

Mauricio de Souza Brillinger

**O GÊNERO JORNALÍSTICO *ARTIGO* NO LIVRO DIDÁTICO:
UM ESTUDO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA**

Dissertação submetida ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela
Hammes Rodrigues.

Florianópolis
2019

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

Brillinger, Mauricio de Souza
O GÊNERO JORNALÍSTICO ARTIGO NO LIVRO DIDÁTICO :
UM ESTUDO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA / Mauricio de
Souza Brillinger ; orientador, Rosângela Hammes
Rodrigues , 2019.
192 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Elaboração didática. 3. Práticas de
linguagem. 4. Gêneros do discurso. 5. Artigo. I. ,
Rosângela Hammes Rodrigues. II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Letras. III. Título.

Mauricio de Souza Brillinger

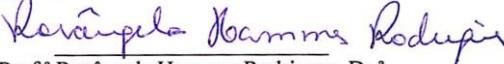
**O GÊNERO JORNALÍSTICO *ARTIGO* NO LIVRO DIDÁTICO:
UM ESTUDO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA**

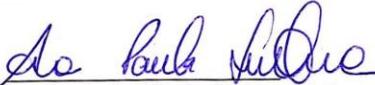
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre em Letras” e aprovada em sua forma final pelo Programa de
Mestrado Profissional em Letras.

Florianópolis, 26 de Fevereiro de 2019.

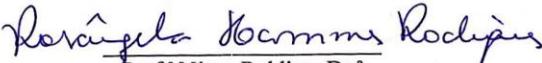
~~Prof.ª Dr.ª Rosângela Hammes Rodrigues~~
Coordenadora do Programa de
Mestrado Profissional em Letras
Prof.ª Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.ª
PROFLETRAS/CCE/UEFS
Portaria 1574/2016/GR

Banca Examinadora:


Prof.ª Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.ª
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª Ana Paula de Oliveira Santana, Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª Silvia Ines Coneglian Carrilho De Vasconcelos, Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª Nívea Rohling, Dr.ª
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(videoconferência)

Mauricio de Souza Brillinger

A todos aqueles que ajudaram a tornar
essa pesquisa real.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por todo o apoio dado nos anos dedicados ao mestrado;

À amiga Karoline, amiga de longa data e companheira de estudos;

Aos colegas de mestrado, por todo estudo e conhecimento compartilhado, seja por meio de rodas de conversa, seminário e aulas;

À minha orientadora, professora Rosângela Hammes Rodrigues, por todo o aprendizado e desafios lançados;

Aos professores do mestrado, por toda a construção de conhecimento durante o curso;

Aos professores da banca, por toda a disponibilidade de leitura e contribuições de estimado valor à pesquisa desde o momento da qualificação do projeto;

Ao PROFLETRAS;

Ao Centro de Comunicação e Expressão da UFSC;

Enfim, a todos que contribuíram de algum modo para a concretude desta pesquisa.

Ser significa ser para o outro, e, através dele, para si.
(Bakhtin)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo examinar e discutir a abordagem da elaboração didática das práticas de linguagem do gênero do discurso *artigo* nos livros didáticos de duas coleções distintas, direcionadas ao Ensino Fundamental II, as quais foram escolhas do PNLD 2017/2019, para o ensino de Língua Portuguesa nesse ciclo – *Tecendo Linguagens e Projeto Teláris – Português*. O aporte teórico que dá orientação ao olhar do pesquisador parte dos estudos do Círculo de Bakhtin acerca dos estudos da comunicação discursiva, focando-se em: linguagem, sujeito, enunciado, discurso e gêneros do discurso. Halté e Petitjean, principalmente, quando abordada a Elaboração Didática e a Transposição Didática. Bem como outros autores que pesquisam o componente curricular de Língua Portuguesa no Brasil, a saber, seu contexto histórico e social, a concepção do livro didático, o Programa Nacional do Livro Didático – PLND e o gênero do discurso *artigo* em si – seu cunho social e textual. A pesquisa se caracteriza metodologicamente como uma análise de cunho documental qualitativa. O corpus da pesquisa é composto de duas coleções de livros destinados ao Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano, sendo estas escolhas do PNLD 2017/2019 da escola onde o pesquisado é professor efetivo - *Tecendo Linguagens e Projeto Teláris – Português*. O processo de análise da elaboração didática das práticas de linguagem do gênero do discurso *artigo* se dividiu em três etapas: (i) observação e discussão do tratamento dado ao gênero em tela; (ii) observação da teoria presente no Manual do professor para a unidade em que o *artigo* se faz presente; e (iii) análise e reflexão de que maneira os exercícios, voltados ao gênero do discurso ou às práticas de linguagens e à prática de análise linguística, contribuem para a apropriação do *artigo*. Acerca da prática da leitura, a pesquisa evidenciou que o livro didático trabalha o texto como enunciado, as dimensões social e verbal do gênero e o estudo do gênero do discurso. Entretanto, há também muitas atividades que tem a leitura do texto como pretexto para atividades gramaticais e retomada de ideia presentes na superfície do texto. No campo da produção textual, evidenciou-se que a prática acontece no gênero proposto, parte da exploração do projeto de dizer do aluno, do interlocutor do texto e do suporte, entretanto o foco maior ainda está na forma composicional textual do gênero. A prática de análise linguística se mostrou a mais distante entre as três práticas, pois o trabalho ainda acontece no campo da gramática tradicional, com excertos dos textos lidos, com exercícios de frases isoladas e criadas aleatoriamente e trocas de termos

gramaticais, sem nenhuma reflexão sobre a língua e sobre o funcionamento do gênero *artigo* na mediação da interação verbal.

Palavras-chave: Elaboração didática. Práticas de linguagem. Gêneros do discurso. Artigo. Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

This research aims at examining and discussing the didactic elaboration approach of the language practices of the discourse genre article in textbooks, which belong to two distinct collections, directed to Elementary School II, which were the choices of PNLD 2017/2019, for teaching Portuguese in this cycle. The theoretical contribution that gives orientation to the researcher's perspective is based on Bakhtin's Circle studies on discursive communication studies, focusing on language, subject, enunciation, discourse and discourse genres. Halté and Petitjean, especially when it came to Didactic Elaboration and Didactic Transposition. As well as other authors who research the curricular component of Portuguese Language in Brazil, namely its historical and social context, the design of the didactic book, the National Program of Didactic Book - PLND and the discourse genre itself - its social aspect and textual. The research is methodologically characterized as a qualitative documentary analysis. The research corpus is composed of two collections of books destined to Basic Education II - 6th to 9th grade, being these choices of the PNLD 2017/2019 of the school where the researched is effective professor. The process of analysis of the didactic elaboration of the language practices of the discourse article genre was divided into three stages: (i) observation and discussion of the treatment given to the genre on screen; (ii) observation of the theory present in the teacher's manual for the unit in which the article is present; and (iii) reflection on how the exercises, focused on the genre of discourse or on the practices of languages and the practice of linguistic analysis, contribute to the appropriation of the article. Regarding the practice of reading, the research evidenced that the textbook works the text as a statement, the social and verbal dimensions of the genre and the study of the genre of discourse. However, there are also many activities that have the reading of the text as a pretext for grammatical activities and resumption of ideas present on the surface of the text. In the field of textual production, it was evidenced that the practice happens in the proposed genre, part of the project's exploration of the student's text, the interlocutor of the text and the support, however the major focus is still on the compositional form of the genre. The practice of linguistic analysis was the most distant among the three practices, because the work still happens in the field of traditional grammar, with excerpts from the texts read, with exercises of isolated sentences and randomly created and exchanges of grammatical terms,

without any reflection on the language and the functioning of the article genre in the mediation of verbal interaction.

Keywords: Didactic elaboration. Language practices. Discourse genres. Article. Bakhtin Circle.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Objetivos gerais do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa..... | 112 |
| Figura 2 - Objetivos gerais do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. | 113 |
| Figura 3 - Citações de concepções. | 123 |
| Figura 4 - Concepção de gêneros do discurso..... | 125 |
| Figura 5 - Exercício – Leitura de texto como enunciado 1. | 136 |
| Figura 6 - Exercício – Leitura de texto como enunciado 2 | 137 |
| Figura 7 - Exercício – Leitura de texto como enunciado 3 | 137 |
| Figura 8 - Exercício – Leitura de texto como enunciado 4 | 138 |
| Figura 9 - Exercício - Leitura das duas dimensões do gênero do discurso 1..... | 138 |
| Figura 10 - Exercício - Leitura das duas dimensões do gênero do discurso 2 | 139 |
| Figura 11 - Exercício - Leitura-estudo do texto e do gênero 1..... | 140 |
| Figura 12 - Exercício - Leitura-estudo do texto e do gênero 2..... | 141 |
| Figura 13 - Exercício - Leitura-estudo do texto e do gênero 3..... | 141 |
| Figura 14 - Box de informações – argumento..... | 142 |
| Figura 15 - Exercício - Leitura-estudo do texto e do gênero 4..... | 142 |
| Figura 16 - Exercício - Leitura de texto como pretexto 1. | 143 |
| Figura 17 - Exercício - Leitura de texto como pretexto 2 | 144 |
| Figura 18 - Exercícios - Leitura como retomada de ideia 1 | 144 |
| Figura 19 - Exercícios - Leitura como retomada de ideia 2 | 145 |
| Figura 20 - Exercício – Leitura de texto como enunciado 1 | 148 |
| Figura 21 - Exercício – Leitura de texto como enunciado 2 | 148 |
| Figura 22 - Exercício - Leitura das duas dimensões do gênero do discurso 1 | 149 |
| Figura 23 - Exercício - Leitura das duas dimensões do gênero do discurso 2 | 150 |
| Figura 24 - Exercício - Leitura-estudo do texto e do gênero 1..... | 151 |
| Figura 25 - Exercício - Leitura-estudo do texto e do gênero 2..... | 151 |
| Figura 26 - Exercício - Leitura de texto como pretexto 1 | 152 |
| Figura 27 - Exercício - Leitura de texto como pretexto 2 | 153 |
| Figura 28 - Exercícios - Leitura como retomada de ideia 1 | 153 |
| Figura 29 - Exercícios - Leitura como retomada de ideia 2 | 154 |
| Figura 30 - Produção textual - planejamento do texto | 158 |
| Figura 31 - Produção textual - orientações para a produção | 159 |
| Figura 32 - Produção textual - avaliação e reescrita..... | 160 |

| | |
|---|-----|
| Figura 33 - Produção textual - Abordagem inicial acerca do gênero artigo..... | 161 |
| Figura 34 - Produção textual - Pergunta norteadora | 162 |
| Figura 35 - Produção textual - Planejamento do texto | 163 |
| Figura 36 - Produção textual - Produção, revisão e reescrita..... | 164 |
| Figura 37 - Produção textual - Suporte | 165 |
| Figura 38 - Retomada do tema na leitura inicial | 165 |
| Figura 39 - Texto de apoio sobre o tema da produção textual 1 | 166 |
| Figura 40 - Texto de apoio sobre o tema da produção textual 2 | 167 |
| Figura 41 - Estratégias para a produção textual | 168 |
| Figura 42 - Atividade de análise linguística 1 | 172 |
| Figura 43 - Atividade de análise linguística 2..... | 173 |
| Figura 44 - Atividade de análise linguística 3..... | 173 |
| Figura 45 - Atividade de análise linguística 4..... | 175 |
| Figura 46 - Atividade de análise linguística 5..... | 176 |
| Figura 47 - Texto como pretexto..... | 177 |
| Figura 48 - Atividade de análise linguística 6..... | 178 |
| Figura 49 - Atividade de análise linguística 7..... | 179 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Atividades de leitura – LD Tecendo Linguagens..... | 136 |
| Gráfico 2 – Atividades de leitura – LD Projeto Teláris – Português... | 147 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Concepção da análise da linguagem na perspectiva do círculo de Bakhtin. | 106 |
| Tabela 2 - Livro Didático - Tecendo Linguagens | 135 |
| Tabela 3 - Livro Didático - Projeto Teláris – Português. | 135 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
COMDIPE – Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos
ED – Elaboração Didática
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL – Instituto Nacional do Livro
LD - Livro Didático
MEC – Ministério da Educação
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF – Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
SEF – Secretaria da Educação Fundamental
TD – Transposição Didática
USAID – *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 27 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 35 |
| 2.1 | PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO PENSAMENTO DO CÍRCULO DE BAKHTIN | 35 |
| 2.1.1 | Concepção dialógica da linguagem..... | 35 |
| 2.1.2 | O sujeito social..... | 43 |
| 2.1.3 | Enunciado - unidade real da comunicação verbal | 47 |
| 2.1.4 | O discurso | 53 |
| 2.1.5 | Gêneros do discurso: formas <i>típicas</i> de enunciados | 57 |
| 2.2 | TRANSPOSIÇÃO E ELABORAÇÃO DIDÁTICA..... | 64 |
| 2.3 | O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA LINGUA PORTUGUESA NO BRASIL..... | 70 |
| 2.3.1 | Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: um olhar através do tempo | 70 |
| 2.3.2 | O livro didático..... | 78 |
| 2.3.2.1 | Um histórico da trajetória do livro didático no Brasil..... | 80 |
| 2.3.2.2 | O PNLD e a escolha dos livros didáticos | 83 |
| 2.3.2.3 | O papel do livro didático..... | 86 |
| 2.3.2.4 | O livro didático de Língua Portuguesa..... | 89 |
| 2.3.2.5 | O gênero do discurso <i>artigo</i> | 91 |
| 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 101 |
| 3.1 | PESQUISA DOCUMENTAL..... | 101 |
| 3.2 | A PESQUISA NA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO – ADD | 104 |
| 3.3 | CARACTERIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS – O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA | 107 |
| 4 | A ELABORAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM MEDIADAS PELO GÊNERO DO DISCURSO <i>ARTIGO</i> | 111 |
| 4.1 | O MANUAL DO PROFESSOR | 111 |
| 4.2 | A ELABORAÇÃO DIDÁTICA DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE LEITURA | 131 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.3 | A ELABORAÇÃO DIDÁTICA DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL..... | 155 |
| 4.4 | ELABORAÇÃO DIDÁTICA DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA..... | 169 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 181 |
| | REFERÊNCIAS..... | 185 |

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes papéis da escola da modernidade é fazer com que seu currículo forme cidadãos autônomos, independentes, conscientes e responsáveis de seu papel em sociedade, sendo eles sujeitos participativos e agentes de transformação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)¹, documento que rege o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, criado em 1998 com o intuito de trazer à tona esse caráter de formação do aluno, afirmam a importância de compreender a Língua/Linguagem para fins de participação social, pois é por meio da Linguagem que o sujeito poderá “atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar diferentes condições de produção de discurso” (BRASIL, 1998, p. 33), construindo conhecimento acerca de assuntos diversos e contribuindo para a formação de sujeito social.

Tendo essa perspectiva, faz-se necessário que nas aulas de Língua Portuguesa se compreenda que a língua é viva, componente das relações humanas e agente do desenvolvimento do sujeito em sociedade.

O documento supracitado menciona que é papel também da escola proporcionar ampliação dos conhecimentos explanados e internalizados, fazendo com que, durante os anos em que estiver no âmbito escolar, “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1998, p. 19).

O ensino de Língua Portuguesa, antes gramatical, focado mais nas regras e formas de uma língua estanque e no ensino da metalinguagem, passa a ter uma perspectiva dialógica, a qual é de fundamental importância, compreendendo que é na escola que o aluno ampliará suas capacidades discursivas a fim de obter êxito na sua interação verbal de maneira coerente nas diversas situações de interação social. Antunes (2009) salienta a relevância da mudança do ensino de Língua Portuguesa,

[...] já que não interagimos pelo uso de frases soltas, somente o sentido conferido pela funcionalidade das atuações discursivas pode

¹ A pesquisa foi realizada tendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) como documento oficial vigente.

emprestar relevância e aplicabilidade à atividade metalinguística de explicitação de regras e de padrões gramaticais. As frases têm sentido enquanto fragmentos dessas atuações e, aí, não estão soltas; interdependem-se. (ANTUNES, 2009, p. 175).

Os PCNs² também orientam que, nas aulas de Língua Portuguesa, fica estabelecido como unidade básica de ensino não mais o estudo sistemático de letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases, entre outros, descontextualizados, ou seja, fora do uso na linguagem, mas sim o texto (BRASIL, 1998, p. 23), pois é por meio desse que o discente realizará seu projeto de dizer.

E, com o foco do trabalho da disciplina sendo o texto, e esse ser composto por determinados elementos, dentre eles o tema, o estilo e a composição, a noção de gêneros do discurso aparece e é posta como parte integrante dos objetos a serem explorado nas aulas – as práticas de linguagem (escrita, leitura, oralidade e escuta).

Por gêneros do discurso, o documento apresenta, de modo geral, a perspectiva do autor Mikhail Bakhtin (1895-1975), na qual é explícito que eles são os organizadores do texto em relação à função sócio-comunicativa, sendo os mesmos relativamente estáveis e constituídos na historicidade das interações verbais (ou em outras modalidades semióticas).

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p. 19).

Um dos fatores determinantes do trabalho com o foco nos gêneros do discurso está em Bakhtin (1992 [1953], p. 301-302), no momento em que o autor aborda a importância dos gêneros do discurso em relação à vivência e experiência discursiva:

² A partir desse momento, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental terão a menção de PCNs.

As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os *gêneros do discurso*, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas. Aprender a falar é aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas). (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 38-39, *grifo meu*).

Mas como o discente poderá ter acesso a uma gama extensa de diferentes gêneros do discurso, mediadores das diferentes interações sociais? Um dos grandes facilitadores desse estudo é o livro didático. Ele desempenha um papel importante nas aulas de Língua Portuguesa diariamente, sendo um dos recursos metodológicos de maior utilização pelos docentes.

Os livros didáticos trazem, em sua grande maioria, gêneros do discurso que se aproximam da vida e situação social dos estudantes, tais como o conto, a crônica, o romance, entre outros na esfera literária; o cartaz, o anúncio na esfera publicitária; bem como a resenha crítica, o *artigo*, presentes na esfera jornalística.

Acerca do ensino das práticas de linguagem por meio dos gêneros do discurso como conteúdo da aula de Língua Portuguesa e a sua grande ocorrência nos livros didáticos, Fiorin (2010) faz uma ressalva ao modo de entrada nos gêneros em muitas situações escolares: menciona que os gêneros do discurso se tornam objeto gramaticalizado nas obras, uma vez que priorizam a forma composicional textual dos gêneros, tornando-os padronizados e normatizadores das práticas de linguagem, descaracterizando a sua relativa estabilidade.

[...] depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino do Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática. (FIORIN, 2010, p. 60).

Não se pode negar a existência dessa forma composicional textual dos gêneros do discurso, como mesmo é relatado pelo Círculo de

Bakhtin em suas obras, entretanto, o que o autor supracitado reforça é a ideia de que o estudo por meio dos gêneros não deve ser proposto apenas com o olhar nesse ponto e sim voltar-se para a função social que os mesmos exercem nas diversas esferas de circulação.

Por meio dessa visão de ensino e aprendizagem a partir dos gêneros do discurso, ou seja, voltado não à cristalização do mesmo, mas ao seu valor social, o presente trabalho se propôs a realizar uma análise qualitativa de cunho documental da elaboração didática das práticas de linguagem do gênero *artigo* em duas coleções de livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental, anos finais, 3º e 4º ciclos, sendo essas coleções escolhas do Programa Nacional do Livro Didático - 2016.

Assim sendo esta pesquisa originou-se a partir da seguinte questão da pesquisa: **Como se constitui o trabalho de elaboração didática das práticas de linguagem do gênero do discurso *artigo* no livro didático?** Essa questão de pesquisa se desdobrou em outras, a saber:

- i. As propostas de leitura convergem com a teoria bakhtiniana no tocante *gênero do discurso*?
- ii. As propostas de produções escritas de texto do gênero convergem com a teoria bakhtiniana no tocante ao *gênero do discurso*?
- iii. As atividades presentes no livro contribuem para a apropriação das práticas de linguagem, de interação, mediadas pelo gênero em tela?

A partir da pergunta norteadora e das perguntas que se desdobram a partir daquela, buscou-se como objetivo geral: **examinar e discutir a abordagem da elaboração didática das práticas de linguagem do gênero do discurso *artigo* nos livros didáticos, componentes de duas coleções distintas, direcionadas ao Ensino Fundamental II, para o ensino de Língua Portuguesa nesse ciclo.**

Como objetivos específicos da pesquisa, buscou-se: observar o aporte teórico presente Manual do Professor e cotejá-lo com a unidade/capítulo que trata do gênero do discurso *artigo*, presentes no livro didático; analisar as atividades de leitura e produção textual escrita, juntamente às atividades de prática de análise linguística encaminhadas pelos livros didáticos em estudo e compreender de que maneira as atividades presentes acerca do gênero em estudo proposto contribuem para a apropriação das práticas de linguagem mediadas pelo gênero.

Os dados para a pesquisa foram formados de duas coleções inteiras (livro do 6º ao 9º ano) de Português: *Tecendo Linguagens* e

Projeto Teláris – Português. As duas coleções fizeram parte da escolha do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de Língua Portuguesa, do ano de 2016, para o uso nos três próximos anos (2017-2019) e foram as escolhidas pela escola da qual o pesquisador é professor de caráter efetivo na área de Língua Portuguesa.

A pertinência do trabalho justifica-se sabendo que o aluno deve saber fazer o uso eficaz da linguagem em qualquer instância da sua vida social. Nesse sentido, a leitura e a produção de textos mediados por diversos gêneros do discurso, os quais aparecem nas mais diversas esferas de atividade humana, torna-se o foco do trabalho pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa.

Rojo (2003, p. 86) salienta que “resultados de pesquisa mostram que um trabalho baseado em gêneros acarreta uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz respeito à produção e compreensão de textos”.

Mesmo com o advento das tecnologias, o livro didático é sem dúvida o instrumento pedagógico mais utilizado, com uso obrigatório algumas vezes na esfera escolar. É por meio dele que, nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos têm contato com os diversos gêneros do discurso na grande maioria dos momentos de reflexão, tornando-se um instrumento de aproximação entre o ensino e aprendizagem na escola e as práticas de linguagem fora da escola. Sabendo dessa relevância de uso, o olhar acadêmico foca-se no livro didático, no presente caso, no gênero discursivo *artigo*, e se torna essencial.

O gênero foi selecionado a partir da noção da relevância social na esfera da atividade humana em que se faz presente, além de ser um gênero de muito contato em sala de aula. Diariamente, os alunos são expostos a opiniões e discussões e, nesses momentos, argumentam acerca de temas diversos por meio de seu ponto de vista, sendo isso, pontos-chaves da produção e reflexão do gênero *artigo*.

Outro fator determinante da pesquisa é a utilização recorrente e, muitas vezes única, do livro didático em sala de aula. Professores, atualmente, dividem sua carga horária em até três instituições diferentes, sendo alguns casos distantes umas das outras. Com todo o deslocamento, o docente acaba não tendo tempo de busca de novos materiais, pois as aulas para planejamentos são destinadas para sair de uma escola e ir para outra, ficando assim o livro didático como quase ou único material de apoio para as aulas de Língua Portuguesa.

A dissertação está dividida em um total de cinco capítulos, a saber: Introdução, Referencial Teórico, Procedimentos Metodológicos, Análise dos Dados e Considerações Finais.

O referencial teórico, apresentado no Capítulo II, é composto de três grandes sessões e suas subseções. Como primeira seção tem-se o aparato teórico quanto à base bakhtiniana do trabalho. Concepção de linguagem, sujeito, discurso, enunciado, gêneros do discurso compõem essa parte. As contribuições teóricas ficam respaldadas pelos autores Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov, Pavel Medvedev e seus comentadores, Geraldí, Rodrigues, Acosta-Pereira, entre outros.

Como segundo bloco do referencial teórico, discorre-se sobre as concepções de transposição didática e elaboração didática. Princípios, pensamentos e objetivos das duas concepções voltadas à prática de sala de aula são trabalhados nesta seção. Autores como Petitjean, Chevallard e Halté integram o escopo teórico utilizado na construção de todo o texto.

Como terceira e última parte do referencial, há a abordagem das questões envolvendo a esfera escolar em si. Primeiramente, é traçado um estudo histórico do componente de Língua Portuguesa no Brasil, desde os primórdios da sua implementação até os dias atuais. Posteriormente, o estudo volta-se à noção do livro didático: seu histórico, seu papel na esfera escolar, a noção especificamente do livro de Língua Portuguesa, desde seu histórico até sua formação, no tocante ao seu objeto e objetivo de ensino, culminando na noção de gênero do discurso *artigo*, o qual é parte integrante do conteúdo previsto para as aulas de Língua Portuguesa e cuja elaboração didática é o objeto da presente pesquisa. Autores como Roxane Rojo, Antonio A. G. Batista, Rosangela H. Rodrigues, entre outros, compõem os teóricos estudados para a produção da seção.

No Capítulo III, processos metodológicos, volta-se a atenção da pesquisa para a noção dos procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização do trabalho. Em primeira instância, retomam-se as perguntas motivadoras e os objetivos do trabalho. Posteriormente, explana-se a noção de pesquisa documental, sua definição e aplicabilidade, embasado em autores como Menga Luke, Marli André e Uwe Flick. No contínuo do capítulo, há a caracterização do *corpus da pesquisa*, ou seja, as coleções de livros didáticos. Essa caracterização é feita por meio do guia do livro didático do PNLD. Por conclusão do capítulo, traz-se a ideia da Análise Dialógica do Discurso, a qual será base para a análise de alguns pontos referentes ao gênero discursivo *artigo*.

O próximo capítulo da presente pesquisa destina-se a análise do *corpus* da pesquisa, voltando-se a atenção para as práticas de linguagem – leitura, produção textual e prática de análise linguística.

Primeiramente, buscou-se observar os pressupostos apresentados no Manual do Professor acerca do aporte teórico das coleções, juntamente a como é o funcionamento das atividades de leitura, produção textual e prática de análise linguística nos livros. Posteriormente, cada uma dessas práticas de linguagem foi analisada.

Como capítulo final do trabalho, tem-se as Considerações Finais, no qual consta uma retomada do aporte teórico da pesquisa, concomitante aos resultados encontrados na análise exposta no Capítulo IV.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa está, primeiramente, baseada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin (2017 [1929]; 2016 [1979]; 2006 [1979], entre outros). Sob essa perspectiva, explorar-se-á a concepção de língua como ato social e dialógico, juntamente as noções de sujeito, aqueles que são interlocutores dentro de um contexto social; de discurso; de enunciado, culminando na noção de gênero do discurso.

Na segunda parte do referencial, encontrar-se-ão as reflexões de Chevallard (1998), Halté (2008), Viana (2004) e Perrelli (2004) acerca da transposição didática e da elaboração didática. E finalizando o referencial, na terceira parte, há as contribuições de Freitag, Costa e Motta (1989) e Rojo & Batista (2003) e Brasil (1998), os quais abrangem seus estudos acerca do livro didático – contexto histórico e seu uso em sala de aula e ensino de Língua Portuguesa; do contexto sócio-histórico da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil; do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e do livro didático.

2.1 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO PENSAMENTO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Na presente seção e suas subseções deste referencial, discutir-se-ão alguns dos conceitos-chave debatidos pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003 [1919]; 2006 [1929]; 2013; 2016 [2003]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), além de trazer debatedores contemporâneos (ANTUNES, 2009; BRAIT, 2005; 2006; HOLQUIST, 1990; RODRIGUES, 2009; RODRIGUES, 2001; 2005; SOBRAL, 2005;) sobre o tema.

Entende-se que esses debates são importantes para o desenvolvimento do estudo proposto. Sendo assim, renunciar-se-á a concepção dialógica da linguagem (3.1.1); a concepção de sujeito social (3.1.2); de discurso (3.1.3); de enunciado (3.1.4) e dos gêneros do discurso (3.1.5).

2.1.1 Concepção dialógica da linguagem

Volóchinov (2017 [1929]), ao pensar em filosofia da linguagem, traz alguns questionamentos que nortearão seus estudos: qual é objeto da filosofia da linguagem? O que é linguagem, o que é a palavra? É por meio dessas perguntas que o autor desenvolverá sua tese sobre os pensamentos já postulados acerca do tema, isto é, as duas tendências

filosóficas da linguagem na época – o Subjetivismo Individualista e o Objetivismo Abstrato –, culminando em uma terceira e nova tendência, a língua como interação discursiva.

Caracterizado pelo Círculo como primeira tendência filosófica da linguagem, o Subjetivismo Individualista, segundo o Círculo, tem como grande pensador Wilhelm von Humboldt no final do século XIX e começo do século XX. Segundo Volóchinov (2017 [1929]) e Volóchinov (2013 [1928]), o Subjetivismo Idealista entende a linguagem como ato discursivo individual e criativo, sendo a *psiquê* individual a fonte de toda a língua, ou seja, a linguagem nada mais é do que representação do pensamento, uma atividade consciente.

A língua, nessa perspectiva de linguagem, é um fenômeno ininterrupto de criação, realizado por atos discursivos individuais, sendo um produto pronto e acabado, ou seja, um sistema linguístico estável, análogo a fenômenos ideológicos, particularmente à arte. O sujeito, sob essa tendência, apenas representa esse produto pronto e acabado. (VOLOCHÍNOV (2013 [1928])).

Para Volóchinov (2017 [1929]), o Subjetivismo Individualista entende que as leis de criação linguísticas são leis individuais e psicológicas, posto que é produto do pensamento de um sujeito ideal, individual, egocêntrico, tudo voltando para si. São essas leis que devem ser o objeto de estudo dos linguistas e filósofos da linguagem.

A palavra chave fundamental para essa vertente filosófico-linguística é a *expressão*, isto é, externalizar/expressar um pensamento que está pronto e acabado, construído individualmente na *psiquê* do sujeito.

Sendo assim, Volóchinov (2017 [1929]) expõe quatro princípios fundamentais do pensamento do Subjetivismo Individualista:

- 1) A língua uma atividade, um processo ininterrupto de criação realizado por meio de atos discursivos individuais.
- 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas.
- 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;
- 4) A língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, da lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o

objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 148-149).

Como segunda tendência do pensamento filosófico-linguístico, Volóchinov (2017 [1929]) apresenta o Objetivismo Abstrato. Um dos pensadores fundacionais dessa tendência foi o linguista Ferdinand Saussure. O termo abstrato para essa tendência não está ligado ao sentido de “abstração”, mas sim de “abstraído”, ou seja, retirado/deslocado das situações concretas de situações de interação. Dessa forma, compreende-se linguagem como um sistema objetivo e abstraído das situações de interação.

O ponto central organizador dos fenômenos de linguagem para essa tendência deixa de ser a psique do sujeito, como no Subjetivismo Individualista, e passa ser o sistema linguístico, o qual é compreendido como fechado, voltado a si mesmo e, também, como “*sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*”. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

Para o Objetivismo Abstrato, compreender a linguagem é analisar os elementos que fazem partes do sistema, do qual a língua é o núcleo, em outras palavras, conceituar o que é linguagem é compreender os elementos que orbitam o sistema do qual a linguagem faz parte.

A partir desses postulados, Volóchinov (2017 [1929]) apresenta quatro princípios fundamentais dessa segunda tendência:

- 5) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.
- 6) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.
- 7) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). [...]
- 8) Os atos individuais de fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas. [...] (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 162).

Sobre esses princípios fundamentais, compreende-se que a língua é um sistema fixo, pois a língua (a *langue*) é homogênea, ou seja, não passível de mudança, de variação. Ela é fixa, pois há um regimento de leis que a tornam fixa. As leis do sistema não sofrem interferências das leis da psiquê do sujeito, pois são leis imutáveis e fixas. E, nessa perspectiva, os atos individuais de fala (*parole*) são refrações de um sistema ao qual a língua pertence.

É a partir da apresentação e explanação dessas duas tendências filosófico-linguísticas que Volóchinov (2017 [1929], p. 173) e Volochínov (2013 [1928], p. 114) apresentam a terceira tendência, trazendo seis teses de refutação/questionamentos à segunda, o Objetivismo Abstrato, e, posteriormente, à primeira, o Subjetivismo Idealista.

A argumentação de refutação a esses pensamentos inicia-se com a ideia de que o falante não vê a língua como um sistema linguístico fechado em si, mas que, na realidade,

[...] o objetivo do falante é direcionado a um enunciado concreto pronunciado por ele. Para ele, não se trata da aplicação de uma forma normativa idêntica [...] em um determinado contexto. O centro de gravidade para ele não se encontra na identidade da forma, mas naquela significação nova e concreta que ela adquire naquele contexto. [...] *para um falante, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível.* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 177, grifos do autor).

Essa afirmação supracitada ratifica a ideia de que para entender a língua, não basta compreender seu código e seu sistema, o centro de gravidade que orbita em torno da forma, mas como essa forma, isto é, os elementos da língua recebem sentido numa dada situação de interação. A interação traz ressonâncias de sentidos para a forma que pode ser a mesma, tornando-a mutável e flexível, pois, por exemplo, uma mesma frase pode ser enunciada de diferentes sentidos a depender da situação de interação dos falantes.

Para seu segundo ponto de refutação, o autor traz a seguinte pergunta norteadora: “o falante deve levar em consideração o ponto de vista daquele que escuta e compreende. Será que justamente aqui entra

em vigor a identidade normativa da forma linguística?” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 177).

O autor de antemão já apresenta uma resposta negativa à pergunta, sendo ela a segunda tese. Por resposta, o autor comenta que o trabalho/tarefa da compreensão não se dá apenas através da decodificação de um sistema linguístico, mas sim “[...] à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 177-178).

Como terceira tese, Volóchinov (2017 [1929]) inclui o ouvinte à discussão, deixando claro o papel da interlocução/do interlocutor, dizendo que “aquele que compreende também se orienta para uma forma linguística tomada não como um sinal imóvel e idêntico a si, mas como um signo mutável e flexível.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 178).

Como quarto ponto que vai contra as ideias do Objetivismo Abstrato, Volóchinov (2017 [1929]) declara que

[...] a forma linguística é dada ao falante [...] apenas no contexto de certos enunciados e portanto apenas em um determinado contexto ideológico. Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos uma palavra, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou algo mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável, e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.* É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 181, grifos do autor).

Há nesse momento a inserção da noção de avaliação social/valorização. No instante em que se “ouve verdades ou mentiras, algo bom ou ruim” é que se está avaliando por um viés social.

Volóchinov (2017 [1929]) apresenta sua quinta tese refutativa partindo dos estudos linguísticos através de “discursos monológicos completos”, também chamados de documentos escritos, relatando que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ela é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 184). Qualquer

tipo de enunciado, segundo o Círculo, faz parte da comunicação discursiva, ou seja, não há discurso monológico, mas sim um discurso dialógico.

Como último ponto de refutação ao Objetivismo Abstrato, Volóchinov (2017 [1929], p. 186) menciona que a “compreensão em que a resposta é eliminada de antemão na verdade está longe de ser uma compreensão de linguagem”, visto que o todo enunciado/discurso é um elo que faz parte de uma cadeia enunciativa de já-ditos e não-ditos, bem como espera uma reação-reposta ativa do outro.

Em suma, o autor sintetiza seu pensamento em relação às refutações feitas à segunda tendência dizendo que

De fato, o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como fenômeno individual no sentido exato da palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 200).

Sobre o Subjetivismo Individualista – primeira tendência filosófico-linguística –, Volóchinov (2017 [1929]), em primeira instância, remete que todo enunciado se dirige ao interlocutor, ao enunciado do interlocutor, se construindo tendo em vista esse interlocutor. Essa colocação refuta a ideia de um discurso monológico, individual, trazido por esse pensamento filosófico-linguístico.

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, de uma imagem de representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: [...] Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois como ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco, no sentido figurado. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 204-205, grifos do autor).

[...] *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* ela se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 205, grifo do autor).

Como segunda refutação ao Subjetivismo Individualista, Volochínov (2013 [1928]) menciona acerca do falante, visto que se há um ouvinte/interlocutor no todo processo de enunciação, há também um falante. Essa nova ideia é trazida pelo autor, visto que a tendência anterior concebe a noção de unilateralidade do falante nesse processo, isto é, a enunciação é concebida dentro do indivíduo/falante. Entretanto, para Volochínov (2013 [1928], p. 128), “o centro organizador da enunciação não está no interior [do falante], mas no exterior: no ambiente social que circunda o indivíduo”.

Com essa explanação anterior, Volochínov (2013 [1928]) ainda menciona, como terceira tese, que a enunciação nessa perspectiva é concebida como um produto social, sendo algo mais imediato ou mais remoto, dadas as condições e circunstâncias de enunciação em que ocorrem.

Volóchinov (2017 [1929], p.128, grifo do autor) apresenta o quarto e quinto ponto de seu pensamento sobre a teoria explanada, sendo os dois atrelados. O autor fala que a “estrutura do enunciado, bem como da própria vivência expressa, é *uma estrutura social*.[...] Toda palavra é ideológica, assim como cada uso da língua implica mudanças ideológicas.”

Como sexto e último ponto de refutação, Volóchinov (2017 [1929]), já postulando o que se entende então por linguagem, menciona que

A realidade efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco, o ato

psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 218-219).

O papel da linguagem, então, não é mais pensado como uma estrutura linguística fechada, acabada ou uma linguagem isolada concebida na mente do indivíduo/falante, mas sim como uso social da interação verbal, sendo, então, a interação social o ponto chave de toda a linguagem.

A partir dessas refutações, Volóchinov (2017 [1929]) menciona, por fim, os princípios fundantes da terceira tendência do pensamento filosófico da linguagem:

- 1) *A língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica*, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
- 2) *A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio de interação sociodiscursiva dos falantes.*
- 3) *As leis da formação da língua não são de modo algum individuais e psicológicas, tampouco, podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes.* As leis de formação da língua são leis sociológicas em sua essência.
- 4) *A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e valores ideológicos que as constituem. [...]*
- 5) *A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social.* O enunciado, como tal, existe entre os falantes. [...]. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 224-225, grifo do autor).

Tendo todos esses pontos como centro organizador do pensamento da terceira tendência, a Linguagem passa a ser vista como objeto social.

2.1.2 O sujeito social

Para os pensadores do Círculo de Bakhtin, pensar sobre sujeito transpassa diversos outros pontos. Seguindo a proposta de linguagem como objeto social, para o Círculo, o sujeito também terá seu cerne no social. Sobral (2005) comenta que

A proposta do Círculo de não considerar os sujeitos apenas como biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso. (SOBRAL, 2005, p. 23).

