

Maria de Fátima Ribeiro dos Santos

**Comunicação e Didatização dos Saberes de  
Conhecimento de Língua Portuguesa em Manuais  
Didáticos**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2009

Maria de Fátima Ribeiro dos Santos

# **Comunicação e Didatização dos Saberes de Conhecimento de Língua Portuguesa em Manuais Didáticos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística do Texto e do Discurso.

Área de concentração: Linguística do texto e do discurso  
Linha de pesquisa: Análise do Discurso  
Orientador: **Prof. Dr. Wander Emediato de Souza**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2009

Dissertação intitulada: “*Comunicação Didática e Didatização dos Saberes de Conhecimento de Língua Portuguesa em Manuais Didáticos*”, de autoria da mestranda Maria de Fátima Ribeiro dos Santos, defendida e aprovada em \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ pela banca examinadora, constituída pelos seguintes professores:

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador: Prof. Dr. Wander Emediato de Souza (UFMG)

---

Prof. Dra. Gláucia Muniz Proença Lara (UFMG)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Jane Quintiliano (PUC-Minas)

---

Prof. Dr. LUIZ FRANCISCO DIAS

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras – Estudos Lingüísticos.

FALE/UFMG

Belo Horizonte

junho/ 2009

*Dedico este trabalho a minha sábia e querida mãe, D. Helena, exemplo de sabedoria, força e bondade. Sem suas orações, otimismo e compreensão, a realização deste trabalho jamais seria possível. Amo você.*

## AGRADECIMENTOS

Passados dois anos de intensa luta, trabalho e dedicação à vida acadêmica, é chegada a hora de agradecer a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, princípio e fim de todas as coisas. Sou infinitamente grata a minha mãe, por ter me ensinado a nunca desistir diante dos obstáculos e sobre o valor da educação.

Meus sinceros agradecimentos ao Prof. Dr. Wander Emediato de Souza, orientador, professor e pesquisador exemplar, que contribuiu imensamente para meu percurso acadêmico desde a graduação e, neste momento, com sua primorosa orientação. Agradeço-lhe de coração por prestar-me o apoio e o encorajamento necessários para a superação dos momentos de incerteza e ansiedade, transpostos ao longo dessa trajetória.

Também sou especialmente grata ao Prof. Dr. William Augusto Menezes, pelas aulas ministradas na Pós-graduação, com quem muito aprendi sobre a Análise do Discurso, pelos valiosos conselhos, toques e orientações acerca das escolhas e caminhos a seguir e, é claro, pela amizade e atenção dispensadas também desde a graduação. Eu não poderia deixar de prestar meus sinceros agradecimentos a esses dois grandes mestres, presentes em grande parte de meu percurso na UFMG.

Aos professores e funcionários do POSLIN, sempre tão dedicados e solícitos ao nos atender. Aos membros do Núcleo de Análise do Discurso, profissionais competentes e receptivos os quais me receberam de braços abertos, em especial a Profa. Dra. Ida Lúcia Machado, atenciosa e amável em todas suas ações.

Aos colegas da pós, pelo cafezinho na cantina da Letras recheado de discussões calorosas sobre os mais diversos assuntos os quais nos ajudaram a seguir em frente. Em especial, a

Viviane Netto (amiga do peito), Alexandre, Simone, Maria Clara, Joseli, Adilson, Melliandro, Carlos, Maura, Maysa, Aparecida, Sandra, Cláudia, Priscila, Viviane Martins, Fabiana, Manuella, Magna e ao senhor Darci, sempre prestativo e amigo.

A meus irmãos queridos (Rinaldo, Reginaldo, Rildo, Ricardo e Claudinei), irmã (Miriam Helena), cunhado e cunhadas, pelo incentivo e principalmente por acreditarem em meu potencial. Sentir-me amada e admirada por vocês me dá forças e coragem para continuar em busca de meus objetivos e ideais. Aos demais familiares e principalmente aos primos e amigos inseparáveis (Marcela, Ulisses, Brenner, Bruno, Vivian, Ariadna, Júnior, Island, Alcimar, Adriana, Sérgio, Mariana, Olga, Luciano, Odete e outros), pelos momentos de intensa descontração (noitadas, festas, churrascos, badaladas, etc.) sem os quais nada seria possível.

E, finalmente, a você, Alandson, que, por vezes, deve ter odiado a mim e a este trabalho, em nome do qual tive que abdicar de muitos momentos juntos, mas que, apesar disso, sempre me incentivou e apoiou e, principalmente, acreditou em mim apesar dos tropeços e dificuldades. Foi você quem ouviu, secou minhas lágrimas, segurou minhas mãos e ouviu meus desabaços quando a caminhada parecia pesada demais. Foi você quem me deu carinho, coragem e forças. É você quem, mais do que ninguém, sabe o gosto dessa vitória, tão almejada, tão batalhada. Não há como agradecer tamanho amor e compreensão.

Agradeço ainda aos colegas e amigos das escolas estaduais Magno Claret (Pedro Leopoldo) e São José (Confins), sempre torcendo para que tudo desse certo. Em especial a Miriam, Ana Prado, Mara, Verediana, Nightingale, Matilde, Ivana, Marinilda e demais professores e funcionários.

