Argumentativo	Produção de texto	Gênero dissertativo-argumentativo Produção do texto dissertativo-argumentativo Articulação de palavras e ideias
A literatura contemporânea	O texto dissertativo-Argumentativo – a informatividade e o senso comum	Produção de texto	Informatividade Senso comum Produção do texto dissertativo-Argumentativo Continuidade e progressão
	A colocação pronominal	Língua: uso e reflexão	Regras gerais de colocação pronominal Colocação pronominal na construção do texto Semântica e interação Orações coordenadas

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira
Fonte: LDP

Quadro 2 – Macro e micro-objetos do volume 1, 5ª e 9ª edições

Volume 1 – 5ª edição, 2005 PNLD/PNLEM 2009			
Unidade	Capítulo	Macro-objetos	Micro-objetos
Linguagem e literatura	Linguagem, comunicação e interação	Língua: uso e reflexão	Código Língua Variedades linguísticas Variedades linguísticas na construção do texto Semântica e interação
	Introdução aos gêneros do Discurso	Produção de texto	Gênero textual Gêneros literários Denotação e conotação
	A fábula	Produção de texto	Gênero fábula Produção da fábula Descrição
	Introdução à estilística: figuras de linguagem	Língua: uso e reflexão	Figuras de linguagem na construção do texto Semântica e interação
	O poema	Produção de texto	Gênero poema Verso e recursos musicais Poema no espaço

			Produção do poema
As origens da literatura brasileira	O texto teatral escrito	Produção de texto	Gênero teatral Produção do texto teatral
	Texto e discurso – intertexto e Interdiscurso	Língua: uso e reflexão	Textualidade, coerência e coesão Coerência e contexto discursivo Intertextualidade, interdiscursividade e paródia Intertextualidade e interdiscursividade na construção do texto Semântica e interação
	A carta pessoal	Produção de texto	Gênero carta pessoal Produção da carta pessoal
	Introdução à semântica	Língua: uso e reflexão	Sinonímia e antonímia Campo semântico, hiponímia e hiperonímia Polissemia Ambiguidade Ambiguidade na construção do texto Semântica e interação
	O relato pessoal	Produção de texto	Gênero relato Produção do relato
Barroco: a arte da indisciplina	O texto de campanha Comunitária	Produção de texto	Gênero campanha comunitária Produção do texto de campanha Comunitária
	Sons e letras	Língua: uso e reflexão	Fonemas e letras Dígrafo e dífono Sílaba Encontros vocálicos Encontro consonantal Ortoepia e prosódia Sons e letras na construção do texto Semântica e interação
	O relatório de experiência Científica	Produção de texto	Gênero relatório científico Produção do relatório científico
	A expressão escrita – ortografia – divisão silábica	Língua: uso e reflexão	Ortografia Divisão silábica A ortografia na construção do texto Semântica e interação
	A expressão escrita: Acentuação	Língua: uso e reflexão	Regras de acentuação gráfica

			A acentuação na construção do texto Semântica e interação
	O seminário	Produção de texto	O gênero seminário Planejamento e preparação do seminário Apresentação do seminário Produção do seminário Avaliação do seminário
História social do arcadismo	O debate regrado público	Produção de texto	Gênero debate regrado Produção do debate
	Estrutura de palavras	Língua: uso e reflexão	Morfemas relacionados à realidade Morfemas relacionados à língua Vogais e consoantes de ligação Elementos mórficos na construção do texto Semântica e interação
	O artigo de opinião	Produção de texto	Gênero artigo de opinião Preparação da produção do artigo de opinião Produção do artigo de opinião
	Formação de palavras	Língua: uso e reflexão	Derivação Composição Hibridismo Onomatopeia Redução Empréstimos e gírias Processos de formação de palavras na construção do texto Semântica e interação
	Debate e artigo de opinião	Produção de texto	Produção do debate Produção do artigo de opinião Estrangeirismos
Volume 1 – 9ª edição, 2013 PNLD 2015			
Unidade	Capítulo	Macro-objetos	Micro-objetos
A literatura na baixa Idade Média	Introdução aos gêneros do discurso	Produção de texto	O que é gênero do discurso? Gêneros literários
	Linguagem, comunicação e interação	Língua: uso e reflexão	Linguagem verbal e linguagem não verbal Códigos Língua Teoria da comunicação Funções da linguagem

			na construção do texto Semântica e discurso
	O poema	Produção de texto	Gênero poema Versos e recursos musicais Poema no espaço
	O texto teatral escrito	Produção de texto	Gênero teatral Produção do texto teatral Denotação e conotação
	As variedades linguísticas	Língua: uso e reflexão	Dialetos e registros Gíria Variedades linguísticas na construção do texto Semântica e discurso
	Figuras de linguagem	Língua: uso e reflexão	Figuras de linguagem na construção do texto Semântica e discurso
História social do classicismo Barroco: a arte da indisciplina	O relato pessoal	Produção de texto	Gênero relato pessoal Produção do relato Técnica da descrição
	Texto e discurso – intertexto e Interdiscurso	Língua: uso e reflexão	Textualidade, coerência e coesão Coerência e contexto discursivo Intertextualidade, interdiscursividade e paródia Coerência e coesão na construção do texto Semântica e discurso
	Hipertexto e gêneros digitais: o e-mail, o blog e o comentário	Produção de texto	Gêneros e-mail, blog e Comentário Produção dos gêneros Produção do comentário Paralelismos sintáticos e Semânticos
	Introdução à semântica	Língua: uso e reflexão	Sinonímia e antonímia Campo semântico, hiponímia e hiperonímia Polissemia Ambiguidade Ambiguidade na construção do texto Semântica e interação
	Os gêneros instrucionais	Produção de texto	O gênero tutorial Produção do tutorial Outros gêneros instrucionais: receitas,

			regras, dicas Produção de receita Produção de dicas Síntese e clareza de ideias
	Sons e letras	Língua: uso e reflexão	Classificação dos fonemas Sílaba Encontros vocálicos Encontros consonantais Dígrafos Ortoepia e prosódia Sons e letras na construção do texto Semântica e discurso
	O resumo	Produção de texto	Gênero resumo Produção do resumo
	A expressão escrita: ortografia – divisão silábica	Língua: uso e reflexão	Ortografia Divisão silábica Divisão silábica na construção do texto Semântica e discurso
	O seminário	Produção de texto	O gênero seminário Produção do seminário Planejamento e preparação do seminário Apresentação do seminário Propostas para a produção de seminários Revisão e avaliação do seminário
	A expressão escrita: Acentuação	Língua: uso e reflexão	Regras de acentuação gráfica A acentuação na construção do texto Semântica e discurso
História social do arcadismo	O debate regrado público	Produção de texto	Gênero debate regrado Produção do debate
	Estrutura de palavras	Língua: uso e reflexão	Tipos de morfemas Elementos mórficos na construção do texto Semântica e discurso
	O artigo de opinião	Produção de texto	Gênero artigo de opinião Produção do artigo de opinião
	Formação de palavras	Língua: uso e reflexão	Processos de formação de palavras Empréstimos e gírias Processos de formação de palavras na construção do texto