O conceito de sujeito para o Círculo de Bakhtin, em seus escritos, é transpassado por outro conceito: a exotopia, referido como excedente de visão ou também como distanciamento do eu com o outro.

Para Bakhtin (2003 [1979], p. 21), “quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem”, ou seja, em todo o momento em que o “eu” vê o outro, vê questões que o outro não vê em si mesmo, assim como o outro, quando vê o “eu”, vê questões que esse “eu” não consegue.

Esse distanciamento entre o “eu” e o outro (eu-para-mim, eu-para-o-outro, o-outro-para-mim) é o que Bakhtin (2003 [1979]) chama de excedente de visão, ou também como horizonte de distanciamento. É por meio desse horizonte de distanciamento que o “eu” se constitui, a partir da visão do outro. Essa constituição a partir do outro, da outridade, é o que se denomina exotopia, sendo ela parte fundante, central, daquilo que o sujeito irá se constituir segundo a compreensão bakhtiniana.

Bakhtin (2003 [1979], p. 21) menciona, completando a ideia supracitada, que “por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver”. Ou seja, o que o

“eu” vivencia, o outro não vivencia e vice-versa, pois eles estão em amplitudes espaço-temporais diferentes, em situações únicas e irrepetíveis.

Até então, pode-se afirmar que o sujeito é atravessado pela alteridade, conseqüentemente também por um excedente de visão; constitui-se a partir da relação intersubjetiva com o outro; e sempre se situa em um horizonte concreto, vivenciável, que não coincide com o horizonte concreto vivenciável do outro.

Bakhtin (2003 [1979]) apresenta outros conceitos que são constituintes do sujeito no momento em que fala que

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN. 2003 [1979], p. 21, grifo do autor).

Isto é, todo sujeito, segundo o autor, é singular, visto que é um sujeito único e todo sujeito é insubstituível, pois ocupa um lugar único no mundo, uma posição social única, por meio do horizonte aperceptível, ou seja, a posição social que ocupa nas diversas relações de interação das quais se encontra. Isto acontece já que em determinado momento (tempo) e lugar (espaço) – cronotopia –, o sujeito é o único a estar situado numa interação social, todos os outros sujeitos estarão em relação exótopica com ele, pois estão em horizontes concretos e vivenciáveis não coincidentes.

Para Bakhtin (2003 [1979], p. 22), “a contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa na existência.”. No momento em que o autor remete ao ato ético, ele se refere ao sujeito ser singular, ser insubstituível, portanto *responsável* pelo seu dizer. Sendo assim, para ser singular, ser insubstituível, para ser consciente e para entrar em relação de intersubjetividade com o outro e constituir-se nessa relação exótopica, o sujeito não pode abstrair-se da singularidade concreta do lugar de que ele ocupa, ou seja, da situação de interação em que se encontra.

Bakhtin (2003 [1979]) salienta a ideia de que todo sujeito é responsivo e incompleto, no momento em que afirma que

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim: tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. Essas ações podem ser infinitamente variadas em função da infinita diversidade de situações da vida em que eu e o outro nos encontramos num dado momento [...]. (BAKHTIN. 2003 [1979], p. 22-23).

Mas por que o sujeito é responsivo? Porque a relação exotópica do sujeito com o outro é uma relação responsável, ou seja, o sujeito não tem um alibi para não dar uma resposta. Vale ainda salientar que até o silêncio é uma resposta responsiva. E por que é incompleto? Sobretudo porque precisa do outro para se constituir, completar-se momentaneamente, sendo sempre um sujeito em devir nas relações exotópicas.

Holquist (1990, p. 30) discute a responsividade do sujeito no momento em que sustenta que

Nós somos responsáveis no sentido de que somos compelidos de responder [...] Cada um de nós ocupa um lugar na existência que é unicamente nosso; mas longe de ser um privilégio [...] a singularidade do lugar que eu ocupo na existência é, no profundo sentido da palavra uma responsividade [...] nós devemos continuar respondendo enquanto estivermos vivos.³

Acerca da responsividade do sujeito, Geraldi (2004, p. 229), corroborando com o pensamento explorado anteriormente, evidencia

³ “*we are responsible in the sense that we are compelled to respond [...] Each one of us occupies a place in existence that is uniquely ours; but far from being a privilege [...] the uniqueness of the place I occupy in existence is, in the deepest sense of the word, an answerability [...] we must keep on forming responses as long as we are alive.*”

ainda que “a responsabilidade abarca, contém e implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história.”

Geraldi (2010, p.143, grifos do autor) complementa a ideia do sujeito incompleto que se constitui a partir das relações com o outro, afirmando que “*o excedente de visão* permanecerá produzindo novos acabamentos a que o *eu* não tem acesso.”

Metaforicamente, Bakhtin (2003 [1979]) afirma que

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ele desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge o que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplando sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse lugar se descortina fora dele [...]. (BAKHTIN. 2003 [1979], p. 22-23).

Por vias dessa colocação metafórica o autor deseja expressar que o sujeito, sendo a flor, só nasce na e da relação de excedente de visão com o outro, o broto. Para que esse sujeito se constitua enquanto sujeito, no excedente de visão, precisa-se compreender sua singularidade e sua insubstituíbilidade. O sujeito deve entrar em empatia com o outro, compreender o atravessamento avaliativo do mundo em que eles se engajam e, como forma concluinte, constituí-lo com questões que ele próprio não vê. Fica clara a posição singular, distinta e única do sujeito, sendo ela de natureza totalmente axiológica.

Segundo o autor, todas as posições avaliativas/valorativas/axiológicas do sujeito sempre são posições que ascendem a partir do horizonte aperceptivo, por consequência, são avaliações sociais. A todo momento em que o sujeito reage e se posiciona em relação ao outro em termos avaliativos/valorativos/axiológicos, ele se situa em um horizonte aperceptivo, isto é, toda vez que o sujeito se expressa verbalmente, fazendo uso da linguagem, essa não é uma representação do pensamento, mas sempre uma externalização social. Isso fica claro quando Bakhtin (2003 [1979]) menciona que

Todas as minhas reações volativo-emocionais, que apreendem e organizam a expressividade externa do outro – admiração, amor, ternura, piedade, inimizade, ódio, etc. -, estão orientadas para o mundo adiante de mim não se aplicam diretamente a mim mesmo na forma em que eu me vivencio de dentro; eu organizo meu *eu* interior – que tem vontade, ama, sente, vê, e conhece – de dentro, em categorias de valores totalmente diferentes e que não se aplicam de modo imediato à minha expressividade externa. (BAKHTIN. 2003 [1979], p. 28).

Bakhtin (2003 [1979], pg. 29) afirma ainda que entre o que o sujeito pensa e como ele externaliza, há uma antecipação da reação responsiva do outro, uma “reação volativo-emocional” desse outro, de forma intersubjetiva, evidenciando que toda posição avaliativa do eu em relação ao outro, ou do outro em relação ao eu, é atravessada por um horizonte de expectativa desses sujeitos que estão em relação.

Em suma, pela voz de Geraldi (2010, p. 292) pode-se pensar então em “um sujeito que está sempre se fazendo, está sempre inconcluso, nunca é igual a si mesmo, e não encontrará jamais uma integralidade que o conforte [...] é um sujeito que é história junto com a história dos outros.”, isto é, um sujeito que se constitui através da exotopia/excedente de visão, por meio das relações intersubjetivas com os outros; atravessado pela alteridade; relaciona-se com o outro a partir dos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidentes; singular; insubstituível; incompleto e responsável pelo seu dizer.

2.1.3 Enunciado - unidade real da comunicação verbal

Nas seções anteriores, foram apresentadas as noções de linguagem como interação verbal e sujeito social – aquele que se constrói por meio da exotopia; ideias trazidas pelos autores que compõem o Círculo de Bakhtin e retomada por seus comentadores. Como continuação do pensamento Bakhtiniano, outro conceito se faz importante: o enunciado. Para poder explorá-lo melhor, utiliza-se como base os ensaios de Volochínov – *A palavra na vida e a palavra na poesia, introdução ao problema da poética sociológica e A construção da enunciação e outros ensaios* –, presentes no livro com o mesmo

título do último ensaio citado e, também, o livro *Estética da Criação Verbal* de Bakhtin.

Volochínov (2013 [1928]), em seu ensaio, utiliza-se da arte e da linguagem poética para poder construir a noção de enunciado/enunciação. Primeiramente, o autor traz as ideias recorrentes da época – a corrente imanente, na qual se observava apenas a imanência da linguagem, ou seja, a linguagem como forma, um sistema fechado em si; e a corrente causal, na qual se tem um viés da representacionalidade, isto é, a representação de uma realidade externa.

Volochínov (2013 [1928], p. 72) de antemão já esclarece que “um sociólogo marxista não pode estar de acordo com uma afirmação semelhante”, fazendo alusão às correntes supracitadas. Sendo assim, o autor propõe um terceiro olhar – um método sociológico.

Segundo Volochínov (2013 [1928], p. 74), “a arte é [...] eminentemente social”. Sendo a arte (literária) um fator social, e ela fazer uso da linguagem, pode-se redimensionar o pensamento para a linguagem e assim considerar que a linguagem é *eminentemente social*.

Para o autor, o enunciado não se centra em si mesmo, ele se constitui nas e das situações de interação e é atravessado por valorações da vida real, por isso, sempre se enuncia um conteúdo.

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.

Eis aqui as características e as valorações que costumamos atribuir a determinadas enunciações da vida real: “é mentira”, “é verdade”, está dito atrevidamente”, não devia dizer isto”, etc. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1928], p. 77)

O autor reitera que o enunciado não é reflexo da situação de interação, pois se fosse assim, teria mais um olhar representacionalista do mesmo – a corrente casual. O enunciado se integra à situação de interação e com esta se torna uma “unidade indissolúvel” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1928], p. 77). Entre enunciado e situação de interação, há uma integração, uma união, tornando-os uma unidade que não se separa, e assim, abarcando ao enunciado uma carga ideológica.

O enunciado da vida real, no sentido completo, é composto duas partes: (i) da parte que se realiza verbalmente, ou seja, o material

linguístico e (ii) do subentendido, algo não é expresso mas produz sentido, isto é, a situação de interação. Sem as duas partes estarem presentes, não há como existir o enunciado real e concreto.

O material linguístico – a parte verbal do enunciado – é composta de três elementos fundamentais: “o *som expressivo* da palavra, quer dizer, a entonação, e também a *seleção* das palavras e finalmente sua *disposição* no interior do enunciado.” (VOLOCHÍNOV, 2013, [1928], p.174, grifos do autor). E a parte subentendida – a situação extraverbal –, segundo o autor, é composta por três aspectos: *horizonte espaço-temporal* ou *espaço e o tempo*, ou seja, o onde e o quando o enunciado se realiza; *horizonte temático ou tema*, do que trata o enunciado realizado e *horizonte axiológico* ou *atitude*, como o falante se posiciona ao que ocorre na situação – a valoração do enunciado (VOLOCHÍNOV, 2013, [1928]).

Bakhtin (2003 [1979]) também apresenta características determinantes do enunciado como unidade real da comunicação discursiva, sendo elas: (i) a *alternância dos sujeitos do discurso*, (ii) a *conclusibilidade* e (iii) a *expressividade*.

A *alternância dos sujeitos do discurso*, também denominada de réplica, demarca as fronteiras do enunciado, pois todo processo de enunciação tem um começo e um fim. O falante deixa marcado o término de seu enunciado, o *díxi* conclusivo, passando a palavra para seu ouvinte/interlocutor, permitindo-o a ter uma reação-resposta, sendo ela verbal ou não, imediata ou não, podendo ser até mesmo silenciosa. Rodrigues, R. (2001) ratifica que a alternância dos sujeitos do discurso “emoldura o enunciado, estabelece suas fronteiras e cria sua corporeidade específica em relação aos outros enunciados vinculados a ele (RODRIGUES, R. 2001, p. 30).

A *conclusibilidade* é entendida por Bakhtin (2003 [1979], p. 280-281) como “uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso”, pois é ela que cria condições para a reação-resposta do ouvinte/interlocutor. A conclusibilidade é definida por três fatores:

- 1) exauribilidade do objeto e do sentido;
- 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante;
- 3) formas típicas composicionais”.

A *exauribilidade do objeto e do sentido* corresponde aos acabamentos que os enunciados incorporam em uma situação de interação em uma determinada esfera social. Algumas esferas têm seus acabamentos mais plenos e fechados, como as ordens e pedidos na

esfera jurídica, ou onde os enunciados sejam sumamente padronizados, como afirma Rodrigues, R. (2001):

A possibilidade de “esgotar” o sentido do objeto é muito diferente nas diversas esferas da comunicação discursiva. Ela pode ser quase completa nas esferas da vida cotidiana, em certas esferas oficiais [...]. A possibilidade mais intensa de tratamento exaustivo do tema observa-se nos enunciados cujos gêneros se apresentam mais estabilizados e padronizados em um grau máximo, onde o momento criativo quase não se encontra presente. (RODRIGUES, R. 2001, p. 38).

O *projeto de discurso ou vontade de discurso do falante*, para Bakhtin, “determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 281). A partir do projeto de discurso, o falante determina as *formas típicas composicionais*, também chamadas pelo autor, como os gêneros do discurso. Para Rodrigues, R. (2001), os gêneros do discurso serão como balizas para a construção do enunciado em determinada interação social. De acordo com a autora,

[...] É a noção acerca da forma do enunciado total, isto é, de um determinado gênero do discurso, que baliza o falante no processo discursivo. Na construção do discurso, já lhe antecede a totalidade do seu enunciado tanto na forma de uma intenção discursiva individual como na forma de um gênero específico, no qual se verterá o enunciado [...] (RODRIGUES, R. 2001, p. 39-40).

E por *expressividade*, entende-se o tom valorativo imbricado em todo enunciado. O tom expressivo é concebido na forma da entonação do enunciado diante de uma interação social. Diante dessa característica, pode-se afirmar que não há como existir neutralidade no enunciado. A entonação, sob um olhar dialógico, pode ter maior ou menor intensidade, dependendo de como o falante se posiciona sobre o objeto do seu discurso e em relação aos enunciados já-ditos. De tal modo, “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (BAKHTIN, 2003 [1979] p. 298).

Para Volochínov (2013 [1928], p. 82), a situação extraverbal traz valores para o enunciado e por ser um enunciado traz em si um índice social de valor – a valoração –, a qual se materializa na entonação, ou seja, “a entonação é social por excelência”. A entonação encontra-se na fronteira entre o verbal e o extraverbal – entre o dito e o não dito. É por meio dela que o enunciado se relaciona com a vida.

Volochínov (2013 [1928], p. 86) afirma que a entonação “se situa na fronteira entre a vida e a parte verbal da enunciação; parece bombear a energia de uma situação vital à palavra, e atribui a tudo o que é linguisticamente estável uma dinamicidade histórica viva e uma unicidade irreparável”, isto é, a entonação, entendida como o componente de valoração, tem o papel de dar vida as palavras, as formas linguísticas do enunciado.

Sob essa perspectiva de linguagem e enunciado, o objeto de estudo deixa de ser oração e a palavra isolada, como para o Objetivismo Abstrato, e passa a ser o enunciado enquanto materialização do discurso. Analisa-se, então, a língua e essa materialidade linguística abarcada pelas ressonâncias da situação social. Não mais uma língua voltada a si mesma, mas uma língua que traz a saturação, a confluência, o matiz da situação social.

Cada enunciado, como elo na cadeia da comunicação verbal é social, se constitui sempre nas relações de ordem interpessoal e intersubjetiva. Não há como analisar o enunciado sem o mesmo estar enraizado na situação de interação, sendo ela imediata ou ampla; sem entender que todo enunciado se entrelaça a enunciados outros, como afirma Volochínov (2013 [1928], p. 80).

[...] cada enunciação da vida cotidiana é um entinema socialmente objetivo. É uma espécie de palavra-chave que somente conhecem os que pertencem a um mesmo horizonte social. A peculiaridade das enunciações da vida cotidiana consiste em que elas, mediante milhares de fios, entrelaçam-se com o contexto extraverbal da vida e, ao serem separados destes, perdem quase por completo seu sentido: quem desconhece seu contexto vital mais próximo não as entenderá.

De outra forma ainda, Volochínov (2013 [1928], p. 158) faz uso de uma metáfora para designar o enunciado como esse pertencente à cadeia discursiva, ao afirmar que o enunciado é “uma gota no rio da

comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social [...]”.

Bakhtin (2003 [1979]) compreende o enunciado como elo da cadeia discursiva, afirmando que nenhum enunciado é adâmico, concebido isoladamente, ele não pode ser nem o primeiro, nem o último. Todo enunciado está engendrado a outros enunciados, seja confirmando-os, rejeitando-os, usando-os como base, entre outros. Eis a presença do dialogismo da/na linguagem.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...] ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentendendo-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 297).

Um processo de enunciação real dar-se-á por nascer, viver e morrer na interação verbal. No que tange à sua forma e sua significação como um todo, dependerá e se definirá por meio de como se dá a forma e o caráter da interação.

Esse processo pressupõe sempre a existência de um indivíduo falante e está sempre voltado a realizar-se para o outro, o ouvinte, mesmo que ele não se faça presente – um interlocutor em potencial. Portanto, a estruturação do processo de enunciação é de ordem sociológica, tendo um caráter de duas faces.

Em suma, por meio das palavras de Volochínov (2013 [1928], p. 86), pode-se compreender, enfim, que o enunciado é “o produto de sua interação viva no material da palavra, em outras palavras”, é a real unidade da comunicação verbal; a sua vida e sua significação não coincidem com uma forma linguística estanque ou a representação de uma realidade. O enunciado é um elo na cadeia discursiva, visto que “as palavras ditas estão impregnadas do suposto e do não-dito”. No enunciado, não há como separar o que é verbal, a essência linguística, e o extraverbal, a situação de interação, pois sem um ou o outro, o enunciado perderia sua essência.

2.1.4 O discurso

Compreender o discurso segundo o pensamento do Círculo de Bakhtin é muitas vezes compreender língua; não a língua focada nos estudos da Linguística da época – um sistema linguístico abstraído e delimitado em categorias gramaticais –, mas sim, uma língua concreta e viva, encharcada por ideologia, e concebida nas interações sociais nos mais diversos campos de atividade humana – esferas sociais. Então, tal como é tida a língua, o discurso é naturalmente “social em todos os campos da sua vida e em todos os seus elementos, da imagem sonora às camadas semânticas abstratas”. (BAKHTIN, 2015 [1975] p. 21).

Sendo o discurso um fenômeno naturalmente social, ele não tem sua forma, sua criação, na consciência de um sujeito individual - na sua psiquê –, mas ele é resultado das interações dialógicas nas mais diversas 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).

O discurso é composto por duas partes igualmente necessárias para a sua concretude: o verbal e o extraverbal. Caso ele não seja entendido por meio desse princípio, i. é, estratificado do meio social (extraverbal) ou entendido como criação individual, segundo Bakhtin (2015 [1975], p. 68), “ficaremos com um cadáver nu da palavra em nossas mãos, através do qual nada conseguiremos descobrir sobre a situação social nem sobre o destino vital de dada palavra.”

É por meio das relações dialógicas que o discurso se constitui. Por entrar em contato com discursos anteriores, enreda-se com eles, amalgama-se a uns e isola-se de outros; todo esse processo intenso é posto a fim de se realizar um novo discurso. Nas palavras do autor,

O discurso voltado para seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística. (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 48).

O discurso, nessa cadeia da comunicação verbal, obrigatoriamente entra em contato com outros discursos em qualquer movimento ao seu objeto. Por esse contato com o discurso de outrem, interage com ele e estabelece diálogo, não havendo a não-resposta ao que está dito. A palavra⁴ é uma ponte entre o sujeito e o outro, ambos dialogicamente constituídos. Com o auxílio do personagem bíblico Adão, Bakhtin faz uma alusão a toda orientação dialógica do discurso. Em suas palavras,

Só o Adão mítico, que chegou com sua palavra primeira ao mundo virginal ainda não pré-condicionado, o Adão solitário conseguiu evitar efetivamente até o fim essa orientação dialógica mútua com a palavra do outro no objeto. Isso não é dado à palavra histórica concreta do homem: pode abstrair-se da palavra do outro, mas apenas em termos convencionais e só até certo grau. (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 51).

Para Bakhtin (2015 [1975]), todo discurso tem sua criação como resposta aos discursos já-ditos, forma-se e está ligado por meio de relações de interação com seu interlocutor e adaptado à sua réplica, isto é, os discursos pré-figurados. Ou seja, esse discurso só pode se constituir a partir dos discursos já-ditos e prevendo a resposta desse interlocutor.

Todo discurso está voltado para uma *resposta* e não pode evitar a *influência profunda do discurso*

⁴ O termo *palavra* aqui é compreendido como *discurso*, ou seja, como fenômeno social da interação verbal, e não como palavra-dicionário, constituída por meio de um sistema abstrato de formas linguísticas.

responsivo antecipável. O discurso falado vivo está voltado de modo imediato e grosseiro para a futura palavra-resposta: provoca a resposta, antecipa-a e constrói-se voltado para ela. Formando-se num clima do já dito, o discurso é ao mesmo tempo determinado pelo ainda não dito, mas que pode ser forçado e antecipado pelo discurso responsivo. Assim acontece em qualquer diálogo vivo. (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 52-53, grifos do autor).

A resposta provocada pelo discurso é parte fundante, ela participa como componente da formação do discurso, mais especificamente da compreensão. Sem a interpretação responsiva, isto é, sua reação-resposta, não existe a possibilidade de se realizar o discurso. “A interpretação discursiva é uma força essencial que participa da formação do discurso, sendo ainda uma interpretação ativa, sentida pelo discurso como resistência ou apoio que o enriquecem”. (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 54).

Vale ressaltar aqui que, mesmo o discurso sendo engendrado nos já-ditos e nos pré-figurados, isto é, sempre seja uma reenunciação ou antecipação dos discursos de outros, ele nunca será “[...] um espelho refletindo a expressão de algo dado e acabado, que já existe fora dele, pois ele sempre cria algo novo, singular, que não existia antes dele” (RODRIGUES, N. 2009, p. 42). Sempre haverá algo novo e singular no discurso, pois a sua singularidade se encontra na valoração que o falante atribui ao seu discurso.

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).

Para Bakhtin (2015 [1975], p. 27), o discurso pode ser definido por três características: “pluriestilístico, heterodiscursivo e heterovocal”. Pluriestilístico – apresenta uma diversidade de estilos diferenciados, dependendo da questão da geração, dos extratos sociais,

das comunidades sociais, enfim, das situações de interação. Heterodiscursivo – em sua essência, abarca diferentes vozes, como os dialetos sociais, os jargões, a língua das ruas, das gerações/idade, entre outras, todas elas no sentido social. Heterovocal – é arraigado de atravessamentos de diferentes vozes sociais. Vale ressaltar nesse momento que, para Bakhtin (2013 [1963]), o conceito de vozes se define como um construto semântico axiológico-ideológico de dizer *no*, *para* e *com* o mundo.

A palavra⁵, dada circunstância de interação social, é sempre singular e concreta, pois possui unidades de estilo heterogênicas. As categorias que se usa para um dado discurso não são replicáveis a outro discurso, tornando-os sempre irrepetíveis. Cada discurso traz as suas leis distintas e, portanto, sempre singulares, concretas e reiteráveis.

Outro quesito de suma importância é a palavra como signo ideológico. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov (2017 [1929]) apresenta a ideia de que não há ideologia sem signo, portanto, todo signo é ideológico. Nesse contexto, sendo a palavra um signo, inerentemente, ela é ideológica. O autor menciona que a palavra não é apenas um signo ideológico, mas a melhor representação desse fenômeno.

A palavra é um fenômeno ideológico *par excellence*. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada a palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o *médium* mais apurado e sensível da comunicação social. (VOLÓCHINOV), 2017 [1929], p. 98-99, grifos do autor).

O autor entende que o discurso é atravessado por raios e diferentes facetas que ora refletem sentidos, ora os refratam. Retomando a lei da física da reflexão e refração de diferentes cores, cada cor pode se estabelecer como um sentido, através das relações dialógicas entre discursos já-ditos e discursos pré-figurados. Conforme o autor,

[...] a orientação sobre o objeto de tal discurso pela forma de um raio, então nós explicaremos o jogo vivo e imitável de cores e luzes nas facetas da imagem que é construída por elas, devido à

⁵ Vide nota 3.

refração do “discurso-raio” não no próprio objeto (como o jogo de imagem-tropo do discurso poético no restrito sentido, 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 da sua imagem. (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 87, grifos do autor).

No interior das esferas da atividade humana, circulam os discursos em sua forma materializada – os enunciados –, os quais são “concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos” (RODRIGUES, R. 2001, p.19). Esses enunciados se estabilizam em gêneros do discurso. Esse discurso, materializado em forma de enunciado, é compreendido por meio das relações dialógicas com os outros enunciados e da relação de responsividade incutida nos interlocutores perante os enunciados produzidos e compreendidos.

2.1.5 Gêneros do discurso: formas *típicas* de enunciados

Em seu texto intitulado “Os gêneros do discurso”, Bakhtin se ateve a discutir sobre a problemática e a definição do tema. Em primeira instância, o autor menciona que toda esfera da atividade humana está ligada ao uso da linguagem, entendendo que esse uso é totalmente multiforme assim como os campos da atividade humana. A língua é utilizada em forma de enunciados, sejam eles orais e/ou escritos, únicos e concretos, irrepetíveis e heterogêneos.

Cada um desses enunciados retrata as condições e as finalidades de cada esfera, não apenas pelo conteúdo temático, mas pelas escolhas léxico-gramaticais, fraseológicas da língua e também por sua construção composicional. Todas essas partes do enunciado são indissolúveis e ligadas, como já mencionado na seção sobre enunciado.

Mesmo o enunciado sendo único e individual, segundo Bakhtin (2016 [1979], p. 12, grifo do autor) “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Isto é, historicamente, cada esfera social de utilização da língua cria formas discursivas relativamente estáveis, com traços regulares por meio das relações dialógicas estabelecidas nas interações verbais.

Sobre a definição acerca dos gêneros do discurso apresentadas por Bakhtin, Acosta-Pereira (2008, p. 30) salienta que

[...] podemos afirmar que compreendemos a linguagem por meio de sua dimensão social e dialógica. É a partir da relação bidirecional entre linguagem e sociedade que se materializam as diversas situações sociais de interação. Os diversos usos da linguagem realizados na sociedade nas diferentes interações sociais entre indivíduos num determinado contexto sócio-histórico e cultural se realizam por meio de enunciados que se tipificam historicamente, os quais são denominamos gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso, nessa concepção, poderiam ser tidos como *balizas* relativamente estáveis para a concretude da produção total discursiva do sujeito falante, isto é, do seu enunciado. Para o ouvinte, o gênero atua como um horizonte de expectativa (RODRIGUES, R. 2001), o qual deixa claro sua extensão, sua composição e também sua valoração contida no enunciado. Segundo Rodrigues, R. (2001, p. 40), “o ouvinte (leitor), desde o início, infere o gênero no qual o enunciado se encontra moldado e, dessa forma, as propriedades genéricas em questão já se constituem em índices indispensáveis à compreensão (interpretação) do enunciado”. Os ouvintes já “[...] percebem o *todo* do enunciado em desdobramento” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 282, grifo do autor), isto é, já percebem a sua construção, a sua forma composicional, o seu fim previsto, entre outros aspectos.

Fica claro que os gêneros do discurso são os organizadores de todo o discurso, permitindo que haja comunicação discursiva, pois, como afirma Bakhtin (2016 [1979], p. 39),

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume [...] uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo de fala.

Para Bakhtin (2016 [1979]), a riqueza e a diversidade dos gêneros são incalculáveis, tendo em vista que a atividade humana tem um caráter multifacetado e em cada campo da atividade humana, a cada momento dado na história, novos gêneros são constituídos de acordo com o desenvolvimento e complexidade e necessidade desse campo. Em suas palavras,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 12).

Os gêneros não são criados livremente pelos falantes, mas são dados a eles. Se constituem historicamente por meio de situações de interação social relativamente estáveis, nas mais diversas esferas sociais. Para o autor, os gêneros refletem “[...] de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social” (BAKHTIN, 2003 [1979], p 268).

Bakhtin (2016 [1979]) menciona a existência de dois grupos de gêneros do discurso – os gêneros primários (simples) e os gêneros secundários (complexos). Em primeira instância, o autor relata que a diferença entre esses dois grupos é de suma importância.

Para o autor, os gêneros primários surgem de situações de interação verbal espontânea e servem como componentes dos secundários. Esses gêneros têm sua vida em esferas sociais da vida cotidiana que, por sua vez, se constituem por meio das ideologias do cotidiano. Segundo Acosta-Pereira (2008, p. 33), são “aqueles que funcionam sociocomunicativamente em relações dialógicas de interação em espaços regularizados pelas ideologias cotidianas, isto é, ideologias não institucionalizadas”. Eles circulam diariamente na comunicação da vida humana.

Os gêneros secundários são constituídos em esferas mais complexas, por conseguinte, são abarcados de ideologias sistematizadas e mais formalizadas, as quais diferem-se das ideologias do cotidiano. Para Bakhtin (2016 [1979]), os gêneros secundários

Surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito). [...]. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 15).

Cabe salientar aqui que Volóchinov (2017 [1929], p. 213) entende por ideologia do cotidiano as formas da consciência social, os modos de se ver e conceber a realidade, as quais são orientadas às práticas de interação da vida cotidiana. Em uma visão mais marxista, a ideologia do cotidiano é entendida como o termo “psicologia social”. Nas palavras do autor, “a ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todos os nosso ato, ação e estado ‘consciente’. [...] corresponde em geral àquilo que na literatura marxista é denominado como “psicologia social” (VOLÓCHINOV], 2017 [1929], p. 213).

Por ideologia sistematizada, Volóchinov (2017 [1929]) menciona todo sistema ideológico formado – da moral social, da ciência, da arte e da religião. Essas ideologias sistematizadas se cristalizam a partir das ideologias do cotidiano, exercendo forte influência inversa sobre elas, costumando dar o seu tom. Para o autor, os produtos de ideologia constituídos – as ideologias sistematizadas –, preservam uma viva ligação orgânica com a ideologia do cotidiano, “nutrem-se da sua seiva e fora dela estão mortas” (VOLÓCHINOV], 2017 [1929], p. 213).

Em suma, pode-se compreender que os gêneros do discurso não são apenas constituídos cultura e historicamente, mas também estão ligados a ideologias determinadas. As ideologias determinam a construção do gênero e também o espaço de sua interação, “regularizando e (re)construindo determinadas regulamentações sociais relativamente estáveis impostas pelos variados espaços de produção, circulação e recepção dos gêneros na sociedade”. (ACOSTA-PEREIRA, 2008, p. 34).

Para o autor, é dos mais diferentes campos de atividade humana que os gêneros do discurso nascem e se organizam. Todo gênero é parte integrante de determinada esfera social e nela ele se constitui, abarcado

de diversas condições históricas e sociais. Esses gêneros, em cada esfera social, se constroem e se diferenciam por meio da sua finalidade discursiva, dos sujeitos que os utilizam no processo de interação social e do objeto da interação. De acordo com Rodrigues, R. (2001, p. 103), Bakhtin afirma que

[...] cada enunciado, cada gênero, na sua orientação para o destinatário, têm um objetivo sócio-discursivo, uma finalidade típica, como cumprimentar, criticar o interlocutor, instruí-lo, levá-lo a realizar uma ação, dar a conhecer determinados fatos e pontos de vista, convencê-lo. Pode-se dizer que cada gênero está assentado num diferente cronotopo: uma organização particular do tempo, do espaço e do homem sócio-históricos, ou seja, compreende uma situação social de interação particular (no sentido que se diferencia de outras).

Sem o domínio dos gêneros do discurso, a comunicação não tem valia, visto que a realização da intenção discursiva do sujeito em determinada situação comunicativa se dá pelo domínio de um gênero. A intenção discursiva do sujeito é determinada por meio da escolha de um gênero do discurso, a qual é determinada por especificidades de uma esfera social, pela necessidade do tema e pelos participantes da interação. Para Bakhtin (2016 [1979], p. 38), “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero.” Até mesmo na situação de interação do cotidiano mais simples, como um bate-papo, o discurso do sujeito será moldado por um dado gênero.

Para o autor, não há como pensar em um enunciado construído fora de um gênero. Todo enunciado se inscreve em algum gênero do discurso. O gênero é o meio de compreensão e interpretação do enunciado, sendo essencial para a sua parte constitutiva – sua composição, seu acabamento e como para a sua organização discursiva.

Bakhtin (2016 [1979]) reafirma a importância do domínio de um gênero por parte daqueles que integram uma determinada situação de interação. Segundo ele, se os sujeitos participantes tivessem que elaborar e construir como primeira vez os gêneros, e consequentemente enunciados, a comunicação discursiva seria praticamente impossível de se realizar. Assim, quanto mais houver o domínio dos gêneros do

discurso, com mais proficiência os sujeitos realizarão seu projeto de dizer nas mais diversas situações de interação.

Em relação à constituição dos gêneros do discurso, o autor explana por meio das dimensões que constituem os enunciados e que os caracterizam: seu tema, sua composição e seu estilo.

A primeira dimensão constitutiva do gênero diz respeito ao seu conteúdo temático, ou seja, aquilo que é possível ser dito. Todo gênero tem um tema determinado: o objeto do discurso é totalmente inesgotável, mas ao tornar-se tema de um enunciado, adquire uma relativa conclusibilidade – exauribilidade. “Se na realidade o objeto é inesgotável, quando se converte em tema do enunciado, adquire um sentido particular, [...] nos limites da intenção (vontade, propósito discursivo) do autor.” (RODRIGUES, R. 2001, p. 43). O tema de um enunciado, de um gênero, é diferente, à medida em que as situações de interação se diversificam. Ele é parte atuante nos gêneros para situá-lo nas situações de interação, representando as mais diferentes formas de se entender a realidade. Morson; Emerson (2008, p. 293 *apud* ACOSTA-PEREIRA, 2010) afirmam que cada “gênero é adaptado para conceitualizar alguns aspectos da realidade melhor do que outros. É por isso, com efeito, que as pessoas e as culturas precisam apreender continuamente novos gêneros, à medida que se expande o âmbito de sua experiência.”

Como segundo elemento, Bakhtin (2016 [1979]) menciona a forma composicional, considerando que é nos processos do discurso que se determinará os procedimentos composicionais e estilísticos a serem escolhidos e usados pelos sujeitos, isso dará forma ao discurso e conseqüentemente ao gênero. Segundo Bakhtin (2016 [1979], p. 43), o “gênero escolhido nos sugere os tipos e seus vínculos composicionais”, ou seja, a forma composicional e seu estilo estão imbricadas no processo de produção do discurso.

O estilo, terceiro elemento, é a seleção típica dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Brait (2006, p. 94-95), a esse respeito, afirma que “o estilo tem a ver com o gênero, o que implica coerções linguísticas, enunciativas e discursivas, próprias da atividade em que se insere”.

O existir de um estilo sempre implica a existência de um gênero do discurso, ou seja, “todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados [...]” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 265). Entende-se assim que o estilo é indissociável à unidade de composição e de sentido.

Para Bakhtin (2016 [1979]), o estilo

É indissolúvel de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, dos tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes os participantes, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 18).

Para o autor, os estilos de linguagem são estilos de gêneros, tanto que os recursos linguísticos utilizados na produção de discurso mudam de um gênero do discurso para outro. O sujeito, ao fazer escolha de um recurso linguístico para se enunciar, está pondo em prática um ato de estilo. A escolha dos recursos linguísticos – o estilo – pelo sujeito do discurso e a forma composicional são estabelecidas pela relação valorativa com o seu objeto do discurso e pelas relações dialógicas com os enunciados – os já-ditos e os pré-figurados.

Os gêneros do discurso, assim como o enunciado, refletem, refratam e significam as mudanças sociais; levam as pessoas a compreender e analisar aspectos da realidade de forma nova, tendo em vista que o gênero do discurso “avalia a realidade e a realidade clarifica o gênero.” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 136). Todo gênero, assim, é resposta das necessidades sociais e das experiências do social.

Sendo assim, numa perspectiva bakhtiniana, pode-se entender os gêneros do discurso como tipos temáticos, estilísticos e composicionais do enunciado, o qual se constroem em situações sociais de interação típicas relativamente estáveis. Fiorin (2010, p. 61) afirma que “o gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio de enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem.” Os gêneros estarão sempre vinculados a um determinado esfera de atividade humana, refletindo e refratando suas condições específicas e suas finalidades. Compreender os gêneros do discurso nessa perspectiva é compreender a realidade social.

2.2 TRANSPOSIÇÃO E ELABORAÇÃO DIDÁTICA

O conceito “transposição didática” surge no campo escolar por volta da década de 1980. Emergido na sociologia nos anos de 1975 pelo sociólogo Michel Verret, o qual, por observação, notou como, através das operações múltiplas, o conhecimento científico passa a ser conhecimento escolar. Posteriormente, a ideia da TD⁶ passou da sociologia para diversas outras disciplinas, incluindo a Didática, em específico aquela que se focava na Matemática.

A TD significa, de modo geral, segundo Chevallard (1985 *apud* PERRELLI, 1996), o esforço de realizar uma transformação de um objeto de conhecimento produzido e pesquisado pelo campo científico e o transportar para o ambiente escolar, tornando-o assim objeto escolar. Halté (2008, p. 117) faz um apontamento a essa definição, utilizando das palavras de Chevallard, mencionando que a TD é a “transposição de saberes científicos – ditos de referência – em saberes escolares”.

Nesse processo da transposição de um conhecimento científico à esfera escolar, esse saber passa por diversas mudanças, visto que o público alvo da sala de aula não tem a mesma propriedade de conhecimento científico do que os estudiosos da área. Chevallard (1985 *apud* PERRELLI, 1996) menciona que essas mudanças se dão por etapas, as quais podem ser tipificadas como: o *savoir savant* – conhecimento científico construído por indivíduos detentores do saber específico de uma área, como matemáticos, linguistas, sociólogos, entre outros; o *savoir à enseigner* – conhecimento a ser ensinado, o qual é constituído por meio dos documentos oficiais, tais como os PCN, e também pelos livros didáticos; e por último o *savoir enseigné* – conhecimento ensinado, o qual, de fato, se torna o saber que é ensinado em sala de aula.