Agradeço sobretudo aos alunos da E. E. São José, em especial dos turnos matutino e noturno, os quais fizeram de mim uma profissional mais humana e atenta, para quem dedico também este trabalho. Por fim, agradeço à SEE/MG, pela concessão da licença de seis meses de um de meus cargos públicos, necessária para a realização desta pesquisa. Enfim, minha sincera gratidão a todos vocês!!!

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 1971a [1996, p. 44])

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi identificar e refletir sobre os *modos de didatização dos saberes de conhecimento* presentes em dois manuais didáticos de Língua Portuguesa a partir da análise contrastiva desses discursos, tendo como referência a dicotomia entre *saberes de crença* e *saberes de conhecimento* apontada por CHARAUDEAU (2006). Também é nosso objetivo estudar a *comunicação didática* segundo a concepção de GALATANU (1996) a partir da análise dos componentes de sua *programação pré-pedagógica*, que, por sua vez, antecede e orienta a *ação de ensino*, aqui representada pelas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), do Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa e do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM). Desse modo, nos deteremos na análise das *ações e estratégias* organizadas no domínio da *programação didática* (elaboração dos conteúdos de ensino) dos manuais e da *programação metodológica* (elaboração dos métodos, estratégias e procedimentos de realização da ação de ensino) dos mesmos, elaborados para desenvolver habilidades e competências nos alunos. No caso específico desta pesquisa, estudaremos as atividades propostas nos referidos manuais, buscando identificar em quais imaginários educativos se baseiam seus autores para elaborar seus princípios de *programação didático-metodológica*.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino, saberes, comunicação didática, discurso didático.



## RÉSUMÉ

Ce travail se propose d'identifier et de réfléchir sur les *modes de didactisation des savoirs de connaissance* présents dans deux manuels didactiques de langue portugaise à partir de l'analyse contrastive de ces discours, en ayant comme référence la dichotomie entre *savoirs de croyance* et *savoirs de connaissance* traitée par CHARAUDEAU (2006). On a pour but aussi d'étudier la *communication didactique* selon la conception de GALATANU (1996), à partir de l'analyse des éléments qui composent sa *programmation pré-pédagogique*, qui, à son tour, précède et guide *l'action d'enseignement*, ici représentée par les directives des *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's), du *Conteúdo Básico Comum* (CBC) de langue portugaise et du *Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio* (PNLEM). On se limite donc aux *actions* et aux *stratégies* organisées dans le domaine de la *programmation didactique* (élaboration des contenus d'enseignement) des manuels et de leur programmation méthodologique (élaboration des méthodes, des stratégies et des procédures de réalisation de l'action d'enseignement), élaborés pour développer les habilités et les compétences chez les élèves. On se propose d'y étudier les activités proposées dans les manuels en question, ayant pour but d'identifier dans quels imaginaires éducatifs se basent leurs auteurs pour élaborer leurs principes de programmation didactico-méthodologique.

Mots-clés : enseignement, savoirs, communication didactique, discours didactique.

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b>
-----------------------------

QUADRO 1 - Os comportamentos enunciativos na sala de aula.....	55
QUADRO 2 - Seleção dos capítulos de análise.....	61
QUADRO 3 - Propostas dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa.....	68
QUADRO 4 - Organização da 1ª versão do CBC de Língua Portuguesa.....	71
QUADRO 5 - Organização da 2ª versão do CBC de Língua Portuguesa.....	74
QUADRO 6 - Objetivos educacionais para o ensino de LP do manual 1.....	85
QUADRO 7 - Critérios de organização do manual 1.....	88
QUADRO 8 - Critérios de organização do manual 2.....	98
QUADRO 9 - Tipologia das questões analisadas nos MLP.....	118
QUADRO 10 - Tipos de questões presentes nos MLP analisados .....	138
QUADRO 11 - Agrupamento dos temas por eixo de ensino do manual 1.....	148
QUADRO 12 - Agrupamento dos temas por eixo de ensino do manual 2.....	149
FIGURA 1 - Representação do dispositivo da encenação da linguagem.....	38
FIGURA 2 - Instâncias reguladoras oficiais da programação pré-pedagógica...	51
FIGURA 3 - Caracterização dos imaginários sociodiscursivos educativos.....	82
FIGURA 4 - Atividade da seção <i>Construindo o conceito</i> .....	101
FIGURA 5 – Algumas definições de conceitos científicos no manual 1 .....	103
FIGURA 6 - Seção <i>Exercícios</i> .....	104
FIGURA 7 - Seção <i>As variedades linguísticas na construção do texto</i> .....	106
FIGURA 8 - Seção <i>Semântica e interação</i> .....	109
FIGURA 9 - Seção <i>Para compreender o funcionamento da língua</i> .....	110
FIGURA 10 - Seção <i>Exercícios</i> .....	112
FIGURA 11 - Questionário da seção <i>A gramática no texto</i> .....	113
FIGURA 12 - Questionário da seção <i>A teoria na prática</i> .....	115
FIGURA 13 - Questionário da seção <i>Leitura</i> .....	120
FIGURA 14 - Texto didático-expositivo sobre o tema “Romantismo” .....	122
FIGURA 15 - Questionário da seção <i>Texto e intertexto</i> .....	126
FIGURA 16 - Questionário da seção <i>Trabalhando o gênero</i> .....	128
FIGURA 17 - Roteiro da seção <i>Produzindo o gênero</i> .....	129
FIGURA 18 - Seção <i>Exercícios</i> .....	130
FIGURA 19 - Seção <i>Produzindo o gênero</i> .....	132
FIGURA 20 - Questionário da seção <i>O texto: leitura e reflexão</i> .....	133
FIGURA 21 - Roteiro das seções <i>A teoria na prática e Produzindo texto</i> .....	135