			Semântica e discurso
	O texto dissertativo-Argumentativo	Produção de texto	Gênero dissertativo-argumentativo Produção do texto dissertativo-Argumentativo Estrangeirismos

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: LDP

Quadro 3 – Macro e micro-objetos do volume 2, 5ª e 9ª edições

Volume 2 – 5ª edição, 2005 PNLD/PNLEM 2009			
Unidade	Capítulo	Macro-objetos	Micro-objetos
História social do romantismo. A poesia	O cartaz	Produção de texto	Gênero cartaz Produção do cartaz Discurso citado Tipos de discurso da linguagem verbal
	O substantivo	Língua: uso e reflexão	Flexão do adjetivo Substantivo na construção do texto Semântica e interação
	O adjetivo	Língua: uso e reflexão	Flexão do substantivo Adjetivo na construção do texto Semântica e interação
	O artigo e o numeral	Língua: uso e reflexão	Artigo e numeral na construção do texto Semântica e interação
	A mesa redonda	Produção de texto	Gênero mesa redonda Produção da mesa-redonda Discurso citado em textos narrativos Ficcionalis
	O pronome	Língua: uso e reflexão	Pronomes pessoais Pronomes de tratamento Pronomes possessivos Pronomes demonstrativos Pronomes indefinidos Pronomes interrogativos Pronomes relativos Pronome na construção do texto Semântica e interação
O romantismo. A prosa.	O conto (I)	Produção de texto	Gênero conto Produção do conto Elementos da narrativa: enredo, tempo,

			Espaço
	O verbo	Língua: uso e reflexão	Locução verbal Flexão dos verbos Formas nominais do verbo Classificação dos verbos Conjunções Formação dos tempos simples Formação dos tempos compostos O verbo na construção do texto Semântica e interação
	O conto (II)	Produção de texto	Produção do conto O narrador
	O advérbio	Língua: uso e reflexão	Valores semânticos dos advérbios e das locuções adverbiais Advérbio na construção do texto Semântica e interação
	Termos relacionais: a preposição e a conjunção	Língua: uso e reflexão	Preposição Conjunção Preposição na construção do texto Semântica e interação
	A interjeição	Língua: uso e reflexão	Classificação das interjeições Interjeição na construção do texto Semântica e interação
História social do realismo, do naturalismo e do parnasianismo	A notícia	Produção de texto	Gênero notícia Produção de notícia Títulos, subtítulos e legenda
	O modelo morfossintático – o sujeito e o predicado	Língua: uso e reflexão	Morfossintaxe – a seleção e a combinação de palavras Frase – oração – período A predicação Sujeito e predicado na construção do texto Semântica e interação
	A entrevista	Produção de texto	Gênero entrevista Produção da entrevista
	Termos ligados ao verbo: objeto direto, objeto indireto, adjunto adverbial	Língua: uso e reflexão	Objeto direto e objeto indireto Objeto direto preposicionado Objeto direto e objeto indireto

			pleonásticos Pronomes oblíquos como objeto Adjunto adverbial Termos ligados ao verbo na construção do texto Semântica e interação
	A reportagem	Produção de texto	Gênero reportagem Produção da reportagem
	O predicativo – tipos de Predicado	Língua: uso e reflexão	Predicativo do sujeito e do objeto Tipos de predicado Predicado na construção do texto Semântica e interação
História social do simbolismo	O anúncio publicitário	Produção de texto	Gênero anúncio Produção do texto publicitário
	Tipos de sujeito	Língua: uso e reflexão	Sujeito simples, composto e desinencial Sujeito indeterminado Oração sem sujeito Verbos impessoais Vozes do verbo Tipos de sujeito na construção do texto Semântica e interação
	A crítica	Produção de texto	O gênero crítica Produção da crítica Discurso citado em textos jornalísticos
	Termos ligados ao nome: adjunto adnominal e complemento nominal	Língua: uso e reflexão	Adjunto adnominal Complemento nominal Adjunto adnominal e complemento nominal na construção do texto Semântica e interação
	O editorial	Produção de texto	Gênero editorial Produção do editorial
	Termos ligados ao nome: aposto e vocativo	Língua: uso e reflexão	Aposto Vocativo Aposto e vocativo na construção do texto Semântica e interação
Volume 2 – 9ª edição, 2013 PNLD 2015			
Unidade	Capítulo	Macro-objetos	Micro-objetos
História social do romantismo. A poesia	O cartaz e o anúncio Publicitário	Produção de texto	Gênero cartaz Produção do cartaz Gênero anúncio publicitário