Segundo Petitjean (2008), no processo de transposição de um saber de cunho científico para um saber ensinado, supõe-se que essa transposição seja engendrada no processo de escolarização, ficando a depender de todos os objetivos e focos do âmbito escolar em que foi inserido. Todo conhecimento científico, que tem fins educativos, será selecionado mediante o caráter didático e institucional da escola, é a partir disso que esse conhecimento (*savoir savant*) entrará ou não como objeto escolar.

⁶ A partir dessa menção, o termo “Transposição Didática” será tratado como TD a fim de obter uma maior fluidez no texto.

Segundo Viana (2004, p. 44), para Chevallard, o processo de didatização de um conhecimento científico passa por algumas operações, tais quais: “a descontextualização/recontextualização, a despersonalização, a propagação, a publicidade e o controle”.

A descontextualização de um saber é o fato de “extrair um conceito de sua lógica científica original (abstração coerente, mas polêmica e frágil, elaborada para outros fins que não ensino e aprendizagem) para transformá-lo em noções suscetíveis de uma aprendizagem especializada (recontextualização)” (PETITJEAN, 2008, p. 84). Isto é, no momento em que o conhecimento científico é tirado do seu âmbito e transportado para o escolar, ele é descontextualizado de sua história, a qual era parte fundante da pesquisa. Na esfera escolar, há um trabalho de recontextualização, ou seja, reconstruir didaticamente o saber e situá-lo em novos contextos, no caso contexto de ensino e aprendizagem, que tem lógica distinta da esfera científica.

No processo de despersonalização, “a noção a ser ensinada não é associada ao fundador do seu conceito nem ao seu campo científico de referência” (PETITJEAN, 2008, p. 84). O autor do saber científico, ou seja, o autor da pesquisa é perdido nos processos de descontextualização/recontextualização. O humano do objeto científico é deixado para trás no momento em que ele se torna um texto didatizado, pois, na escola, esse objeto pode ter novos e diversos enfoques com o passar do tempo.

Na publicidade, o conhecimento científico necessita sempre ser definido e transposto a partir de seu público-alvo, por exemplo, para um aluno de 6º ano, no âmbito dos gêneros do discurso, o professor explanará e construirá um saber acerca do gênero *conto fantástico* e não um romance de cavalaria de séculos passados. Vale ressaltar que, em alguns casos, a nomenclatura do conhecimento científico (*savoir savant*) sofre algumas mudanças de acordo com a esfera escolar – como no presente foco de pesquisa, no qual é nomeado como *artigo*, mas nos livros didáticos a serem analisados está presente como *artigo de opinião*.

Por último, há o controle, o qual refere-se ao monitoramento do repasse do conhecimento, através de processos que venham a obter êxito na aquisição de conteúdos a serem ensinados na escola. A transposição, então, não deve se distanciar com muita intensidade do saber referencial (CHEVALLARD, 1985 *apud* PERRELLI, 1996).

A didatização de um conhecimento científico é operada por meio de um sistema didático, o qual é composto por três elementos que se relacionam entre si: o saber, o docente e o discente.

Os agentes que refletem sobre os conhecimentos científicos a se tornarem aptos para o ensino escolar, ou seja, no âmbito do sistema didático, do sistema de ensino e do ambiente escolar, são chamados por Chevallard (1985 *apud* PERRELLI, 1996) de *noosfera*. Essa instância trabalha como um filtro dos saberes, e nela que, segundo Viana (2004, p. 47), “se produz o saber a ser ensinado explícito em documentos oficiais de ensino, propostas curriculares, *livros didáticos*, etc.” (grifo meu). Corroborando com os postulados acima, Perrelli (1996, p. 82) afirma que a noosfera é “o centro operacional do processo de Transposição”.

Mesmo que seja a noosfera que decreta a entrada de um novo conteúdo no âmbito do saber a ser ensinado, ele não é implementado na esfera escolar por seus próprios méritos. O conteúdo deve ser visto como ensinável ou não, se ele pode se tornar operacional dentro de um sistema didático, se por meio dele é cabível práticas tipicamente de sala de aula, como atividades, tarefas, avaliações, entre outras.

Outro fator para a implementação de um novo conteúdo na escola, parte da ideia chamada por Chevallard (1985 *apud* PERRELLI, 1996) de criatividade didática, isto é, há sempre a necessidade de um tempo para que os professores se adaptem a nova chegada de um conteúdo em seu currículo escolar. Normalmente, esses docentes, no início de uma implementação de conteúdo, se atêm a um recurso didático, o qual já estão acostumados a utilizar; um bom exemplo disso é o livro didático. Só posteriormente, há o desprendimento de um material didático pronto e acabado e a criação de novas formas de abordar o certo conteúdo escolhido para a sala de aula (PERRELLI, 1996).

Estudiosos da área reconhecem com valorização todo o trabalho construído acerca da Transposição Didática, mas também o criticam, tendo em vista que a mesma pode apresentar uma percepção de redução dos conhecimentos escolares e definição totalmente restrita do ato de transposição. De acordo com Petitjean (2008), nas ideias apresentadas por Chevallard acerca da TD há predominantemente a preocupação em relação ao tratamento epistemológico dos saberes escolares, ao invés de focar toda uma análise da prática social e de uma abordagem humanística da TD.

Petitjean (2008) salienta a ideia de que é fundamental verificar se o professor tem o conhecimento e domina o conteúdo científico referencial ou se ele o conhece por segunda mão, ou seja, por auxílio de materiais que falem sobre o conteúdo. Caso ele não tenha essa visão mais aberta e total do conteúdo, o docente pode ter uma visão mais

rígida desse conteúdo, apresentar uma modelização abstrata como sendo a propriedade fundamental – exemplo prático seria a forma composicional dos gêneros; chegando a simplificá-la como forma textual; centralizando seu trabalho em exercícios prontos e materiais de suporte, como o livro didático, não permitindo aos discentes trazerem novas formas de abranger o conhecimento em estudo.

Segundo Viana (2004, p. 53), a ideia de TD de Chevallard, apresentada anteriormente, ainda não é cabível ao ensino de língua, visto que sua noção “parece reforçar uma transposição direta dos conteúdos de referência”. A autora ainda ressalta que a “noção do ato de transposição precisa ser ampliada, pois o objetivo da disciplina é menos desenvolver a aprendizagem dos saberes de referência e mais desenvolver as competências de linguagem”.

Halté em seu texto intitulado “O espaço didático e a transposição”, publicado originalmente em 1998 e traduzido para o Brasil no ano de 2008, traz mais algumas reflexões e refutações acerca do termo Transposição Didática e de todo o conceito que o abarca. Além disso, o autor traz um novo olhar para o ensino e aprendizagem da linguagem, a Elaboração Didática.

Um dos pontos iniciais de refutação da TD trazido por Halté (2008) é a própria palavra transposição. Ela é considerada problemática, visto que é compreendida como a retirada de algo de seu contexto original e colocada em um contexto totalmente diferente, descontextualizando-o e perdendo seu objetivo de saber. Nas palavras do autor, o termo

[...] “transposição” comporta a ideia de que se toma aqui para colocar lá, e que, extraindo o saber do seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor. A teoria da transposição restrita agrava ainda mais essa impressão: afirmando que o saber realmente ensinado *não é* o saber científico de origem, ou pior, *que nem pode ser*, a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação [...]. (HALTÉ, 2008, p. 119, grifos do autor).

O professor nesse momento poderia ser considerado uma vítima que está totalmente inconsciente, pois, por diversos momentos, ele se fundamenta em certas fontes escolares, como documentos oficiais, manuais didáticos e também os livros didáticos que estão emergidos na

transposição didática. Por outra visão, ele pode ser considerado sujeito responsável, uma vez que em sala de aula, diante dos discentes, é ele quem realiza a TD (HALTÉ, 2008).

Outro ponto de análise da TD feita por Halté (2008) é o de que a transposição apenas transporta o conhecimento científico, descartando qualquer consideração de outro conhecimento, como o das práticas sociais de referência, o do contexto dos sujeitos inseridos na esfera escolar, ou da cultura escolar. Nessa prática, o conteúdo escolar é tido apenas como conteúdo conceitual.

Para Halté (2008), um dos grandes equívocos da proposta de TD é a focalização de apenas um ponto do triângulo⁷: *o saber*. Com esse foco no conhecimento científico a ser ensinado na esfera escolar pelo docente, era separado um lugar de prestígio ao *saber* em relação aos outros saberes supracitados.

Por meio desses apontamentos, Halté (2008) concebe uma nova concepção da prática didático-pedagógica, a Elaboração Didática. Viana (2004) expõe a visão do Halté acerca da ED⁸ em relação às aulas de língua materna,

[...] no caso do ensino de línguas, há menos transposição didática e muito mais reelaboração de conhecimentos, que convoca pluralidade de saberes de referência e que é preciso selecionar, interagir e operacionalizar. Por isso, ele nomeia esse processo como Elaboração Didática dos Conhecimentos. A elaboração didática (ED), para o autor, situa-se num projeto didático que privilegia o sistema didático inteiro como protagonista da operacionalização do conhecimento. (VIANA, 2004, p. 53).

Para Halté (2008), na prática de ensino de língua materna, as práticas de linguagem, como leitura, escrita e análise linguística, trazem em si conhecimentos de diversos tipos, pois há uma sincretização, isto é, há a mescla entre o conhecimento científico, as práticas sociais de referência, a especialidade e o conhecimento geral. Sem uma

⁷ O triângulo mencionado pelo autor consiste em: o saber, o professor, o aluno e suas relações.

⁸ A partir dessa menção, o termo “Elaboração Didática” será tratado como ED a fim de obter uma maior fluidez no texto.

sincretização efetiva na sala de aula, o conhecimento que se busca alcançar não teria sentido e não poderia ser apropriado pelos discentes. Para o autor, a aula é tida como um acontecimento único, assim como expõe Geraldí (2010), e não reproduzível, visto que a cada nova interação, novas mudanças aparecerão. Essa ideia corrobora fielmente ao que Bakhtin fala sobre o enunciado ser único e irrepetível. A aula é um acontecimento, pois

circulam valores; os produtos sobre os quais essa aula trabalha são atravessados por todo o lado; a cultura que ela elabora (e pela qual ela é elaborada) é um lugar permanente de conflito de valores; a menor intervenção do mestre ou do aluno é julgada nesse âmbito. [...] os valores estão em todos os lugares pela razão elementar que a *axiologização* – a projeção, a incidência dos valores sobre os objetos do mundo – é uma maneira comum de apreensão de nosso meio. [...] os saberes em si, sejam científicos ou não, são apreendidos por meio do filtro axiológico, o que traz implicações para sua aprendizagem. (HALTÉ, 2008, p. 136, grifo do autor).

Segundo o conceito da ED, o conhecimento apropriado pelo aluno não se caracteriza por um viés metodológico aplicacionista, mas sim implicacionista, o que Halté chama de *savoir faire* – saber fazer.

Voltando-se para a noção de gêneros do discurso nas aulas de língua materna, tem-se a necessidade de não produzir um ensino puramente conceitual, por meio do qual o aluno saiba reconhecer e caracterizar um dado gênero discursivo, mas sim um ensino procedimental, o qual venha produzir o *saber fazer*. Desse modo, na prática de produção textual, esse saber fazer significa o professor oferecer ferramentas que instiguem e desafiem o aluno para que desenvolva suas competências linguísticas e se assuma como autor de sua escrita.

Quanto à prática de leitura, de acordo com a ED, o professor tem o papel de ofertar diversos textos de diversas fontes, atendendo à produção de conhecimento em voga na sala de aula, a fim de que o aluno busque, posteriormente, nos textos, o que ele necessita e tem interesse. O papel da leitura, nessa perspectiva, seria o de mediar o mundo interno – esfera escolar – e o mundo externo – a sociedade.

A prática de análise linguística aconteceria por meio do resultado dos processos de produção textual e das práticas de leitura, trazendo maior criticidade e consciência do discente no que tange à linguagem como mediadora das relações sociais e a sua vida social. Tendo ciência de que o papel principal da escola não é formar um aluno para uma prova, mas sim para as mais diversas situações de sua vida social.

Nota-se então que o trabalho com a ED na esfera educacional torna-se mais produtivo do que apenas transpor um conhecimento científico. A Elaboração Didática traz não apenas a ideia de sistematização escolar de um conhecimento científico, mas faz a proposta de uma produção de conhecimento que seja relevante aos sujeitos, levando em consideração a situação de interação, na qual estão inseridos; a vivência externa dos discentes, entre outros fatores. Todos esses fatores engajados, a fim promover a construção de um novo conhecimento.

2.3 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Nesta seção, tem-se a intenção de discorrer acerca do contexto sócio-histórico da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, enquanto parte integrante do currículo escolar. Ela está dividida em três seções: primeiramente, se faz uma reflexão do histórico do Ensino de Língua Portuguesa em relação ao seu caminho a consolidar-se como uma disciplina escolar. Num segundo momento, volta-se o estudo para a concepção do livro didático, sua importância em sala de aula e sua implementação nas aulas de Língua Portuguesa e questões voltadas ao Programa Nacional do Livro Didático – o PNLD. Chegando, então, na terceira parte, a qual irá trazer estudos acerca do gênero do discurso *artigo*, pensando em seus aspectos sociais e verbais, ou seja, perpassando as noções da dimensão social e da dimensão verbal do gênero.

2.3.1 Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: um olhar através do tempo

Compreender o histórico da matéria de Língua Portuguesa e seu percalço pela história do Brasil tem sua valia, pois é por meio desse estudo que se pode entender todas as mudanças durante sua formação, principalmente, no tocante ao seu objetivo e seu objeto de ensino.

A disciplina de Língua Portuguesa, conhecida por todos como parte integrante do currículo escolar brasileiro, não teve sua institucionalização como matéria escolar desde os primórdios da escola brasileira. É apenas no século XIX, no final do império, que esse estudo passa a ser tomado como disciplina do currículo escolar.

No século XVII, o ensino de Português, atuante na esfera escolar, desempenhava apenas o papel de instrumento de alfabetização de alguns sujeitos da sociedade que eram mais privilegiados. O fato de não ser consolidada como componente curricular se dava pelo fato da Língua Portuguesa não ser a língua dominante. Nessa época, o ensino era regido pelos Jesuítas, por meio de um programa curricular denominado *Ratio Studiorum*, o que garantia que depois da alfabetização, o estudo se centraria na gramática do latim e no estudo da retórica.

Segundo Raupp (2005), é por meio das reformas Pombalinas, declarações impostas por Marquês de Pombal, no século XIX, que a Língua Portuguesa tem sua consolidação no Brasil, ou seja, tem sua inserção no currículo escolar e sua valorização nessa esfera. Sendo assim, além de aprender a escrever e ler no Português, foram introduzidos os estudos de gramática da língua e o estudo da Retórica. Tendo em vista que se entendia que a língua nada mais era que expressão do pensamento, logo, quem se expressasse bem, teria um bom domínio do que era a língua.

O ensino de gramática, ponto de grande polêmica, na época, baseou-se em servir de apoio ao ensino e aprendizagem da gramática do Latim. Entretanto, como o Latim foi perdendo sua força, chegando ao seu desaparecimento da escola brasileira – âmbitos do ensino fundamental e médio –, a gramática da Língua Portuguesa ganhou autonomia, espaço e forças como uma área de conhecimento (RAUPP, 2005).

No tocante ao surgimento da disciplina de Português, Soares (2004, p. 164) relata que “Retórica, poética, gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da Língua Portuguesa até o fim do império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português.”

Mesmo com essa nova nomenclatura, Português ou Língua Portuguesa, para a disciplina concebida para o ensino no Brasil, até a metade do século XX, ainda se manteve os mesmos parâmetros da antiga tríade de ensino, isto é, o foco na gramática, na retórica e na poética, haja vista que o público da escola – crianças e jovens que pertenciam a grupos sociais de privilégio –, continuava sendo o mesmo.

Assim, embora a disciplina se denominasse português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos (SOARES, 2004, p. 165).

É apenas por meados dos anos 50, com o aumento da possibilidade ao ingresso escolar – momento em que o ensino não se destinou mais apenas ao privilegiado –, o perfil dos estudantes teve uma mudança drástica e com isso sentiu-se a necessidade de uma mudança no ensino de Língua Portuguesa. O número de alunos nessa época chegou a triplicar em relação aos anos anteriores.

Pela democratização do ensino, que é uma necessidade e um grande bem, tiveram acesso a ele largas camadas da população antes marginalizadas. A democratização, *ainda que falsa*, trouxe em seu bojo outra clientela. De repente, não damos aula só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. Cresceu espantosamente, de uns anos para cá, a população escolar brasileira (GERALDI, 2013 [1991], p.115, grifos do autor).

Nessa nova conjuntura, em relação ao objeto de ensino, o estudo da gramática e do texto consolidam-se como pilares essenciais da aula de Português, tidos como conteúdos articulados. Nas palavras de Soares (2004):

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática (Soares, 2004, p.159).

De acordo com Geraldí (1991), os trabalhos realizados com o texto na época, seja em relação a leitura ou a produção textual, ficaram desfalcados, pois não foram trabalhos voltados às práticas efetivas de linguagem, mas apenas modelos a serem copiados, imitados. Nas palavras do autor:

Nem sempre o texto teve a relevância que tem hoje no ensino da língua portuguesa. Nem por isso deixou de estar presente, mas sua presença tinha uma forma de inserção muito particular. Mesmo com a predominância do ensino gramatical (“o verdadeiro conteúdo do ensino” das aulas de português), o texto aparece como um *modelo*, em vários sentidos[...] *objeto de leitura vozeada* [...]; *objeto de imitação* [...]; *objeto de uma fixação de sentidos* [...] (GERALDI, 2013 [1991], p. 105-107, grifos do autor).

Nesse novo panorama, os livros destinados às aulas de Língua Portuguesa apresentavam os dois conteúdos, de formas isoladas – uma parte se destinava ao ensino de gramática e em outra, a antologia. Soares (2004, p. 167) afirma que, “ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece” nesse período de constituição da disciplina. Nos livros didáticos, há o surgimento de exercícios voltados ao vocabulário, à redação, à interpretação e à gramática. O fato de formular questões para as aulas não é mais o papel do professor, mas passa a ser do autor do livro (SOARES, 2004).

Na década de 60, os livros começaram a aparecer com seus conteúdos divididos em unidades, as quais eram constituídas de texto para se interpretar e de algum tópico gramatical. Mesmo com essa aparente mescla de conteúdos, Soares (2004, p. 160) afirma que “na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 50 e 60, primazia que ainda hoje a ela é dada em grande parte das aulas de Português, nas escolas brasileiras”. Mesmo que o ensino da época começou a voltar-se mais para a leitura, essa habilidade ainda era tratada como secundária em relação aos tópicos gramaticais. Sobre esse foco à gramática, Soares (2004) acrescenta que,

Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e

persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; 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 texto. (SOARES, 2004, p. 168).

Nos anos 70, esse foco no estudo da língua, o foco na gramática, começa a perder forças, a partir de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação n. 5692/71 implantada. A disciplina de Língua Portuguesa passa por várias mudanças, sejam elas no caráter teórico-metodológico ou na ordem organizacional. A palavra chave da época se determinou: *Comunicação*. É nesse contexto que a matéria, segundo Soares (2004, p. 169, grifo da autora), passa a ser chamada de “*Comunicação e Expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau [...] passa a ser *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*”.

Uma nova concepção de língua cresce nesse momento, a língua como instrumento de comunicação. Seus objetivos passam a ser mais de utilização, isto é, objetivava menos um ensino metalinguístico, conceitual, mas um ensino voltado a desenvolver as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – uso comunicativo e instrumental da língua. Seguindo as ideias das teorias de comunicação vigentes na época, o ensino percebia seu aluno como “emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos” (SOARES, 2004, p. 169).

Nas aulas de escrita, o ato de repetir era como ponto fundamental, ou seja, o ensino e a produção eram cristalizados em modelos impecáveis quanto ao seu aspecto formal. (RAUPP, 2005). O foco na habilidade de leitura, introduzido fortemente em meados dos anos 60, permanece em vigor, com ressalvas de que agora não apenas em textos de cunho literário, mas também textos informativos, jornalísticos, publicitários e afins.

Soares (2004) afirma que,

já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua [...] a gramática é minimizada – aliás, foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental; os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente

por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de “leitura”: não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não-verbal; a linguagem oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano [...]. (SOARES, 2004, p. 169-170, grifos da autora).

Os anos 80 se constituem como um marco na noção de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Os nomes *Comunicação e Expressão* e *Comunicação da Língua Portuguesa*, vigentes até então, não tinham mais valia. Com isso, a nomenclatura da disciplina volta a ser como anteriormente: Português e Língua Portuguesa. É a partir desse momento que os estudos linguísticos entram na escola, direcionando seus estudos à língua materna.

O autor e pensador João W. Geraldí traz um novo pensamento para a disciplina de Português. Ele se contrapõe as duas tendências de ensino no âmbito nacional até então, isto é, o estudo tradicional que tinha a língua como uma expressão do pensamento e era totalmente voltado a normatização da língua; e os estudos respaldados pela teoria da comunicação, a qual concebia a língua apenas como um sistema de códigos.

Soares (2004, p. 170) relata que uma nova concepção de língua se instaura no ensino, a qual “vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. Sendo assim, a palavra norteadora da nova noção de ensino da Língua Portuguesa é *interação*.

O espaço da sala de aula deixa de ser um lugar de transmissão de conhecimento de um sujeito mais estudado para outros menos estudados, mas passa a ser um lugar de interação, no qual, ambos os sujeitos constroem seus saberes, visto que são dotados de diferentes saberes. Nas palavras de Geraldí (2004 [1984], p.21): “desloca-se a noção do processo de ensino como transmissão, concebendo-se a sala de

aula como lugar de interação verbal e por isso mesmo de diálogo entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes.”

Diante dessa nova concepção de ensino, o aluno ganha novo olhar também. Segundo Soares, o aluno

“[...] passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive.” (SOARES, 2004, p.170).

São várias as mudanças e interferências ocorridas no ensino de Português desempenhadas pela inserção dos estudos linguísticos. Uma delas é a sinalização para as diferentes variedades linguísticas faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, ou seja, a norma-culta da língua, que sempre tentou-se ensinar no ambiente escolar. Por meio da democratização do acesso ao ensino pelas classes não dominantes, em meados dos anos 50, o ensino da língua, antes voltado à classe dominante, passa a ser dirigido à heterogeneidade linguística, respeitando a diversidade social e cultural da sala de aula. Uma nova postura dos docentes diante das variações linguísticas de seus alunos é exigida, fazendo com que novas abordagens e metodologias sejam criadas.

Um segundo ponto de grande importância, de acordo com Soares (2004), foi o desenvolvimento de novas concepções da gramática do Português. Não mais com um olhar prescritivo à língua, nem voltado apenas ao conhecimento da gramática da língua escrita. A gramática recebe um novo papel nas aulas, volta-se para fins didáticos, tanto da língua escrita, quanto da língua falada.

Como terceiro ponto, a autora menciona a introdução da vertente da linguística textual. Ela entra na sala de aula com o intuito de corroborar e ampliar esse novo papel da gramática para fins didáticos. Segundo essa nova vertente, a gramática não deve se limitar apenas as estruturas fonológicas e morfosintáticas, mas ir de encontro ao texto, levando em conta fenômenos que fogem do âmbito da palavra (SOARES, 2004, p.172).

Geraldi (2004 [1984]), tomando partida a língua como instrumento de interação, reflete acerca dos conteúdos do ensino de

Língua Portuguesa. O autor propõe sair dos exercícios de análise de língua através de exercícios de metalinguagem, prática vigente, e voltar-se para novas práticas: as práticas de *leitura*, de *produção textual* e de *análise linguística*. De acordo com o autor, as práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística devem ser desenvolvidas com vistas ao trabalho com o texto.

[...] tais práticas não podem, obviamente, ser, tomadas como atividades, estanques, mas, ao contrário, interligam-se precisamente na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante. A reflexão linguística, terceira prática apontada, se dá concomitantemente à leitura, quando essa deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor [...] (GERALDI, 1996, p. 73).

Sobre a prática de análise linguística, o autor ressalta que não é a mesma prática com uma nova nomenclatura, pois há diferença na finalidade, no objetivo dessa prática. Nas palavras do autor

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. (GERALDI, 2004 [1984], p. 74).

O autor deixa claro, então, que o texto toma a posição de objeto de ensino, por meio das práticas de linguagem, como “formas de inserção das atividades linguísticas de sujeitos historicamente situados e datados como o lugar da ação e como o objeto da ação do ensino de língua materna” (GERALDI, 2013 [1991], p. 135).

Geraldi, em seus textos, ainda faz uma ressalva quanto à questão produção textual e redação, distinguindo-as. “Nesta, produzem-se textos para a escola [uma experiência escolar com consequências para o aluno]; naquela produzem-se textos na escola [uma experiência escolar com consequências para o sujeito do texto]” (GERALDI, 2013 [1991], p. 136, grifo nosso). O autor comenta essa diferença entre as duas, pois acredita que, na esfera escolar, os textos não eram o produto de um trabalho discursivo, mas apenas exercícios para mostrar a proficiência do aluno ao escrever.

A partir desse momento, uma nova lei de Diretrizes e Bases: a Lei n. 9394/96 se torna efetiva e um novo documento – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – traz em si esse novo olhar para a linguagem, como instrumento de interação, e também os novos olhares do ensino e aprendizagem da matéria de Língua Portuguesa, tanto para o objeto de ensino, quanto para o objetivo/finalidade da matéria.

Nas palavras de Raupp (2005, p. 53, grifos da autora),

Ensinar Língua Portuguesa, nessa dimensão, é (ou deveria ser) ensinar o aluno a ser um usuário desenvolto da língua oral e da língua escrita, nas diversas situações de uso e registro. A aula de Língua Portuguesa é – ou deveria ser – o espaço da palavra, o espaço do confronto entre *sujeitos* que leem e se leem, escrevem e se escrevem, na medida em que ao se perceberem *sujeitos* da história, utilizem a linguagem como possibilidade de leitura e escrita do outro e de si mesmo, marcando verbalmente sua história através da palavra.

Em suma, diversas mudanças ocorreram na disciplina de Língua Portuguesa no decorrer de sua formação e no decorrer de sua discussão. Pensar então, hoje, nas aulas dessa disciplina é pensar em um ensino voltado ao desenvolvimento da língua oral e escrita por meio das práticas de linguagem nas mais diversas situações de uso real de sujeitos que se fazem discentes.

2.3.2 O livro didático

Traçar a história do livro didático no Brasil, muitas vezes, tem o significado de trazer à luz a importância desse material na formação social e cultural dos discentes que o usam em contexto escolar. Esse

material, atualmente, é objeto de diversas pesquisas voltadas para a esfera escolar. Segundo Soares (1996),

Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... São olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o “deve ser” ou o “fazer ser”, e volte-se para o “ser” – não o discurso sobre o que “deve ser” a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que “é”, o que “tem sido”, o que “foi” o livro didático. (SOARES, 1996, p.53)

Mesmo que o livro didático exerça papel fundamental no ambiente escolar, há ainda uma depreciação desse material, quando comparado a outras obras literárias. Lajolo e Zilberman (1999) explicam que

Apesar de ilustre, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou eles ficam superados, dados os progressos da ciência a que se refere, ou os estudantes o abandonam, para avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantando seu prazo de validade. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 204).

Mesmo com esse pensamento ainda presente, o livro didático pode ser tido como memória do ensino e de práticas vigentes de um determinado tempo e espaço. Ele é fonte de fatos e história que

possibilitam analisar como o ensino de uma determinada disciplina se constituiu em um determinado período.

2.3.2.1 Um histórico da trajetória do livro didático no Brasil

Ao se remeter a história do livro didático, necessariamente, deve-se remeter à política do livro didático no Brasil. Em meados da década de 30, época na qual se buscou desenvolver no Brasil “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG et al., 1993, p. 12), criou-se uma proposta de regulamentação de produções e distribuições do livro didático.

Nesse período, o termo “livro didático” se instituiu, como sendo o livro adotado pelas escolas, o qual é destinado para o ensino em sala de aula, cujas propostas de ensino devem estar atreladas aos programas curriculares escolares vigentes. O termo apareceu oficialmente pela primeira vez no Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2, como fica exposto a diante:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, J. et al., 1984, p. 22).

Esse mesmo decreto criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a fim de traçar uma regulamentação de uma política nacional do livro didático. Essa comissão fica marcada como a primeira iniciativa do governo na área de política educacional. A CNLD⁹ desempenhava o papel de examinar, fazer uma avaliação e julgar se o livro didático poderia ou não ser implantado na esfera escolar.

Witzel (2002) atenta ao fato de que a CNLD teve sua criação durante o Estado Novo, ou seja, em um momento histórico e político totalmente autoritário, durante o qual buscava-se garantir a Identidade Nacional. A CNLD, então, desempenhava o trabalho de controlar a

⁹ A partir desse momento, a Comissão Nacional do Livro Didático será referida como CNLD.

aquisição de livros didáticos que deveriam atender ao propósito de formação de um espírito de nacionalidade. Nota-se que os critérios de escolha dos livros didáticos eram mais voltados para a questão político-ideológica do que pedagógica.

A CNLD, na época, foi muito questionada em relação a sua legitimidade, tendo em vista que sua implementação, em detrimento de diversos fatores, inviabilizou-se em relação ao cumprimento de suas propostas. De fato, o projeto da comissão não obteve êxito em seus planos, pois foi abarcado de inoperância e ineficiência de um processo que apenas obteve frustrações decorrentes da “centralização do poder, do risco da censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionada com o livro didático” (FREITAG et al., 1993, p. 14). Mesmo com diversos problemas sérios alarmados em relação a sua operacionalização, a CNLD teve seu espaço ampliado e continuou operando.

A partir desse momento, diversas críticas surgiram no tocante do desempenho da CNLD. As vozes críticas atribuíam seu fracasso a uma política totalmente centralizadora. Com isso, durante anos, a problemática em relação ao livro didático permaneceu necessitando soluções, as quais sempre ia de encontro a ineficácia da política governamental. Vale lembrar que o livro didático foi tido então como um produto de mercado altamente lucrativo, o que fez ter início a uma especulação comercial crescente (WITZEL, 2002).

De acordo com Gatti (1998),

O período compreendido entre os anos trinta e sessenta caracterizou-se, no que diz respeito aos manuais escolares, da seguinte forma: foram livros que permaneceram por longo período no mercado, sem sofrerem alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o Colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias para as quais se destinavam. (GATTI, 1998, p. 22).

Witzel (2002) relata que em meados dos anos sessenta, durante o regime militar, ficou estabelecida pelo acordo MEC/USAID - entre o

governo brasileiro e o americano, a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED, a qual mudou a orientação dada a política do livro didático no território brasileiro. Freitag et al. (1993) deixam claro que esse convênio tinha como objetivo disponibilizar gratuitamente um total de 51 milhões de livros didáticos aos estudantes em um prazo de três anos. Para de fato isso ocorrer, a comissão tinha um alto valor financeiro.

De acordo com Freitag et al. (1993), foram muitas as denúncias contra essa comissão e todo o poder que estava por trás dela, alegava-se que havia um controle americano das escolas brasileiras e consequentemente dos livros didáticos, os quais passavam por um controle extremamente rígido de conteúdo. No todo, a COLTED obteve desastres em seus resultados, culminando em uma Comissão de Inquérito, a qual apurou as irregularidades em relação ao mercado do livro didático. A COLTED tornou-se inoperante em 1971.

Com o término da COLTED, foi criado, a partir do decreto Decreto-lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937, o Instituto Nacional do Livro (INL), o qual ficou encarregado de criar o Programa Nacional do Livro Didático. O programa teria a responsabilidade de definir quais as diretrizes do programa editorial, os planos de ação do MEC, autorizar a vigência de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e autores e afins (OLIVEIRA, J. et al., 1984).

No ano de 1976, O Decreto-lei nº 77.107 transferiu para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade do Programa do Livro Didático, fazendo com que a política do livro didático tivesse uma nova redefinição. Freitag et al. (1993, p. 15) explicam que ela deveria “definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns.”

No início da década de 80, com a intenção de trazer soluções para os entraves da política do livro didático, o governo passou para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) o gerenciamento do PLIDDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental). Segundo Freitag et al. (1993), tal medida acarretou alguns sérios problemas, como: dificuldade de distribuição de livros didáticos nos prazos marcados, *lobbies* da empresas e editoras junto aos órgãos estatais de responsabilidade e um autoritarismo em relação a tomada de decisões vindas do meio governamental.

O perfil histórico do livro didático no Brasil até os anos 80 se centraliza, segundo Witzel (2002, p. 14) apenas em “uma série de decretos-lei e iniciativas governamentais que criaram, de tempos em tempos, novas comissões, novos acordos com vistas a regulamentar uma política satisfatória tanto para a produção quanto para a distribuição de livros”. As avaliações e escolhas dos livros ficavam no encargo de órgãos, supracitados no texto, os quais, raras vezes, tinham uma relação direta com a escola. Sendo assim, as decisões tomadas eram incompetentes e ineficazes, visto que essas escolhas partiam de órgãos que não estavam inseridos na esfera escolar (FREITAG et al., 1993).

Nesse contexto, um dos principais utilizadores do livro didático, o professor em sua sala de aula, não era participante do processo de escolha e decisão do sistema educacional, incluindo aí a avaliação e escolha do livro didático. Acerca do poder centralizador de escolhas por órgãos e a inutilidade do professor frente ao processo, Oliveira, J. (1984, p. 65) afirma que “os custos de um processo centralizador em matéria de educação fazem-se sentir na defasagem entre a decisão e sua execução, já que a responsabilidade de seleção do material a ser usado fica a cargo de outros que não os que diretamente o farão: os professores”.

Diante desse panorama histórico, medidas de urgência deveriam ser tomadas pelo governo, tendo em vista a garantia de uma política de regulamentação do livro didático eficaz e competente. Foi criado, assim, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa vigente atualmente.

2.3.2.2 O PNLD e a escolha dos livros didáticos

No ano de 1985, pelo Decreto n.º 91.542, entra em vigor o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁰, o qual permanece em execução até os dias atuais. O programa destina-se a avaliar e a disponibilizar às escolas livros didáticos, obras literárias e materiais de apoio que servirão para a prática educativa. Todo o processo é feito de forma regular e gratuita e destina-se às escolas das redes federal, estadual, municipal e distrital, como também às instituições de rede infantil comunitária, confessionais e filantrópicas que não tenham fins lucrativos e que sejam conveniadas ao Poder Público (MEC/PNLD). O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), juntamente a autarquia federal ligada ao MEC financiam todo o processo do PNLD.

¹⁰ O Programa Nacional do Livro Didático a partir desse momento será mencionado apenas por sua sigla PNLD.

O programa tem como objetivos principais: auxiliar o processo de escolha dos livros pelos docentes; possibilitar a reutilização do livro, até o presente momento descartável; ampliar as ofertas de livros aos discentes; e a participação do governo federal com recursos. O PNLD é então o maior programa do mundo no tocante à distribuição de livros (BATISTA, 2003).

A partir do ano de 1996, a fim de garantir a qualidade dos livros escolhidos e destinados à esfera escolar, o PNLD traz um processo de avaliação pedagógica das coleções de livros inscritas, com a coordenação realizada pela COMDIPE – Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos – da Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação. Segundo Batista (2003, p. 27, grifos do autor), esse processo de avaliação pedagógica servia para “avaliar *sistemática e continuamente* o livro didático brasileiro e para debater, com diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade”.

De acordo com o autor supracitado, para esse processo acontecer, foram criadas comissões por área de conhecimentos específicos, as quais eram compostas por professores que tinham experiências nos três níveis de ensino, tendo assessoria da CONPEC e coordenação da Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Ficou no encargo dessas comissões criar critérios de avaliação, a discussão dessa avaliação juntamente aos editores e autores dos livros didáticos e o desenvolvimento de todo o processo de avaliação em si.

A partir desses critérios estabelecidos por essas comissões de avaliação, apenas os livros não consumíveis, os quais não se direcionavam a mais de uma disciplina do currículo escolar, que não exigissem a compra de materiais de apoio, tais como cartazes, jogos ou cadernos de atividades, entre outros, e com certas qualidades editoriais e gráficas poderiam ser analisados no programa.

A mesma comissão cria critérios de exclusão dos livros didáticos do processo no PNLD, são eles: “não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como exemplo, erros conceituais.” (BATISTA, 2003, p. 30).

Por meio da análise realizada por essa comissão, gerou-se uma classificação dos livros didáticos inscritos no programa. Essa classificação dos livros foi dividida em quatro categorias:

- i) *excluídos* – livros que contém erros no tocante ao conceito da matéria, indução ao erro, está desatualizado, contém algum fator preconceituoso ou de discriminação;
- ii) *não-recomendados* – livros em que apresentam insuficiência na composição conceitual;
- iii) *recomendados com ressalvas* – materiais que possuem qualidades mínimas que justificam a indicação, mas ainda contendo alguns problemas; e
- iv) *recomendados* – livros que estão adequados a sua função escolar, tanto em conceito, quanto em atividades.

Os livros enquadrados em *recomendados* (com ou sem ressalvas) são trazidos ao público alvo, os professores da rede escolar, através do Guia de Livros Didáticos. Esse documento permanece como parte integrante do programa até os dias atuais. Nele, há resenhas das coleções consideradas aprovadas para o uso no ambiente escolar. O guia é encaminhado às escolas, nas quais os professores fazem a leitura e avaliam os títulos disponíveis e escolhem aqueles que atendem melhor suas necessidades em questão do plano pedagógico.

Batista (2003) afirma que a partir do PNLD de 1999, modificações foram realizadas quanto aos critérios do processo de avaliação dos livros didáticos. De acordo com o autor,

Eliminou-se a categoria dos *não-recomendados*, e, de modo articulado, acrescentaram-se, aos critérios de exclusão, a *incorreção* e a *incoerência metodológicas*, possibilitando, desse modo, a seleção de livros cuja abordagem metodológica favorecesse apropriadamente o desenvolvimento das competências cognitivas básicas (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formação de hipóteses e o planejamento). (BATISTA, 2003, p. 34, grifos do autor).

Batista (2003) afirma que o programa definiu suas diretrizes baseadas em alguns aspectos, tais como: centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; utilização exclusiva de recursos federais; atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo

da produção editorial, a cargo da iniciativa privada; escolha do livro pela comunidade escolar; distribuição gratuita de livro a alunos e docentes.