<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b>
---------------------------------------

AD –	Análise do discurso
ADF –	Análise do discurso de linha francesa
AAD-69 –	Análise Automática do discurso de 1969
AAD-80 –	Análise Automática do discurso de 1980
AIE -	Aparelhos Ideológicos do Estado
CBC –	Conteúdo Básico Comum
COLTED -	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CNLD -	Comissão Nacional do Livro Didático
FAE -	Fundação de Assistência ao Estudante
FD –	Formação Discursiva
FI -	Formação Ideológica
GLD -	Guia de Livros Didáticos
INL –	Instituto Nacional do Livro
LDB -	Lei e Diretrizes da Educação
LP -	Língua Portuguesa
MEC -	Ministério da Educação e do Desporto
MLP -	Manual didático de língua portuguesa
MP -	Manual do Professor
MA -	Manual do Aluno
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLID -	Programa do Livro Didático
PLIDEF -	Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental
PLIDEM -	Programa do Livro Didático – Ensino Médio
PLIDESU -	Programa do Livro Didático – Supletivo
PNLD –	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM –	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
SIMAVE –	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SEE/MG –	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPS -	Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus
USAID -	Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional

<b>SUMÁRIO</b>
----------------

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1. ANÁLISE DO DISCURSO E A PROBLEMÁTICA REPRESENTACIONAL.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Michel Pêcheux e a constituição da Análise do Discurso.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1.1 As noções de <i>formação discursiva e ideológica</i>.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1.2 A ADF e o modelo da Análise Automática do Discurso.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1.3 Sujeito x Interpelação Ideológica .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1.4 Ideologia x Interdiscurso.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2 O conceito de imaginário sociodiscursivo.....</b>	<b>28</b>
<b>1.2.1 Saberes de crença x saberes de conhecimento.....</b>	<b>32</b>
<b>1.2.2 Elementos da Teoria Semiolinguística .....</b>	<b>33</b>
<b>1.2.2.1 Os sujeitos da linguagem .....</b>	<b>35</b>
<b>1.2.2.2 O contrato de comunicação .....</b>	<b>38</b>
<b>1.2.2.3 O problema da validação dos atos de linguagem .....</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO 2. A ANÁLISE DO DISCURSO E O ENSINO.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1 A comunicação didática segundo Galatanu.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2 Abordagem <i>semiolinguística</i> do discurso didático.....</b>	<b>48</b>
<b>2.2.1 As condições de produção do livro didático.....</b>	<b>48</b>
<b>2.2.2 O contrato de comunicação didático.....</b>	<b>52</b>
<b>2.2.3 Papéis desempenhados pelo professor.....</b>	<b>53</b>
<b>2.2.4 Papéis desempenhados pelo aluno.....</b>	<b>56</b>
<b>2.2.5 O livro didático: suporte ou gênero?.....</b>	<b>57</b>

<b>CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>60</b>
3.1. Materiais analisados .....	60
3.2. Análise de documentos oficiais (programação pré-didática).....	60
3.3. Análise dos manuais didáticos (Programação didática ou metodológica).....	61
 <b>PARTE II – ANÁLISES .....</b>	<b>63</b>
 <b>CAPÍTULO 4. A PROGRAMAÇÃO PRÉ-PEDAGÓGICA.....</b>	<b>64</b>
4.1 As políticas públicas educacionais do manual didático no Brasil.....	64
4.2 Diretrizes dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa.....	67
4.3 Diretrizes do CBC para o ensino de Língua Portuguesa.....	70
4.4 O papel do Programa Nacional do Livro Didático.....	77
4.4.1 A coleção <i>Português linguagens</i> segundo o GLD .....	78
4.4.2 A coleção <i>Português de olho no mundo do trabalho</i> segundo o GLD.....	81
 <b>CAPÍTULO 5. A PROGRAMAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA.....</b>	<b>83</b>
5.1 Análise do manual 1: <i>Português: linguagens</i> .....	83
5.1.1 O manual do professor. ....	84
5.2 Análise do manual 2: <i>Português de olho no mundo do trabalho</i> . ....	89
5.2.1 O manual do professor.....	91
5.3. Análise contrastiva dos modos de didatização dos MLP.....	98
5.3.1 TEMA 1: o ensino da Língua.....	101
5.3.2 TEMA 2: o ensino da Literatura.....	119
5.3.3 TEMA 3: o ensino de Produção de Textos.....	128
5.3.4 Síntese das atividades de didatização e imaginários sociodiscursivos .....	137
5.4. Considerações finais.....	139
Referências Bibliográficas.....	144
<b>ANEXOS .....</b>	<b>148</b>

## INTRODUÇÃO

A motivação inicial desta pesquisa está relacionada à constatação de que o desempenho em Língua Portuguesa da maioria dos alunos do ensino médio das escolas públicas de Minas Gerais está abaixo do nível considerado *recomendável*, conforme indicam os sistemas oficiais de avaliação da educação básica.