			Produção do anúncio publicitário
	O substantivo	Língua: uso e reflexão	Flexão do substantivo Substantivo na construção do texto Semântica e discurso
	O adjetivo	Língua: uso e reflexão	Flexão do adjetivo Adjetivo na construção do texto Semântica e discurso
	O texto de campanha comunitária	Produção de texto	Gênero campanha comunitária Produção do texto de campanha Comunitária
	O artigo e o numeral	Língua: uso e reflexão	Artigo e numeral na construção do texto Semântica e interação
	O conto	Produção de texto	Gênero conto Produção do conto Elementos da narrativa: enredo, tempo, espaço
	O pronome	Língua: uso e reflexão	Pronomes pessoais Pronomes de tratamento Pronomes possessivos Pronomes demonstrativos Pronomes indefinidos Pronomes interrogativos Pronomes relativos Pronome na construção do texto Semântica e discurso
O romantismo. A prosa.	O verbo	Língua: uso e reflexão	Locução verbal Flexão dos verbos Formas nominais do verbo Classificação dos verbos Conjunções Formação dos tempos verbais simples Formação dos tempos verbais compostos Verbo na construção do texto Semântica e discurso
	A mesa-redonda	Produção de texto	Gênero mesa-redonda Produção da mesa-redonda O narrador
	O advérbio	Língua: uso e reflexão	Valores semânticos dos advérbios e das locuções

			adverbiais Advérbio na construção do texto Semântica e discurso
	Palavras relacionais: a preposição e a conjunção	Língua: uso e reflexão	Preposição Conjunção Conjunção na construção do texto Semântica e discurso
	A notícia	Produção de texto	Gênero notícia Produção de notícia
	A interjeição	Língua: uso e reflexão	Classificação das interjeições Interjeição na construção do texto Semântica e discurso
História social do realismo, do naturalismo e do parnasianismo	A entrevista	Produção de texto	Gênero entrevista Produção da entrevista Título, legenda e texto- legenda
	O modelo morfossintático – o sujeito e o predicado	Língua: uso e reflexão	Morfossintaxe: a seleção e a combinação de palavras Frase – oração – período Sujeito e predicado Predicação Sujeito e predicado na construção do texto Semântica e discurso
	A reportagem	Produção de texto	Gênero reportagem Produção da reportagem
	Termos ligados ao verbo: objeto direto, objeto indireto, adjunto adverbial	Língua: uso e reflexão	Objeto direto e objeto indireto Objeto direto preposicionado Objeto direto e objeto indireto Pleonásticos Pronomes oblíquos como objeto Adjunto adverbial Termos ligados ao verbo na construção do texto Semântica e discurso
	O predicativo – tipos de Predicado	Língua: uso e reflexão	Predicativo do sujeito e do objeto Tipos de predicado Predicado na construção do texto Semântica e discurso
História social do simbolismo	A crítica	Produção de texto	Gênero crítica Produção da crítica

			Discurso citado em textos jornalísticos
	Tipos de sujeito	Língua: uso e reflexão	Sujeito simples, composto e desinencial Sujeito indeterminado Oração sem sujeito Verbos impessoais Vozes do sujeito Sujeito na construção do texto Semântica e discurso
	O editorial	Produção de texto	Gênero editorial Produção do editorial
	Termos ligados ao nome: adjunto adnominal e complemento nominal	Língua: uso e reflexão	Adjunto adnominal na construção do texto Semântica e discurso
	O texto dissertativo-argumentativo: redação a partir de um painel de textos	Produção de texto	Gênero dissertativo-argumentativo Produção do texto dissertativo-Argumentativo
	Termos ligados ao nome: aposto e vocativo	Língua: uso e reflexão	Aposto e vocativo na construção do texto Semântica e discurso

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: LDP

Quadro 4 – Macro e micro-objetos do volume 3, 5ª e 9ª edições

Volume 3 – 5ª edição, 2005 PNLD/PNLEM 2009			
Unidade	Capítulo	Macro-objetos	Micro-objetos
História social do modernismo	Período composto por subordinação: as orações substantivas	Língua: uso e reflexão	Classificação das orações substantivas Orações substantivas reduzidas Orações substantivas na construção do texto Semântica e interação
	A crônica	Produção de texto	Gênero crônica Produção da crônica
	Período composto por subordinação: as orações adjetivas	Língua: uso e reflexão	Valores semânticos das orações adjetivas Classificação das orações adjetivas Orações adjetivas reduzidas Funções sintáticas do pronome relativo Orações adjetivas na construção

			do texto Semântica e interação
A segunda fase do modernismo. O romance de 30	A carta de leitor	Produção de texto	Gênero carta de leitor Produção da carta de leitor Articulação de palavras e ideias
	Período composto por subordinação: as orações subordinadas adverbiais	Língua: uso e reflexão	Valores semânticos das orações adverbiais Orações adverbiais reduzidas Orações adverbiais na construção do texto Semântica e interação
	As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação	Produção de texto	Gênero carta argumentativa Produção da carta argumentativa de reclamação ou de solicitação
	Período composto por coordenação: as orações coordenadas	Língua: uso e reflexão	Valores semânticos das orações coordenadas sindéticas Orações intercaladas Orações coordenadas na construção do texto Semântica e interação
	A pontuação	Língua: uso e reflexão	Vírgula Ponto-e-vírgula Ponto Ponto de interrogação Ponto de exclamação Dois-pontos Aspas Parênteses Travessão Reticências Pontuação na construção do texto Semântica e interação
A segunda fase do modernismo. A poesia de 30	O debate regrado público	Produção de texto	Gênero debate regrado Produção do debate regrado público
	Concordância. Concordância Verbal	Língua: uso e reflexão	Concordância verbal Concordância na construção do texto Semântica e interação
	O texto argumentativo: a seleção de argumentos	Produção de texto	Gênero argumentativo Tipos de argumento Produção do texto argumentativo oral e Escrito

	Concordância nominal	Língua: uso e reflexão	Regra geral Semântica e interação
A literatura contemporânea	O texto dissertativo-Argumentativo	Produção de texto	Gênero dissertativo-argumentativo Produção do texto dissertativo-argumentativo
	Regência verbal e nominal	Língua: uso e reflexão	Regência verbal Regência nominal Crise Regência na construção do texto Semântica e interação
	O texto dissertativo-argumentativo – o parágrafo	Produção de texto	Gênero dissertativo-argumentativo Tipos de parágrafo Produção do texto dissertativo-Argumentativo
	A colocação. Colocação Pronominal	Língua: uso e reflexão	Colocação pronominal Colocação pronominal na construção do texto Semântica e interação
Volume 3 – 9ª edição, 2013 PNLD 2015			
Unidade	Capítulo	Macro-objetos	Micro-objetos
História social do modernismo	A crônica	Produção de texto	Gênero crônica Produção da crônica
	Período composto por subordinação: as orações Substantivas	Língua: uso e reflexão	Classificação das orações substantivas Orações substantivas reduzidas Orações substantivas na construção do texto Semântica e discurso
	Período composto por subordinação: as orações Adjetivas	Língua: uso e reflexão	Valores semânticos das orações adjetivas Classificação das orações adjetivas Orações adjetivas reduzidas Funções sintáticas do pronome relativo Orações adjetivas na construção do texto Semântica e discurso
	O texto de divulgação Científica	Produção de texto	Gênero texto de divulgação científica Produção do texto de divulgação Científica

