

Luana de Araujo Huff

**O DISCURSO DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-
PEDAGÓGICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: EM TORNO DA PRÁTICA DE ANÁLISE
LINGUÍSTICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Huff, Luana de Araujo

O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de Língua Portuguesa : em torno da prática de análise linguística / Luana de Araujo Huff ; orientador, Rodrigo Acosta Pereira - SC, 2017.

191 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Análise de livros didáticos. 3. Análise dialógica de/do discurso. 4. Prática de análise linguística. I. Acosta Pereira, Rodrigo. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Ao Reinaldo, homem que admiro e companheiro de todas as horas, que esteve sempre firme e que me ajudou a manter a determinação de prosseguir com os estudos. Obrigada pela paciência nos momentos difíceis!

À minha mãe e irmã, pelo apoio incondicional. Em especial, à minha mãe, Lucimar, que sempre me ensinou o valor do estudo.

Ao Prof. Rodrigo, pela generosidade com que me orientou nesses dois anos, e por se fazer sempre presente, tornando a jornada menos árdua. Agradeço imensamente o dia em que me encorajaste a fazer a prova do mestrado!

A minhas amigas Amanda, Camila e Janaina pelos risos e choros compartilhados. Com certeza vocês tornaram esses dois anos mais divertidos e prazerosos!

À Banca do Exame de Qualificação, Prof. Dra. Rosângela Pedralli e Prof. Dra. Edair Maria Gorski, pelos caminhos apontados.

Ao IFC, pelo afastamento integral remunerado nos dois anos da pesquisa.

A todos que possam ter contribuído direta ou indiretamente para o trabalho.

RESUMO

O termo prática de análise linguística tem sido amplamente utilizado para referendar práticas contextualizadas de análise e reflexão linguísticas em contraposição à gramática tradicional. Contudo, por vezes, ocorre a renovação dos termos, mas não das práticas em si. Atentos a esses fatos, analisamos as orientações constantes do manual do professor intercalado ao livro didático, no objetivo de compreender como se constitui o discurso desses manuais quanto à questão da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Nossos objetivos específicos são (i) analisar os discursos *já-ditos* a que as orientações respondem/reenunciam; (ii) analisar as orientações discursivizadas no manual do professor em torno da gramática tradicional e da análise linguística nas aulas de LP. Para tanto, dois matizes teórico-metodológicos embasam nosso trabalho: I) os escritos do Círculo de Bakhtin e as pesquisas de seus interlocutores na contemporaneidade como fundamento para a Análise Dialógica de/do Discurso; II) os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada sobre o ensino operacional e reflexivo da linguagem na escola de Educação Básica como fundamento para a compreensão de como os livros de LP têm renunciado/respondido/evocado as(às) discussões sobre a prática de análise linguística na/para escola. Os dados foram gerados a partir das três coleções de livros didáticos mais utilizados na rede pública de ensino do estado de Santa Catarina (SC), escolhidos pelos professores por meio do Programa Nacional do Livro Didático, triênio 2015-2017 – Coleção Língua Portuguesa: linguagem e interação, Coleção Novas Palavras e Coleção Português: Linguagens. As análises desenvolvidas revelaram um cronotopo de crise do ensino de línguas, marcado pelo discurso do conflito, no qual interagem, por meio do manual do professor, o autor-editor sócio-hierarquicamente situado como pesquisador-professor que detém o discurso de autor(idade) em relação a projeção ideológico-valorativa da imagem de professor, o seu interlocutor final. A imagem de professor discursivizada cronotopicamente no manual é a de um sujeito heterogêneo em relação aos seus pares no que diz respeito a sua formação e atuação profissional, mas que, devido às condições impostas pela desvalorização da carreira de professor, é muito ocupado por sua carga horária excessiva de trabalho, o que reflete em seu planejamento e no uso que faz do livro didático. Respondendo, também, às pressões exercidas pelos documentos oficiais – PCN e PNLD – como forma de obter a aprovação

na avaliação do MEC (seu interlocutor intermediário). No intento de atender às expectativas desses dois interlocutores (entre tantos outros possíveis), precisa conjugar práticas conflituosas e por vezes contraditórias, preenchendo o entrelugar da gramática e da análise linguística com um discurso de conflito por meio de assonâncias e dissonâncias e aproximações e distanciamentos com discursos já-ditos.

Palavras-chave: análise de livros didáticos; análise dialógica de/do discurso; prática de análise linguística.

ABSTRACT

The term practice of linguistic analysis has been widely used to refer contextualized practices of linguistic analysis and reflection in contrast to the practice of traditional grammar. However, sometimes the renewal of terms occurs, but not of the practices themselves. Aware of these facts, we analyze the guidelines included in the teacher's manual intercalated with the textbook, to understand how the discourse of these manuals is constituted in relation to the question of the practice of linguistic analysis in Portuguese Language classes in High School. Our specific objectives are to (i) analyze the already spoken discourses to which the guidelines respond / re-announce; B) analyze the discursive orientations in the teacher's manual about traditional grammar and linguistic analysis in LP classes. In order to do so, two theoretical-methodological shades support our work: I) the writings of Bakhtin's Circle and the researches of its interlocutors in contemporary times as the basis for the Dialogic Analysis of the Discourse; II) the contemporary studies in Applied Linguistics on operational and reflexive language teaching in the Basic Education school as a basis for understanding how LP books have re-issued / answered / evoked the discussions about the practice of linguistic analysis in / For school. The data were generated from the three collections of textbooks most commonly used in public schools in the state of Santa Catarina (SC), chosen by teachers through the National Program of Didactic Book, triennium 2015-2017 - Portuguese Language Collection: language and interaction, New Words Collection and Portuguese Collection: Languages. The developed analyzes revealed a chronotope of language teaching crisis, marked by the discourse of conflict, in which the author-editor, socio-hierarchically situated as researcher-teacher, holds the author's discourse (age) In relation to the ideological-evaluative projection of the image of teacher, his final interlocutor. The teacher image, reflected in the manual discourse, is that of a heterogeneous subject in relation to his / her peers with respect to their professional training and performance, but who, due to the conditions imposed by the devaluation of the teacher's career, is very occupied by His excessive workload, which reflects on his planning and the use he makes of the textbook. It also responds to the pressures exerted by the official documents - PCN and PNLD - as a means of obtaining approval in the evaluation of the MEC (its intermediary). To meet the expectations of these two interlocutors (among many others possible), it needs to

combine conflicting and sometimes contradictory practices, filling the interlude of grammar and linguistic analysis with a discourse of conflict through assonances and dissonances and approximations and distances with already-spoken discourses.

Keywords: textbook analysis; Dialogical analysis of discourse; Linguistic analysis practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perspectivas conceituais do termo gramática.....	46
Quadro 2 - Diferenças entre ensino de gramática e ensino de prática de análise linguística	54
Quadro 3 - Levantamento dos livros didáticos do Ensino Médio distribuídos pelo PNLD em SC	79
Quadro 4 - Quadro esquemático da coleção Língua Portuguesa: linguagem e interação.....	82
Quadro 5 - Quadro esquemático da coleção Novas Palavras	83
Quadro 6 - Quadro esquemático da coleção Português Linguagens	85
Quadro 7 - Lugares sociais que ocupam os autores e que refratam no discurso.....	104
Quadro 8 - Tratamento individualizado do tema interdisciplinaridade nos manuais do professor	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

ADD: Análise dialógica do(s) discurso(s)
COLE: Congresso de Leitura do Brasil
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LCT: rea de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
LD: Livro didático
LP: disciplina de Língua Portuguesa
MEC: Ministério da Educação
PNBE: Programa Nacional da Biblioteca na Escola
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
PNLDEM: Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
SC: Santa Catarina
USAID: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 O DISCURSO: PROJEÇÃO IDEOLÓGICO-VALORATIVA A PARTIR DA QUAL OS ENUNCIADOS SE MATERIALIZAM... 21	
2.1 A PALAVRA COMO O SIGNO IDEOLÓGICO POR EXCELÊNCIA.....	22
2.2 A DIMENSÃO DIALÓGICA E VALORATIVA DO DISCURSO	25
2.3 O ENUNCIADO COMO A MATERIALIZAÇÃO DO DISCURSO	29
3 CRÍTICA AO ENSINO TRADICIONAL DE LÍNGUAS: O DISCURSO DA TRADIÇÃO E O DISCURSO DA MUDANÇA... 37	
4 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	45
4.1 O TERMO GRAMÁTICA.....	45
4.2 O TERMO ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	51
4.3 O QUE É A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PARA A LINGUÍSTICA APLICADA	52
5 OS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES.....	57
5.1 OS PCN.....	57
5.2 O PNLD	66
6 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	73
6.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS PARA UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO(S) DISCURSO(S)	74
6.2 UNIVERSO E OBJETO DA PESQUISA.....	78
7 O CRONOTOPO DO DISCURSO DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM LDS DE LP.....	87
7.1 O GRANDE CRONOTOPO DO DISCURSO DA MUDANÇA: MATIZES HISTÓRICOS	90
7.2 O PEQUENO CRONOTOPO: AUTORIA E O INTERLOCUTOR PREVISTO.....	102
8 O DISCURSO DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	121
8.1 EM RELAÇÃO AOS DOCUMENTOS PAREMETRIZADORES	122

8.1.1 Discurso da assonância/concordância	123
8.1.2 Discurso da dissonância/discordância	132
8.2 EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM A GRAMÁTICA TRADICIONAL	138
8.2.1 Discurso do distanciamento	139
8.2.1 Discurso de assimilação	144
8.3 EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	150
8.3.1 Discurso de assimilação	151
8.3.2 Discurso de distanciamento	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	167
ANEXO A – EXCERTOS DO MANUAL LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO UTILIZADOS NA ANÁLISE	173
ANEXO B – EXCERTOS DO MANUAL NOVAS PALAVRAS UTILIZADOS NA ANÁLISE	179
ANEXO C – EXCERTOS DO MANUAL PORTUGUÊS: LINGUAGENS UTILIZADOS NA ANÁLISE	185
ANEXO D – NOMENCLATURAS UTILIZADAS PARA A IDENTIFICAÇÃO DOS EXCERTOS UTILIZADOS NAS ANÁLISES	191

1 INTRODUÇÃO

O termo *análise linguística* vem ganhando espaço nas pesquisas em Linguística desde a década de 1960, vinculado a diversas perspectivas teórico-epistemológicas em Ciências da Linguagem (BEZERRA; REINALDO, 2013). Mas é na década de 1980 que o termo vai aparecer nas discussões sobre a educação linguística, mais precisamente na obra de João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula* (2011 [1984]), que seguindo a preocupação de outros autores da época (Milton José e Almeida, Lígia Chiappini de Moraes Leite, Haqira Osakabe, Sírio Possenti, Lilian Lopes Martin da Silva, Maria Nilma Fonseca, Luiz Percival Leme Britto), propõe uma perspectiva denominada por Britto (1997) de ensino operacional e reflexivo da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa¹. Tal proposta compreende, entre outras características (que serão abordadas posteriormente), a “[...] reflexão sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua” (BRITTO, 1997, p. 153).

A proposta da abordagem operacional e reflexiva, na qual as práticas de leitura, escrita e análise linguística estejam integradas nas práticas de ensino e de aprendizagem, emerge em um momento em que o ensino da gramática tradicional/normativa² se mostra insuficiente para a recente realidade de abertura e de universalização escolar (BRITTO, 1997). Ao ganhar corpo na academia, a proposta de Geraldi (2011 [1984]) é reenunciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), e tornar-se-á um marco tanto para os estudos teóricos seguintes (em especial, na Linguística Aplicada), quanto para as práticas didático-pedagógicas em sala de aula.

Nas escolas de Educação Básica, a chegada de tal documento gerou (e ainda gera) um cenário de incertezas: o professor se depara de

¹ O termo *língua portuguesa* será escrito com letras iniciais minúsculas quando se tratar do idioma e, em letras iniciais maiúsculas, quando da disciplina.

² Embora haja neste trabalho uma seção que trata exclusivamente do termo gramática e suas possibilidades de significação; é importante para compreensão inicial que se saiba que utilizamos os termos *gramáticas normativas* ou *gramáticas tradicionais*, ou ainda, *gramática escolar* para designar compêndios que “[...] se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente”. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)” (POSSENTI, 1996, p. 64 [grifos do autor]).

um lado com uma crítica explícita ao ensino da gramática normativa e de outro com uma proposta de ensino que abarca leitura e escrita perpassadas pela prática de análise linguística, termo pouco conhecido, deixando muitas dúvidas aos professores. Em outras palavras, o professor se sente impelido a deixar o ensino de gramática normativa, no qual teria segurança e domínio, para ensinar por meio de práticas que não estão bem claras de como funcionam.

Na tentativa de melhor fundamentar a prática didático-pedagógica do professor, a expressão prática de análise linguística volta à academia e se torna “alvo” de diversas correntes teórico-epistemológicas que buscam exemplificar as possibilidades de aplicação/intervenção desse termo. Contudo, esses diferentes olhares para o mesmo objeto não tornarão mais fácil a vida do professor, já que cada base teórica entende o termo a partir do seu aparato epistemológico (BEZERRA; REINALDO, 2013).

Mesmo nesse cenário de incertezas e de disputas teóricas, o termo “prática de análise linguística” continua na pauta do dia quando se trata de ensino operacional e reflexivo de língua portuguesa. Some-se a isto a recente obrigatoriedade do Ensino Médio³ como parte da educação básica, aumentando o compromisso da escola na formação destes jovens para a cidadania. A concepção de língua(gem) que se tem nas aulas de Língua Portuguesa será fundamental para o processo formativo desses alunos.

Atentos a esses fatos, nos propomos, como **objetivo geral**, compreender como se constitui o discurso do manual do professor intercalado ao livro didático quanto à questão da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Em resposta ao objetivo geral, nossos **objetivos específicos** são (i) analisar os discursos *já-ditos* (os discursos parametrizadores/orientadores) a que as orientações respondem/reenunciam; b) analisar as orientações discursivizadas no manual do professor em torno da gramática tradicional e da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

Para tanto, **dois matizes teórico-metodológicos** embasam este trabalho: I) os escritos do Círculo de Bakhtin e as pesquisas de seus interlocutores na contemporaneidade como fundamento para a Análise

³ A obrigatoriedade do Ensino Médio foi determinada pela Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2011, sendo que sua implementação deveria acontecer até o ano de 2016 em todo o território nacional (BRASIL, 2009).

Dialógica do Discurso; II) os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada sobre o ensino operacional e reflexivo da linguagem na escola de Educação Básica como fundamento para a compreensão de como os livros de Língua Portuguesa têm reenunciado/respondido/evocado as(às) discussões sobre a prática de análise linguística na/para escola.

A opção por analisar os manuais do professor intercalado ao livro didático não é aleatória. Segundo dados do MEC/Inep/Deed (2015), o número total de matrículas no Ensino Médio, em 2014, era de, aproximadamente, 9,6 milhões de alunos (no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos); desse total, aproximadamente 7,7 milhões estavam matriculados nas redes municipais e estaduais de ensino (que são as redes que concentram o maior número de alunos da educação pública). Já, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2015, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴ atendeu pouco mais de 7,1 milhões de alunos. Se considerarmos os números apresentados, temos um pouco mais de 90% dos alunos de escolas públicas utilizando os livros distribuídos pelo PNLD em todo território nacional. De modo que, analisar o manual do professor intercalado ao livro didático de Língua Portuguesa é, em certa medida, compreender como o ensino da língua se discursiva (mesmo que veladamente) nas aulas de Língua Portuguesa. Uma vez que, ainda que não se possa afirmar que todos os professores se utilizem desse material ou de que forma o utilizam, é indiscutível que eles têm acesso a esse material.

Cientes da importância e abrangência do livro didático distribuídos pelo PNLD, selecionamos, a partir do levantamento na base de dados do Fundo Nacional de Educação (FNDE), órgão que gerencia o PNLD, os três livros didáticos mais utilizados nas escolas

⁴ O Programa Nacional do Livro Didático é um programa governamental que funciona com esse nome desde 1985. O Programa é vinculado ao Ministério da Educação e gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O programa é responsável por adquirir e distribuir às escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. É executado em ciclos trienais alternados por etapa de ensino (séries iniciais do Ensino Fundamental, séries finais do Ensino fundamental e Ensino Médio). Os critérios para inscrições de obras são definidos em edital. As obras inscritas passam por avaliação do MEC e as aprovadas são apresentadas em um guia com a resenha avaliativa para as escolas que escolhem democraticamente as obras que melhor se adequam ao seu planejamento pedagógico (FNDE, 2016a).

estaduais de Santa Catarina (SC), nas turmas de Ensino Médio, no ciclo trienal de 2015 a 2017.

Em vista do apresentado, esta dissertação **está organizada** em 8 (oito) capítulos. Este primeiro, de introdução, que dá o panorama no qual o projeto se situa, bem como nossos objetivos gerais e específicos. Os capítulos 2, 3, 4 e 5 tratam do referencial teórico-epistemológico, sendo que o primeiro deles concentra-se nos pressupostos teórico-filosóficos do Círculo de Bakhtin relevantes para este trabalho; e os dois seguintes detêm-se nos estudos contemporâneos da Linguística Aplicada para traçar uma crítica ao ensino tradicional de língua e propor o ensino operacional e reflexivo. O capítulo 5 apresenta os documentos parametrizadores que norteiam a construção dos manuais didáticos. No sexto capítulo, apresentamos os pressupostos de análise e o universo da pesquisa. Finalizamos a escrita da dissertação, apresentando os capítulos 7, 8, capítulos de análise.

2 O DISCURSO: PROJEÇÃO IDEOLÓGICO-VALORATIVA A PARTIR DA QUAL OS ENUNCIADOS SE MATERIALIZAM

Uma vez que este trabalho se propõe a analisar o discurso das orientações ao professor, intercaladas em livros didáticos, se faz necessário definir alguns conceitos a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin que se mostram fundamentais para compreender o que é discurso, como ele se constitui e se materializa.

Para tanto, faremos um recorte dos conceitos mais diretamente relacionados ao discurso – ideologia, relações dialógicas, valoração e enunciado. Outras concepções caras a teoria do Círculo serão trabalhadas à medida que os conceitos principais se delinearem, especialmente na análise dos dados. Esse recorte é feito principalmente pelo limite físico deste trabalho e, também, para evitar definições exaustivas que não contribuiriam diretamente para o entendimento do objeto em estudo.

Antes de adentrar propriamente nos conceitos, gostaríamos de esclarecer, ainda, que talvez o termo *definição de conceitos* não seja o mais adequado, embora seja o que nos ocorre no momento. Isso porque, como a própria teoria bakhtiniana nos diz, as Ciências Humanas se ocupam do indivíduo e não da coisa morta, e o indivíduo nunca é definível por inteiro, está sempre em mutação (BAKHTIN, 2003 [1979]). Mesmo quando nos ocupamos do discurso escrito, é o indivíduo que nos interessa, e nossa relação com ele é de abertura: ele se abre para mim, mas eu me abro para ele, do meu lugar: “A penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar), manutenção que assegura o excedente de conhecimento” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 394-395). Nesse sentido, o critério que usamos não é da *exatidão* ou da *verdade absoluta*, mas da *profundidade*, da relação exaustiva com o indivíduo por meio dos seus enunciados. Por esse motivo, não há a vontade de uma definição estanque dos termos; há uma leitura possível dos textos, e de suas relações com outros textos, que nos guia na construção deste trabalho. Feitos esses esclarecimentos, sigamos com o conceito de discurso.

O discurso nos escritos do Círculo de Bakhtin é um fenômeno social fluido, dinâmico, sem fronteiras que só pode materializar-se na forma de um enunciado, que é a unidade real da comunicação discursiva. “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 274).

Como fenômeno social, o discurso não se forma na consciência individual, na psique. Ele é fruto das interações dialógicas nas esferas da comunicação verbal.

As concepções de mundo, crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas “almas” das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 48-49, grifo do autor).

Os fenômenos do discurso se definem pela sua orientação dialógica extraverbal. Um discurso é sempre constituído de uma parte verbal e outra extraverbal, ambas igualmente necessárias para a concretização desse discurso em enunciado. A esse respeito, Bakhtin postula que

O discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre seu objeto: se nos desviarmos completamente desta orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem de seu destino (BAKHTIN, 2002 [1975], p.99).

Assim, para estudarmos o discurso é necessário que consideremos não só a sua dimensão verbal, mas também a sua dimensão extraverbal. Cientes disso, nas próximas seções, delineamos um percurso de retomada dos escritos do Círculo acerca dos conceitos de ideologia, relações dialógicas, valoração e enunciado.

2.1 A PALAVRA COMO O SIGNO IDEOLÓGICO POR EXCELÊNCIA

O conceito de ideologia assumido pelo Círculo é ressignificado a partir do conceito marxista oficial de sua época (falsa consciência que

oculta a realidade social) e no confronto com outras correntes que entendiam a ideologia como consciência individual ou como parte da natureza (MIOTELLO, 2014).

Para o Círculo, ideologia é entendida como qualquer conjunto de representação da realidade circundante expressa por meio de signos, proveniente da compreensão e da relação que se tem com o mundo social. Volochínov (2013 [1930], p. 138, grifos do autor), em uma nota de rodapé, esclarece: “Por ideologia entendemos todo o conjunto de reflexos e *interpretações* da realidade social e natural que *se sucedem no cérebro do homem*, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas *sígnicas*”.

A relação entre linguagem e ideologia é de suma importância para os trabalhos do Círculo de Bakhtin. Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) afirma, inclusive, que não há ideologia sem signo e que, portanto, todo signo é ideológico. Nessa seara, sendo a palavra⁵ um signo, ela é também ideológica. Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]), p. 36, grifos do autor) extrapola essa afirmação, dizendo que a palavra não só é um signo ideológico, mas que é o melhor representante desse fenômeno:

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 da relação social.

E não só por ser um signo puro que a palavra ganha tamanho destaque no estudo da ideologia, mas, também, pelo fato de não pertencer a nenhuma esfera social da atividade humana específica. A língua circula em todos os campos sem pertencer originalmente a nenhum deles. Ela é, portanto, pura e neutra (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]). Uma neutralidade que está nessa não pertença a um campo específico, e não na sua produção enquanto discurso, uma vez que, como veremos na seção seguinte, não há

⁵ A *palavra* é compreendida aqui enquanto *discurso*, isto é, enquanto fenômeno social da interação verbal, e não como palavra-dicionário constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas.

discurso que não carregue uma avaliação social (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]), não há discurso neutro.

Acosta-Pereira (2012) atenta para a necessidade de considerarmos que essa neutralidade da palavra em relação às esferas sociais lhe permite penetrar em todos os tipos de interações intersubjetivas. De tal modo que, ao tomar esse material para estudo deve-se entendê-lo nas suas diferentes possibilidades de orientação ideológica: “As palavras podem estar centradas sobre a vida cotidiana e, por conseguinte, às ideologias do cotidiano, ou sobre os sistemas formalizados, e, dessa vez, ligadas aos sistemas ideológicos constituídos” (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 54)⁶.

Há uma relação direta e inter-relacionada entre esses dois sistemas ideológicos: “Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 123). Os dois sistemas se alimentam mutuamente e não é possível um material sógnico que viva apenas no sistema formalizado de ideologia.

Ademais, todo signo ideológico é reflexo de uma realidade, ou melhor, das realidades na qual se constitui e às quais constitui. Mas ele “é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. [...] tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p.33). Por isso, não pode ser entendido como produto exclusivo da psique humana, ele é um fenômeno social, externo.

Voltando à palavra, Acosta-Pereira (2012) reitera que ela é signo e como tal é ideológico e, portanto, reflete e refrata uma realidade. Miotello (2014) reitera que essa dupla orientação do signo torna a língua capaz de repercutir imediatamente as menores mudanças sociais e econômicas por meio da valoração (conforme próxima seção). Essa valoração é também social, constituída na interação entre sujeitos, embora realizada individualmente no discurso de um falante. Somente quando adquire valor social, uma representação torna-se signo, isto é,

⁶ A *ideologia do cotidiano* corresponde aos domínios da palavra utilizada nas atividades da vida cotidiana não fixadas em um sistema. Os sistemas ideológicos constituídos são a arte, a ciência, o direito etc.

“não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 46, grifos do autor).

Dessa forma, um signo só ganha a consciência individual a partir da sua valoração coletiva. A própria consciência humana, segundo Bakhtin [Voločínov] (2006 [1929], p.34), “[...] só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos”, que só é possível por meio da interação intersubjetiva dos sujeitos.

Entendido o discurso como material sócio e ideológico, prosseguimos para o entendimento de como esse material só é possível nas suas relações dialógicas e valorativas em determinado contexto social. Posteriormente, buscamos mostrar como os enunciados materializam essa projeção ideológico-valorativa que é o discurso.

2.2 A DIMENSÃO DIALÓGICA E VALORATIVA DO DISCURSO

O discurso é um fenômeno social e histórico e como tal é fruto da interação de sujeitos também sociais e históricos. Só na sua relação com a alteridade é possível que um discurso se constitua, assim como só na nossa relação com os outros sujeitos, por meio do discurso, é que nos constituímos e nos transformamos. De tal modo que a palavra funciona como ponte entre duas consciências, que se constituem nessa relação.

A ideia de que “a criação ideológica não existe em nós, mas entre nós” (Bakhtin e Medvedev, p. 8), parece exemplar no que diz respeito ao permanente diálogo existente entre indivíduo e sociedade, dimensão que a linguagem se encarrega de instaurar e mobilizar (BRAIT, 2014a, p. 93-94).

O dialogismo do discurso é um ponto central nas discussões do Círculo, podendo ser entendido por, pelo menos, duas dimensões. Segundo Brait (2014a), (i) a primeira dimensão é a da interdiscursividade constitutiva da linguagem. Por esse ângulo, o discurso é entendido como dialógico porque não é indiferente aos outros discursos. Conforme explica Bakhtin, “[...] todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (2003 [1979], p. 296). E como um elo é sempre afetado pelos demais elos dessa corrente discursiva. Além disso,

Não compreenderemos nunca a construção de qualquer enunciação – por completa e independente que ela possa parecer – se não tivermos em conta o fato de que ela é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 158).

Para Bakhtin, nenhum falante é um “Adão bíblico”, no sentido de que ninguém é o primeiro a utilizar a língua, a elaborar um enunciado ou a falar sobre um determinado tópico. “Cada um de nós encontra um mundo “de-que-já-se-falou” (*ogovórennyi, ujé skázannyi*), já articulado, debatido, elucidado e avaliado de várias maneiras” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 153). Nossos enunciados estão povoados de palavras alheias, de discursos com os quais concordamos ou refutamos. E nesse sentido estamos sempre respondendo a enunciados anteriores que penetram nosso discurso de maneira complexa, nem sempre explícita, determinando não só o conteúdo, mas também o estilo daquilo que enunciamos.

A (ii) segunda dimensão, da qual fala Brait (2014a), é a das relações entre os sujeitos do discurso. Se é na relação com a alteridade que nos constituímos e que se constituem os discurso, a interação entre os sujeitos do discurso torna-se fundamental na construção de um enunciado concreto. “O acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 311, grifos do autor).

Para que haja um diálogo é necessário sempre um *eu* e um *outro* e essa relação de alteridade é uma marca constitutiva dos enunciados, delimitando as suas fronteira e permitindo a passagem da palavra ao outro e a sua reação-responsiva. Todo enunciado orienta-se para um ouvinte (ainda que seja um interlocutor em potencial), e a consideração desse ouvinte, “[...] a sua compreensão e a sua resposta” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 163).

Além das considerações supracitadas com base em Brait (2014a), à luz dos escritos do Círculo, entendemos que as relações dialógicas são essencialmente extralinguísticas, ou seja, “[...] são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam

em relação dialógica” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 323). Assim, somente no campo do discurso podem ser engendradas. Não há dialogicidade nas relações puramente linguísticas ou lógico-semânticas.

É preciso enfatizar que, embora o enunciado engendre-se nos já-ditos e nos pré-figurados, isto é, seja sempre uma reenunciação de discursos alheios, ele nunca é “[...] um espelho refletindo a expressão de algo dado e acabado, que já existe fora de, pois ele sempre cria algo novo, singular, que não existia antes dele” (RODRIGUES, 2009, p.42). Há sempre algo de singular a cada enunciado, essa singularidade encontra-se na valoração que o falante constrói em seu discurso sempre que enuncia.

Iremos chamar de avaliação social justamente essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e plenitude do seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora. Pois é essa avaliação social que atualiza o enunciado tanto no sentido da sua presença fatural quanto no do seu significado semântico (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 184).

A avaliação social formula de forma dialética a atmosfera axiológica do contexto amplo (avaliações mais profundas e estáveis) e a orientação avaliativa do contexto imediato (fenômenos mais próximos e variáveis da situação de interação). Em outras palavras, “[...] reúne a minuta da época e o assunto do dia com a tarefa da história. Ela determina a fisionomia histórica de cada feito e de cada enunciado, sua fisionomia de indivíduo, de classe e de época” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 185). Na relação dialógica do falante e seu ouvinte, a avaliação social também está presente na “correlação *sócio-hierárquica*” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 168) de ambos – classe social, profissão, origem, escolaridade, idade, etc.

A valoração é sempre um índice social, isto é,

As valorações subentendidas aparecem então não como emoções individuais, senão como atos socialmente necessários e consequentes. As emoções *individuais*, por sua vez, somente podem acompanhar o *tom principal da valoração social* em sua qualidade de *matiz*: um “eu” somente pode realizar-se na palavra se se (sic) apoia nos

“outros” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 80, grifos do autor).

Com isso, só a partir do meio social de determinada época é possível assumir uma posição valorativa de algum discurso – eu rechaço ou aceito; me alegra ou me entristece etc. Tanto que Volochínov (2013 [1930], p. 166) explica que, em determinadas épocas de conturbada mudança sócio-econômica, de luta de classes, a posição valorativa se torna mais difícil: “[...] ressoam na linguagem interna duas vozes⁷ contraditórias, mas de igual valor”.

É na entonação expressiva (que difere da entonação sintática) que a posição valorativa do sujeito ganha sua expressão máxima. É por meio da entonação que a valoração é expressa na palavra e que a palavra ganha vida. Nesse sentido, funciona como uma ponte entre o plano verbal e o extraverbal, constitutivos de todo enunciado. Segundo Acosta-Pereira (2012, p. 64),

[...] a entonação não apenas estabelece um vínculo entre o enunciado e seu contexto, mas situa o enunciado nos limites entre o verbal e o extraverbal. A entonação, como expressão da atitude valorativa do sujeito é, portanto, uma propriedade constitutiva do enunciado. Assim, a entonação pode ser entendida como a materialização da avaliação social.

A avaliação social é o juízo de valor que um sujeito faz de uma determinada situação de interação, a partir do meio social em que vive, e que medeia a relação entre a língua e a situação de comunicação verbal, entre o verbal e o extraverbal. Em outras palavras, a avaliação social “[...] determina o fenômeno histórico vivo, o enunciado, tanto do ponto de vista das formas linguísticas selecionadas quanto do ponto de vista do sentido escolhido” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 189).

Em síntese, as relações dialógicas configuram a dimensão extraverbal do enunciado – as relações entre o discurso e os sujeitos da situação de interação e as relações entre os próprios discursos entre si (os já-ditos e os pré-figurados). Essa dimensão extraverbal liga-se à dimensão verbal – o sistema linguístico – por meio da avaliação social,

⁷ Entendemos *voz* como uma construção semântico-axiológica de dizer *para* e *sobre* o mundo social.

mais precisamente representada pela entonação. Além disso, as relações dialógicas e a avaliação ideológico-valorativa se concretizam nas enunciações, unidades de comunicação verbal, questão que tratamos na seção a seguir.

2.3 O ENUNCIADO COMO A MATERIALIZAÇÃO DO DISCURSO

Parafraseando Bakhtin (2003 [1979]), a oração é a unidade da língua e o enunciado é a unidade da comunicação verbal. As orações unidades abstratas para explicar um dos pontos da linguagem: a língua enquanto sistema. São unidades convencionais, repetíveis, que se limitam dentro do próprio sistema. Já os enunciados são materializações do discurso, são unidades vivas relacionadas histórica e socialmente com os sujeitos que os realizam e com enunciados outros (já-ditos ou pré-figurados). Um enunciado é sempre singular e único, isto porque é um fenômeno social e histórico e como tal não pode ocorrer da mesma forma, nas mesmas condições duas vezes (SOBRAL, 2009). Há, portanto, que se diferenciar a forma como essas unidades diferentes (oração e enunciado) significam:

Em russo, Bakhtin distingue entre *znatchénie* (que ele emprega para significar “significado abstrato [ou léxico][sic]” e *smysl*, que ele usa para indicar “significado contextual” – ou a consciência de uma situação. O primeiro permite o segundo, mas não o exaure. [...] Segundo Bakhtin, o significado abstrato é “puro potencial” para significar – mas só quando esse potencial é explorado para um fim particular numa ocasião particular é que existe significado real. Volochínov estabelece essencialmente a mesma distinção com palavras diferentes (MORSON; EMERSON, 2008, p.143, grifos dos autores).

Enquanto o significado abstrato possui um significado estabilizado; o sentido do enunciado só pode ser compreendido se considerada a situação de interação na qual foi produzido, levando em conta, além das particularidades da língua enquanto sistema, todas as suas condições de produção. Essas duas dimensões constituem o enunciado que é sempre único e irrepetível. Além disso,

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao pluralismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras) (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 82, grifos do autor).

A “língua única” que consta na citação acima, não é a língua abstraída da comunicação, tomada na sua imanência, descaracterizada histórica e socialmente, conforme pensada e teorizada pela linguística formal. Ao contrário, “A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua” (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 81).

Algumas das forças centrífugas são os gêneros do discurso (enunciados típicos), as profissões e as condições sociais (idade, camada social, região etc.). Essas forças atuam não só no léxico, mas também no estilo, na valoração, no acento axiológico de cada enunciado, e permitem que as possibilidades de sentidos se ampliem, sejam outros, se renovem sempre que o enunciado ganha o grande tempo. “O conteúdo como novo, a forma como conteúdo velho (conhecido), estereotipado, estagnado. A forma serve de ponte necessária para um conteúdo novo, ainda desconhecido” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 405, grifos do autor).

Assim, para compreender o significado de uma oração o sistema basta; para compreender o sentido do enunciado o reconhecimento do código é apenas a primeira etapa (BAKHTIN, 2003 [1979]). Por esse motivo, o Círculo diferencia dois tipos de compreensão: a compreensão passiva e a compreensão ativa. A compreensão passiva é a que normalmente aparece nos esquemas de comunicação da linguística

tradicional, como o modelo de Ferdinand de Saussure (2000 [1916]), aprimorado por Roman Jakobson (2010 [1960]). Esse modelo considera que a comunicação se dá unilateralmente, quando um falante emite uma mensagem a um ouvinte que recebe e decodifica a mensagem passivamente. Nesse processo o ouvinte não interfere no conteúdo da mensagem. Já para o Círculo, todo enunciado é dirigido a um outro e esse é um fator *sine qua non* da sua constituição (como veremos mais a frente). De tal forma que para que o ouvinte compreenda um enunciado não basta que ele decodifique o signo e reconstrua a mensagem tal e qual ela foi falada/escrita pelo emissor. A compreensão passiva é apenas um momento da compreensão ativa.

Bakhtin (2003 [1979], p. 398, grifos do autor) afirma que existem quatro atos particulares de compreensão de um enunciado que ocorrem simultânea e indissociavelmente num ato real de compreensão:

1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu *significado* reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu *significado* em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e universalidade.

Como se pode perceber, a influência do sistema faz parte apenas dos dois primeiros atos. Em alguns casos, a necessidade de deter-se no reconhecimento e na interpretação do signo acontecerá por desconhecimento de algum vocábulo, uma construção sintática mais incomum, ou uma necessidade de esclarecimento entre os interlocutores (e, ainda nessas situações, não é só a falta de reconhecimento do código que está influenciando a dificuldade de compreensão; contexto e situação de interação também estão envolvidos).

No ato três de compreensão se destaca a influência do contexto imediato – a situação imediata na qual o enunciado se realiza – e do contexto amplo – a situação histórica e social de produção desse enunciado (tanto do produtor quanto do receptor ativo, uma vez que o tempo-espaço podem não corresponder).

E o ato quatro considera a relação intersubjetiva de produção do enunciado, isto é, os participantes engajados na comunicação e, principalmente, a questão de alteridade do enunciado – todo enunciado é dirigido a um outro, ainda que esse outro seja um outro de mim mesmo, que irá determinar a constituição do enunciado. É nesse sentido que Volochínov (2013 [1930], p. 86) assume que:

Uma enunciação concreta (e não uma abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma geral se definem pela forma e o caráter desta interação. Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido.

Poderíamos dizer que os atos um e dois se relacionam ao contexto verbal do enunciado, ao que é dito/escrito, ouvido/lido. Já os atos três e quatro estão relacionados ao contexto extraverbal do enunciado. A linguagem existe para a interação, é nela que ela nasce e se transforma, conforme reitera Volochínov (2013 [1930], p.77):

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p.77).

Por esse motivo que a compreensão real de um enunciado só pode se dar se considerados a forma, a entonação e o contexto extraverbal no qual foi gerado. É nesse último que a palavra surge, e fora dele não pode existir. “Entendemos, assim, que o enunciado é compreendido sempre sob o ponto de vista social, histórico e cultural, que “[...] inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nele envolvidos” (BRAIT; MELO, 2014a, p. 65)

Além das características elencadas acima, Bakhtin, no seu conhecido ensaio sobre os gêneros do discurso (2003 [1979]), apresenta três peculiaridades comuns a qualquer enunciado concreto: 1) a

alternância dos sujeitos do discurso; 2) a conclusibilidade; e 3) a relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação (elemento expressivo/valorativo).

Independente da sua extensão, todo enunciado possui limites bem determinados. Esses limites são de “[...] natureza especialmente substancial e de princípios” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 275) e não são convenções ou abstrações, eles são determinados pela alternância de sujeitos do discurso. Cada enunciado é um elo da infinita cadeia discursiva e tem seu início marcado pelos enunciados anteriores, os já-ditos, e seu fim pelo enunciado que lhe procederá, sua reação-resposta, os pré-figurados. “Desse modo, a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 281).