De acordo com a avaliação realizada pelo SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) em novembro de 2006, que tem como referência a *Escala de Proficiência de Língua Portuguesa*<sup>1</sup>, a maioria dos alunos avaliados está entre o nível *Baixo* e *Intermediário*, atingindo o nível *Recomendável* apenas em um número muito pequeno de habilidades.

Assim, partindo da hipótese inicial de que a dificuldade da escola pública em promover satisfatoriamente a aprendizagem está relacionada à falta de articulação entre as *práticas sociodiscursivas* dos domínios sociais e as práticas escolares e, considerando o investimento significativo dos gestores públicos na implantação de manuais didáticos como alternativa viável para a resolução desse problema, elegemos como *corpus* deste trabalho o discurso de dois manuais didáticos de língua portuguesa (doravante MLP) amplamente utilizados nas escolas estaduais de Minas Gerais, tendo em vista que se configuram como uma importante estratégia de *intermediação* entre as *práticas languageiras* sociais e as práticas do domínio educativo.

Nessa perspectiva, nossa preocupação central estará voltada para a natureza discursiva desses manuais que, na maioria das instituições públicas do país, constituem-se quase sempre como o único material de apoio ao professor, chegando, em alguns casos, a corresponder à fonte suprema (e única) dos saberes ensinados/transmitidos. Assim, buscando contribuir para a reflexão sobre o papel do MLP no âmbito das políticas públicas educacionais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), o objetivo principal deste trabalho é o de identificar os procedimentos adotados nos MLP para o desenvolvimento das habilidades e

---

<sup>1</sup> Para o SIMAVE, as escalas de proficiência possibilitam interpretar os resultados obtidos pelos alunos de uma dada escola e do conjunto da rede pública de Minas Gerais por intermédio da observação das habilidades em processo de construção ou daquelas já desenvolvidas nos alunos avaliados.

competências previstas em seus programas de ensino. Acreditamos que as estratégias discursivas estão estreitamente relacionadas com a formação dos alunos e, por isso, justifica-se um trabalho de análise desses procedimentos.

Com isso, pretendemos identificar como certas formas hegemônicas de conhecimento, aqui entendidas como os *saberes de conhecimento* pertinentes à disciplina Língua Portuguesa, são abordadas e tratadas nos MLP. De forma específica, mas não exaustiva, buscaremos, de início, analisar alguns documentos institucionais que parecem orientar o trabalho de elaboração e produção dos manuais didáticos. Esses documentos correspondem ao que chamaremos, aqui, de programação pré-pedagógica, já que antecedem a programação didático-metodológica constante nos manuais.

Em seguida, a análise compreenderá a descrição e a categorização dos temas (tematização) e das atividades propostas nos manuais que, supostamente, desenvolveriam os objetivos explicitados – ou não - nos manuais do professor e do aluno, para analisarmos como são ensinados e/ou comunicados os saberes e, assim, identificarmos seus pressupostos de *formação de competências*. Esses pressupostos de formação de competências correspondem, por hipótese, a imaginários sociodiscursivos da educação.

Por isso, interessa-nos, além de analisar a *tematização* e os roteiros de atividades desses manuais, refletir sobre a problemática dos imaginários educativos, na concepção de Patrick Charaudeau (2006), que vêm orientando essa programação. O *corpus* será analisado *contrastivamente* em relação ao espaço de tematização e sobre a proposição dos tipos de exercícios e atividades dos dois MLP estudados.

Assumindo a perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa, esperamos que essa pesquisa possa contribuir para a ampliação do leque dos estudos sobre o discurso, considerando as complexas redes de construção do sentido na relação entre linguagem e sociedade, bem como para a reflexão e transformação das bases do ensino de Língua Portuguesa no país.

# PARTE 1

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Esta parte é constituída pelos capítulos 1, 2 e 3. No primeiro capítulo, faremos uma exposição e revisão da literatura sobre os fundamentos e as noções fundadoras da Análise do Discurso de linha francesa para, em seguida, relacioná-los a uma problemática dos estudos representacionais, levando em conta as faces e as interfaces entre a noção de *Formação Discursiva* de Michel Pêcheux (1975, 1983, 1988) e o conceito de *Imaginário Sociodiscursivo* de Patrick Charaudeau (2006).

No segundo capítulo, focalizaremos as contribuições da Análise do Discurso para o ensino por intermédio do estudo das dimensões da *comunicação didática* (GALATANU, 1996), que engloba os discursos oficiais responsáveis pela organização e transformações dos *saberes de conhecimento* oriundos da pesquisa científica e os discursos dos MLP selecionados, evidenciando as formas de tratamento dos saberes de ensino de Língua Portuguesa (LP), bem como a *tematização-problematização* das atividades escolares. Trataremos, também, neste capítulo, de elementos da teoria semiolinguística para a análise do discurso didático, com ênfase na problemática dos imaginários sociodiscursivos.

No terceiro capítulo, faremos uma apresentação de nossos procedimentos metodológicos.