A segunda fase do modernismo. O romance de 30.	A carta de leitor	Produção de texto	Gênero carta de leitor Produção
	Período composto por subordinação: as orações Adverbiais	Língua: uso e reflexão	Valores semânticos das orações adverbiais Orações adverbiais reduzidas Orações adverbiais na construção do texto Semântica e discurso
	As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação	Produção de texto	Gênero carta de reclamação Gênero carta de solicitação Produção das cartas argumentativas de reclamação e de solicitação
	Período composto por coordenação: as orações coordenadas	Língua: uso e reflexão	Valores semânticos das orações coordenadas sindéticas Orações intercaladas Orações coordenadas na construção do texto Semântica e discurso
	A pontuação	Língua: uso e reflexão	Vírgula Ponto-e-vírgula Ponto Ponto de interrogação Ponto de exclamação Dois-pontos Aspas Parênteses Travessão Reticências Pontuação na construção do texto Semântica e discurso
A segunda fase do modernismo. A poesia de 30	Concordância. Concordância Verbal	Língua: uso e reflexão	Concordância verbal Concordância na construção do texto Semântica e discurso
	O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação	Produção de texto	Gênero debate regrado Produção do debate regrado público A impessoalização da linguagem
	Concordância nominal	Língua: uso e reflexão	Regra geral Semântica e discurso
A literatura contemporânea	O texto dissertativo	Produção de texto	Gênero dissertativo-argumentativo Tipos de introdução do texto dissertativo-

			argumentativo Tipos de argumento do texto dissertativo-argumentativo Tipos de conclusão do texto dissertativo-argumentativo Produção do texto dissertativo-argumentativo Continuidade e progressão
	Regência verbal e regência Nominal	Língua: uso e reflexão	Regência verbal Regência nominal Crase Regência verbal na construção do texto Semântica e discurso
	A colocação pronominal	Língua: uso e reflexão	Colocação pronominal Colocação pronominal na construção do texto Semântica e discurso

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira
Fonte: LDP

APÊNDICE I – Estrutura do LDP Novas palavras

Estrutura do LDP Novas palavras

Estrutura física					Estrutura composicional
Título	Autores	Editora	Edição	PNLD	
Novas Palavras	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antônio	FTD	2ª edição renovada 2005	2009	Seção de Literatura – 10 capítulos Seção de Gramática – 08 capítulos Seção de Redação e leitura – 08 capítulos
Novas Palavras	Emília Amaral Mauro Ferreira Ricardo Leite Severino Antônio	FTD	1ª edição renovada 2010	2012	Literatura – 10 capítulos Gramática – 08 capítulos Redação e leitura – 08 capítulos

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira
Fonte: LDP

APÊNDICE J – Avaliação e prescrição no comparativo entre edições do LDP Novas palavras

Avaliação e prescrição no comparativo entre edições didáticas do LDP Novas palavras

Organização dos eixos	Avaliação	Prescrição	Reorganização dos eixos
Edição 2005			Edição 2010
Seção de Literatura	“Eventualmente, a obra se resente do maior aprofundamento das questões estéticas e literárias, o que pode ocasionar uma ou outra simplificação conceitual, uma ou outra impropriedade.” (p. 33)	Ampliação e correção de noções conceituais.	Inserção da subseção ‘Em tom de conversa’ e de notas explicativas sobre autores, textos ou conceitos apresentados.
	“Seria, também, recomendável um vocabulário complementar mais exaustivo aos textos.” (p. 39)	Expansão do estudo do vocabulário dos textos.	Inserção de notas intituladas ‘A palavra no texto’ nesta e na Seção de Redação e Leitura, para estudo do vocabulário dos textos.
Seção de Gramática	“Na abordagem dos conhecimentos lingüísticos, o livro prioriza claramente a dimensão sociocomunicativa da linguagem. A descrição estrutural da língua também é utilizada, de forma precária e calcada em modelos tradicionais. Há um nítido descompasso entre a maneira de descrever aspectos estruturais da língua e a forma de explorar criativamente fatos lingüísticos nas atividades propostas, que partem, via de regra, da análise sistemática de textos.”(p. 36)	Coerência entre os modos de exposição teórica sobre a estrutura da língua e a didatização dos fatos da língua.	Inserção de alguns gêneros, em especial a tira, como pretexto para o estudo da gramática normativa.

	<p>“O que valoriza essa parte descritiva é a apresentação de caixas de textos (Além das palavras, Fique atento e O que dizem os lingüistas) que são recorrentes, sobretudo no volume destinado à primeira série. Nos volumes subseqüentes, essas caixas de texto complementares tornam-se raras, o que é lamentável, uma vez que delas constam justificativas para a necessidade de estudar determinado conteúdo e informações mais atualizadas sobre fatos da língua.” (p. 37)</p>	<p>Expansão do número de notas explicativas, conceituais e de citação de linguistas.</p>	<p>Aumento do número de notas e inserção de notas ‘Para que saber?’, que justificam o aprendizado de alguns conteúdos de gramática.</p>
Seção de Redação e Leitura	<p>“Chama a atenção o fato de o volume 2 ser inteiramente dedicado à narração e o terceiro, à dissertação, o que mostra certo desequilíbrio na apresentação dos tipos de texto ao longo da coleção.” (p. 35)</p>	<p>Equivalência no estudo da tipologia textual.</p>	<p>Inserção de capítulos dedicados inteiramente à descrição e à narração e outros que aglutinam elementos dessas tipologias à dissertação.</p>
	<p>“Falta na obra, entretanto, uma proposta específica para a modalidade oral: as atividades abarcam apenas gêneros e tipos textuais da modalidade escrita. A obra se ressent, ainda, da presença de textos que contemplem o mundo do trabalho, como cartas comerciais, currículos, requerimentos, ofícios e atas.” (p. 34, 36)</p>	<p>Inclusão de gêneros orais e do campo profissional no ensino.</p>	<p>Inserção de esparsas estratégias de trabalho com a oralidade e não com gêneros orais.</p>