Nem sempre a reação-responsiva suscitada por um enunciado é um enunciado imediato. Pode ser uma atividade (seguir uma ordem, por exemplo), uma concordância ou discordância, um silêncio reflexivo. A resposta a cada enunciado irá variar de acordo com cada gênero, esfera da comunicação social e situação de interação. Os interlocutores encerram sua enunciação para dar lugar à enunciação do outro (réplica) e “[...] cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 275).

A conclusibilidade, segunda peculiaridade do enunciado, está diretamente ligada à alternância do sujeito. Para que os sujeitos se alterem nas enunciações, é necessário que exista um *dixi* conclusivo, uma “pista” de que o falante está dando lugar ao seu interlocutor, que “[...] o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 280, grifos do autor). Acosta-Pereira (2012) considera que a conclusibilidade corresponde aos limites do enunciado, determinados a partir do seu interior que possibilita a compreensão responsiva/a contrapalavra do interlocutor. Essa unidade do enunciado assegurada pela conclusibilidade é possibilitada por três fatores indissociáveis: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 281).

Quanto à exauribilidade semântico-objetual, ela nunca será uma exauribilidade completa e definitiva do tema, uma vez que, como afirma

Acosta-Pereira (2012, p. 31), “[...] o objeto, como objeto do mundo, é inexaurível”. O esgotamento do tema se dá em relação ao seu tratamento dentro do enunciado e será mais próximo da exauribilidade completa, quanto mais padronizados e estáveis forem os gêneros nos quais se realizam. Assim, uma ordem militar, por exemplo, chegará a quase completa exauribilidade, enquanto um artigo científico só poderá esgotar o seu tema dentro do propósito do seu próprio artigo, porque os objetos da ciência são, segundo o Círculo, inesgotáveis.

A exauribilidade do objeto e do sentido do tema do enunciado está intimamente relacionada à vontade discursiva do falante, isto é, o tema é exaurido no âmbito do projeto discursivo pensado pelo autor. É a ideia que temos do que o falante quer dizer que nos permite medir a conclusibilidade de um enunciado. Segundo Bakhtin (2003 [1979], p. 281, grifos do autor), “em cada enunciado [...] abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras”.

O projeto discursivo do falante é o momento subjetivo da enunciação que somado à situação de interação e suas peculiaridades – esfera, participantes envolvidos na enunciação, os já-ditos – irá desenvolver-se em um gênero determinado. E aqui já temos o terceiro fator de conclusibilidade: as formas relativamente estáveis dos gêneros do enunciado.

Ainda que, nas interações da vida social, ignoremos totalmente, em termos teóricos, a existência dos gêneros do discurso, todo falante domina, na prática, um rico arsenal de gêneros. “O nosso discurso é moldado pelas formas de gênero, sejam elas mais padronizadas (formas mais elaboradas ou oficiais) ou mais flexíveis, plásticas e criativas (comunicação cotidiana)” (RODRIGUES, 2009, p. 38). Não aprendemos nossa língua materna em palavras ou classes gramaticais, aprendemos a língua na comunicação discursiva, nos enunciamos que ouvimos e realizamos, posto que “[...] as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 283). É esse nosso domínio dos gêneros do discurso que nos permite compreender o todo do enunciado, encaminhando o falante para unidade do seu discurso e seus interlocutores na compreensão do seu projeto discursivo.

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de constituir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 283)

Segundo Acosta-Pereira (2012, p. 33), “são os gêneros que organizam o nosso discurso e permitem a comunicação discursiva”. Assim, podemos concluir que a conclusibilidade, devido a esses três fatores, garante ao enunciado um todo concluso de sentido; a delimitação do seu volume e de suas fronteiras e orienta os interlocutores no processo discursivo.

A terceira peculiaridade do enunciado apontada por Bakhtin (2003 [1979]) é a relação do enunciado com seu autor e com os outros participantes da comunicação. Essa relação se dá por meio da expressividade. Segundo Acosta-Pereira (2012, p. 33),

A expressividade é uma construção social e histórica, portanto cronotópica. A todo enunciado, situado no tempo e no espaço, é conferido valores particulares. A expressividade testemunha a singularidade do enunciado e sua relação com os valores construídos.

O elemento expressivo confere tom à enunciação (conforme seção anterior). As palavras e orações da língua, enquanto elementos do sistema, não possuem tom, não são alegres nem tristes, entusiasmadas ou decepcionadas, de medo ou coragem: elas são neutras. Só ao se tornarem parte de um enunciado concreto, pronunciado por um sujeito nas condições da comunicação verbal é que adquirem expressividade.

O fato de aprendermos as palavras já em funcionamento nos enunciados e, portanto, relacioná-las aos seus sentidos mais recorrentes, podemos ter a impressão errada de que as palavras possuem um tom emotivo-volitivo fora dos enunciados e, ainda, que escolhemos essas palavras porque elas transmitem o tom desejado.

Assim, não são as palavras que nos propiciam determinado tom expressivo, ao contrário, a partir do nosso projeto discursivo, o qual já é expressivo por natureza, é que escolhemos quais palavras são adequadas e quais não e só ao entrar na enunciação elas adquirem o tom projetado. “A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual

for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 289).

Nesta seção, buscamos discutir sobre enunciado e sua constituição no afã de entendermos a materialidade do discurso. Além disso, nas seções precedentes, procuramos retomar os escritos do Círculo de Bakhtin, a fim de construirmos uma compreensão acerca do discurso, objeto que analisamos nesta pesquisa. Nos capítulos subsequentes, procuramos revisitar as discussões endereçadas à crítica ao ensino tradicional da linguagem na escola de Educação Básica com o objetivo de situar a proposta do ensino operacional e reflexivo de língua portuguesa no Brasil, suas implicações teóricas e metodológicas e sua influência/reverberação nos documentos parametrizadores nacionais da educação – mais especificamente nos PCN (BRASIL, 2000) e no PNLN (BRASIL, 2012), com especial atenção a um dos eixos dessa proposta, a saber, a prática de análise linguística.

3 CRÍTICA AO ENSINO TRADICIONAL DE LÍNGUAS: O DISCURSO DA TRADIÇÃO E O DISCURSO DA MUDANÇA

O movimento de universalização do ensino ocorrido na metade do século XX foi responsável por desencadear uma série de redesenhos da educação no país, que tomaram força principalmente no período final da ditadura militar (décadas de 1970 e 1980). Embora o acesso ao ensino tenha sido democratizado, não houve a democratização do ensino propriamente dito. Conforme Britto (1997, p. 98) explica,

A forte expansão qualitativa da educação formal de primeiro e segundo graus que se deu a partir do projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, incorporando segmentos sociais historicamente alijados da educação formal (a democratização de acesso à escola), não foi acompanhada da reelaboração dos métodos e conteúdos (a democratização da escola). Ao contrário, o que se verificou foi o progressivo abandono da escola pública pelas elites e a valorização do ensino particular, especialmente nas grandes cidades. A questão se tornou mais grave durante o regime militar, quando se verificou um brutal arrocho salarial e a abertura indiscriminada de faculdades particulares, com evidente comprometimento da qualidade de ensino.

Mas só com a redemocratização do país foi possível declarar o fracasso dessas políticas públicas de universalização do ensino: muitos acessam a escola, mas muitos ficam pelo caminho ao depararem-se com um ensino muito distante das suas realidades. O que não era diferente no ensino de língua materna: conforme as políticas públicas de educação se voltavam a universalização do ensino e mais espaço nas salas de aula era dado a um alunado mais heterogêneo, oriundo dos mais diversos espaços, falante de diferentes variedades e, claro, de classes sociais menos favorecidas; mais se tornava evidente o quão excludente e ineficiente eram os processos de ensino tradicional de língua materna. Exclusão e ineficiência que não só tinham o significativo “peso” da imobilidade do sujeito entre as classes sociais, mas que também representavam desperdício de investimento governamental, visto que, se um dos objetivos da universalização do ensino era o de formar uma mão

de obra mais qualificada e disponível ao mercado de trabalho, esse objetivo dificilmente seria alcançado com um formato de ensino historicamente voltado apenas a uma elite social.

É dessa necessidade de políticas de ensino mais eficientes, ou seja, que garantissem uma formação mínima ao sujeito da escola, bem como da discussão do que seria, de fato, saber uma língua, que emerge o “discurso da mudança” no ensino de línguas (ÂNGELO, 2012; FIAD, 2012; PIETRI, 2012) , objetivando:

i) mudar o ensino em função de atender camadas da população que passam a freqüentar os bancos escolares, fazendo da instituição de ensino o lugar em que seja possível agir socialmente para a obtenção de uma ordem social mais justa. ii) considerar a realidade da variação lingüística e respeitar a linguagem do aluno, porém observando a escola como o lugar da norma, o lugar em que se pode/deve levar ao aluno a variedade lingüística socialmente prestigiada (PIETRI, 2003, p. 77-78).

Esse momento coincide com a necessidade da Linguística de reavaliar sua atuação junto à sociedade brasileira, de reafirmar-se enquanto ciência cujo objeto de estudo é a linguagem, apta, portanto, a fomentar alternativas adequadas para subsidiar mudanças no ensino de língua e torná-lo mais abrangente. Essas circunstâncias reverberam no discurso da mudança, que, segundo Pietri (2003, p. 07),

[...] se caracteriza por argumentar quanto à necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino, e por apresentar um componente de divulgação científica: a argumentação se realiza amparada na divulgação de teorias linguísticas, sociológicas e/ou sociolinguísticas, que fornecem então subsídios para demonstrar a procedência da concepção de língua/linguagem apresentada pela Linguística, e os problemas apresentados pela concepção de língua e de ensino que pretende modificar.

Bunzen (2011, p. 902, grifos do autor) também reafirma essa intensa participação da academia na reflexão sobre a mudança do ensino de línguas:

Os textos de divulgação, pesquisas sobre o ensino e a criação de propostas curriculares estaduais, entre os anos 70 e 80, mostram que coube aos pesquisadores universitários propor uma reflexão crítica das práticas escolares descritas anteriormente. Esses textos-documentos – como os *Guias curriculares para o ensino de 1º grau do estado de São Paulo* (1975) ou a coletânea *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldini (1984) – fazem parte de um conjunto mais amplo de projetos voltados para a reformulação do ensino de língua materna. Congressos (como o COLE, criado em 1978), fóruns de discussão e revistas voltadas para o professor são outros exemplos de ações que (in)diretamente mostram o diálogo entre políticas públicas e científicas para a formação de professores e (re)construção de propostas curriculares.

Esse discurso da mudança (que só mais tarde reverberaria em novas implicações teóricas e metodológicas que marcaram sua influência nos documentos parametrizadores nacionais da educação) a princípio precisava construir uma estratégia de aproximação do professor, quase sempre desconfiado de metodologias de ensino talhadas por acadêmicos distantes da realidade de sala de aula. Essa aproximação era importante também para desfazer o mal-entendido de que ao permitir o uso de variedades não-padrão da língua na escola estaria colaborando para a destruição do idioma, como aponta Pietri (2003, p. 19):

Essa postura assumida pela Linguística pode ser observada como uma resposta à acusação que começa a se fazer ouvir nos setores letrados brasileiros de que essa ciência é por demais permissiva, o que estaria ocasionando não apenas a deterioração do ensino, mas também a degradação do idioma nacional.

Como forma de atingir esse público, o discurso se constrói a partir do posicionamento do autor/pesquisador como um professor que fala para outro professor, procurando diminuir a distância entre a academia e a sala de aula, “[...] todos são considerados professores de português, autores e leitores, não sendo apresentada a origem acadêmica

dos textos reunidos na obra” (PIETRI, 2003, p.16).

É em meio a essas discussões que irá se construir o discurso do que hoje conhecemos como “ensino tradicional de português” ao qual se opõe o discurso da mudança. Sobre a cunhagem dessa expressão e sua relação com os objetivos da Linguística, Ângelo (2005, p. 01) aponta que

Nesse conjunto de publicações, em que o novo se colocava, fazendo oposição ao ensino praticado, era divulgada, pela via acadêmica e oficial, uma imagem do ensino tradicional de Língua Portuguesa, que aos poucos foi se instalando e que se integrava e atendia à proposta da mudança.

O ensino tradicional, de forma geral⁸, caracteriza-se por uma prática pedagógica que artificializa os usos da língua(gem), prende-se às questões mais imanentes da língua (aspectos morfológicos e sintáticos) trabalhando-as no nível da frase e da oração. Entende a língua como “[...] um simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto” (LEITE, 2011 [1984], p.24). Sem deixar de mencionar a valorização de uma única variedade da língua (a padrão) que determina o certo e o errado em relação a todas as outras variedades, excluindo-as; sua fixação no ensino de conceitos e metalinguagens próprios da gramática normativa, baseado no reconhecimento e reprodução desses conhecimentos.

O ensino tradicional desconsidera o aluno enquanto sujeito responsivo/ativo, as relações professor aluno são verticais, o aluno só tem a aprender e o professor só tem a ensinar, em outras palavras, “[...]o

⁸ A caracterização que traçamos aqui do que seja ensino tradicional é a que circula nas publicações de linguística aplicada, a qual o discurso da mudança se opõe, e que demonstra o embate entre prática de análise linguística e ensino de gramática tradicional que interessa a este trabalho. Mas, é importante lembrar, nenhum discurso é desprovido de intenção e de valoração ideológica (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]); de tal forma que reconhecemos que esse discurso sobre o ensino tradicional de língua serviu a um propósito de divulgação da Linguística e, como nos lembra Angelo (2005, p. 04), o ensino tradicional de Língua Portuguesa não se esgota na imagem que nos é dada a conhecer sobre ele, ou seja, a de um todo homogêneo, um ensino que se repetiu sem alterações ao longo dos tempos; [...] essa é apenas uma das imagens possíveis, que, por advir da esfera científica e oficial, tem silenciado a emergência de outros sentidos.

sujeito que é cognescente e domina a verdade ensina ao que não é cognoscente e comete erros, vale dizer, conhece a inter-relação entre o mestre e o discípulo e, conseqüentemente, apenas o diálogo pedagógico (BAKHTIN, 2013 [1963], p.91).

De acordo com Britto (1997, p. 102), os principais problemas do ensino tradicional identificados pelos movimentos de renovação do ensino de língua materna eram (e ainda são):

1. a indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?);
2. a valorização da norma culta e da escrita, bem como a insistência nas regras de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com o conseqüente abandono das e o preconceito contra as formas de oralidade;
3. a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de textos;
4. a falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares;
5. a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos;
6. a desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporânea.

Ainda que os problemas apontados acima tenham se tornado consenso na área e gerado uma série de novas propostas de ensino – desde uma reformulação do ensino de gramática até uma reformulação mais profunda, incluindo novo objeto de ensino e deslocamentos do papel de professor e aluno – as mudanças efetivas nas salas de aulas levariam décadas para acontecer (e, de fato, até hoje ainda não se efetivaram, embora haja avanços). Isso se deve, entre outros motivos, ao fato de o ensino de gramática estar atrelado a uma tradição secular que remonta a introdução da disciplina de Língua Portuguesa nos currículos escolares brasileiros (BUNZEN, 2011) e, também, por haver uma relação direta entre língua e poder e, portanto, entre ensino de língua e política.

A língua(gem), como vimos na seção 2, é um constructo social e ideológico, como tal reflete e refrata as realidades na qual se constitui.

Assim, da mesma forma que há diferenças de classe social, raça, cor, religião, gênero *etc.* e que há um padrão hegemônico do que seja ‘bom’ na sociedade; há o reflexo na língua, na avaliação social que seus usuários fazem de determinadas variedades linguísticas em relação a outras.

Conforme afirma Gnerre (1978 *apud* GERALDI, 2011 [1984]), “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Como essas relações de poder mantêm-se, no mais das vezes, escamoteados pela justificativa do bem falar e escrever, da elegância, da necessidade de expressar-se na língua padrão para ser respeitado, o que permanece no imaginário social é que as variações não padrão da língua são formas erradas, desvios. Portanto, “quem fala diferente fala errado. E a isso se associa que pensa errado, que não sabe o que quer, etc. Daí a não saber votar, o passo é pequeno” (POSSENTI, 2011 [1984], p. 49). E ainda, segundo Britto (1997), a tradição da gramática normativa e o modo como informa o senso comum “[...] produz uma visão estreita e descontextualizada de norma linguística e reforça a ideia de que falar corretamente é sinônimo de desenvolvimento coletivo e de sucesso individual”.

É com essas constatações/denúncias que a proposição de um “ensino de língua, a um só tempo operacional e reflexivo [...] que partem da reflexão sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua” (BRITTO, 1997, p. 153) surgirá, não apenas na busca da renovação de uma disciplina, mas, antes disso, como forma de superação/de luta contra a manutenção do poder elitista.

[...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio (GERALDI, 2011 [1984], p. 44).

Britto (1997) considera que essa corrente/perspectiva, iniciada por Geraldi e por Franchi (que é uma das perspectivas do discurso da mudança, mas não a única) propõe um deslocamento na relação de professor e aluno, não mais como funções dentro da escola, mas como interlocutores efetivos de situações de interação específicas. O autor indica, ainda, três pontos centrais dessa concepção de língua e ensino: “1) A relação do sujeito com a linguagem, destacando-se a importância das noções de trabalho e de criatividade; 2) O funcionamento da linguagem e as ações linguísticas; 3) As práticas pedagógicas em uma perspectiva sociointeracionista” (BRITTO, 1997, p. 154).

Sobre a relação do sujeito com a linguagem, é necessário entendê-los, nessa perspectiva, como sócio-histórico-culturais, que se constituem nas situações de interação verbal. Divergindo, assim, de perspectivas que concebam a língua como representação do pensamento e o sujeito como senhor-de-sí; ou, ainda, de perspectivas que concebam a língua como um sistema imanente de elementos inter-relacionados e o sujeito como assujeitado pelo sistema. Para Geraldi (1997 [1991]), é do trabalho linguístico criativo do sujeito ao longo da história na construção de sentidos em suas relações de interação com outros sujeitos, que resulta o material ‘língua’ que temos hoje.

A esse trabalho linguístico criativo corresponde o funcionamento da linguagem e as ações linguísticas. Geraldi (1997 [1991]) irá postular que a linguagem é um produto do trabalho criativo dos sujeitos que acontece entre dois extremos, em dois níveis que se entrecruzam e nos quais esse trabalho se realiza:

Aquele da produção histórica e social de *sistemas de referência* em relação aos quais os recursos expressivos se tornam significativos e aquele das *operações discursivas* que, remetendo aos sistemas de referência, permitem a intercompreensão nos processos interlocutivos apesar da vagueza dos recursos expressivos utilizados. Nestas operações pode se dizer que há ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem e ações que fazem *sobre* a linguagem; no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências pode-se dizer que há uma ação *da* linguagem (GERALDI, 1997 [1991], p.16, grifos do autor).

Assim, as ações *da* linguagem são as possibilidades e limites do próprio sistema da língua historicamente construído. As ações *com* a linguagem dizem respeito à coconstrução de sistemas de referências pelos sujeitos, nas relações intersubjetivas na tentativa de entender o mundo em que vivem, são as ações voltadas para a compreensão responsiva dos interlocutores. E as ações *sobre* a linguagem são as que, ao voltar-se para os recursos expressivos da linguagem, produzem deslocamentos no sistema de referências – reinvenções, reformulações. Essas ações se entrecruzam e se revelam nos enunciados concretos.

Em relação às práticas pedagógicas em uma perspectiva sociointeracionista, o terceiro ponto central de uma perspectiva operacional e reflexiva de ensino da língua, Britto (1997) registra a inegável contribuição da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, que reverbera na redefinição dos papéis de professor e aluno, não mais como simulação de uma relação intersubjetiva, mas como participantes efetivos das situações de interação possibilitadas pelo convívio escolar. É possível também perceber a influência dos escritos do Círculo de Bakhtin para a ideia de alteridade e responsividade, além do entendimento do texto enquanto texto-enunciado. A influência dessas teorias e os postulados da proposta pedagógica de Geraldi irão gerar uma prática que sempre partirá “da palavra do aluno e da contrapalavra do professor” (BRITTO, 1997, p. 159).

Nessa perspectiva, o texto-enunciado torna-se o centro de todo o processo pedagógico por sua possibilidade de servir para a construção de saberes linguísticos e não-linguísticos na sua relação com outros textos-enunciados e com outros sujeitos do discurso. Para o estudo do/com o texto, Geraldi (2011 [1984]) propõe o ensino baseado em três práticas: leitura de textos; produção de textos; e análise linguística. Com o objetivo de “a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo não uso artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita” (GERALDI, 2011 [1984], p. 88).

Em vista dos objetivos deste trabalho, encaminhamos nossa discussão para a prática de análise linguística, embora questões relacionadas à prática de leitura e à de produção de textos permearão a discussão, uma vez que as três práticas estão diretamente ligadas.

4 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Vimos até aqui que o ensino tradicional de língua portuguesa é aquele que tem como centro o ensino das regras e exceções da gramática normativa em exercícios de localização e reconhecimento de categorias taxonômicas circunscritos à análise frasal. Já a proposta para a renovação do ensino de língua que propõe um ensino operacional e reflexivo, centra-se no texto e no tripé das práticas de leitura de textos, de produção de textos e de análise linguística, buscando uma interação real entre professor-aluno. Assim, para entendermos à que tipo de ensino de análise gramatical (com base na gramática normativa) a prática de análise linguística se opõe, é preciso que entendamos melhor as questões relativas ao termo *gramática* e do que, de fato, estamos falando quando falamos de gramática. Além disso, também é preciso localizar de que *análise linguística* estamos tratando, já que o termo é amplamente utilizado em várias correntes linguísticas, com características diversas.

4.1 O TERMO GRAMÁTICA

Há diversos conceitos de gramática(s), tomados sob diferentes perspectivas nos estudos linguísticos. Por ser um termo altamente polissêmico, que abarca uma série de fenômenos, seria uma tarefa altamente exaustiva tentar apresentar todas as possibilidades de significação do termo. Tendo isso em vista, apresentamos o quadro produzido a partir do levantamento construído por Acosta-Pereira (no prelo⁹), de alguns desses conceitos e respectivas perspectivas¹⁰.

⁹ *Desafios da prática de análise linguística*. No prelo.

¹⁰ Compreendemos que esse levantamento proposto pelo autor não se caracteriza exaustivo. O estudo em questão, ao nosso ver, não apenas colabora para a compreensão do entreespaço da(s) gramática(s) e da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa, como, sobretudo, contribui para as discussões atuais sobre o papel da relação uso versus reflexão nas práticas de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa na esfera escolar.

Quadro 1 - Perspectivas conceituais do termo gramática

AUTOR	PERSPECTIVA	CONCEITOS DE GRAMÁTICA
Franchi (2006 [1991])	‘Saber gramática’	Tradicional, descritiva e interna
Possenti (1996)	‘Noção de regras’	Tradicionais, descritivas e internalizadas
Moura Neves (1997)	Correntes do pensamento linguístico	Formais e funcionais
Martelotta (2009)	Epistemologia das correntes filosófico-linguísticas	Tradicional, histórico-comparativa, estrutural, gerativa e cognitivo-funcional

Fonte: Acosta-Pereira (no prelo).

Ao concluir que quando falamos de *gramática* tratamos de conceitos distintos dentro de perspectivas distintas, fica claro que condenar ou defender o ensino de gramática nas escolas depende muito de que tipo de gramática e sob qual matiz se está considerando. Visto que nosso objetivo neste trabalho é entender o entrelugar da gramática e da prática de análise linguística nos manuais do professor, nos cabe definir a que gramática nos referimos. Nesse sentido, optamos por aprofundar os conceitos de gramática tradicional, gramática descritiva e gramática interna/internalizada, na perspectiva de ‘saber gramática’ e ‘noção de regras’ proposta por Franchi (2006 [1991]) e Possenti (1996), respectivamente. Isso porque são as noções de gramática que melhor concorrem para explicar as práticas didático-pedagógicas que ocorrem nas escolas. Há muito em comum nas duas definições, mas considerando o fato de que são tomadas a partir de matizes diferentes, entendemos como necessário tratá-las separadamente.

Iniciemos, pois, por Franchi (2006 [1991]). Para demonstrar como o conceito que o professor tem do que seja saber gramática influencia diretamente na avaliação que fará do seu estudante (e, obviamente, nos objetos de estudo e nas práticas pedagógicas), o autor define três conceitos, com base na perspectiva do que seria ‘saber gramática’: gramática normativa, gramática descritiva e gramática interna. A partir de um exemplo prático, no qual o professor deveria

avaliar o conhecimento gramatical dos alunos, ele elenca quais aspectos da língua seriam considerados e quais seriam desconsiderados conforme a noção que o professor tenha do que seja saber gramática.

A concepção de gramática tradicional implicaria em considerar os pressupostos de que uma língua natural possui diferentes modalidades de uso, mas apenas a modalidade padrão é culta, bela e correta, uma vez que é tomada da prática dos escritores consagrados e dos estudiosos da língua. Essa modalidade se contrapõe a modalidades vulgares, feias e incorretas, faladas pelas pessoas comuns, ‘desconhecedoras’ da língua. O que demonstra que a condição de língua padrão não se determina por suas características linguísticas, mas por sua valorização social enquanto língua falada pela elite intelectual e de classe. Nessa concepção, então, saber gramática seria dominar, na teoria e na prática, “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006 [1991], p. 16, grifo do autor).

Franchi (2006 [1991]) afirma que a gramática descritiva tende a ser vista como mais neutra que a gramática normativa uma vez que parte dos pressupostos de que essa concepção de gramática analisa e descreve a estrutura e as regras de funcionamento de uma língua conforme ela, de fato, ocorre no processo comunicativo. Não haveria, portanto, o certo e o errado, apenas o gramatical e o agramatical. Nessa perspectiva, saber gramática equivaleria a “ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade” (FRANCHI, 2006 [1991], p. 22).

Mas o autor alerta que a neutralidade é apenas aparente, uma vez que toda escolha implica que se desconsidere as outras possibilidades, o que permitiria a quem descreve uma língua desconsiderar os fatos da linguagem coloquial; e, ainda, ao definir o que é ou não gramatical, poder-se-ia utilizar-se de critérios de avaliação social, no lugar de critérios exclusivamente linguísticos. De tal modo que uma gramática descritiva pode assumir características normativas e transformar-se num instrumento de prescrição.

De todo modo, é preciso assumir que tanto as gramáticas tradicionais, quanto as descritivas não são capazes de englobar todos os fenômenos gramaticais e a forma como elas são aprendidas, não haveria, sequer, tempo e espaço suficiente para construir tal compêndio. Por este motivo, Franchi (2006 [1991], p. 24), balizado pelas discussões mais recentes da linguística da época, apresenta a terceira concepção de

gramática – a gramática interna, “um patrimônio característico de toda a humanidade”. Partindo dos pressupostos de que todo falante, independente de quaisquer fatores sociais, desde que tenham acesso à linguagem, aprendem a falar a sua língua e que toda língua, independente da modalidade, possui um sistema de princípios e regras; todo falante possui uma gramática interna construída e desenvolvida a partir de suas experiências linguísticas.

Guiar-se por essa concepção de gramática é ter em vista que todas as modalidades de uma língua possuem princípios e regras, e nesse sentido a gramaticalidade de uma frase não está relacionada a questões sociais de pertencimento ou não à norma culta, mas pelas possibilidades do sistema linguístico de cada comunidade de fala. E, mais além, para aprender uma língua a explicitação das regras é desnecessária, é preciso que o aluno tenha uma atividade linguística diversificada que permita o aprendizado de novas variedades da língua oral e escrita. Para Franchi (2006 [1991], p. 25), saber gramática depende “da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras”.

Em termos gerais, Franchi (2006[1991]) afirma que o professor, enquanto especialista, tem o dever de conhecer e dominar a gramática normativa e descritiva como ferramenta de análise e explicação da linguagem de seus alunos, mas não como objeto de ensino em si. Para o ensino, principalmente no Ensino Fundamental, há que se pensar em estratégias que levem os alunos a ampliar suas “experiências linguísticas e suas hipóteses gramaticais”, as atividades metalinguísticas podem ser trabalhadas a título de conhecimento científico, no Ensino Médio.

Por seu turno, Possenti (1996) irá conceituar gramática a partir da perspectiva de noção de ‘regras’ (que pode ser entendida como obrigação ou como regularidade), apontando três maneiras de entender o termo diretamente relacionadas ao ensino: gramáticas normativas, gramáticas descritivas e gramáticas internalizadas. Indicando as gramáticas normativas/prescritivas como a concepção mais presente nas escolas, o autor as define como um “conjunto de regras *que devem ser seguidas*” (POSSENTI, 1996, p. 64, grifos do autor) para que se fale e escreva corretamente de acordo com a norma padrão. Já as gramáticas descritivas são as de preocupação dos linguistas que se ocupam em descrever e explicar um sistema linguístico tal como se apresenta no uso. Possenti (1996, p. 65, grifos do autor) as define como um “conjunto de regras *que são seguidas*”. O autor fará uma comparação entre as duas

concepções, concordando com o fato de que há nas gramáticas normativas muitas partes descritivas, mas o que as diferencia é que as descrições feitas nas gramáticas normativas estão sempre apoiadas nas formas ‘corretas’ da língua e não nas formas correntes de uso da língua.

No que diz respeito às gramáticas internalizadas, Possenti (1996, p. 69, grifos do autor) irá referir-se a elas como “conjunto de regras *que o falante domina*”. São os conhecimentos lexical e sintático-semântico sobre a língua que o falante possui em sua mente e que lhe permitem produzir enunciados compreensíveis nessa determinada língua, conhecimentos que o falante adquire na sua relação com outros falantes. Por fim, o autor defende que ensinar gramática na escola seria um objetivo válido se o professor partisse da gramática internalizada, para a descritiva e só por fim, para a gramática normativa, conforme fica claro na seguinte passagem:

Não se trata de excluir das tarefas da escola a reflexão *sobre* a linguagem, isto é, a descrição de sua estrutura ou a explicitação de suas regras, tarefas essas que estariam incluídas nas definições normativa e descritiva de gramática. Trata-se apenas de estabelecer prioridades, deixando claro que não faz sentido, dado o objetivo da escola, descrever ou tentar sistematizar algo de que não se tenha o domínio efetivo (POSSENTI, 1996, p. 84, grifos do autor).

A partir das concepções de gramática apresentadas por Franchi (2006 [1991]) e Possenti (1996) e das suas considerações sobre a aplicação desses conceitos no ensino de língua materna, podemos perceber que não há uma apologia ao fim do ensino de gramática na escola. O que há é a defesa pelo entendimento do que o termo pode significar, de que os professores considerem que os alunos têm suas próprias gramáticas internalizadas e é a partir delas que irão poder dominar outras variedades da língua e, ainda, que percebam que ensinar uma outra variedade linguística não precisa ser um ato violento de recriminação e exclusão da variedade do estudante. Por fim, nos mostra que apenas a exposição regular do aluno às diversas atividades linguísticas será capaz de fazê-lo realmente dominar a variedade linguística padrão.

Aos conceitos apresentados anteriormente, somamos um conceito de gramática que tem tomado corpo nas escolas desde que se começou a

discutir a ineficiência das práticas de ensino de gramática tradicional e se buscou postular o texto como objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa: gramática contextualizada. Segundo Antunes (2014, p. 39, grifos da autora), para as teorias que entendem a língua/linguagem como atividade interativa (que é a concepção admitida pela perspectiva de ensino operacional e reflexivo), “a *gramática*, enquanto elemento constitutivo das línguas, é sempre *contextualizada*, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação”. Contudo, no contexto escolar, o termo tem sido utilizado para marcar uma prática pedagógica que procura deslocar a centralidade do ensino de gramática por meio de palavras e frases soltas para o ensino de gramática por meio de textos. O problema é que apenas o suporte foi alterado, a prática, na sua essência, permanece a mesma, porque o texto entrou na sala de aula, mas a hegemonia, a importância da gramática tradicional enquanto conteúdo superior não foi superada. Assim, o que se criou foi uma prática conhecida pela alcunha de “texto como pretexto”, na qual os conteúdos gramaticais seculares continuavam a serem trabalhos nas suas longas listas de nomenclaturas, classificações, localizações e preenchimentos de lacuna; mas agora utilizavam o texto como material de localização e não mais a frase.

O termo “gramática contextualizada” veio, assim, como uma espécie de acordo: a gente recorre ao texto, mas garantindo a manutenção dos mesmos programas e dos mesmos procedimentos de estudo da gramática. Grande parte dos livros didáticos – mesmo alguns dos mais atuais – ainda se pautam por esse critério” (ANTUNES, 2014, p. 42).

Tal prática é tão ineficiente quanto a anterior, porque continua a desconsiderar a língua em uso; o texto não é trabalhado na sua totalidade de sentido, as classes gramaticais analisadas não são estudadas enquanto sua função semântica para o projeto discursivo do texto. De maneira geral, as atividades que se apresentam podem ser replicadas a qualquer texto, independente do gênero, da complexidade, do tema, etc.

O que Antunes (2014, p. 46) defende é que se faça da gramática contextualizada, enquanto prática pedagógica, “uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita”.

Nesse panorama, a prática de análise linguística se mostra como uma alternativa para a reflexão sobre a língua em uso a fim de superar as atividades mecânicas de conceitualização, identificação e repetição. Sobre o que de fato se propõe como prática de análise linguística, é do que tratamos na próxima seção.

4.2 O TERMO ANÁLISE LINGUÍSTICA

O termo *análise linguística*, assim como o termo gramática, pode significar diferentes práticas a depender da corrente a qual se filia. Para Bezerra e Reinaldo (2013), análise linguística é um termo utilizado na Linguística para se referir a investigação das unidades linguísticas nas suas diferentes abordagens teórico-metodológicas desde os estudos histórico-comparativos do século XIX, perpassando as teorias que se iniciaram no século XX Estruturalista, Gerativista, Psicolinguística, Sociolinguísticas, Etnolinguística, Pragmática, Análise do Discurso, entre outras e que vêm se especializando no século XXI.

Essa investigação pode se dar tanto para fins teórico-científicos de descrição e explicação dos fenômenos linguísticos com base nas diversas teorias linguísticas, quanto para fins didático-pedagógicos de ensino de línguas. No primeiro caso, a “*análise linguística* descreve as unidades da língua a partir de pontos de vista diferentes e, conseqüentemente, elege aquelas que passam a ser seu objeto de estudo” (BEZERRA; REINALDO 2013, p. 21, grifos das autoras), isto é, se analisa a língua para descrever/explicar sua estrutura; seu léxico; sua aprendizagem; suas possibilidades discursivas; suas funções, etc.

No âmbito do ensino de línguas, a prática de análise linguística adquire um caráter didático e é um eixo estruturador do ensino de língua portuguesa, ao lado das práticas de leitura e produção textual (BEZERRA; REINALDO, 2013). O problema aqui é que, apesar de ter um contexto teórico bem definido que o instituiu nos PCN (BRASIL, 2000b) como um dos eixos de ensino, quando o termo aparece em publicações, livros didáticos, discursos de professores, nem sempre designa a mesma prática. Assim como vimos com o termo gramática contextualizada (cf. seção 4.1), o termo análise linguística também acaba, por vezes, servindo de nova nomenclatura para a mesma prática de localização, classificação, aprendizagem de nomenclaturas do ensino tradicional de língua portuguesa. Para esclarecer o que se espera da prática de análise linguística no ensino de língua materna, na próxima

seção definimos o termo a partir de sua teorização, em especial, à luz dos estudos em Linguística Aplicada.

4.3 O QUE É A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PARA A LINGUÍSTICA APLICADA

O conceito de prática de análise linguística abordado neste trabalho diz respeito a um escopo teórico-metodológico específico que é o do ensino operacional e reflexivo de língua materna, mais precisamente, iniciado por Franchi e Geraldí, nos anos de 1980, à luz de uma perspectiva sociointeracionista, que compreende a língua/linguagem como historicamente constituída pela interação dos sujeitos falantes (BEZERRA; REINALDO, 2013).

De tal modo, que são os usuários da língua que “fazem” a língua, que vão por meio da interação, da negociação de significados, tecendo suas regras, normas, seus padrões. Outro fator importante sobre a língua/linguagem na concepção de atividade interativa é que todo texto se endereça a alguém e aguarda de seu interlocutor uma resposta. Pode-se dizer que, assim como para Bakhtin, a língua(gem) é dialógica.

Nessa concepção, a gramática de uma língua, em conjunto com o léxico, forma a matéria física da linguagem, por meio da qual a produção verbal se materializa. É, portanto, uma parte importante da língua, mas não é, por si só, a língua; tampouco pode existir fora da língua, como uma entidade válida por si mesma, ela só é na sua relação com os outros aspectos da linguagem (léxicos, semânticos, contextuais).

Por essas características, ao se pensar um ensino de línguas que realmente seja relevante, isto é, realmente interfira positivamente para a ampliação das práticas discursivas dos estudantes deve-se ter em mente que “só línguas mortas são retratáveis num *corpus* fechado de regras” (GERALDI, 1997 [1991], p.118).

E como forma de superar esse tipo de prática que Geraldí (2011 [1984]) propõe o tripé de práticas que deve apoiar o ensino de língua materna (leitura, produção de texto e análise linguística). O autor não está propondo apenas um novo termo para uma prática antiga e estigmatizada, conforme deixa claro em uma nota de rodapé:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais de gramática

quanto questões amplas a propósito do texto [...]. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2011 [1984], p. 74, grifos do autor).

Embora retome alguns pontos da gramática normativa, a prática de análise linguística proporciona ao aluno, por meio de atividades reais de observação de sua escrita (e, poderíamos acrescentar, de sua produção oral, e da produção oral e escrita de outros), tornar-se capaz de identificar seus problemas de textualização e de adequação à norma e de se autocorriger; melhorar sua produção escrita (e oral); perceber as possibilidades diversas de sentido de um texto.

De acordo com Geraldi (1997 [1991], p. 189), a prática de análise linguística é um “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria [...]”. Desse modo, essa prática não se pretende uma prática inovadora para o aluno (apesar de ser para a escola), uma vez que refletir sobre a linguagem, investigar suas possibilidades de significação *etc.* são atividades comuns a todo falante, embora na escola ela se torne mais consciente e sistematizada.