# CAPÍTULO 1

## A ANÁLISE DO DISCURSO E A PROBLEMÁTICA REPRESENTACIONAL

### 1.1 Michel Pêcheux e a constituição da Análise do Discurso

Para que possamos compreender a polissemia do termo *Análise do Discurso* (AD) no quadro atual das pesquisas nesse campo do conhecimento, é preciso antes conhecer as bases sobre as quais foi fundado. Historicamente é atribuído a Michel Pêcheux o gesto fundador da *Análise do Discurso de linha francesa* (doravante ADF), corrente predominante na França entre os anos 1960 e 1970.

Assim, para compreendermos os caminhos percorridos pela ADF, é preciso considerar o contexto histórico em que são realizadas as pesquisas de Pêcheux. Trata-se de um período marcadamente de grande efervescência política e cultural, que insurge em meio a uma conjuntura epistemológica sob a égide do *estruturalismo*, na qual predominam grandes embates teórico-metodológicos entre a *Linguística*, o *Marxismo* e a *Psicanálise*, grandes propulsores de um novo modo de *produção dos saberes* nesse período.

O projeto empreendido por Pêcheux de construção de um modelo teórico-metodológico próprio à ADF também recebe influência de reflexões advindas de outros domínios (História, Filosofia, Ciências Sociais, etc.), no interior dos quais se destacam os estudos de *Foucault* e de *Althusser*, autores com quem o autor trava um diálogo intenso em suas obras.

Na constituição da linguística, as idéias de Saussure são primordiais para o desenvolvimento do paradigma do *estruturalismo*. Ao propor uma nova forma de estudo da linguagem baseada em *fundamentos*, o linguista genebrino confere à *Linguística* o grau de *cientificidade* necessário a seu reconhecimento no campo das Ciências Humanas.

Por essa razão, os estudos linguísticos contemporâneos são, de alguma forma, tributários a Saussure, e a constituição da ADF não está isenta das idéias desse importante teórico, a quem

foi atribuído o título de pai da Lingüística Moderna. Dentre as várias idéias apresentadas por Saussure em seu célebre *Curso de Lingüística Geral* (1969), a mais relevante é a dicotomia língua/fala (*langue/parole*), pois permitirá ao autor definir a *língua* como objeto da Lingüística e reduzir a *fala* à sua manifestação individual.

Até então os trabalhos eram de natureza histórico-comparativista, ou seja, partiam da comparação entre línguas e de seus pontos de convergência numa perspectiva evolucionista das mesmas. Segundo a teoria saussuriana, entretanto, a língua é o “produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 1969 p.17).

Dessa forma, a língua possui, ao mesmo tempo, um lado social e um lado individual que, embora sejam objetos interdependentes são, para o autor, totalmente distintos. A fala, considerada um “fato individual de vontade e inteligência”, deveria ser colocada de lado no campo da Linguística de seu tempo, já que a língua, como sistema de signos, apresenta a vantagem de constituir-se como um fato social, ao contrário da fala, que seria estritamente individual.

Essa definição implica certa superioridade da língua em relação à fala, sendo esta considerada secundária em relação àquela. Nessa perspectiva, Saussure redireciona o olhar sobre a língua concebendo-a como um fato social da linguagem. Tal abordagem, contudo, implica a exclusão do sujeito do âmbito da linguística, o que suscitará inúmeras críticas aos postulados do autor, as quais possibilitarão inúmeros avanços nas várias teorias do discurso que surgem a partir de então.

Ainda na introdução do *Curso*, também é relevante a proposição do autor que diz respeito à criação de "uma ciência (geral) que estude a vida dos signos no seio da vida social" (SAUSSURE, *Ibidem*, p.24). Saussure sugere o nome de *Semiologia* para designar essa ciência da qual a Linguística seria parte integrante e sem a qual ela não teria "um lugar entre as ciências" (SAUSSURE, *Op. cit.*).

A intensa difusão das idéias do autor, a partir dos anos 60, provocará a transferência desse modelo de pesquisa para outros campos das Ciências Humanas, o que conferirá à *Linguística* o estatuto de “ciência-piloto” por servir de modelo de cientificidade às disciplinas vizinhas (Antropologia, Sociologia, Psicanálise, etc.).

O Curso de Linguística Geral foi interpretado como o momento de um corte entre uma lingüística pré-científica e uma Linguística fundada em hipóteses e métodos rigorosos, como o momento da instauração da “ciência do signo”: a abordagem descritiva, a prevalência do sistema, a preocupação em definir as unidades elementares a partir de procedimentos construídos e explícitos; a idéia fundamental da arbitrariedade do signo; a visão da língua como sistema de signos a partir do princípio semiológico (teoria do valor); a noção de sistema, que propõe uma postura abstrata conceitual, pois cada elemento é relacional, tira o valor da relação; a oposição sincronia/diacronia etc. (GREGOLIN, 2004, p. 23).

A partir desse período, na França e na Europa Ocidental, o *Estruturalismo* é consolidado e passa a fazer par com o *Marxismo*, passando a substituir o *projeto fenomenológico* e o *existencialismo* até então reinantes, segundo os quais o sujeito seria a fonte soberana do sentido.