O autor ressalta que com essa natureza centralizadora e a total dependência dos recursos federais disponíveis, o programa sofre de algumas dificuldades e limitações, as quais são percebidas nas distribuições dos livros, pois em alguns casos, pode acontecer de não chegar a quantidade correta de livros e/ou chegar livros diferentes dos escolhidos pela comunidade escolar. Algumas vezes, ainda, os livros chegam ao ambiente escolar, mas não no prazo correto, ou seja, no início do ano letivo.

Nota-se que com o auxílio do programa, seus editais, suas comissões especializadas, seus critérios de adequação e exclusão, uma nova preocupação com o livro didático é tomada. As editoras e autores preocupam-se mais em entregar uma coleção de livros didáticos que esteja nos parâmetros do programa, os quais são focados no ensino do aluno, para que os livros sejam aceitos em todos os processos de avaliação, desde as comissões do programa até os professores na esfera escolar.

O PNLD nos moldes que se encontra nos dias atuais trouxe novas modificações na criação e produção do livro didático, uma vez que tem seu princípio em quebrar com a “cristalização” de uma concepção. Por meio do programa, o docente começa a ter um maior incentivo para o trabalho do livro didático como apenas um dos diversos suportes encontrados para as aulas e não mais como o principal meio de desenvolver sua aula.

Sendo assim, em síntese, para o trabalho escolar, o Programa vem contribuindo para uma melhor qualidade de ensino. Atualmente, os livros estão se modificando para poderem se encaixar nos critérios de avaliações desenvolvidas pelo Programa, fazendo com que as coleções estejam mais adequadas aos parâmetros de ensino e aprendizagem previstos nos documentos oficiais de educação. Em sala de aula em si, vem perdendo o valor de material essencial e tornando-se mais um recurso utilizado nas práticas escolares pelos docentes (BATISTA, 2003, p. 41).

2.3.2.3 O papel do livro didático

Pensar no papel que o livro didático desempenha na esfera escolar, mais precisamente na sala de aula, é pensar em relação de poder. O material, muitas vezes, tem o poder de criar paradigmas que nortearão toda a construção do conhecimento previsto para o ano letivo.

Entretanto, se bem trabalhado o livro didático acaba exercendo um outro papel.

De acordo com Silva, C. (2011),

[...] o papel do livro didático na prática docente está voltado ao apoio à transmissão de conhecimentos, às tarefas realizadas em sala de aula, bem como ao reforço de informações que o aluno precisa, no momento em que está executando essas tarefas fora do ambiente escolar, principalmente em casa. No entanto, como afirma Perrenoud, tal objeto de ensino pode ser considerado também um entrave à prática docente, sobretudo quando a sua escolha não atende às especificidades da escola em que é utilizado. (SILVA, C. 2011, p. 47).

O livro pode constituir-se, em momentos, como sendo a principal arma pedagógica, como também um recurso de defesa “[...] em relação a algo perigoso ou em situação que envolva ameaça ou competição.” (SOUZA, 1999, p. 93).

Numa visão de arma pedagógica, o livro desempenha um papel opressor, um papel de escravidão, isto é, o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula é imposto pelos autores do livro, os quais propõem atividades que nortearão a leitura, a produção escrita e a prática de análise linguística. A verdade absoluta reside em suas páginas. O professor não exerce nenhuma outra função a não ser seguir estritamente o que lhe é “mandado” pelo livro.

Acerca do seu uso, o papel autoritário do livro reside nas salas de aula atualmente. Freitag, Costa e Motta (1989, p. 124) afirmam que “o livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula.

Batista (2003), no tocante ao papel autoritário e orientador do livro didático, comenta que

os livros didáticos tendem-se a apresentar não um síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o

aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma uma metodologia de ensino, no amplo sentido. (BATISTA, 2003, p. 47).

Já como recurso de defesa, entende-se o livro didático como aquele documento que deve ser bem manejado e bem explorado, não se sobrepondo ao professor. O livro, nessa visão, não se torna o ponto de verdade absoluta e inquestionável. Destaca-se aqui a extrema importância do papel do professor como agente ativo nas escolhas de material, seus conteúdos e atividades; e também à ação de trazer o aluno ao âmbito do questionamento acerca das verdades absolutas e do papel do livro didático.

Salienta-se aqui que o livro didático não deve ser o único material pedagógico para o ensino-aprendizagem em sala de aula, nem tampouco exercer o papel de autoridade da aula. Deve-se tê-lo como mais um recurso pedagógico que pode ser explorado em sala de aula, a fim de proporcionar experiências diferentes ao discente no momento da aprendizagem. Ele atuaria como um facilitador das atividades propostas pelos professores e desenvolvidas pelos alunos.

Batista (2003) afirma que o livro terá seu papel realmente efetivo no momento em que atuar como um instrumento facilitador da aprendizagem do aluno, auxiliando em reflexões, em perguntas e respostas aos problemas da atualidade. Nas palavras do autor,

para que sua utilização se concretize nas escolas, reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta

pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar. (BATISTA, 2003, p. 44).

Além do pensamento explanado anteriormente, outro ponto de fundamental importância do livro didático é o fato de ele ser um dos poucos gêneros impressos de que a maioria da população brasileira faz sua primeira, e talvez única, imersão na cultura escrita. Grande parte das pessoas só terão uma imersão em diversos textos de diversos gêneros diferentes no ambiente escolar, com o auxílio do livro.

Vale aqui remeter que algumas razões para que os professores venham fazer uso exclusivo desse material poderiam ser, segundo Rodrigues, L. (2007): “pela necessidade de parâmetros para definir o que devem ensinar; pela necessidade de nortear o aluno quanto à referência para estudar; e, pior e infelizmente, por falta de tempo para preparar as suas aulas.”

2.3.2.4 O livro didático de Língua Portuguesa

Até meados da década de 50, os alunos das escolas estudavam a matéria de Português por meio de manuais de gramática, além de lerem textos destinados ao ensino de literatura, os quais apareciam em antologias. O professor, nesse momento, preparava toda a sua aula, desde o planejamento, até o material a ser utilizado. Os exercícios a serem desenvolvidos em sala de aula, planejados previamente, não eram propostos por ninguém a não ser o próprio docente.

Segundo Bezerra (2004), nos anos 60, surgem os parâmetros que se apresentam atualmente no livro didático, tais quais: texto, vocabulário, gramática, interpretação. A efetiva consolidação desses parâmetros se dá nos anos 70. De acordo com a autora, os textos explorados em sala de aula nessa época ainda se enquadravam ao modo dos anos 50, isto é, textos literários voltados à expressão do belo. O aluno era levado apenas a reproduzir/imitar a escrita já consagrada.

A partir dos anos 70, o perfil do profissional da educação mudou. O professor não pertencia mais a uma classe social mais elevada, não possuindo um conhecimento amplo como os professores de antigamente. Surgiu-se, então, a necessidade da implementação concreta dos livros didáticos, o qual trouxe uma nova roupagem tanto para a sala de aula, quanto para o papel do professor. Geraldi (2013 [1991], p. 94) afirma que o material didático “[...] facilitou a tarefa, diminuiu sua

responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo – até as respostas no manual ou guia do professor”.

Lauria (2004) corrobora com essa ideia, afirmando que,

Diante do aviltamento financeiro, social e cultural do professor, o próprio livro didático em geral se encarrega de apresentar-lhe um esquema acabado para a utilização do material na sala de aula, como se lhe restasse muito pouco a acrescentar. A adição de manuais, respostas às perguntas e indicação de procedimentos são indícios de uma autonomia bem menos na utilização da obra didática. (LAURIA, 2004, p. 54).

Nessa mesma época, os livros, diferentemente das cartilhas e antologias, começam a trazer textos de outras esferas da atividade humana, tais como da esfera jornalística com seus textos. Vale aqui o realce de que essa esfera entrou mais profundamente em estudo nas salas de aula, devido todo o período histórico e social – a ideia da teoria da comunicação e da Linguística Estrutural.

Notava-se um trabalho totalmente focado nos elementos de comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente). Esse trabalho perdurou até meados dos anos 80, quando outra concepção de texto entra em embate, a qual tem como princípios critérios como a situacionalidade, a coerência, a coesão, a aceitabilidade, entre outros fatores.

De acordo com OTA (2009), por texto nessa época

[...] entende-se um objeto sócio historicamente produzido, dotado de significação e intencionalidade, envolvendo sujeitos que têm algo a dizer para alguém e nesse dizer estabelece interlocução, então por texto compreende-se o objeto que engendra mecanismos próprios de dizer, é dotado de especificidade e perpassa valores e ideologias da sociedade na qual se inserem [...]. (OTA,2009, p. 219).

Consequentemente a essa compreensão de texto, abarcada nos estudos do círculo de Bakhtin, entendeu-se que textos, sejam eles escritos ou orais, tem sua produção por meio da interação social, se organizam por meio de características relativamente estáveis (sejam elas

mais ou menos estáveis), o que os configuram em gêneros do discurso. As atividades em relação ao ensino e aprendizagem do texto, então, deveriam se orientar nessa concepção.

Aparece nos livros didáticos, então, uma maior variedade de textos, com seus gêneros diferentes. E nas décadas posteriores, nota-se uma mudança em relação ao conteúdo, às concepções teóricas e à metodologia abordada nos livros didáticos. Mesmo que a gramática ainda seja voltada à palavra e à frase, percebe-se uma implementação do texto como objeto de ensino, fazendo com que a variedade de gêneros do discurso se torne maior.

Com os estudos da linguística adentrando-se cada vez mais no campo do ensino e aprendizagem na escola, o objeto de ensino é repensado e volta-se assim, como já mencionado, para o texto. Não como um composto de frases, mas olhando-o a partir da sua função social, criado com características relativamente estáveis e próprias de cada gênero e articulado às necessidades e interesses de uma esfera social. Assim, o livro didático de Língua Portuguesa tem seu foco também mudado e centra-se nesse novo olhar, pelo menos teoricamente (OTA, 2009).

Teoricamente apenas, pois, nota-se que, nos livros didáticos, há um atento em mostrar uma gama grande de gêneros do discurso, tornando-se assim mais uma necessidade em se adequar ao novo olhar dado ao objeto de estudo das aulas de Português do que realmente trabalhar a textualidade. A abordagem ainda é considerada fraca em algumas coleções, limitando-se apenas à estrutura, à linguagem usada em cada gênero e ao assunto. “Não há uma preocupação com a construção da textualidade, com a construção do sentido, com os mecanismos de dizer. Assim, a semelhança do que ocorria outrora, a preocupação em identificar os elementos da comunicação cede lugar à preocupação em identificar a estrutura do texto.” (OTA, 2009, p. 218).

A preocupação fica claro ser então de que o livro está atualizado com as novas concepções, os novos objetos e objetivos das aulas de língua, ao apresentar uma grande quantidade de gêneros do discurso, entretanto sem um aprofundamento das discussões sobre a significação de cada texto, e, assim, de cada gênero do discurso. É a quantidade mostrando-se mais importante do que a qualidade.

2.3.2.5 O gênero do discurso *artigo*

O trabalho com o gênero do discurso *artigo* em sala de aula, proporcionando uma integração entre as práticas de linguagem, isto é, as

práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística, é de suma importância. Esse trabalho possibilita ao discente ser um sujeito que se posiciona criticamente perante aos acontecimentos da sociedade que o entorna, fazendo com que ele venha a desenvolver seu papel de cidadão engajado no âmbito da esfera jornalística e, de modo particular, na interação social mediada por esse gênero; o aluno deixa de ser apenas um espectador dos fatos ocorridos em sociedade e passa a ser um interlocutor. Rodrigues, R. (2000) afirma que,

O ensino-aprendizagem da produção do artigo justifica-se pela sua relevância sociodiscursiva, dada sua importância como um dos instrumentos para a promoção da efetiva participação social do aluno-cidadão, um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, bem como pelo resgate da função social da escrita. Sua relevância destaca-se ainda pela sua dimensão pedagógica, quer dizer, pela função que pode desempenhar no desenvolvimento de conteúdos específicos da área de Língua Portuguesa. (RODRIGUES, R., 2000, p. 216).

Para que o aluno possa exercer esse papel social de interlocutor na situação de interação mediada por esse gênero, o conhecimento acerca das características do gênero abordado, tanto na presente pesquisa, quanto no livro didático usado nas aulas diariamente, tem a sua relevância. Sendo assim, Rodrigues, R. (2001) aponta para dois olhares a fim de poder compreender melhor o *artigo* – a dimensão social e a dimensão verbal desse gênero do discurso.

Segundo Bakhtin (2016 [1979], p 12, grifo do autor), os gêneros do discurso se organizam por meio das mais diferentes esferas sociais de atividade humana e “[...] em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso”. Sabendo dessa heterogeneidade dos gêneros, conseguir agrupá-los em um conjunto é uma tarefa difícil de ser realizada. Rodrigues, R. (2001, p. 73-74) por meio de alguns critérios – como aspectos similares entre gêneros da mesma esfera, os *tipos* e variedades de intercâmbio comunicativo social –, tentou realizar um agrupamento aberto dos gêneros. O agrupamento se dá por:

- a) gêneros da esfera da produção: ordem de serviço, instrução de operação de máquina, aviso, pauta jornalística, etc.;
- b) gêneros da esfera dos negócios e da administração: contrato, ofício, memorando, etc.;
- c) gêneros da esfera cotidiana: conversa familiar, conversa pública, diário íntimo, saudação, etc.;
- d) gêneros da esfera artística: conto, romance, novela, etc.;
- e) gêneros da esfera jurídica: petição, decreto, etc.;
- f) gêneros da esfera científica: tese, artigo, ensaio, palestra, etc.;
- g) gêneros da esfera da publicidade: anúncio, panfleto, folder, etc.;
- h) gêneros da esfera escolar: resumo, seminário, “texto didático”, etc.;
- i) gêneros da esfera religiosa: sermão, encíclica, parábola, etc.;
- j) gêneros da esfera jornalística: entrevista, reportagem, notícia, editorial, artigo, etc.

Por meio desse agrupamento, o gênero do discurso *artigo* se engendra na esfera jornalística. O objeto dessa esfera da atividade humana constrói-se no horizonte dos acontecimentos e dos fatos sociais, do interesse público de determinados grupos e das suas opiniões. Sendo assim, sua função sócio-ideológica é a de interpretar e trazer à tona o que é de interesse público, fazendo com que a sociedade, na qual o gênero circula, fique informada dos fatos sociais e opiniões de maior relevância (RODRIGUES, R. 2001).

Segundo Melo (1999 *apud* Rodrigues, R. 2001), o gênero do discurso *artigo* se constitui em uma categoria jornalística de opinião, a qual, junto ao jornalismo de informação, tem grande predominância histórica na esfera jornalística. Exemplos como o gênero editorial, o comentário, a resenha, a coluna e o *artigo* compõem a primeira modalidade – a de opinião.

A divisão dos gêneros da esfera jornalística em duas modalidades pode ter suas refutações, entretanto, para Rodrigues, R. (2001), essa concepção está coerente com os pensamento de Bakhtin no tocante aos gêneros do discurso, visto que foca-se mais nos aspectos históricos e enunciativos do texto do que os aspectos meramente formais. Em suma, “[...] pode-se falar dos gêneros do discurso e das esferas sociais como

lugares ideológicos de produção e circulação de sentidos, como forças sociais.” (RODRIGUES, R. 2001, p. 119).

Como em outros gêneros do discurso da esfera jornalística o *artigo* é composto de algumas características em comum, sendo elas: a interação de autor e leitura, a qual ocorre em espaço e tempo distinto, além de ter uma regularidade certa em relação ao período e tempo de circulação do texto. Entretanto, o *artigo* é composto de características próprias, sendo a autoria uma das fundamentais. A pessoa que escreve, o articulista, geralmente é convidada pelo jornal para o qual passa a escrever e representa um determinado grupo social. Geralmente, o articulista é um sujeito público, normalmente uma autoridade em seu meio de atuação profissional. Esse quesito dá o prestígio para a publicação de seu ponto de vista e a constituição do sujeito autor de *artigos*. Rodrigues R. (2001) relata que

Esse *ethos* de competência social e profissional se manifesta ideologicamente no gênero: ele legitima o ponto de vista do autor, funcionando como garantia para o seu discurso. O articulista é visto como sujeito competente também para aquilo que diz. Ele incorpora a aura da competência sócio-discursiva, inclusive para a abordagem de temas fora do seu domínio de sua atuação [...] (RODRIGUES, R. 2001, p. 144, grifo da autora).

O *artigo*, segundo a visão da esfera jornalística, é “[...] considerado como um gênero onde se constrói a defesa de um ponto de vista particular a respeito de um tema da atualidade que, segundo os manuais, não precisa coincidir com a opinião do jornal.” (RODRIGUES, R. 2001, p. 126). Esses mesmos manuais relatam ainda o uso de primeira pessoa, mas fazem ressalva quanto ao recurso de ironia, de adjetivos fortes, os quais desagradariam os leitores, e, também, o gerundismo no título.

O cronotopo do gênero do discurso *artigo* se constitui na seção Opinião do jornal. Essa seção é parte integrante do gênero, pois é o lugar onde ele se situa ideologicamente, demarcando seu espaço no universo temático jornalístico, seu horizonte temático e sua finalidade. Nas palavras de Rodrigues, R. (2001),

[...] a própria seção Opinião é um elemento constitutivo do gênero artigo, pois ela é o lugar da sua ancoragem ideológica, delimitando a que

parte do universo temático do jornalismo ele se refere, qual o seu horizonte temático, sua finalidade da interação. Ou seja, a situação social da interação é parte constitutiva do gênero: não se pode interpretar o sentido do enunciado, compreender o gênero sem a sua consideração. (RODRIGUES, R. 2001, p. 132).

Segundo Bakhtin (2003 [1979]), um dos elementos constituintes do enunciado é seu direcionamento, isto é, sua relação entre locutor e interlocutor. Esse ponto torna-se outra importante característica do gênero *artigo*. No *artigo* não há contato físico entre ambos – articulista e leitor –, sabendo das condições de produção e circulação do texto, o contado acontece apenas à distância.

No momento da escrita do *artigo*, o articulista preocupa-se em antecipar as possíveis reações respostas e objeções do interlocutor, mesmo que essas não sejam de cunho imediato. Isso corrobora com o que Bakhtin (2016 [1979], p. 63) afirma sobre a construção do enunciado: “Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário [...]”.

Rodrigues, R. (2001), ao relatar sobre a noção de interlocutores do gênero do discurso *artigo*, menciona que até a instituição jornalística é um tipo de interlocutor do gênero, pois ela torna-se um leitor antecipado, ou seja, a instituição tem acesso ao texto antes dos demais leitores a fim de aprovar ou reprovar a publicação do texto.

Em suma, acerca da dimensão social do *artigo*, nota-se que as características mais marcantes do gênero do discurso são as seguintes categorias: “[...] a topografia do artigo no jornalismo impresso, sua circulação social, sua finalidade ideológico-discursiva na comunicação jornalística e sua concepção de autor e destinatário (leitor).” (RODRIGUES, R. 2001, p. 68).

Em relação à dimensão verbal, a começar pelo objeto do discurso do *artigo*, ou seja, os elementos que dão origem/geram o texto, Rodrigues, R. (2001) relata que geralmente esse gênero do discurso traz assuntos ligados à área de conhecimento de seu autor/articulista. Esse conhecimento específico é enraizado e vinculado a acontecimentos já discursivizados de cunho sócio-históricos da atualidade, os quais são de interesse da esfera jornalística, como no caso dos assuntos de divulgação científica, assuntos políticos, econômicos, permeando até mesmo os assuntos do cotidiano.

O papel do leitor nesse ponto é de suma importância. Aqueles que tenham um maior desconhecimento dos acontecimentos sócio-históricos explorados nos cadernos do jornal ficará sem compreensão do que o articulista se propôs a desdobrar em seu *artigo*. A compreensão de qualquer enunciado sempre abrange um jogo discursivo, como afirma Bakhtin (1998 [1975], p. 90-91), a compreensão “[...] determina uma série de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquece-o de novos elementos.”. Sendo assim, o articulista sempre produzirá seu texto, seu ponto de vista, sua apreciação de valor acerca de um assunto, levando em consideração o domínio do interlocutor em relação ao assunto.

Outra característica em relação ao conteúdo temático do gênero *artigo* é a relação do enunciado com os enunciados já-ditos, os quais são componentes da relação dialógica do autor, pois são elos da cadeia discursiva de comunicação. Segundo Bakhtin (2016 [1979], p. 62), o enunciado “[...] não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.”.

Em relação a esse processo dialógico do discurso, Rodrigues, R. (2001, p. 158) afirma que com o gênero do discurso *artigo* não é diferente, pois em “[...] seu funcionamento, já se constitui como uma reação-resposta aos eventos sociais, marcando a sua dupla orientação: para esses eventos discursivos e para seus interlocutores (leitores).”. Sendo assim, pode-se compreender que o conteúdo temático de um *artigo* tem articulação entre os fatos sócio-históricos, os que compõem o objeto do texto e a opinião do autor. A partir desses fatos, o articulista os questiona, traz críticas, toma como verdade ou como mentira, entre outros aspectos.

No momento da escrita do texto, o autor não se posiciona frente ao assunto de forma única e solitária. Por meio de um jogo com vozes alheias, sejam elas as que penetram e são incorporadas ao enunciado em construção ou vozes apagadas e/ou desautorizadas, o articulista é posto diante dos enunciados já-ditos. Sobre esse aspecto, Rodrigues, R. (2001) relata que acontece

[...] a incorporação de outras vozes ao discurso do autor, avaliadas positivamente, que são “chamadas” para a construção do seu ponto de vista, que se denominou como *movimento dialógico de assimilação* (ou acentuação, confluência); e o apagamento, distanciamento,

isolamento, desqualificação de vozes às quais o autor se opõe, que se denominou como *movimento dialógico de distanciamento* (ou desqualificação, reacentuação). (RODRIGUES, R. 2001, p. 164, grifo da autora).

Entende-se aqui como *movimento dialógico de assimilação* a incorporação de vozes que visem credibilizar o que o articulista está expondo em seu texto. Alguns exemplos dessas vozes poderia ser o próprio jornal, já que tem o papel de aprovar ou reprovar a publicação do texto; e também a esfera social da qual o articulista produz seu texto. O fato de ter outras vozes, ou seja, outros pontos de vista compondo o *artigo*, traz uma maior sustentação da posição do articulista, dando maior credibilidade ao seu enunciado.

Já no *movimento dialógico de distanciamento* o efeito é o contrário. As outras vozes serão então desqualificadas ou até mesmo apagadas pelo autor, causando assim um tom de depreciação do discurso do outro, isto é, há o “isolamento da orientação valorativa do outro” (RODRIGUES, R. 2001, p, 170).

A inserção de outras vozes, outros enunciados já-ditos, proporciona uma maior heterogeneidade ao gênero *artigo*, atuando como estratégias de assimilação ou de distanciamento no processo de produção do ponto de vista do articulista. Em relação a sua inserção no texto, ela pode acontecer de diversas formas no determinado gênero, podendo ser mais explicitamente marcadas – como no momento em que é relatado um discurso de forma direta ou indireta –, como também menos marcada, de uma forma mais implícita – como no caso da ironia.

Entretanto, além da relação com os enunciados já-ditos – os elos anteriores que compõem a cadeia discursiva da comunicação –, há também a orientação para os pré-figurados, ou seja, há o direcionamento ao interlocutor em potencial e sua reação-resposta – os elos que irão se unir aos outros nessa cadeia. O foco do articulista com seu texto em relação ao seu interlocutor é a persuasão do seu ponto de vista acerca do fato sócio-histórico abordado. Vale ressaltar que, no jornal, a própria seção “opinião” é um lugar discursivo-ideológico que tem papel de influenciar a opinião pública. Sendo assim, o articulista, constrói seu objeto discursivo em relação a reação-resposta do leitor, a qual o autor busca antecipar e prever através de três movimentos dialógicos, Ou seja,

[...] a finalidade de interação, a persuasão do leitor, constrói-se através de três movimentos

dialógicos básicos: o *movimento de engajamento* do leitor ao discurso do autor, o *movimento de refutação* da possível contra-palavra do leitor e o *movimento de interpelação* do leitor ao ponto de vista do autor. (RODRIGUES, R. 2001, p. 210, grifo da autora).

Entende-se aqui por *movimento dialógico de engajamento*, o processo em que o autor do texto traz tentativas de aliar o interlocutor ao seu ponto de vista, o qual é defendido no texto. Nesse processo, o interlocutor é posto no papel de coautor do *artigo*. Alguns movimentos estratégicos linguísticos podem ser elencados para que esse processo aconteça, como no caso da utilização do pronome na primeira pessoa do plural e também das perguntas retóricas.

No *movimento de refutação*, segundo elemento elencado por Rodrigues, R. (2001), o articulista do texto prevê possíveis objeções do seu leitor, ou seja, seus enunciados pré-figurados. O articulista constrói seu texto de forma a ter um diálogo com o leitor, ou seja, ele dialogiza na forma de *artigo*, a fim de abrandar ou até mesmo abafar qualquer tipo de provável contra-palavra dele.

Por fim, no *movimento dialógico de interpelação*, é apresentado o ponto de vista do autor do *artigo*, e esse sendo como *a verdade* absoluta, a qual o interlocutor precisamente deve concordar. Como já relatado acima, a credibilidade do articulista e de seu ponto de vista é medida, principalmente, pela posição social que ocupa. É essa posição que dará um *status* de aprovação maior. A imposição da ideia do articulista na leitura do seu interlocutor é marcada por indicadores modais no seu enunciado, tais como *é preciso, é fundamental*, entre outros.

De acordo com Rodrigues, R. (2001), nos aspectos da dimensão verbal, suas características podem ser percebidas em maior ou menor grau no gênero do discurso *artigo*. Salienta-se isso, pois tem-se a noção de que os gêneros não são produções verbais cristalizadas, mas são totalmente plásticos, apenas *relativamente* estáveis, sendo assim, manifestam-se as relativas regularidades, as quais podem sofrer variações de um enunciado para outro.

Na mesma linha de pensamento, deve-se lembrar que um gênero não se dá apenas tendo a sua forma verbal. Sem os componentes da dimensão social, ou seja, sem a interação social, não se teria o gênero. Nas palavras de Rodrigues, R. (2001, p. 238), “[...] a dimensão verbal não é o todo do enunciado, do gênero, mas uma parte, que tem de estar articulada com a dimensão social, a situação social de interação.”

Em suma, as dimensões social e verbal devem estar sempre atreladas no momento da produção textual e da leitura de um *artigo*, levando em conta pontos de ancoragem como a autoria, os enunciados já-ditos e a ativa reação-resposta do leitor.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Levando em consideração o estudo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas por meio dos gêneros do discurso, os livros didáticos concebendo essa abordagem de estudo de Língua Portuguesa e também sendo o recurso mais utilizado em sala de aula nos tempos atuais, retoma-se aqui a questão central da pesquisa: **Como se constitui o trabalho de elaboração didática das práticas de linguagem do gênero do discurso *artigo* no livro didático?** A fim de responder a esse questionamento, outras questões-suporte fizeram-se necessárias:

- i) As propostas de leitura convergem com a teoria bakhtiniana no tocante *gênero do discurso*?
- ii) As propostas de produções escritas de textos do gênero convergem com a teoria bakhtiniana no tocante *gênero do discurso*?
- iii) As atividades presentes no livro contribuem para a apropriação das práticas de linguagem, de interação, mediadas pelo gênero em tela?

Dessa maneira, a seção que se propõe tem como objetivo fundamentar os procedimentos metodológicos a que foram adotados no presente estudo. Sendo assim, serão exploradas a *tipificação do tipo da pesquisa adotada* e a *pesquisa na análise dialógica do discurso - ADD*.

3.1 PESQUISA DOCUMENTAL

Levando em consideração a abordagem da aprendizagem voltada para o desenvolvimento das habilidades linguísticas por meio dos gêneros do discurso, a qual está presente nos documentos oficiais que regem o ensino para os anos finais do Ensino Fundamental; o enfoque dos gêneros nos livros didáticos; a relevância da pesquisa no livro didático, e a pergunta base supracitada, tal como as outras que norteiam pontos a serem analisados, o presente estudo é caracterizado metodologicamente como uma *análise documental* (LUDKE; ANDRÉ, 1986; FLICK, 2009), na qual o foco são as coleções de livros didáticos *Tecendo Linguagens*, dos autores Cícero O. Silva, Elizabeth G. O. Silva, Lucy A. M. Araújo e Tania A. Oliveira; e *Projeto Teláris – Português*, de autoria de Ana T. Borgatto, Terezinha B. e Vera Marchezi, cujas foram propostas de escolha no PNL (Programa Nacional do Livro

Didático) do ano de 2017/2019 para as aulas de Língua Portuguesa das escolas da rede estadual de Santa Catarina.

No que compete às etapas metodológicas, o estudo em tela se organiza em etapa única - a análise da elaboração didática das práticas de linguagem do gênero do discurso *artigo*, subdividida em três sub-etapas:

- i) observar o aporte teórico presente Manual do Professor e cotejá-lo com a unidade/capítulo que trata do gênero do discurso *artigo*, presentes no livro didático;
- ii) analisar as atividades de leitura e produção textual escrita, juntamente às atividades de prática de análise linguística encaminhadas pelos livros didáticos em estudo; e
- iii) compreender de que maneira as atividades presentes acerca do gênero em estudo proposto contribuem para a apropriação das práticas de linguagem mediadas pelo gênero.

Acerca da pesquisa documental, Ludke e André (1986, p. 38, grifos meus) afirmam que incide na análise que se apropria e discute “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até *livros*, estatísticas e *arquivos escolares*” como corpus para a realização do trabalho.

Acerca da relevância da pesquisa documental, Gil (2008) comenta que:

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. (GIL, 2008, pg. 46).

Sendo assim, o livro didático, como todos os outros documentos supracitados por Ludke e André (1986), integra uma gama de instrumentos que auxiliam o pesquisador a compreender o exercício das ações em determinado âmbito, no presente estudo, na escola.

Como justificativa para a validação da pesquisa documental por meio de livros didáticos, as autoras supracitadas relatam que os documentos são “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda fonte ‘natural’ de informação” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38). Ou seja, os livros didáticos, assim como todos os outros tipos de documentos exemplificados pelas autoras, podem auxiliar o pesquisador a compreender aquilo que ele pretende alcançar em sua pesquisa, tendo em vista que esse tipo de documento pode e deve ser material para uma análise científica.

O planejamento de uma pesquisa, também denominado delineamento, é determinado a partir do próprio objetivo a ser pesquisado. O delineamento do projeto nada mais é do que um planejamento ou esquema que o pesquisador fará uso para obter êxito em seu trabalho (APPOLINÁRIO, 2012, p. 117). Isto é, o objeto determinará quais ações metodológicas o pesquisador utilizará, sendo que as mesmas devem ter convergência com o contexto da pesquisa, a fim de lograr êxito final no seu trabalho.

Tendo essa visão de pesquisa, o presente estudo se denomina como uma *pesquisa de cunho documental*, de cunho *qualitativo*, haja vista a análise da elaboração didática das práticas de linguagem mediadas pelo gênero discursivo *artigo* nos livros didáticos, escolhidos no último edital do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, no ano de 2017/2019.

A seleção das coleções de livros didáticos das escolhas do PNLD/2016 foi realizada entendendo que a pesquisa deve se dar com materiais ainda não analisados, ou seja, que ainda não receberam um olhar analítico/científico, concebendo-os como fontes primárias (OLIVEIRA, M. 2007, p. 69).

Os documentos, sendo eles fontes primárias, são tomados como dados brutos. Isto é, cabe ao pesquisador construir conjuntos de operações e verificações para assim atribuir significado, trazer-lhe algum valor e conclusão perante a problemática da sua pesquisa de modo a contribuir com a comunidade científica, com a finalidade de que se possa voltar a desempenhar futuramente o mesmo papel de ciência. (FLORES *apud* CALADO; FERREIRA, 2004, p.3).

Entende-se aqui como pesquisa documental o processo ancorado principalmente na leitura e interpretação de documentos com a finalidade de uma análise e ressignificação dos dados pesquisados, sendo na presente pesquisa as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.

Mesmo que no campo acadêmico esse procedimento metodológico em algumas instâncias seja complementar para outros estudos, no presente trabalho, a pesquisa documental se concebe como principal instrumento no processo de análise das informações de cunho necessário para que se responda à pergunta proposta. Dessa forma, para a realização deste estudo, planejou-se uma pesquisa a fim de examinar e discutir a abordagem da elaboração didática das práticas de linguagem mediadas pelo gênero do discurso *artigo* nos livros didáticos para a produção didática no ensino de Língua Portuguesa com base na teoria bakhtiniana.

3.2 A PESQUISA NA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO – ADD

Bakhtin (2003 [1979]) levanta questionamentos acerca da ciência da época, indaga se essa ciência consegue trabalhar com a singularidade do enunciado. Essa ciência, de um viés mais positivista, pensando em dados acabados, em uma neutralidade de resultados, não teria êxito em trabalhar com a unidade real da comunicação verbal – o enunciado.

Ao se fazer um estudo minucioso do aparato teórico do Círculo de Bakhtin, em nenhum texto se encontra uma sistematização de um método científico fixo e pronto, com características, parâmetros e categorias de análise, as quais são constituídas *a priori* e devem ser seguidas estritamente durante toda a pesquisa.

De acordo com Faraco (2009), diante de algumas grandes diretrizes, o pesquisador da obra bakhtiniana pode seguir a fim de obter uma construção de um entendimento de seu estudo. Pensando assim, o autor relata que, nos estudos do Círculo de Bakhtin, os pensadores não se preocupavam com categorias de análise de ordem objetiva/matemática – um olhar positivista aos dados –, mas tentavam compreender o objeto em foco de uma maneira interpretativa, a fim de construir sentido à análise feita.

O Círculo de Bakhtin em seus estudos e obras não se procuravam, como relatado anteriormente, expor categorias definidas diante de uma “objetividade calculável” (FARACO, 2009, p.40), mas sim direções provisórias, interpretativas, sugestivas e preliminares, as quais resultariam numa visão interpretativa do objeto analisado.

No texto *Problemas da Poética de Dostoievski*, Bakhtin discute a constitutividade das relações dialógicas. Por meio desse tema, Bakhtin (2013 [1989], p. 183) relata a necessidade acadêmica de um novo olhar, ainda não presente na época, para o estudo voltado à linguagem: “essas

relações [dialógicas] se situam no campo do discurso, pois ele [o discurso] é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias.”

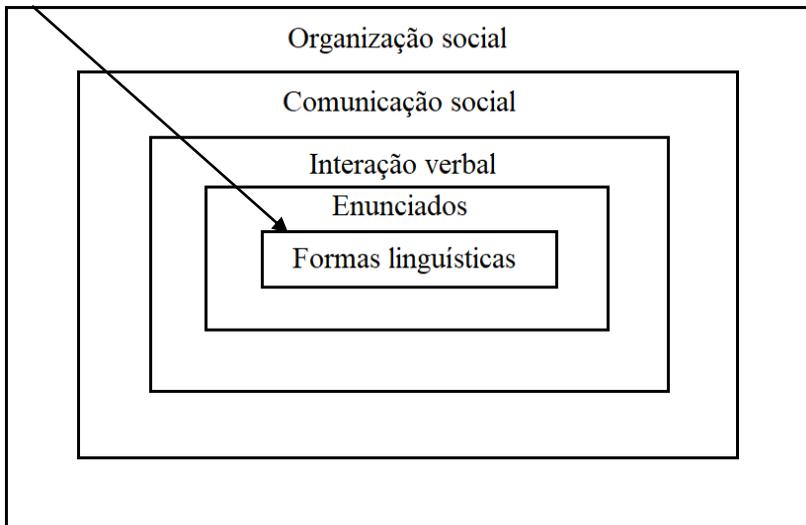
Partindo desse pensamento, Bakhtin, então, sustenta a ideia de estabelecer um novo aparato de disciplinas, as quais são chamadas pelo autor de Metalinguística ou Translinguística. A partir desse olhar, é proposto um novo método de análise de dados da linguagem, o método sociológico.

O presente estudo baseou-se seu processo metodológico no método sociológico do Círculo de Bakhtin. As considerações teórico-metodológicas de análise dos usos da linguagem, com o foco aqui no gênero discursivo *artigo*, postuladas por Volóchinov (2017 [1929], p. 128-128) acontecem seguindo as etapas a seguir:

1. As formas da língua 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, e, 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 determinação pela interação verbal;
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

De acordo com Volóchinov (2017 [1929]), o processo de comunicação verbal não pode ser concebido, compreendido e explicado fora do vínculo com a situação concreta de interação, sendo assim, para conceber linguagem, sem deixar de lado sua visão dinâmica de uma abordagem sociológica, é preciso levar em conta que o ponto de partida da análise de um objeto são os estratos sociais mais amplos – dimensão social –, para, enfim, se ater ao material linguístico – dimensão verbal.

Tabela 1 - Concepção da análise da linguagem na perspectiva do círculo de Bakhtin.



Fonte: GERALDI (2006), adaptado por R. SILVA, N. (2007).

Em consonância a esses pontos explanados, Acosta-Pereira; Rodrigues (2010, p. 152) apresentam a proposta de uma análise dos gêneros do discurso por meio das dimensões social e verbal. Dentro do âmbito social do gênero, deve-se considerar “(i) sua esfera social; (ii) suas condições sociais de produção, circulação e recepção; (iii) sua situação social de interação; (iv) sua posição de autoria; (v) seus interlocutores, dentre outros aspectos constituintes e funcionais da construção social do gênero

No âmbito da dimensão verbal, o que deve ser levado em conta no momento do estudo de um gênero discursivo é “(i) seu conteúdo temático; (ii) seu estilo e projeções estilístico-composicionais; (iii) sua arquitetônica e composicionalidade, dentre outros aspectos enunciativo-discursivos do gênero, como, por exemplo, sua dimensão multimodal (visual, audiovisual, dentre outras semioses).” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 152).

Corroborando as ideias de análise supracitadas, Rojo (2005 *apud* ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 152) menciona que

[...] A ordem metodológica de análise que vai da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, só então, para suas

formas linguísticas relevantes [...]. Ao chegarmos nesse último nível de análise, vale a interpretação linguística habitual, isto é, as teorias e análises linguísticas disponíveis, desde que seguida a ordem metodológica que privilegia as instâncias sociais [...]. Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação de enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores e temas discursivos -, e, a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado/ língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação.