Nessa proposta do autor, três atividades estão integradas ao ensino de línguas e, portanto, à prática de análise linguística: atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas. Geraldi (1997 [1991]) retoma essas atividades e suas definições de Franchi, bem como a necessidade de atentarmos para a confluência das três. As atividades linguísticas estão relacionadas ao uso da língua; as atividades epilinguísticas estão relacionadas à reflexão que se faz sobre a linguagem e de seus recursos expressivos; as atividades metalinguísticas são as relacionadas à reflexão analítica que nos permite categorizar e nomear os fenômenos da linguagem e é sempre uma atividade posterior às outras duas.

A prática de análise linguística, consociada a essas três atividades, deverá proporcionar ao aluno a compreensão e o domínio de recursos expressivos distintos dos seus e da sua variedade linguística. O estudante diversificará tanto suas práticas discursivas quanto as possibilidades de dizer de modos diferentes. “O confronto entre diferentes formas de expressão e mesmo a aprendizagem de novas

formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos, levam à produção e ao movimento de produção da variedade padrão contemporânea” (GERALDI, 1997 [1991], p. 193).

Apesar de Geraldi (2011 [1984]) propor que a prática de análise linguística aconteça a partir dos textos dos alunos, acreditamos que ela também deva ser mediada por textos-enunciados de outrem, para que o aluno ao confrontar seus textos com textos outros perceba as diversas formas de dizer, de organizar as palavras em um enunciado, de dar sentidos outros, de revelar e esconder, de deixar subentendido *etc.* Tomando de empréstimo a afirmação de Britto (1997, p. 164), “a análise linguística, que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas de leitura e produção”.

Nesse sentido, é necessário que desde os primeiros anos da educação básica, o aluno realize práticas que envolvam as atividades linguísticas – por meio da leitura e produção de textos orais e escritos, de maneira engajada, sempre pensada como prática social e não como atividade escolar – e as atividades epilinguísticas – por meio da prática de análise linguística que se faz na “manipulação objetiva e engajada da linguagem, em suas variedades e registros, orais e escritos” (BRITTO, 1997, p. 165) em seus textos e textos outros. Dessa forma, seria possível a superação de um ensino tradicional, taxonômico e fragmentário e que tem se mostrado deficitário.

De acordo com o exposto até aqui sobre ensino tradicional e ensino operacional e reflexivo (seção 3), as possibilidades de sentido do termo gramática e sua reverberação no ensino (seção 4.1), e o que se define como prática de análise linguística (nesta seção), apresentamos abaixo o quadro construído por Mendonça (2006, p. 207) para resumir as principais diferenças entre um ensino de gramática tradicional e um ensino de prática de análise linguística. Alertamos para o fato de o quadro abaixo ser apenas uma representação generalizada e não uma tentativa de esgotar e cristalizar as possibilidades das duas práticas em questão.

Quadro 2 - Diferenças entre ensino de gramática e ensino de prática de análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.

Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

A prática análise linguística, então, diferencia-se da prática tradicional de ensino de gramática porque propõe que se utilize esta como uma das ferramentas para análise da língua de modo contextualizado, isto é, mostrando como as unidades gramaticais e lexicais se prestam a diferentes projetos de discursos. Além disso, utilizam os outros componentes da língua/linguagem para desvelar os sentidos do texto.

Optar pela abordagem teórico-metodológica na qual se encontra a prática de análise linguística pode ser um passo em direção à mudança de paradigmas sociais seculares que alijam as classes mais pobres das importantes decisões políticas, sociais e econômicas. Ademais

As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo. [...] Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. (BAKHTIN, 2013 [1940-1960], p. 23-25).

É com essa reflexão que prosseguimos para verificar como os documentos oficiais abordam direta ou indiretamente a prática de análise linguística, para posteriormente entendermos como esses documentos reverberam no manual do professor.

5 OS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES

Considerando os objetivos deste trabalho, apresentamos, neste capítulo, uma síntese de três documentos que estão diretamente atrelados à produção dos Livros Didáticos que circulam na escola pública. O primeiro deles, os PCN¹¹ - Parâmetros Curriculares Nacionais, é fruto do panorama exposto nas seções anteriores, do abandono do discurso do ensino tradicional e da emergência do discurso da renovação do ensino, não só na disciplina de LP, mas em toda a educação. E tem por objetivo difundir um novo perfil de currículo para o Ensino Médio.

Já os outros dois documentos se referem ao PNLD, que é um programa de distribuição gratuita de livros didáticos para os estudantes das redes públicas de ensino da educação básica, além de obras de referência e obras literárias. Os documentos são a Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012 e o Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI.

5.1 OS PCN

Antes de adentrarmos no parâmetro curricular de Língua Portuguesa, cabe uma breve contextualização de como e porque tal documento foi desenvolvido, considerando as justificativas apontadas nas Bases Legais (BRASIL, 2000a). Os PCN foram construídos coletivamente¹² como parte de uma reforma maior e mais geral da educação como pilar para o desenvolvimento social do país.

¹¹ Utilizamos para esta pesquisa os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Bases Legais (BRASIL, 2000a) e Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2000b).

¹² A primeira versão do documento foi elaborada pelo professor Ruy Leite Berger Filho (diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica) e pela professora Eny Marisa Maia (coordenadora do projeto de reforma curricular do Ensino Médio). Posteriormente foi desenvolvida por professores universitários convidados por sua reconhecida experiência em ensino e pesquisa e pela equipe técnica da Secretaria de Educação Média e Tecnológica. O documento seguiu para discussão e sugestões de aperfeiçoamento em debates com representantes de todas as Secretarias Estaduais de Educação. Por fim, foram realizadas duas reuniões para verificar a compreensão e receptividade em relação aos textos, com professores que lecionavam em escolas públicas, escolhidos aleatoriamente entre os profissionais dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Além disso, o jornal

Segundo indicado pelos próprios Parâmetros (BRASIL, 2000a), seu papel é de difundir a reforma curricular e orientar os professores a atualizarem suas abordagens e metodologias, baseados em um novo perfil de currículo, qual seja, um currículo contextualizado, interdisciplinar e motivador da aprendizagem e do raciocínio. Esse novo perfil busca atender as exigências do mundo contemporâneo informatizado, que embora a época estivesse dando seus primeiros passos, já mostrava um caminho sem volta para o uso da microcomputação e da internet, influenciando largamente a produção de bens e serviços e as necessidades de conhecimento. Nas justificativas apresentadas pelo documento:

A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho (BRASIL, 2000a, p. 4).

Nesse novo panorama nacional, a educação deixa de ser “um instrumento de conformação do futuro profissional ao mundo do trabalho” e passa a ter um papel muito maior “como elemento de desenvolvimento social” (BRASIL, 2000a, p. 11). Assim, as competências básicas a serem alcançadas no ensino médio a fim de garantir a todos os alunos o exercício pleno da cidadania, rompendo com o paradigma de uma sociedade estratificada entre aqueles que pensam e aqueles que executam, são:

[...] Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, o desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento

Folha de São Paulo também organizou debates abertos com a participação de sindicatos de professores, associação de estudantes, e outros membros da sociedade civil (BRASIL, 2000a).

crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 2000a, p. 11-12).

Não é nossa intenção aqui, aprofundarmo-nos em como se deu este processo de reforma do Ensino Médio, tampouco, quais forças internas e externas ao governo estavam atuando para que tal reforma acontecesse, embora saibamos que todo processo de mudança na educação é motivado por diversos interesses e o próprio documento indique algumas destas forças como o mercado de trabalho, a UNESCO, os baixos índices de escolarização do país, etc. Conforme explica Santos (1990 *apud* SOARES, 2002, p. 175),

[...] o desenvolvimento de uma disciplina escolar está condicionado a fatores internos e externos. Os primeiros dizem respeito às próprias condições de trabalho na área, e os últimos estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. A importância, ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudos bem como o próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscrevem.

Cientes dos motivos que guiaram a reforma apresentados pelos PCN, mas também conscientes de que representam apenas um ponto de vista de divulgação institucional, prosseguimos com a exposição das orientações específicas para área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, com foco na área de Língua Portuguesa.

Segundo Rodrigues (2009), os PCN representam um marco oficial de uma revisão iniciada nas décadas de 1980 e 1990 pelos documentos oficiais de ensino propondo que o ensino de línguas fosse mais operacional e reflexivo. Tal revisão indicava a apropriação na esfera governamental das propostas produzidas na academia a partir da década de 1970, período de abertura política do país e também de fortalecimento da área de Linguística que buscava, conforme Pietri (2003), “justificar-se enquanto ciência” passando a divulgar seus conceitos de língua/linguagem e seu ensino.

Já na apresentação do texto da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, área entendida como parte do projeto de um novo ensino médio (também entendido como parte no processo de educação

formal e de desenvolvimento social), podemos ver como há influência dessas reflexões iniciadas nos anos 1970 e 1980 na área de Linguística e Linguística Aplicada, quando o parágrafo de encerramento da seção explica:

Cabe ao leitor entender que o documento é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados *na, pela e com a linguagem* (BRASIL, 2000b, p. 4, grifos nossos).

Como já abordamos no capítulo 3 do presente trabalho, Geraldí (2011 [1984]) postula que o trabalho criativo dos sujeitos, no âmbito da linguagem, acontece entre dois níveis que se entrecruzam: o nível dos sistemas de referência e o nível das operações discursivas. Sendo que neste ocorrem as ações da linguagem e, naquele, as ações com e sobre a linguagem. Assim, a frase apresentada acima, nos parece uma retomada dessas possibilidades de ação linguística do sujeito no momento da leitura e aplicação dos Parâmetros, não mais entendendo o texto como um produto de natureza estanque dado pelo seu autor, mas como uma coconstrução de sentidos entre autores e leitores nas diversas situações de contato com esse texto.

Na sequência, o documento define linguagem como “capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000b, p. 5). Essa definição é de suma importância para a área, pois entende a função da linguagem como interação, produção de sentido. Historicamente, as reformas pelas quais passou a disciplina de Língua Portuguesa trazem em seu seio um conceito de língua/linguagem que define, por consequência, os objetivos e formas de ensinar. Para Geraldí (2011 [1984]), a concepção de linguagem precisa ser consciente, isto é, o professor precisa escolher (ou pelo menos saber que usa) uma determinada concepção de linguagem e que ela influencia diretamente como ensinamos, pois a concepção que temos do que é língua/linguagem nos diz para que ensinamos o que ensinamos.

Retomando a história da disciplina de Língua Portuguesa traçada por Soares (2002), podemos distinguir três concepções de línguas que predominavam no ensino de língua portuguesa até os 1970 (quando da emergência do conceito de língua/linguagem como forma de interação): 1) concepção de língua como sistema – ensino de gramática; 2)

concepção de língua como expressão estética – ensino de retórica, poética e, posteriormente, o estudo do texto; 3) concepção de língua como comunicação – disciplinas de comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa.

As duas primeiras concepções figuram no ensino de línguas desde o *Ratio Studiorum* (plano e organização de estudos jesuítas), que dividia o ensino de línguas em gramática, retórica e poética. Apesar de esta divisão ter se mantido até o fim do império enquanto nomenclatura, a criação de uma única disciplina Português não alterou a prática e os conteúdos que se mantiveram divididos. Esta divisão só foi realmente contestada no início dos anos 1950, com a modificação do alunado que frequentava a escola pública (embora uma mudança ainda muito incipiente), que se expandiu nas décadas seguintes¹³. Neste período, gramática e texto passaram a apoiar-se, isto é, um servia para aprendizagem do outro, embora tenha havido uma preferência pelo estudo da gramática em relação ao texto (que se verifica ainda hoje). Para Soares (2002, p. 168),

Esta primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição [...]; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de textos.

Os anos 1970 e 1980 são considerados um hiato da primazia da gramática em relação ao texto, uma vez que a disciplina foi desviada de seu curso normal de evolução e, por motivos político-ideológicos, no período da ditadura, deixou de lado as concepções de língua enquanto sistema e língua como expressão estética, passando a assumir a concepção de língua como comunicação. “Já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou estudo *da* língua, mas desenvolvimento do *uso* da língua” (SOARES, 2002, p. 169). É após esse período de ditadura, até

¹³ Soares (2002) chama a atenção para o fato de que nesta mesma época começam a ampliar as informações aos professores nos livros didáticos que, até então, eram compostos apenas por textos ou trechos de textos e gramática, sem notas ou exercícios. Isto porque a abertura da escola pública fez aumentar a demanda por professores, os salários baixaram e para compensar os salários baixos e a rotina exaustiva delegou-se ao livro didático a função de preparar as aulas.

mesmo como forma de protesto a um modelo que foi imposto e que se mostrou pouco eficaz, que se retoma, nos anos 1980 a discussão sobre o ensino de gramática e o ensino do texto, principalmente na academia, e no qual se desenvolve a concepção de linguagem como interação, Omo produção de sentido que figura hoje nos PCN.

Assim, essa nova concepção de linguagem acarreta uma série de mudanças nos objetivos e objetos da disciplina de Língua Portuguesa, como apresentado no documento. Primeiramente são apresentadas competências e habilidades gerais a serem desenvolvidas por todas as disciplinas que envolvem a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. São elas:

Representação e comunicação

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

Investigação e compreensão

- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção

(intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc).

- Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.
- Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.
- Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.

Contextualização sócio-cultural

- Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.
- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

- Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (BRASIL, 2000b, p. 14-15).

No que compete à disciplina de Língua Portuguesa para o alcance dessas habilidades e competências, os PCN propõem um trabalho, a nosso ver, fundamentado na proposta de ensino operacional e reflexiva (cf. seção 3), o qual deve entender o estudo da língua como “uma reflexão do uso da língua na vida e da sociedade (BRASIL, 2000b, p. 16). Isto é, não se deve separar a aprendizagem da língua na escola do uso que se faz dela em sociedade, evitando assim a artificialização da língua/linguagem, enrijecida por normas e nomenclaturas gramaticais que não condizem com o que se fala/escreve atualmente; longas descrições de períodos e escolas literárias com pouco contato com os textos literários; raríssimas aulas de produção textual (escrita ou oral). Para tanto, “o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinado contexto” (BRASIL, 2000b, p. 18). E ainda, “a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo da sua atualização e a razão do ato linguístico” (BRASIL, 2000b, p. 18), de tal modo que o aluno deve ser compreendido como produtor/receptor legítimo de textos reais que o define como pessoa entre outras pessoas; o papel do professor de língua passa a ser o de ampliar o conhecimento linguístico que o aluno já possui.

E é nesse ponto que se pode verificar uma indicação para o trabalho com a prática de análise linguística:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem

interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo de gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 2000b, p. 18).

E ainda:

Deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjugar-lo. Com, pela e na linguagem as sociedades se constroem e se destroem. É com a língua que as significações da vida assumem formas de poesia ou da fala cotidiana nossa de cada dia (BRASIL, 2000b, p. 18).

Os trechos exemplificados acima propõem um trabalho integrado de leitura, produção textual e reflexão sobre o uso, proposta muito semelhante ao tripé de práticas proposto por Geraldi (2011 [1984]), apontando para o estudo do texto na sua dimensão dialógica, nas suas múltiplas possibilidades de significação e de como a língua é engendradora de tal forma a dizer a mesma coisa de maneiras diversas; incita não só a aprendizagem/desenvolvimento de atividades linguísticas (uso da língua/linguagem) e metalinguísticas (categorização e nomeação dos fenômenos da língua/linguagem), mas também de atividades epilinguísticas (reflexão sobre a língua e seus recursos expressivos).

Os PCN são um documento propositivo, que reverberam no livro didático devido sua importância conceitual para a construção do currículo do Ensino Médio. A seguir, apresentamos a resolução e o edital que regem o processo de seleção dos livros didáticos e que por serem de natureza impositiva, determinam o formato e alguns conteúdo dos livros apresentados para a escolha do professor.

5.2 O PNLD

Embora existam políticas de regulação do livro didático desde 1929 no país, com vistas a sua produção e circulação, apenas em 1966 é que ocorre a primeira distribuição gratuita de livros didáticos, a partir de um acordo entre o Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e apenas a partir de 1997, quando a execução do PNLD é transferida para o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) é que passa a ser constante a distribuição gratuita de livros didáticos e ampliada para todo o Ensino Fundamental. O Ensino Médio passa a ser atendido pelo PNLDEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) em 2005 – sendo que a resolução que instituiu a aquisição de livros para esse nível de ensino foi publicada em 2003 (FNDE, s/d).

Fato é que, desde sua criação, o programa de livros didáticos passou por uma série de reformulações, avanços e retrocessos, mudanças de nome e de gestão. Hoje, o programa é regulamentado pela Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012/FNDE e se destina a “Prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” (FNDE, 2012). Para serem atendidas pelo programa, as escolas federais e as redes de ensino estaduais e municipais e do Distrito Federal devem aderir ao programa, uma única vez, por meio de formulário específico. A Resolução também determina que “O processo de avaliação, escolha e aquisição de livros didáticos ocorrerá de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais alternados, intercalando o atendimento aos distintos segmentos” (FNDE, 2012), assim as obras didáticas estão sempre sendo atualizadas e os acervos das escolas ampliados. E todo o processo é regido a partir da publicação de um edital que determina

[...] as características das obras a serem adquiridas e os procedimentos para execução de cada edição do Programa, observando as seguintes etapas e procedimentos:

- I - inscrição, composta de cadastro dos editores, pré-inscrição das obras e entrega dos exemplares;
- II - triagem, pré-análise e avaliação pedagógica;
- III - escolha ou seleção, conforme o caso;
- IV - habilitação, negociação e contratação;

V - produção, distribuição e controle de qualidade (FNDE, 2012).

A partir da publicação do edital, as editoras inscrevem suas obras que seguem para uma triagem técnica e, se aprovadas, para a avaliação pedagógica realizada por equipe técnica designada pela Secretaria de Educação Básica (SEB); as obras aprovadas na avaliação são resenhadas e integram o Guia do Livro Didático, que é disponibilizado aos professores como base para escolha dos livros didáticos. É importante salientar que a escolha do livro didático é tarefa dos professores de cada componente curricular, que devem indicar a primeira e a segunda opção, informando ao gestor da escola que fará o registro no sistema próprio do FNDE. Feito esse breve resumo sobre o funcionamento do programa, seguimos para a explicitação do edital para entendermos quais as exigências traçadas para os manuais do professor que serão analisados posteriormente.

Ainda que nos interesse, neste seção, entender quais os critérios de avaliação pedagógica dos livros didáticos aprovados para o PNLD, faremos um breve resumo das normas constantes do “edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015” (BRASIL, 2013), no que diz respeito às características gerais das obras submetidas ao certame.

No ano de 2013 o edital foi publicado visando à seleção de obras didáticas, no formato multimídia ou impresso, que seriam utilizadas no triênio 2015-2017 por alunos e professores do Ensino Médio de escolas públicas federais, estaduais e municipais participantes do PNLD. Segundo o documento, uma obra didática é “[...] uma proposta pedagógica única para o ensino-aprendizagem de um dos componentes curriculares [...]” (BRASIL, 2013, p.1), e no caso do componente curricular Língua Portuguesa deve ser organizada em uma coleção, isto é, um “[...] conjunto organizado em volumes, inscrita sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular do ensino médio” (BRASIL, 2013, p. 1). A coleção deverá, necessariamente, ter 6 (seis) volumes, sendo três livros do aluno e três manuais do professor. O edital esclarece que

O manual do professor não poderá ser apenas cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação

teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2013, p. 2).

Assim é preciso que ao escrever o manual do professor, os autores/editora tenham em mente que seu interlocutor é o professor.

O documento ainda estabelece que algumas obras didáticas serão reutilizáveis e outras consumíveis, de acordo com o componente curricular. No caso de Língua Portuguesa, a coleção será reutilizável, isto é, o livro permanece com o estudante em caráter provisório pelo período de um ano letivo, sendo reutilizado por outro estudante no ano seguinte. É vedada a apresentação de caderno de atividades e qualquer anexo que se julgue indispensável para a integridade da obra, deverá fazer parte do corpo da obra, que deverá conter no máximo 400 páginas, no caso do livro do aluno, ou 512 páginas, no caso do manual do professor¹⁴. Essas e outras especificações físicas e atributos editoriais são analisadas na triagem; a conformidade dos documentos é verificada na etapa de pré-análise. Somente passa para a avaliação pedagógica as obras aprovadas nas etapas anteriores.

Sobre a avaliação pedagógica, o edital estabelece que “[...]será realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação” e que “para realizar a avaliação pedagógica, as instituições públicas de educação superior constituirão equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino” (BRASIL, 2013, p. 9). Os princípios e critérios para a avaliação pedagógica estão dispostos no anexo III, onde estão determinados critérios comuns a todos os componentes curriculares e especificidades de cada área.

Para os fins deste trabalho, buscamos encontrar no anexo III as orientações que estão mais diretamente relacionadas ao que se projeta

¹⁴ Esses números correspondem a cada volume do ao componente curricular de língua portuguesa. Para cada componente curricular é estipulado uma quantidade máxima de páginas por volume.

para o manual do professor, ou seja, o que se espera que esteja minimamente contemplado no manual do professor.

O anexo III inicia com a caracterização do aluno do EM e com o que se espera dele ao fim da conclusão da educação básica, tanto em termos de conhecimento, quanto as expectativas de atuação na sociedade. Essa definição de quem é o sujeito que está cursando o EM tem por objetivo traçar uma imagem do interlocutor em potencial do LD, que deve ser considerado pelo autor no momento de produção da obra. Esse interlocutor é definido como jovem; ator social; protagonista de papéis relevantes na vida social, cultural, política e econômica do país, pertencente à rede pública de ensino e portanto membro das camadas mais populares da sociedade, mas que tem um status diferenciado nesse estrato social por já ter concluído o ensino fundamental; objeto de expectativas sociais nos mais diversos âmbitos – família, governo, mídia, mercado de trabalho. O documento dá especial atenção a fase de desenvolvimento desse sujeito: a adolescência.

Marcada pelo impacto psicológico e existencial decorrente da irrupção da sexualidade, assim como pelas transformações corporais inerentes ao processo de maturação, a adolescência é um momento decisivo da formação pessoal. Além do trabalho de (re)conhecer-se num novo corpo, o adolescente tem pela frente uma série de alternativas e, mesmo, desafios aos quais será preciso dar respostas satisfatórias, tanto em termos sociais quanto no que diz respeito às suas próprias demandas. Razão pela qual ele se encontra diante de grandes tensões e conflitos, geradores de ansiedade e de instabilidade emocional (BRASIL, 2013, p. 38).

Contudo, não há, explicitamente, uma caracterização do interlocutor em potencial do manual do professor, apenas das atitudes que se espera dele a partir do perfil de aluno apresentado. O que fica evidente no trecho que segue:

Considerando-se esses traços do perfil do alunado, são desafios básicos da escola de ensino médio:

- acolher o jovem em sua condição específica, colaborando para o processo de construção de

- sua plena cidadania e, portanto, para sua inserção social e cultural;
- reconhecer os limites e possibilidades do sujeito adolescente, propiciando-lhe o suporte necessário para o desenvolvimento de estratégias eticamente legítimas e socialmente bem sucedidas de subjetivação (BRASIL, 2013, p. 38).

Propondo, para tal fim, uma perspectiva de “Educação Integral” que seja capaz de formar o sujeito em todas as suas dimensões (éticas, estéticas, históricas, culturais, corporais, etc.) e integrado, superando as barreiras entre as disciplinas e as áreas de conhecimento (BRASIL, 2013).

No mesmo anexo, encontramos os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, específicos das áreas e específicos de cada componente curricular. Listamos a seguir esses critérios, apontando àqueles que nos parece influenciar mais diretamente o manual do professor, no caso dos critérios gerais; e, no caso dos critérios específicos, apresentando somente àqueles que no próprio edital é destinado ao manual do professor.

Os critérios a serem avaliados nas obras didáticas de todas as áreas são:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;**
- (4) respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos;**
- (5) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (6) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;**

(7) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;

(8) pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso (BRASIL, 2013, p. 39, grifos nossos).

Os critérios específicos das obras apresentadas para a disciplina de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao manual do professor, que se desconsiderados implicam eliminação do processo, são os que seguem :

- explicitar a organização da obra, os objetivos pretendidos e a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e da língua portuguesa, relacionando esta última às orientações oficiais para LCT e para LP no ensino médio;
- sugerir propostas de articulação entre os eixos de ensino e atividades de abordagem interdisciplinar dos conteúdos;
- indicar bibliografia especializada que subsidie o trabalho do professor, com especial atenção para obras que constem dos acervos distribuídos pelo PNBE do Professor (BRASIL, 2013, p. 47).

Para evitar repetições excessivas, nos detivemos nas análises desses critérios nos capítulos 7 e 8, em conjunto com a análise dos discursos do manual do professor para a compreensão de como esses critérios concorrem para a formação da imagem do professor que é o interlocutor em potencial do manual, bem como as orientações ao professor reenunciam/concordam/refutam esses critérios.

Após a apresentação do nosso referencial epistemológico e teórico-metodológico, seguimos para a apresentação dos pressupostos metodológicos da pesquisa.

6 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ao filiarmo-nos à teoria bakhtiniana, estamos cientes de que não vamos encontrar caminhos metodológicos prontos, definidos, com categorias de análise e manuais de procedimentos pré-definidos. Porque assim como não existem enunciados que se repetem, não pode haver categorias de análise que se replicam (ACOSTA-PEREIRA, 2012). Essa posição se justifica pela própria natureza do signo ideológico. Conforme Medviédev (2012 [1928], p. 63, grifos do autor),

Com efeito, no horizonte ideológico de qualquer época e de qualquer grupo social não existe uma única verdade, mas várias verdades mutuamente contraditórias, não apenas um caminho ideológico, mas vários divergentes. Quando o homem escolhe uma das verdades como indiscutível e toma um dos caminhos como evidente, ele escreve um tratado científico, adere a alguma tendência, ingressa em algum partido. E tampouco nos limites do tratado, do partido, da crença, ele jamais poderá “dormir sobre os louros”: o fluxo da constituição ideológica voltará a colocá-lo diante de dois caminhos duplos, duas verdades, e assim por diante. O horizonte ideológico está em constante formação, considerando que o homem não estacou em um atoleiro da vida. Tal é a dialética da vida viva.

Concordamos, pois, com Acosta-Pereira (2012, p. 66) que o fazer científico das Ciências Humanas “[...] se concretiza por gestos interpretativos, por uma contínua construção de sentidos e não por caminhos objetivo-matemáticos, percurso essencialmente positivista”. Tão pouco, no estágio em que se encontra esse projeto, poderemos delimitar essas categorias, porque só no contato com os textos, nas idas e vindas, no debruçar-se sobre, na comparação de um texto com os outros é que poderemos gerar os dados e optar pelo que é mais significativo para a pesquisa. Por enquanto, apresentamos os encaminhamentos gerais/fundantes propostos pelo Círculo que

configuram uma diretriz metodológica para o que vem se consolidado como Análise Dialógica do(s) Discurso(s)¹⁵ (ADD).

Ancorados nesse campo, apresentamos nessa seção os pressupostos metodológicos apontados ao longo das obras do Círculo para a posterior construção de um dispositivo analítico.

6.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS PARA UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO(S) DISCURSO(S)

Bakhtin (2003 [1979]) considera que toda ciência humana, que tem como objeto o ser *expressivo e falante* (BAKHTIN 2003 [1979], p. 395), ocupa-se de textos, porque apenas por meio do texto, enquanto texto-enunciado, é que o homem pode ser estudado no seu agir específico de ser humano.

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.) (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 312).

E aqui, o termo “texto” está na sua amplitude, “[...] como qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 307), o que permite abarcar outras semioses além da língua e outras ciências além da Linguística dentro das Ciências Humanas por terem como ponto de partida das suas pesquisas o texto. Mas não é um ocupar-se qualquer do texto, apenas nas suas relações lógicas internas do sistema linguístico; é ocupar-se do texto na relação com o humano, isto é, o texto-enunciado, realidade imediata, relacionado aos seus interlocutores, sua situação de interação, seu lugar no tempo e no espaço. De onde se pode concluir que o homem estudado fora do texto é

¹⁵ Segundo Acosta-Pereira e Rodrigues (2015, p. 61, grifos dos autores), a ADD é uma das vias, na área de Linguística e Linguística Aplicada, “de acessos aos sentidos da prática discursiva [...] que vem se consolidando como *resposta* dos interlocutores contemporâneos aos escritos de Bakhtin, Volochínov e Medviédév”.

objeto das ciências naturais, o texto estudado “fora do homem” é objeto da Linguística Formal. Para a proposta de um estudo sociológico da linguagem, interessa o texto-enunciado na sua relação com o humano e com outros textos-enunciados, nas suas relações dialógicas (AMORIM, 2004; 2016; BRAIT, 2007; PAULA; STAFUZZA, 2010).

É claro que não se está desconsiderando o sistema linguístico, sem o qual não se pode realizar o enunciado. O que se faz de diferente é considerar os dois polos do texto:

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 309-310).

Há outra importante consideração a ser feita que diz respeito ao fato de Bakhtin (2003 [1979], p. 316, grifos do autor) não propor uma ciência explicativa, mas compreensiva – porque a explicação é monológica, mas a compreensão é necessariamente dialógica (FARACO, 2007). “Na *explicação* existe apenas uma consciência, um sujeito; na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos”. Isto porque as ciências explicativas (naturais, exatas, linguísticas) lidam com objetos, com coisas mortas que não respondem. As ciências humanas lidam com sujeitos, investigam pessoas vivas (ou as suas memórias), e para lidar com sujeitos é necessário abrir-se para o outro. “Aqui o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível. [...] Aí o critério não é a exatidão do conhecimento mas a profundidade da penetração” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 394).

Quanto à especificidade do objeto de um estudo sociológico da linguagem, Medviédév (2012 [1928], p. 50) explica que é o fato de trabalharmos com o “material ideológico organizado” que se difere dos corpos físicos, dos instrumentos de produção e dos produtos de consumo. Os corpos físicos são estudados por suas leis mecânicas e

naturais mais gerais; os instrumentos de produção por seu caráter utilitário; e os objetos de consumo na sua relação econômica. O objeto ideológico deve ser estudado e compreendido na sua relação com seu meio social, como vimos na seção 2.1 deste trabalho, como fragmento material da realidade que refrata e reflete seu horizonte ideológico. Em suma,

O alimento é ingerido no organismo individual como tal; a roupa o aquece. Quando várias pessoas consomem produtos, elas, na medida em que se trata do processo de consumo, permanecem entidades desconexas. Por outro lado, a participação na percepção do produto ideológico pressupõe relações sociais específicas. Aqui, o próprio processo é internamente social. Uma coletividade possuidora de percepção ideológica cria formas específicas de comunicação social (Medviédev, 2012 [1928]).

Assim, as pesquisas da ADD não explicam o que está escrito ou revelam o que está escondido, mas buscam a compreensão dos sentidos presentes nos textos, sempre fruto de um sujeito expressivo e de suas interações sociais, por meio dos discursos, considerados na sua totalidade (no seu acabamento interlocutivo), ou seja, ancorados na confluência constitutiva entre sua dimensão verbal e extraverbal. Nesse sentido, não há a exclusão da Linguística e de seus estudos. Segundo Acosta-Pereira (2012, p. 69), retomando a discussão de Brait (2014a), “a metodologia proposta por Bakhtin para o estudo da linguagem, embora se apresente como uma abordagem diferenciada, não exclui a Linguística, pelo contrário, Bakhtin (2013 [1963]) entende que devem completar-se, mas não fundir-se”. Como caminho metodológico para tal proposta, encontramos em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]), diretrizes explícitas e deveras importantes para a construção de um dispositivo analítico.

A primeira delas diz respeito às regras metodológicas para uma “ciência das ideologias” que entenda a “mútua influência do signo e do ser” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 45, grifos do autor):

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da

“consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).

2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infra-estrutura).

Considerando que todo signo “resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 45, grifos do autor), essas regras servem para garantir que ao estudar os discursos produzidos na comunicação social se busque a compreensão do imbricamento da ideologia e do signo “nas diversas e multiformes situações de interlocução” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2015, p. 77).

A segunda diretriz diz respeito à ordem metodológica proposta por Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p.129), para o estudo da língua na comunicação verbal:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinada interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

A proposta de uma ordem metodológica que parte da dimensão social para a dimensão verbal decorre do fato de que “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem do psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p. 128,

grifos do autor), e desta forma a língua será estudada na ordem em que se desenvolve em situações reais de comunicação.

Concluimos a apresentação dos pressupostos metodológicos reafirmando o que já havíamos levantado no início desta seção, mas agora nas palavras de Acosta-Pereira e Rodrigues (2015, p. 80, grifos dos autores):

[...] cabe ressaltar que no *dispositivo* metodológico bakhtiniano não há categorias de análise *a priori* aplicáveis de forma sistemática a textos, discursos, gêneros, com a finalidade de construir uma análise acerca do uso situado da língua. Em Bakhtin, há, na verdade, uma arquitetônica das diferentes formas de conceber o enfrentamento dialógico da linguagem, que se constituem de movimentos teórico-metodológicos multifacetados. De fato, cabe ao pesquisador desbravar esse caminho, construindo, por conseguinte, uma postura dialógica diante de seu objeto discursivo.

Diante do exposto, cabe a nós seguir para apresentação do universo de pesquisa e o objeto de estudo a partir do qual os dados para análise foram gerados.

6.2 UNIVERSO E OBJETO DA PESQUISA

O objeto de análise da presente pesquisa são as orientações constantes do manual do professor intercalado aos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio¹⁶. Para delimitar o universo de análise, selecionamos três coleções de livros didáticos: *Língua Portuguesa: linguagem e interação*; *Novas Palavras*; *Português Linguagens*. A escolha norteou-se pelos seguintes fatores:

¹⁶ Optamos por tratar o manual do professor como um gênero intercalado ao gênero *livro didático* por entendermos que o primeiro não existe independentemente do segundo e, ainda, só existe em função do segundo. Embora haja outras compreensões (assim como a discussão de um livro didático ser ou não um gênero), não nos deteremos nesta questão devido os limites deste trabalho.

1. Público-alvo: os livros selecionados são endereçados a alunos do Ensino Médio.
2. Distribuição na rede pública de ensino: os livros selecionados são distribuídos na rede pública de ensino por meio da participação no edital do PNLD, triênio 2015 -2017.
3. Região de abrangência: os livros selecionados foram escolhidos dentre os utilizados nas escolas estaduais de Santa Catarina (SC).
4. Cobertura: foram selecionadas as três coleções mais utilizadas no estado de Santa Catarina (SC).

Como os dados estatísticos apresentados pelo FNDE não envolviam as informações que necessitávamos, considerando os fatores que elencamos para a escolha dos livros, foi preciso realizar um levantamento a partir da base de dados do mesmo órgão, a qual pode ser acessada a partir do *site*: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaoasimadnet/filtroDistribuicao>>.

Nessa base de dados, é possível conhecer quais os livros didáticos (e as demais obras) distribuídos em cada escola do país. Para isso, é necessário: a) selecionar o programa, o ano do programa, o estado e o município que se quer pesquisar feita a seleção; b) selecionar uma das escolas que aparecerão listadas em sequência; c) buscar, entre os livros listados, aquele que pertence à disciplina que se deseja. De tal modo que, selecionamos escola por escola, da rede estadual de ensino de Santa Catarina, e verificamos qual a coleção escolhida em cada uma delas para a disciplina de Língua Portuguesa e qual a quantidade de livros distribuída para cada série. A partir desses dados, construímos o quadro abaixo (em destaque as coleções que são analisadas neste trabalho).

Quadro 3 - Levantamento dos livros didáticos do Ensino Médio distribuídos pelo PNLD em SC

Livro	Editora	Autores	Nº de cidades	Nº de escolas	Urbanas	Rurais
Língua Portuguesa	Positivo	Hernandez, R; Martins, V. L.	27	33	30	3

Língua Portuguesa: linguagem e interação	Ática	Faraco, C. E.; Moura, F. M. ; Maruxo Junior, J. H.	81	119	105	14
Novas Palavras	FTD	Amaral, E.; Ferreira, M.; Leite, R.; Antônio, S.	86	141	124	17
Português Linguagens	Saraiva	Cereja, W. R.; Magalhães, T. A. C.	142	268	247	21
Português vozes do mundo: literatura, língua e produção de texto	Saraiva	Abreu-Tardelli, L. S.; Oda, L. S.; Toledo, S.	5	6	3	3
Português: contexto, interlocução e sentido	Moderna	Abaurre, M. L. M.; Abaurre, M. B. M.; Pontara, M.	42	69	60	9
Português: língua e cultura	Base	Faraco, C. A.	16	23	21	2
Português: linguagens em conexão	Leya	Sette, G.; Travalha, M.; Starling, R.	13	17	14	3
Ser Protagonista: Língua Portuguesa	Edições SM	Ramos, R. A.	15	31	29	2
Viva Português	Ática	Campos, E. M.; Marques, P. C.; Pinto, C. M.; Andrade, S. L.	12	20	18	2

Fonte: construído pela autora a partir das informações obtidas na base de dados do FNDE.

Explicitados os fatores que levaram a escolha das três coleções, passamos a apresentação de cada uma das coleções¹⁷, em ordem alfabética, utilizando por base a resenha feita pelo MEC e constante o

¹⁷ A análise que fizemos não é uma comparação entre as coleções, por esse motivo não apresentará, como na análise realizada pelo MEC, os pontos fracos e fortes de cada coleção. Também não foi realizado uma análise diacrônica da evolução das coleções. Não por que consideremos desnecessário, ao contrário, acreditamos que seria esclarecedor. Mas, dado os limites físicos e temporais deste trabalho, buscamos traçar um panorama das três coleções mais utilizadas no estado de Santa Catarina sobre a prática de análise linguística.

Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015 – Ensino Médio (2014). A resenha é apresentada no Guia em 6 (seis) seções: cabeçalho com as informações básicas da coleção (título, autores, editora, site em que se pode saber mais sobre a obra); visão geral do livro (um resumo de todas as considerações feitas); quadro esquemático (com o levantamento dos pontos forte e fracos, destaque da obra, programação do ensino e manual do professor); descrição da coleção (como se configuram os livros da coleção quanto a sua organização estrutural); análise da obra (considerando os eixos de ensino previstos no edital: leitura, literatura, produção escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos; e o manual do professor); em sala de aula (seção que considera como o uso do livro contribui para o ensino na sala de aula).

A coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação* é descrito no Guia de livros didáticos (2014) como uma coleção composta por três volumes organizados em quatro unidades construídas por nove seções fixas. As unidades se orientam por tipos textuais, gêneros ou tema e contemplam os cinco eixos de ensino: leitura, literatura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Há um conjunto de questões do ENEM ao final de cada volume que retomam os assuntos trabalhados.

Em relação à análise da obra, o que se destaca é o privilégio do eixo de leitura que possui seções específicas, mas também está presente nas seções de produção escrita e gramática. Os textos escritos são variados, pertencentes a diversos gêneros e esferas, mas não uma preocupação com a leitura de imagens. A leitura é entendida enquanto processo e as atividades focalizam as habilidades de localização e retomada de informações. No ensino de literatura, há primazia por questões históricas e de caracterização dos estilos de época em detrimento das relações estéticas dos textos. As propostas de produção textual apresentam, de forma geral, as condições de produção e circulação dos textos e os objetivos de comunicação, indicando sempre um gênero no qual a proposta deve ser realizada. O trabalho com a oralidade aparece em todas as unidades da coleção, contribuindo para o desenvolvimento oral do aluno nos diversos gêneros e situações de interação oral, além de proporcionar a reflexão sobre as diferenças entre os gêneros orais e escritos. Quanto ao eixo de conhecimentos da língua, “O ensino linguístico equilibra o enfoque morfosintático tradicional com o trabalho centrado na dimensão comunicativa da linguagem, que visa a capacitar o aluno para a leitura e a produção de textos de gêneros

diversos, possibilitando a ele refletir sobre os usos da língua em diferentes situações discursivas” (FNDE, 2014, p. 42).

O manual do professor apresenta as respostas das atividades e orientações em relação aos texto-base e atividades, na parte que reproduz o livro do aluno. No encarte específico, apresenta a proposta-pedagógica, as orientações para o trabalho em cada unidade e sugestões de leitura. O quadro esquemático que resume as percepções sobre o livro é o que segue:

Quadro 4 - Quadro esquemático da coleção Língua Portuguesa: linguagem e interação

Pontos fortes	Abordagem dos aspectos textuais e discursivos no eixo dos conhecimentos linguísticos.
Pontos fracos	Primazia da informação histórica em relação à de cunho estético. Estudo das correntes históricas da literatura, sem considerar as particularidades locais de cada movimento literário.
Destaque	A diversidade e a qualidade da coletânea, com textos do período literário em estudo e da contemporaneidade, articulados pelo tema.
Programação do ensino	Previsão de uma unidade por bimestre.
Manual do Professor	Apresenta orientações pertinentes ao trabalho desenvolvido no livro do aluno.

Fonte: FNDE (2014, p. 29).

A coleção *Novas Palavras* é descrita como uma coleção que se divide em três volumes e cada volume é composto por três blocos separados: literatura, gramática e redação e leitura. Cada bloco divide-se em capítulos que contemplam diferentes tópicos sobre cada eixo de ensino de forma desarticulada.

A análise realizada mostra um predomínio do eixo de literatura (tanto em relação ao volume que o bloco ocupa na obra, quanto de textos propostos para a leitura) que enfoca tanto as características dos estilos de época e dados históricos, quanto as possibilidades de leitura do texto literário como atividade estética. A produção escrita se embasa

no estudo das tipologias textuais narração, descrição e dissertação, com poucas propostas voltadas a produção de gêneros. O tratamento da oralidade, realizado em todos os blocos dos três volumes, está mais voltado para discussões, debates livres e apresentações orais do que para o entendimento dessas práticas no seu funcionamento em gêneros específicos. No eixo de conhecimentos linguísticos, os textos aparecem como pretextos para o estudo da gramática normativa, seguidos de amplas explicações teóricas. “As atividades são em bom número, variadas e ampliam a visão teórica, levando o estudante a avançar em relação ao meramente prescritivo. O foco maior recai na reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem” (FNDE, 2014, p. 48).

O manual do professor contém as respostas e no apêndice, denominado “Conversa com o professor”, expõe a fundamentação teórico-metodológica, as orientações para cada bloco e sugestões de projetos interdisciplinares. O quadro esquemático se apresenta da seguinte forma:

Quadro 5 - Quadro esquemático da coleção Novas Palavras

Pontos fortes	Flexibilidade quanto ao uso linear do livro. Quadros-síntese ao final de cada capítulo. Clareza e correção nas exposições teóricas. Linguagem acessível aos jovens do Ensino Médio.
Pontos fracos	Estudo predominantemente linear da literatura. Privilégio do enfoque formalista e normativo da língua. Ênfase nas tipologias textuais – narração, descrição, dissertação –, com pouca exploração de gêneros textuais de fato.
Destaque	Tratamento intertextual, em alguns momentos, da literatura. Sugestões de projetos interdisciplinares no Manual do Professor. Quadros-síntese e de ampliação dos tópicos estudados.
Programação do ensino	Flexível.
Manual do Professor	Estrutura geral da coleção; apresentação de pressupostos teórico-metodológicos; sugestões de projetos interdisciplinares; orientações específicas para cada eixo do ensino – Literatura, Gramática e Redação/Leitura.

Fonte: FNDE (2014, p. 45).

Sobre a coleção *Português Linguagens*, a descrição feita é de que configura-se em três volumes, cada um dividido em 4 unidades

organizadas a partir da ordem cronológica literária, isto é, “baseia-se na periodização das literaturas portuguesa e brasileira, considerando os estilos de época tradicionalmente propostos” (FNDE, 2014, p. 55). Cada unidade desenvolve-se por meio de capítulos denominados: literatura, produção de texto, língua: uso e reflexão e interpretação de textos.

A análise tecida sobre essa coleção aponta que, apesar das importantes reflexões sobre o funcionamento da língua e da linguagem (principalmente na sua relação com a literatura), a obra caracteriza-se pela transmissão de conhecimentos e não pela reflexão, com ênfase na gramática normativa. A leitura perpassa todas as unidades de forma articulada com os demais eixos de ensino. Em cada unidade um gênero específico é sistematizado a partir de suas características e função social, mas nem sempre os modos de ler e a materialidade dos textos são explorados. No eixo de literatura há um grande enfoque para as características dos estilos de época e para uma visão histórica tradicional, com pouco apelo para a fruição estética do texto literário. O que se destaca nesse eixo é que se incluem tanto textos fragmentados quanto textos completos de autores representativos do Brasil, de Portugal e da África. No eixo de produção de textos escritos, há uma grande contribuição para o desenvolvimento da proficiência em escrita, pois “As atividades de produção informam para quem é destinada a produção, qual o assunto, em que esfera social irá circular o texto e em que suporte deverá ser divulgado, levando o estudante a planejar, escrever, revisar e refazer a sua produção” (FNDE, 2014, p. 58). A oralidade é trabalhada dentro de suas tarefas em cada gênero, sendo visível uma sistematização e progressão a cada unidade e a cada volume da coleção. Por fim, no eixo de conhecimentos linguísticos existe uma dualidade: de um lado há exercícios que buscam a reflexão sobre a língua, de outro, a transmissão predominante da gramática normativa. O manual do professor contempla as respostas das atividades e no apêndice apresenta o projeto-pedagógico e a proposta metodológica para o desenvolvimento das unidades. No que concerne ao quadro esquemático:

Quadro 6 - Quadro esquemático da coleção Português Linguagens

Pontos fortes	Articulação promovida pela leitura. Contextualização da produção literária, com informações relevantes sobre autores e obras dos movimentos literários estudados.
Pontos fracos	Trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão.
Destaque	Projetos interdisciplinares, no final das unidades, que retomam conteúdos estudados nos diferentes eixos e em diferentes áreas do conhecimento que articulam os eixos de ensino
Programação do ensino	Para escolas com períodos bimestrais, sugere-se uma unidade por bimestre.
Manual do Professor	Orienta o professor no desenvolvimento das atividades didáticas; traz respostas e comentários no livro do aluno.

Fonte: FNDE (2014, p. 55).

A apresentação dos livros feita a partir do Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015 nos revela a visão que o MEC tem de cada livro e como eles são apresentados ao professor. Importa-nos essa visão para que, ao debruçarmo-nos nos manuais intercalados nas obras mencionadas, entendamos as diferenças de como as editoras/autores apresentam o seu livro e como eles são avaliados pelo MEC.

Dados a conhecer os objetos de nossa análise e de que forma foram selecionados, nos endereçamos para a apresentação dos resultados da análise.

7 O CRONOTOPO DO DISCURSO DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM LDS DE LP

Em princípio, Bakhtin (2002 [1975], p. 211) propõe o Cronotopo¹⁸ como “uma categoria conteudístico-formal da literatura”, definindo o termo como “a interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura” (p. 211). De modo que a análise que transcorre ao longo do capítulo “Formas de Tempo e de Cronotopo no Romance (Ensaios de Poética Histórica)” (2002 [1975]) é essencialmente voltada para a construção/representação do tempo-espaço na narrativa literária¹⁹.

O autor ainda revela que a categoria é assimilada quase que metafóricamente da teoria da relatividade de Einstein²⁰. Uma interpretação possível (e esclarecedora) do que seja essa assimilação quase que metafórica nos é dada por Morson e Emerson (2008, p. 384) de que “com esse comentário críptico, Bakhtin parece querer dar a entender que a relação do “cronótopo” com o “tempo-espaço” einsteiniano é algo mais fraco que uma identidade, porém mais forte que uma simples metáfora ou analogia”. O que significa que, ainda que não se possa entender essa categoria, na sua totalidade, a partir do conceito na Física, é relevante (conforme o próprio Bakhtin) capturar a indissolubilidade/fusão de espaço e de tempo relacionados ao termo na Física (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 211).

¹⁸ Como se sabe, o conceito de cronotopo foi talhado por Bakhtin na análise de textos literários. Contudo, o conceito passou a ser amplamente utilizado para a análise de gêneros de outras esferas, e tem se mostrado importante para a Análise Dialógica do Discurso na compreensão das categorias discursivas de tempo e espaço. Nesse trabalho, em virtude da complexidade de transferência do conceito do campo da literatura para o gênero manual do professor, optamos por deslindá-lo já com a análise dos manuais didáticos, no capítulo que ora se apresenta, e não no capítulo 2 como fizemos com outros conceitos Bakhtinianos.

¹⁹ Para a compreensão da análise do cronotopo nas narrativas literárias, sugerimos a leitura do capítulo “Formas de Tempo e de Cronotopo no Romance (Ensaios de Poética Histórica)” (2002 [1975]), no qual o autor faz uma análise panorâmica do cronotopo no romance desde o romance grego até o romance de Rabelais.

²⁰ Na teoria da relatividade, as coordenadas de um espaço tridimensional adicionadas de um tempo, como uma quarta dimensão, indicam a localização no passado, no presente ou no futuro de um acontecimento.

Segundo Machado (2010), Bakhtin buscava na física argumentos para seu entendimento do tempo como não-linear, não-cronológico. Para ele o homem experiencia o tempo como simultaneidades, não apenas na narrativa (no ato estético), mas também na vida (no ato ético). Ao contrário dos seus contemporâneos, Bakhtin não entendia o tempo como uma categoria da narrativa, mas o gênero como uma representação semiótica do tempo.

Se Bakhtin utilizou-se da análise dos romances para pensar as relações dialógicas implicadas em todos os gêneros, e cunhou a partir dessas análises o termo cronotopo, é por considerar que “a lógica de construção do romance permite dominar a lógica peculiar de novos aspectos da realidade. O artista consegue ver a vida de um modo que ela caiba de maneira essencial e orgânica, no plano da obra” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 196). O que não inviabiliza a utilização do conceito para compreensão de outros gêneros, em outras esferas sociais; uma vez que

Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 196).

A importância da transposição do conceito de cronotopo para o entendimento dos demais gêneros está explícita nas observações finais do capítulo “Formas de Tempo e de Cronotopo no Romance (Ensaio de Poética Histórica)” (BAKHTIN, 2002 [1975], p.361-362), em que Bakhtin conclui:

[...] para entrar na nossa experiência (experiência social, inclusive), esses significados, quaisquer que eles sejam, devem receber uma expressão espaço-temporal qualquer, ou seja, uma forma signíca audível e visível por nós (um hieróglifo, uma fórmula matemática, uma expressão verbal e linguística, um desenho, etc.). Sem esta expressão espaço-temporal é impossível até mesmo a reflexão mais abstrata. Consequentemente, qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos.

“Esses significados”, a que se refere a citação, é a interpretação que fazemos por meio de signos de tudo o que nos cerca, conferindo à experiência dos fenômenos uma “existência espaço-temporal” (BAKHTIN, 2002 [1975]). Conforme afirma Machado (2010, p. 213), ou:

Tempo e espaço que, por não existirem em si mesmos, como entidades absolutas, são transformações semióticas de vivências em sistemas culturais produtores de sentido. O *continuum* só pode ser cogitado enquanto experiência, quando a informação do mundo físico se transforma em signo e se manifesta como gesto semiótico, seja ele ético ou estético.

Em síntese, tanto para a física de Einstein, quanto para a arquitetônica das relações dialógicas bakhtiniana, é a experiência humana que dá sentido ao universo. E o cronotopo é a categoria que nos permite analisar nos gêneros a experiência do tempo por meio dos signos. De tal modo que o “cronotopo se firmou como categoria que define não apenas o *continuum* espaço-tempo, mas a semiose de diferentes sistemas de signos que enfrentam a difícil tarefa de representar a continuidade da experiência por meio de signos discretos da cultura” (MACHADO, 2010, p. 212).

Assim, ao analisarmos o manual do professor²¹, intercalado ao livro didático, entendemos que o seu discurso está inserido no *cronotopo da crise do ensino de língua(gem) materna*, no qual conflitam o desprestígio da gramática tradicional (por sua pouca eficácia no ensino

²¹ Os manuais do professor analisados dividem-se em orientações gerais e orientações específicas. As orientações gerais apresentam os pressupostos teórico-metodológicos que embasam os três volumes da coleção à qual o manual está intercalado, sendo a mesma nos três. As orientações específicas apresentam sugestões didáticas para aplicação de algumas unidades, temáticas, exercícios presentes no volume do livro didático no qual o manual está intercalado, além de sugestões de atividades complementares. A análise que se apresenta nos próximos capítulos foi desenvolvida, principalmente, com base nas orientações gerais. Isto porque, embora as orientações específicas tenham sido observadas, uma análise detalhada demandaria a consulta às atividades a que se referem. Um procedimento que, embora desejável e certamente revelador, demandaria um trabalho de maior fôlego.

de línguas e pela necessidade de afirmação da Linguística, cf. cap. 3 deste trabalho) e a ascensão de novas práticas de linguagens, e nos propomos a analisar como esses discursos conflitantes se engendram no livro e para quais interlocutores se volta seu projeto discursivo, conforme seguem as próximas seções.

7.1 O GRANDE CRONOTOPO DO DISCURSO DA MUDANÇA: MATIZES HISTÓRICOS

“O grande tempo é o espaço do diálogo e da criação do sentido, do inacabamento e da auto-renovação das relações que sustentam a vida” (MACHADO, 2010, p. 223).

O discurso da mudança do ensino de língua(gem), que começou a se formar nos anos de 1970, reverbera ainda hoje como energia capaz de gerar novas posturas e práticas em sala de aula. Se retomarmos Bakhtin (2003 [1979]), poderemos compreender como a tensão que se estabeleceu, desde então, entre o discurso da mudança e o da manutenção da tradição de ensino gramatical não diminuiu. Ao contrário, segundo Pietri (2003), é alimentada por publicações acadêmicas em defesa de ambos os lados, e do espaço que a mídia dedica em defesa do “bem falar e escrever”, renova esses discursos.

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com o outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode

existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 382).

Circunscrito nas concepções teórico-metodológicas que defendem o discurso da mudança, que, como apontado no capítulo 3 do presente trabalho, não é um discurso único, tampouco livre de divergências, mas uma teia formada por várias correntes teórico-metodológicas, está a proposta de ensino “operacional e reflexivo de língua(gem)” (BRITTO, 1997), que sob um matiz enunciativo da língua(gem) propõe que o ensino e aprendizagem aconteça por meio das práticas integradas de leitura de texto, de produção de texto e de análise linguística; sendo esta última objeto de especial atenção na análise que ora se apresenta do discurso presente no manual do professor. Por estarem intercalados aos livros didáticos, que são distribuídos gratuitamente na rede pública de ensino de todo o país, os manuais do professor que analisamos fazem parte de um projeto amplo de acesso das camadas populares à educação básica (cf. seção 5.2).

Conforme diz Medviédev (2012 [1928]), todo discurso sempre reflete e refrata a realidade a que pertence, de tal modo que, situado no cronotopo da crise gerada pela necessidade de novas práticas no ensino de língua(gem) materna, o discurso do manual do professor reflete/refrata as tensões entre as forças centrífugas (forças de renovação do ensino de língua(gem)) e as forças centrípetas (forças de manutenção do ensino tradicional de gramática). As forças de renovação, quando discursivizadas nos manuais, refletem muitas das novas teorias do campo da linguagem e estratégias de divulgação do discurso da mudança, como apresentadas por Pietri (2003) (cf. seção 3).

Ex. 01 – *O ensino da língua, amparado por um suporte linguísticos que tem bases na Semântica, na Linguística Textual e na Teoria do Discurso, abre novos conteúdos, indispensáveis à atual visão de língua e de interação verbal, como a noção de discurso, de intencionalidade discursiva, de intertextualidade e de interdiscursividade, de variedades linguísticas e norma-padrão, de textualidade e de seus componentes essenciais, como coerência e coesão, continuidade e progresso, etc.*

Nesta edição, um número significativo de novos textos, novas atividades e exercícios confirmam e aprofundam a perspectiva

enunciativa da linguagem, adotada por esta obra há várias edições. (Português: linguagens²², p. 406, grifos do autor).

O excerto acima foi retirado da seção que se intitula *Introdução* no Manual do professor da obra didática Português: Linguagens. Uma seção que apresenta, de forma geral, as escolhas teórico-metodológicas assumidas para a elaboração do livro didático, os objetivos da coleção e sua organização, além das atualizações da edição do livro que se apresenta. No trecho exposto acima, os autores justificam a introdução de novos textos e exercícios na nova edição, apresentando a concepção de língua(gem) que o livro adota – enunciativa – tendo por base as teorias recentes de diferentes correntes da Linguística – Semântica, Linguística Textual e Teoria do Discurso.

Esse tipo de justificativa metodológica, com base em uma concepção de linguagem derivada de teorias linguísticas, bem como, a adaptação do discurso acadêmico para um discurso de divulgação científica²³, é característico do discurso da mudança. Pois, ao contrário do discurso de manutenção de antigas práticas, que se sustenta e se justifica no mais das vezes por sua tradição; o discurso da mudança se caracteriza pela necessidade de convencer e, continuamente, apresentar-se como solução que se sustenta em práticas mais eficientes e em teorias científicas.

Essa reenuniação do discurso acadêmico em termos outros, com vistas a um interlocutor específico que é o professor da educação básica, está fortemente presente no manual do professor, podendo ser seguido ou não pela aproximação dos papéis dos autores do livro e dos interlocutores em potencial do manual do professor, conforme podemos perceber nas passagens que seguem:

Ex. 02 – *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.*

²² No anexo IV deste trabalho apresentamos uma tabela com as siglas utilizadas para categorização dos manuais do professor e dos documentos parametrizadores analisados.

²³ Segundo Pietri (2003, p. 104), o discurso de divulgação científica caracteriza-se como “qualquer trabalho de difusão de conhecimentos científicos ou técnicos que não o realizado em comunidades restritas a especialistas (difusão denominada por Bueno (1984) de *disseminação intrapares*)”.

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.

*Assim, a **análise do discurso** busca estudar a linguagem vinculando-a às condições de produção do contexto histórico social, os interlocutores, a imagem que cada interlocutor faz de si mesmo e do outro etc.).*

*Os estudos e as publicações relativos à **análise do discurso** são amplos e variadíssimos; de qualquer forma, caso o professor tenha interesse em tomar um pouco mais de contato com o assunto, sugere-se a leitura das obras **Introdução à análise do discurso** (Helena H. Nagamine Brandão, Editora da Unicamp), **A análise do discurso: história e práticas** (Francine Mazière, Parábola Editorial), **Cenas da enunciação** (Dominique Maingueneau, Parábola Editorial) e, como obra de consulta, o **Dicionário de análise do discurso** (Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau, Editora Contexto)” (Novas Palavras, p. 15, grifos dos autores).*

Ex. 03 – *A concepção geral deste trabalho parte do princípio de que o ensino de português, no ensino médio, deve estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que vivemos.*

Numa realidade dinâmica como a nossa, na qual a tecnologia tem cumprido um papel fundamental na disseminação de informações e em novas formas de interação, é essencial o papel que nossa disciplina desempenha na educação formal do indivíduo, uma vez que a linguagem permeia todas as atividades humanas, em todas as esferas sociais. Além disso, na esfera escolar, a leitura, a escuta e a produção de linguagem, oral e escrita, são ferramentas indispensáveis para a construção de conhecimentos nas mais diferentes áreas e disciplinas (Português Linguagens, p. 410, grifo nosso).

O exemplo de número 02 foi recortado do Manual do professor intercalado ao livro Novas Palavras, da seção que trata sobre os pressupostos teórico-metodológicos do capítulo Gramática que constitui o livro do aluno. No excerto apresentado, os autores apresentam um resumo (um tanto limitado) da teoria de Análise do Discurso de base

Bakhtiniana, a fim de dar a conhecer ao professor uma das correntes teóricas que embasam a obra didática e sugere bibliografias para aprofundamento do tema. Discursiviza, numa linguagem impessoal, marcada pelo uso da terceira pessoa, como se percebe em “caso o professor tenha interesse em tomar um pouco mais de contato com o assunto [...]” (ex. 02), os principais pontos da teoria de Análise do Discurso que definem *lingua(gem)*.

Já o exemplo 03, retirado da seção que apresenta os pressupostos metodológicos que guiam o trabalho proposto pela coleção *Português Linguagens*, podemos perceber que também são reenunciados a partir das teorias científicas produzidas em meio acadêmico sobre o ensino de línguas (no caso em questão os estudos dos pesquisadores da Universidade de Genebra, Joaquim Dolz, Auguste Pasquier, Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart), contudo, utilizando os pronomes possessivos relativos à segunda pessoa do discurso: “Numa realidade dinâmica como a **nossa**”; “é essencial o papel que **nossa** disciplina desempenha na educação formal do indivíduo” (ex. 03). O uso desses pronomes inclui os autores da coleção e os interlocutores previstos em uma mesma realidade, buscando uma aproximação entre ambos e demonstrando empatia dos autores em relação ao interlocutor, uma vez que aquele compreende a realidade deste, por estar também incluído nela.

Essa estratégia de aproximação dos autores/pesquisadores em relação aos professores do Ensino Fundamental foi amplamente utilizada como forma de persuadir o professor das concepções de linguagem que se apresentavam e da necessidade de renovação do ensino (cf. capítulo 3), pois

A presença do professor como destinatário dos artigos reunidos, e a tentativa de obter a adesão desse destinatário através da diminuição das distâncias entre ele e os autores que discutem problemas e defendem mudanças: todos são considerados professores de português, autores e leitores, não sendo apresentada a origem acadêmica dos textos reunidos na obra (PIETRI, 2003, p. 16).

Assim, seja numa linguagem impessoal, comum aos textos dissertativos, seja numa linguagem que busca a aproximação de realidades, os dois excertos representam uma característica comum aos

manuais analisados: a divulgação científica. A divulgação científica é entendida por Pietri (2003, p. 104) não só como um trabalho de reformulação dos discursos científicos produzidos pelos pesquisadores para discussões intrapares, mas também como um trabalho de produção discursiva “ao privilegiar não apenas o discurso do “outro”, mas também o trabalho do sujeito e as condições de produção do discurso”²⁴. Em termos Bakhtinianos, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 272).

Considerando essa definição do que seja um discurso de divulgação científica e as análises apresentadas acima e considerando ainda a determinação do Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI (BRASIL, 2013, p. 42, grifos nossos) de que

O manual do professor não poderá apenas ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos e deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, em instrumento de complementação didático pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática.

Podemos compreender que, no manual do professor, a reenunciação desses discursos produzidos na esfera acadêmica não serve apenas para levar ao conhecimento do professor as concepções teórico-metodológicas que embasam a coleção, mas, também, servem de divulgação ao professor de teorias da Linguística, conforme previsto no edital (BRASIL, 2013), para sua “complementação didática” e “atualização docente”, configurando-se assim como um discurso de divulgação científica.

Outra característica do discurso da mudança que se apresenta no discurso do manual do professor é a defesa de um ensino não

²⁴ Pietri (2003) ao caracterizar o discurso da mudança aponta como uma de suas especificidades como a utilização do *discurso de divulgação científica*. Contudo, ele define este discurso a partir dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de vertente francesa. Ao nos referirmos à esta definição, estamos cientes das especificidades teóricas que diferenciam a AD francesa da ADD, que embasa teórico-metodologicamente nosso trabalho.

discriminatório e socialmente transformador a partir de argumentos com base nas pesquisas da Linguística.

Ex. 04 – *O projeto pedagógico desta coleção está comprometido com a formação do estudante para a cidadania. Por essa razão, em todas as suas atividades – seja em produção de texto, seja em leitura e literatura, seja em estudos linguísticos – a obra se volta para a formação de um indivíduo autônomo e solidário, que valorize a educação, a ciência, a cultura, e a tecnologia e adquira o hábito da pesquisa; que tenha uma perspectiva multicultural da vida em sociedade, com todas as suas diversidades (étnicas, sociais, culturais, religiosas e linguísticas); que cultive sentimentos de alteridade e solidariedade e tenha respeito aos direitos humanos; que respeite e valorize a sustentabilidade ambiental; que respeite o idoso e o deficiente; que respeite a si mesmo, seu corpo, sua saúde e a vida, bem como a vida das pessoas com que convive (Português: Linguagens, p. 407).*

A formação para cidadania é parte do discurso de renovação do ensino que propõe que a educação seja transformadora de realidades, pois como visto no capítulo 3 deste trabalho, as décadas de 70 e 80 do século XX foram de reconhecimento do fracasso da universalização do ensino: muitos dos que, a partir dos anos de 1930, puderam pela primeira vez entrar na escola, ao deparar-se com um ensino muito distante de suas realidades, abandonaram a escola, conforme verificamos na resenha feita por Almeida (2011 [1984]), do livro *Ensinando Português, vamos registrando a história...*, de Eulina Pacheco Lufti (1984).

Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõem-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente, que esboçamos anteriormente. Sem fazer crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceito, ignorâncias, verdades

incontestáveis, dogmáticas. E assim vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito de suas próprias histórias.

Constatações como estas levaram a defesa de um ensino que, em conjunto com outras medidas sociais, buscasse minorar as injustiças sociais que alijam as classes mais pobres dos processos decisórios da sociedade em que vivem. E o ensino de línguas é fundamental nesse processo, porque, se feito de forma contextualizada, com base na concepção de língua(gem) como interação, procurando ampliar a competência linguística dos alunos, empodera-os com a possibilidade de fazer-se ouvir.

Assim, o exemplo 04, ao definir o projeto pedagógico da coleção como “comprometido com a formação do estudante para a cidadania” (ex. 04) e capaz de, por meio de suas atividades, formar um “indivíduo autônomo e solidário” (ex. 04), nos parece reenunciar esses já-ditos que funcionam como forças centrífugas do ensino tradicional de língua(gem). Outra passagem que remete a essa nova proposição de ensino politicamente engajada e relevante, é “[...] que tenha uma perspectiva multicultural da vida em sociedade, com todas as suas diversidades (étnicas, sociais, culturais, religiosas e linguísticas)” (ex. 04), pois, entre as discussões de como alcançar esse ensino transformador do sujeito em sua realidade, estão as discussões sobre o respeito às diferentes variedades linguísticas. O exemplo 05, a seguir, apresenta a discussão das variedades linguísticas de forma mais aprofundada.

Ex. 05 – *Apesar de falar em peculiaridades regionais da fala e da escrita e em deixar claro que as línguas mudam, o projeto, na verdade, baseia-se numa concepção homogênea e estática da língua, pois pensa fundamentalmente em sua unidade. É um mito essa pretensa possibilidade de comunicação igualitária em todos os níveis. Isso é uma idealização. Todas as línguas apresentam variantes: o inglês, o alemão, o francês, etc. [...]. Se fôssemos aceitar a ideia de estaticidade das línguas, deveríamos dizer que*

o português inteiro é um erro e, portanto, deveríamos voltar a falar latim. Ademais, se o português provém do latim vulgar, poder-se-ia afirmar que ele está todo errado.

A variação é inerente às línguas, porque as sociedades são divididas em grupos: há os mais jovens e os mais velhos, os que habitam uma região ou outra, os que tem esta ou aquela profissão, os que são de uma ou outra classe social, e assim por diante. O uso de determinada variedade linguística serve para marcar a inclusão num desses grupos, dá uma identidade para seus membros. [...] Um bom falante é poliglota de sua própria língua (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p.395).

Esse excerto é, na verdade, uma parte do texto *Considerações em torno do projeto de lei nº 1676/99*, de José Luiz Fiorin (In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001. p. 113-116), que é apresentado na íntegra no Manual do professor da coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação* em uma seção intitulada *Textos para leitura e reflexão*. O texto de Fiorin questiona a validade do projeto de lei nº 1676/99, que propunha a proteção e promoção do idioma nacional e coíbia o uso de estrangeirismos. Esse trecho argumenta a respeito da falácia da língua una e a variação inerente a todas às línguas.

Uma representação perfeita dos embates travados entre os defensores do discurso da mudança e a opinião pública sobre a importância da manutenção da língua “cult e bela”; enquanto estes propõem formas de conservação do “purismo” da língua, àqueles rebatem com argumentos que desqualificam essas ideias: “É um mito essa pretensa possibilidade de comunicação igualitária em todos os níveis”; “Se fôssemos aceitar a ideia de estaticidade das línguas, deveríamos dizer que o português inteiro é um erro e, portanto, deveríamos voltar a falar latim” (ex. 04).

Apesar de não se tratar de texto de autoria dos escritores do livro, consideramos que todo discurso por eles reenunciado se torna discurso deles. Isto porque, segundo Bakhtin (2003 [1979]), todo enunciado é irrepetível, mesmo quando cópia das palavras alheias, o seu enunciador lhe confere entonação diferente, endereça-o a um outro interlocutor e já está, portanto, em uma situação de interação distinta da qual foi dito pela primeira vez.

As forças centrípetas também são encontradas nos manuais, conforme se percebe nos exemplos que se seguem.

Ex. 06 – *Essa seção de abordagem marcadamente prática, tem dois objetivos específicos:*

1º Conscientizar o aluno de que o estudo da gramática não é uma atividade meramente escolar, teórica e descolada do cotidiano. E sim uma reflexão que, por diferentes caminhos, estabelece vínculos diretos entre o universo da linguagem e a realidade social concreta dos falantes.

2º Propiciar ao aluno oportunidades de articular conceitos gramaticais básicos com a leitura e a escrita funcionais, exercitando sua capacidade de reflexão e de emprego prático dos recursos linguísticos e ampliando, assim, sua competência linguística como usuário do idioma (Novas Palavras, p. 14).

Apesar de a proposta apontada acima parecer representar o discurso da mudança, justificando sua metodologia pelas concepções de linguagem do discurso científico da “gramática textual, da semântica, da pragmática e da análise do discurso” (teorias citadas ao longo da mesma seção) e anunciando uma prática de análise linguística ancorada em textos, o objetivo de nº 2 (ex. 06) elencado para a seção deixa transparecer uma primazia da gramática tradicional em relação ao estudo do texto, isto é, o estudo do texto se justifica para a aprendizagem da gramática e não o contrário (que conforme exposto na seção 4.3, seria o desejável para uma prática de ensino operacional e reflexivo). Isso fica evidente se somados ao objetivo de número 2 (ex. 06), considerarmos que tanto no livro do aluno quanto no manual do professor a seção de análise da língua é denominada Gramática e que constitui um capítulo autônomo, desconectado dos capítulos de Redação e Leitura e de Literatura; o que determina a configuração do capítulo, suas atividades e seus textos é um tópico gramatical. Assim, se o segundo objetivo da seção *Agora é sua vez* é o de “Propiciar ao aluno oportunidades de articular conceitos gramaticais básicos com a leitura e a escrita funcionais, exercitando sua capacidade de reflexão e de emprego prático dos recursos linguísticos e ampliando, assim, sua competência linguística como usuário do idioma” (ex. 06) é porque as atividades anteriores, tanto de conceitualização gramatical quanto de aplicação de conceitos não deixam transparecer essa relação que deveria ser evidente ao aluno durante todo o trabalho com a língua. De acordo com Mendonça (2006, p. 208)

[...] no lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a **reflexão**. A partir de atividades linguísticas (leitura/escuta e produção oral e escrita) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, enfim refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas), que familiarizam com o aluno com os fatos da língua, este pode chegar às atividades metalinguísticas, quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando-se nomenclaturas (FRANCHI, 1988; GERALDI, 1997c; PCN, 1998c).

Outro exemplo de como essas práticas vinculadas a tradição ainda estão presentes nos manuais do professor, é a apresentação de exames nacionais como justificativa para manter essas práticas.

Ex. 07 – *Tendo em vista que, apesar de o MEC recomendar o trabalho de produção textual a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, ainda tem sido uma constante a exigência da produção de texto dissertativo tanto nas provas do Enem quanto nos vestibulares, esta edição apresenta um trabalho reforçado sobre esse tipo de texto, tratado em capítulos específicos nos três volumes” (Português: Linguagens, p. 406).*

Ex. 08 – *A fórmula tradicional de ensino de redação – ainda hoje muito praticada nas escolas brasileiras -, que consiste fundamentalmente em desenvolver a trilogia **narrção, descrição e dissertação**, tem por base uma concepção “beletrista”, voltada essencialmente para duas finalidades: a formação de escritores literários (caso o aluno se aprimore nos dois tipos de textos iniciais) e talvez a formação de cientistas (caso o aluno se destaque na terceira modalidade).*

Além disso, essa concepção guarda em si uma visão equivocada de que narrar e descrever são ações mais “fáceis” do que dissertar, ou mais adequadas a certa faixa etária, razão pela qual a dissertação tem sido reservada aos anos finais – tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio –, como se narrar e descrever fossem pré-requisitos para a produção de um bom texto dissertativo.

Contrariando essa visão, o ensino de produção de texto, pela perspectiva dos gêneros do discurso, compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com a verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião (Português: Linguagens, p. 419-420).

O excerto nº 07 aparece na introdução do Manual do Professor intercalado ao livro Português Linguagens e serve de justificativa para o trabalho sistemático e em seções específicas com o texto dissertativo ao longo dos três volumes da coleção, mesmo em contraposição ao discurso oficial (MEC). Já o excerto nº 08, retirado do mesmo manual, está localizado na seção de exposição dos pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho com o eixo de produção de texto. Nele o caminho para o trabalho com a produção textual é apontado como o do gênero textual, perspectiva adotada pela coleção – “o ensino de produção de texto pela perspectiva dos gêneros do discurso compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com a verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião” (ex. 08). Além disso, tece uma crítica ao ensino beletrista de produção textual, o qual parece considerar que “narrar e descrever são ações mais “fáceis” do que dissertar” (ex. 08).

Ora, se, a despeito de adotar o ensino de produção textual a partir da perspectiva dos gêneros, por meio da aplicação da sequência didática proposta por Dolz, Pasquier e Schneuwly, os autores optam por “um trabalho reforçado sobre esse tipo de texto [dissertativo], tratado em capítulos específicos nos três volumes” (ex. 07), não está implícito que consideram, assim como no ensino tradicional, o tipo dissertativo mais complexo? Posto de outra forma, ao mesmo tempo em que defende o ensino de produção textual a partir da perspectiva dos usos sociais da linguagem por considerar equivocada a visão de ensino dos tipos textuais narração, descrição e dissertação, já que esta entende a dissertação como um texto mais complexo/difícil e, ainda, busca uma formação para cidadania (cf. ex. 04) por entender a necessidade da formação integral dos sujeitos; apresenta em sua organização capítulos especializados no tipo dissertativo porque ele ainda é o mais utilizado em provas oficiais como Enem e vestibulares, demonstrando, assim, um

entendimento do texto dissertativo como mais complexo e a continuação dos estudos como eixo privilegiado da formação.

Por meio dos excertos analisados, verificamos que, ainda que o discurso da mudança seja predominante nos manuais do professor, um olhar atento nos permite perceber que as forças centrípetas estão atuando nesse discurso e aparecem, na maioria das vezes, de forma velada na defesa da gramática, apresentando velhas práticas com novas roupagens. O que aponta para um *discurso de conflito* que caracteriza o cronotopo da crise do ensino de línguas e que por vezes gera a ressignificação de alguns dos pressupostos teóricos defendidos pelas várias vertentes do discurso da mudança. Esse fenômeno do discurso do conflito também é apontado por Mendonça (2006, p. 201) “atravessamos um momento especial, em que convivem “velhas” e “novas” práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas”. O que nos leva a compreender, de acordo com Volochínov (2013 [1930], p. 166), que “esse caso – característico de uma época determinada – testemunha a luta constante de duas classes, igualmente fortes para predominar na luta histórica, luta que se internaliza na consciência individual”. Pois, como vimos nos capítulos 3 e 4 deste trabalho, o embate entre o discurso de manutenção e o discurso de renovação do ensino de línguas não é só uma disputa teórica, é uma disputa social e política de manutenção de uma tradição elitista e de acesso das classes populares ao conhecimento institucionalizado.

Em síntese, o cronotopo da crise no ensino de língua(gem) materna se configura pela adesão do discurso da mudança, discursivizada em todos os momentos do manual do professor, mesmo quando as práticas propostas nos remetem à manutenção das práticas tradicionais de ensino; gerando o que caracterizamos como discurso de conflito. Na seção que segue, buscamos entender como se constrói o discurso de autoria e para quem se dirige, a fim de entendermos porque esse discurso de conflito está presente nos manuais didáticos.