Como consequência dos deslocamentos operados por Saussure, Marx e Freud nos conceitos de *língua*, *história* e *sujeito*, respectivamente, surge o conceito de *discurso* que, por sua vez, torna-se o objeto de pesquisa da AD como produto do que pode ser realizado a partir da junção desses conceitos.

A Análise de Discurso não pretende instituir-se especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos, mas somente construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito de interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não-dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro). (PÊCHEUX, 1997 [1983], p. 53)

Desse modo, Pêcheux irá, de certa forma, inaugurar um novo campo de estudos dentro da linguística e das Ciências Sociais, definindo a AD como uma disciplina interpretativa, o que ajuda a caracterizar essa primeira fase da disciplina como “representacional”.

### 1.1.1 As noções de *formação discursiva e ideológica*

Nessa conjuntura, foram os estudos de Pêcheux, realizados a partir da apropriação de conceitos oriundos de outras áreas, que forneceram uma base teórico-metodológica para o desenvolvimento da ADF. Dentre eles, se destacam o conceito de *ideologia* presente nos trabalhos de Louis Althusser<sup>2</sup> e o conceito de *formação discursiva* de Michel Foucault.<sup>3</sup>

Althusser (2001, p. 87) desenvolve o conceito de *ideologia* atrelado a suas formulações sobre os *Aparelhos Ideológicos de Estado* (AIE), entidades altamente estruturadas sobre as quais se apóia a classe dominante que, por sua vez, engendra mecanismos de perpetuação ou de reprodução das relações de produção para manter seu domínio e controle social.<sup>4</sup>

O autor assinala ainda que a *ideologia*, por encontrar-se disseminada pelos AIE, torna-se o mecanismo responsável por sobredeterminar as ações dos indivíduos por meio da *interpelação ideológica* que visa transformar indivíduos em sujeitos. Por sua vez, para Pêcheux, a *ideologia*:

[...] fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1988, p. 160)

Pode-se dizer, então, que no quadro epistemológico empreendido pelo autor, *as palavras, expressões e proposições* não adquirem *sentido* em si mesmas, mas sim no emaranhado de significações e em função da *materialidade ideológica* do discurso, tendo em vista que o *componente discursivo* configura-se como pertencente ao *gênero ideológico*, não sendo possível dissociar *ideologia* e *discurso* (PÊCHEUX, 1988 [1975], p. 166).

<sup>2</sup> ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

<sup>3</sup> FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

<sup>4</sup> Althusser define os Aparelhos Ideológicos do Estado em oposição aos Aparelhos Repressores do Estado em virtude da função exercida por cada um deles na sociedade. Enquanto o primeiro funcionaria predominantemente pela ideologia e secundariamente pela repressão; o segundo, de forma inversa, funcionaria predominantemente pela repressão e sob o monopólio público (do Estado), embora atue secundariamente também pela ideologia.

Nessa acepção, a materialidade concreta da instância ideológica passa a existir sob a forma de *formações ideológicas* (FI), as quais constituem um “conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX, 1988, [1975], p. 166).

Não obstante, considerando o fato de que, no processo de *interpelação ideológica*, os sujeitos são levados a agirem conforme as posições sustentadas no interior de um dado grupo ou classe social em função da luta de classes, Pêcheux propõe a reformulação do conceito de *formação discursiva*<sup>5</sup> de Michel Foucault a qual passa a designar:

Aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa dada conjuntura, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX, 1988, p. 160)

Nesse sentido, as FI abrangem um conjunto de *formações discursivas* (FD) interligadas que, por sua vez, conferem sentido às *palavras, expressões e proposições* conforme o posicionamento do sujeito em relação à luta de classes. Embora inicialmente o conceito de FD reinterpretado por Michel Pêcheux tenha se destacado como um dos conceitos mais “operatórios” da teoria, no início dos anos 80, ele é abandonado na França sob a acusação de promover uma excessiva e suposta homogeneização do tratamento dado ao *corpus*.

Em resposta a crítica, Pêcheux (1997 [1983b], p. 315) assinala que as transformações efetuadas no conceito de FD estão relacionadas às mudanças ocorridas na própria constituição da AD, a qual pode ser atribuída três períodos distintos de desenvolvimento. A primeira mudança diz respeito à exploração do conceito como *maquinaria discursivo-estrutural* tomada como um processo de produção discursiva autodeterminada e fechada sobre si responsável por dar ao sujeito a ilusão de ser o agente de seu discurso quando, na verdade, estaria sendo assujeitado pelas determinações desse mesmo discurso.

---

<sup>5</sup> Para Foucault (2004, p.43), no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*.

Duas outras características marcantes desse período também denominado *1ª época* estão relacionadas à concepção reinante na AD de que haveria um *espaço discursivo* dominado por “condições de produção estáveis e homogêneas” que possibilitariam, em contrapartida, a análise exaustiva do *corpus* por meio da análise linguística das seqüências discursivas selecionadas, procedimento considerado fundamental à análise discursiva.

### 1.1.2 A ADF e o modelo da Análise Automática do Discurso

Em 1969 Pêcheux cria o primeiro modelo de *Análise Automática do Discurso* (doravante AAD-69), marco do surgimento da ADF como disciplina. Tal modelo apóia-se nos procedimentos automatizados da informática, na Lingüística de Harris (1952) e numa teoria global da interpretação que articula postulados da *Lingüística*, *Psicanálise* e *Materialismo Histórico* (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 39).