Sob esse olhar da ADD para o objeto de estudo, a pesquisa atentou-se em compreender como se dá a elaboração didática das práticas de linguagem mediadas pelo gênero do discurso *artigo*, pensando nas regularidades enunciativo-discursivas, as quais fazem parte da constituição do gênero. No momento da análise, foram discutidos quais aspectos do gênero do discurso são levados mais em conta nas atividades acerca da prática de leitura, da prática de escrita e da prática de análise linguística: a composição do gênero, o estilo, a dimensão social do gênero, conteúdo temático, entre outros aspectos.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS – O *CORPUS* DA PESQUISA

Lüdke e André (1986, p. 42) relatam que a caracterização e tomada de decisão pelo tipo de documento a ser analisado é um dos primeiros passos a ser explorado em uma pesquisa de cunho documental. As mesmas autoras mencionam que a escolha desse documento não é totalmente aleatória, mas ela se dá quando há “geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”.

Para o planejamento desta pesquisa, duas escolhas foram feitas – as coleções de livros didáticos *Tecendo Linguagens* e *Projeto Teláris – Português*. Essas duas coleções foram parte da seleção de livros para os anos de 2017-2019 pela escola em que o presente pesquisador possui um

cargo efetivo, sendo professor de Língua Portuguesa. Elas fazem parte de um conjunto de coleções apresentadas pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, juntamente a outras quatro coleções. Todas elas passaram por um crivo avaliativo e foram selecionadas para poderem complementar as aulas de Língua Portuguesa.

Além do motivo apresentado anteriormente, notou-se que as duas coleções têm como ancoragem de ensino a prática com os gêneros do discurso, ou seja, todos os capítulos são concebidos e explorados a partir de um (ou mais) gênero. Todas as práticas, então, como a leitura, a produção oral e escrita e os conhecimentos linguísticos em tese estão organizadas a partir do saber acerca dos gêneros do discurso.

As obras selecionadas como objeto do presente estudo foram coletadas em forma física no colégio de efetivação do pesquisador, pois nem o órgão que propõe essa escolha – Ministério da Educação –, nem as editoras que produzem os livros didáticos, disponibilizam arquivos digitais e/ou digitalizados.

Cabe aqui ressaltar que a escolha pelas coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental II, deu-se como maneira de atender uma exigência do Programa de Mestrado Profissional em Letras, cuja resolução define que

A pesquisa deverá ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (CONSELHO GESTOR DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS, 2014).

Dessa forma, apresenta-se brevemente, a seguir, as coleções de livros didáticos *Tecendo Linguagens*, dos autores Cícero O. Silva, Elizabeth G. O. Silva, Lucy A. M. Araújo e Tania A. Oliveira; e *Projeto Teláris – Português*, de autoria de Ana T. Borgatto, Terezinha B. e Vera Marchezi, de acordo com a apresentação feita no Guia de Livros Didáticos – Ensino Fundamental – Anos Finais – Língua Portuguesa.

As duas coleções foram selecionadas para constituir o corpus da pesquisa, pois foram as escolhidas pelos professores de Língua Portuguesa da escola em que o pesquisador se faz efetivo. As duas coleções, juntamente a outras, eram opções disponibilizadas no processo do PNLD 2017/2019.

A coleção de livros *Tecendo Linguagens*, dos autores Tania A. Oliveira Cícero O. Silva, Elizabeth G. O. Silva e Lucy A. M. Araújo, publicada no ano de 2015, está em sua quarta edição. É composta de quatro volumes, sendo um para cada ano no Ensino Fundamental, anos finais – 6º a 9º ano. Cada volume é organizado por quatro unidades, sendo que em cada uma há dois capítulos, os quais são organizados por temas e gêneros do discurso.

Segundo postulado no Guia do PNLD (BRASIL, 2016), os autores da coleção mencionam que o trabalho se foca na discussão de temas sociais e a formação humana dos estudantes. Nos eixos de leitura, produção textual, oral e escrita, a ancoragem dada pelos autores é do uso social dessas práticas. As atividades, segundo autores (BRASIL, 2016, p. 62), “resgatam o contexto de produção do texto, a função social, a esfera de circulação e o suporte do gênero”. Uma ressalva que se faz é a parte de *conhecimentos linguísticos*, na qual o foco se dá no estudo tradicional da língua, ou seja, sistematização de conceitos da forma da língua, com coerência ao tópico/tema proposto no capítulo.

A segunda coleção selecionada se intitula *Projeto Teláris – Português*, de autoria de Ana T. Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Publicada pela editora Ática em 2015, está em sua segunda edição. Dividida em quatro volumes, destina-se para todos os anos do Ensino Fundamental II.

Em sua apresentação, os autores mencionam que

A obra fundamenta-se no sociointeracionismo e compõe-se de unidades didáticas organizadas em torno de um gênero textual. A coletânea é ampla e diversificada, apresenta textos de diferentes gêneros, autores e domínios discursivos, incluindo textos multimodais e da tradição oral. (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI *apud* BRASIL, 2016, p. 34)

Mesmo com essa concepção de linguagem, ao longo do documento, há a menção de que, no momento da produção escrita, “o contexto de produção e circulação é considerado; no entanto, a produção escrita é ainda tratada como uma prática circunscrita ao espaço escolar, não sendo demandados textos que poderiam ganhar outros lugares de circulação social.” (BRASIL, 2016, p. 34) No todo, as perguntas norteadoras de condição de produção textual “sobre o que escrever”,

“por que escrever”, “com que intenção”, “para quem”, “em que circunstâncias”, geralmente fundamentam as propostas.

O trabalho com os *conhecimentos linguísticos* permeia a gramática pedagógica tradicional, entretanto é frisado que suas funções, no plano textual, também são levadas em conta. O trabalho mais detalhado do sistema linguístico, todavia, se dá a partir de “palavras extraídas de frases” (BRASIL, 2016, p. 35).

4 A ELABORAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM MEDIADAS PELO GÊNERO DO DISCURSO *ARTIGO*

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da análise da elaboração didática das práticas de linguagem mediadas pelo gênero do discurso *artigo* nos livros didáticos de Língua Portuguesa previamente selecionados. O trajeto que se fez para realizar a análise foi, primeiramente, o cotejo da teoria presente no Manual do Professor com os capítulos/unidades dos livros didáticos que tratam do gênero do discurso *artigo*, presentes nas coleções, ou seja, atentou-se para a teoria que abarca o trabalho pedagógico apresentado nos livros das coleções e como essa teoria está em consonância com os capítulos/unidades de efetivo trabalho do gênero em tela.

Posteriormente ao cotejo, analisou-se as atividades de leitura, produção textual, e as atividades de prática de análise linguística encaminhadas pelos livros didáticos em estudo, em sessões separadas, a fim de compreender de que maneira as atividades presentes, mencionadas anteriormente, mediadas pelo gênero em estudo proposto, contribuem para o desenvolvimento das práticas de linguagem.

Em primeira instância, vale aqui ressaltar que a análise foi realizada nos livros destinados ao 7º e ao 9º ano do Ensino Fundamental da coleção *Tecendo Linguagens*, visto que no primeiro livro, apareceu uma atividade de leitura mediada pelo gênero *artigo* e no segundo livro, um capítulo inteiro para a reflexão do gênero, ou seja, atividades de leitura, produção textual e análise linguística. Posteriormente, será apresentada a análise feita nos livros didáticos destinados ao 6º, 7º e 9º ano da coleção *Projeto Teláris – Português*. Nos três volumes, apareceu o trabalho das três práticas de linguagem: leitura, produção textual e análise linguística, quando abordado o gênero *artigo*.

4.1 O MANUAL DO PROFESSOR

O manual do professor da coleção *Tecendo Linguagens* possui noventa e cinco páginas e está integrado ao corpo do livro didático, não sendo uma publicação à parte. Ele se integra ao livro sendo a última parte. Está dividido em sessões de conteúdo: objetivos, pressupostos teóricos e metodológicos, estrutura da obra – na qual consta a divisão de prática de leitura, vocabulário, produção de texto, reflexão sobre o uso da língua, oralidade, ortografia, avaliação, entre outros, e uma última parte de sugestões de bibliografias e atividades complementares.

Na apresentação do Manual do Professor, há a breve menção das teorias utilizadas para dar ancoragem ao trabalho desenvolvido pelos autores. Os autores se baseiam principalmente nos pensamentos de Paulo Freire, Vigotski, Bakhtin e Gardner. Alguns pensamentos já aparecem nessa apresentação. Eles relatam que a “coleção tem como objetivo central contribuir para a formação da ‘escola cidadã’; [...] o estudo da língua como o estudo dos processos de interações verbais e não verbais ocorrem em um contexto histórico social, sendo determinados por ele.” (OLIVEIRA, T. et al [manual do professor], 2015, p. 265).

Como conceito freiriano, os autores utilizam de “escola cidadã”, posteriormente explicado no volume. No segundo ponto de exposição das teorias bases, há brevemente uma menção de quais concepções de língua e estudo estão dando forma ao trabalho pedagógico: processo de interação em um determinado cronotopo.

O próximo ponto a ser explorado no Manual são os objetivos, os quais são divididos em três sessões: gerais, do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano. Vale aqui, a ressalva de alguns dos objetivos trazidos pelos autores no segundo e terceiro ponto, os quais fazem parte da reflexão e análise da presente pesquisa, eles são:

Figura 1 - Objetivos gerais do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

- ▶ desenvolva suas competências comunicativas e discursivas, aperfeiçoando sua capacidade de utilizar a língua de modo variado e adequado ao contexto e às diferentes situações e práticas sociais, interessando-se em ampliar seus recursos expressivos e seu domínio das normas urbanas de prestígio;
- ▶ interesse-se pela leitura e familiarize-se com diversos gêneros, aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos e desenvolvendo as capacidades de leitura e escrita requeridas pelos diferentes letramentos, considerando as situações de uso e refletindo criticamente a respeito dessas práticas de linguagem;

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Figura 2 - Objetivos gerais do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

- ▶ distinguir os diversos gêneros e reconhecer seus temas, estilos e formas composicionais, compreendendo as diferentes intencionalidades e os recursos de linguagem empregados em cada um deles, analisando as múltiplas formas de organização desses discursos;
- ▶ desenvolver estratégias e capacidades de leitura e conhecer os modos de ler próprios dos diferentes gêneros;
- ▶ produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, considerando suas características e o contexto de produção e circulação;
- ▶ entender que a produção escrita é um processo que envolve as etapas de planejamento, textualização, revisão e reescrita;

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Notou-se, nos objetivos expostos pelos autores do livro, uma atenção ao trabalho com os gêneros do discurso, uma vez que eles são considerados mediadores das práticas de linguagem. Por meio da explanação dos gêneros, o trabalho das práticas de leitura, produção textual e, conseqüentemente, da análise linguísticas, será desenvolvido a fim de que o sujeito aluno seja proficiente nas mais diversas situações de comunicação.

Quanto aos pressupostos teóricos, os autores exploram de forma sucinta os pensamentos de Vigotski, o qual vê o processo de formação do ser humano ser realizado pela interação social, ou seja, a cultura moldaria todo o funcionamento psicológico. Acerca dos pensamentos de Gardner, trazem a noção de que os sujeitos constroem conhecimento por múltiplas inteligências interconectadas, do mesmo modo, e independentes: linha cognitiva, afetiva, imagética, intuitiva, entre outras.

Bakhtin e seus pensamentos também são explorados no Manual. A concepção de língua(gem) adotada na coleção parte do que o autor postula, isto é, língua como interação verbal, determinada e construída no contexto social, sendo ela um fato social. A língua não mais considerada apenas como um código estrutural, como no pensamento do Objetivismo Abstrato, mas um organismo vivo e de constante mudança. Nas palavras dos autores,

Aprender a língua não significa apenas aprender as palavras e suas combinações, mas aprender seus significados que são construídos no processo de interação verbal, determinados pelo contexto. Como afirmou Bakhtin, a língua é muito mais do que um código: ela é constitutiva dos sujeitos e está em contínua mudança. E é a prática de linguagem, como discurso, como produção social, que dá vida à língua, posta à serviço da intenção comunicativa. Prática, portanto, não neutra, visto que os processos que a constituem são históricos e sociais e trazem consigo a visão de mundo de seus produtores. (OLIVEIRA, T. et al [manual do professor], 2015, p. 268).

Sobre a questão do sujeito, Oliveira, T. et al [manual do professor] (2015) remetem aos postulados de Bakhtin, dizendo que o sujeito se constrói por meio das relações sociais com o outro, ou seja, “é com as palavras e com as ideias do outro que são tecidos nossos pensamentos” (OLIVEIRA, T. et al [manual do professor], 2015, p. 267). Ainda afirmam que o sujeito, na construção do significado do ato comunicativo, não é um ser passivo, pois ele interfere ativamente no ato. Isso remete à ideia do sujeito responsivo de Bakhtin (2003 [1979]), explorada anteriormente na presente pesquisa, a qual afirma que o sujeito em uma situação de comunicação ocupa um lugar que é seu e tem ações internas e externas que só ele mesmo pode praticar em relação ao outro.

Os gêneros do discurso aparecem no Manual do Professor em um tópico separado dos conceitos acima explanados, visto que é de suma importância no trabalho desenvolvido durante todos os livros da coleção. Primeiramente, de forma breve, são apresentados os diversos teóricos que se propuseram a dissertar sobre o assunto, tais como: Bakhtin, Maingueneau, Dolz, Schneuwly e Marcuschi.

Como concepção de gêneros do discurso, Oliveira, T. et al [manual do professor] (2015) utilizam o postulado bakhtiniano, o qual afirma que cada esfera de atividade humana produz tipos relativamente estáveis de enunciado, sendo eles chamados de gêneros.

Sendo assim, a coleção se baseará nos gêneros do discurso a partir de seus aspectos sociocomunicativos e funcionais. De acordo com os autores,

Foram considerados os aspectos formais que os constituem, assim como as características estruturais e linguísticas dos textos falados ou escritos. Entre os elementos sistematizados na obra de Bakhtin, destacamos: o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional dos gêneros, a esfera que determina sua escolha, as necessidades temáticas, a relação dialógica e a intencionalidade de quem produz um texto oral ou escrito em determinada situação de comunicação. (OLIVEIRA, T. et al [manual do professor], 2015, p. 271).

Os autores, em um trecho, afirmam que não trabalham os gêneros do discurso, mais precisamente na produção textual escrita ou oral, por meio de repetição de modelos prontos, cristalizados, mas todo o trabalho desenvolvido a partir dessa temática se dá em vista de uma produção de um determinado texto ligado à uma situação social.

Algo importante a ser destacado no Manual do Professor é acerca do trabalho com os gêneros do discurso. Os autores afirmam que não farão uso deles apenas como pretexto para outras atividades, para o ensino de outros conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, mas os gêneros em si são o objeto de ensino das aulas.

Prosseguindo com os expostos teóricos e metodológicos acerca da prática de leitura, Oliveira, T. et al [manual do professor] (2015, p. 271) sustentam que

O trabalho com o desenvolvimento de capacidades de leitura é, nessa obra, um dos passos importantes para o estudo dos gêneros, visto que o aluno lê por fruição do prazer e entretenimento, para pesquisar e conhecer informações novas, para participar de um ato comunicativo entre interlocutores, para compreender ou estabelecer relações entre outras possibilidades.

Sendo assim, segundo os autores, as atividades de leitura farão o papel de estímulo de prazer e fruição do ato de ler, fazendo com que o sujeito aluno desenvolva a capacidade de reconhecer a intencionalidade do texto, sua proposta, capacitando-o a ter uma compreensão e interpretação autônomas dos textos a serem lidos.

Para que esse trabalho se desenvolva, os textos destinados à prática de leitura foram escolhidos considerando alguns aspectos, tais

quais: a relevância e o uso social do texto; os novos gêneros criados a partir das novas tecnologias; a progressão que a obra se propõe a realizar e ao nível de complexidade dos gêneros escolhidos; a temática do capítulo e a necessidade de uma sistematização de um gênero para uma proposta de produção textual de autoria do aluno.

A leitura é considerada como um dos maiores objetivos das aulas de Língua Portuguesa, juntamente à escrita. A coleção preocupa-se em trabalhar com a leitura de forma a desenvolver aspectos significativos de um leitor competente, tais quais:

- Identificar, selecionar e localizar informações precisas presentes no texto;
- Relacionar informações;
- Inferir, identificando elementos implícitos, que estejam ou não escritos;
- Estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre texto e outros textos já lidos e
- Avaliar um texto. (OLIVEIRA, T. et al [manual do professor], 2015, p. 275-276).

Para esses objetivos serem alcançados, algumas estratégias de leitura são apresentadas, segundo os autores. A leitura prévia é uma delas, por isso, sempre no começo de cada atividade de leitura e reflexão, há uma leitura antecipatória, a fim de estimular os discentes a observar aspectos constitutivos do texto e a buscar o que significam, além de diferenciar os diversos gêneros do discurso trazidos na obra e levantar hipóteses da leitura que será iniciada posteriormente. “Quanto mais próximo os elementos textuais estiverem do conhecimento do aluno, maior será a chance de êxito na leitura” (OLIVEIRA, T. et al [manual do professor], 2015, p. 275).

Dependendo do gênero a ser trabalhado na coleção, os autores mencionam a proposta de trabalho com diferentes métodos de leitura: preparação para leitura, momento em que há uma análise prévia do título e discussão acerca da expectativa do aluno em relação ao texto; leitura oral compartilhada; leitura silenciosa; interpretação oral e interpretação escrita.

Ainda no âmbito da leitura, os autores comentam que mesmo tendo diversas propostas diversificadas de se trabalhar a leitura, a mais utilizada por eles ainda é o sistema de perguntas e respostas, visto que é

uma prática recorrente dos educadores no geral. Com questões objetivas e de caráter subjetivos, a intenção é tentar desenvolver nos discentes as primeiras impressões, emoções e ideias que o texto trará, promovendo condições para que eles venham a desenvolver seu ponto de vista sobre o assunto do texto, sobre o gênero, todos os pontos que o texto abarca e também sua maneira particular de ver e entender o mundo.

Segundo Oliveira, T. et al [manual do professor] (2015), fica claro que na coleção de livros *Tecendo Linguagens* a prática de leitura

[...] parte do princípio de que ensinar a ler vai muito além de ensinar a decodificar palavras de um texto. Ensinar a ler significa ensinar os alunos a usarem estratégias de leitura [...] na busca da construção e re(construção) dos significados de um texto, que são naturalmente empregadas por eles ao fazerem a leitura do mundo: observando, antecipando, interpretando o que os rodeia. (OLIVEIRA, T. et al [manual do professor], 2015, p. 279).

Já a prática de produção textual é explorada posteriormente ao trabalho com a leitura. O trabalho se dá por níveis de dificuldade, entrando em conformidade com o objetivo das atividades propostas. O gênero do discurso da produção textual perpassa toda a unidade/capítulo em que ele está sendo estudado, objetivado e sistematizado o conhecimento sobre o gênero, ou seja, todas as atividades de leitura, análise linguística e produção serão propostas para uma aquisição das práticas de linguagem mediadas pelo gênero em tela.

Algumas propostas para a produção textual são expostas no Manual do professor. Os autores da coleção mencionam quatro tipos de atividade para a produção escrita: atividades de transcrição, atividade de reescrita de um texto no caderno; atividade de decalque, proposta em que o aluno deve continuar ou completar um texto já estruturado; atividade de paródia, em que a partir de outros textos base, o discente desenvolve uma nova construção de tema e estrutura; e atividade de autoria, momento de desenvolvimento de um texto do gênero em estudo, organizado estruturalmente, respeitando todos os aspectos desse gênero, a coerência e a coesão textual, entre outros pontos.

Sobre a produção textual, Oliveira, T. et al [manual do professor] (2015) chamam a atenção de que

É importante ressaltar que todas as propostas de produção são acompanhadas de modelos e integradas ao estudo dos **gêneros** e do **eixo temático** presente no capítulo. A sessão do livro que propõe atividades de criação textual costuma apresentar um roteiro de produção, no qual são especificadas as etapas de construção do texto. Em muitas propostas, os alunos são orientados a realizar a refação textual, de forma a qualificar as produções. Outro ponto importante é a significação da tarefa: é desejável que os textos produzidos circulem e tenham outros leitores, além do professor, de forma que o aluno realize as produções refletindo e considerando diversos **interlocutores** e situações de **recepção textual**. Portanto, torna-se fundamental significar o momento da produção, especificando o objetivo da proposta, visto que as atividades de criação são uma continuidade do ato de ler. (OLIVEIRA, T. et al [manual do professor], 2015, p. 283, grifos dos autores).

Sobre a refação, termo supracitado, os autores afirmam que, na coleção de livros didáticos, esse quesito é um dos mais importantes, pois um dos objetivos centrais da produção é a de tornar os alunos autocorretores de seus textos, fazendo com que eles se tornem autônomos. Por meio desse exercício, o aluno poderá voltar sua atenção ao seu texto, seja em questões estruturais, na reformulação de ideias, substituindo palavras, entre outros aspectos, e, assim melhorar sua produção.

Oliveira, T. et al [manual do professor] (2015) expõem que esse processo pode acontecer em sala de aula de diversas formas, como leitura oral das produções dos discentes, acompanhada por observações realizadas pelo professor e pelos alunos; a troca de produções entre duplas de alunos, estimulando-os a pontuar aspectos dos textos dos colegas; transcrição de trechos de textos selecionados na lousa, a fim de refletir em conjunto acerca de algum ponto de maior ocorrência. Além de refletir sobre e melhorar os seus próprios textos, a atividade de refação tem como objetivo estimular a prática de produção textual.

Para esse processo ter êxito em sala de aula, os autores ainda postulam a importância de dar um sentido concreto aos textos dos discentes, isto é,

[...] é preciso variar o destinatário, o público de suas mensagens e os objetivos dos trabalhos de criação. Para eles, é importante saber que seus textos serão lidos por outras pessoas que não sejam o professor. Estarão muito mais interessados em escrever, sabendo que essa prática está associada a uma necessidade real, à condições de interação verbal e escrita. (OLIVEIRA, T. et al [manual do professor], 2015, p. 285).

Acerca da prática de análise linguística, os autores da coleção de livros didáticos *Tecendo Linguagens* mencionam que o foco se dá na reflexão dos aspectos funcionais de utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos por meio do uso de recursos morfossintáticos, estilísticos e semânticos, os quais são responsáveis pela coesão e coerência textual. Para essa prática, eles se baseiam em três princípios: *o quê, para quê e como ensinar*.

Os autores defendem a ideia do domínio do conhecimento morfossintático por parte dos alunos, visto que são parte do conhecimento linguístico que auxiliam o desenvolvimento da reflexão acerca da língua, sua estruturação, função e intencionalidade. Entretanto, postulam também que o trabalho de reflexão sobre a língua deve ter como unidade básica textos que socialmente se fazem presente, não sendo um trabalho descontextualizado, de repetição e de memorização. Esse desenvolvimento do trabalho analítico ajudará os alunos a refletir acerca do funcionamento da língua, entender como e para que serve determinado aspecto e assim melhorar suas produções.

Nas palavras dos autores,

[...] as regras gramaticais bem como o estudo dos elementos mórficos e sintáticos fazem parte dos conhecimentos linguísticos que os alunos precisam dominar, pois contribuem para desenvolver o raciocínio, para a compreensão da forma como a língua se estrutura, para o manejo consciente e intencional da língua em suas produções. Mas isso só será possível se os conceitos forem trabalhados adequadamente, ou seja, por meio da prática de reflexão sobre a ação da “pedagogia do por que”, tendo como unidade básica de análise diferentes textos que circulam socialmente. Consideramos, portanto, que não se devem desprezar os conceitos gramaticais no ensino de Língua Portuguesa. É imprescindível, no entanto, evitar incontáveis exercícios descontextualizados, na maioria das vezes inúteis, visto que o aluno só constrói e aplica um determinado conceito quando compreende para que serve, quando é capaz de fazer relações entre o que já sabe com o que está aprendendo. (OLIVEIRA, T. et al [manual do professor], 2015, p. 286).

As atividades propostas na coleção de livros, assim apresentadas no manual do professor, partem dos textos, e seu respectivo gênero do discurso, as quais se direcionaram à observação da estruturação da produção, ou seja, como o autor escreveu e estruturou seu texto; e a atuar sobre o texto em estudo, isto é, ampliar as ideias, suprimir ou substituir palavras, deslocando-as nas frases do texto. Essas atividades de reflexão tem o intuito de desenvolver a compreensão da dinâmica da construção textual, a fim de que os alunos venham a colocar em prática, posteriormente, nas suas produções. (OLIVEIRA, T. et al [manual do professor], 2015).

A abordagem da nomenclatura gramatical nas questões relacionadas a prática linguística, como exemplo, as classes gramaticais – substantivo, adjetivo, pronome, etc. –, aparece como tematização de um conceito mais complexo de análise linguística, afirmam os autores.

[...] o uso da nomenclatura da gramática tradicional e a abordagem dos conceitos dessa área de conhecimento (atividade chamada **metalinguística**) estão estreitamente relacionados aos objetivos da prática de reflexão sobre o uso da língua, dentro de uma abordagem funcional da gramática, que analisa o emprego da língua em situação de produção. (OLIVEIRA, T. et al [manual do professor], 2015, p. 287, grifo do autor).

Finalizando a menção à prática de análise linguística, os autores trazem a ideia de que o sujeito aluno já é um grande conhecedor de sua língua e sua estruturação gramatical. Deve-se então partir desses conhecimentos, explicitando a ele seus conhecimentos para que, junto a eles, se desenvolvam novas aprendizagens.

Notou-se que o Manual do Professor da coleção *Tecendo Linguagens* conseguiu explanar de forma clara e objetiva todos os pontos de análise da presente pesquisa. As práticas de linguagem em foco aqui convergem com o aparato teórico de escolha dos autores e a partir dos objetivos trazidos nas primeiras páginas do manual, visto que a leitura, a produção textual e a prática de análise linguística partem de um objeto concreto – o texto. Sendo ele constituído em um determinado gênero do discurso, este que permeará e mediará todo o trabalho desenvolvido no capítulo/unidade. Essa prática resultará em um sujeito proficiente nas diversas situações de comunicação.

Na coleção *Projeto Teláris - Português*, de Borgatto et al [manual do professor] (2015) foram dedicadas em torno de setenta e cinco páginas para a explanação do Manual do Professor, sendo, como no outro manual analisado anteriormente, parte integrante final de todos os livros da coleção destinados ao uso do professor. Sua divisão é feita por sessões, tais quais: pressupostos teóricos e metodológicos, um panorama da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, práticas de ensino/estudo da Língua Portuguesa – leitura, produção de textos, análise e reflexão sobre a língua, ortografia, oralidade e escuta, entre outros aspectos –, constando em seu término, também, com sugestões de leituras complementares.

Em primeira instância, Borgatto et al [manual do professor] (2015) partem da ideia de que o estudo/ensino de Língua Portuguesa é um instrumento de suma importância e fundamental para o desenvolvimento do sujeito nos âmbitos pessoal, social e cognitivo. É por meio dessa reflexão sobre a língua que o sujeito se torna autônomo

para atender as demandas da sociedade letrada e apropriar-se de conhecimentos organizados na e pela língua.

Diferentemente da coleção de livros apresentada anteriormente – *Tecendo Linguagens*, a coleção de Borgatto et al [manual do professor] (2015) não abrange de forma clara inicialmente em seu Manual as teorias e autores que dão suporte fundante à formação dos livros. O que aparece nas páginas do manual são pequenas citações de autores utilizados para referenciar o trabalho proposto, como exemplifica a figura a seguir:

Figura 3 - Citações de concepções.

"Texto (do latim *textus*, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos."

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 62.

"Podemos definir hoje o **letramento** como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos."

KLEIMAN, Angela B. (Org.), op. cit., p. 19.

"[...] práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de **letramento**, pois nelas é impossível não participar, de forma alguma, de algumas dessas práticas."

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília, 1998. p. 19.

"A própria escrita enquanto sistema simbólico é, quase por definição, um dos principais fundamentos do modo **letrado** de pensamento. [...] Favorece também a consciência metalinguística, por consistir em suporte material da língua, sobre a qual o sujeito pode refletir e construir conhecimento explícito, e a consciência metacognitiva. Pela possibilidade de verificação do discurso escrito enquanto produto de pensamento, de objetivação da experiência pessoal."

OLIVEIRA, Marta Kohl, op. cit., p. 154.

2. Um projeto de estudo/ ensino da Língua Portuguesa

Vivemos um tempo de comunicação rápida, de profusão de imagens, de mensagens sintéticas, de novas formas de organização das linguagens – verbais ou não verbais. Cada vez mais essas transformações na comunicação exigem dos indivíduos o pleno domínio de diferentes linguagens. Isso se torna condição para a comunicação e para o desenvolvimento cognitivo.

Entre as linguagens, a linguagem verbal – a língua falada e escrita – ocupa posição de destaque no universo da comunicação. Além de ser expressão de identidade nacional, a língua é o instrumento privilegiado para se estabelecer relacionamentos sociais no dia a dia, ordenar os dados da realidade, organizar o pensamento, "traduzir" as linguagens não verbais, avaliar o dito e o escrito, organizar e registrar conhecimentos adquiridos, etc. O domínio das formas de comunicação verbal – oral e escrita – instaura-se também como uma das condições para atuação mais autônoma e, conseqüentemente, mais ética na sociedade.

A capacidade de interagir servindo-se de diversas linguagens confere amplo acesso aos atuais processos de comunicação. No âmbito do ensino-aprendizado, isso exige a revisão das concepções sobre os objetos de comunicação para que se possa implementar nova prática pedagógica. Alterou-se substancialmente a **noção de texto**, que durante muito tempo orientou o ensino da língua. De objetos essencialmente linguísticos, os textos passaram a ser vistos como objetos de comunicação que podem comportar também linguagens não verbais.

Acatar a concepção de **texto** como **construção cultural** implica agregar à prática da leitura ações para que o aluno estabeleça relações entre linguagens, textos e contextos, de tal forma que o texto não seja visto/lido como um produto isolado e, portanto, artificial. É por tais motivos que, nesta obra, agrega-se à concepção de texto a concepção de **gênero textual**, que traz incorporada a dimensão cultural e política da linguagem.

Contribuir para o enriquecimento do universo cultural do aluno é um dos propósitos desta coleção ao oferecer textos de mesmo gênero provenientes de diferentes contextos e possibilitar a relação deles com produções em linguagens não verbais.

A dimensão cultural dada à língua relaciona-se a necessidade de se considerar a concepção de **letramento** como elemento que perpassa as propostas pedagógicas mais recentes, no que se refere à função da escola de não apenas introduzir o aluno no mundo da escrita, mas também de torná-lo um indivíduo **funcionalmente letrado**.

Notou-se a utilização de pensamentos de Kleiman (1999) no momento em que é mencionada a mudança da noção de texto, além de utilizar a autora citada e outras referências para fundamentar a noção de letramento adotada na coleção. Os trechos destacados em círculos pelo pesquisador na figura são apenas para dar respaldo ao que está sendo explanado no texto das autoras da coleção.

A concepção de língua adotada por Borgatto et al [manual do professor] (2015) em sua obra é a língua como meio pelo qual se estabelece interação social diariamente, uma vez que é instrumento que organiza informações da realidade, que interpreta as outras linguagens, é organizadora dos pensamentos, entre outros aspectos. As autoras reiteram que o domínio efetivo da língua abarca uma maior autonomia e ética. Em suas palavras,

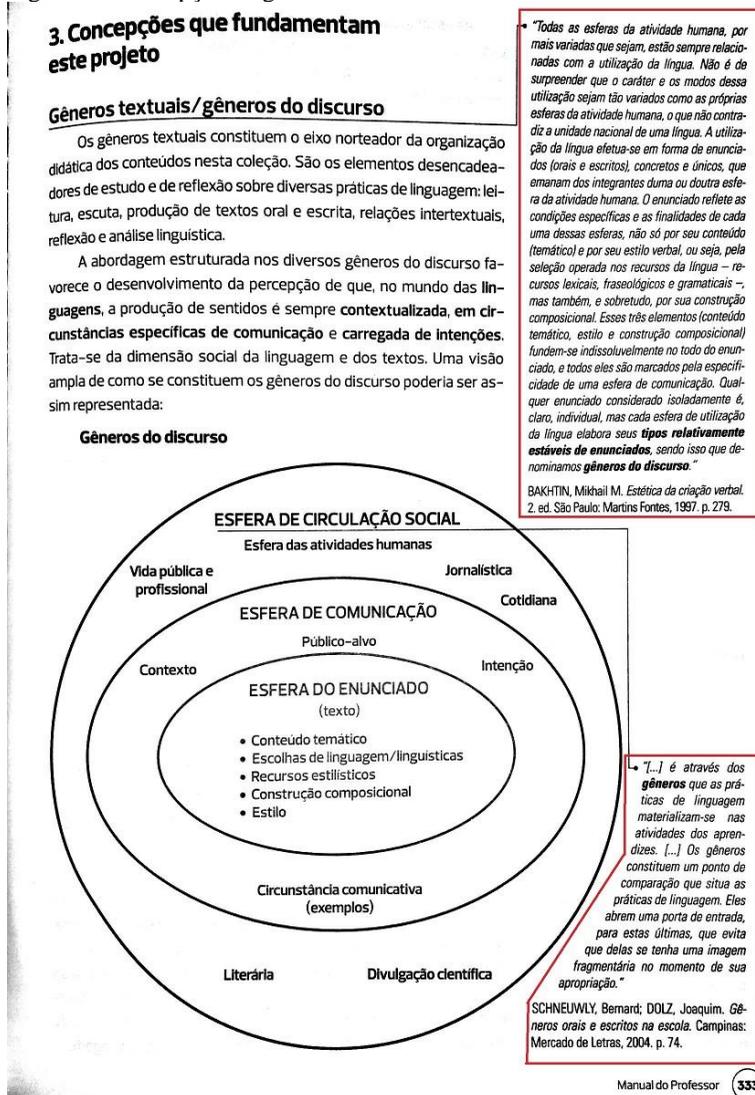
Além de ser expressão da identidade nacional, a língua é o instrumento privilegiado para se estabelecer relacionamentos sociais no dia a dia, ordenar os dados da realidade, organizar o pensamento, “traduzir” as linguagens não verbais, avaliar o dito e o escrito, organizar e registrar conhecimentos adquiridos, etc. O domínio das formas de comunicação verbal – oral e escrita – instaura-se também como uma das condições para atuação mais autônoma e, conseqüentemente, mais ética na sociedade. (BORGATTO et al [manual do professor], 2015, p.364).

Outra noção apresentada inicialmente foi a de texto. Na coleção, o texto não é visto, segundo as autoras, como um produto isolado, ou seja, um produto meramente artificial, mas é visto como construção cultural. O discente, trabalhando com textos diversos sobre essa perspectiva, conseguirá estabelecer relações entre linguagem e contexto social. Para esse trabalho desenvolver-se, a ideia de gêneros do discurso é parte fundante no seu contexto teórico e metodológico, assim sendo, são eles que nortearão as práticas de linguagem – leitura, produção textual oral e escrita, escuta, reflexão e análise linguística.

Para a definição de gêneros do discurso, Borgatto et al [manual do professor] (2015) novamente utilizam de uma citação ao lado do texto de sua autoria para exemplificar qual a noção de gêneros utilizada, no caso, Bakhtin (1997). Entretanto, vale a ressalva de que, em momento algum, há uma explicação das autoras para a abordagem teórica da escolha, ela é simplesmente exposta como um adendo ao texto principal, o qual tem um foco maior em explicar sobre a abordagem da

elaboração didática com estruturação nos gêneros do discurso. Para isso, foi apresentada de uma representação, baseada em Schneuwly; Dolz (2004), acerca da Esfera de Comunicação Social, como exemplifica a figura abaixo:

Figura 4 - Concepção de gêneros do discurso.



Fonte: BORGATTO et al (2015).

Percebeu-se que as autoras trazem ideias relevantes e importantes para o trabalho com gêneros do discurso, visto que, para eles, é o cerne do desenvolvimento das atividades da coleção de livros didáticos proposta. Entretanto, como nos conceitos anteriores, as autoras não se atêm em explicar de forma concisa o que é, para que serve, voltando apenas para o como trabalhar.

Prosseguindo acerca do tema, Borgatto et al [manual do professor] (2015), baseados em Bakhtin (1979), comentam sobre a diversidade e a quantidade dos gêneros do discurso presentes em sociedade. “A cada intenção particularizada, a cada público a que o texto é destinado, a cada mudança de veículo/suporte, se alteram as configurações de linguagem. Consequentemente, o gênero é alterado.” (BORGATTO et al [manual do professor, 2015, p.366).

Um ponto a se ter maior mais atenção foi no momento em que as autoras mencionam que no ambiente de sala de aula,

[...] ao compreender o que é e o que constitui um gênero textual, o aluno adquire elementos para melhor compreender o que deve ser buscado no texto. Se o aluno [...] reconhecer a organização de uma notícia, saberá os elementos fundamentais que estruturam esse gênero: Quem?, Quando?, Onde?, Por quê?. [...] Na produção textual, esses conhecimentos contribuirão para o aluno fazer e adequar suas escolhas ao tema, ao contexto, ao destinatário, à intenção e ao suporte. (BORGATTO et al [manual do professor, 2015, p.366).

Percebeu-se uma ênfase na composição textual do gênero acima de todos os outros aspectos que dão vida ao gênero do discurso. O que constitui o gênero, segundo o excerto das autoras, é o que o aparece na superfície do texto. Todos os outros fatores, como o projeto de dizer, a intencionalidade do sujeito, o conteúdo temático, os recursos linguísticos, seu interlocutor em potencial e seu suporte são determinados a partir do reconhecimento da composição textual do gênero, seja em momentos de reflexão sobre um texto ou em um momento de produção textual por parte dos discentes.

A escolha dos gêneros utilizados na obra se dá por dois grandes fatores apresentados pelas autoras: primeiramente, em relação às capacidades de linguagem que compõem as práticas de linguagem e que

dividem os gêneros em cinco campos – o narrar, o relatar, o expor, o argumentar e o instruir; segundo ponto, em função da circulação nas diversas esferas sociais.

A prática de linguagem voltada ao trabalho da leitura é apresentada posteriormente aos gêneros do discurso. As autoras da coleção mencionam a ideia de competência leitora, sendo ela um instrumento de suma importância para a apropriação de conhecimentos do mundo e também de si próprio.

Borgatto et al [manual do professor] (2015) relatam ao seu leitor que, em sua coleção, o trabalho desenvolvido no âmbito da leitura se realiza por três níveis de abordagem do texto, também chamado de níveis de proficiência que a leitura deve atingir. Eles são: compreensão, interpretação propriamente dita e extrapolação e crítica.