7.2 O PEQUENO CRONOTOPO: AUTORIA E O INTERLOCUTOR PREVISTO

Produzir um enunciado implica assumir uma posição axiológica, ou seja, definir-se em relação aos interlocutores previstos da enunciação e em relação ao objeto do discurso em função da finalidade do discurso e da situação de interação. E é esse posicionamento que irá determinar o gênero do discurso, o estilo, e o acabamento temático. Esse

posicionamento axiológico que irá caracterizar a imagem do autor do discurso (categoria discursiva), não necessariamente corresponde à imagem do autor empírico (categoria ontológica), visto que

A forma de autoria depende do gênero do enunciado. Por sua vez, o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado. As formas de autoria e o lugar (posição) ocupado na hierarquia pelo falante (líder, czar, juiz, guerreiro, sacerdote, mestre, homem privado, pai, filho, marido, esposa, irmão, etc.). A posição hierárquica correlativa do destinatário do enunciado (súdito, réu, aluno, filho, etc.). Quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado: a palavra do líder, a palavra do juiz, a palavra do mestre, a palavra do pai, etc. é isso o que determina a forma da autoria. A mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas autorais (BAKHTIN, 2003 [1979], p.389-390).

Nessa perspectiva, o autor empírico ao enunciar se reveste de uma imagem discursiva que, por sua vez, irá revelar uma forma autoral que pertence somente ao discurso e dá unidade a ele, isto é, a imagem de autor é produzida no discurso a partir das posições valorativas discursivizadas e não é um reflexo exato do autor pessoa real, como num espelho, mas uma imagem construída, fruto da seleção e organização de enunciados próprios e de outrem que se contemplam e se complementam para arquitetar essa imagem. O autor é, então, não mais que uma voz que permeia o texto, que o percorre como uma linha que cose tecidos e lhes dá unidade. É com essa voz que está no texto que o leitor se relaciona, uma voz revestida de autor(idade).

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em veste verbalizadas:

em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. Já nem falo dos modelos de antologias escolares nos quais as crianças aprendem a língua materna e, evidentemente, são sempre expressivos (BAKHTIN, 2003 [1979], p.294).

A não coincidência do autor empírico com o autor discursivo não impede, contudo, que se reflita no discurso, ainda que de maneira difusa, o papel social ocupado pelo autor. Esse papel social, por vezes, serve como garantia da autoridade da qual se reveste o discurso, isto porque a orientação social do enunciado “pressupõe que se tenha em conta a relação *sócio-hierárquica* entre ambos os interlocutores” (Volochínov, 2013, [1930], p. 168, grifos do autor). Assim, tendemos a confiar mais, por exemplo, em um discurso sobre a eficácia de um produto de higiene bucal se proferido por um dentista, com registro no conselho de odontologia, do que se o mesmo discurso fosse enunciado por um usuário qualquer do produto. Da mesma maneira, se considerarmos os manuais do professor em análise, tem mais credibilidade, do ponto de vista do leitor de forma geral, aqueles escritos por pesquisadores com altas titulações acadêmicas e com reconhecida experiência como professor da educação básica, do que se escrito por professores de titulação mínima ou por pesquisadores que não tenham o entendimento da realidade de sala de aula. Abaixo, apresentamos um quadro com a formação acadêmica dos autores das coleções didáticas nas quais estão intercalados os livros didáticos.

Quadro 7 - Lugares sociais que ocupam os autores e que refratam no discurso

Obra Didática	Autores	Formação Acadêmica	Atuação Profissional
Língua Portuguesa: linguagem e interação	Carlos Emílio Faraco	Licenciado em Letras pela USP	Ex-professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio
	Francisco Marto de Moura	Licenciado em Letras pela USP	Ex-professor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior
	José Hamilton	Doutor em Letras pela	Professor de Português do Ensino

	Maruxo Júnior	USP	Fundamental e do Ensino Superior da rede pública (SP)
			Professor de francês da Faculdade Santa Marcelina (SP)
			Pesquisador do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária)
Novas Palavras	Emília Amaral	Doutora em Educação pela Unicamp	Professora do Ensino Médio e do Ensino Superior
		Mestre em Letras (área: Teoria Literária) pela Unicamp	Consultora nas áreas de literatura, leitura e produção textual há mais de 20 anos
	Mauro Ferreira do Patrocínio	Especialização em Metodologia do Ensino pela Unicamp	Professor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e de cursos vestibulares durante 22 anos.
			Dedica-se à realização de palestras para professores e à criação de obras didáticas
	Ricardo Silva Leite	Mestre em Letras (área: Teoria Literária) pela Unicamp	Professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares há mais de 30 anos
Severino Antônio Moreira Barbosa	Doutor em Educação (área: Filosofia e História da Educação) pela Unicamp	Professor do Ensino Médio e do Ensino superior há 40 anos	
		Autor de vários livros	
Português Linguagens	Willian Roberto Cereja	Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso	Professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital

		pela PUC-SP	
		Mestre em Teoria Literária pela USP	Autor também de obras para o ensino fundamental: Português: linguagens (1° ao 9° ano) Gramática – Texto, reflexão e uso (6° ao 9° ano) Gramática reflexiva (6° ao 9° ano) Todos os textos (6° ao 9° ano)
		Professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela USP	Autor também de obras para o ensino médio: Literatura brasileira Literatura Portuguesa Gramática Reflexiva – Texto, semântica e interação Texto e Interação Interpretação de textos
		Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara- SP	Professora da rede pública de ensino de Araraquara – SP
	Thereza Cochar Magalhães	Professora graduada e licenciada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara - SP	Autor também de obras para o ensino fundamental: Português: linguagens (1° ao 9° ano) Gramática – Texto, reflexão e uso (6° ao 9° ano) Gramática reflexiva (6° ao 9° ano) Todos os textos (6° ao 9° ano)
			Autor também de obras para o ensino médio: Literatura brasileira

			Literatura Portuguesa Gramática Reflexiva – Texto, semântica e interação Texto e Interação Interpretação de textos
--	--	--	---

A posição hierárquica do autor, no livro didático, é determinada, a partir do que se observa nos dados apresentados pelos livros e distribuídos no quadro 03, pela formação acadêmica e pela experiência profissional. Parece ainda ser importante o local de formação desses profissionais e área de pesquisa, bem como o tempo de atuação como professor e outras obras que tenham publicado. A importância da atuação como professor fica evidente nos dados informados pela coleção *Novas Palavras*, nos quais dois dos autores são classificados como “ex-professores” do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; isto porque se não são mais professores, o que a coleção pretende evidenciar com essa informação não é a atuação profissional, mas uma posição hierárquica que permite que ele fale ao professor, que lhe confere a autoridade da experiência. Enquanto ex-participante da esfera escolar é capaz de compreender as necessidades educacionais e as particularidades que a ela se aplicam. Essa imagem de autor pesquisador-professor, que já não é mais os seus autores empíricos e suas formações, mas, segundo Acosta-Pereira (2012, p. 151) uma projeção ideológico-valorativa que consubstancia o discurso do manual, “refletindo e refratando os modos de conceber e entender a realidade”, podem ser percebidas nos trechos que seguem:

Ex. 09 – *O estudo da Língua Portuguesa no Ensino Médio é complexo.*

Por um lado, é preciso considerar que os alunos que atingem essa etapa da escolaridade já passaram pelos anos do Ensino Fundamental, ao longo dos quais se viram diante de inúmeros desafios no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa: nos anos iniciais, os estudantes passaram pelo processo de alfabetização; nos anos seguintes, tiveram contato com inúmeras situações de comunicação nas quais foi preciso valer-se de conhecimentos linguísticos e discursivos aprendidos na escola, foram iniciados nos estudos da linguagem, tiveram contato com a metalinguagem gramatical, aprenderam noções e conceitos decorrentes de todos esses estudos. Portanto, ao chegar ao

Ensino Médio, esses estudantes acumulam um conjunto de noções decorrente de tais estudos. Por outro lado, muitas dessas noções e desses conceitos aos quais eles tiveram acesso no Ensino Fundamental podem ainda não estar bem compreendidos, sendo necessário, no Ensino Médio, retomá-los e aprofundá-los.

Os livros de língua portuguesa voltados para o ensino médio costumam refletir esse dilema: no ensino das noções e dos conceitos de linguagem, tais obras insistem em “começar de novo” e trabalhar “tudo de novo”, e muitas vezes as propostas partem do pressuposto de que, se assim não for feito, a aprendizagem não se efetivará.

*Outro aspecto de muitas propostas para o estudo da língua portuguesa no Ensino Médio e que tem chamado nossa atenção é a desarticulação entre os estudos da linguagem (em especial as propostas de análise e reflexão linguísticas, os estudos de produção de textos e os de análise e reflexão em torno das obras das literaturas de língua portuguesa. Nessas propostas, às vezes chega-se ao extremo de haver capítulos inteiramente dedicados ao estudo de aspectos gramaticais, seguidos por outros inteiramente dedicados ao estudo da literatura, e ainda outros que enfocam a produção dos textos, como se essas três dimensões do ensino e da aprendizagem da língua e das práticas de linguagem fosse **independentes** ou **desarticuladas**, ou constituíssem disciplinas autônomas em si mesmas.*

Esta coleção nasce da inquietação dos autores com propostas que evidenciam esses dois aspectos. Nossa experiência de anos e anos como professores de Ensino Médio nos indica que não é possível que o livro didático dessa etapa de escolaridade reproduza o dilema de “começar tudo de novo ou não” nem tampouco desarticule a produção de textos dos estudos literários e da análise e reflexão linguísticas (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 363, grifos do autor em negrito; grifos nossos sublinhados).

Ex. 10 – Sabemos, como professores, que a divisão de conteúdos em disciplinas é indispensável à organização do ensino, embora seja consenso entre os educadores que essa segmentação pode desestimular muitos estudantes, pois resulta numa visão, entre os alunos, de que a vivência escolar e as atividades que nela se desenvolvem são desconectadas da vida “real”, cotidiana.

A interdisciplinaridade, ao romper com a demarcação rígida dos saberes, articulando e integrando determinados componentes curriculares, empresta significado mais concreto, mais palpável ao processo ensino-aprendizagem.

Assim, visando a oferecer ao professor algumas possibilidades de ampliação de suas atividades e estratégias didático-pedagógicas, propomos, a seguir, alguns temas de projetos interdisciplinares. O professor poderá desenvolvê-los como for mais conveniente, levando em conta a possibilidade/conveniência de integrá-los em seus objetivos didáticos e a adequação deles às características e expectativas de seus alunos. Também poderá tomá-los como parâmetros/referências para elaboração de suas próprias propostas (Novas Palavras, p. 20, grifos nossos).

As passagens em destaque nos exemplos 08 e 09, bem como a passagem “Numa realidade dinâmica como a **nossa**, na qual a tecnologia tem cumprido um papel fundamental na disseminação de informações e em novas formas de interação, é essencial o papel que **nossa** disciplina desempenha na educação formal do indivíduo” (Português Linguagens, p. 410, grifos nosso), retirada do exemplo 03, são representativos da imagem de autor pesquisador-professor, que lhe confere autoridade para ser “senhores do pensamento” que representam em nossa época a expressão verbal das “tarefas fundamentais” do ensino de línguas (BAKHTIN, 2003 [1979], p.294).

Retirado do capítulo introdutório do manual do professor do livro Língua Portuguesa: linguagem e interação, o texto do ex. 09 é uma crítica a configuração atual dos manuais didáticos que refletem o dilema do professor em seus conteúdos optando, “no ensino das noções e dos conceitos de linguagem, [...] [por] “começar de novo” e trabalhar “tudo de novo”, e muitas vezes as propostas partem do pressuposto de que, se assim não for feito, a aprendizagem não se efetivará”. Além de trabalharem com os eixos de ensino da língua aos moldes tradicionais, ou seja, com a “desarticulação entre os estudos da linguagem (em especial as propostas de análise e reflexão linguísticas, os estudos de produção de textos e os de análise e reflexão em torno das obras das literaturas de língua portuguesa)” (ex. 09). O que lhes confere autoridade para tecer tal crítica está discursivizado no último parágrafo do excerto “Esta coleção nasce da inquietação dos autores com propostas que evidenciam esses dois aspectos. Nossa experiência de anos e anos como professores de Ensino Médio nos indica [...]” (ex. 09): a sua ampla

experiência como professores – marcada pela repetição lexical de “anos”, conferindo um sentido de intensidade, de acúmulo de experiência – que não é uma experiência docente qualquer, é uma experiência “como professores de Ensino Médio”, nível para o qual o livro é escrito, indica que essa organização do livro didático está errada; e lhes é permitido dizer isso, não só com base em suas intuições de professores – marcada pelo verbo indicar – mas também por suas posições de autores de livros didáticos, que lhes permite definir o que é e o que não é pertinente em termos de organização, conteúdos, temáticas, etc. para esse gênero. Conforme explica Bunzen (2009, p. 85),

[...] compreendemos o processo de produção do LDP como um movimento de (re)construção e de (re)significação de determinados objetos que estão, muitas vezes, numa arena de lutas e conflitos sociais, políticos e epistemológicos. De fato, os LDP representam e legitimam, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido e autorizado como conhecimento sobre a língua(gem) e as formas de ensino-aprendizagem. Alguns objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados em uma determinada progressão e temáticas, levando-se em consideração, principalmente, a *avaliação apreciativa* dos autores-editores em relação aos seus interlocutores e ao próprio ensino de língua materna, para determinada série e nível de ensino.

A avaliação apreciativa em relação ao conteúdo e aos interlocutores é marcada por Bunzen (2009) como a posição dos autores-editores visto que o projeto discursivo do livro didático não é elaborado apenas pelas vontades discursivas dos autores, mas pelos projetos editoriais e de venda das editoras às quais estão vinculados. Assim a imagem de autor refletida no discurso do livro didático é uma posição ideológico-valorativa da conjunção desses entes (físicos e jurídicos)²⁵.

²⁵ Sabemos que a política editorial e mercadológica influencia amplamente no conteúdo e na configuração dos livros de forma geral. Embora não abordemos a fundo esta questão, consideramos que a imagem do autor é formada também por essas entidades e suas posições ideológico-valorativas.

No excerto 10, a marcação do autor pesquisador-professor mais uma vez fica em evidência quando enuncia “Sabemos, como professores, que a divisão de conteúdos em disciplinas é indispensável à organização do ensino, embora seja consenso entre os educadores que essa segmentação pode desestimular muitos estudantes” (Novas Palavras, p. 20). O autor reconhece, a partir da sua posição hierárquica de professor, que a divisão das disciplinas é indispensável à organização do ensino, levando o interlocutor a aceitar essa premissa, ao incluí-lo no discurso por meio do uso da segunda pessoa do plural, ou seja, o autor utiliza de um recurso gramatical como estratégia de argumentação para validar o discurso e engajar o leitor na sua posição ideológico-valorativa em relação à organização do ensino. Dizer que “sabemos, como professor” implica que se o interlocutor é um professor, ele sabe que “a divisão de conteúdos em disciplinas é indispensável”, de outro modo, isto é, em não sabendo disso, ele não deve ser entendido como professor, assim, a não concordância com o discurso pode levar a sua desqualificação enquanto profissional. E a necessidade de colocar o discurso nesses termos, de lançar mão de uma estratégia discursiva que implica aceitação pode ter sido feita porque, na verdade, a importância da divisão escolar em disciplinas não é, de forma alguma, um consenso na área da educação e suscita embates teórico-metodológicos por vezes circunscritos nas tensões do discurso da mudança e do discurso do ensino tradicional.

Por outro lado, por vezes, o autor repetidamente reforça a responsabilidade do professor sobre suas aulas, abrindo mão, momentaneamente, de sua posição hierárquica de autoridade do discurso que determina os conteúdos e práticas pedagógicas ideais para o ensino de línguas, e delega-a ao professor, sob o pretexto de apontar apenas os caminhos sob forma de sugestões para o trabalho docente. Conforme podemos observar nos exemplos que seguem.

Ex. 11 – *Vale lembrar que todas as sugestões de atividades e de encaminhamentos metodológicos expostos ao longo das unidades e dos capítulos – tanto no Livro do Aluno quanto como sugestões apenas para o professor – constituem sugestões: o professor enriquecerá seu trabalho se puder valer-se delas e, principalmente, se as adequar ao seu fazer didático-pedagógico, aproximando-as da realidade em que atua. [...] Assim, é possível seguir o livro página a página ou fazer escolhas decorrentes do*

planejamento elaborado (*Língua Portuguesa: linguagem e interação*, p. 364).

Neste trecho percebemos o uso da redundância como forma de marcar léxico-gramaticalmente essa abdicação temporária do discurso de autoridade: “Vale lembrar que todas as sugestões [...] constituem sugestões” (ex. 11). Esse recurso reforça o significado semântico do vocábulo sugestões, como sendo realmente de caráter sugestivo, propício à intervenção do professor para adequá-las “ao seu fazer didático-pedagógico” (ex. 11). Contudo, no mesmo parágrafo, o autor torna a ocupar sua posição sócio-hierárquica de autoridade como pesquisador-professor, reforçando a relevância do seu posicionamento axiológico frente os objetos de ensino de língua materna nas sugestões de “atividades e encaminhamentos metodológicos” (ex. 11), presentes no livro didático e no manual do professor, quando afirma que “o professor enriquecerá seu trabalho se puder valer-se delas” (ex. 11) e, ainda, acrescentando que “é possível seguir o livro página a página ou fazer escolhas decorrentes do planejamento elaborado” (ex. 11). Desse modo, ao definir seu próprio discurso como enriquecedor das práticas do professor, mais uma vez, o autor encaminha o interlocutor a aderir ao seu posicionamento valorativo, porque a não aderência implica o não-enriquecimento das suas práticas, mais uma vez, acarretando a desqualificação da sua atuação profissional.

Outro ponto a ser observado, é a utilização da conjunção alternativa ‘ou’ que é utilizada na passagem “assim, é possível seguir o livro página a página *ou* fazer escolhas decorrentes do planejamento elaborado” (ex. 11), que limita as possibilidades de uso do livro para o projeto didático do professor. De tal modo que, o professor recebe o aval de ajustar as atividades do livro, mas de forma limitada e circunscrita às possibilidades apresentadas pelo manual do professor, que possui uma prática de valor inegável no tratamento dos objetos de ensino.

Essas estratégias que buscam a adesão do leitor ao discurso são utilizadas nos manuais com finalidades diversas, às vezes, como no exemplo 10, para apagar/disfarçar/negar os embates teóricos acerca dos conhecimentos sobre língua(gem) e ensino; em outras, como no exemplo 11, para convencer o professor da qualidade do material didático apresentado e em outras, ainda, ao que parece, para convencer a banca avaliadora do MEC de que a coleção atende as especificidades mínimas exigidas pelo edital (cf. seção 8.1 deste trabalho). Refletindo e

refratando em seu discurso suas posições axiológicas, não só em relação aos conteúdos, mas também em relação aos interlocutores previstos para os manuais, porque, conforme Acosta- Pereira (2012, p. 152), o interlocutor e seu fundo aperceptivo orientam o autor e influenciam naquilo que é dito e como é dito.

Todo discurso é orientado para a atitude responsiva e avaliativa do outro (cf. cap. 2), reenunciando Volochínov (2013 [1930] .p. 168), “[...] todo discurso é *dialógico*, dirigido a outra pessoa, à sua *compreensão* e à sua efetiva *resposta* potencial. Essa orientação a um outro, a um ouvinte, pressupõe inevitavelmente que se tenha em conta a correlação *sócio-hierárquica* entre ambos os interlocutores”. De tal modo que à imagem de autor, que no discurso do manual didático é uma posição ideológico-valorativa do autor-editor que ocupa a posição sócio-hierárquica de pesquisador-professor, corresponde uma imagem de interlocutor, construída pela orientação social da enunciação, que é a “dependência do peso sócio-hierárquico do auditório – isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, de sua condição econômica, profissão, hierarquia no serviço [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 169), e, poderíamos complementar, no caso da esfera escolar, que concorrem para o peso sócio-hierárquico do auditório, a formação acadêmica, o nível de ensino em que o professor leciona, o sistema de ensino (particular ou privado), o reconhecimento pelos seus pares, entre outros.

Os manuais do professor em análise parecem ter em mente a heterogeneidade dos professores e das realidades nas quais atuam (condições sociais do alunado atendido, estrutura das escolas, organizações de tempo e espaço, etc.) que terá acesso à coleção no qual está intercalado, no que diz respeito à formação acadêmica. Se observarmos a introdução da seção que trata sobre o projeto didático pedagógico do ensino de gramática realizado no livro do aluno no Novas Palavras, perceberemos esta característica.

Ex. 12 – *Parte dos alunos que terminam o Ensino Médio tem, ao final desse ciclo escolar, uma expectativa: ingressar em um curso superior e dedicar-se exclusivamente aos estudos; outra parte pretende ter acesso ao curso superior e conciliar estudo e trabalho. Há uma terceira parte, entretanto, pelas adversidades socioeconômicas, apresenta-se não uma opção, mas quase sempre uma imposição: ingressar ou manter-se no mundo do trabalho, desvinculando-se, assim, da vida escolar.*

*Um curso de Língua Portuguesa para esse alunado deve, portanto, adotar estratégias metodológicas que busquem atender a essas diferentes demandas. Assim, é fundamental que as aulas de linguagem não sejam apenas aulas de Gramática – “gramática” tomada, aqui, no sentido de análises e reflexões linguísticas. É indispensável que o curso articule **gramática, leitura e escrita**, de maneira que o estudante não só tenha oportunidade de refletir a respeito da língua e de analisar sua estrutura e funcionamento, como também possa aperfeiçoar sua capacidade de leitura e de escrita funcionais e, assim, ampliar sua competência linguística.*

*A proposta deste livro é, portanto, desenvolver um curso que, conciliando as diferentes abordagens de ensino de Língua Portuguesa e considerando as diferentes formações acadêmicas dos professores, contribua efetivamente para **a ampliação da competência linguística** do aluno e, simultaneamente, ofereça-lhe condições de sistematizar e consolidar **a base teórica dos conhecimentos linguísticos** necessário à continuidade de sua vida escolar (Novas Palavras, p. 12, grifos do autor em negrito; grifos nossos sublinhados).*

Os trechos sublinhados mostram um projeto de discurso que entende que o livro didático é utilizado nas mais diversas escolas do país e, portanto, serve a diferentes propósitos formativos – “ingressar em um curso superior e dedicar-se exclusivamente aos estudos”; “ter acesso ao curso superior e conciliar estudo e trabalho”; “ingressar ou manter-se no mundo do trabalho, desvinculando-se, assim, da vida escolar” (ex. 12) – muitas vezes definidos pelas injustiças de uma sociedade excludente e não pelas escolhas dos sujeitos. E, por esses motivos, propõe um projeto de ensino de língua a partir de “estratégias metodológicas que busquem atender a essas diferentes demandas” (ex. 12), e que também possa ser desenvolvido por professores tão heterogêneos quanto seus alunos, que possuem “diferentes formações acadêmicas” (ex 12). Ainda no mesmo manual, há outra passagem que demonstra a preocupação com a heterogeneidade do professor e dos seus alunos:

Ex. 13 – *É importante ressaltar que cabe ao professor manejar o livro com liberdade, de acordo com seus objetivos e com as especificidades de seu trabalho, em cada escola, cada sala de aula, cada situação pedagógica (Novas Palavras, p. 17).*

No exemplo 11 também podemos encontrar essa característica: “[...] o professor enriquecerá seu trabalho se puder valer-se delas e, principalmente, se as adequar ao seu fazer didático-pedagógico, aproximando-as da realidade em que atua. [...] Assim, é possível seguir o livro página a página ou fazer escolhas decorrentes do planejamento elaborado (*Língua Portuguesa: linguagem e interação*, p. 364). Ao considerar como uma necessidade do professor “adequar o fazer pedagógico” para “aproximá-lo da realidade em que vive” a projeção avaliativa que se tem do professor em potencial é, justamente, a de um sujeito incluído nas mais diversas situações de interação e que se diferencia entre seus pares por diversas razões - formação heterogênea; leciona em diferentes contextos, atendendo a expectativas diversas de formação; está inserido em escolas que são diferentes entre si, seja por suas condições físicas, sua inserção em determinada localidade, seu projeto político-pedagógico, seus interlocutores. O excerto 14 é apresentado para reforçar como está presente esse projeto de discurso que considera as especificidades do seu interlocutor previsto – o professor, no qual há a consideração das especificidades dos espaço físicos e materiais disponíveis em cada escola

Ex. 14 – *De todo modo, sugerimos que o professor leia integralmente todas as atividades de uma unidade ou de um capítulo antes de colocá-las em prática. Isso por algumas razões:*

1. *Há atividades que demandam preparação prévia ou o uso de recursos que o livro didático em si não comporta [...] Com leitura prévia de cada unidade, o professor terá tempo e poderá providenciar os recursos necessários antes do desenvolvimento da atividade.*
2. *Há encaminhamentos que solicitam dos alunos a realização de tarefas anteriores – leitura de um texto, por exemplo – aos quais o professor precisa ficar atento.*
3. *Muitas vezes, sugere-se a mobilização de espaços fora da classe (ir à biblioteca da escola, consultar o laboratório de informática, utilizar espaços abertos como o pátio, entre outros).*
4. *Há atividades que solicitam a construção de murais, painéis, cartazes, etc, que exigem a disponibilidade de certos materiais.*

5. *No trabalho com a linguagem oral, conforme se verá adiante neste Manual, pode-se necessitar da realização de gravações ou da transcrição de extratos de oralidade, de modo que será necessário que o professor viabilize até mesmo aparelhagem técnica para tal.*
6. *Outras questões poderão surgir à medida que o professor desenvolver seu trabalho.*

Se todos estiverem bem preparados, o êxito das atividades poderá ser mais facilmente alcançado, levando os alunos a construir suas aprendizagens. Além disso, caso alguma atividade estimule o professor a solicitar aos alunos algo impossível de se conseguir (por exemplo, que assista a um vídeo, embora a escola não disponha de aparelhagem eletrônica adequada), a leitura prévia dos capítulos e unidades feita pelo professor permitirá adaptar a atividade em questão à sua realidade, assegurando o princípio da progressão característico da obra (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 365-366).

Os itens elencados no exemplo 14 são apresentados como razões pelas quais o professor deve ler o material: “sugerimos que o professor leia integralmente todas as atividades de uma unidade ou de um capítulo antes de colocá-las em prática. Isso, por algumas razões:” (ex. 14). A necessidade da leitura do material é reforçada inúmeras vezes ao longo do manual, como podemos observar pelos grifos que fizemos nos exemplos que seguem.

Ex. 15 – *Sugerimos que, antes de pôs em prática os projetos e as atividades neles apresentadas, o professor leia atentamente o conjunto da unidade, pois muitas das sugestões e dos projetos exigem preparação prévia. Além disso, o professor pode desejar adequar as propostas à sua classe (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 366).*

Ex. 16 – *[...] reforçamos a importância de planejar o trabalho com o livro e, especialmente, o desenvolvimento de atividades que são baseadas em discussão interdisciplinar. Estas precisam ser lidas antecipadamente pelo professor de Língua Portuguesa, ao qual caberá decidir em que casos convidará o(s) colega(s) a participar e de que maneira isso será feito [...] (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 369).*

Ex. 17 – Chamamos mais uma vez a atenção do professor para o caráter progressivo das atividades, ressaltando o papel fundamental da leitura integral, pelo professor, nos capítulos e das atividades dos volumes, antes de os colocar em prática com seus alunos, e, se for o caso, das adaptações e ajustes necessários (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 384).

Ao reforçar essa ideia, qual seja, de que o professor deve ler o material como um todo e de que deve planejar-se, ao longo de todo o manual, a projeção valorativa que o autor parece ter do leitor em potencial é de um professor que, de modo geral, não prepara suas aulas e desconhece a obra didática que utiliza (e que possivelmente escolheu) na sua inteireza, enquanto projeto discursivo único. Se observarmos o exemplo abaixo, podemos compreender outra característica que segue a mesma orientação.

Ex. 18 – O professor dos ensinos fundamental e médio, quando tem contato com as inovações teóricas difundidas no universo acadêmico, sente-se impossibilitado de fazer mudanças significativas na forma de ensinar a língua. Primeiramente, porque não se trata de fazer uma simples substituição de um modelo gramatical (no caso, o construído pela tradição normativa) por outro, mais moderno e supostamente mais eficiente. Em segundo lugar, porque talvez não sinta no novo modelo adequação, consistência ou amplitude suficientes para torná-lo o centro das aulas de língua na esfera escolar. Por quantos anos esse modelo seria válido até que outro, mais moderno e eficiente, o substituísse?

[...]

Assim, quando a escola conta, em seus quadros, com professores interessados numa renovação de ensino de língua, a novidade quase sempre incide sobre um ou outro conteúdo, da morfologia ou da sintaxe, que passa a ser tratado do ponto de vista da semântica, da pragmática, da linguística textual ou da análise do discurso. Os demais, pelo fato de ainda não terem sido objetos de investigação, acabam sendo tratados de modo convencional (Português: linguagens, trecho de artigo intercalado no texto; p. 431, grifos nossos).

No trecho acima destacamos duas passagens que, pelo uso do advérbio de tempo ‘quando’, podem demonstrar o entendimento de que os professores, de modo geral, não tem contato com as inovações científicas da área e que não têm interesse pela renovação do ensino. Assim, outra característica que o discurso do manual do professor deixa transparecer do seu leitor em potencial é a da desinformação teórica e de despreparo pedagógico.

Essa imagem de professor despreparado, que não organiza suas aulas com antecedência e que não se atualiza teórica e pedagogicamente, pode ser reflexo de um discurso amplamente conhecido e divulgado das condições de trabalho do docente da educação básica. Ou seja, um sujeito que possui uma longa jornada de trabalho, que atende a um número muito grande de alunos, que é mal remunerado, e que não tem previsto em seu plano de carreira tempo suficiente para preparação de aulas e formação continuada²⁶.

Essas condições de trabalho acarretaram, ao longo dos anos (desde a década de 50, quando a carreira do professor passou a sofrer desvalorizações), a ascensão do livro didático como ferramenta de garantia de ensino de conteúdos mínimos e de atualização docente, passando a ser seguido fielmente como um currículo pronto para ser aplicado (SOARES, 2002). Segundo Bunzen (2009, p. 133-134), “em vários trabalhos sobre usos do livro didático, o docente é representado como seguidor e obediente da progressão proposta pelo livro didático. Suassuna (2002, p. 10), por exemplo, afirma que o professor de português, ao usar o LDP, não é autor de suas aulas” ou seja, “o professor de língua materna é visto como um executante que realiza o trabalho pedagógico concebido e preparado por outros especialistas”.

Em resumo, a posição ideológico-valorativa do autor-editor que ocupa o lugar social de pesquisador-professor na esfera escolar e que possui o discurso de autor(idade) que legitima os conhecimentos que irão ou não fazer parte do currículo de Língua Portuguesa na escola, projeta uma avaliação social da imagem do interlocutor previsto - o professor. Este é entendido pela posição valorativa discursivizada no manual didático como heterogêneo do ponto de vista de sua formação,

²⁶ É preciso deixar claro nesse ponto que não há intenção neste trabalho de culpabilizar os professores. O estamos mostrando ao apontar tais discursos é que um discurso que circula na sociedade sobre a profissão de professor acaba por reverberar no discurso do manual do professor e na sua projeção ideológico-valorativa do seu leitor em potencial.

de sua atuação profissional, de suas escolhas teórico-metodológicas, das características da(s) escola(s) em que atua e das expectativas dos estudantes que ensina, mas que possui características únicas, provenientes de suas condições de trabalho, a falta de conhecimento em relação a obra didática que utiliza (e que possivelmente escolheu) e falta de preparo antecipado das aulas que ministra.

Sabemos, porém, que o professor não é o único interlocutor projetado pelo autor-editor no manual do professor. Entendemos o professor como o interlocutor final do manual, numa relação que será intermediada por outros interlocutores – os avaliadores do material didático. Assim, o discurso do manual se dirige também ao interlocutor intermediário que são os avaliadores do MEC; que, embora não possuam nomes definidos, podem ser projetados a partir da reação-resposta suscitada pelo edital e pelos documentos parametrizadores da educação. Iremos tratar essa relação do manual com os documentos parametrizadores na seção 8.1, mas, a título de ilustração dessa relação, apresentamos alguns exemplos.

Ex. 19 – *Para professores e alunos que desejam ter acesso a outros textos literários do período em estudo ou a diversos museus, fizemos a seleção do que há de melhor na internet. O professor poderá, por exemplo, acessá-los para simples fruição, ou para coletar material para atividades extras, ou para elaborar avaliações ou uma antologia escrita (Português: linguagens, p. 441, grifos nossos).*

Ex. 20 – *Criados criteriosamente e na quantidade ideal, os boxes não se transformam em ruído na comunicação; pelo contrário, tornam a leitura mais estimulante e ágil, uma vez que o aluno-leitor se vê ou vê o seu mundo naquilo que lê (Portugues: linguagens, p. 441, grifos nossos).*

Ex. 21 – *No ensino médio, essa nova abordagem atende ainda ao anseio de professores, escolas, vestibulares e propostas curriculares oficiais, como os PCN e os PCN+, que apontam claramente para uma gramática reflexiva, voltada para o texto, para o discurso, e para as relações sociais de interação verbal (Português: linguagens, p. 446, grifos nossos).*

Ex. 22 – *Essa seção possibilita também que o professor incentive os alunos a consultar dicionários, comentando com eles a estrutura apresentada por um verbete. O professor pode aproveitar para orientar os alunos a consultar os dicionários aprovados nos programas oficiais e distribuídos nas escolas (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 386, grifos nossos).*

Os exemplos 19 e 20 nos apresentam uma linguagem de convencimento, na qual o autor-editor elogia suas próprias escolhas: “fizemos a seleção do que há de melhor na internet” (ex. 19); “Criados criteriosamente e na quantidade ideal” (ex. 20). Embora os trechos evoquem diretamente o professor, nos parece que há também um direcionamento aos avaliadores, para reafirmar o valor da coleção e dos seus conteúdos.

Já os destaques nos exemplos 21 e 22 são afirmações que procuram demonstrar o atendimento de exigências do edital, para evitar a desqualificação da obra. Assim, o trecho “essa nova abordagem atende ainda ao anseio de professores, escolas, vestibulares e propostas curriculares oficiais, como os PCN e os PCN+” (ex. 21); reforça o atendimento de um dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas (seção 2.1 do Edital), que determina: “(1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio” (Edital, p. 39). Já o trecho “O professor pode aproveitar para orientar os alunos a consultar os dicionários aprovados nos programas oficiais e distribuídos nas escolas” (ex. 22), reforça o atendimento da determinação de que deve constar no manual do professor a indicação de “[...] bibliografia especializada que subsidie o trabalho do professor, com especial atenção para as obras do PNBE do Professor” (Edital, p. 46).

Entendemos, pois, que é a interação dessas três imagens – autor, professor e avaliadores do MEC– que se constrói o projeto de trabalho com a prática de análise linguística, inserida no cronotopo da crise do ensino de línguas, no qual é característico um discurso de conflito entre as práticas de ensino tradicional e as práticas de ensino renovadoras. No capítulo que segue, apresentamos a análise tecida a cerca da prática da análise linguística levando em consideração o cronotopo apresentado.

8 O DISCURSO DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Todo discurso é dialógico por sua natureza, é sempre uma resposta a discursos outros e uma orientação para a compreensão ativo-responsiva de seus interlocutores (cf. seção 2.2). Conforme Bakhtin (2002 [1975], p. 88-89), “O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto”, contudo, não só no objeto se percebe essa dialogicidade com os discursos dos outros, porque “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada”. Logo, há no manual do professor, uma relação dialógica com um sem-número de discursos já-ditos que penetram os objetos do seu discurso, e ainda, uma série de discursos-resposta projetados (pré-figurados) pelo o autor em seu enunciado que são refletidos e refratados – o discurso editorial, o discurso do autor, o discurso do professor, o discurso científico, o discurso oficial, o discurso da tradição de ensino de língua portuguesa etc. – a partir da sua reacentuação valorativa frente ao seu interlocutor previsto, a situação de interação e a finalidade do discurso.

Por vezes, é difícil distinguir em meio à intrincada rede de discursos onde se localiza um ou outro. A intenção desse capítulo é a de traçar um panorama de como o discurso a respeito da prática de análise linguística, na esfera científica (Linguística Aplicada) e na esfera oficial (PCN e PNLD), é refratado no discurso do manual do professor.

Objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações (BAKHTIN, 2002, p. 86).

Sendo que o objeto de pesquisa, em análise neste trabalho, é a prática de análise linguística, nos propomos a compreender como no discurso do manual reverberam essas “apreciações e entonações” dos discursos alheios, orientadas para a compreensão ativo-responsiva dos seus interlocutores – os avaliadores do MEC e o professor.

8.1 EM RELAÇÃO AOS DOCUMENTOS PAREMETRIZADORES

Os documentos parametrizadores que, ao lado dos manuais do professor, constituem os discursos em análise nesta seção são os PCN e o Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI que convoca “para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático” (BRASIL, 2013) (cf. capítulo 5). O edital de convocação para o PNLD é analisado aqui por definir os critérios pedagógicos que devem ser contemplados pelas obras didáticas inscritas para participarem do programa, e, portanto, delimitar em boa medida as possibilidades discursivas do manual do professor.

Já os PCN, por serem entendidos por nós, assim como por Rodrigues (2009), como um marco oficial do discurso de mudança do ensino de línguas que emergiu nos anos de 1970 e 1980, nas discussões intrapares da Linguística sobre os problemas conceituais e metodológicos do ensino tradicional de línguas que vinha apresentando resultados catastróficos na formação de sujeitos leitores/escritores (PIETRI, 2003). É nesse contexto de emergência do discurso da mudança que é cunhado o termo “prática de análise linguística”, por João Wanderley Geraldi, que, posteriormente, foi assimilado e reenunciado nos discursos dos PCN, bem como a concepção de língua(gem) como interação que o embasa.

A prática de análise linguística, conforme exposto na seção 4.3 deste trabalho, é parte de uma proposta didático-pedagógica de ensino, baseada teórico-metodologicamente na concepção sócio-interacionista de língua(gem), que busca, por meio de um ensino operacional e reflexivo (BRITTO, 1997), minorar as desigualdades sociais por meio da ampliação das competências linguísticas do estudante, possibilitando a este dizer-se, ou seja, desenvolver a língua(gem) para que permita a ele revelar uma imagem de si.