Para Gadet et al (1997 [1969], p. 39), a construção do aparato teórico-metodológico da AAD-69 é fruto de remanejamentos constantes propostos por Pêcheux ao longo do desenvolvimento de sua teoria a qual está relacionada à concepção de língua do autor. É notória, salienta esses autores, a leitura cuidadosa de Pêcheux dos pressupostos de Saussure no momento de apogeu do Estruturalismo na França, além dos empréstimos tomados do modelo da Teoria Gerativa de Chomsky, dos estudos de Harris, Benveniste, Jakobson e Culioli. Entretanto, foi o método criado por Harris (1952) que serviu de inspiração ao estabelecimento do dispositivo da AAD-69.

De fato, pareceu-nos que Harris não apenas fornece alguns procedimentos de análise; ele inspira o estabelecimento de todo o dispositivo da AAD. No registro da superfície discursiva, que constitui propriamente a fase de análise linguística, a proximidade com Harris é muito grande: redução do texto a enunciados elementares que lembram a frase ‘núcleo’ de Harris, recurso às transformações (técnica gramatical essencial no método de Harris), busca, através dessas operações, de uma regularização ótima do discurso, com vistas à constituição dos domínios semânticos. (PÉCHEUX, 1997[1969], p. 44)

Pêcheux, buscando apoio teórico também em Jakobson (1963), assim como a maioria dos linguistas de sua época, toma de empréstimo seu célebre esquema de comunicação, também muito utilizado pelas ciências da comunicação, a fim de que esse lhe fornecesse instrumentos para a reflexão teórica e análise linguística.

Contudo, embora seja inegável a contribuição de Benveniste (1989) para a linguística moderna, Pêcheux demonstrou, em suas análises, um desconhecimento das idéias do autor sobre a enunciação<sup>6</sup> que se traduz como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p.82), muito embora, segundo Gadet et al (1997, p. 45) posteriormente Pêcheux passe a reconhecê-lo como o linguista da subjetividade.

Com efeito, não há como negar o lugar secundário atribuído por Pêcheux a esse autor ao mostrar-se alheio ao impacto causado ao Estruturalismo pela inserção da enunciação no quadro das teorias linguísticas. Por outro lado, de Culioli (1990)<sup>7</sup> apropriou-se da terminologia, como é o caso do termo *lexis* e de determinações do nome e do verbo utilizados no estudo da estrutura do enunciado.

### 1.1.3 Sujeito x Interpelação Ideológica

Ao analisar o lugar que Pêcheux atribui à Psicanálise no dispositivo da AAD-69, Gadet et al (1997 [1969], p.50) afirmam que, embora o conceito de sujeito seja extraído de Lacan, são esporádicas ou no mínimo elípticas, as referências às teorias freudiana e lacaniana. Segundo esses autores, a opacidade do conceito de sujeito no escopo da AAD-69 diz respeito ao fato de a teoria da enunciação de Benveniste ter sido deixada em segundo plano por Pêcheux, muito embora essa exclusão não seja apontada como uma dificuldade particular do autor, mas como uma conduta típica da conjuntura em que é concebida a teoria (*Op. cit.*, p. 54).

---

<sup>6</sup> Para Benveniste (1989, p. 82-83) “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno”.

<sup>7</sup> Cf. CULIOLI, A. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation*, Tome 1. Paris : Ophrys

Contudo, Guilhaumou e Maldidier (1989, p. 62), no final da década de 1980, já renunciavam, no artigo “Da enunciação ao acontecimento discursivo em Análise do Discurso”, o lugar que deveria ser ocupado pela enunciação na AD, visto que, até então, as questões de base da teoria giravam em torno do *corpus* e das condições de produção do discurso. De acordo com esses autores, embora os primeiros trabalhos enunciativos em AD tenham ocultado o valor reflexivo da enunciação, a necessidade de realizar novos remanejamentos levaram os analistas do discurso a reavaliarem a questão do sujeito. Dentre eles, destacam-se Marandin, Pêcheux, Marcellesi e Robin, os quais fazem reaparecer o conceito de enunciação segundo a categoria de contradição, designada sob a forma de heterogeneidade e a noção de acontecimento.

O segundo deslocamento operado na AD surge inicialmente em virtude das transformações ocorridas na noção de FD, as quais desencadearam uma série de críticas à idéia de sujeito pleno, o qual deveria dar lugar a um sujeito enunciativo, definido por uma legitimidade externa que, ao diluir-se nos mecanismos institucionais, torna “impossível localizar suas racionalidades históricas e lingüísticas”, já que estão diretamente ancoradas na língua e na história (GUILHAUMOU & MALDIDIER, 1989, p. 66). Ainda segundo GUILHAUMOU e MALDIDIER (*Op. cit.*, p. 66), esses remanejamentos e confrontos sobre a noção de sujeito são fundamentais para circunscrever o papel da categoria de enunciação, sem a qual não é possível remeter a uma história da AD.