No primeiro nível de abordagem – compreensão –, é apresentada uma proposta de trabalho por meio de atividades de entendimento literal do texto, localização de dados e informações, reconhecimento da modalidade de linguagem constituída a partir da intencionalidade e identificação do gênero do discurso. No segundo nível – interpretação propriamente dita –, buscam-se as relações mais implícitas do texto, análise de relações possíveis entre os elementos que compõem o texto, percepções das intenções explícitas e implícitas e reconhecimento dos efeitos de sentido provocados pelas escolhas de estilo e composição do texto. Por último, no terceiro nível – extrapolação e crítica – a leitura volta-se, principalmente, ao posicionamento do sujeito-leitor perante o texto, por meio da interpretação realizada e apreciação crítica da produção textual lida.

Notou-se um trabalho gradativo da prática de leitura na proposta apresentada pelas autoras no manual do professor, indo de atividades mais simples às mais complexas. Partindo de elementos da estrutura superficial do texto, como o reconhecimento de aspectos ligados à intencionalidade do sujeito-autor, passando por momentos de compreensão mais profunda de elementos do texto juntamente ao projeto de dizer, chegando a um posicionamento crítico, uma resposta, do sujeito-leitor.

Em relação à prática de produção textual, Borgatto et al [manual do professor] (2015) afirmam a importância do seu desenvolvimento para a vida social do aluno. Todas as atividades – leitura, análise e reflexão da língua e outras que venham a ser desenvolvidas em sala de aula –, devem culminar em um sujeito autor de seu texto.

Para que aja um profícuo trabalho com texto em sala de aula, as autoras relatam que os alunos devem ter contato com textos de

circulação social ou de conteúdos específicos, para isso, a abordagem das características dos gêneros do discurso se faz válida para os objetivos a serem alcançados.

Sobre a abordagem, as autoras afirmam que na coleção

[...] procura-se construir as sequências didáticas de modo que as condições de produção – **sobre o que escrever, por que escrever, com que intenção, para quem, em que circunstância e com quais escolhas e linguagem** – orientem o planejamento do texto a ser elaborado pelos alunos. (BORGATTO et al [manual do professor], 2015, p. 373, grifos das autoras).

Acerca da prática de análise e reflexão linguística, Borgatto et al [manual do professor] (2015), em seu manual do professor, mencionam que todo o processo deve ser situado nas reais condições de comunicação, sendo assim, para que isso ocorra, o gênero do discurso é o ponto inicial dos estudos. “É no e pelo gênero que se pode dimensionar os usos linguísticos em situações e contextos reais.” (BORGATTO et al [manual do professor], 2015, p. 395).

Por meio da utilização dos mais diferenciados gêneros do discurso, a reflexão sobre a língua é explanada no contexto de escolhas realizadas para cada gênero em tela, bem como os possíveis efeitos de sentido a serem produzidos no interior de uma produção textual. Esse trabalho evidenciará o uso concreto da língua. Nas palavras das autoras,

A partir dos gêneros de circulação social real, propõe-se o estudo sobre as escolhas de linguagem realizadas em cada gênero, e as possibilidades de efeitos de sentido que possam produzir. Dessa forma, pretende-se tornar concreto o fato linguístico, ao ser inserido numa situação real de uso, tanto fírmal quanto informal. (BORGATTO et al [manual do professor], 2015, p. 373, grifo das autoras).

Nas seções do conjunto de livros, o estudo voltado à análise e reflexão linguística aparece em dois momentos: na seção *interpretação de texto*, a qual destina-se a perceber e avaliar os efeitos de sentido realizados por meio da linguagem; e na seção *língua: usos e reflexão*, na qual se desenvolvem dois aspectos do estudo da linguagem – i) além-se

em ordenar, descrever e organizar conhecimentos acerca da língua tendo como partida os textos utilizados em cada capítulo/unidade; e ii) faz-se recortes de conceitos linguísticos específicos, os quais são considerados essenciais para a compreensão e organização dos conhecimentos linguísticos do aluno.

Segundo as autoras, a prática aqui destacada se amplia por meio de atividades e textos que evidenciem a língua em seu real papel dentro de uma situação de comunicação. Entretanto, além disso, Borgatto et al [manual do professor], 2015, p. 396) mencionam a presença de atividades “mais convencionais para a identificação, incorporação e sistematização de conceitos”. Isto é, há a afirmação de exercícios de cunho mais tradicional, voltados à metalinguagem.

As autoras justificam o trabalho com atividades mais tradicionais, mais voltadas a normatividade da língua, ao afirmarem que

[...] se o aluno tiver o domínio de algumas formas de organização da língua e um mínimo de condições de descrever processos linguísticos (metalinguagem básica), justificando-os, ele terá também mais possibilidades de escolhas quando precisar de recursos diversificados para atender às necessidades de comunicação. (BORGATTO et al [manual do professor], 2015, p. 396).

Além da justificativa supracitada, Borgatto et al [manual do professor] (2015) mencionam que o trabalho voltado à metalinguística se fundamenta no instante em que se considera que a autonomia na utilização da língua pressupõe segurança e liberdade nas escolhas de formas e expressões de variáveis linguísticas mais adequadas a determinada situação de comunicação. Para que o aluno exerça essa autonomia linguística, ele necessita de um conhecimento mínimo das regras de uso das variedades mais formalizadas da língua.

Percebeu-se, por meio da análise realizada e exposta anteriormente, que a prática de análise linguística proposta e explanada no Manual do Professor da coleção *Projeto Teláris – Português* caminha entre duas grandes perspectivas.

Por um lado, uma prática voltada à situação concreta de interação/comunicação, partindo, toda a análise e reflexão, dos gêneros do discurso, ou seja, todos os processos de estudo partem da língua em seu uso real – as escolhas linguísticas e seus efeitos de sentido –, a fim

de promover um maior conhecimento acerca da situação de comunicação, como também acerca do gênero e sua linguagem. Tudo isso visando a proficiência do aluno perante a leitura e/ou a produção textual de um determinado texto.

Por outro lado, tem-se o foco nas atividades isoladas da língua, direcionadas à metalinguagem, isto é, voltadas a uma gramática mais conceitual e normativa. O estudo nessa instância destina-se ao reconhecimento, identificação, incorporação e sistematização de fenômenos linguísticos. O estudo centra-se, então, nas nomenclaturas e regras de uso da língua.

Um último aspecto a ser destacado no Manual do Professor em estudo é a seção acerca de orientações teórico-metodológicas e de articulação dos conteúdos dos livros com outras áreas do conhecimento. Nela, há uma explicação de possíveis abordagens de cada unidade e de cada gênero presente.

Na unidade 4, especificamente no capítulo 8, há a abordagem do gênero discursivo *artigo de opinião*. Segundo Borgatto et al [manual do professor] (2015, p. 415), pontos que podem ser destacados por meio da abordagem desse gênero são: a intencionalidade, a importância da argumentação e o dialogismo presente no texto – o autor dialoga ou responde as possíveis objeções do leitor.

Além de destacar esses pontos a serem explanados em sala de aula acerca do *artigo*, as autoras sugerem ao professor bibliografia¹¹ referente ao trabalho com gêneros discursivos e propõem atividades de leituras: a seleção de um jornal *on-line*, acessando a seção *Opinião* – espaço em que o *artigo* aparece. Durante a leitura, orientar os alunos a perceber o assunto – questões polêmicas –, a posição do autor quanto ao assunto, os argumentos utilizados por ele e a conclusão do texto.

O Guia do PNLD/2017 faz um apontamento de suma importância quanto ao papel do Manual do Professor, alegando que ele “é um material essencial para que o docente compreenda a proposta pedagógica da obra e seu princípio organizador, de modo a poder usar, de forma consciente e crítica, o livro didático em sua prática de ensino da Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2016, p. 25).

Os manuais das duas coleções de livros didáticos cumpriram aqui um papel norteador de todo o trabalho a ser desempenhado em sala de aula com o auxílio dos livros como está escrito nos postulados do Guia do PNLD/2017, no qual há a afirmação de que manual do professor

¹¹ DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

“deve constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção pelo professor tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do estudante.” (BRASIL, 2016, p. 21).

Nos dois, encontraram-se o aporte teórico e o detalhamento sobre as práticas de linguagem – leitura, produção textual e análise linguística –, bem como outros assuntos pertinentes ao ensino. Na primeira obra em estudo, notou-se um aprofundamento maior quanto aos pensamentos que dão ancoragem ao trabalho, bem como a exposição do tratamento dado as práticas mencionadas acima. Na segunda coleção em estudo, evidenciou-se que a teoria, escolhida como norteadora do trabalho, é apenas apresentada de forma diluída durante a tessitura do texto das autoras do livro, em forma de citações complementares. As práticas de linguagem são abordadas em grande parte do manual, se mostrando como grande foco da prática de sala de aula.

4.2 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE LEITURA

Em uma sociedade onde o texto escrito é parte essencial – uma sociedade grafocêntrica –, a prática de leitura é parte fundamental na vida do sujeito, seja nas suas situações de interação social, como também na sua própria formação escolar ou em outra instância de aprendizagem. Desde a tenra idade, nessas sociedades, esse sujeito é exposto a diversas atividades que estão diretamente ligadas a e/ou motivadas pela leitura.

Para pensar em leitura, deve-se pensar em outros conceitos que estão atrelados a essa prática, como o conceito de enunciado, exposto por Volóchinov (2017 [1929]).

Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada por alguém *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão de “um” em relação ao “outro”. [...] A palavra é uma ponte que liga o eu e o outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLÓCHINOV) (2017 [1929], p. 205, grifos do autor).

Por meio dessa afirmação de Volóchinov (2017) e os postulados acerca de linguagem explorados no capítulo de referencial teórico da presente dissertação, entende-se a linguagem como um processo de interação social, ou seja, é pelos contatos interpessoais que os sujeitos se comunicam.

Abarcado nessa ideia, a leitura pode ser concebida como uma co-produção de sentidos, isto é, no processo de leitura há uma relação direta e participativa – interação – do autor, do leitor e do texto. Nas palavras de Rodrigues, M. (2009, p. 45),

Essa concepção constrói o leitor como um participante ativo do processo da leitura, pressupondo uma inter-relação entre autor-leitor-texto e conhecimentos prévios, processo pelo qual ele tem condições de criticar, criar, reescrever e produzir outro texto. Dessa forma, a leitura não mais é vista como simples decodificação de sinais [...].

O texto a ser explorado no processo de leitura assume o trabalho de mediar os sujeitos da interação. Geraldi (1996, p. 125) afirma que a leitura é “um encontro de sujeitos, enquanto tais, sujeitos situados numa sociedade e por ela influenciados, mas não como resultados mecânicos de suas condições, mas como sínteses destas condições históricas e de suas ações sobre elas”.

Na esfera escolar, a prática de leitura é uma atividade que se faz presente em diversos momentos da escolarização do sujeito. Em diversos contextos diferentes que constituem o ambiente escolar, o aluno entra em contato com leituras diversas.

A leitura, nesses novos moldes de ensino e aprendizagem, torna-se uma das grandes preocupações da escola, ao lado da produção textual. A escola, muitas vezes, é alvo de cobrança quanto à responsabilidade do desenvolvimento dessa prática dos sujeitos, sabendo que, mesmo depois de anos dedicados aos estudos, esses sujeitos muitas vezes ainda não estão capacitados o suficiente para serem efetivos em suas leituras e compreensões.

Os PCN afirmam que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu

conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Geraldi (2013 [1991]) ao postular a leitura como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa, assim como a produção textual e a análise linguística, idealizou-a juntamente à segunda unidade aqui citada, a escrita. Segundo o autor, “[...] ela [a leitura] incide sobre ‘o que se tem a dizer’, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre ‘as estratégias do dizer’ de vez que, sendo um texto, supõe um locutor/autor [...]” (p. 166).

O autor ainda menciona que se deve pensar na razão pela qual se lê o que é lido. Para que isso seja refletido e internalizado na esfera escolar, certas atitudes produtivas quanto à leitura são necessárias para que haja sentido na produção. A leitura pode ter fins em buscar informações; na vontade de compreender um outro sujeito e também as compreensões desse outro sujeito; na exploração de um texto com o destino de produzir um novo texto (prática que estaria mais ligada à análise do gênero, por exemplo); além de uma leitura de um texto-enunciado, isto é, uma leitura em que os alunos entram em contato com o texto, com a voz do autor – com sua posição, visão de mundo e valores axiológicos –, suscitando os alunos a interagir frente a esse discurso lido, tomando uma posição, uma ação ativamente responsiva.

Essa prática acontece com o auxílio de diversos recursos: livros paradidáticos, jornais, revistas, textos retirados de *sites*, e o mais comum, o livro didático. Rodrigues, M. (2009) afirma que no “que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente nas atividades de leitura, o LD tem sido utilizado como o principal instrumento no processo de formação do sujeito-leitor.”

Partindo das ideias supracitadas acerca da prática de leitura e também do papel do livro didático em sala de aula, o qual auxilia nesse processo, analisaram-se os capítulos que abordam o gênero do discurso

artigo das duas coleções de livros - *Tecendo Linguagens* e *Projeto Teláris – Português*.

A prática de leitura media pelo gênero do discurso foi analisada tendo alguns pressupostos norteadores, tais como:

- i) Leitura do texto como enunciado – prática que coloca o aluno numa posição de interlocutor do enunciado, sendo a reação-resposta ativa ao projeto de dizer do texto lido o elemento essencial da prática;
- ii) Leitura que abranja as duas dimensões constituintes do gênero do discurso – dissertadas anteriormente na subseção do referencial teórico intitulada *Artigo* – a dimensão social, ou seja, sua circulação social, sua finalidade ideológico-discursiva, entre outros aspectos e a dimensão verbal, os seus componentes linguísticos que o tornam uma produção textual;
- iii) Leitura-estudo do texto e do gênero: pontos como a esfera de produção do gênero em tela, a sua situação social – finalidade, composição dos integrantes da interação social – as relações dialógicas e os valores axiológicos presentes na produção, sua organização e composição textual. (RODRIGUES, R., 2009);
- iv) Leitura de texto como pretexto para o trabalho de outro assunto, tal como um componente da gramática, seja ele morfológico, fonético ou sintático.
- v) A leitura apenas como uma mera decodificação/retomada de ideias trazidas no corpo do texto.

Na coleção *Tecendo Linguagens*, encontram-se três capítulos destinados ao trabalho com o gênero *artigo*: no livro destinado ao 7º ano, unidade 2, capítulo 1 e no livro destinado ao 9º ano, unidades 3 e 4, nos capítulos 1 de cada unidade. Na coleção *Projeto Teláris – Português*, em cada livro da coleção, há um capítulo destinado ao gênero: no livro do 6º ano, capítulo 7 da unidade 4, no livro do 7º ano, capítulo 8 da unidade 4, no livro do 8º ano, capítulo 5 da unidade 3 e, finalmente, no livro do 9º ano, capítulo 7 da unidade 4.

A tabela abaixo mostra os textos explorados nas atividades de leitura em cada um dos capítulos:

Tabela 2 - Livro Didático - Tecendo Linguagens

| | | Capítulo | Textos |
|--------|---------------|----------|--|
| 7º ano | Unidade 2 | 1 | Não somos macacos – Breiller Pires |
| 9º ano | Unidade 3 e 4 | 1 | Paz social – Gilberto Dimenstein Superlotação carcerária – Drauzio Varella Brasil – Darcy Ribeiro |

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Tabela 3 - Livro Didático - Projeto Teláris – Português.

| | Unidade | Capítulo | Textos |
|--------|-----------|----------|---|
| 6º ano | Unidade 4 | 7 | É hora de me virar sozinho? – Rosely Sayão Uso excessivo da tecnologia pode prejudicar a saúde dos jovens – Marília Schuh |
| 7º ano | Unidade 4 | 8 | A mania nacional da transgressão leve – Michael Kepp Bullying é uma arma para ganhar popularidade – Jairo Bouer |
| 8º ano | Unidade 3 | 5 | Insegurança – Contardo Calligaris Eu sou normal – Adélia Chagas Por que insistimos em definir a personalidade de uma pessoa só de olhar para ela? – Emiliano Urbim |
| 9º ano | Unidade 4 | 7 | Celebridades descelebradas – Luili Radfahrer Eles estão seguindo nossos passos – Dagomir Marquezi |

Fonte: BORGATTO. et al (2015).

Primeiramente, no livro didático *Tecendo Linguagens*, a partir dos textos acima destacados, foram propostas cinquenta e cinco questões voltadas à prática de leitura. Doze questões foram apresentadas no livro destinado ao 7º ano e quarenta e três questões, no livro destinado ao 9º ano. A maior quantidade de atividades está presente no livro do 9º ano, tendo em vista que é nesse volume que ocorre o trabalho de leitura e produção textual do gênero em tela, o *artigo*. No volume do 7º ano, a exploração da leitura de texto desse gênero se dá como complemento ao tema abordado e a um outro gênero do discurso em estudo, a notícia.

Seguindo os pressupostos de análise da elaboração didática da prática de leitura anteriormente apresentados, as cinquenta e cinco questões acerca da leitura puderam ser analisadas. Dentre a totalidade das atividades na coleção no tocante ao gênero *artigo*, nove se caracterizam como atividades voltadas à leitura do texto-enunciado, oito como leitura das duas dimensões constituintes do gênero em tela, dezessete questões como leitura-estudo do texto e do gênero, sete como leitura com um viés de pretexto para o trabalho de outro assunto (gramatical) e, por fim, quatorze questões de decodificação/retomada de ideias expostas no corpo do texto.

O gráfico abaixo mostra como as atividades de leitura estão divididas na coleção *Tecendo Linguagens*.

Gráfico 1 – Atividades de leitura – LD Tecendo Linguagens.



Fonte: corpus da pesquisa.

Como primeiro item dos pressupostos metodológicos listados anteriormente, buscaram-se e analisaram-se questões que se voltassem ao trabalho com a leitura de texto como enunciado, a qual coloca o aluno como sujeito interlocutor da interação comunicativa e espera-se uma reação resposta ativa nesse processo.

Como exemplo desse processo de leitura, segue abaixo a figura 5, a qual mostra um dos exercícios propostos:

Figura 5 - Exercício – Leitura de texto como enunciado 1.

2. Por que tanto adultos quanto menores abandonados são vítimas da sociedade?

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

A partir da leitura do texto “Paz Social”, de autoria de Gilberto Dimenstein, o qual discute acerca da violência no cenário brasileiro, a rua, como palco dessa violência, contraponto posteriormente à paz social, o aluno deveria se posicionar frente a alguns aspectos do texto. Dentre esses aspectos, destacam-se os que são explorados nas questões da figura 5. Para responder a essa pergunta, percebeu-se que o aluno deve-se posicionar como um sujeito socialmente engajado, que entende a realidade de seu país, para assim poder ter uma reação-resposta ativa adequada à proposta da pergunta.

Outro exemplo que pode ser explanado aqui acerca da elaboração didática de atividades voltadas à prática de leitura, leitura essa considerando o texto como um enunciado vivo e concreto é o da figura 6.

Figura 6 - Exercício – Leitura de texto como enunciado 2

6. Esse artigo de opinião foi retirado do livro *O cidadão de papel*. Considerando que o autor aborda diferentes aspectos dos problemas que a nossa sociedade enfrenta, por que você acha que ele atribuiu esse título ao livro?

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

No exercício destacado, para ter uma resposta profícua, seguindo a ideia da atividade anterior, o aluno necessita posicionar-se como um sujeito inserido em uma sociedade, a qual é destacada no próprio enunciado, e traçar parâmetros de comparação entre a realidade e o título destacado. Notou-se que a resposta vai além de uma explicação do significado literal do conteúdo verbal. O aluno, por meio de seus valores axiológicos, instigado pela leitura do texto, se posicionará frente à questão.

Um terceiro exercício que pode exemplificar a elaboração didática da prática de leitura voltada ao texto enunciado é o mostrado abaixo:

Figura 7 - Exercício – Leitura de texto como enunciado 3

9. Por que o fato de empilhar presidiários em espaços cada vez mais exíguos é um perigo que ameaça a todos nós?

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Para poder responder à pergunta acima mencionada, o aluno além de compreender o tema do texto “Superlotação carcerária”, de Drauzio Varella, deve perceber nitidamente a crítica trazida em suas linhas por

meio de argumentos do autor – parte integrante do gênero do discurso *artigo*. Só assim, após a compreensão dos valores ideológicos e axiológicos do autor acerca do tema e também da sua posição de sujeito social, o aluno se posicionará perante a pergunta proposta.

Nessa instância, correlaciona-se a atividade com a noção do sujeito socialmente engajado, que se constitui por meio da relação social com outro, o excedente de visão, que não tem o alibi da existência, isto é, é um sujeito responsivo. (BAKHTIN. 2003 [1979]).

Um último exemplo a ser citado das atividades que procuram explorar uma reação-resposta ativa do sujeito interlocutor, frente ao que foi exposto nas linhas do texto é o que se segue:

Figura 8 - Exercício – Leitura de texto como enunciado 4

2. Pela leitura do texto, o que você conclui sobre a vinda do europeu ao Brasil?

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Para responder à pergunta realizada, o aluno deverá se posicionar responsivamente frente ao conteúdo do texto, o qual traz um panorama acerca do Brasil, inferir sobre o tema e buscar, também, por conhecimentos que vão além das linhas do texto.

Como segundo pressuposto metodológico de análise para a elaboração didática das práticas de leitura, analisou-se a leitura abrangente das dimensões constituintes do gênero do discurso – o social e o verbal. De antemão, a análise mostra que as perguntas voltadas ao cunho linguístico são mais frequentes do que as voltadas para o âmbito social do gênero. Perguntas relacionadas a fatores linguísticos (dimensão verbal) na construção do sentido do texto obtiveram um maior aparecimento em relação ao âmbito social.

O exemplo abaixo demonstra uma dessas questões:

Figura 9 - Exercício - Leitura das duas dimensões do gênero do discurso 1

5. Releia o seguinte trecho:

Não sejamos ridículos, caro leitor. Se nossa polícia fosse bem paga, treinada e aparelhada de modo a mandar para atrás das grades todos os bandidos que nos infernizam nas ruas, estaríamos em maus lençóis. Os recursos para mantê-los viriam do aumento dos impostos? Dos cortes nos orçamentos da educação e da saúde?

- Que adjetivo é utilizado pelo autor para se referir aos leitores que, eventualmente, não concordem com ele? Qual é, provavelmente, a intenção do autor ao fazer uso desse adjetivo?

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Percebeu-se na pergunta acima um olhar mais voltado a um recurso da língua, o adjetivo. Entretanto, a pergunta não se destina à caracterização gramatical da classe de palavras através de um viés tradicional, como geralmente, acontece nos LDs. O trabalho aqui é centrado na utilização desse recurso linguístico dentro da construção textual do *artigo* pelo seu autor. Isso se torna claro por meio da segunda parte da questão, o foco se dá na intenção do autor ao utilizar esse adjetivo para caracterizar o seu leitor. A metalinguagem não é o objetivo da pergunta, mas o meio para se abordar o funcionamento da linguagem no texto.

Figura 10 - Exercício - Leitura das duas dimensões do gênero do discurso 2

2. Observe novamente a imagem que acompanha o artigo de opinião:



a) Na imagem, um ponto de interrogação foi inserido ao final do título da campanha. Que efeito de sentido essa inserção produz?

b) Por que, provavelmente, essa imagem foi escolhida para compor o artigo de opinião?

c) Que relação pode ser estabelecida entre essa imagem e o título do artigo?

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

O exercício acima diz respeito ao texto “Não somos macacos”, de Breiller Pires, o qual relata e discute o episódio de racismo vivido pelo jogador brasileiro Daniel Alves, quando foi arremessada contra ele uma banana no campo de futebol. Também é discutida a posição do jogador Neymar e sua campanha realizada no ambiente virtual. Novamente, o estudo é focado às intenções e efeitos de sentido produzidos pela utilização de alguns recursos linguísticos na construção do texto, nesse específico caso, o ponto de interrogação.

O terceiro pressuposto de análise diz respeito à prática de leitura com ênfase no estudo acerca do gênero *artigo*. Buscava-se aqui encontrar e analisar questões que explorassem uma reflexão sobre como se constitui o gênero em tela, desde sua finalidade, seu projeto de dizer, os interlocutores, componentes da interação social, até sua organização e composição no âmbito textual. Como relatado anteriormente, foram encontradas dezessete questões que abarcavam esse tema, se constituindo o mais explorado nas atividades de leitura.

Outro ponto a ser mencionado acerca das atividades voltada ao estudo do gênero por meio das atividades de leitura é que a grande maioria delas das questões são voltadas à forma composicional textual do gênero. Questões voltadas ao projeto de dizer, ao tema do gênero, seu meio de circulação, sujeitos integrantes da situação de interação foram poucas em relação às outras.

Vale destacar ainda que os exercícios desse tipo aparecem apenas no livro do 9º ano, visto que é nesse volume que se tem um enfoque do gênero *artigo* tanto como prática de leitura, como também na produção textual final do capítulo. O *artigo* explorado no livro destinado ao 7º ano está como um apoio ao trabalho de outro gênero – a notícia.

Os exemplos esboçados a seguir demonstram o que foi relatado anteriormente:

Figura 11 - Exercício - Leitura-estudo do texto e do gênero 1

2. A que público o texto se dirige?
3. Qual é o problema focado no artigo lido? Em que parágrafo do texto você pode identificá-lo?
4. Em quais veículos de comunicação esse texto poderia ser publicado?

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Evidenciou-se aqui o trabalho de leitura com ênfase na reflexão do interlocutor do texto lido, no suporte/meio de comunicação, no qual o texto irá aparecer e seu tema. Os alunos devem inferir acerca do interlocutor do gênero, em segunda instância, pensar sobre o conteúdo temático trabalhado no *artigo* lido e por fim em seu suporte de veiculação. Supôs-se que as questões acima são trabalhadas a fim de refletir acerca do aparato que constitui o gênero para o domínio da prática de linguagem ou para reverberar na produção textual dos alunos posteriormente.

Outro exemplo que explora o projeto de dizer, o conteúdo temático, pode ser visto no exemplo a seguir. Nele, os autores propõem um olhar para o tema, utilizando-se da ideia de tese/ponto de vista defendido pelo autor durante a tessitura do seu texto. O aluno deve debruçar-se sobre o texto, ler ele como um todo a fim de entender qual a tese defendida pelo autor. Interessante notar que, neste exercício, há uma breve explicação introdutória acerca do que irá ser pedido para os alunos, diferentemente dos outros exercícios aqui referenciados.

Figura 12 - Exercício - Leitura-estudo do texto e do gênero 2

1. Já sabemos que, em um artigo de opinião, o autor tem por objetivo expor suas ideias e defender uma tese, ou seja, uma opinião, um ponto de vista. Em “Superpopulação carcerária”, qual é a tese apresentada pelo autor?

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

No livro, encontram-se ainda alguns exercícios que irão explorar a finalidade da produção de um texto *artigo* e de que maneira o autor desse texto o produzirá, ou seja, de quais estratégias linguístico-textuais ele fará uso para efetivamente construir um artigo. Abaixo, seguem exemplos de algumas dessas questões.

Figura 13 - Exercício - Leitura-estudo do texto e do gênero 3

1. Qual é o principal objetivo do jornalista ao escrever um texto como esse?
2. Quais estratégias ele usa para alcançar esse objetivo?

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Os outros exercícios de leitura como estudo de gênero sendo o principal objetivo da elaboração didática, debruçam-se sobre as características constitutivas do gênero do discurso em tela, mais especificamente, sua forma composicional.

Uma das características do *artigo* explorada nas atividades de leitura é o argumento. Primeiramente, antes da proposta de atividade, os autores trabalham com um *box* de informações, no qual há a explicação sobre “argumento”, parte constituinte do gênero do discurso em estudo. Oliveira et al (2015), em seu LD, afirmam que o argumento é um recurso utilizado para defender/justificar uma opinião.

A partir dessa explanação, a atividade relacionada aos argumentos do texto se dá na forma de reconhecimento. O comando dado ao aluno é o de voltar ao texto, reler e encontrar os argumentos utilizados para poder sustentar a ideia e a crítica do autor acerca do tema abordado. A figura abaixo mostra essa produção.

Figura 14 - Box de informações – argumento.

IMPORTANTE SABER

Argumento é o recurso que utilizamos para justificar uma afirmação ou para convencer alguém a mudar de opinião ou comportamento. Fatos, ideias, razões ou provas são exemplos de argumentos.

A **argumentação** pode aparecer em diferentes gêneros orais ou escritos. Por exemplo, as pessoas podem defender ideias em um debate, em um artigo de opinião, em uma crônica ou até mesmo em uma conversação espontânea. Por isso, é importante saber que, para argumentar, é preciso conhecer melhor o assunto sobre o qual estamos falando ou escrevendo. Desse modo, ficará mais fácil organizar as ideias e construir argumentos adequados e eficazes.

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Figura 15 - Exercício - Leitura-estudo do texto e do gênero 4.

4. Agora, releia o texto, procurando identificar os **argumentos** utilizados pelo autor para defender suas ideias. Depois, responda aos itens a seguir em seu caderno:

- a) Qual é o argumento utilizado pelo autor no segundo parágrafo para defender a tese de que violência gera mais violência?
- b) No terceiro parágrafo, o autor fala sobre a paz social. Para ele, o que pode garantir a paz em uma sociedade?
- c) Qual é a ideia defendida pelo autor no quarto parágrafo para explicitar a diferença entre um país desenvolvido e um país dito de "Terceiro Mundo" (subdesenvolvido)?

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

O quarto pressuposto metodológico da elaboração didática da prática de leitura mencionado anteriormente nessa seção foi a leitura como pretexto para o trabalho de outro assunto, a tomar como exemplo, conteúdos de cunho gramatical – fonético, morfológico, sintático, etc.

Foram encontrados sete exercícios desse tipo nas atividades de leitura destinadas a compreensão e discussão do gênero do discurso *artigo*. As perguntas eram abertamente voltadas, por um viés tradicional, ora para a classificação de uma palavra ou expressão, ora pedindo o significado presente no dicionário de uma palavra retirada do texto.

O primeiro exemplo a ser explanado é o que mostra a figura de número quatorze (14).

Figura 16 - Exercício - Leitura de texto como pretexto 1.

2. Releia mais um trecho do artigo:

Eu não sou macaco. Nós não somos macacos. **Ninguém** merece ser chamado de macaco sob o estigma da segregação racial. Isso é grave e nunca pode ser relativizado.

- É possível afirmar que a palavra destacada no trecho possui sentido vago e impreciso? Explique.

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Como assunto seguinte na sequência do capítulo do LD destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental II é o pronome indefinido – conteúdo gramatical –, os autores se utilizaram do texto lido anteriormente para realizar uma ponte entre os dois pontos, o texto e o conteúdo gramatical. Realizado o recorte de um trecho do texto a fim de servir como base de análise da pergunta, o seu conteúdo se voltou apenas ao significado da palavra “ninguém”, a qual na gramática se constitui como um pronome indefinido.

Aqui, a noção bakhtiniana de língua(gem) explorada anteriormente no referencial teórico desta pesquisa e também no manual do professor da coleção é apagada. A linguagem como “um acontecimento social da interação discursiva” (VOLOCHINOV] (2017 [1929], p. 218-219) não fica clara nesse exercício, visto que o objetivo principal é o significado gramatical da palavra.

Em outros exercícios, a prática desenvolvida por meio da leitura do texto e da resolução dos exercícios é apenas a de identificar significados parecidos. O exercício em destaque abaixo trabalha com uma palavra em específico – a palavra *graça*. Traz alguns exemplos dela dentro de algumas orações para, posteriormente, pedir aos alunos que mostrem qual exemplo tem o mesmo significado do que o da frase retirada do texto lido quanto à palavra em estudo.

Figura 17 - Exercício - Leitura de texto como pretexto 2

1. Observe os diversos sentidos da palavra “graça(s)”:

- As modelos desfilaram com **graça** e elegância.
- Graças** a você consegui um bom emprego.
- Pare de fazer **graça**.
- Não precisa pagar. A entrada é de **graça**.

- Identifique qual dessas alternativas registra a palavra “graça(s)” com significado semelhante ao dado na seguinte frase:

Nossa terra ainda é bonita, **graças** ao que sobrou de nossas imensas matas verdes, cheias de flores e frutos.

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Como último aspecto a ser analisado, tem-se a leitura como decodificação/retomada de ideias trazidas no corpo do texto. Foram encontrados quatorze exercícios desse cunho, mostrando ser uma prática muito recorrente nos exercícios de leitura. Vale salientar aqui que esse tipo de exercício se constituiu como segunda maior ocorrência nos livros didático da coleção *Tecendo Linguagens*, no tocante ao gênero do discurso *artigo*, ficando apenas atrás dos exercícios voltados ao estudo do gênero.

Os comandos das atividades dadas aos alunos, na grande maioria, são apenas a busca por informações nas linhas dos textos lidos. No corpo da pergunta, há a menção de algum fator relacionado ao texto e o aluno deve ater-se ao *artigo* utilizado na leitura em busca de onde encontrar aquela informação.

Os exercícios no livro do 9º ano demonstram essa prática de ensino de leitura.

Figura 18 - Exercícios - Leitura como retomada de ideia 1

- De que maneira o aprimoramento da polícia complicaria o problema da carceragem no estado de São Paulo?
- Ao analisar as despesas geradas na construção de uma cadeia, qual é a comparação estabelecida pelo autor?

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Nos dois exemplos apresentados acima, o discente apenas deve se debruçar novamente no texto a fim de encontrar as informações pedidas na sua superfície. Não há nenhum trabalho de inferência ou até posicionamento do sujeito aluno para conseguir responder à questão. Vale salientar, para reiterar a posição de análise da retomada de ideia,

que no livro didático destinado ao uso do professor, a sugestão dada pelos autores ao docente está em forma de citação do texto, isto é, a resposta esperada para essa atividade são trechos apenas copiados.

Há ainda, no decorrer das atividades de leitura, atividades em que o comando é o de transcrever um trecho do texto, deixando clara a ideia de decodificação/retomada de ideia. São perguntas relativamente fracas para o entendimento do leitor, tornando-se algumas vezes sem objetivo, pois não acrescentarão um novo olhar ao texto lido anteriormente. A questão abaixo exemplifica o caso.

Figura 19 - Exercícios - Leitura como retomada de ideia 2

- | |
|--|
| <p>1. Esse texto, escrito em prosa, apresenta passagens poéticas quando se refere à natureza. Localize essas passagens e transcreva-as no caderno.</p> |
|--|

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Relembrando, esta pesquisa destina-se a analisar, no tocante à elaboração didática da prática de leitura, como ela se desenvolve a fim de que o aluno seja proficiente na leitura de textos do gênero do discurso artigo. Observou-se que, no LD Tecendo Linguagens, o trabalho com a prática de leitura, como descrito no Manual do Professor, anteriormente analisado, foca-se em um sistema de perguntas e respostas, evidenciando uma variedade de perguntas para cada texto explorado no âmbito da leitura, como esperado.

A maior parte das atividades são destinadas ao estudo do gênero, sendo algo positivo para o desenvolvimento do trabalho. Entretanto ressalta-se que a maioria das propostas dentro desse grupo se destina aos aspectos composicionais do gênero: argumentos, parágrafos, linguagem utilizada, entre outros aspectos, ou seja, há um trabalho mais voltado aos aspectos verbais/organização textual do gênero. Dentre alguns pontos dos aspectos sociais do gênero – interlocutores da interação social, suporte –, apenas as perguntas destacadas anteriormente foram encontradas.

Entende-se que, numa perspectiva bakhtiniana, a qual foi adotada pelos autores da coleção, os gêneros do discurso são formados por duas partes: a dimensão social e a dimensão verbal (RODRIGUES R., 2001). Ao ter essa compreensão acerca da constituição dos gêneros, esperou-se que as duas dimensões fossem exploradas de maneira igual. Entretanto, ficou evidente pela quantidade de atividades e a descrição delas que o âmbito verbal é o maior foco da coleção, no tocante a leitura do gênero *artigo*.

Sabendo da importância de, no ambiente de sala de aula, explorar as competências do aluno a fim de aperfeiçoar suas práticas de linguagem nas mais diversas situações de interação social, no caso aqui explorado, na situação de interação mediada pelo gênero *artigo*, percebeu-se a falta de um enfoque maior nas questões voltadas à prática de leitura como leitura de texto-enunciado, sendo apenas a terceira mais explorada nas atividades da coleção. E, também, deve-se ter um olhar mais atencioso à quantidade de questões de mera retomada de ideia e/ou decodificação. Essas duas práticas poderiam ser, ao contrário do que está no livro, isto é, deve-se explorar mais questões voltadas a leitura do texto como enunciado e menos questões de retomada de ideia e afins. Vale ressaltar que nas páginas do seu Manual, os autores mencionam que a o ensino da leitura, na obra, vai além de decodificar palavras de um texto, pois objetiva buscar estratégias de construção de significado do texto, entretanto, a quantidade de exercícios de cunho de retomada e/ou decodificação não converge com sustentado pelo manual do professor.

Se assim o enfoque da prática mudar, como falado, entrará em conformidade com o que os PCN afirmam ser a prática de leitura.

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informação decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem os quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69).

Na coleção de livro didático *Projeto Teláris Teláris – Português*, foram propostas sessenta e nove questões voltadas à prática de leitura. As atividades estão divididas em todos os quatro livros da coleção, visto que em todos eles há um capítulo destinado ao trabalho com o gênero do discurso *artigo*. Salienta-se aqui que durante a análise não foram encontrados exercícios voltados à leitura-estudo do gênero e à leitura como decodificação no LD destinado ao 7º ano.

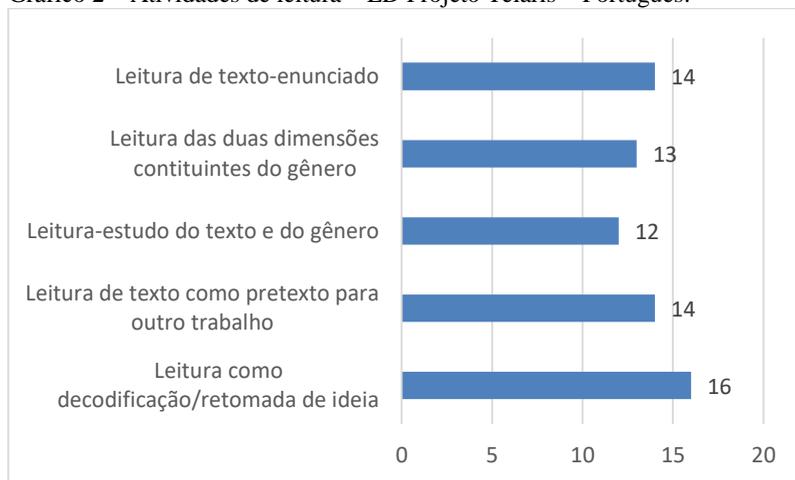
Tendo os pressupostos de análise da elaboração didática explanados anteriormente, as sessenta e nove questões foram divididas em cinco grupos: quatorze questões se encaixam como leitura de texto-

enunciado, treze questões como leitura das duas dimensões constituintes do gênero em tela, doze questões são destinadas à leitura-estudo do gênero do discurso *artigo*, quatorze questões se configuram como leitura por pretexto para o trabalho de outro assunto e, por fim, dezesseis questões são voltadas a leitura como retomada e/ou decodificação de ideia.