Assim, buscamos nos PCN e no edital as proposições que remetam ao trabalho com a prática de análise linguística e como essas proposições são refratadas no discurso do manual do professor, isto é, como este responde aos documentos oficiais orientando seu discurso resposta para seu interlocutor previsto final – o professor, responsável pela escolha e utilização do livro didático – e para o seu interlocutor previsto intermediário – o MEC, responsável por avaliar o livro e permitir-lhe a continuidade no processo de escolha.

8.1.1 Discurso da assonância/concordância

Nesta subseção, interessa-nos as relações dialógicas implicadas no discurso do manual sobre o objeto prática de análise linguística, mais especificamente aqueles que respondem positivamente às orientações dos documentos parametrizadores. E a análise que apresentamos nela, deve ser compreendida na sua relação intrínseca com a análise que é apresentada na subseção 8.1.2, sobre os discursos que respondem negativamente à esses documentos, só na relação dessas duas faces de um mesmo objeto é que poderemos pensar em conclusões (sempre temporárias).

Os PCN embora sejam um documento de natureza indicativa, não obrigatório, tem força discursiva por tratar-se de um documento oficial que parametriza o currículo no país. Assim, percebemos que as condições impostas pelo edital para a produção dos livros didáticos quanto aos seus princípios e critérios pedagógicos, reencunciam as discussões feitas nos Parâmetros, como podemos perceber na comparação dos excertos 23 e 24 abaixo.

Ex. 23 – *O exposto representa uma síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas, sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua materna e o papel que ele ocupa. A novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade (PCN, p. 16, grifos nossos).*

O parágrafo apresentado no exemplo 23 é o primeiro do texto que introduz os conhecimentos de Língua Portuguesa nos PCN. Nele é exposto que, a novidade que se apresenta para “o processo de ensino/aprendizagem da língua materna e o papel que ele ocupa” (ex. 23), “está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar” (ex. 23). Ao utilizar o artigo definido ‘a’ no singular, como determinante do substantivo novidade, passa, ao leitor desavisado, a impressão de que, por tratar-se de uma única novidade – a novidade – a Proposta Curricular mantém, de forma geral, as práticas do ensino de língua. Contudo, conforme nos revela a continuação da frase, que ficou em suspenso pelo uso da pontuação ‘:’, que gera uma certa expectativa sobre o que está por se concluir, essa única novidade acarreta uma mudança geral e profunda do ensino de línguas, pois “aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (ex. 23).

Ora, já não se trata de apenas reorganizar as práticas escolares até então desenvolvidas, como se esperava num primeiro momento pela marcação de a novidade – a entendida como marcação de apenas uma; implica uma revisão geral e profunda que se faz, tradicionalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, uma mudança da concepção de língua(gem) que está implícita nesta proposta que é a de língua como interação – e, então, percebemos que o que se apresenta é “A novidade”, no sentido da sua grande importância para a renovação da área.

Ex. 24 – 3. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS DAS ÁREAS

*Além dos **critérios eliminatórios comuns** já definidos neste Anexo, são apresentados a seguir os **princípios e os critérios eliminatórios específicos** a serem observados pelas obras inscritas em cada uma das áreas do processo de avaliação do PNL D 2015.*

3.1 LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

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. Como a designação já indica, a área de LCT é um espaço escolar especialmente propício para:

- *o planejamento conjunto, por parte das equipes docentes responsáveis, dos componentes curriculares em jogo;*
- *a organização didática de um conjunto bastante diversificado de **práticas** — verbais e não verbais — de **expressão, comunicação e interação social***
- *o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes ao domínio de diferentes línguas, linguagens e tecnologias de comunicação;*
- *a construção de conhecimentos especializados, relativos tanto às práticas já referidas quanto ao processo de interação/comunicação e às próprias línguas e linguagens.*

Trata-se, portanto, de uma área em que as formas de expressão, comunicação e interação — tanto as socialmente mais valorizadas quanto as relacionadas à condição juvenil — podem não só tornar-se objeto de reflexão e análise como, ainda, propiciar a criação de espaços multiculturais e multissemióticos de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, 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. 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. E o mesmo se pode dizer do domínio de diferentes formas de expressão, comunicação e interação.

No PNLD, a área está representada por Língua Portuguesa (LP), Língua Estrangeira Moderna (LEM) - a saber, Espanhol e Inglês - e Arte. No entanto, as coleções didáticas voltadas para cada uma dessas disciplinas devem encarar a perspectiva interdisciplinar da área em sua totalidade, dialogando, sempre que oportuno e pertinente, também com as demais áreas (Edital, p. 44, grifos do autor em negrito; grifos nossos sublinhados).

No exemplo 24, podemos ver como essa novidade de um ensino de línguas ancorado nas práticas sociais pela sua perspectiva interdisciplinar, é reacentuado pelo Edital, com a entonação de um discurso prescritivo (previsto dentro da seção 3 – Critérios eliminatórios específicos das áreas), não só para o ensino de língua materna, mas para toda a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O excerto é parte do Anexo III – Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio e apresenta, na íntegra, a seção 3.1 – Linguagens, Códigos e suas tecnologias, que é a seção que introduz as especificidades da área que abarca as disciplinas de “Língua Portuguesa (LP), Língua Estrangeira Moderna (LEM) - a saber, Espanhol e Inglês - e Arte” e aborda essa perspectiva interdisciplinar que embasa a organização do currículo em áreas do conhecimento, não só dentro da própria área, mas “em sua totalidade, dialogando, sempre que oportuno e pertinente, também com as demais áreas”.

Nos manuais do professor, essa orientação dos PCN para a consideração do eixo interdisciplinar da língua, reacentuada como exigência pelo edital de um tratamento interdisciplinar dos conteúdos, tem forte aderência, e sempre que possível é discursivizada pelo autor, ao longo de todo manual, marcando constantemente o atendimento deste requisito, e, ainda, recebendo tratamento individualizado em seções ou subseções de todas as obras didáticas analisadas, indicando que não só uma resposta-ativo-responsiva em relação aos documentos parametrizadores, mas projetando uma atitude responsiva dessas esferas reguladoras que irão avaliar o livro.

Representamos no quadro abaixo esse tratamento individualizado da perspectiva interdisciplinar nos manuais do professor.

Quadro 8 - Tratamento individualizado do tema interdisciplinaridade nos manuais do professor

Obra Didática	Seção	Páginas
Língua Portuguesa: língua e interação	Projetos sugeridos nas unidades e interdisciplinaridade	368 a 370
	Texto 10 – Interdisciplinaridade e integração de saberes	408 a 415
Novas Palavras	Sugestões de projetos interdisciplinares	20 a 27
Português: Linguagens	Interdisciplinaridade	409
	Vivências: protagonismo e interdisciplinaridade	409 e 410

Fonte: elaborado pela autora com base nos títulos e subtítulos dos manuais do professor analisados.

Conforme a justificativa do Edital (cf. ex. 24), a abordagem interdisciplinar não elimina “o ponto de vista que evidencia as especificidades de cada componente curricular, essa perspectiva evita a especialização excessiva e artificial”. Discurso que refuta as práticas de organização cumulativa próprias do ensino tradicional de gramática.

[...] a organização cumulativa ignora o objetivo de formar usuários da língua, para privilegiar a formação de analistas da língua. A escola não tem que formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de

modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas (MENDONÇA, 2006, p. 204)

A superação dessa artificialidade por meio do tratamento interdisciplinar da língua está também exposta nos PCN, conforme podemos observar nos destaques do exemplo abaixo.

Ex. 25 – *O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto as finalidades devem visar a um saber lingüístico amplo, tendo a comunicação como base das ações.*

Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais.

A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar (PCN, p. 17, grifos nossos).

Essa passagem trata da necessidade de um “diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe”, com vistas a permitir ao professor saber quais objetos de ensino que deveriam ter sido apreendidos no Ensino Fundamental precisarão ser retomados, quais serão aprofundados e o que de novo será proposto pela etapa final da Educação Básica, tendo como parâmetro de avaliação “um saber lingüístico amplo” para a comunicação “entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas”. Essa língua que é entendida na sua condição de interação e que, portanto, deve ser estudada “situada no emaranhado das relações humanas, nos quais o aluno está presente e mergulhado”. E não é, pois esse situar-se no “emaranhado das relações humanas” o mesmo que estudar a língua no seu eixo interdisciplinar com outras linguagens e outros saberes? Assim, o que se pretende a partir dessa perspectiva é levar o aluno a compreender que os conhecimentos no “mundo real” articulam-se entre

si, as disciplinas apenas focalizam os fenômenos do mundo, iluminando-os por prismas diferentes. Lançando mão dos sentidos Bakhtinianos, completamos:

Se representarmos a *intenção*, isto é, a *orientação sobre o objeto* de tal discurso pela forma de um raio, então nós explicaremos o jogo vivo e inimitável de cores e luzes nas facetas da imagem que é construída por elas, devido à refração do “discurso raio” não no próprio objeto (como um jogo de imagem-tropo do discurso poético no sentido restrito, na “palavra isolada”), mas pela sua refração naquele meio de discursos alheios, de apreciações e de entonações através do qual passa o raio, dirigindo-se para o objeto. A atmosfera social do discurso que envolve o objeto faz brilhar as facetas de sua imagem (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 87, grifos do autor).

Para além da perspectiva interdisciplinar, o exemplo 25 nos apresenta uma compreensão de língua “como linguagem que constrói e ‘desconstrói’ significados sociais” e propõe que esteja, mesmo no contexto escolar (e diríamos principalmente no contexto escolar) “situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado”. Se retomarmos o exemplo 06 (p. 77), podemos perceber que o manual do professor responde ativamente a essa concepção de linguagem e de trabalho situado, propondo uma seção, no livro didático, na parte destinada ao estudo de gramática, intitulada Agora é sua vez, que se utiliza de pesquisas recentes para elaborar um conjunto de atividades que estabelecem relação entre gramática e aspectos textuais nos gêneros (Novas Palavras, p. 14) e ao situar que um dos objetivos dessa seção é “Conscientizar o aluno de que o estudo da gramática não é uma atividade meramente escolar, teórica e descolada do cotidiano. E sim uma reflexão que, por diferentes caminhos, estabelece vínculos diretos entre o universo da linguagem e a realidade social concreta dos falantes” (ex. 06). No nosso entendimento, esses “vínculos diretos entre o universo da linguagem e a realidade social concreta dos falantes” (ex. 06) só pode ser revelado pela utilização da “língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado” (ex. 25).

Essa concepção de língua(gem), se faz ouvir também no discurso prescritivo do edital, e pode ser percebida se retomarmos, no exemplo

24, o último parágrafo: “Trata-se, portanto, de uma área em que as formas de expressão, comunicação e interação — tanto as socialmente mais valorizadas quanto as relacionadas à condição juvenil — podem não só tornar-se objeto de reflexão e análise como, ainda, propiciar a criação de espaços multiculturais e multissemióticos de ensino-aprendizagem”. As “formas de expressão, comunicação e interação” são as linguagens e para poderem ser entendidas, ao mesmo tempo, como objeto de reflexão e análise e como facilitadoras de “espaços multiculturais e multissemióticos de ensino-aprendizagem”, precisam ser consideradas na sua perspectiva sócio-histórica e situadas interdisciplinarmente. Bakhtin (2013 [1940-1960], p. 42-43) já apontava para a relevância de um ensino baseado nessa perspectiva de linguagem:

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade.

A concordância dos manuais do professor com essas premissas é reenunciada em todas as coleções, conforme podemos observar nos trechos em destaque nos exemplos que seguem.

Ex. 26 – *A língua, nesta obra, é tomada não como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como **processo dinâmico de interação**, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro.*

*Assim, o trabalho linguístico não pode se limitar ao nível da frase (o que não significa que, às vezes, não se possa trabalhar com frase). Deve, no caso, ser também considerado o **domínio do texto** e, mais que isso, o do **discurso**, ou seja, o contexto em que se dá a produção do enunciado linguístico, já que **o que se fala** e a forma **como se fala** estão relacionados diretamente com certos aspectos situacionais como **para quem se fala** e **com que***

finalidade” (Português: linguagens, p. 429, grifos do autor em negrito, grifos nossos sublinhados).

Ex. 27 – *A seleção de gêneros textuais de cada capítulo baseou-se igualmente numa rigorosa progressão: levou-se em conta a aquisição progressiva de estruturas linguísticas e discursivas (sequências textuais prototípicas articuladas com conhecimentos gramaticais) e procurou-se dar sentido à prática da leitura e da produção de textos em sala de aula, com o propósito de os textos produzidos e lidos pelos alunos não se limitarem a cumprir uma função meramente didática ou pedagógica – ainda que tal função por si só justificasse as escolhas feitas ao longo da coleção – e sim resgatarem a função social da língua para a comunicação, o autoconhecimento, a reflexão e a troca de experiências reais entre os alunos (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 367, grifos nossos).*

Ex. 28 – *Nossa proposta para a realização de tal desafio é conjugar metodologias e estratégias diversas, de modo a enriquecer as possibilidades de aprendizagem, por meio de revisão e revitalização de abordagens que acreditamos não se excluírem, mas se complementarem.*

Assim, trabalhamos as modalidades clássicas de texto – a descrição, a narração, a dissertação – num contexto dialógico, ou seja, progressivamente explorando como se articula em sequências cujas combinações resultam nos gêneros textuais.

*Considerando que esses gêneros estão disponíveis em nossa cultura e que sua mobilização depende dos elementos textuais – quer dizer, da especificidade da prática social ou da situação de comunicação que leva à escolha de um ou de outro –, é preciso ressaltar que cabe aos professores **motivar** os alunos a perceberem e a exercerem, na prática, essa proposta de ligação entre escola e vida. Em nosso trabalho, ela é o fio condutor, o aspecto central, a grande meta. Dizendo de outro modo: é necessário que falar, escrever e ler, antes de qualquer outro objetivo, **façam sentido** para aqueles que interagem no processo pedagógico: os professores, os estudantes, os atores sociais da escola e de seu entorno (Novas Palavras, p.16, grifos do autor em negrito; grifos nossos sublinhados).*

No exemplo 26, a concepção de língua(gem) como interação é assimilada e reacentuada para elaborar a proposta de ensino de análise e reflexão linguística, que na obra não se limita ao nível da frase, uma vez que o autor não entende a língua “como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias” (ex. 26).

No exemplo 27, por sua vez, ela é reenunciada como indispensável para a escolha dos textos representantes dos gêneros (tanto os literários quanto os não literários) apresentados pela coleção, uma vez que os textos selecionados tinham como propósito “dar sentido à prática da leitura e da produção de textos em sala de aula” (ex. 27), resgatando “função social da língua para a comunicação, o autoconhecimento, a reflexão e a troca de experiências reais entre os alunos” (ex. 27).

E, no exemplo 28, a língua(gem) na concepção sócio-interacionista discursivizada nos documentos parametrizadores, reverbera no discurso do manual como uma solução para o desafio de prepara os estudantes do ensino médio tanto para a continuação dos estudos, quanto para o mundo do trabalho e da participação social (Ex. 28), servindo de “ligação entre escola e vida” e dando sentido as práticas de leitura e escrita “para aqueles que interagem no processo pedagógico: os professores, os estudantes, os atores sociais da escola e de seu entorno”.

Assim, podemos perceber que os manuais respondem ativamente às orientações de uso da língua como prática sócio-historicamente situada, servindo-se dela em todos os eixos de trabalho com a língua – leitura, produção de texto e análise e reflexão da língua –, e nos diversos gêneros textuais – sejam da esfera artística, cotidiana, científica, mostrando-se, pois como o terreno fértil para o desenvolvimento das práticas de análise linguística, tal como defendidas na Linguística Aplicada. E, respondendo ativamente ao discurso dos PCN de que a novidade para a disciplina de Língua Portuguesa é sua abordagem interdisciplinar na área de Linguagens. Código e suas Tecnologias, colocamos em diálogo a afirmação de Mendonça (2006, p. 206), sobre a prática de análise linguística.

Então, o que há de novo e de diferente em fazer AL, que não é ensinar gramática? De fato, a diferença começa pela própria concepção que serve de base a toda reflexão sobre ensino de língua materna: o que é língua(gem)? Assumir determinada concepção de língua implica repensar

o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino. Por isso, numa perspectiva sociointeracionista de língua, a AL constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de texto. Ao assumir tal ponto de vista teórico, o estudo dos fenômenos linguísticos em si mesmos perde sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorre, afora as restrições óbvias do sistema linguístico, em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc.

Contudo, antes de verificarmos se nesse terreno, que nos parece “fértil”, de indicação/prescrição no que tange ao tratamento de fato produziu frutos, ou seja, se configura como ensino operacional e reflexivo sobre a língua; é preciso apontar os discursos que contrariam as propostas dos documentos parametrizadores, principalmente em caráter velado, distorcido, tendo em vista a atitude responsiva positiva que o autor-editor espera da avaliação do MEC.

8.1.2 Discurso da dissonância/discordância

Ao mesmo tempo que o discurso resposta do manual, suscitado pelo discurso oficial dos documentos parametrizadores e seu caráter prescritivo, reacentua positivamente as imposições do edital, principalmente por endereçar-se aos avaliadores do MEC e projetar, nas orientações ao professor, uma atitude responsiva positiva desses interlocutores intermediários; seu discurso também se projeta para a compreensão ativo-responsiva do seu interlocutor final, detentor do poder de escolha do manual didático (levando em conta o que estipula o PNLD). Como vimos na seção 7.2 deste trabalho, a figura de professor que se forma pela postura valorativa do discurso do autor-editor que assume a posição sócio-hierárquica de pesquisador-professor, é de um sujeito que, apesar de sua heterogeneidade em relação aos seus pares no que diz respeito a sua formação e sua atuação profissional, tem em comum com aqueles a falta de tempo e de preparo por conta das suas condições de trabalho. Em outras palavras, o manual do professor discursiviza de forma assonante os encaminhamentos teórico-metodológicos das instâncias oficiais de regulação do ensino, por

esperar a aprovação da obra didática, permitindo assim a continuidade da obra didática no processo de escolha dos livros do PNLD. Contudo, também dirige seu discurso para o professor que escolhe e utiliza a obra didática, que também tem seu entendimento sobre o que vem a ser um livro didático adequado à sua prática e às suas condições de trabalho.

Bunzen (2009, p. 83), ao considerar o entendimento do MEC do que seja um livro bom a ponto de ser reconhecido com distinção (RD) e as expectativas do professor, conclui que

Os livros reconhecidos com RD fazem parte de coleções que o Ministério da Educação e os especialistas universitários, com base em determinados paradigmas científicos, “dizem que deve ser considerado o melhor” (BATISTA, 2004a, p.47), mas que os professores podem valorar de outra forma. O livro ideal para o PNLD, com critérios gerais sobre o ensino de língua materna, pode não ser o mais adequado para contextos e realidades particulares.

O que fica mais evidente quando ele apresenta os seguintes dados:

Das 28 coleções aprovadas no PNLD-2005 (13 RR, 12 REC e 03 RD), 11 foram selecionadas pelos professores de Bragança Paulista, com predominância para as coleções **recomendadas com ressalvas**. Mais de 50% das escolas optaram por **sete** coleções que, segundo os avaliadores do Ministério, possuem “qualidades mínimas” para o trabalho em sala de aula. Nesse sentido, vemos aqui que, mais uma vez, que os critérios da avaliação oficial nem sempre coincidem com os critérios utilizados pelos professores. O breve levantamento realizado vai ao encontro de outras pesquisas mais amplas sobre a escolha do LDP (cf. BATISTA, 2004a; COSTA VAL, et al., 2004) que apontam que os professores de português tendem a optar por obras que recebem menções mais baixas na avaliação realizada pelo PNLD. (BUNZEN, 2009, p.82)

Apesar de hoje essa informação não ser mais colocada no Guia do Livro Didático, ela é reveladora da dissonância entre os discursos da esfera oficial que regulamenta o ensino de línguas e o do professor. É por esse motivo que nos endereçamos na análise a buscar esses discursos dissonantes/discordantes dos documentos parametrizadores, para entender como o manual lida com essas diferentes projeções de valor: do MEC e do professor.

Por isso, se nos detivermos com mais atenção ao discurso do exemplo 6, analisado na seção anterior, veremos que há nele, apesar da aceitação das premissas do edital, um discurso de conflito, característico do cronotopo de crise em que se insere, visto que, ao discursivizar que o objetivo 02 da seção Agora é sua vez é o de “Propiciar ao aluno oportunidades de articular conceitos gramaticais básicos com a leitura e a escrita funcionais, exercitando sua capacidade de reflexão e de emprego prático dos recursos linguísticos e ampliando, assim, sua competência linguística como usuário do idioma” (ex. 06), ele está colocando o texto a serviço da gramática, como uma exemplificação dos usos compreendidos na práticas. Isso vai de encontro com o trabalho no eixo interdisciplinar da língua situada, pois nessa perspectiva, a gramática é que estaria colocada a serviço da compreensão do texto, conforme podemos ver nos PCN.

Ex. 29 – *O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (PCN, grifos nossos).*

Nesse excerto, podemos perceber claramente como os PCN refutam as práticas de ensino de gramática tradicional e erige a análise e

reflexão a partir da língua(gem) do aluno e das suas próprias percepções em relação a língua.

Ainda na comparação dos discursos apresentados na seção anterior, que demonstravam concordância em relação ao ensino de línguas situado, se retomarmos o exemplo 27, há uma inserção, entre travessões que parece destoar do discurso em pauta: “com o propósito de os textos produzidos e lidos pelos alunos não se limitarem a cumprir uma função meramente didática ou pedagógica – ainda que tal função por si só justificasse as escolhas feitas ao longo da coleção – e sim resgatarem a função social da língua para a comunicação” (ex. 27, grifos nossos). Se o discurso, que encaminha uma prática pedagógica sócio-historicamente situada de língua, nos documentos oficiais é justificada como forma de evitar a artificialidade no ensino que descaracteriza a função interlocutiva da língua(gem), e torna os objetos de ensino sem sentido prático, como pode justificar-se qualquer escolha por uma função meramente pedagógica? Há nessa afirmação uma contradição, visto que ao justificar uma prática apenas pela sua função pedagógica, corre-se o risco de voltar a ser uma prática apenas escolar, descolada da vida, ainda que tenha uma concepção interessante de língua, como nos fala Geraldi (1997 [1991], p.168-169).

Se considerarmos as práticas normalmente propostas por livros didáticos, toda lição ou unidade destes livros, organizados em unidades e, em geral, sem unidade, iniciam-se por um texto para a leitura. Como tais leituras não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam, a relação interlocutiva a ocorrer deverá se legitimar fora dela própria. Ou seja, mesmo quando a leitura se inspira em concepções mais interessantes sobre textos e sobre a leitura, as relações interlocutivas a se empreenderem em sala de aula não respondem à necessidade do estabelecimento destas relações.

Parece haver nesse trecho uma projeção de valor endereçada para um outro interlocutor, como se a justificativa de uma prática situada se endereça-se aos avaliadores do MEC, mas a ponderação da possibilidade de uma prática justificada por motivos meramente pedagógica se endereça-se ao professor que, como apontado por Bunzen (2009), tem expectativas outras em relação ao livro didático.

Para exemplificar ainda esse discurso do conflito, endereçamos-nos ao excerto 30, que segue.

Ex. 30 – *Tendo em vista que, apesar de o MEC recomendar o trabalho de produção textual a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, ainda tem sido uma constante a exigência da produção de texto dissertativo tanto nas provas do Enem quanto nos vestibulares, esta edição apresenta um trabalho reforçado sobre esse tipo de texto, tratado em capítulos específicos nos três volumes (Português: Linguagens, p. 406).*

Esse trecho pertence ao mesmo manual que, como analisamos no exemplo 26, refuta a concepção da língua como sistema, elegendo para o seu projeto pedagógico a língua “como **processo dinâmico de interação**, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro”. Assim, a não aceitação dos discursos parametrizadores, não está apenas naquilo que já é previsto como dissonante pelo próprio autor e expresso pelo advérbio de concessão apesar – “apesar de o MEC recomendar o trabalho de produção textual a partir da perspectiva dos gêneros do discurso” (ex. 30)– para expressar a manutenção do ensino de dissertação, o qual se justifica não pelo próprio discurso do autor, mas pela evocação do discurso das provas oficiais: “Tendo em vista que [...] ainda tem sido uma constante a exigência da produção de texto dissertativo tanto nas provas do Enem quanto nos vestibulares” (ex. 30). A contradição está também, e principalmente, na concepção de língua que alega usar que não cabe na prática que ele alude nesse parágrafo – o ensino do tipo textual dissertação em razão das provas de Enem e vestibular. Porque essa prática é descolada do uso real da língua, a escrita nas provas de vestibular serve apenas pra se provar que sabem fazer uma prova de vestibular, porque não há, em nenhuma outra situação de interlocução, a possibilidade de um falante produzir um texto encaixado em nenhum gênero, que não se endereça a ninguém e que não expressa a vontade discursiva do falante. Na reflexão de Geraldini (2011 [1984], p. 126):

E qual a função da linguagem em uma redação? Qual a razão? Quando o estudante, seja numa prova de vestibular, seja num exercício escolar, põe-se a escrever, que motivos ou objetivos tem? Aparentemente nenhum. Como bem observa Pécora (1980, p. 82), “o que levou o aluno a

encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado”.

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, num momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo (GERALDI, 2011 [1984], p. 126)!

A mesma contradição se apresenta no exemplo 28, que também defende um ensino de língua contextualizado, mas apresenta o trabalho com as “as modalidades clássicas de texto – a descrição, a narração, a dissertação – num contexto dialógico, ou seja, progressivamente explorando como se articula em sequências cujas combinações resultam nos gêneros textuais” (ex. 28). Se retomarmos a concepção de gênero bakhtiniana (uma vez que o autor invoca um contexto dialógico), não são os tipos textuais que se combinam para formar os gêneros, mas sim as interações em determinada esfera social, nas palavras de Bakhtin (2003 [1975]), “[...] cada enunciado particular individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. O que nos leva a discordar dos autores, posto que o ensino das modalidades clássicas de texto, exclui de seu centro a concepção de língua(gem) que possa dar sentido as práticas de leitura e escrita “para aqueles que interagem no processo pedagógico: os professores, os estudantes, os atores sociais da escola e de seu entorno” (ex. 28).

Assim, nos encaminhamos para as próximas seções, buscando deslindar em que medida, nas propostas específicas de análise e reflexão da língua os manuais se aproximam ou se distanciam do discurso no qual se insere a prática de análise linguística, confirmando a concepção de língua(gem) como interação/como prática situada exposta nos

próprios manuais e em consonância com os discursos parametrizadores; ou em que medida se aproximam do ensino de gramática tradicional, aproximando-se de uma concepção de língua “sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias” (ex. 26), que distancia-se dos discursos parametrizadores.

8.2 EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM A GRAMÁTICA TRADICIONAL

Uma vez proferido, o discurso entra no grande rio dos discursos, não morre, não se apaga, apenas incorpora-se a torrente, assume uma posição movente no *continuum*. Por vezes ele se afunda e subjaz, por algum tempo, como que esquecido, outras emerge, brilhante, como uma voz que ainda tem algo a dizer. A dinâmica dos fluxos discursivos é contínua como a própria história: eles se repelem, se completam, se sustentam, se contradizem... se interdependem para a construção de um sentido, ainda que momentâneo. O discurso do sim sempre leva consigo o discurso do não, seu oposto. São as faces de uma mesma moeda.

Não compreendemos nunca a construção de qualquer enunciação — por completa e independente que ela possa parecer — se não tivermos em conta o fato de que ela é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p.158)

Da mesma forma o discurso da mudança está imbricado pelo discurso da tradição. Aquele jamais se erigiria sem este. Assumir um é, por consequência, negar o outro. Possivelmente, exista, em algum lugar, um momento de equilíbrio, ainda que instável, entre um e outro; ponto este que apenas adivinhamos, mas que jamais alcançamos, pois os discursos nunca cessam de dizer, de se sobrepor.

O que se pretende neste capítulo é entrever, nos discursos dos manuais, o discurso do sim e o discurso do não em relação ao ensino de gramática tradicional. Buscar entender o instável equilíbrio de forças entre a mudança e a tradição nos manuais do professor.

8.2.1 Discurso do distanciamento

O que esta seção procura é quais os discursos que refutam a prática tradicional de ensino de gramática, dado o entendimento de que, as grandes transformações começam sempre com um discurso duro sobre o que já está posto e que é preciso mudar.

Ex. 31 – *O conceito de **gramática no texto** vigente nas escolas hoje é diferente daquilo que a linguística textual toma por objeto. Essa expressão geralmente é sinônima de ensino **contextualizado** de gramática, compreendendo-se contexto como um texto em que se verificam determinados usos da língua.*

*Nesses casos, infelizmente, o texto raramente é tomado como unidade de sentido e, mais raramente ainda, como **discurso**. Relegado ao papel de **suporte**, o texto quase sempre acaba se transformando em mero pretexto para a exemplificação teórica ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical (Português: linguagens, trecho de artigo intercalado no texto, p. 431, grifos do autor em negrito; grifos nossos sublinhados).*

O exemplo 31 ao afirmar que “o conceito de gramática no texto vigente nas escolas hoje é diferente daquilo que a linguística textual toma por objeto” está contrapondo a forma como esse termo foi desvirtuado do seu sentido primeiro (cf. seção 4.2), que como nos informa Antunes (2003, p. 101) refere-se ao fato de que

A gramática está naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente. Tanto é assim que a questão, posta por alguns professores, “*texto ou gramática*” não passa de uma falsa questão. Na verdade o professor deve encorajar e promover a produção e análise de textos, o mais frequentemente possível (todos os dias!) levando o aluno a confrontar-se com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas.

A diferença é que essas regularidades são fruto da observação e análise dos alunos em relação ao uso da língua. apresenta uma crítica direta ao ensino tradicional de gramática aplicado ao texto.

A crítica que se apresenta no trecho está fortemente marcada pelo uso dos adjetivos ‘infelizmente’ e ‘mero’, que denotam a depreciação em relação a essas práticas; bem como, o uso do verbo relegar, que também tem um sentido pejorativo de ser deixado em segundo plano. Assim, o manual aponta para um distanciamento em relação a essas práticas características do ensino da gramática tradicional: texto utilizado como pretexto de exemplificação teórica; exercícios de reconhecimento das categorias gramaticais e de classificação de termos.

A essas práticas de ensino são contrapostas outras, das quais o manual lança mão para afastar-se delas.

Ex. 32 – Com um enfoque diferente da gramática tradicional, que se volta quase exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática), esta obra não propõe eliminar esse tipo de conteúdo, mas *redimensioná-lo* no curso de Língua Portuguesa e incluir uma série de outras atividades com a língua, que levam a aquisição de noções da maior importância, tais como *enunciado, texto e discurso, intertexto e interdiscurso, intencionalidade linguística, textualidade*, o papel da *situação de produção* na construção do sentido dos enunciados, *preconceito linguístico, variedades linguísticas, semântica, variações de registro* (graus de formalidade e pessoalidade), etc.” (Português: linguagens, p. 429, grifos do autor em negrito, grifos nosso sublinhados).

O exemplo 32, retirado do mesmo manual que o exemplo anterior, é trazido para análise para mostrar como o manual apresenta opções para o ensino de gramática que se distancie do ensino tradicional. O que se propõe é uma série de outros conceitos que, em conjunto com a gramática tradicional, redimensionada, possa superar o enfoque exclusivo na classificação morfológica e sintática. Os conceitos que se apresentam são fruto de discussões na área de Linguística – Linguística Aplicada, Linguística textual, Sociolinguística, Semântica, Análise do Discurso – e têm se apresentado para o entendimento do texto e seu contexto na sua dimensão sócio-histórica

Também são apresentadas pelos manuais alternativas às práticas tradicionais de avaliação da produção textual, que costuma centrar-se

em critérios de correção ortográfica e gramatical, esquecendo-se do principal – aquilo que o texto tem a comunicar.

Ex. 33 – Uma das funções primordiais dessa avaliação é o diagnóstico de problemas e a adoção de medidas para sua correção. Não se trata de corrigir no texto o que está errado, de “higienizar” esse texto, nem de se ater unicamente aos aspectos formais (ortográficos ou morfossintáticos, por exemplo).

O que se propõe aqui não é um decálogo da avaliação nem a única forma de fazê-la. São apenas sugestões que, se aceitas, podem produzir bons resultados no final do percurso (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 391, grifos nossos).

Ex. 34 – *As atividades de fala, leitura e escrita, que são sistematicamente complementares, concretizam nossa proposta, mobilizando a ideia de ler como atribuir sentidos (colher, reter, adquirir) e articulando-a a exercícios de produção, tais exercícios implicam, a partir e através nas experiências de leitura, encontrar formas e motivações para o estudante expor-se, abrir-se, dizer-se retomando e aprofundando seus conhecimentos prévios, adquiridos ao longo do Ensino Fundamental e de sua convivência com grande multiplicidade de práticas sociais e situações discursivas.*

*As atividades de avaliação mesclam auto-avaliação, avaliação horizontal e avaliação do professor não centradas no “erro”, mas na discussão sobre as melhores formas de expressar o que precisa ser expresso, em cada contexto ou prática comunicativa e de acordo com os avanços dos alunos nas aulas de gramática. Nesse sentido, a seção **Critérios de avaliação e reelaboração**, presente no final de cada capítulo, fornece orientações e exercícios de reescrita, para contribuir com o avanço da qualidade dos textos produzidos, de modo progressivo e compatível com os conteúdos das propostas e com o desenvolvimento do curso* (Novas Palavras, p. 17, grifos do autor em negrito, grifos nossos sublinhados).

Os exemplos 33 e 34 apresentam discussões sobre o processo de avaliação dos textos produzidos pelos alunos. No primeiro excerto, por meio da exposição de como o professor costuma proceder nessas avaliações – “Não se trata de corrigir no texto o que está errado, de

“higienizar” esse texto, nem de se ater unicamente aos aspectos formais (ortográficos ou morfosintáticos, por exemplo)” (ex. 33) – percebe-se um discurso de distanciamento enfatizado por uma entonação crítica, que nega a validade dessa prática. Para reforçar seu ponto de vista, o autor recorre a concepção de avaliação e à sua função no contexto escolar – “Uma das funções primordiais dessa avaliação é o diagnóstico de problemas e a adoção de medidas para sua correção” (ex. 33). Estabelece-se, então, uma comparação entre práticas que se excluem: se a avaliação serve para diagnosticar a aprendizagem do aluno e buscar soluções de intervenção; uma vez que o que se está avaliando é a capacidade discursiva do estudante de interagir por meio do texto escrito, centrar as correções na noção de erro gramatical e ortográfico não pode ser entendido como avaliação.

Já no exemplo 34, são apresentadas alternativas práticas de avaliação textual, que conjugam diferentes formas de avaliação – “auto-avaliação, avaliação horizontal e avaliação do professor” (ex. 34) – para ampliar a verificação do processo de aprendizagem do aluno e proporcionar práticas de intervenção que possam realmente contribuir para o processo formativo do estudante enquanto produtor de textos. Essas práticas “não [estão] centradas no “erro”, mas na discussão sobre as melhores formas de expressar o que precisa ser expresso, em cada contexto ou prática comunicativa e de acordo com os avanços dos alunos nas aulas de gramática” (ex. 34). A importância das práticas apresentadas não está só na possibilidade de melhor avaliar as produções dos alunos, mas por meio da auto-avaliação e da avaliação horizontal (entre os colegas), possibilitar que os alunos analisem e reflitam sobre a língua não só em textos bem feitos e acabados, escrito por autores que já têm suas habilidades linguísticas desenvolvidas, mas também a partir dos seus textos e dos textos dos colegas. Essa prática é destacada por Geraldi (2011, [1984], p. 73 e 74) como a forma ideal de desenvolver a prática de análise linguística. “A análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele”.

Por último, apresentamos como outra característica dos discursos que, no manual do professor, refutam a prática do ensino tradicional de gramática, as proposições de mudança de postura do professor e do aluno, apontando para uma relação menos vertical de coerção do professor sobre o aluno, e mais próxima das relações de interlocução.

Ex. 35 – *As questões dessa sessão, voltadas para estudo gramatical, não devem ser feitas individualmente. É importante professor fazê-las em conjunto com os alunos ou sugerir sua resolução em grupos; assim, poderá orientar as respostas, questioná-las, ajudando os alunos a compreender os conceitos. Em muitos casos, não é necessário resolvê-las todas por escrito. O professor pode anotar as respostas dos alunos na lousa à medida que as questões forem respondidas e ao mesmo tempo esclarecer e problematizar os conceitos estudados. O objetivo é mobilizar os conhecimentos linguísticos que os alunos detêm, de forma que consigam ampliá-los com outros conceitos (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 390, grifos nossos).*

Ex. 36 – *O professor deve tomar cuidado de não assumir uma atitude superior e intransigente, lembrando sempre que o aluno é um leitor-aprendiz (Novas Palavras, p.9, grifos nossos).*

No excerto apresentado em 35, é ressaltada a importância da participação do professor na resolução dos exercícios de análise e reflexão sobre a língua. Não para corrigir os erros e indicar as respostas corretas, mas para “orientar as respostas, questioná-las, ajudando os alunos a compreender os conceitos” (ex. 35) e para “esclarecer e problematizar os conceitos estudados” (ex. 35).

Essa mudança de postura do professor em relação ao aluno é suscitada também para o ensino de leitura. No manual do professor da coleção Novas Palavras, o excerto de número 37 aparece em destaque dentro de um box situado na seção de literatura. Ao enfatizar que o professor não deve “assumir uma atitude superior e intransigente” (ex. 37), está atentando para a necessidade de permitir que os alunos exponham suas opiniões e conclusões sobre os textos lidos, evitando o silenciamento das percepções do estudante face os sentidos construídos pelo professor ou por críticos literários. Reenunciamos, sobre essa necessidade de professores e alunos se verem como interlocutores engajado em uma situação discursivas, uma reflexão de Geraldí (2011 [1984], p. 128-129):

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores

para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. Note-se que, agora, a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita.