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: LDP

APÊNDICE K – Organização textual-discursiva do LDP Novas palavras

ORGANIZAÇÃO TEXTUAL-DISCURSIVA						
Literatura		Gramática		Redação e Leitura		PNLEM
Subseções	Gêneros	Subseções	Gêneros	Subseções	Gêneros	
Leitura de textos Panorama histórico Exposição teórica sobre escolas e tendências literárias Apresentação de escritores e obras Atividades	Notas vocabulário professor citação comentário Comentário Textos verbosuais: foto pintura gravura ilustração cartaz capa	Exposição teórica de conceitos Reflexão sobre aplicação da teoria Atividades	Notas definição linguistas explicativas Textos verbosuais: foto tira cartaz anúncio aviso	Exposição teórica de conteúdos Atividades	Notas vocabulário explicativa orientação. Conclusão Textos verbosuais: foto tira charge gravura pintura capa	2009
Leitura de textos Panorama histórico Exposição teórica sobre escolas e tendências literárias Apresentação de escritores e obras Síntese dos conteúdos Atividades	. Notas vocabulário conceito especialistas . Comentário . Síntese . Textos verbosuais: foto pintura caricatura folha de rosto gravura ilustração cartaz capa	Exposição teórica de conceitos Resumo dos conteúdos Reflexão sobre aplicação da teoria .Atividades	. Notas definição linguistas . Apresentação/introdução . Síntese . Textos verbosuais: foto tira pintura gravura ilustração capa	Exposição teórica de conteúdos Orientações para a produção de texto Critérios de avaliação textual Atividades	. Notas vocabulário especialistas lembrete . Comentário . Síntese . Conclusão . Textos verbosuais: foto tira charge pintura	2012

Elaboração: Sônia Virginia Martins Pereira

Fonte: LDP

ANEXOS

ANEXO A – O gênero epistolar nos LDP

Exemplo 1 – O modelo da carta argumentativa

3 PREZADO(A) SENHOR(A)...

Todos nós já escrevemos cartas alguma vez. Em viagem de férias, escrevemos quando queremos manter contato com amigos e contar como estamos nos divertindo e aproveitando o passeio. Outras vezes, as cartas servem para trazer notícias de pessoas e de nossas famílias que estão morando em outras cidades e sentem saudades. Mais frequentes ainda são as cartas de amor, em que jovens apaixonados fazem declarações um tanto melosas e juram amor eterno (!). O bom dessas cartas é que podemos “falar” com as pessoas a quem nos dirigimos de modo mais informal, sem grandes preocupações... Mas nem sempre é assim.

Existem momentos em que escrevemos cartas para desfazer mal-entendidos ou para convencer a pessoa para quem escrevemos a não agir de uma determinada maneira que julgamos equivocada. Nesses momentos, nossas cartas assumem uma função argumentativa clara e têm por objetivo persuadir nosso interlocutor. É assim que surgem as **cartas argumentativas**. Todas as vezes que escrevemos para convencer alguém a fazer algo, ou a mudar de idéia, estamos produzindo uma carta argumentativa.

Um contexto para a carta argumentativa

Em alguns contextos, o uso da carta argumentativa é bem maior. Observe os exemplos. Eles foram extraídos da seção Cartas, mantida pela revista *Época*, para que seus leitores se manifestem sobre as matérias produzidas pela revista. Na edição 183, de 19 de novembro de 2001, a revista tematizou matéria bastante polêmica, como ilustra a capa reproduzida a seguir:

Na semana seguinte, vários leitores escreveram para a revista manifestando seu ponto de vista sobre o fato de pessoas públicas, como a apresentadora Soninha e o cartunista Angeli, terem declarado consumir maconha. Nessas cartas, argumentam em favor da iniciativa da revista. Observe:

Texto 1

“A reportagem de capa da última edição é um dos trabalhos jornalísticos mais sérios e competentes que já vi sobre esse tema palpitante. *Época* trouxe para o centro do debate, sem sensacionalismo ou histeria, uma questão que lateja na sociedade e somente a hipocrisia ou o obscurantismo querem fingir que não existe. Não é de estranhar, portanto, que os talebans dos trópicos já se enrijeçam, pretendendo apedrejar os que não cobriram essas vergonhas com a burca.”

Araldo Malheiros Filho. São Paulo, SP.



Fonte: Português: língua, literatura, produção de texto. Volume 3. 1ª edição. Livro do professor, 2005, p. 156.

Exemplo 2 – Passos para a produção do gênero carta de reclamação pelo aluno

A imagem do interlocutor

O segundo passo previsto para a elaboração do projeto de texto é a construção de uma imagem dos interlocutores sugeridos. Aqui, a tarefa determina que a carta seja dirigida ao presidente da República. Não há, portanto, a possibilidade de escolha.

Identificado o interlocutor, devemos passar para a elaboração de sua imagem, procurando representá-lo da forma mais completa possível. Para formar uma imagem do presidente da República, devemos reunir as informações de que dispomos sobre ele.

Nesta condição, ele é alguém conhecido, que constantemente aparece nos meios de comunicação opinando acerca de importantes questões da vida nacional. Se formos bem informados (e essa é uma condição fundamental no momento da redação de textos argumentativos), saberemos que:

- na discussão de questões polêmicas que envolvem delicados aspectos morais (como o aborto, a legalização das drogas etc.), presidentes têm procurado adotar uma postura mais racional e analítica, tentando não manifestar preconceito ou agir de forma moralista, ainda que isso seja sempre pessoal. *Esse dado é muito útil, porque dará a você o tom adequado ao discutir o problema do sexo entre adolescentes, enfrentando de modo claro (ou não) as conseqüências a serem evitadas (a gravidez não desejada, os abortos clandestinos...);*

- a função que ocupa no cenário nacional exige que ele zele pelo bem-estar da população brasileira. *Trata-se, agora, não mais da imagem pessoal, mas sim da de homem público. Como ele é o presidente, precisa empenhar-se na adoção de medidas que possam garantir uma maior qualidade de vida para os cidadãos, o que é uma conseqüência natural dessa campanha;*

- uma origem abastada ou humilde pode ser importante no conhecimento da pobreza, característica da maior parte da população brasileira. *Outro dado muito importante, porque a isenção de impostos significará perda de arrecadação para o governo, mas, por outro lado, permitirá que um número muito maior de brasileiros possa ter acesso à camisinha.*

Você deve ter observado que, ao lado dos elementos, fundamentais para a constituição da imagem do interlocutor, procuramos demonstrar as conseqüências argumentativas decorrentes de sua identificação (em *itálico*).