Em uma análise inicial, evidenciou-se um avanço, se comparado à coleção de livros anteriormente explorada, nas questões voltadas ao texto-enunciado, atividades que colocam o aluno como o sujeito interlocutor do texto e participante da situação de interação, como também nas questões que exploram as dimensões do gênero, se constituindo uma qualidade da coleção. Entretanto, ao mesmo tempo, foram encontradas muitas questões que se voltam meramente ao trabalho de outro assunto, utilizando o texto apenas como um pretexto e também exercícios simples de recorrer às linhas do texto para achar uma resposta.

No gráfico abaixo, os números de questões e sua divisão fica mais visível.

Gráfico 2 – Atividades de leitura – LD Projeto Teláris – Português.



Fonte: corpus da pesquisa.

Como exemplo de exercícios que explanam o texto como enunciado vivo e concreto, tem-se a atividade abaixo.

Figura 20 - Exercício – Leitura de texto como enunciado 1

7. Depois de ler o texto, qual seria sua resposta para a pergunta do título?

Fonte: BORGATTO et al (2015).

O título do texto lido anteriormente era “É hora de me virar sozinho?”. O texto explora a questão das responsabilidades ao crescer e passar de uma criança, com o respaldo dos pais, à um adulto que deve enfrentar o mundo. A pergunta acima se encaixa como uma leitura que vai de encontro ao texto-enunciado, pois trabalha com o posicionamento do aluno perante o texto, perante o projeto de dizer do autor do artigo.

Outro exercício que serve de ilustração para com a leitura de texto-enunciado é o que se segue na figura abaixo.

Figura 21 - Exercício – Leitura de texto como enunciado 2

8. Por que é difícil para as pessoas comuns perceber que “um vexame *on-line* é quase tão difícil de apagar quanto um nu indesejado”?

Fonte: BORGATTO et al (2015).

A atividade acima refere-se ao texto “Celebidades descelebradas”. Luiz Radfahrer, autor do *artigo*, disserta acerca da questão das mídias sociais, da privacidade e exposição *online* nos dias de hoje. O exercício proposto aos alunos os coloca na posição de um sujeito interlocutor da interação, visto que, para responder a pergunta, eles devem inferir sobre as causas e consequências de um ato nas mídias sociais virtuais. Percebe-se que, nessa proposta, o aluno não reproduz apenas um trecho do texto ou até mesmo o explica com seu modo de dizer, mas sim, se posiciona como um interlocutor que aciona seu conhecimento de mundo, afim de buscar informações sobre o tema do texto, infere sobre o tema e se posiciona através do seu enunciado original.

Seguindo a ordem dos pressupostos metodológicos, o segundo ponto analisado na coleção de livros *Projeto Teláris – Português* foi o ensino da leitura que englobava as duas dimensões constituintes do gênero do discurso *artigo*. A maioria das questões que abordava esse tema se preocupa com a construção de sentido de determinado termo, expressão ou conjunto de palavras para a construção do gênero em tela. Os exemplos a seguir demonstram isso.

Figura 22 - Exercício - Leitura das duas dimensões do gênero do discurso 1

1. O texto que você leu foi publicado numa seção. Observe:



A palavra *quebra-cabeça* tem vários sentidos. Dos sentidos indicados abaixo, qual é o que mais se aproxima da finalidade da seção?

- a) Nome de um jogo de combinar peças para formar uma figura.
- b) Questão ou problema difícil.
- c) Adivinhação que, para ser resolvida, necessita de habilidade.

Fonte: BORGATTO et al (2015).

Interessante da questão acima é que, de fato, ela situa o aluno em questão do suporte, seja no seu enunciado, no momento em que relata que o texto foi publicado em uma seção, mas também nos elementos da imagem trazida. Nela há o nome de um jornal “Folha de São Paulo”, com um segmento específico junto, “folhinha”, uma data, o título da coluna, como também a autora do texto. O aluno por meio desses elementos já consegue inferir sobre o suporte e também sobre a dimensão social do gênero do texto, o que inclui sua esfera social.

A questão em si trabalha com a ideia da relação de sentido que a expressão do título da coluna do jornal “quebra-cabeças” desempenha diante do tema abordado. A resposta se dará tendo em vista também o texto lido. Vale ressaltar que a pergunta não dá margens do aluno discursar livremente, pois a resposta é por meio de múltipla escolha: entre a, b e c, limitando assim as possíveis ideias acerca do tema.

Um outro exercício que tem a leitura voltada para as dimensões do gênero do discurso, mais especificadamente, a dimensão verbal, é o seguinte:

Figura 23 - Exercício - Leitura das duas dimensões do gênero do discurso 2

2. O artigo é escrito por uma psicóloga. Ao escrever como se conversasse com o leitor, ela usa uma linguagem bem espontânea, do dia a dia, empregando palavras próprias da linguagem informal dos jovens.
- a) Identifique, no texto, uma palavra ou expressão que indique essa linguagem mais informal.
 - b) Qual é o provável motivo do uso dessa linguagem?
 - c) Em sua opinião, esse tom de conversa deixou o texto mais claro ou mais difícil?

Fonte: BORGATTO et al (2015).

No comando da atividade, as autoras da coleção de livro didático se preocupam em situar o aluno acerca do sujeito autor, seu interlocutor. A partir disso, focam-se na linguagem do texto utilizada por esse autor – a psicóloga –, dando ênfase na relação do uso deste tipo de linguagem – informal – com a construção do texto. A segunda alternativa a ser respondida dá margens para pensar no papel do uso linguagem na construção de um projeto de dizer e desse uso em relação ao seu interlocutor, o seu público alvo, o qual, nesse caso, seriam pessoas novas e jovens.

Embora o livro estabeleça uma divisão marcada para as três práticas de linguagem: leitura, produção textual e análise linguística, notou-se que questões destinadas à prática de leitura também abordam aspectos que podem ser entendidos como atividades de análise linguística. Por exemplo, no excerto acima, as alternativas a) e b) refletem sobre o uso da língua, o estilo utilizado pela autora do *artigo*.

A leitura-estudo do texto e gênero do discurso, diferentemente da coleção *Tecendo Linguagens*, teve a menor proporção durante as atividades de leitura nos quatro livros que compõem a coleção.

Acerca das perguntas que tinham como objetivo discutir o funcionamento do gênero do discurso *artigo*, a grande maioria delas se focou em um dos aspectos apenas, a questão do argumento. Praticamente em todos os capítulos dos livros de cada ano que trata sobre o *artigo*, há questões sobre argumento, seja reconhecimento no texto, seja retirada de parágrafos que se constituem como argumento de uma tese defendida, seja uma discussão do aluno acerca de algum desses argumentos. A fim de ilustrar esses resultados de análise, os exemplos a seguir foram retirados da coleção.

Figura 24 - Exercício - Leitura-estudo do texto e do gênero 1

- 3.** Assinale os **argumentos** usados para convencer o leitor a não depender tanto dos pais.
- a) Os pais não precisam cuidar dos filhos.
 - b) Os pais não precisam fazer tudo na hora que os filhos querem.
 - c) Os pais têm várias atividades e deveres em seu dia a dia.
 - d) Os pais não podem estar sempre à disposição dos filhos.
 - e) Os pais não devem deixar os filhos se virarem sozinhos.

Fonte: BORGATTO et al (2015).

Figura 25 - Exercício - Leitura-estudo do texto e do gênero 2

- 2.** Agora observe que o segundo, o terceiro e o quarto parágrafos do texto constituem argumentos para a ideia defendida no primeiro: o adolescente perde a segurança porque não se reconhece mais como criança e não se sente aceito no mundo adulto. Cada um desses parágrafos desenvolve um argumento. As frases a seguir sintetizam as ideias principais de cada parágrafo-argumento. Em seu caderno, relacione cada frase ao parágrafo correspondente.
- a) O adolescente passa a considerar fundamental a opinião dos outros para compor sua imagem/identidade.
 - b) O adolescente estranha seu corpo, que se transforma. Não se sente acolhido como criança nem aceito como adulto.
 - c) Dizem ao adolescente que ele cresceu, mas que ainda não está pronto para a vida adulta.

Fonte: BORGATTO et al (2015).

Os exemplos supracitados são respectivamente dos livros destinados ao 6º e ao 8º ano. Nos dois casos, evidenciou-se o que foi relatado, o foco no argumento, componente da forma composicional do gênero do discurso *artigo*. No primeiro caso, há novamente uma atividade com caráter de múltipla escolha, não permitindo ao aluno dissertar sobre o assunto e, na segunda atividade, há a proposta de reconhecimento dos argumentos nos parágrafos do texto, ou seja, os alunos devem responder apenas em que parágrafo cada um dos argumentos se encontra.

Poucas questões se preocupam em explorar os outros fatores que constituem um gênero do discurso (BAKTHIN, 2016 [1979]), tais quais, o conteúdo temático, isto é, aquilo que é possível ser dito dentro daquele

gênero e o estilo, os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

Já no que se refere à leitura como pretexto para o trabalho de outro conteúdo, quarto item de análise, encontrou-se um número relevante de questões na coleção *Projeto Teláris – Português*. Foi encontrado um total de quatorze questões que se voltavam para outro assunto utilizando o texto lido anteriormente como ponto de partida. Esse ponto de partida nada mais é do que trechos retirados do texto para tratar de assuntos, geralmente, de cunho gramatical. O exemplo abaixo mostra um exercício desse tipo.

Figura 26 - Exercício - Leitura de texto como pretexto 1

3. Releia trechos dos primeiros parágrafos do artigo e observe o tempo dos verbos destacados.

Um dia você pediu para sua mãe [...]. E você **ficou** bem chateado.

Noutro dia, **queria** muito ir a uma loja [...] mas ele **chegou** muito cansado.

E naquela noite, então, em que **estava** sem sono [...] **deu** até vontade de chorar, **não foi?**

Por muitas vezes, você **fez** algum pedido [...]. E você **ficou** bravo [...]

- a) Qual é o tempo desses verbos?
- b) Quais palavras ou expressões nesses trechos também indicam o tempo?

Fonte: BORGATTO et al (2015).

Evidenciou-se que o primeiro parágrafo do *artigo* lido anteriormente foi desmembrado em quatro períodos, nos quais os verbos foram grifados para poderem servir de base para as perguntas. O que se alcança com essa atividade é apenas o conhecimento metalinguístico do aluno acerca do tempo verbal, na primeira, pois deve apenas responder “passado/pretérito”. Na segunda, seguindo a ideia de estudo do tempo verbal, há o enfoque nas locuções adverbiais que expressam a ideia de tempo juntamente ao verbo em si.

Outro exemplo destacado dessa prática na coleção de livros didáticos é o exercício abaixo. Nele, como no anterior, utilizou-se de três trechos retirados do texto de leitura, nos quais foram grifadas as conjunções que ligavam as orações. Posteriormente, no primeiro comando, além de ser uma retirada de palavras contidas na superfície textual, a atividade concentrou-se apenas na conjunção e seu desempenho na frase.

Figura 27 - Exercício - Leitura de texto como pretexto 2

2. O texto inicia-se com três situações comuns de pedidos feitos pelos filhos aos pais. Para cada uma há um impedimento. Releia observando os destaques.

Um dia você pediu para sua mãe assistir a um filme com você, mas ela disse que não podia [...]

Noutro dia, [...] pediu para seu pai levá-lo até lá [a loja], mas ele chegou muito cansado [...]

E naquela noite, [...] pediu para sua mãe contar uma história, mas ela disse que precisava dormir [...]

c) Que palavra foi usada em todas essas frases para dar ideia de contrariedade, dificuldade, obstáculo?

b) Que outra palavra poderia dar a mesma ideia?

Fonte: BORGATTO et al (2015).

A leitura como decodificação/retomada de ideias trazidas na superfície textual teve uma significativa presença nas atividades da coleção em análise. Dentre a totalidade, dezesseis delas foram apenas retomadas de informações contidas no texto, ora em exercícios que tinham o comando de ir ao texto retirar uma frase, expressão ou palavra, ora uma questão de cincho de múltipla escolha sobre algum assunto do texto.

A título de ilustração, o exemplo abaixo se configura como uma dessas atividades mencionadas anteriormente.

Figura 28 - Exercícios - Leitura como retomada de ideia 1

3. No quadro abaixo, os delitos estão divididos em quatro grupos. Localize no artigo e transcreva no caderno dois exemplos de cada grupo de delito.

| | |
|---|---|
| Delitos | Grupo A |
| | → Que prejudicam a qualidade de vida de outras pessoas e impedem sua liberdade. |
| | Grupo B |
| | → Que perturbam as relações sociais e causam danos à sociedade toda. |
| Grupo C | |
| → Que são tentadores. | |
| Grupo D | |
| → Que são justificados como fruto de necessidade. | |

Fonte: BORGATTO et al (2015).

A atividade destacada parte do *artigo* “A mania nacional da transgressão leve” que trabalha a noção de pequenos delitos cometidos

pelos sujeitos em sociedade e seu peso. Para a resolução do exercício da figura 28, percebe-se que o aluno apenas deve voltar ao texto e retirar frases que sejam exemplos de transgressões cometidas pelas pessoas. Esses delitos devem ser colocados na tabela de acordo com os parâmetros já estabelecidos pelas autoras da coleção.

Outro exemplo desse tipo de leitura é a questão abaixo com seus desdobramentos.

Figura 29 - Exercícios - Leitura como retomada de ideia 2

1. No primeiro parágrafo o autor diz que o adolescente "se acha diferente". Para justificar essa afirmação, diz que o adolescente perde algo sem ganhar nada em troca que compense essa perda. Em seu caderno, responda a estas questões de acordo com o texto:
 - a) O que o adolescente verifica que perdeu ao se olhar no espelho?
 - b) Essa perda, em nossa cultura, acarreta outras perdas. Quais são elas?
 - c) Talvez não houvesse tantos conflitos se essas perdas resultassem em algum ganho. Qual é o ganho que não acontece e que seria essencial para o adolescente, segundo o autor?
 - d) Na frase: "Ora, esse olhar falha", a quem o autor está se referindo? Transcreva a frase do texto que esclarece a quem pertence esse olhar.
 - e) O título do texto é "Insegurança". Que expressão do primeiro parágrafo equivale a essa palavra?

Fonte: BORGATTO et al (2015).

Partindo do *artigo* "Insegurança", todas as alternativas a serem respondidas são meras retomadas de informações contidas na tessitura textual. As respostas a serem obtidas nas alternativas são frases, expressões e/ou palavras do texto, não indo além do que está em frente ao aluno. Ele não precisa inferir sobre o conteúdo do texto, colocar-se como sujeito interlocutor do texto, seus valores axiológicos na atividade não são necessários, a única parte que interessa é a de que o aluno saiba investigar um texto e achar as frases certas que completam o que a atividade está buscando.

Em uma visão concludente à análise da prática de leitura na coleção *Projeto Teláris – Português*, retomando juntamente os postulados do Manual do Professor, evidenciou-se que as atividades nesse âmbito são bem divididas, com um enfoque maior ainda em questões de retomada de uma ideia ou a decodificação de algum termo. As autoras mencionam três estágios de leitura – compreensão, interpretação propriamente dita e extrapolação e crítica –, entretanto, a

partir da análise, do gráfico e das descrições das atividades, notou-se que as atividades permeiam mais o campo da compreensão, isto é, do estágio inicial da leitura do que da exploração crítica, momento em que o sujeito-leitor consegue se posicionar como interlocutor do texto e autor, explorando sua visão de mundo, seus valores ideológicos e axiológicos.

A prática de leitura de modo geral nas duas coleções de livros mostrou-se satisfatória perante os parâmetros de análise, como também aos pressupostos da prática nos manuais do professor. Mesmo que a presença de exercícios de decodificação e leitura como pretexto seja efetiva, os livros utilizam de uma grande quantidade de atividades que abordam o texto como enunciado vivo e concreto, evidenciando que a prática consegue alcançar bons objetivos quanto à apropriação do gênero do discurso artigo, ou seja, na apropriação do gênero para a leitura de artigos.

4.3 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Com os avanços dos pensamentos acerca do objetivo de ensino e aprendizagem nos anos 80, tem-se um novo movimento teórico para com as aulas de Língua Portuguesa e seu objeto de ensino. Objeto esse não mais são termos gramaticais ou frases isoladas, mas sim o texto em seu todo, em sua forma verbal e outras semioses, encharcado pelo âmbito social.

Para Geraldi (2013 [1991]), a língua vai ter sua concretude no texto, no qual a língua não pode mais apenas ser vista como um aparato de formas, mas também como discurso real e concreto. É por meio do texto que o sujeito desenvolve sua visão de mundo, sua ideologia e seus valores axiológicos. Sendo assim, para o autor, a produção de textos (orais e escritos) é o “[...] ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.” (p.135).

O autor supracitado salienta que a prática de produção textual deve ser entendida como uma atividade de produzir textos na escola, isto é, deve-se criar condições a fim de que o aluno produza seu texto assumindo sua autoria; e não textos para a escola.

Dentre essas condições expostas por Geraldi (2013 [1991]), uma primeira a ser destacada, sendo ela de fundamental valor, é que o aluno tenha o que dizer. O âmbito escolar, partindo desse entendimento, se torna um ambiente de reflexão acerca de temas diversos, além da visão de mundo trazida por cada aluno.

O segundo ponto destacado pelo autor é que se tenha uma razão para dizer o que será produzido no texto, sendo que esse porquê de produzir algo deve ir além de apenas produzir textos para entregar ao professor, pois é parte de uma avaliação.

Que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer se constitui como terceiro ponto. Mesmo que seja apenas o professor, ele deve ser entendido como seu interlocutor, ou seja, um sujeito que se faz professor e interlocutor do texto do aluno. Geraldi (2013 [1991]) ainda destaca que o sujeito deve se constituir como locutor que se compromete com o que está produzindo. Por fim, como último aspecto, o autor relata a importância das escolhas estratégicas para poder realizar o texto.

Geraldi (2013 [1991], p. 165) relata a importância da prática de produção textual no ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, dizendo que “[...] a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala”.

Por sua vez, indo na mesma perspectiva, do assunto, Rojo (2001, p. 173) salienta que a produção escrita “[...] deve se constituir como discurso (texto) significativo, inserido numa situação de produção significativa, formatado num gênero, ao invés de se focar letras, sons, palavras, estruturas gramaticais ou textuais”. Essa colocação da autora demonstra o papel do texto voltado para o social, para um real sentido da produção, ou seja, como mediador das interações.

Partindo das ideias expostas anteriormente, as atividades de produção textual foram avaliadas seguindo alguns critérios, tais quais: i) *ter o que dizer*, isto é, como as coleções de livros didáticos trabalham a noção de tema/assunto e projeto de dizer no momento da produção textual do gênero em tela; ii) *a razão para dizer*, como é proposto o trabalho de reflexão da importância e justificativa do porquê produzir um *artigo*; iii) *para quem dizer*, como o sujeito interlocutor é salientado no momento da produção; iv) *as escolhas estratégicas para poder realizar o texto*, quais e como são os comandos acerca do desenvolvimento linguístico do texto, e, por fim, v) *o suporte*, o meio em que o discurso do aluno materializado em forma de texto circulará. Todos esses critérios têm também como base as considerações de Rodrigues, R. H. (2001) acerca das duas dimensões constituintes do gênero discursivo: a dimensão social e a dimensão verbal.

Na coleção *Tecendo Linguagens*, de Oliveira, T. et al (2015), o trabalho de produção textual do gênero do discurso *artigo* é explorada apenas em um dos volumes, no livro destinado ao 9^a ano do Ensino

Fundamental II. O livro destinado ao 7º ano, que serviu como corpus para a análise da leitura, não tem produção de textos nesse gênero. Como já dito, a leitura do texto gênero *artigo* encontra-se dentro de um capítulo que tem como produção textual final o gênero notícia.

Na coleção *Projeto Teláris – Português*, de Borgatto et al (2015), a produção textual do gênero *artigo* aparece em três dos quatro livros que compõe a coleção – nos livros do 6º, 8º e 9º anos. No livro destinado ao 7º ano, a produção textual gira em torno de um “parágrafo argumentativo”.

Na primeira coleção em estudo, a prática de produção textual parte de outra atividade proposta anteriormente, a qual é chamada de “hora da pesquisa”. Nela, os autores propõem que os alunos opinem acerca do tema em estudo – a violência –, por meio de algumas perguntas. A partir desse primeiro posicionamento dos discentes sobre o assunto, é orientado que eles colem e leiam textos (artigos, notícias, entre outros gêneros) encontrados em diversos suportes. Percebe-se que esse contato com textos diversos que trabalhem o mesmo tema tem o intuito de familiarizar o aluno com o tema do texto a ser produzido posteriormente, como também instigar o ponto de vista do aluno sobre o tema, isto é, desenvolver o primeiro ponto destacado por Geraldini (2013 [1991]) para uma produção textual - *ter o que dizer – projeto de dizer*.

A partir desse ponto inicial, a produção textual está dividida em três partes – i) planeje seu texto; ii) orientações para a produção; e iii) avaliação e reescrita.

A primeira parte destina-se a responder perguntas acerca de como se dará o texto que o aluno produzirá. Focam-se nessas perguntas, primeiramente, o público alvo, ou seja, para quem o aluno irá escrever; os recursos linguísticos utilizados na produção; qual será a estrutura do texto e, finalmente, o suporte em que o texto será vinculado.

Ao se pensar nos pressupostos de análise supracitados, notou-se que as propostas de perguntas trazidas pelos autores da coleção permitem ao aluno pensar sobre seu texto em alguns quesitos, tais quais, o *para quem dizer*, isto é, antes de produzir, o discente projeta seu discurso a um interlocutor em potencial. A partir desse sujeito interlocutor de seu texto, ele definirá *as escolhas estratégicas para poder realizar o texto*, as quais aparecem nas perguntas que se destinam a pensar na linguagem a ser empregada e na estrutura do texto. Finalizando, ainda, uma reflexão do suporte/meio de circulação do texto. A figura abaixo mostra o quadro com as orientações, em forma de perguntas mencionadas.

Figura 30 - Produção textual - planejamento do texto

PLANEJE SEU TEXTO

Copie no caderno os itens do quadro e responda a cada um deles como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

| Para escrever o artigo de opinião | |
|--|--|
| 1. Qual é o público leitor do texto? | Alunos do 9º ano e de outras turmas da escola. |
| 2. Que linguagem vou empregar? | A linguagem empregada em artigos de opinião tende a ser mais formal e escrita de acordo com as convenções gramaticais. |
| 3. Qual é a estrutura que o texto vai ter? | Organização em parágrafos. |
| 4. Onde o texto vai circular? | Em um mural de publicação semanal. |

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

A segunda parte das três destacadas, traz aos alunos algumas orientações para a prática de escrita do texto. São enumerados oito tópicos, nos quais são expostas orientações voltadas ao que dizer no texto, isto é, a delimitação do tema – no presente exercício, o tema maior seria a violência, como já explorado no texto de leitura e na pesquisa feita anteriormente, entretanto deve-se delimitar ainda mais dentro desse tema –; voltadas também à forma composicional do gênero do discurso *artigo* – dimensão verbal, como no caso da apresentação do ponto de vista do sujeito autor, dos argumentos a serem utilizados para fundamentar sua tese; como também uma conclusão/proposta de resolução de problema. Vale ressaltar que esse último ponto é destacado em vista do sujeito interlocutor da situação de comunicação, ou seja, para quem o texto está sendo escrito. Há também, nos últimos tópicos, sugestões que focam as estratégias linguísticas, em outras palavras, questões acerca do estilo do gênero em tela.

Os comandos de produção do gênero do discurso *artigo* podem ser observados na figura abaixo.

Figura 31 - Produção textual - orientações para a produção

 **ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO**

1. Delimite, dentro do tema violência, um aspecto a ser explorado, como violência nas grandes cidades, violência na escola, violência contra o jovem etc.
2. Exponha um ponto de vista a respeito do tema, ou seja, apresente uma tese.
3. Elabore argumentos que sustentem a tese. Lembre-se de usar tipos de argumentos diferentes, como depoimentos de autoridades, exemplos, dados estatísticos, relações de causa e consequência.
4. Apresente a tese na introdução do texto, desenvolva os argumentos nos parágrafos seguintes e, por fim, conclua o texto. Uma maneira interessante de concluir o texto é apresentar propostas para a resolução do problema apresentado na tese. Não se esqueça de fundamentar as propostas que forem feitas, para convencer os leitores de que são realmente boas e viáveis.
5. Evite generalizações de ideias. Frases como “ninguém faz nada para mudar a situação” ou “todos devem fazer a sua parte” devem ser substituídas por informações mais precisas que tenham base no material de pesquisa.
6. Ao apresentar suas ideias, evite termos como “eu acho”, “em minha opinião” e prefira iniciar as frases com expressões parecidas com “é importante”, “é necessário”, “é imprescindível”, “é fundamental”, por exemplo.
7. Escreva o texto com base nas convenções gramaticais e ortográficas.
8. Após a realização do rascunho, faça uma revisão do texto e redija a versão final, que será exposta futuramente.

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

A última parte do processo de produção textual concentra sua atenção na avaliação e na reescrita do texto produzido pelos alunos. As ideias de avaliação e refacção textual são expostas novamente em tópicos, com os quais o discente deve se ater em seu texto. Os tópicos partem das ideias do item anterior “orientações para a produção”, sendo assim, avalia-se se o tema e a tese defendida foram coerentes; a utilização de argumentos concisos; a estrutura textual, isto é, a forma composicional do gênero; e, também, questões voltadas para ao estilo do *artigo*, como evidenciou-se na figura a seguir.

Figura 32 - Produção textual - avaliação e reescrita

|  AVALIAÇÃO E REESCRITA | |
|--|---|
| Ao terminar a escrita do texto, faça uma avaliação. Para isso, siga este roteiro: | |
| 1. | Minhas ideias foram apresentadas de forma clara e coerente? |
| 2. | Meu ponto de vista sobre o tema está bem definido? |
| 3. | Utilizei argumentos para justificar minhas ideias e opiniões? |
| 4. | Fiz uma introdução com minhas ideias e apresentei uma conclusão? |
| 5. | As palavras de ligação que usei construíram de fato o sentido que eu queria dar aos parágrafos? |
| 6. | Fiz a correção ortográfica? Acentuei as palavras? |
| 7. | Empreguei adequadamente a pontuação? Considerei as regras gramaticais de modo geral, de acordo com o gênero de texto elaborado? |

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Percebeu-se que, na coleção, as ideias abordadas por Geraldí (2013 [1991]) para a prática de produção são abordadas com ressalvas de apenas um aspecto: *a razão para dizer*. Em nenhum momento das três etapas separadas para a produção do gênero do discurso *artigo*, é mencionado e/ou refletido sobre a importância e a justificativa de se escrever acerca do tema escolhido e o gênero em tela.

Buscando cotejar o Manual do Professor e as atividades, percebe-se ao final da análise do livro que os pontos expostos no Manual como importantes na prática de produção estão presentes na atividade. Para que seu texto tenha significado e relevância, os alunos são, primeiramente, levados a pensar em seu tema, em seu interlocutor em potencial, nas estratégias linguísticas para produzir esse texto e o suporte em que ele circulará.

A coleção de livros didáticos *Projeto Teláris – Português*, de Borgatto et al (2015) traz a proposta de produção textual do gênero do discurso *artigo* em três dos seus quatro volumes, como já mencionado anteriormente. As atividades voltadas para prática de produção textual, nos três livros, são relativamente parecidas. Sendo assim, serão apresentadas as propostas dos volumes, com suas semelhanças e diferenças no tratamento dado ao gênero em tela.

Em todas as três propostas de produção do gênero *artigo*, há inicialmente uma breve exposição em forma de balões ligados por setas sobre alguns constituintes do texto a ser produzido. Nesses balões, há i) o nome do gênero – *artigo de opinião* –; ii) o quê? – qual a proposta/ o tema destinado a produção dos alunos –; iii) para quem? O interlocutor em potencial do texto que o aluno produzirá – e iv) para quê? – A

razão/justificativa de se produzir esse texto, a noção de ter um significado em produzir aquele texto.

Notou-se de antemão que algumas das características propostas por Geraldí (2013 [1991]) em seus textos aparecem nesse primeiro momento: *ter o que dizer, para quem dizer e a razão para que dizer*. Entretanto, deve-se fazer algumas ressalvas: essas reflexões são totalmente direcionadas, isto é, no livro, já consta como trabalhar o tema, para quem esse texto irá ser construído e a razão pela qual o aluno irá produzir. Não há espaço para uma reflexão entre professor e alunos acerca de como trabalhar a produção textual. Além disso, alguns pontos destacados não são mais instigados durante a produção do texto.

A título de ilustração, evidenciou-se com a figura abaixo, em que a prática de produção textual no livro destinado ao 6º ano trabalha com o tema alimentação. O texto tem o propósito de convencer o seu interlocutor da necessidade de ter uma alimentação saudável. E, por fim, destina-se a crianças e jovens interessados em saúde alimentícia.

Figura 33 - Produção textual - Abordagem inicial acerca do gênero artigo.



Fonte: BORGATTO et al (2015).

Em nenhum momento, há o espaço para se trabalhar com o tema de uma forma diferente, por exemplo, ter um olhar ao contrário – como a alimentação descontrolada pode ser prejudicial, entre outras maneiras de trabalhar o tema. Na razão de se produzir o texto, tem-se a limitação do tema. Isso também acontece com seu interlocutor, a proposta traz apenas a figura das crianças e dos jovens.

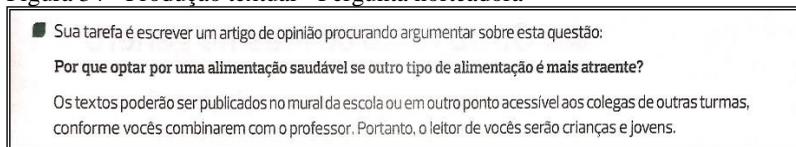
Outra ressalva de suma importância a ser feita nesse momento é acerca do tema. Em nenhuma parte do capítulo, seja na leitura e atividades de textos, seja nos momentos de reflexão sobre a língua, a temática *alimentação* aparece. O tema é abordado posteriormente aos

balões expostos acima, em uma pequena exposição em forma de texto e, também, num quadro, ilustrando como seria uma alimentação saudável e uma alimentação industrializada.

Proposto o tema aos discentes, a prática de produção textual parte de uma pergunta norteadora, a qual deve ser respondida pelos alunos em seu texto. Algo interessante de se destacar aqui é o fato de as autoras já trazerem à luz duas partes importantes para a constituição do *artigo* como um gênero do discurso: o seu interlocutor, palavras de Geraldí (1996), *para quem dizer*, e seu suporte. Ou seja, a produção textual dos discentes não ocorrerá como mais uma atividade a ser entregue ao professor com um peso de avaliação, mas já é evidenciado que sua produção será lida por crianças e jovens e será exposta em murais.

Acerca do sujeito interlocutor do processo de interação, nesse caso, a produção textual, Antunes (2003, p. 46) afirma que “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se”. Ou seja, a produção se torna algo real no momento em que se tem conhecimento do seu interlocutor. Não há êxito em uma produção textual sem um interlocutor. Essa afirmação corrobora com os postulados de (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 205), mencionados no capítulo de aporte teórico desse trabalho: “Toda palavra serve de expressão de “um” em relação ao “outro”. [...] A palavra é uma ponte que liga o eu e o outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor”.

Figura 34 - Produção textual - Pergunta norteadora



Fonte: BORGATTO et al (2015).

No prosseguimento do trabalho com a produção textual, após a definição do tema a ser abordado, a prática se foca no planejamento da escrita do gênero do discurso *artigo*. As autoras se preocupam nesse momento em especificar claramente três partes que compõem o *artigo*, ou seja, no planejamento do texto são observados e refletidos sobre os componentes da forma composicional do gênero em tela, mais especificamente a apresentação do texto, parágrafo em que o aluno relata o tema e sua tese, os argumentos que irão corroborar com as ideias

defendidas por ele e a conclusão, a qual, segundo o livro, reforçará sua tese.

Em um olhar analítico a essa prática das autoras, evidenciou-se uma abordagem de redação escolar/ dissertação escolar, isto é, a prática acontece por meio de uma estrutura fixa, pautada na composição do texto – apresentação da tese, argumentação e conclusão. O gênero do discurso *artigo* é trabalhado segundo uma forma fechada de texto. A noção da plasticidade do gênero nesse quadro é perdida. Essa forma do texto deve ser pensada não como ponto inicial para a produção, mas, primeiramente, pensar no projeto de dizer e como realizá-lo, para assim, pensar em sua composição textual.

Figura 35 - Produção textual - Planejamento do texto

| Planejamento da escrita do artigo de opinião | | |
|--|--|---|
| 1. Sugerimos que você planeje seu texto usando o quadro abaixo. Observe: | | |
| 1. Apresentação do ponto de vista a ser defendido. | 2. Argumentos | 3. Conclusão |
| Explique qual é a opinião, a respeito de alimentação, que você vai defender. | Apresente argumentos que possam ajudá-lo a convencer o leitor de que seu ponto de vista faz sentido. | Levando em conta seus argumentos, escreva a conclusão. Ela deve reforçar sua opinião inicial. |

Fonte: BORGATTO et al (2015).

As próximas etapas da produção do *artigo* são mencionadas como produção, revisão e reescrita. No tópico intitulado produção, há a reflexão dos recursos linguísticos a serem utilizados para dar forma ao texto, *as escolhas estratégicas para poder realizar o texto* (GERALDI, 2013 [1991]). Interessante de se notar que as autoras, nesse momento, não trazem a linguagem padrão como uma norma a ser respeitada pelo valor social ou outros aspectos, mas colocam o sujeito interlocutor como parte integrante do processo de produção. O aluno que se fará escritor deve levar em conta seu interlocutor, no atual caso, crianças e jovens, e fazer uso de uma linguagem e argumentos que sejam entendidos por eles.

Esse aspecto, da relação do sujeito autor com seu interlocutor, é dado por Bakhtin como fundante nas relações dialógicas, pois todo discurso, no caso em análise, o *artigo* produzido pelos alunos nesse contexto, só será efetivo dialogicamente.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio de todo discurso. Trata-se da

orientação natural de todo discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e intensa. (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 88).

Nas etapas de revisão e reescrita, novamente, o aluno deve se voltar ao texto tendo como ponto de partida a compreensão dele por meio da visão de seu interlocutor. Isto é, todos os pontos a serem analisados, tais como a estrutura do texto – o tema, a tese, os argumentos e a linguagem – deve ser vista por meio da visão do leitor. Essa estrutura deve ser entendida pelas crianças e jovens e sustentar adequadamente as intenções e objetivos da produção textual. Após esse momento de reflexão, caso tenha-se algo para corrigir, as autoras mencionam a refacção do texto.

Figura 36 - Produção textual - Produção, revisão e reescrita

Produção

■ Escreva seu artigo observando que ele é dirigido a crianças e jovens da escola. Procure usar uma linguagem adequada a esses leitores, selecione os argumentos que eles podem entender e que sejam válidos para eles.

Revisão e reescrita

1. Releia seu artigo de opinião procurando imaginar de que modo o leitor o compreenderia. Verifique se:
 - as partes do artigo estão bem organizadas e claras: introdução, argumentos, conclusão;
 - a linguagem é mais formal, porém pode ser compreendida por seus leitores;
 - a linguagem utilizada está adequada à sua intenção de expressar e defender uma opinião.
2. Reescreva seu texto fazendo as correções que considerar necessárias.

Fonte: BORGATTO et al (2015).

Por fim, novamente é trazida a ideia do suporte do texto dos alunos. Na etapa exposição no mural, fica claro aos discentes qual o lugar em que o seu interlocutor terá acesso/contacto com seu texto e assim constituir uma situação real de comunicação. Vale a ressalva aqui de que, por quase imposição, as autoras determinam o suporte do texto criado pelos alunos. Algo interessante de se ter ao invés disso é uma discussão em sala de aula promovida pelo professor sobre quais lugares o texto poderia aparecer e qual seria o mais viável diante da realidade da turma, como, por exemplo, o mural, o jornal escolar, *blog* escolar, entre outros.

Figura 37 - Produção textual - Suporte

Exposição no mural

■ Sob a orientação do professor, você e seus colegas podem organizar a exposição dos artigos no mural da escola ou em outro lugar que possa ser visto por crianças e jovens da escola.

Fonte: BORGATTO et al (2015).

Nos outros volumes da coleção, a prática de produção de texto tem os mesmos princípios relatados e analisados anteriormente no livro destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental II.

Uma diferença notória que vale ser destacada é o tema destinado à produção textual no livro do 9º ano. Em um primeiro momento da produção do *artigo*, as autoras retomam o ponto inicial do estudo do gênero, a leitura do texto “Celebidades descelebradas”, o qual serviu de análise da prática de leitura na seção anterior desta pesquisa.

A partir dele, são apresentados outros dois *artigos* que trabalham o mesmo tema, mas com visões divergentes – um a favor e um contra. Os textos destinam-se a mostrar aos alunos possibilidades de se trabalhar com o tema. Diferentemente do tema trabalhado no livro do 6º ano, há a possibilidade de aluno se posicionar em sua produção a partir daquilo que ele entende como correto, isto é, colocar nas linhas do texto seus valores axiológicos, seu ponto de vista sobre o assunto.

Bakhtin (2003 [1979], p. 203) menciona que viver “significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida, significa ser numa ótica axiológica”. Transpondo para o contexto da prática de produção textual em análise, a partir do momento em que o sujeito aluno consegue se colocar axiologicamente frente a um tema e escrever sobre a produção terá um significado.