Em síntese, os discursos dos manuais do professor refutam o ensino tradicional de gramática e apontam para a ascensão de novas práticas de ensino, de avaliação e de relações professor/aluno. Mas como dissemos na introdução deste capítulo, alguns já-ditos subjazem no fundo do rio, mas, por vezes, emergem e tornam a nossa vista. Assim, nos encaminhamos para a próxima seção à procura de práticas que fazem emergir o discurso da gramática tradicional.

8.2.1 Discurso de assimilação

Entende-se aqui como discurso de assimilação aquele que refrata as concepções de língua(gem) e de ensino-aprendizagem da gramática tradicional (cf. seção 5.1), e que por sua natureza sistêmica, homogênea e estática conflita com as proposições de uma prática de análise linguística ancorada nos usos sociais da língua. De tal modo, que consideramos, nesta seção, discursos de assimilação de gramática tradicional aqueles que, podem até defender uma reflexão e análise de língua a partir do texto, mas que não têm em conta que

A análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam (GERALDI, 1997 [1991], p. 217).

Com isso em mente, apresentamos o exemplo 37.

Ex. 37 – *O trabalho com a língua também se articula e se integra naturalmente com os outros dois eixos – leitura e produção de*

texto –, na medida em que determinados gêneros do discurso exigem, em maior ou menor grau, adequação à norma-padrão e aos registros de menor ou maior formalidade do discurso. Nas situações, por exemplo, da participação do aluno em uma mesa-redonda, de produção de um texto de divulgação científica ou de um editorial, é imprescindível que a variante linguística adotada esteja de acordo com a norma-padrão, o que implica ter domínio das regras prescritas pela gramática normativa quanto a concordância, regência, emprego de verbos irregulares e normas ortográficas, estas no caso dos gêneros escritos. Produções textuais relativas a outros gêneros do discurso, como o **email**, o **blog**, e o comentário na internet, por outro lado, também são um ótimo material para reflexão sobre variedades linguísticas, graus de formalidade do discurso, adequação e inadequação do discurso, considerando-se elementos da situação como veículo e o suporte, o perfil do interlocutor, etc.” (Português: linguagens, p. 411, grifos do autor em negrito; grifos nossos sublinhados).

Conforme podemos perceber pelas partes em destaque no trecho, a articulação do entre os eixos de ensino é justificada pela necessidade de adequar determinados gêneros à modalidade formal escrita, dependendo da variedade linguística exigida pelo gênero. Esse exemplo é a representação prática do que é apontado por Geraldí (1997 [1991]) de que não basta corrigir gramaticalmente um texto de acordo com as normas de uma variedade para realizar a prática de análise linguística. A simples transposição de uma prática gramatical tradicional para o texto não pode ser entendida como a renovação dessa prática, é apenas a antiga prática trabalhada em novo suporte.

Outro problema que o trecho apresenta é de determinar que em gêneros como mesa-redonda, divulgação científica; editorial “é imprescindível que a variante linguística adotada esteja de acordo com a norma-padrão” (ex. 37). Essa é uma prática comum das propostas de análise e reflexão da língua que utilizam as teorias do gênero do discurso/do texto para se realizarem, e deixam transparecer que apesar da mudança de suporte (da frase para o gênero) as concepções de língua(gem) continuam as mesmas da gramática tradicional. Elas assumem o gênero não como “enunciados relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003 [1979]), mas como definitivamente estáveis e criam uma série de normas para cada gênero a ser trabalhado na escola. Isso fica claro se pensarmos nos vários editoriais que circulam em nossa

sociedade, nas várias mesas-redondas, nos diferentes textos de divulgação científica; não há uma regra estanque de utilização da norma-padrão: é possível que o editorial de uma revista para adolescentes utilize-se da linguagem mais recorrente entre os jovens. Colocando em outros termos, embora seja esperado o uso da norma padrão em determinados gêneros, não é possível determinar de antemão que eles sempre farão uso de tal norma, uma vez que isto depende das condições de produção, da esfera, dos interlocutores em que o gênero será produzido.

Mais uma vez, a escola artificializa as práticas sociais, prevendo uma sistematização estanque dos gêneros, esquecendo-se que a escolha de um gênero do discurso para enunciar-se “é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc.” (BAKHTIN, 2003 [1979]). Conforme a crítica de Geraldi (2015, p. 119-120),

O texto na sala de aula introduz a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. Para escapar desta teratologia, há que cercar a introdução do texto por cuidados de múltiplas ordens, para estabilizá-lo, fixá-lo e impedir sua adulteração significativa. O ideal, do ponto de vista da estabilidade paradoxal que a escola assume – ela ao mesmo tempo se diz formando para o futuro mas faz isso forçando para que o futuro seja a repetição do passado – seria afastar de vez o texto da sala de aula. Mas isto é impossível por uma razão mais ou menos óbvia: o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos cujas materializações se dão nos textos; os valores e as concepções circulam através dos textos e sem eles a escola não cumpriria uma de suas funções mais sofisticadas: a reprodução de valores com que compreender o mundo, os homens e suas ações

Em outras palavras, uma vez que a escola não consegue impedir que o texto entre na sala de aula, por sua função formativa de valores (que atendem às necessidades do mercado), é preciso cercar seus sentidos, limitá-lo, estabilizá-lo.

Nas seções dedicadas exclusivamente ao eixo de análise e reflexão da língua, embora haja sempre um encaminhamento para o texto e o discurso, a gramática tradicional ainda é o carro chefe, uma vez que os conteúdos de gramáticas são apresentados primeiro, na maior parte das vezes sem correlação temática ou de gênero com as discussões presentes nas unidades anteriores, para só posteriormente serem localizadas no texto. Ou seja, os conteúdos gramaticais não têm sido evocados para melhor compreender os textos; eles têm sido tratados, ainda relacionados à gramática tradicional (embora já com algumas temáticas relacionadas à textualização e ao discurso) como o conteúdo do eixo de reflexão sobre a língua que pode, posteriormente, ser verificado em funcionamento nos enunciados. Conforme vemos no exemplo 38.

Ex. 38 – *Partindo do pressuposto de que as metodologias referidas na seção anterior não se excluem mutuamente, optamos, tanto na exposição teórica como nos exercícios, ora por uma, ora por outra abordagem que – consideradas as especificidades do tópico gramatical tratado – nos pareceu didaticamente mais adequada.*

*A **exposição teórica**, considerando a exiguidade do tempo de que o professor dispõe para trabalhar cada tópico e as incontornáveis limitações de espaço próprias de um livro didático, atém-se em cada capítulo, ao que julgamos essencial num curso básico de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.*

*Quanto aos exercícios, eles são subdivididos em duas seções – **Atividades e Da teoria à prática** –, cada uma com objetivos bem distintos. A seção **Atividades** é composta de exercícios que visam à **fixação dos conceitos e da terminologia apresentados na exposição teórica**. Eventualmente, nos capítulos em que a teoria é mais extensa, são propostos dois – às vezes três – pequenos blocos de exercícios desse tipo, intercalando a exposição teórica, de maneira que, no desenvolvimento do assunto, o professor possa alternar teoria e exercícios (Novas Palavras, p.14, grifos do autor).*

A prioridade dos conteúdos gramaticais tradicionais neste “setor” (a coleção está dividida em três setores – gramática, literatura, e redação e leitura) do manual do professor da coleção Novas Palavras fica evidente desde o seu título: Gramática. Conforme são apresentados os

pressupostos teórico e metodológicos para o trabalho deste setor, esta primazia vai ficando ainda mais clara e, embora o autor diga que sua opção é pela conjugação de “metodologias referidas na seção anterior” (ex. 38), o que se deixa transparecer é uma metodologia baseada nas práticas tradicionais do ensino de línguas (cf. seção 4.2), baseada numa organização cumulativa. Os conteúdos gramaticais como carro chefe das práticas de análise e reflexão da língua deixa revelar-se quando a escolha da metodologia de ensino é determinada considerando-se “as especificidades do tópico gramatical tratado” (ex. 38). E sua organização cumulativa é evidenciada pela afirmação da “exiguidade do tempo de que o professor dispõe para trabalhar cada tópico” (ex. 38). Essa afirmação só tem sentido se pensarmos numa quantidade grande de tópicos gramaticais a serem tratados, uma vez que, via de regra, a disciplina de Língua Portuguesa é uma das que possui maior carga horária em seu currículo; tal afirmação faz parecer que os tópicos não são elencados conforme a necessidade, mas a partir de uma lista a ser seguida.

A lógica subjacente a essa organização é a sucessão de unidades, cada vez mais complexas do ponto de vista morfossintático [...]. Nessa perspectiva, a listagem de tópicos gramaticais a serem ensinados assemelha-se, muitas vezes, ao sumário de uma gramática normativa (MENDONÇA, 2006, p.203).

E, por fim, no excerto em análise, há a explicação de que os exercícios desse setor dividem-se em: Atividades e Da teoria à prática. Apenas com base nos títulos e na sequência em que se apresentam, já se pode perceber a abordagem tradicional desses conteúdos; somando-se isso, à explicação da primeira seção de exercícios e os destaques feitos em negrito – “A seção **Atividades** é composta de exercícios que visam à **fixação dos conceitos e da terminologia apresentados na exposição teórica**” (ex. 38). O que parece se delinear é uma clássica seção de exercícios de preenchimento de lacuna, localização de conceitos e reescritura de frases.

A manutenção de práticas como a apresentada no exemplo 38 é justificada pelo manual evocando uma indispensável necessidade do uso da nomenclatura para a sistematização dos conhecimentos linguísticos. O que, como ressalta Possenti (2011 [1984], p. 38), não é uma verdade absoluta, visto que “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o

domínio de uma metalinguagem técnica. [...] É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com que ela é analisada”.

O excerto que segue é uma citação que aparece em um artigo intercalado ao texto do manual, que, segundo as informações do manual do professor da coleção *Português: linguagens* (p.430), foi “[...] apresentado por um dos autores desta coleção no 8º Congresso de Língua Portuguesa, na PUC de São Paulo, em 2000, e publicado em *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*, organizado por Neusa Barbosa Bastos (São Paulo: IP-PUC/EDUC, 2002)”. Ela defende uma posição conciliadora entre os conhecimentos produzidos pela gramática tradicional e as novas perspectivas de ensino de línguas.

Ex. 39 – *Não precisamos, logo de início, abandonar tudo o que aprendemos a respeito da gramática. No trabalho de avaliação da chamada “gramática tradicional” alguns dados parecerão resultantes de uma excelente intuição sobre o sistema da língua e a estrutura sintática de muitas expressões. Outras terão de ser corrigidas, entendidas ou melhor delimitadas* (Citação de Franchi, Negrão e Müller (2006 [1991]) no artigo intercalado ao texto do *Português: linguagens*, p. 434, grifos nossos).

O discurso conciliador é marcado no trecho sublinhado. Consideramos este trecho como discurso do manual, pois, embora tenham sido enunciados em outras situações de interação, foram escolhidos pelo autor, como parte do seu projeto discursivo.

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância.

Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos,

reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 294-295).

Essa reelaboração e reacentuação da citação exposta no exemplo 30, é posta para justificar a manutenção dos conteúdos da gramática tradicional na obra didática. Contudo, ao utilizar uma citação de 1991 (citada apenas como 2006) que diz “Não precisamos, logo de início, abandonar tudo o que aprendemos a respeito da gramática”, para justificar o uso da gramática ainda hoje de forma conciliadora é ignorar que já não estamos mais no início dessas discussões, ao contrário, se considerarmos, conforme Pietri (2003), o período de emergência do discurso da mudança como os anos 70 e 80 do século passado, já percorremos um caminho de mais de 30 anos de discussões, e evocar discursos como esses é, ao que nos parece, uma das forças que atuam para frear o avanço das práticas mais situadas de reflexão do uso da língua, que se distanciem da visão tradicional do ensino de línguas como as apresentadas no exemplo anteriores.

Encaminhamo-nos para a próxima seção reiterando que, embora a metalinguagem técnica dos compêndios de gramática não sejam indispensáveis, como demonstrou Possenti (2011 [1984]), como se quer fazer crer nos manuais, também não se defende a necessidade dispensá-las por completo, o que se espera é que esses conteúdos sejam realmente entendidos como ferramentas, para a análise realizada em textos reais, considerados na sua inserção sócio-histórica, e que não representem um fim em si mesmo. “Por isso, **a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto**, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textuais-discursivos que perpassam os usos linguísticos [...]” (MENDONÇA, 2006, p. 204, grifos da autora).

8.3 EM RELAÇÃO AO TRABALHO COM A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Toda prática pedagógica implica, não só escolhas teórico-metodológicas em relação ao objeto de ensino, mas também escolhas políticas que envolvem as concepções de sujeito que se quer formar. A prática de análise linguística é parte de uma concepção de ensino de língua(gem) que busca devolver ao aluno a voz que lhe tem sido negada na escola, como ator de sua própria realidade, ou seja, produtor de seus próprios discursos. “É devolvendo o direito à palavra – e na nossa

sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas” (GERALDI, 2011 [1984], p. 131).

Entendemos, assim, a prática de análise linguística como uma forma de, refletindo e analisando os usos da língua em práticas de leitura e produção de textos-enunciados, devolver ao aluno a possibilidade de fazer-se ouvir, de argumentar, de posicionar-se frente aos discursos que pretendem mantê-lo calado.

8.3.1 Discurso de assimilação

Geraldi (1997 [1991], p. 189, inserção nossa), define a prática de análise linguística como “este conjunto de atividades [epilinguísticas e metalinguísticas] que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos”.

O primeiro exemplo que analisamos nesta seção, se trata da conclusão do autor do manual do professor após realizar uma análise linguística do poema “Cidadezinha qualquer” de Drummond, observando as implicações discursivas do uso de artigos definidos e indefinidos para a construção dos sentidos pretendidos.

Ex. 40 – *“Provavelmente, quando Carlos Drummond de Andrade escreveu “Cidadezinha qualquer”, não estava preocupado com o emprego de artigos e muito menos com a classificação destes; talvez nem tivesse percebido que fizera uso dessa classe gramatical. Contudo, algo certamente lhe interessava muito: a construção do sentido ou dos sentidos do texto. E para obter os sentidos pretendidos, valeu-se dos recursos de que dispões a língua, entre os quais o emprego ou a ausência de artigos” (Português: linguagens, trecho de artigo intercalado no texto, p. 432).*

A conclusão a que ele chega é que, embora o emprego e a classificação dos artigos não ser uma preocupação do autor, ele utilizou-se deles, enquanto recurso gramatical da língua, para construir o sentido pretendido. De outro modo, poderíamos dizer que, ao enunciar-se, os falantes não se detêm nas questões metalinguísticas de reflexão sobre a língua; mas realizam reflexões epilinguísticas para potencializar os

sentidos do seu discurso, da sua prática linguística. Essa reflexão a partir da análise do poema, nos informa que, em alguma medida, o manual está voltado para a prática de análise linguística como forma de superação das práticas de ensino de gramática contextualizada que ele denuncia no exemplo 22, analisado na seção 8.2.1.

Nos capítulos de uso e reflexão da língua, desse mesmo manual, a construção dos conceitos, gramaticais ou discursivos previstos, é sempre introduzida por uma seção intitulada “Construindo o conceito”. Sobre esta seção, o autor argumenta:

Ex. 41 – *O estudo da língua é realizado em capítulos próprios, ganhando com isso autonomia metodológica, maior espaço e importância. Tais capítulos apresentam as seguintes seções.*

CONSTRUINDO O CONCEITO

*O capítulo é sempre introduzido por uma texto – verbal, não verbal ou transversal – que, é o elemento motivador para o início do trabalho. Nessa seção, recorrendo a um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências, examina-se o emprego ou comportamento dos aspectos da língua que serão trabalhados naquele momento. Por meio dessas operações, o aluno é levado a **construir** (se já não o fez no ensino fundamental) ou a **inferir** o conceito em questão, revendo-o agora de outro ângulo. Superada essa etapa, é hora de formalizar o conceito. (Português: linguagens, p. 443-444, grifos do autor em negrito; grifos nossos sublinhados).*

A prática proposta prioriza a reflexão do aluno sobre os aspectos linguísticos em questão, ao invés de já lhe fornecer o conceito pronto, de antemão. Sendo o texto “o elemento motivador para o início do trabalho” (ex. 41), o que se está propondo é, pois a análise e reflexão da língua em uso, nas suas implicações textuais, semânticas e discursivas para o texto; ideia reforçada pela utilização do advérbio de tempo ‘sempre’, o que, como veremos em outros exemplos, é uma marcação importante, já que na maior parte dos casos as atividades que podem ser consideradas incluídas na prática de análise linguística estão marcadas pela locução adverbial de tempo ‘sempre que possível’. Ainda que elas sejam suscitadas por perguntas alheias (então não seja de todo sua), é uma maneira de superar o ensino da gramática tradicional que primeiro apresenta o conceito e depois exercícios. A essa seção, seguem ainda as seções intituladas “Conceituando”; “Exercícios”; “A categoria gramatical

na construção do texto”. “Semântica e discurso”, as quais montam uma sequência para reflexão sobre o uso para construção do conceito, sistematização, exercícios de análise e implicações textuais e semânticas do conceito.

No excerto 41, ainda há um destaque para os termos **construir** e **inferir**, mostrando que são levados em conta os conhecimentos que o aluno já adquiriu no Ensino Fundamental e que não são apresentados como se estivessem sendo vistos pela primeira vez, eles são revistos “agora de outro ângulo” (ex. 41).

Ex. 42 – *Estando a análise e a reflexão linguísticas fortemente articuladas com a produção de textos, sempre que necessário procurou-se trabalhar, do ponto de vista gramatical, aspectos como a coesão e a coerência textuais [...]*

Quanto a tais conceitos linguísticos, cabe uma observação: no livro do aluno, não houve a preocupação de defini-los com rigor estritamente linguístico, pois o objetivo não é o conhecimento dos conceitos em si, mas a possibilidade de utilizá-los como ferramenta auxiliar das atividades com a língua e com os textos (leitura, compreensão, produção) (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 390, grifos nossos).

A parte em destaque no excerto 42 marca uma atitude ativo-responsiva em relação aos discursos que criticam a superespecialização presente nas práticas de ensino de gramática tradicional (que como vimos no capítulo 4, por não serem adequados, não serviam para ampliar as habilidades linguísticas dos estudantes e, também, não resultavam na aprendizagem dos contos). A passagem indica um retorno da gramática à sua função de ferramenta e reforça essa posição argumentando que o objetivo de ensinar “do ponto de vista gramatical, aspectos como a coesão e a coerência textuais” (ex. 42) não representa um fim em si (como os conceitos da gramática tradicional vinham sendo ensinados), “mas a possibilidade de utilizá-los como ferramenta auxiliar das atividades com a língua e com os textos” (ex. 42).

Outro aspecto importante é a ampliação do entendimento de gramática, já não mais como um conjunto de normas prescritivas impostas por um manual que determinam o certo e o errado na língua; mas como um conjunto de regularidades da língua que nos permitem entendermos uns aos outros e que todo falante domina, mesmo que não saiba analisá-la.

O conjunto de regras que, como se viu, constitui a gramática da língua, existe, apenas, com a única finalidade de *estabelecer os padrões de uso, de funcionamento* dessa língua. Ou seja, se as línguas existem para serem faladas ou escritas, as gramáticas existem para regular os usos adequados e funcionais da fala e da escrita das línguas. Assim, *nenhuma regra tem importância por si mesma* (ANTUNES, 2003, p. 89, grifos da autora).

Essas noções podem ser percebidas na passagem – “Estando a análise e a reflexão linguísticas fortemente articuladas com a produção de textos, sempre que necessário procurou-se trabalhar, do ponto de vista gramatical, aspectos como a coesão e a coerência textuais [...]” (ex. 42). O trabalho do ponto de vista gramatical, com conceitos de coesão e coerência, indica uma reflexão para além da regra como coerção, aqui a regra é entendida como regularidade e sua explicitação está a serviço da produção de enunciados.

Ex. 43 – *As atividades dessa parte são compostas de questões cujo objetivo é problematizar o texto lido, auxiliando os alunos a retomarem-no e atentarem para determinados aspectos fundamentais à sua compreensão. As questões não tem, portanto, necessariamente o propósito de simplesmente verificar a compreensão, e sim ajudar os alunos a desenvolver estratégias próprias de leitura. Permitem ainda a descoberta e a consciência de como os elementos da língua escrita se articulam para produzir textos e permitir interpretações (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 385, grifos nossos).*

Nesse excerto podemos verificar a prática de análise linguística aplicada para auxiliar na prática de leitura interpretação de textos. Mendonça (2006, p. 208) nos lembra que a prática de análise linguística

[...] é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmicas (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o

desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

Como último excerto a ser analisado nessa seção, propomos um exemplo de como, no manual, a prática de análise linguística é indicada para desenvolver a compreensão leitora de textos literários.

Ex. 44 – *Se os alunos ainda não desenvolveram estratégias eficientes de leitura ou se o texto oferece maiores dificuldades para a compreensão, recomenda-se uma segunda leitura analítica e compartilhada, permeada de comentários, perguntas dos alunos e do professor, destaque de passagens especialmente expressivas, desvelamento de sentidos subentendidos, hipóteses sobre os significados das palavras e expressões, interpretação de imagens, retorno a passagens anteriores, recuperação de significados anafóricos, percepção da estrutura do texto etc. (Novas Palavras, p. 10-11).*

O exemplo 44 está inserido na seção de literatura daquele manual, e é uma das três práticas sugeridas para realizarem-se durante a leitura para garantir a compreensão leitora dos textos literários. Essas estratégias se opõem a prática tradicional de avaliação de leitura dos textos literários: a temida ficha de leitura. Esta prática que visa, no mais das vezes, garantir que o aluno leia o livro (desconsiderando a função estética dos textos literários), do que, necessariamente, demonstrar sua compreensão do texto lido. Além de demonstrar uma separação clara, e histórica, entre o ensino de língua e literatura na escola.

Ontem, como hoje, dificilmente conseguimos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura. Sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar. Às vezes, pretendendo tornar a aula de gramática mais interessante (e duplamente útil, ilustrando os seus alunos), o professor trazia (ou traz) um texto literário para nele exercitar a busca de orações subordinadas ou substantivos abstratos (LEITE, 2011 [1984], p. 17-18).

A proposta apresentada no excerto 41 é uma possibilidade de superação desse descolamento de língua e literatura nas aulas de Língua Portuguesa, visto que o texto literário é tomado de análise e busca-se desvelar seus sentidos a partir da “leitura analítica e compartilhada, permeada de comentários, perguntas dos alunos e do professor, destaque de passagens especialmente expressivas, desvelamento de sentidos subentendidos, hipóteses sobre os significados das palavras e expressões, interpretação de imagens, retorno a passagens anteriores, recuperação de significados anafóricos, percepção da estrutura do texto etc” (ex. 44). O que é, pois, essa leitura analítica e compartilhada, se não uma prática de reflexão epilinguística sobre as ações da/sobre/com a língua? (Geraldí, 1997). Essa proposta nos parece a superação da reflexão e análise linguísticas permeadas por metalinguagem; não que elas não possam existir, mas não são necessárias à compreensão efetiva do texto. Por vezes, a insistência em análises metalinguísticas podem deslocar o foco de atenção do texto, para a concentração de esforços para compreender os conceitos metalinguísticos.

Concluimos essa seção mostrando que se, na subseção 8.2.1 buscamos os discursos de refutação da prática de ensino de gramática tradicional, nesta subseção, buscamos apresentar como a prática de análise linguística (ainda que nem sempre indicadas por essa nomenclatura) é apresentada nos manuais como forma de renovação do ensino de gramática, de ascensão de práticas mais voltadas para os usos sociais da língua. Mas assim como, ao discurso de refutação da gramática, encontramos práticas que em seu discurso guardavam os sentidos desta; nos encaminhamos para desvelar nos manuais os sentidos que concorrem para a não realização de uma prática situada em toda a proposta didático-pedagógica proposta para o trabalho de Língua Portuguesa.

8.3.2 Discurso de distanciamento

O discurso do distanciamento de que apresentamos aqui é aquele que desconsidera que a prática de análise linguística, necessariamente, deva ser feita de forma integrada às práticas de leitura e de produção textual, para proporcionar ao aluno (cf. seção 4.3) a compreensão e o domínio dos recursos expressivos tanto da sua variedade linguística, quanto da norma padrão, permitindo-lhe acesso a todas as instâncias da sociedade contemporânea altamente grafocêntrica.

O que fica evidente nos manuais é que, apesar de reenunciarem o discurso da mudança, da necessidade de práticas contextualizada, da organização interdisciplinar do currículo, todos os manuais apresentados possuem uma divisão entre os eixos de ensino da língua, principalmente o eixo de análise e reflexão. Seja com esta nomenclatura, seja pela alcunha de gramática, seja como gramática textual esse eixo está fora dos projetos de organização do livro (seja naqueles que se organizam por gêneros, sejam naqueles que se organizam pelas correntes literárias); assim, ainda que possa ser desenvolvido a partir de textos e para a compreensão destes; os textos dessas seções não estão tematicamente relacionados a unidade em que estão inseridos (conforme podemos perceber ao percorrer rapidamente o livro do aluno).

Mesmo em um manual do professor que se apresenta como fortemente articulado por uma proposta de projetos (como no caso da Língua Portuguesa: linguagem e interação), os textos e as temáticas propostas nas unidades não se integram a seção de análises e reflexão linguística.

Se retomarmos o exemplo 41, há nele uma introdução às seções que constituem o livro do aluno, que “O estudo da língua é realizado em **capítulos próprios, ganhando com isso autonomia metodológica, maior espaço e importância**”.

A primeira questão a ser levantada é, se esse capítulo é iniciado sempre pela análise de textos para a construção de conceitos, porque não utiliza-se dos textos da unidade em que se insere? A hipótese que assumimos é que, provavelmente, o tópico linguístico trabalhado, seja relacionado ou não à gramática tradicional, não está relacionado aos estudos desenvolvidos na unidade; está disposto aleatoriamente (ou segundo uma ordem de acordo com a gramática tradicional). Tal hipótese tem como premissa as reflexões de Geraldini (1996, p.129-130) sobre a pretensa sistematização de conteúdos realizada pelo ensino de gramática.

O simples manuseio de alguns livros didáticos, ou de materiais alternativos produzidos para substituí-los, nos mostra que a sequência em que são trabalhados tais conteúdos gramaticais dificilmente permitirá, ao final de oito anos de estudos, que o aluno tenha um quadro sinóptico de ao menos uma proposta gramatical. O conteúdo é distribuído, nas diferentes séries, de uma forma tão irracional que a uma lição sobre plural de

substantivos compostos pode se seguir uma lição de análise sintática.

A segunda questão é, à que anseios esse discurso responde, uma vez que o que parece estar posto é uma mudança na organização da atual edição do livro didático, que se faz entender pelo uso do verbo ganhar no gerúndio, que nos leva a entender que tal configuração, que não era desta forma nas edições anteriores, passou a ganhar “autonomia metodológica, maior espaço e importância” (ex. 41). Mais uma vez, na assunção de hipóteses, acreditamos que responde aos anseios do professor que é o interessado, enquanto responsável pela utilização do livro (seja como ferramenta, seja como guia), em “autonomia metodológica” (ex. 41) e “maior espaço e importância” (ex. 41) para as questões da língua, principalmente se tiver em mente que as questões da língua referem-se às questões da gramática tradicional.

No exemplo abaixo, mais uma vez alegando uma questão de autonomia do professor, justifica-se a separação entre os eixos de reflexão e uso da língua(gem).

Ex. 45 – *A utilização eficiente deste livro pressupõe a compreensão de que ele é um instrumento auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa. Procuramos preservar a autonomia do professor, possibilitando um uso flexível do livro tanto no planejamento geral do curso quanto na preparação e no desenvolvimento das aulas.*

Resumindo: o Sumário não pode se transformar em programa. Assim, ao elaborar o planejamento, seria interessante que o professor utilizasse o livro adequando-o a seus objetivos e às características de seus alunos, ou seja, contextualizando os conteúdos conforme os diversos perfis de estudantes, distribuindo as aulas e atividades referentes a cada parte para um andamento agradável, articulado e eficaz. Queremos enfatizar que o momento do planejamento é também ocasião fecunda para trabalhar a relação com os outros componentes curriculares, propiciando atividades interdisciplinares e dando sentido prático e vivacidade ao trabalho pedagógico.

A realização desse andamento é favorecida pela conexão entre os setores do livro, via propostas de interseções de conteúdos, para que haja diálogo constante e processo contínuo de coesão entre eles [...].

A organização em três grandes setores – Literatura, Gramática e Redação – visa a essa flexibilidade, pois desobriga o uso linear do livro didático, permitindo a construção de programas adequados às condições específicas de cada unidade escolar, de cada turno e mesmo de cada turma (...).

Cabe ao professor pensar outras possibilidades de articulação, atentando para o seguinte fato: assim como os textos explorados do ponto de vista da análise linguística podem e devem ser percebidos em seus traços estilísticos e contextuais, os textos analisados do ponto de vista literário podem e devem ser abordados na perspectiva de sua organização linguística (Novas Palavras, p. 04-05, grifos nossos).

A separação dos eixos é evidente pela “organização em três grandes setores – Literatura, Gramática e Redação” (ex. 45). A responsabilidade de articulá-los é delegada ao professor, que deverá fazê-lo no seu planejamento, a fim de “preservar a autonomia do professor, possibilitando um uso flexível do livro” (ex. 45). Há, nessa responsabilização total do professor quanto à integração dos eixos, um sério risco. Porque, como afirma Mendonça (2006, p. 202),

Sabe-se ainda que a interligação entre os eixos da AL, da leitura e da produção de texto no ensino de língua materna permanece um desafio para professores e pesquisadores do campo aplicado da linguística. Assim, ganham espaço, entre docentes, questões como: “É necessário articular a AL com as práticas de leitura e produção textual? Por que razão? De que maneira?”, “Se o foco são os usos linguísticos – materializados na leitura e na produção de textos – por que dedicar um papel específico à AL?”, “É preciso ensinar nomenclaturas? Quais?”, “Fazer AL é substituir nomenclaturas da gramática normativa por nomenclaturas da linguística (coesão, coerência, sintagma, anáfora, dêitico etc.)?”.

De tal modo que, há uma grande probabilidade de os eixos não serem articulados no planejamento do professor, devido às muitas dúvidas suscitadas por essa proposta. A “conexão entre os setores do livro, via propostas de interseções de conteúdos” são pontuais, em momentos específicos, mas, de forma geral, não há articulação. Ao

nosso ver, eximir-se de pensar uma proposta totalmente integrada entre os eixos de ensino e, ao mesmo tempo, defender a importância de “atividades interdisciplinares e dando sentido prático e vivacidade ao trabalho pedagógico” é, no mínimo, contraditório.

Se retomarmos o exemplo 31, no qual o manual afasta o trabalho pedagógico desenvolvido na obra didática do enfoque da gramática tradicional e compararmos com o exemplo 46 (abaixo), verificaremos que, embora o autor proponha um redimensionamento da gramática, a sugestão que apresenta para o seu estudo lhe contradiz.

Ex. 46 – *São muitas as brincadeiras que podem ser feitas com os conteúdos gramaticais. De um modo geral, elas resultam numa revisão e/ou aplicação dos conteúdos gramaticais vistos. Vamos dar um exemplo: a brincadeira do bombom.*

O professor acabou de trabalhar com o último tópico gramatical do bimestre. Pode então que, na aula seguinte, todos os alunos tragam um bombom (ou uma bala, um chiclete, o que achar melhor). No dia, organiza a classe em grupos, recolhe os bombons num saco e propõe que os grupos façam os exercícios sobre esses assuntos em determinado tempo (por exemplo, 15 ou 20 minutos no máximo).

A medida que terminam, vão apresentando, em folha avulsa, os resultados ao professor, que os corrige imediatamente. O grupo vencedor (o que tiver o maior número de acertos) leva o saco de bombons. Se houver empate, o professor poderá apresentar mais um pequeno número de exercícios-surpresa, até que haja apenas um grupo vitorioso” (Português: linguagens, p. 450).

Na seção de sugestões para o trabalho com o capítulo de análise e reflexão linguística, há a sugestão de uma brincadeira, como forma lúdica de estimular a revisão do conteúdo. Contudo, o que nos parece é que acaba por ir de encontro com o que propõe a prática de análise linguística e as observações sobre ensino de línguas constantes do mesmo manual. Uma vez que se trata de exercícios baseados na fixação de conteúdos gramaticais e que podem ser realizados em uma folha, em 15 ou 20 minutos. Nos parece claro que, nenhuma atividade de prática de análise linguística, que esteja realmente adequada aos propósitos dessa perspectiva de ensino (cf. 4.3), possa ser realizada em 15 ou 20 minutos. A brincadeira provavelmente consistiria na resolução de exercícios de localização e preenchimento de lacunas, descolados do uso

da língua. O equívoco que se mostra aqui está em compreender que a brincadeira – que é uma válida maneira de interlocução – aliada a resolução de exercícios, se configura como prática situada de reflexão sobre a língua. O que, na verdade, não passa de uma variação das práticas de texto como pretextos, de uma forma mais descontraída, mas tão pouco eficiente quanto.

O que se mostra, portanto, é um entrelugar entre a prática de análise linguística e a gramática tradicional que se preenche de um discurso de conflito, que por vezes discursiviza práticas renovadoras do ensino, opções teóricas ancoradas nas mais recentes descobertas linguísticas, defendendo uma prática de linguagem contextualizada sócio-historicamente que permita a formação para a cidadania, respondendo/reenunciando os discursos parametrizadores de forma positiva/assonante; mas que ao mesmo tempo (às vezes no mesmo espaço de um período) propõe práticas e opções metodológicas contrárias, que são mutuamente excludentes.

O que nos encaminha para a compreensão de que, ao projetar em seu discurso a compreensão ativo-responsiva, principalmente, do MEC e do professor – que se mostram como interlocutores que discordam do que seja uma boa obra didática – o autor-editor precisa endereçar-se por caminhos conflitantes que atinjam aos dois positivamente. Enquanto essas tensões se mantêm num discurso ora assonante, ora dissonante, ora de mudança, ora de manutenção, o ensino de língua(gem) permanece num cronotopo de crise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há crise nos processos de produção de conhecimentos, há crise nas formas de inserção social da juventude sufocada pela destruição dos lugares possíveis de trabalho e convívio. Não poderia deixar de haver crise na identidade da profissão de professor. E a construção de uma nova identidade não se processará simplesmente na redefinição das formas de relações entre a tríade professor, alunos, conhecimento. E como nossa forma de conhecer o mundo, as gentes e suas relações é constitutiva daquilo que somos, esta nova identidade em construção para o professor terá profundas relações com as novas formas dos conhecimentos: sempre parciais, locais, incertos. Talvez nossa grande aprendizagem com os novos paradigmas científicos e culturais seja a aprendizagem da instabilidade. Por isso nossa nova identidade profissional se constituirá no âmago da solução do conjunto das demais crises e uma nova identidade é já força de construção de soluções. (GERALDI, 2015, p. 92)

O estudo que se apresentou nesta dissertação, buscou compreender como se constitui o discurso do manual do professor intercalado ao livro didático quanto à questão da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, por meio da análise dialógica de(os) discurso(s). Para tanto, analisamos os discursos *já-ditos* (os discursos parametrizadores/orientadores) a que as orientações respondem/reenunciam, e, ainda, analisamos as orientações discursivizadas no manual do professor em torno da gramática tradicional e da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

Com esses objetivos, nos lançamos na análise do cronotopo no qual esses discursos estão inseridos. No que tange a análise do grande cronotopo, encontramos na tensão entre as forças centrífugas e centrípetas que atuam sobre as práticas de ensino da língua, um discurso de conflito que caracteriza o cronotopo da crise do ensino de

língua(gem) materna. E, atravessadas por esse discurso de conflito, estão as orientações pedagógicas que se dirigem a um professor, como seu interlocutor final, projetado ideológico-valorativamente no discurso do autor-editor que se posiciona sócio-hierarquicamente como um pesquisador-professor, detentor do discurso de autor(idade).

Esse professor é entendido como um sujeito heterogêneo, de formações acadêmicas e atuação profissional diversas, nas mais diferentes escolas, lecionando em contextos vários a alunos também heterogêneos do ponto de vista socioeconômico e de expectativas em relação ao ensino. Mas que, por sua carreira pouco valorizada, dispõe de pouco tempo para dedicar-se ao planejamento e para utilizar do livro como ferramenta, adotando-o, por vezes, como proposta a ser seguida. A esse professor é endereçada uma proposta pedagógica que visa embasar a prática de ensino-aprendizagem de língua proposta pela obra didática. Um discurso que, embora marcadamente a favor de uma prática situada do ensino de línguas, que reverbera as descobertas mais recentes da linguística e que seja capaz de transformar a realidade dos alunos, refrata em suas proposições (por vezes em discursos velados/escamoteados pelo discurso da mudança) algumas práticas do ensino tradicional de gramática. Revelando uma proposta conflituosa, contraditória que marca os períodos de crise inerentes aos períodos de mudança.

Entendemos, pois, que esse discurso conflituoso que hora avança em direção à renovação do ensino, ora recua para as práticas mais conhecidas da gramática tradicional, é a parte inerente do período de mudança que estamos vivenciando desde os anos 1970/1980 e que perdura até os dias de hoje. Não uma única e mesma mudança, com os mesmos problemas e as mesmas discussões, mas uma mudança que por sua natureza é longa, processual e demanda tempo. O que podemos constatar é que temos avançado, e a prova disso é a inserção de reflexões linguísticas para além da gramática tradicional no manual do professor, que embora não se integralize totalmente nas práticas pedagógicas propostas, já está posta como teoria que embasa o ensino de línguas. Nesse processo, a força prescritiva do edital de seleção e avaliação do livro didático é de suma importância, pois embora possa, em certa medida, limitar as possibilidades das obras, também impõe a renovação das práticas, a atualização dos conteúdos, a disseminação de teorias mais voltadas para a ampliação das práticas linguísticas dos alunos.

Ao professor, sugerimos tomar o manual do professor não como guia ou planejamento pronto, mas como ferramenta de consulta, buscando nele as possibilidades de renovação da sua prática e os referenciais teóricos sugeridos. Há que se desconfiar, não tomar tudo por certo e inquestionável, isto porque, é preciso entender que o que está posto ali não é um discurso neutro, mas parte de um projeto editorial e comercial, ideológico e valorativamente ancorado.