O fato de não haver mais de um interlocutor acaba por tornar desnecessário o 4º passo sugerido para a elaboração do projeto de texto. Não precisamos escolher os melhores argumentos, porque todos os argumentos aqui identificados foram pensados especificamente para um interlocutor bem definido na proposta.

A conclusão do planejamento

Para encerrar o projeto de texto, deveríamos procurar outras informações que, embora não estejam presentes nos textos que acompanham a definição do tema, sejam úteis para a defesa do ponto de vista.

Então, poderíamos considerar que:

- informações sobre os rendimentos da maioria da população brasileira podem se transformar em argumento de natureza econômica. Como se sabe que a maioria dos brasileiros tem renda muito baixa (entre 1 e 2 salários mínimos), fica fácil imaginar que o salário, já insuficiente para as despesas com alimentação e moradia, não permite a essas pessoas investir na compra de preservativos;

- dados sobre os altos índices de abortos clandestinos realizados anualmente no Brasil indicam a necessidade de a população ter maior acesso a meios contraceptivos (a camisinha é um deles...).

Fonte: Português: língua, literatura, produção de texto. Volume 3. 1ª edição. Livro do professor, 2005, p. 163.

Exemplo 3 – Planejamento, revisão e reescrita do gênero carta

2. Você já passou por um problema que poderia ter sido amenizado com uma carta de reclamação? Discuta com os colegas e o professor sobre problemas que atualmente estejam afligindo diretamente a comunidade escolar ou o bairro, e que deveriam receber maior atenção dos responsáveis. Vocês podem pensar, por exemplo, em problemas relacionados a:
- Falta de parques e de áreas de lazer no município
 - Falta de bibliotecas públicas no bairro
 - Falta de manutenção das praças públicas
 - Falta de segurança nas imediações da escola ou no bairro
 - Má qualidade do transporte coletivo
 - Falta de *wi-fi* gratuito na escola ou em lugares públicos do bairro ou da cidade
 - Falta de cursos oferecidos gratuitamente pela prefeitura à comunidade para promover a inclusão digital de jovens e idosos
 - Ausência de equipamento de informática na escola ou dificuldade de acesso a ele
- Escolham um dos temas e, em pequenos grupos, produzam uma carta argumentativa de reclamação ou de solicitação. Depois enviem-na à direção da escola ou ao órgão público competente ou divulguem-na pela Internet.

Professor: Sugerimos que a proposta 2 seja desenvolvida em pequenos grupos, mas você poderá optar pela produção individual. Em uma ou outra forma, é necessário discutir com os alunos o critério a ser adotado para o envio das cartas: a fim de que um único destinatário não receba várias cartas. Se necessário, a classe poderá eleger, e depois enviar, a melhor carta ou algumas das melhores cartas.

PLANEJAMENTO DO TEXTO

- Procurem ter clareza quanto a qual será o problema focalizado na reclamação e/ou o pedido feito na solicitação.
- Considerando o problema ou pedido que será tema da carta, decidam quanto ao gênero mais adequado: uma carta argumentativa de reclamação, uma carta argumentativa de solicitação, ou uma carta argumentativa de reclamação e solicitação.
- Procurem ter clareza quanto ao objetivo que a carta terá em vista. No caso de reclamação, o objetivo é a solução de um problema ou a sua divulgação? No caso de solicitação, esta será relativa a um interesse pessoal, particular, ou a um interesse coletivo?
- Considerem também os interesses do interlocutor e de outras pessoas.
- Desenvolvam argumentos e, para enriquecê-los, escolham exemplos que os fundamentem.
- Ao redigir, empreguem a estrutura própria do gênero, as formas de tratamento adequadas e apresentem com clareza o problema e/ou pedido.
- Tenham em mente o leitor da carta. Ela poderá ser lida pela pessoa responsável por resolver o problema ou atender à solicitação e, se publicada em um *site*, pelo público internauta.

REVISÃO E REESCRITA

- Antes de finalizar a carta argumentativa e passá-la para o suporte final, releiam-na, observando:
- se ela apresenta local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura;
 - se a maneira como ela foi redigida e estruturada está de acordo com a situação de comunicação;
 - se a linguagem empregada está adequada ao(s) leitor(es);
 - se ela faz uma reclamação e/ou solicitação;
 - se há argumentos que explicam ou fundamentam os motivos de ela ter sido escrita;
 - se ela considera também interesses do interlocutor.
- Façam as alterações necessárias, passem a carta a limpo e discutam com o professor e os colegas a melhor forma de encaminhá-la ao interlocutor.

Fonte: Português: linguagens. Volume 3. 9ª edição. Livro do professor, 2013, p. 180.

ANEXO B – Questão de interpretação de texto do LDP Português: linguagens

Conclui-se corretamente do texto que:

- é importante controlar o desmatamento da floresta amazônica, como prevenção para a ocorrência de certos fenômenos climáticos.
- está havendo medição mais atenta da temperatura da água do Oceano Atlântico, para evitar ocorrência de catástrofes naturais na região amazônica.
- parece ter-se tornado praticamente impossível conter o efeito estufa, por não se encontrarem soluções para suas consequências, em todo o planeta.
- especialistas em alterações climáticas divergem ao estabelecer associação entre a seca no Amazonas e os furacões nos Estados Unidos.
- desmatar nem sempre ocasiona efeitos prejudiciais à vida dos moradores, pois a água das chuvas garante o nível mais cheio dos rios.

Resposta: *a*.

A questão não oferecia maior dificuldade, pois a conclusão a que o candidato deveria chegar (item *e*) é praticamente uma paráfrase do último parágrafo, ou seja, diz a mesma coisa com outras palavras.

PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR

Leia a notícia:

Mais distante planeta do Sistema Solar, Netuno faz 165 anos

O mais distante planeta do Sistema Solar, Netuno fez aniversário de descobrimento na terça-feira (12). Para comemorar a data, a Nasa e ESA (as agências espaciais americana e europeia) divulgaram fotos do planeta gasoso que foram tiradas pelo telescópio espacial Hubble.