Figura 38 - Retomada do tema na leitura inicial

A tecnologia no controle dos pais sobre os filhos

A – Lendo opiniões sobre o tema/assunto

Você leu no artigo “Celebidades descelebradas” como a tecnologia pode invadir a vida privada das pessoas. O telefone celular equipado com GPS é uma dessas tecnologias.

Leia:

Serviços que hoje são muito comuns em vários aplicativos, há alguns anos era uma grande novidade. Próximo ao Natal de 2004, e por meio de grande campanha de vendas, foi lançado o telefone celular equipado com rastreadores que fornecem a localização do usuário. Eram aparelhos dotados de GPS (sigla em inglês para “sistema global de posicionamento”), capazes de enviar sinais e captar os resultados por técnicas de localização. Como o apelo publicitário enfatizava o auxílio da tecnologia na localização dos filhos pelos pais, o lançamento desse produto gerou polêmica entre especialistas em relacionamento entre pais e filhos.

Fonte: BORGATTO et al (2015).

Figura 40 - Texto de apoio sobre o tema da produção textual 2

Big Brother /Contra

Trocamos educação por tecnologia?
Rosely Sayão

Estamos trocando a educação para a liberdade responsável e para a autonomia pelos recursos tecnológicos mais avançados, é isso? O caminho é sedutor porque é bem mais simples e com custos bem menores. Os pais, preocupados com a segurança dos filhos – ah, o que não temos feito em nome desse item! –, acabam consumindo, sem grandes reflexões, as ideias mais absurdas. Como essa, por exemplo, do controle da localização dos filhos pelo celular.

Ora, ora! Quem diria que a geração pós-Segunda Guerra, que lutou pela democracia e pela liberdade, que bradou contra a tutela da família, chegasse a esse ponto com os próprios filhos? “Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais...”

O controle é eficiente para acalmar as aflições dos pais. É eficiente, ainda, para provocar efeitos colaterais dos mais indesejáveis, e outros riscos. Vejamos.

Em primeiro lugar, se tem quem controle o jovem, por que haveria ele de se responsabilizar pelo autocontrole? Mais fácil deixar para os pais essa tarefa difícil já que eles assim o desejam. Em segundo, tem a dificuldade da construção da privacidade. E sem privacidade, não há intimidade. E tem mais, ainda: se os pais não acreditam que o filho seja capaz de avaliar situações de risco, de se proteger, de caminhar com as próprias pernas, por que ele mesmo acreditaria?

Pensando bem, é uma bobagem preocupar-se com isso. Os jovens sempre têm respostas inteligentes para propostas mediocres. Eles encontrarão um jeito de burlar o dispositivo. Não são eles os melhores no uso da tecnologia?

SAYÃO, Rosely. Trocamos educação por tecnologia?. Folha de S.Paulo, São Paulo, 12 dez. 2004, p. C3.

Trocamos educação por tecnologia?

BIG BROTHER /CONTRA

ROSELY SAYÃO
FOLHA DE S. PAULO

Estamos trocando a educação para a liberdade responsável e para a autonomia pelos recursos tecnológicos mais avançados, é isso? O caminho é sedutor porque é bem mais simples e com custos bem menores. Os pais, preocupados com a segurança dos filhos – ah, o que não temos feito em nome desse item! –, acabam consumindo, sem grandes reflexões, as ideias mais absurdas. Como essa, por exemplo, do controle da localização dos filhos pelo celular.

Ora, ora! Quem diria que a geração pós-Segunda Guerra, que lutou pela democracia e pela liberdade, que bradou contra a tutela da família, chegasse a esse ponto com os próprios filhos? “Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais...”

O controle é eficiente para acalmar as aflições dos pais. É eficiente, ainda, para provocar efeitos colaterais dos mais indesejáveis, e outros riscos. Vejamos.

Em primeiro lugar, se tem quem controle o jovem, por que haveria ele de se responsabilizar pelo autocontrole? Mais fácil deixar para os pais essa tarefa difícil já que eles assim o desejam. Em segundo, tem a dificuldade da construção da privacidade. E sem privacidade, não há intimidade. E tem mais, ainda: se os pais não acreditam que o filho seja capaz de avaliar situações de risco, de se proteger, de caminhar com as próprias pernas, por que ele mesmo acreditaria?

Pensando bem, é uma bobagem preocupar-se com isso. Os jovens sempre têm respostas inteligentes para propostas mediocres. Eles encontrarão um jeito de burlar o dispositivo. Não são eles os melhores no uso da tecnologia?

ROSELY SAYÃO é psicóloga e autora de *Controle ou Não Controlar?* Publifolha



Rosely Sayão.

Fonte: BORGATTO et al (2015).

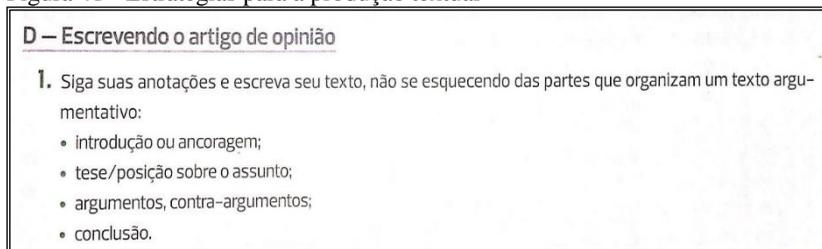
Algo interessante a ser destacado nos dois textos de apoio é o fato de trazerem algumas propriedades do suporte original, isto é, propriedades do jornal. Notou-se nas figuras acima as imagens do texto nas folhas do jornal, como também a foto dos autores dos textos. Sobre esse assunto, Bunzen (2006, p. 49) afirma que

Uma preocupação ainda rara dos autores e editores, no processo de edição, é um tratamento adequado a propriedades do gênero, o que envolve, muitas vezes, o respeito pelo suporte, pela apresentação multimodal dos textos (fotos, imagens, infográficos, etc.), pela diagramação e disposição de alguns elementos, etc. Quando os autores assumem que o gênero é também objeto de ensino, essas facetas procuram, comumente, ser respeitadas e/ou são objetos de análise.

Posteriormente aos textos expostos acima, o trabalho de produção acontece da mesma forma do livro já relatado acima (6º ano): reflexão acerca do tema e posicionamento sobre – *o ter o que dizer* –; saber quem será o interlocutor do seu texto – *para quem dizer* – e o suporte do texto. Novamente, a razão da produção textual não é explorada na atividade.

O último aspecto a ser analisado na prática de produção textual foram as estratégias para realizar o texto. A figura abaixo exemplifica esse ponto no livro de Borgatto et al (2015).

Figura 41 - Estratégias para a produção textual



Fonte: BORGATTO et al (2015).

Notou-se que *as estratégias para realizar o texto* focam-se apenas na forma do gênero *artigo*: a introdução, chamada também de ancoragem, a tese e seu posicionamento, os argumentos e contra-argumentos e, por fim, a conclusão. Não há reflexão acerca da linguagem como objeto social.

A abordagem da produção textual, explorada na coleção *Tecendo Linguagens*, convergiu com os postulados no *Manual do Professor* em quase todos os aspectos: o estudo e trabalho com os gêneros do discurso e o eixo temático do capítulo; apresentação de roteiro de produção com suas etapas específicas para a construção textual e a reflexão sobre o interlocutor e o suporte. Apenas observou-se que, no *Manual*, os autores mencionam o papel da significação da produção textual na atividade – a razão para se dizer –, segundo Geraldí (2013 [1991]), entretanto não se acham indícios de reflexão acerca desse aspecto em nenhum momento da produção textual.

Acerca da segunda coleção de livros, *Projeto Teláris: Português*, o que fica claro depois da análise realizada é que a coleção tangencia as noções de gênero do discurso, as noções de projeto de dizer e da reação resposta ativa; além do mais não remete às questões da plasticidade do gênero, apresentando-o como proposta de produção por meio de uma forma fixa, muito semelhante à estrutura de uma dissertação escolar.

4.4 ELABORAÇÃO DIDÁTICA DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. 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 que se destina (GERALDI, 2004 [1984], p.74).

Em seu livro intitulado *Portos de Passagem*, Geraldi (2013 [1991]) afirma que a análise linguística é um “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto” e está atrelada às práticas de leitura e escrita, visto que “é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá.” (p. 189).

Essa prática não deve ser tomada como uma gramática aplicada a um texto, mas um novo olhar para a reflexão do funcionamento da linguagem. Sendo assim, o autor estabelece que na esfera escolar, no processo de ensino-aprendizagem, esse novo viés seja focado, um método que reflete acerca da linguagem a partir do seu uso.

Nos PCN, documento que rege o ensino, a partir do momento em que traz o texto como o objeto de estudo, aborda a prática de análise linguística juntamente. São os textos, nos mais diversos gêneros do discurso, utilizados nas práticas de leitura e produção textual, que determinam os conteúdos linguísticos a serem objeto de reflexão no momento das atividades voltadas à prática de análise linguística.

[...] uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo

autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (BRASIL, 1998, p. 27).

No documento, fica claro que essa prática não é apenas uma nova roupagem ou nomenclatura dos estudos gramaticais tradicionais, mas um olhar reflexivo dos usos da linguagem.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (BRASIL, 1998, p. 78).

Para Geraldi (2013 [1991]), o trabalho com a linguagem em sala de aula é pode acontecer em três atividades distintas: a linguística, a epilinguística e a metalinguística. A primeira está presente na vida do sujeito por meio do uso da linguagem. As demais atividades, a epilinguística e metalinguística, estão totalmente ligadas a prática de análise linguística: a epilinguística tem o intuito de promover reflexão sobre o uso da língua, pode voltar-se aos recursos de expressão, tidos como formas de obter novos efeitos de sentido na tessitura textual. Sendo assim, é um trabalho acerca da própria linguagem. A metalinguística tem o trabalho de categorizar o conhecimento obtido por meio do estudo epilinguístico, uma prática que busca relatar acerca da própria língua, isto é, descrevê-la teoricamente, seja num viés mais tradicional, seja por outros pressupostos teóricos que tratam da língua.

A proposta do autor em seus textos prevê uma gama de atividades relacionadas à prática de análise linguística, as quais possibilitam ter como objeto de investigação os problemas que derivam dos textos produzidos pelos alunos. Esses problemas são listados por Geraldi (2013 [1991], p. 193-194) como: i) problemas de ordem estrutural, “questões relativamente à configuração do texto como um todo”; ii) problemas de ordem sintática, “centrados na reflexão sobre as diferentes formas de estruturação do enunciado”; iii) problemas de ordem morfológica, “centrados nas diferentes possibilidades de construção de expressões

referenciais” e iv) problemas de ordem fonológica, “que vão desde as formas de inscrição na escrita das entonação da oralidade até às convenções ortográficas”.

Mesmo com os problemas destacados acima, o autor ressalta que é impossível prever uma totalidade de atividades de análise linguística, visto que cada texto tem suas peculiaridades e provém de sujeitos autores diversos.

Em se tratando do gênero do discurso *artigo*, tem-se a prática de análise linguística como um campo de desenvolvimento da apropriação, em outras palavras, no momento em que se trabalha com a análise linguística partindo de um gênero, pensa-se nessa prática como desenvolvidora das capacidades de escrita e leitura de textos desse gênero.

Sendo assim, essa seção destina-se a observar qual o tratamento dado aos exercícios de prática de análise linguística voltados ao desenvolvimento da leitura e da escrita mediadas pelo gênero do discurso *artigo*; refletir se os exercícios se voltam para uma visão mais epilinguística, a linguagem em seu uso, ou metalinguística, um olhar mais de definição teórica, como afirma Geraldi (2013 [1991]).

Na coleção de livros Tecendo Linguagens, mais especificamente, no livro do 9º ano do Ensino Fundamental, no qual é trabalhado o gênero *artigo*, a prática de análise linguística está situada em uma seção chamada *reflexão sobre o uso da língua*. Interessante em perceber que, já no título da seção, há a menção de um olhar mais epilinguístico ao conteúdo, os recursos de coesão.

As atividades apresentadas nessa seção destinam-se à reflexão dos usos de palavras coesivas que dão maior fluidez ao texto, evitando repetições indesejáveis que tornam o texto cansativo.

Figura 42 - Atividade de análise linguística 1

1. Releia este trecho da crônica:

[...] muitas pessoas devem ter pensado a mesma coisa. **Mas** ninguém fala, ninguém diz nada. Por quê, não o sei.

a) O uso da conjunção “mas” indica a introdução de que tipo de ideia: adição, consequência, causa, adversidade ou explicação?

b) Reescreva a frase usando outra conjunção, sem alterar o sentido original do trecho.

c) Você é capaz de dar exemplos de outras conjunções? Qual é a utilidade dessas palavras?

d) O pronome pessoal oblíquo “o” está substituindo qual palavra? Como ficaria a frase, sem o uso do pronome?

e) Qual é a diferença entre o emprego de uma conjunção (mas, porém, porque, quando) e de um pronome oblíquo (o, a, lhe)?

2. Muitas vezes, para se evitar repetições de substantivos, usam-se outras palavras ou expressões. Quais são as outras expressões usadas pela cronista para se referir ao automóvel?

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Nos exemplos de atividades acima, notou-se uma proposta epilinguística para a análise linguística, pois aborda a língua em seu uso, isto é, as reflexões trazidas se atêm em pensar sobre a funcionalidade da língua na construção de um texto. Vale ressaltar aqui que o trecho retirado para o estudo faz parte de uma crônica presente no capítulo, a qual trabalha o mesmo tema dos outros textos, também *artigos*.

Tanto nas alternativas que compõem o exercício de número um, quanto o exercício de número dois, tratam da língua em contexto de uso. As primeiras alternativas destinam-se a refletir acerca da funcionalidade da conjunção adversativa “mas” e a troca da conjunção por outra, mantendo o mesmo sentido. As últimas alternativas e o exercício dois trabalham a substituição de um termo por um pronome e qual o papel do pronome na construção do texto. Por meio do enunciado “Como ficaria a frase, sem o uso do pronome?”, o discente é levado a pensar sobre o papel desempenhado pelo pronome no texto a fim de produzir sentido e fluidez.

Figura 43 - Atividade de análise linguística 2

3. Muitas vezes, utilizamos pronomes para retomar palavras ou expressões citadas anteriormente, evitando repetições. Observe este trecho:

Arrogante. Nas **suas** janelas de cristal, na pintura luzidia, nos metais polidos, o automóvel é, acima de tudo, um monstro de egoísmo. A área que **ele** exige para **si**, na via pública, em vez de dois personagens **lhe** ocupando os assentos, daria para, no mínimo, três bancos de três pessoas [...]

- Em seu caderno, copie o termo que foi substituído pelos pronomes destacados.

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

Os autores mencionam novamente, no exercício três, o papel da utilização dos pronomes em um texto e a partir disso trazem um excerto do texto lido anteriormente. O comando aqui é apenas de reconhecer a palavra a qual os pronomes se referem. Notou-se a utilização do texto como pretexto, pois, mesmo que a introdução do exercício voltar-se para a reflexão sobre a língua, a proposta de trabalho se dá apenas no reconhecimento de um termo, a palavra referenciada pelos pronomes no trecho.

Posteriormente aos exercícios expostos acima, há um box intitulado *Importante Saber*, no qual consta uma breve explanação acerca do conceito de referenciação e recursos de coesão, apresentando assim uma lista de elementos da língua portuguesa, recursos de coesão, tais quais: os pronomes, os advérbios, os numerais, a elipse, as metáforas, os epítetos, entre outros. Percebe-se aqui um olhar mais metalinguístico dado à língua, pois é explanada a nomenclatura das classes apresentadas e exemplos em frases isoladas, o que dará base para os exercícios seguintes.

Figura 44 - Atividade de análise linguística 3

 **APLICANDO CONHECIMENTOS**

1. Identifique os recursos de coesão utilizados nos trechos a seguir. Anote as respostas em seu caderno.
 - a) "Porque logo apareceriam helicópteros particulares, cada executivo teria o seu, de luxo, importado. O que, aliás, já está acontecendo. Eu mesma já viajei num desses, a convite de um amigo".
 - b) "Até que o campo se deteriorasse também – já que este é o destino do homem sobre a Terra: acabar com tudo de bom e bonito que a natureza para ele criou."

Fonte: OLIVEIRA, T. et al (2015).

O exercício acima pode ser caracterizado como metalinguístico, pois preocupa-se apenas com o reconhecimento de qual tipo de recurso coesivo se faz presente nas alternativas a e b. A proposta do livro prevê que os alunos respondam quais pronomes, advérbios, conjunção, entre outros termos estabelecem as relações de referência nas frases das alternativas.

Retomando o que foi exposto no Manual do Professor da coleção, há sim uma reflexão dos aspectos funcionais de utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos, como exemplificado nos primeiros exercícios. Em um segundo momento, os autores mencionam que o trabalho se dá pela observação da estruturação da produção, em outras palavras, como o autor escreveu e estruturou seu texto; a atuar sobre o texto, isto é, ampliar as ideias, suprimir ou substituir palavras, deslocando-as nas frases do texto, entretanto, essa prática de pensar sobre o autor e seu texto não está bem explicitada nas atividades.

Ao final da proposta de análise da prática de análise linguística do livro destinado ao 9º da coleção *Tecendo Linguagens*, verificou-se que o gênero em estudo no capítulo – o *artigo*, em nenhum momento é abordado na reflexão das atividades. Há, assim, uma contradição com o que está postulado nas páginas dos PCNs, pois o mesmo prevê que a prática de análise linguística esteja atrelada às práticas de leitura e produção, partindo do objeto de ensino, o texto e, conseqüentemente, o gênero do discurso.

Sendo assim, o conteúdo proposto e as atividades não contribuíram para o desenvolvimento do aluno nas questões de leitura e produção textual do gênero do discurso abordado – o *artigo*.

Nos livros da coleção *Projeto Teláris – Português*, a prática de análise linguística é explorada mais precisamente na seção intitulada “língua: usos e reflexão”. Nesse espaço, são abordados temas gramaticais: no livro do 6º ano, tem a explanação da classe de palavra verbo – pessoa, número e modo; no do 7ª ano, tipos de predicado; no do 8º ano, vozes do verbo; e no último livro da coleção, tem-se a abordagem da concordância verbal.

Por meio de uma observação prévia dos quatro livros da coleção, percebeu-se que, em todos eles, a prática de análise linguística é explorada com os mesmos parâmetros. Sendo assim, a título de análise, discussão e reflexão, serão trazidas as sessões dos livros do 6º e do 9º ano, visto que foram os dois volumes abordados na seção anterior, a qual trabalhou a prática de produção textual.

A prática de análise linguística presente no livro do 6º ano da coleção *Projeto Teláris – Português* destina-se a abordar a questão do

verbo – pessoa, número e modo. Em primeira instância, são apresentadas algumas atividades acerca do tema. Nelas, os alunos devem apenas reconhecer com qual pessoa o verbo está concordando, isto é, destacar a pessoa da frase e trocar as pessoas da frase para notar que o verbo também sofre alteração.

Figura 45 - Atividade de análise linguística 4

| |
|---|
| <p>1. Identifique a quem se referem os verbos destacados das seguintes frases.</p> <p>a) "Mãe e pai também têm uma vida para levar: eles trabalham, têm amigos com quem querem conversar, têm parentes que às vezes precisam deles, têm de dormir e descansar, tomar banho, comer e muito mais."</p> <p>b) "Não é sempre que eles podem atender aos filhos na hora em que chamam. Por isso, você precisa aceitar que há momentos em que precisa se virar sozinho, mesmo que não seja isso o que gostaria de fazer."</p> <p>2. Reescreva as falas a seguir alterando as pessoas gramaticais e flexionando os verbos de acordo com a indicação entre parênteses.</p> <p>a) "E você ficou bem chateado." (vocês)</p> <p>b) "[...] ela disse que precisava dormir [...]." (elas)</p> <p>c) Eu preciso saber resolver pequenos problemas. (nós)</p> <p>d) Eu também posso atacar a geladeira? (nós)</p> |
|---|

Fonte: BORGATTO et al (2015).

Uma tabela de perspectiva gramatical tradicional é exposta aos alunos a fim de exemplificar quais as pessoas do verbo – 1^a, 2^a e 3^a pessoa –, e, juntamente, o número – singular e plural. O que sucede a essa explicação é o mesmo das atividades já mencionadas: exercícios em que o aluno deve trocar uma pessoa da frase e/ou texto a fim de que se observe a mudança também da forma verbal utilizada.

Bakhtin (2013) comenta que se o ensino da língua for de modo descontextualizado com seu significado e seus efeitos de sentido produzido nas mais diversas situações reais de comunicação, a prática se tornará escolástica. A aula nessa abordagem se torna mera representação da gramática tradicional da língua. Nas palavras do autor,

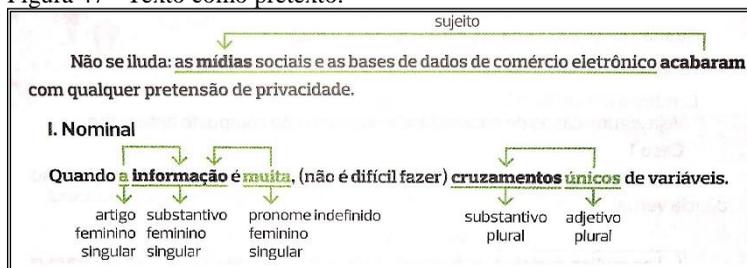
As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo. [...] Na prática [...], o conteúdo das aulas de língua

linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta. Entretanto isso é escolástico. (BAKHTIN, 2013, p. 28, grifo do autor).

No livro do 9º ano, a atenção do estudo da língua se volta para a concordância, mais especificamente, a concordância verbal. A seção começa com a abordagem de um texto (gênero poema) a partir do qual são realizadas algumas perguntas de cunho interpretativo linguístico, apresentando posteriormente o tema a ser estudado.

No que se prossegue em relação à explicação acerca da concordância, são expostas algumas orações, retiradas dos textos que serviram de leitura do começo do capítulo, para serem usadas como exemplos. Durante toda a explicação do conteúdo gramatical, seja na concepção geral, seja nos casos especiais, os exemplos trazidos pelas autoras da obra são como os exemplos abaixo.

Figura 47 - Texto como pretexto.



Fonte: BORGATTO et al (2015).

Acerca dessa utilização de excertos de texto, isto é, a utilização do texto como pretexto para o estudo de um outro tipo de conteúdo que não seja o próprio texto, Lajolo (1982, p. 52) afirma que

o texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que lê; escritor e leitor. [...] No entanto, sua presença na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis, frequentemente discutíveis, só as vezes interessantes [...].

No tocante às atividades da prática de análise linguística apresentadas como última parte da seção, mais da metade são destinadas a reescrever um verbo destacado nas orações das alternativas, ou seja, o aluno deve fazer a conjugação verbal como prevê a norma da gramática tradicional. Nesse tipo de exercício, percebeu-se que não há reflexão na proposta, mas apenas a aplicação de estruturas gramaticais normativas no geral. Em nenhum exercício, há a menção de uma reflexão do uso da concordância, seja por parte das autoras da coleção, ou até mesmo como parte do exercício a ser desenvolvido pelo aluno.

Figura 48 - Atividade de análise linguística 6

1. Reescreva as frases no caderno, escolhendo a forma verbal que estabelece a concordância mais adequada entre o verbo e o sujeito. Se for necessário, consulte as regras estudadas.
 - a) Nuvens escuras de chuva (**apontava/apontavam**) no horizonte.
 - b) Todos nós (**esperava/esperávamos**) uma resposta definitiva para o problema.
 - c) A decisão do juiz e dos bandeirinhas (**revoltou/revoltaram**) os jogadores.
 - d) O empenho dos políticos (**poderia/poderiam**) melhorar a situação do país.
 - e) Nem o melhor equipamento eletrônico (**pode/podem**) evitar falhas humanas.
 - f) Finalmente (**chegou/chegaram**) as férias de final de ano.
 - g) (**Voltou/Voltaram**) da excursão todos os alunos envolvidos na pesquisa.
 - h) O número de candidatos para o concurso (**ultrapassou/ultrapassaram**) as expectativas.

Fonte: BORGATTO et al (2015).

Como mencionado anteriormente, o exercício apresentado acima é uma das propostas de reescrita de frases trazidas na seção que aborda aspectos da língua. O aluno deve apenas reescrever a frase, escolhendo uma das duas formas verbais trazidas pelas autoras, respeitando a regra gramatical de concordância verbal.

As atividades que se comprometem a tentar construir uma reflexão acerca do assunto não estão muito distantes dos exercícios de mera reescrita. Neles, o aluno é levado a pensar o porquê de determinado uso da concordância verbal, entretanto, essa reflexão não se dá no âmbito textual e/ou estilístico da língua, mas sim no âmbito gramatical normativo, pois o que se espera do aluno é que ele reconheça a relação que há entre o núcleo do sujeito e o verbo da oração. Isso fica evidenciado nos exercícios da figura abaixo.

Figura 49 - Atividade de análise linguística 7

2. Explique: o que foi necessário observar para fazer a concordância verbal das frases da atividade anterior?

Todas as frases da atividade 1 seguiram a **regra geral** de concordância verbal.

5. Justifique no caderno a concordância do verbo no plural na seguinte manchete de jornal:

Para Cuba, EUA não serão “especiais”

Jornal Metro, São Paulo, 7 abr. 2015. p. 10.

Fonte: BORGATTO et al (2015).

Bakhtin (2013) afirma que a língua tanto é expressão, isto é, meio de comunicação, como também representação, ao se olhar para a forma. O estudo pode ser da forma da língua, mas essa deve estar atrelada, enraizada na expressão/comunicação. Um estudo que se volta apenas para a estruturação da língua não atribuirá sentido algum no tocante às habilidades de leitura e escrita do discente. Nas palavras do autor,

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 possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. [...] a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas. (BAKHTIN, 2013, p. 24-25).

Trazendo as considerações do Manual do Professor, a fim de cotejá-las com as atividades que envolvem a prática de análise linguística, as autoras comentam que o processo de estudo se dá por meio das reais condições de uso da língua, sendo assim, os gêneros são o ponto inicial de todo o trabalho. Esse trabalho concentra-se em refletir acerca de como a língua e as escolhas linguísticas são realizadas para cada gênero do discurso, bem como os possíveis efeitos de sentido a serem produzidos no interior de uma produção textual, atentando-se em organizar os conhecimentos acerca do tema abordado.

Ao olhar para a seção e para as considerações do manual, evidenciou-se uma discordância entre ambos, pois, primeiramente, o gênero em estudo no capítulo em momento algum é trabalhado ou até mesmo citado na seção “língua: uso e reflexão”. Todos os estudos da

língua partem de frases isoladas. O segundo ponto também não se faz presente na prática, pois o trabalho centra-se em utilizar de algum elemento gramatical da língua – verbo e concordância verbal – e suas regras de uso em orações isoladas. E, por último, os textos que compõem o capítulo são utilizados apenas como pretexto para o estudo de algum item gramatical, ou seja, as frases que aparecem na seção, na grande maioria, foram retiradas dos artigos lidos anteriormente.

Todos esses aspectos confirmam uma abordagem de cunho mais tradicional ao se tratar da prática de análise linguísticas nas duas coleções. Mesmo os autores relatando em seus manuais que a prática estaria atrelada à situação real de comunicação e ao texto, a grande maioria das questões foram compostas de termos e frases soltas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa procurou responder a seguinte questão: Como se constitui o trabalho de elaboração didática das práticas de linguagem do gênero do discurso *artigo* no livro didático? Partindo dessa questão central, desenhou-se os objetivos da pesquisa. O objetivo geral da pesquisa foi examinar e discutir a abordagem da elaboração didática das práticas de linguagem do gênero do discurso *artigo* nos livros didáticos e os específicos, i) observar o aporte teórico presente Manual do Professor e cotejá-lo com a unidade/capítulo que trata do gênero do discurso *artigo*, presentes no livro didático; ii) analisar as atividades de leitura e produção textual escrita, juntamente às atividades de prática de análise linguística encaminhadas pelos livros didáticos em estudo e iii) compreender de que maneira as atividades presentes acerca do gênero em estudo proposto contribuem para a apropriação das práticas de linguagem mediadas pelo gênero.

Partiu-se toda a análise, principalmente, dos postulados do Círculo de Bakhtin e seus comentadores, no que tange a linguagem, o conceito de sujeito, de enunciado, discurso e, enfim, de gênero do discurso.

Acerca dos procedimentos metodológicos, a pesquisa teve como corpus duas coleções de livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano, sendo estas escolhas do PNLD 2017/2019 da escola onde o pesquisador e é professor efetivo. Analisou-se, com respaldo nos postulados do Círculo de Bakhtin e seus comentadores, bem como outros autores que estudam a elaboração didática e o ensino de língua portuguesa, a elaboração didática da leitura, da produção textual e da análise linguística tendo em vista a apropriação do gênero *artigo*.

No tocante à elaboração didática da prática de leitura, ao fim da análise, percebeu-se que, nas duas coleções de livros didáticos, a prática tem tido uma abordagem significativa. Partindo dos pressupostos metodológicos elencados para a pesquisa, observou-se um tratamento relativamente significativa da leitura do texto-enunciado, bem como do tratamento dado à leitura focando as dimensões constitutivas do gênero em estudo – social e verbal. O maior foco da leitura está situado nas atividades que refletem acerca da forma composicional do *artigo*, mais especificamente, na composição do corpo do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão, juntamente com a noção de argumento. Entretanto, observou-se também na análise da prática de leitura que, ao mesmo tempo que se encontra uma abordagem em que o sujeito se

coloca como interlocutor do texto e autor, pensa e se posiciona axiologicamente frente ao que leu, como também reflete sobre o gênero do discurso em foco, há uma quantidade considerável de atividades voltadas à retomada de ideias expostas nas linhas do texto e também atividades que se utilizam do texto para trabalhar outro tema, geralmente algum conteúdo de cunho gramatical. Fica evidente que as duas últimas abordagens supracitadas da leitura não auxiliam no processo das práticas de linguagem mediadas pelo gênero *artigo*, visto que não o trabalham como texto.

Acerca da prática de produção textual, a pesquisa mostrou que a elaboração didática dessa prática tem se realizado com êxito em diversos pontos. Evidenciou-se que a prática abrange desde o projeto de dizer do aluno, partindo de um tema bastante explorado durante todo o estudo proposto no capítulo – com ressalva apenas de um livro analisado anteriormente –, levando em consideração seu interlocutor e o suporte do seu texto. Os âmbitos da forma composicional do gênero e as estratégias linguísticas a serem utilizadas pelos discentes se fazem presentes também, entretanto não se tornam o grande e único foco do trabalho. A única ressalva da elaboração da prática de produção textual fica no campo da razão do dizer, isto é, em nenhum dos livros das duas coleções, há a explanação do porquê/da razão da proposta de produção.

A elaboração da prática de análise linguística foi a de maior destaque divergente às outras práticas. A análise mostrou que nessa questão os livros didáticos ainda recorrem à um viés tradicional. Nas duas coleções, as sessões que se destinam ao trabalho com a análise linguística abordam o tema descontextualizado das práticas de leitura e de produção textual, prática destoante dos pensamentos de Geraldi (2013 [1991]), o qual afirma que essas atividades devem estar totalmente atreladas. Os textos lidos, quando foram retomados, eram pequenos excertos utilizados ora para dar exemplos do conceito em estudo, ora para exercícios meramente gramaticais. Em nenhum momento, há a menção do trabalho com a língua concomitante ao desenvolvimento do conhecimento acerca do gênero do discurso. O trabalho se dá por frases e conceitos separados do texto, conseqüentemente do contexto e da situação real de comunicação. Bakhtin (2003 [1979], p. 283) se opõe a essa visão de estudo do uso da língua afirmando que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciado e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. Sendo assim, percebe-se que, tendo em vista a apropriação do gênero do discurso *artigo* por meio

das práticas de linguagem, a análise linguística ainda não confere significado ao trabalho.

Em suma, a análise mostrou que a elaboração das práticas de linguagem – da leitura, da produção textual e da análise linguística – nas coleções *Tecendo Linguagens* e *Projeto Teláris – Português* foi satisfatória. Nos âmbitos da leitura e da produção textual, os autores propuseram atividades diversas a fim de tentar explorar os diversos níveis das práticas.

Algo notório nas atividades era o papel do autor/texto/interlocutor, em muitos momentos de reflexão ou o aluno era levado a se colocar como interlocutor do texto apresentado pelo livro, se posicionando axiologicamente perante ele, ou, no momento em que era posto como o autor de seu texto, ele deveria partir da relação com o seu interlocutor.

Vale ressaltar aqui que os livros didáticos, em seu percurso histórico, têm mudado consideravelmente quanto à abordagem da Língua Portuguesa. De um enfoque totalmente gramatical tradicional, com pouca tradição no ensino da produção textual, chega-se ao estudo do texto – suas práticas de linguagem e os gêneros do discurso.

Em um segundo momento, ressalta-se que a pesquisa trabalhou com a concepção de livro didático como um instrumento de ensino muito presente nas aulas de Língua Portuguesa na esfera escolar. Cabe ao professor fazer uso dos livros, analisando as propostas acerca da temática abordada em suas aulas, reconhecendo os êxitos e as lacunas presentes nas coleções e utilizando-o como uma ferramenta de ensino e não como o ponto central. O professor deve assumir o papel que lhe é confiado, o de mediador do ensino.

O objetivo da pesquisa não foi o de realizar soluções acerca dos problemas encontrados nas duas coleções, mas sim o de analisar e refletir como o trabalho com as práticas de linguagem voltado à apropriação dos gêneros do discurso encontra-se nos livros didáticos. Espera-se que esse estudo possa contribuir para com a prática docente, pois o professor, sabendo do papel desempenhado pelo livro didático, deve ter um olhar analítico e reflexivo desde a escolha do material, até a sua utilização em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. **O Gênero Jornalístico *Notícia* – Dialogismo E Valoração**, Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2008.

ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin**. Letras, Santa Maria, v.20, n. 40, p. 147-162, jan./jun. 2010.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2. ed., rev. e atual. São Paulo: Cengage Learning, 2012. xi, 226 p

ANTUNES, M. I., **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 4ª ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].

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

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra – 5. Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1963].

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Teoria do Romance I: A estilística/ Mikhail Bakhtin**; tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. – São Paulo: Editora 34, 2015 [1975]. (1ª Edição)

_____. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. – São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: Rojo, R. & Batista, A.A.G. (orgs.) Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, Roxane (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BEZERRA, M. A. **Textos**: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). O livro didático de português – múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Projeto Teláris: Português**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRAIT, B. (org). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

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

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BUNZEN, C. **O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros**: In:

SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. *Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2006, p.43-58.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S.C dos R. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mil/analisedocumentos.pdf>

CONSELHO GESTOR DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS. Estabelece diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Resolução N° 001/2014, de 23 de abril de 2014. Disponível em <http://www.profletras.ufrn.br/documentos/193488707#.WFRYXFMrLIU>. Acesso em 03/10/2017.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin/** José Luiz Fiorin. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FREITAG, B., COSTA, W. F. da, MOTTA, V. R. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAG B. et al. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1993.

GERALDI, J. W. **Abordagem sócio-interacionista no ensino, leitura e escrita.** Revista da Educação da AEC, n. 101, p. 71-81, out./dez.1996.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Alteridades:** espaços e tempos de instabilidades. In: L. Negri e R. P. de Oliveira (Orgs.) *Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo, SP: Contexto, 2004.

_____. **O texto na sala de aula.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2004 [1984]. (Coleção na sala de aula).

_____. **Aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes. 2013 [1991].

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALTÉ, J. **O espaço didático e a transposição.** In: Fórum Lingüístico. Tradução de: Ana Paula Guedes (Universidade Estadual de Maringá - UEM) e Zélia Anita Viviani (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). Vol.5, nº2. Florianópolis, jul/dez., 2008. p.117-139.

HOLQUIST, M. **Dialogism: Bakhtin and his world.** London: Routledge, 1990.

LAURIA, M. P. P. **Livro didático de português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto.** Tese de doutorado, FEUSP.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto,** in *Leitura em Crise na Escola. As Alternativas do Professor.* Regina Zilberman (org.), Porto Alegre: mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Coleção temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

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].

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A Política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, T. A. et al. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

OTA, I. A. da S. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. Educar, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Editora UFPR

PERRELLI, M. A. S. **A transposição didática no campo da indústria cultural**: um estudo dos condicionantes dos conteúdos dos livros didáticos de ciências. 1996. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PETITJEAN, A. **Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês**. In: Fórum Lingüístico. Tradução de: Ana Paula Guedes (Universidade Estadual de Maringá - UEM) e Zélia Anita Viviani (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). Vol.5, n.º2. Florianópolis, jul/ dez., 2008. p. 83-116. Disponível em; < <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10805/11032>> Acesso em: 12 janeiro 2018.

RAUPP, E. S. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. **Revista Publicatio UEPG**: Ciências Sociais Aplicadas. Ponta Grossa, v.13, n.2, p. 49-58, dez. 2005. Disponível em: < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/544/545> > Acesso em 06 jun. 2018.

RODRIGUES, L. R. S. **Os gêneros discursivos no livro didático do ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

RODRIGUES, M. A. N. **A leitura no livro didático do ensino médio: decodificação ou construção de sentido?** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro, Abril-Junho. 2009.

Disponível

em:<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/519/512> Acesso em: 20 de novembro de 2018.

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.

RODRIGUES, R. H. **O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita**. In.: ROJO, Roxane, (org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's. Campinas: Mercado das Letras, 2000. pp. 221-247.

_____. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

_____. **Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem**: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

_____. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 2010-2019.

ROJO, R. H. R. **A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola**. In: BRAIT, B. Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 163-185.

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, C. M. M. B. **A aula de português no ensino médio**: o ensino que se deseja, o ensino que se faz. Curitiba: Appris, 2011.

SILVA, N. R. **O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2007.

SOARES, M. **Um olhar sobre o livro didático.** Presença Pedagógica. Belo Horizonte. 2 (12) 54-63. nov./dez. 1996

_____. **Português na escola: história de uma disciplina curricular.** In: BAGNO, Marcos (Org.) Linguística da norma. São Paulo: Ed. Loyola. p. 155-177. 2004

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos chaves.** São Paulo, SP: Contexto. 2005.

SOUZA, D. M. **Autoridade, autonomia e livro didático.** In: CORACINI, Maria José (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999.

VIANA, M. R. **A elaboração didática nos documentos oficiais de ensino e na sala de aula da rede municipal de Jaguaruna: um estudo de caso.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2004.

VOLOCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1928].

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem/ Valentin Volóchinov, tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017 [1929] (1ª edição).**

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático: Movimentos identitários do professor de língua portuguesa.** Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.