Apresentada esta síntese dos possíveis sentidos subjacentes ao manual do professor, deixamos como fruto deste trabalho, uma reflexão sobre as implicações contidas nos discursos dos manuais, posto que

Pergunta e resposta não são relações lógicas (categorias lógicas); não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. Diferentes cronotopos de quem pergunta e de quem responde e diferentes universos do sentido (eu e o outro) (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 408).

Uma questão se impôs durante o estudo deste trabalho: o papel do professor. Parece-nos patente a tentativa ora de ressaltar a importância do professor como agente de suas práticas, ora de oferecer ao professor um conjunto de ferramentas que, na verdade, lhe tomam o lugar, lhe tiram a voz. E o que fica é o seguinte: como formar alunos que sejam protagonistas de seus próprios discursos se o agente dessa formação já não o é? Cabe ao professor, também, recuperar seus espaços, buscar uma nova identidade – que busque formação, que reflita sobre suas práticas, que se insira em sua comunidade, que estude e que leia – como forma de transformar a realidade que o sistema lhe impõe para, assim, poder agir como agente transformador da realidade de seus alunos. Porque, retomando a citação que serve de epígrafe a esse parágrafo, “uma nova identidade é já força de construção de soluções”.

A quantidade de informações, sugestões, repetições que aparecem no manual do professor, as explicações minuciosas de concepções teóricas, de conhecimentos didáticos, de postura esperada, nos levam a compreender que o livro didático tem ocupado essa lacuna, como um instrumento para ensinar o próprio professor. Conforme afirma Soares

(2002), ele tenta preencher a lacuna de ausência de processos amplos e constantes de formação continuada dos atores da educação a renovação do ensino não tem sido seguida pela renovação do profissional.

Por fim, nos cabe ressaltar que, o livro didático constitui-se em um enunciado permeado de outros enunciados e dirigido a diferentes interlocutores. O manual que nele está intercalado, constitui, ao mesmo tempo, o suporte e o discurso, por meio do qual se dá a conhecer o arcabouço da prática pedagógica, teoricamente ancorada, da qual o autor lança mão para desenvolver as propostas de ensino-aprendizagem que estão no livro do aluno. Analisar esse material é, portanto, uma tarefa árdua, não só por sua extensão, mas pela complexidade de discursos atravessados, dos já-ditos e pré-figurados que seu autor leva em conta para dar unidade ao seu projeto discursivo; das possibilidades quase infinitas de combinações de objetos, práticas e teorias de ensino que se conjugam para formar um único e complexo enunciado, que ao ser concluído (ainda que relativamente) se abre para as compreensões ativo-responsivas de seus interlocutores (previstos ou não).

Enquanto seus interlocutores, apresentamos aqui nossa compreensão ativamente-responsiva do discurso com o qual interagimos em relação dialógica, posicionamento fundamental para a análise dialógica de(dos) discurso(s).

Um estenograma do pensamento humanístico é sempre o estenograma do diálogo de tipo especial: a complexa inter-relação do *texto* (objeto de estudo e reflexão) e do *contexto* emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente é o encontro de dois sujeitos, de dois autores (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 311).

Assim, sabemos que ao nosso discurso, responderão discursos outros, que desvelarão sentidos outros, nem sempre na mesma direção que os por nós desvelados. O que ora se apresenta é uma leitura provisória que se lança ao rio infinito do continuum dos discursos.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2012.
- ACOSTA-PEREIRA, R; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, M. P. C.; VIAN JÚNIOR, O. (Org.). *Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada*. Natal: EDUFRN, 2015. p. 61 – 84.
- ALMEIDA, M. J. Ensinar português? In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].
- AMARAL, E., et al. *Novas Palavras*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013. 3 volumes.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- _____. As Ciências Humanas e sua especificidade discursiva. In: RODRIGUES, R; ACOSTA-PEREIRA, R. (Org). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016, p. 17-46.
- ANGELO, G. L. A imagem do ensino tradicional de língua portuguesa construída por alguns documentos oficiais. In: SIGNORINI, I; FIAD, R. S. *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p. 38-58.
- ANGELO, G. L. Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa. Campinas, SP: [s.n.], 2005.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Gramática contextualizada*: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1963].

_____. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 5.ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002 [1975].

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Américo São Paulo: Editora 34, 2013 [1940-1960]

_____. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise Linguística*: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. (org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

_____. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A; TEZZA, C; CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2007, p. 61-80.

_____. (org.). *Bakhtin*: dialogismo e construção de sentido. 2. ed. Campinas/SP: Unicamp, 2005.

_____. MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAITH, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. MEC/SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais: bases legais*. Brasília, 2000a.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2000b.

_____. MEC/FNDE/CD. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012. D.O.U., 29 agosto 2012, seção 1.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de línguas x tradição gramatical*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1997.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

_____. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. A. C. *Português linguagens: ensino médio*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 3 volumes.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2007, p. 97-108.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. H. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013. 3 volumes.

FIAD, R. S. Diálogos entre propostas de ensino de escrita em documentos oficiais. In: SIGNORINI, I; FIAD, R. S. *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p. 106-121.

FNDE. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014.

_____. *PNLD*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em 13 fev. 2016a.

_____. Sistema do material didático. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>>. Acesso em 13 fev. 2016b.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1991].

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. (org.). *O texto na sala de aula*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

_____. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010 [1960].

LEITE, L. C. M. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 203-234.

MEDVIEDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução do russo por Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

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

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MORSON, G. S; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: USP, 2008.

PAULA, L de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: diálogos (in)possíveis*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

PIETRI; E. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

_____. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, I; FIAD, R. S. *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p. 18-37.

PAULA, L.; STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996.

RODRIGUES, N. C. *O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica*. Tese

(Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2009.

SOARES, M. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo, Loyola, 2002.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: mercado de Letras, 2009.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

VOLOCHÍNOV, V. N. Tradução de João Wanderley Geraldi. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

ANEXO A – EXCERTOS DO MANUAL LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO UTILIZADOS NA ANÁLISE

Ex. 05 – Apesar de falar em peculiaridades regionais da fala e da escrita e em deixar claro que as línguas mudam, o projeto, na verdade, baseia-se numa concepção homogênea e estática da língua, pois pensa fundamentalmente em sua unidade. É um mito essa pretensa possibilidade de comunicação igualitária em todos os níveis. Isso é uma idealização. Todas as línguas apresentam variantes: o inglês, o alemão, o francês, etc. [...]. Se fôssemos aceitar a ideia de estaticidade das línguas, deveríamos dizer que o português inteiro é um erro e, portanto, deveríamos voltar a falar latim. Ademais, se o português provém do latim vulgar, poder-se-ia afirmar que ele está todo errado.

A variação é inerente às línguas, porque as sociedades são divididas em grupos: há os mais jovens e os mais velhos, os que habitam uma região ou outra, os que tem esta ou aquela profissão, os que são de uma ou outra classe social, e assim por diante. O uso de determinada variedade linguística serve para marcar a inclusão num desses grupos, dá uma identidade para seus membros. [...] Um bom falante é poliglota de sua própria língua (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p.395).

Ex. 09 – O estudo da Língua Portuguesa no Ensino Médio é complexo. Por um lado, é preciso considerar que os alunos que atingem essa etapa da escolaridade já passaram pelos anos do Ensino Fundamental, ao longo dos quais se viram diante de inúmeros desafios no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa: nos anos iniciais, os estudantes passaram pelo processo de alfabetização; nos anos seguintes, tiveram contato com inúmeras situações de comunicação nas quais foi preciso valer-se de conhecimentos linguísticos e discursivos aprendidos na escola, foram iniciados nos estudos da linguagem, tiveram contato com a metalinguagem gramatical, aprenderam noções e conceitos decorrentes de todos esses estudos. Portanto, ao chegar ao Ensino Médio, esses estudantes acumulam um conjunto de noções decorrente de tais estudos. Por outro lado, muitas dessas noções e desses conceitos aos quais eles tiveram acesso no Ensino Fundamental podem ainda não estar bem compreendidos, sendo necessário, no Ensino Médio, retomá-los e aprofundá-los.

Os livros de língua portuguesa voltados para o ensino médio costumam refletir esse dilema: no ensino das noções e dos conceitos de linguagem,

tais obras insistem em “começar de novo” e trabalhar “tudo de novo”, e muitas vezes as propostas partem do pressuposto de que, se assim não for feito, a aprendizagem não se efetivará.

Outro aspecto de muitas propostas para o estudo da língua portuguesa no Ensino Médio e que tem chamado nossa atenção é a desarticulação entre os estudos da linguagem (em especial as propostas de análise e reflexão linguísticas, os estudos de produção de textos e os de análise e reflexão em torno das obras das literaturas de língua portuguesa. Nessas propostas, às vezes chega-se ao extremo de haver capítulos inteiramente dedicados ao estudo de aspectos gramaticais, seguidos por outros inteiramente dedicados ao estudo da literatura, e ainda outros que enfocam a produção dos textos, como se essas três dimensões do ensino e da aprendizagem da língua e das práticas de linguagem fosse **independentes** ou **desarticuladas**, ou constituíssem disciplinas autônomas em si mesmas.

Esta coleção nasce da inquietação dos autores com propostas que evidenciam esses dois aspectos. Nossa experiência de anos e anos como professores de Ensino Médio nos indica que não é possível que o livro didático dessa etapa de escolaridade reproduza o dilema de “começar tudo de novo ou não” nem tampouco desarticule a produção de textos dos estudos literários e da análise e reflexão linguísticas (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 363, grifos do autor).

Ex. 11 – Vale lembrar que todas as sugestões de atividades e de encaminhamentos metodológicos expostos ao longo das unidades e dos capítulos – tanto no Livro do Aluno quanto como sugestões apenas para o professor – constituem sugestões: o professor enriquecerá seu trabalho se puder valer-se delas e, principalmente, se as adequar ao seu fazer didático-pedagógico, aproximando-as da realidade em que atua. [...] Assim, é possível seguir o livro página a página ou fazer escolhas decorrentes do planejamento elaborado (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 364).

Ex. 14 – De todo modo, sugerimos que o professor leia integralmente todas as atividades de uma unidade ou de um capítulo antes de colocá-las em prática. Isso por algumas razões:

1. Há atividades que demandam preparação prévia ou o uso de recursos que o livro didático em si não comporta [...] Com leitura prévia de cada unidade, o professor terá tempo e poderá

providenciar os recursos necessários antes do desenvolvimento da atividade.

2. Há encaminhamentos que solicitam dos alunos a realização de tarefas anteriores – leitura de um texto, por exemplo – aos quais o professor precisa ficar atento.
3. Muitas vezes, sugere-se a mobilização de espaços fora da classe (ir à biblioteca da escola, consultar o laboratório de informática, utilizar espaços abertos como o pátio, entre outros).
4. Há atividades que solicitam a construção de murais, painéis, cartazes, etc, que exigem a disponibilidade de certos materiais.
5. No trabalho com a linguagem oral, conforme se verá adiante neste Manual, pode-se necessitar da realização de gravações ou da transcrição de extratos de oralidade, de modo que será necessário que o professor viabilize até mesmo aparelhagem técnica para tal.
6. Outras questões poderão surgir à medida que o professor desenvolver seu trabalho.

Se todos estiverem bem preparados, o êxito das atividades poderá ser mais facilmente alcançado, levando os alunos a construir suas aprendizagens. Além disso, caso alguma atividade estimule o professor a solicitar aos alunos algo impossível de se conseguir (por exemplo, que assista a um vídeo, embora a escola não disponha de aparelhagem eletrônica adequada), a leitura prévia dos capítulos e unidades feita pelo professor permitirá adaptar a atividade em questão à sua realidade, assegurando o princípio da progressão característico da obra (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 365-366).

Ex. 15 – Sugerimos que, antes de pôs em prática os projetos e as atividades neles apresentadas, o professor leia atentamente o conjunto da unidade, pois muitas das sugestões e dos projetos exigem preparação prévia. Além disso, o professor pode desejar adequar as propostas à sua classe (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 366).

Ex. 16 – [...] reforçamos a importância de planejar o trabalho com o livro e, especialmente, o desenvolvimento de atividades que são baseadas em discussão interdisciplinar. Estas precisam ser lidas antecipadamente pelo professor de Língua Portuguesa, ao qual caberá decidir em que casos convidará o(s) colega(s) a participar e de que maneira isso será feito [...] (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 369).

Ex. 17 – Chamamos mais uma vez a atenção do professor para o caráter progressivo das atividades, ressaltando o papel fundamental da leitura integral, pelo professor, nos capítulos e das atividades dos volumes, antes de os colocar em prática com seus alunos, e, se for o caso, das adaptações e ajustes necessários (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 384).

Ex. 22 – Essa seção possibilita também que o professor incentive os alunos a consultar dicionários, comentando com eles a estrutura apresentada por um verbete. O professor pode aproveitar para orientar os alunos a consultar os dicionários aprovados nos programas oficiais e distribuídos nas escolas (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 386).

Ex. 27 – A seleção de gêneros textuais de cada capítulo baseou-se igualmente numa rigorosa progressão: levou-se em conta a aquisição progressiva de estruturas linguísticas e discursivas (sequências textuais prototípicas articuladas com conhecimentos gramaticais) e procurou-se dar sentido à prática da leitura e da produção de textos em sala de aula, com o propósito de os textos produzidos e lidos pelos alunos não se limitarem a cumprir uma função meramente didática ou pedagógica – ainda que tal função por si só justificasse as escolhas feitas ao longo da coleção – e sim resgatarem a função social da língua para a comunicação, o autoconhecimento, a reflexão e a troca de experiências reais entre os alunos (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 367).

Ex. 33 – Uma das funções primordiais dessa avaliação é o diagnóstico de problemas e a adoção de medidas para sua correção. Não se trata de corrigir no texto o que está errado, de “higienizar” esse texto, nem de se ater unicamente aos aspectos formais (ortográficos ou morfosintáticos, por exemplo).

O que se propõe aqui não é um decálogo da avaliação nem a única forma de fazê-la. São apenas sugestões que, se aceitas, podem produzir bons resultados no final do percurso (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 391).

Ex. 35 – As questões dessa sessão, voltadas para estudo gramatical, não devem ser feitas individualmente. É importante professor fazê-las em conjunto com os alunos ou sugerir sua resolução em grupos; assim,

poderá orientar as respostas, questioná-las, ajudando os alunos a compreender os conceitos. Em muitos casos, não é necessário resolvê-las todas por escrito. O professor pode anotar as respostas dos alunos na lousa à medida que as questões forem respondidas e ao mesmo tempo esclarecer e problematizar os conceitos estudados. O objetivo é mobilizar os conhecimentos linguísticos que os alunos detêm, de forma que consigam ampliá-los com outros conceitos (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 390).

Ex. 42 – Estando a análise e a reflexão linguísticas fortemente articuladas com a produção de textos, sempre que necessário procurou-se trabalhar, do ponto de vista gramatical, aspectos como a coesão e a coerência textuais [...]

Quanto a tais conceitos linguísticos, cabe uma observação: no livro do aluno, não houve a preocupação de defini-los com rigor estritamente linguístico, pois o objetivo não é o conhecimento dos conceitos em si, mas a possibilidade de utilizá-los como ferramenta auxiliar das atividades com a língua e com os textos (leitura, compreensão, produção) (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 390).

Ex. 43 – As atividades dessa parte são compostas de questões cujo objetivo é problematizar o texto lido, auxiliando os alunos a retomarem-no e atentarem para determinados aspectos fundamentais à sua compreensão. As questões não tem, portanto, necessariamente o propósito de simplesmente verificar a compreensão, e sim ajudar os alunos a desenvolver estratégias próprias de leitura. Permitem ainda a descoberta e a consciência de como os elementos da língua escrita se articulam para produzir textos e permitir interpretações (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p. 385).

ANEXO B – EXCERTOS DO MANUAL NOVAS PALAVRAS UTILIZADOS NA ANÁLISE

Ex. 02 – 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.

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.

Assim, a **análise do discurso** busca estudar a linguagem vinculando-a às condições de produção do contexto histórico social, os interlocutores, a imagem que cada interlocutor faz de si mesmo e do outro etc.).

Os estudos e as publicações relativos à **análise do discurso** são amplos e variadíssimos; de qualquer forma, caso o professor tenha interesse em tomar um pouco mais de contato com o assunto, sugere-se a leitura das obras **Introdução à análise do discurso** (Helena H. Nagamine Brandão, Editora da Unicamp), **A análise do discurso: história e práticas** (Francine Mazière, Parábola Editorial), **Cenas da enunciação** (Dominique Maingueneau, Parábola Editorial) e, como obra de consulta, o **Dicionário de análise do discurso** (Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau, Editora Contexto)” (Novas Palavras, p. 15, grifos do autor).

Ex. 06 – Essa seção de abordagem marcadamente prática, tem dois objetivos específicos:

1º Conscientizar o aluno de que o estudo da gramática não é uma atividade meramente escolar, teórica e descolada do cotidiano. E sim uma reflexão que, por diferentes caminhos, estabelece vínculos diretos entre o universo da linguagem e a realidade social concreta dos falantes.

2º Propiciar ao aluno oportunidades de articular conceitos gramaticais básicos com a leitura e a escrita funcionais, exercitando sua capacidade de reflexão e de emprego prático dos recursos linguísticos e ampliando, assim, sua competência linguística como usuário do idioma (Novas Palavras, p. 14).

Ex. 10 – Sabemos, como professores, que a divisão de conteúdos em disciplinas é indispensável à organização do ensino, embora seja consenso entre os educadores que essa segmentação pode desestimular muitos estudantes, pois resulta numa visão, entre os alunos, de que a

vivência escolar e as atividades que nela se desenvolvem são desconectadas da vida “real”, cotidiana.

A interdisciplinaridade, ao romper com a demarcação rígida dos saberes, articulando e integrando determinados componentes curriculares, empresta significado mais concreto, mais palpável ao processo ensino-aprendizagem.

Assim, visando a oferecer ao professor algumas possibilidades de ampliação de suas atividades e estratégias didático-pedagógicas, propomos, a seguir, alguns temas de projetos interdisciplinares. O professor poderá desenvolvê-los como for mais conveniente, levando em conta a possibilidade/conveniência de integrá-los em seus objetivos didáticos e a adequação deles às características e expectativas de seus alunos. Também poderá tomá-los como parâmetros/referências para elaboração de suas próprias propostas (Novas Palavras, p. 20).

Ex. 12 – Parte dos alunos que terminam o Ensino Médio tem, ao final desse ciclo escolar, uma expectativa: ingressar em um curso superior e dedicar-se exclusivamente aos estudos; outra parte pretende ter acesso ao curso superior e conciliar estudo e trabalho. Há uma terceira parte, entretanto, pelas adversidades socioeconômicas, apresenta-se não uma opção, mas quase sempre uma imposição: ingressar ou manter-se no mundo do trabalho, desvinculando-se, assim, da vida escolar.

Um curso de Língua Portuguesa para esse alunado deve, portanto, adotar estratégias metodológicas que busquem atender a essas diferentes demandas. Assim, é fundamental que as aulas de linguagem não sejam apenas aulas de Gramática – “gramática” tomada, aqui, no sentido de análises e reflexões linguísticas. É indispensável que o curso articule **gramática, leitura e escrita**, de maneira que o estudante não só tenha oportunidade de refletir a respeito da língua e de analisar sua estrutura e funcionamento, como também possa aperfeiçoar sua capacidade de leitura e de escrita funcionais e, assim, ampliar sua competência linguística.

A proposta deste livro é, portanto, desenvolver um curso que, conciliando as diferentes abordagens de ensino de Língua Portuguesa e considerando as diferentes formações acadêmicas dos professores, contribua efetivamente para **a ampliação da competência linguística** do aluno e, simultaneamente, ofereça-lhe condições de sistematizar e consolidar **a base teórica dos conhecimentos linguísticos** necessário à continuidade de sua vida escolar (Novas Palavras, p. 12, grifos do autor).

Ex. 13 – É importante ressaltar que cabe ao professor manejar o livro com liberdade, de acordo com seus objetivos e com as especificidades de seu trabalho, em cada escola, cada sala de aula, cada situação pedagógica (Novas Palavras, p. 17).

Ex. 28 – Nossa proposta para a realização de tal desafio é conjugar metodologias e estratégias diversas, de modo a enriquecer as possibilidades de aprendizagem, por meio de revisão e revitalização de abordagens que acreditamos não se excluírem, mas se complementarem. Assim, trabalhamos as modalidades clássicas de texto – a descrição, a narração, a dissertação – num contexto dialógico, ou seja, progressivamente explorando como se articula em sequências cujas combinações resultam nos gêneros textuais.

Considerando que esses gêneros estão disponíveis em nossa cultura e que sua mobilização depende dos elementos textuais – quer dizer, da especificidade da prática social ou da situação de comunicação que leva à escolha de um ou de outro –, é preciso ressaltar que cabe aos professores **motivar** os alunos a perceberem e a exercerem, na prática, essa proposta de ligação entre escola e vida. Em nosso trabalho, ela é o fio condutor, o aspecto central, a grande meta. Dizendo de outro modo: é necessário que falar, escrever e ler, antes de qualquer outro objetivo, **façam sentido** para aqueles que interagem no processo pedagógico: os professores, os estudantes, os atores sociais da escola e de seu entorno (Novas Palavras, p.16, grifos do autor).

Ex. 34 – As atividades de fala, leitura e escrita, que são sistematicamente complementares, concretizam nossa proposta, mobilizando a ideia de ler como atribuir sentidos (colher, reter, adquirir) e articulando-a a exercícios de produção, tais exercícios implicam, a partir e através nas experiências de leitura, encontrar formas e motivações para o estudante expor-se, abrir-se, dizer-se retomando e aprofundando seus conhecimentos prévios, adquiridos ao longo do Ensino Fundamental e de sua convivência com grande multiplicidade de práticas sociais e situações discursivas.

As atividades de avaliação mesclam auto-avaliação, avaliação horizontal e avaliação do professor não centradas no “erro”, mas na discussão sobre as melhores formas de expressar o que precisa ser expresso, em cada contexto ou prática comunicativa e de acordo com os avanços dos alunos nas aulas de gramática. Nesse sentido, a seção **Crterios de**

avaliação e reelaboração, presente no final de cada capítulo, fornece orientações e exercícios de reescrita, para contribuir com o avanço da qualidade dos textos produzidos, de modo progressivo e compatível com os conteúdos das propostas e com o desenvolvimento do curso (Novas Palavras, p. 17, grifos do autor).

Ex. 36 – O professor deve tomar cuidado de não assumir uma atitude superior e intransigente, lembrando sempre que o aluno é um leitor-aprendiz (Novas Palavras, p.9).

Ex. 38 – Partindo do pressuposto de que as metodologias referidas na seção anterior não se excluem mutuamente, optamos, tanto na exposição teórica como nos exercícios, ora por uma, ora por outra abordagem que – consideradas as especificidades do tópico gramatical tratado – nos pareceu didaticamente mais adequada.

A **exposição teórica**, considerando a exiguidade do tempo de que o professor dispõe para trabalhar cada tópico e as incontornáveis limitações de espaço próprias de um livro didático, atém-se em cada capítulo, ao que julgamos essencial num curso básico de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

Quanto aos exercícios, eles são subdivididos em duas seções – **Atividades e Da teoria à prática** –, cada uma com objetivos bem distintos. A seção **Atividades** é composta de exercícios que visam à **fixação dos conceitos e da terminologia apresentados na exposição teórica**. Eventualmente, nos capítulos em que a teoria é mais extensa, são propostos dois – às vezes três – pequenos blocos de exercícios desse tipo, intercalando a exposição teórica, de maneira que, no desenvolvimento do assunto, o professor possa alternar teoria e exercícios (Novas Palavras, p.14, grifos do autor).

Ex. 44 – Se os alunos ainda não desenvolveram estratégias eficientes de leitura ou se o texto oferece maiores dificuldades para a compreensão, recomenda-se uma segunda leitura analítica e compartilhada, permeada de comentários, perguntas dos alunos e do professor, destaque de passagens especialmente expressivas, desvelamento de sentidos subentendidos, hipóteses sobre os significados das palavras e expressões, interpretação de imagens, retorno a passagens anteriores, recuperação de significados anafóricos, percepção da estrutura do texto etc. (Novas Palavras, p. 10-11).

Ex. 45 – A utilização eficiente deste livro pressupõe a compreensão de que ele é um instrumento auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa. Procuramos preservar a autonomia do professor, possibilitando um uso flexível do livro tanto no planejamento geral do curso quanto na preparação e no desenvolvimento das aulas.

Resumindo: o Sumário não pode se transformar em programa. Assim, ao elaborar o planejamento, seria interessante que o professor utilizasse o livro adequando-o a seus objetivos e às características de seus alunos, ou seja, contextualizando os conteúdos conforme os diversos perfis de estudantes, distribuindo as aulas e atividades referentes a cada parte para um andamento agradável, articulado e eficaz. Queremos enfatizar que o momento do planejamento é também ocasião fecunda para trabalhar a relação com os outros componentes curriculares, propiciando atividades interdisciplinares e dando sentido prático e vivacidade ao trabalho pedagógico.

A realização desse andamento é favorecida pela conexão entre os setores do livro, via propostas de interseções de conteúdos, para que haja diálogo constante e processo contínuo de coesão entre eles [...].

A organização em três grandes setores – Literatura, Gramática e Redação – visa a essa flexibilidade, pois desobriga o uso linear do livro didático, permitindo a construção de programas adequados às condições específicas de cada unidade escolar, de cada turno e mesmo de cada turma (...).

Cabe ao professor pensar outras possibilidades de articulação, atentando para o seguinte fato: assim como os textos explorados do ponto de vista da análise linguística podem e devem ser percebidos em seus traços estilísticos e contextuais, os textos analisados do ponto de vista literário podem e devem ser abordados na perspectiva de sua organização linguística (Novas Palavras, p. 04-05).

ANEXO C – EXCERTOS DO MANUAL PORTUGUÊS: LINGUAGENS UTILIZADOS NA ANÁLISE

Ex. 01 – O ensino da língua, amparado por um suporte linguísticos que tem bases na Semântica, na Linguística Textual e na Teoria do Discurso, abre novos conteúdos, indispensáveis à atual visão de língua e de interação verbal, como a noção de **discurso**, de **intencionalidade discursiva**, de **intertextualidade** e de **interdiscursividade**, de **variedades linguísticas** e **norma-padrão**, de **textualidade** e de seus componentes essenciais, como **coerência** e **coesão**, **continuidade** e **progressão**, etc.

Nesta edição, um número significativo de novos textos, novas atividades e exercícios confirmam e aprofundam a perspectiva enunciativa da linguagem, adotada por esta obra há várias edições. (Português Linguagens, p. 406, grifos do autor).

Ex. 03 – A concepção geral deste trabalho parte do princípio de que o ensino de português, no ensino médio, deve estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que vivemos.

Numa realidade dinâmica como a nossa, na qual a tecnologia tem cumprido um papel fundamental na disseminação de informações e em novas formas de interação, é essencial o papel que nossa disciplina desempenha na educação formal do indivíduo, uma vez que a linguagem permeia todas as atividades humanas, em todas as esferas sociais. Além disso, na esfera escolar, a leitura, a escuta e a produção de linguagem, oral e escrita, são ferramentas indispensáveis para a construção de conhecimentos nas mais diferentes áreas e disciplinas (Português Linguagens, p. 410).

Ex. 04 – O projeto pedagógico desta coleção está comprometido com a formação do estudante para a cidadania. Por essa razão, em todas as suas atividades – seja em produção de texto, seja em leitura e literatura, seja em estudos linguísticos – a obra se volta para a formação de um indivíduo autônomo e solidário, que valorize a educação, a ciência, a cultura, e a tecnologia e adquira o hábito da pesquisa; que tenha uma perspectiva multicultural da vida em sociedade, com todas as suas diversidades (étnicas, sociais, culturais, religiosas e linguísticas); que cultive sentimentos de alteridade e solidariedade e tenha respeito aos direitos humanos; que respeite e valorize a sustentabilidade ambiental;

que respeite o idoso e o deficiente; que respeite a si mesmo, seu corpo, sua saúde e a vida, bem como a vida das pessoas com que convive (Português: Linguagens, p. 407).

Ex. 07 – Tendo em vista que, apesar de o MEC recomendar o trabalho de produção textual a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, ainda tem sido uma constante a exigência da produção de texto dissertativo tanto nas provas do Enem quanto nos vestibulares, esta edição apresenta um trabalho reforçado sobre esse tipo de texto, tratado em capítulos específicos nos três volumes” (Português: Linguagens, p. 406).

Ex. 08 – A fórmula tradicional de ensino de redação – ainda hoje muito praticada nas escolas brasileiras -, que consiste fundamentalmente em desenvolver a trilogia **narração, descrição e dissertação**, tem por base uma concepção “beletrista”, voltada essencialmente para duas finalidades: a formação de escritores literários (caso o aluno se aprimore nos dois tipos de textos iniciais) e talvez a formação de cientistas (caso o aluno se destaque na terceira modalidade).

Além disso, essa concepção guarda em si uma visão equivocada de que narrar e descrever são ações mais “fáceis” do que dissertar, ou mais adequadas a certa faixa etária, razão pela qual a dissertação tem sido reservada aos anos finais – tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio –, como se narrar e descrever fossem pré-requisitos para a produção de um bom texto dissertativo.

Contrariando essa visão, o ensino de produção de texto, pela perspectiva dos gêneros do discurso, compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com a verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião (Português: Linguagens, p. 419-420).

Ex. 18 – O professor dos ensinos fundamental e médio, quando tem contato com as inovações teóricas difundidas no universo acadêmico, sente-se impossibilitado de fazer mudanças significativas na forma de ensinar a língua. Primeiramente, porque não se trata de fazer uma simples substituição de um modelo gramatical (no caso, o construído pela tradição normativa) por outro, mais moderno e supostamente mais eficiente. Em segundo lugar, porque talvez não sinta no novo modelo adequação, consistência ou amplitude suficientes para torná-lo o centro

das aulas de língua na esfera escolar. Por quantos anos esse modelo seria válido até que outro, mais moderno e eficiente, o substituísse?

[...]

Assim, quando a escola conta, em seus quadros, com professores interessados numa renovação de ensino de língua, a novidade quase sempre incide sobre um ou outro conteúdo, da morfologia ou da sintaxe, que passa a ser tratado do ponto de vista da semântica, da pragmática, da linguística textual ou da análise do discurso. Os demais, pelo fato de ainda não terem sido objetos de investigação, acabam sendo tratados de modo convencional (Português: linguagens, trecho de artigo intercalado no texto; p. 431).

Ex. 19 – Para professores e alunos que desejam ter acesso a outros textos literários do período em estudo ou a diversos museus, fizemos a seleção do que há de melhor na internet. O professor poderá, por exemplo, acessá-los para simples fruição, ou para coletar material para atividades extras, ou para elaborar avaliações ou uma antologia escrita (Português: linguagens, p. 441).

Ex. 20 – Criados criteriosamente e na quantidade ideal, os boxes não se transformam em ruído na comunicação; pelo contrário, tornam a leitura mais estimulante e ágil, uma vez que o aluno-leitor se vê ou vê o seu mundo naquilo que lê (Portugues: linguagens, p. 441).

Ex. 21 – No ensino médio, essa nova abordagem atende ainda ao anseio de professores, escolas, vestibulares e propostas curriculares oficiais, como os PCN e os PCN+, que apontam claramente para uma gramática reflexiva, voltada para o texto, para o discurso, e para as relações sociais de interação verbal (Português: linguagens, p. 446).

Ex. 26 – A língua, nesta obra, é tomada não como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como **processo dinâmico de interação**, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro.

Assim, o trabalho linguístico não pode se limitar ao nível da frase (o que não significa que, às vezes, não se possa trabalhar com frase). Deve, no caso, ser também considerado o **domínio** do texto e, mais que isso, o do **discurso**, ou seja, o contexto em que se dá a produção do enunciado linguístico, já que **o que se fala** e a forma **como se fala** estão relacionados diretamente com certos aspectos situacionais como **para**

quem se fala e com que finalidade” (Português: linguagens, p. 429, grifos do autor).

Ex. 30 – Tendo em vista que, apesar de o MEC recomendar o trabalho de produção textual a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, ainda tem sido uma constante a exigência da produção de texto dissertativo tanto nas provas do Enem quanto nos vestibulares, esta edição apresenta um trabalho reforçado sobre esse tipo de texto, tratado em capítulos específicos nos três volumes (Português: Linguagens, p. 406).

Ex. 31 – O conceito de **gramática no texto** vigente nas escolas hoje é diferente daquilo que a linguística textual toma por objeto. Essa expressão geralmente é sinônima de ensino **contextualizado** de gramática, compreendendo-se contexto como um texto em que se verificam determinados usos da língua.

Nesses casos, infelizmente, o texto raramente é tomado como unidade de sentido e, mais raramente ainda, como **discurso**. Relegado ao papel de **suporte**, o texto quase sempre acaba se transformando em mero pretexto para a exemplificação teórica ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical (Português: linguagens, trecho de artigo intercalado no texto, p. 431, grifos do autor).

Ex. 32 – Com um enfoque diferente da gramática tradicional, que se volta quase exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática), esta obra não propõe eliminar esse tipo de conteúdo, mas **redimensioná-lo** no curso de Língua Portuguesa e incluir uma série de outras atividades com a língua, que levam a aquisição de noções da maior importância, tais como **enunciado, texto e discurso, intertexto e interdiscurso, intencionalidade linguística, textualidade, o papel da situação de produção** na construção do sentido dos enunciados, **preconceito linguístico, variedades linguísticas, semântica, variações de registro** (graus de formalidade e pessoalidade), etc.” (Português: linguagens, p. 429, grifos do autor).

Ex. 37 – O trabalho com a **língua** também se articula e se integra naturalmente com os outros dois eixos – leitura e produção de texto –, na medida em que determinados gêneros do discurso exigem, em maior ou menor grau, adequação à norma-padrão e aos registros de menor ou maior formalidade do discurso. Nas situações, por exemplo, da participação do aluno em uma mesa-redonda, de produção de um texto

de divulgação científica ou de um editorial, é imprescindível que a variante linguística adotada esteja de acordo com a norma-padrão, o que implica ter domínio das regras prescritas pela gramática normativa quanto a concordância, regência, emprego de verbos irregulares e normas ortográficas, estas no caso dos gêneros escritos. Produções textuais relativas a outros gêneros do discurso, como o **email**, o **blog**, e o comentário na internet, por outro lado, também são um ótimo material para reflexão sobre variedades linguísticas, graus de formalidade do discurso, adequação e inadequação do discurso, considerando-se elementos da situação como veículo e o suporte, o perfil do interlocutor, etc.” (Português: linguagens, p. 411, grifos do autor).

Ex. 39 – Não precisamos, logo de início, abandonar tudo o que aprendemos a respeito da gramática. No trabalho de avaliação da chamada “gramática tradicional” alguns dados parecerão resultantes de uma excelente intuição sobre o sistema da língua e a estrutura sintática de muitas expressões. Outras terão de ser corrigidas, entendidas ou melhor delimitadas” (Citação de Franchi, Negrão e Müller (2006 [1991]) no artigo intercalado ao texto do Português: linguagens, p. 434).

Ex. 40 – “Provavelmente, quando Carlos Drummond de Andrade escreveu “Cidadezinha qualquer”, não estava preocupado com o emprego de artigos e muito menos com a classificação destes; talvez nem tivesse percebido que fizera uso dessa classe gramatical. Contudo, algo certamente lhe interessava muito: a construção do sentido ou dos sentidos do texto. E para obter os sentidos pretendidos, valeu-se dos recursos de que dispões a língua, entre os quais o emprego ou a ausência de artigos” (Português: linguagens, trecho de artigo intercalado no texto, p. 432).

Ex. 41 – O estudo da língua é realizado em **capítulos próprios, ganhando com isso autonomia metodológica, maior espaço e importância**. Tais capítulos apresentam as seguintes seções.

CONSTRUINDO O CONCEITO

O capítulo é sempre introduzido por uma texto – verbal, não verbal ou transverbal – que, é o elemento motivador para o início do trabalho. Nessa seção, recorrendo a um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências, examina-se o

emprego ou comportamento dos aspectos da língua que serão trabalhados naquele momento. Por meio dessas operações, o aluno é levado a **construir** (se já não o fez no ensino fundamental) ou a **inferir** o conceito em questão, revendo-o agora de outro ângulo. Superada essa etapa, é hora de formalizar o conceito. (Português: linguagens, p. 443-444, grifos do autor).

Ex. 46 – São muitas as brincadeiras que podem ser feitas com os conteúdos gramaticais. De um modo geral, elas resultam numa revisão e/ou aplicação dos conteúdos gramaticais vistos. Vamos dar um exemplo: a brincadeira do bombom.

O professor acabou de trabalhar com o último tópico gramatical do bimestre. Pede então que, na aula seguinte, todos os alunos tragam um bombom (ou uma bala, um chiclete, o que achar melhor). No dia, organiza a classe em grupos, recolhe os bombons num saco e propõe que os grupos façam os exercícios sobre esses assuntos em determinado tempo (por exemplo, 15 ou 20 minutos no máximo).

A medida que terminam, vão apresentando, em folha avulsa, os resultados ao professor, que os corrige imediatamente. O grupo vencedor (o que tiver o maior número de acertos) leva o saco de bombons. Se houver empate, o professor poderá apresentar mais um pequeno número de exercícios-surpresa, até que haja apenas um “grupo vitorioso” (Português: linguagens, p. 450).

**ANEXO D – NOMENCLATURAS UTILIZADAS PARA A
IDENTIFICAÇÃO DOS EXCERTOS UTILIZADOS NAS
ANÁLISES**

Nomenclatura	SIGNIFICADO
Língua Portuguesa: linguagem e interação	Manual do professor da obra didática <i>Língua Portuguesa: linguagem e interação</i>
Novas Palavras	Manual do professor da obra didática <i>Novas Palavras</i>
Português: linguagens	Manual do professor da obra didática <i>Português Linguagens</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Língua Portuguesa
Edital	Edital de Convocação 03/2012 – CGPLI: anexo III