Como Netuno leva quase 165 anos para completar uma volta em torno do Sol, só agora se passou um ano netuniano desde que foi localizado, em 1846.

(Folha de S. Paulo, 13/7/2011, www1.folha.uol.com.br/ciencia/942958-mais-distante-planeta-do-sistema-solar-netuno-faz-165-anos.shtml)



Hã, entre o que é afirmado no título e no corpo da notícia lida, uma contradição. Assinale a alternativa que esclarece em que consiste essa contradição.

- O título informa que Netuno é planeta, mas no corpo da notícia é feita a afirmação de que ele é gasoso.
- O título dá a impressão de que o planeta tem 165 anos de idade, o que não é confirmado depois.
- No título, 165 anos refere-se à idade de Saturno, enquanto no corpo da notícia é o tempo de órbita do planeta em volta do Sol.
- No corpo da notícia é desmentido o título, uma vez que Netuno tem 1846 anos.
- Netuno não é o planeta mais distante do Sistema Solar.

Fonte: Português: linguagens – volume 2, 9ª edição, 2013, p. 119

ANEXO C – O eixo organizador interpretação de texto

Conclua-se corretamente do texto que:

- é importante controlar o desmatamento da floresta amazônica, como prevenção para a ocorrência de certos fenômenos climáticos.
- está havendo medição mais atenta da temperatura da água do Oceano Atlântico, para evitar ocorrência de catástrofes naturais na região amazônica.
- parece ter-se tornado praticamente impossível conter o efeito estufa, por não se encontrarem soluções para suas consequências, em todo o planeta.
- especialistas em alterações climáticas divergem ao estabelecer associação entre a seca no Amazonas e os furacões nos Estados Unidos.
- desmatar nem sempre ocasiona efeitos prejudiciais à vida dos moradores, pois a água das chuvas garante o nível mais cheio dos rios.

Resposta: a.

A questão não oferecia maior dificuldade, pois a conclusão a que o candidato deveria chegar (item é praticamente uma paráfrase do último parágrafo, ou seja, diz a mesma coisa com outras palavras.

PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR

Leia a notícia:

Mais distante planeta do Sistema Solar, Netuno faz 165 anos

O mais distante planeta do Sistema Solar, Netuno fez aniversário de descobrimento na terça-feira (12). Para comemorar a data, a Nasa e ESA (as agências espaciais americana e europeia) divulgaram fotos do planeta gasoso que foram tiradas pelo telescópio espacial Hubble.

Como Netuno leva quase 165 anos para completar uma volta em torno do Sol, só agora se passou um ano netuniano desde que foi localizado, em 1846.

(Folha de S. Paulo, 13/7/2011, www1.folha.uol.com.br/ciencia/942958-mais-distante-planeta-do-sistema-solar-netuno-faz-165-anos.shtml)



Hã, entre o que é afirmado no título e no corpo da notícia lida, uma contradição. Assinale a alternativa que esclarece em que consiste essa contradição.

- O título informa que Netuno é planeta, mas no corpo da notícia é feita a afirmação de que ele é gasoso.
- O título dá a impressão de que o planeta tem 165 anos de idade, o que não é confirmado depois.
- No título, 165 anos refere-se à idade de Saturno, enquanto no corpo da notícia é o tempo de órbita do planeta em volta do Sol.
- No corpo da notícia é desmentido o título, uma vez que Netuno tem 1846 anos.
- Netuno não é o planeta mais distante do Sistema Solar.

Fonte: Português: linguagens – volume 2, 9ª edição, 2013, p. 119

ANEXO D – Micro-objetos de ensino no LDP Português: linguagens

A polifonia do discurso

Observe o anúncio abaixo.
 À primeira leitura, o anúncio parece ser contrário ao discurso feminista, segundo o qual as mulheres devem ser iguais aos homens, tendo os mesmos direitos que eles. Na parte inferior do anúncio, contudo, há o seguinte texto, escrito em letras miúdas: “Em homenagem ao Dia Internacional da Mulher, a Gazeta Mercantil está oferecendo um desconto de 49% na sua assinatura anual. Só para mulheres, só no mês de março”.

Cruzando esse enunciado com o enunciado em destaque, o texto do anúncio ganha outra leitura e um novo sentido: seu objetivo não é combater o feminismo, mas apenas promover a assinatura do jornal entre o público feminino.

Ao fazer referência ao “papo de igualdade com os homens”, o anunciante traz para o interior de seu discurso uma voz que não é sua, mas das feministas que se manifestam socialmente em defesa de seus direitos.

Esse fenômeno é muito comum. Frequentemente incorporamos em nosso discurso fragmentos do discurso alheio. Por essa razão, dizemos que o discurso é geralmente polifônico (*poli* = vários; *fono* = som, voz), já que, além da voz de seu autor, nele costumam ressoar outras vozes, provenientes de discursos alheios.

MULHERES, ESQUEÇAM ESSE PAPO DE IGUALDADE COM OS HOMENS, POR ENQUANTO.

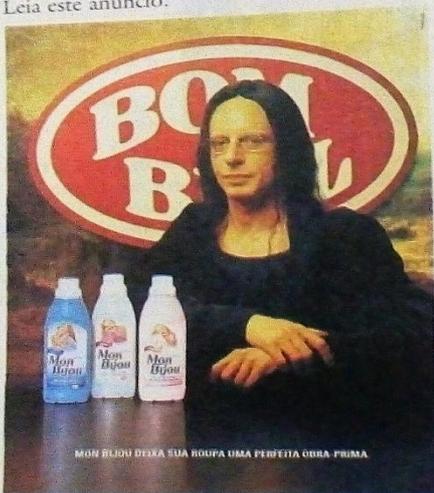
Em homenagem ao Dia Internacional da Mulher, a Gazeta Mercantil está oferecendo um desconto de 49% na sua assinatura anual. Só para mulheres, só no mês de março. Ligue 0800 14 3000 e faça já sua assinatura.

(Veja, 19/3/1997.)

Fonte: Português: linguagens – volume único, 1ª edição, 2003, p. 107

A POLIFONIA DISCURSIVA NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este anúncio:



(Claudia, jul. 1998.)

1. Que tipo de linguagem é utilizado na construção do texto: a verbal, a visual ou as linguagens verbal e visual? As linguagens verbal e visual.
2. Leia apenas a frase situada na parte inferior do anúncio. Qual é o seu sentido? Ela sugere que o produto anunciado deixa a roupa bem macia e perfumada, ou seja, perfeita como uma obra-prima.
3. Observe a figura central do anúncio: a roupa, os cabelos, o meio-sorriso da pessoa fotografada e o cenário de fundo. Por esse conjunto de elementos, notamos que não se trata de um anúncio comum, pois há nele a voz de outro texto bastante conhecido. Que texto é esse? O famoso quadro *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci.
4. Fazendo o cruzamento entre a parte verbal e a parte visual do texto, notamos que há entre as duas linguagens um ponto em comum, que as aproxima e amplia o sentido de cada uma. Qual é ele? É a expressão *obra-prima*, que na parte verbal (significando *perfeita*) remete ao quadro de Da Vinci, considerado uma *obra-prima*.

5. Ao lançar mão da polifonia discursiva como meio de promover seu produto, o anunciante pode correr alguns riscos, pois o leitor pode não conhecer a obra de Leonardo da Vinci.

a) Levando em conta que o produto anunciado é um amaciante de roupas (portanto algo refinado, que nem todos utilizam) e que o anúncio foi publicado numa revista de público predominantemente feminino e de classe média, é provável que a maior parte dos leitores perceba a polifonia ou não? Por quê?

Sim, pois é provável que os leitores, por seu nível social, tenham informações sobre Da Vinci e conheçam *Mona Lisa*.

Fonte: Português: linguagens – volume único, 1ª edição, 2003, p. 112



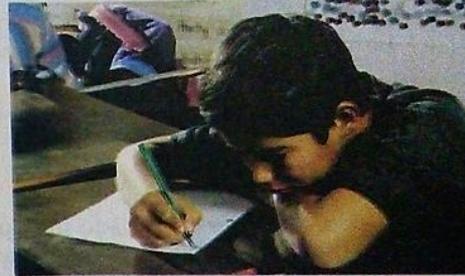
PARA ESCREVER COM ADEQUAÇÃO

Photodisc/Getty Images

O discurso citado em textos narrativos ficcionais

Quando falamos ou escrevemos, é comum incorporarmos o discurso de outras pessoas em nosso próprio discurso. Às vezes, fazemos isso para contar o que outra pessoa falou ou escreveu; às vezes citamos o pensamento de alguém importante, registrado em alguma obra, para dar maior crédito ao nosso texto; num texto ficcional, empregamos o discurso citado para dar voz às personagens, que dialogam entre si. Esses usos são chamados *discurso citado*, que consiste num discurso que cita ou incorpora outro discurso.

Nas narrativas ficcionais, o discurso citado pode atribuir diferentes sentidos ao texto. Pode, por exemplo, aproximar menos ou mais as personagens do leitor, de acordo com as opções feitas quanto ao tipo de discurso. São três os tipos de discurso: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre.



Fonte: Português: linguagens – volume único, 1ª edição, 2003, p. 287

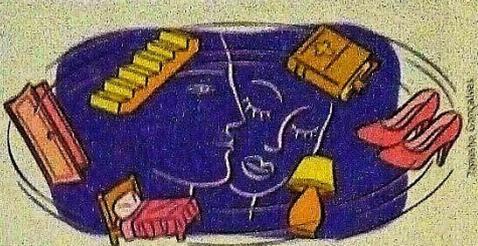
ANEXO E – Os micros-objetos de ensino coerência e coesão

A COERÊNCIA E A COESÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia o texto:

Subi a porta e fechei a escada.
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
Desliguei a cama e deitei-me na luz.
Tudo porque
Ele me deu um beijo de boa noite...

(Anônimo. In: Iracema Antunes. *Lutar com palavras - Coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.)



- Observe se no texto são empregados adequadamente os sinais de pontuação, se há alguma construção própria da linguagem mais culta, se é utilizada alguma conjunção como recurso coesivo. Depois, conclua: O autor demonstra ter domínio da linguagem escrita ou não? Justifique sua resposta com elementos do texto. Sim, pois emprega adequadamente os sinais de pontuação, e faz uso da construção *dele-me* e da conjunção *porque* como elemento coesivo.
- Releia as três primeiras linhas do texto:

“Subi a porta e fechei a escada.
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
Desliguei a cama e deitei-me na luz.”

 - O trecho não apresenta problemas de escrita ou de pontuação, relativamente à norma-padrão. Entretanto, lido isoladamente, ele pode ser considerado coerente? Justifique sua resposta. Não, pois os verbos e seus complementos não combinam entre si. Não parece coerente dizer “subi a porta”, “recitei meus sapatos”, “desliguei a cama”, “deitei-me na luz”.
 - No trecho, os complementos dos verbos não dão sentido coerente aos enunciados. Indique a correlação lógica entre verbos e complementos: a4; b5; c6, d1; e2; f3.

a) subi	1. minhas orações
b) fechei	2. a luz
c) tirei	3. na cama
d) recitei	4. a escada
e) desliguei	5. a porta
f) deitei-me	6. meus sapatos
- Nas duas últimas linhas do texto, é revelado um fato que modifica o sentido das três linhas iniciais.
 - Qual é esse fato? O beijo que o eu lírico ganhou.
 - Esse fato afeta a coerência do texto como um todo? Justifique sua resposta. Sim, pois o fato é o elemento desencadeador da aparente confusão nas ações do eu lírico.
 - O que a construção dos três primeiros versos revela sobre o eu lírico? Que ele ficou desestabilizado, confuso com o beijo que ganhou.
 - Qual é a importância dessa construção para o sentido do texto? A construção dos três primeiros versos, com os complementos dos verbos trocados, reforça a ideia de que o eu lírico ficou confuso mentalmente em virtude das ações que experimentou.
- O texto é incoerente? Por quê? Não, porque, apesar de apresentar inicialmente construções ilógicas, no final o dogma é explicado, e essa explicação contribui para a construção de sentidos do texto.



Fonte: Português: linguagens – volume 2, 9ª edição, 2013, p. 119