No que diz respeito ao êxito do dispositivo da AAD-69, embora o programa tenha sido realizado em três versões distintas entre 1971 e 1981, sua progressiva inadequação levou Pêcheux e sua equipe a buscarem alternativas visando a sua complementação. Em 1982, em parceria com Jacqueline Leon, Simone Bonnafous e Jean-Marie Marandin, Pêcheux escreve um artigo, fazendo uma (nova) Apresentação da Análise Automática do Discurso, em que é realizada uma crítica aos procedimentos do dispositivo da AAD-69, seguida da exposição das expectativas de uma AAD-80.

Em artigo anterior, Pêcheux e Fuchs já haviam apontado a necessidade de atualização e reformulação do conjunto do quadro epistemológico da teoria a fim de “eliminar certas ambiguidades, retificar certos erros, constatar certas dificuldades não-resolvidas e, ao mesmo tempo, indicar as bases para uma nova formulação da questão” (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p. 163).



É assim que, impulsionado pela necessidade de aprimoramento dos pressupostos teórico-metodológicos de base, Pêcheux faz uma reinterpretação da noção de FD, concebendo-a como o dispositivo capaz de “fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada”, por manter relações com outros elementos que lhe são paradoxalmente “exteriores” e “interiores”. Tal reinterpretação marca, assim, na concepção do autor, o início de uma segunda época na história da ADF.

A partir do reconhecimento da capacidade das FD de comunicação com uma exterioridade, é introduzida a noção de *interdiscurso* para designar a especificidade desse “exterior”, que possibilita, paradoxalmente, a manutenção de fronteiras instáveis/provisórias que delimitam tanto o fechamento de uma dada FD quanto estabelecem o contato constante entre seu interior e seu exterior.

Para Gregolin (2004, p. 62), as transformações dessa etapa da ADF marcam o início de um movimento em direção à heterogeneidade e à problematização metodológica evidenciando um período de reajustes. Quanto ao processo de *interpelação* do sujeito pela ideologia, Pêcheux acentua o papel da luta de classes na produção dos sentidos, revelando as reconstruções operadas no campo da ADF em decorrência da articulação entre os conceitos de *discurso*, *língua*, *sujeito* e *história*, iniciada no período anterior.

Assim, na concepção de Pêcheux, o *assujeitamento* do sujeito do discurso continua operando sob a forma da *interpelação ideológica*, o que resulta na formulação de sua teoria sobre os *dois esquecimentos*. Para PÊCHEUX (1988), o *esquecimento nº1*, também chamado esquecimento ideológico, é da ordem do inconsciente e da ideologia, na medida em que regula o sujeito, o qual, sob a aparência da autonomia, pensa ser a fonte de seu dizer. O *esquecimento nº 2*, por sua vez, faz com que o sujeito tenha a ilusão de que, ao selecionar certos dizeres em detrimento de outros, ou seja, ao promover o apagamento de determinados dizeres, aquilo que é dito por ele tem apenas um significado, sendo compreendido de maneira uniforme por todos os interlocutores. Por outro lado, esse esquecimento atua apenas de forma parcial, semiconsciente, na medida em que permite ao sujeito a retomada enunciativa para modificar/reformular seus ditos (em função dos não-ditos), caracterizando-se, portanto, como uma zona acessível para o sujeito, o qual tem a possibilidade de se auto-explicar, recorrendo a famílias parafrásticas para melhor explicitar o seu dizer.

Ao referir-se à *terceira época* da AD, Pêcheux aponta a impossibilidade de descrição dessa etapa ainda em suspenso na história da disciplina. Contudo, considera que, a partir do trabalho de interrogação-negação-desconstrução das noções de base da AD, é possível fazer alusão a construções ocorridas em virtude da crise das noções de maquinaria e de FD, além de quebrar o procedimento, a ordem fixa e a análise linear dos corpora que aparentemente se traduziam como homogêneos. Enfim, como em todo período de transição, as dúvidas se sobrepõem às certezas, mas é dessa forma que várias problemáticas sobre o discurso se abrem, demonstrando a maturidade do autor em relação ao desenvolvimento da teoria.

#### 1.1.4 Ideologia x Interdiscurso

No limiar dessa conjuntura, o termo “ideologia”, inicialmente tão importante para a formulação de base da teoria, começa a enfraquecer através da entrada em cena, no final dos anos 1970, de noções como a de interdiscurso, heterogeneidade e polifonia. O conceito de ideologia, tal como é concebido por Pêcheux, é incorporado pela noção de interdiscurso, que, a posteriori, fragmentar-se-á em outras categorias como doxa (saber do senso comum), valores, representações, imaginários, dentre outros, passando a ser mais utilizadas, a partir de então, pelos analistas do discurso.

Pêcheux concebe o interdiscurso como o “todo complexo das formações ideológicas” sobre o qual toda FD se apóia. Assim, como lugar de constituição do sentido, a FD configura-se como dependente do interdiscurso, ficando a seu cargo:

Dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1988, p. 162)

Compreende-se, pois, que o mecanismo de interpelação ideológica do indivíduo que o transforma em sujeito de seu discurso se realiza por meio do interdiscurso subjacente ao emaranhado do complexo das FI que, segundo o autor, pode manifestar-se sob uma dupla

forma: a primeira diz respeito à noção de pré-construído, e a segunda é denominada articulação ou processo de sustentação.

A noção de pré-construído corresponde ao “sempre-já-aí”, ao já-dito que, sob o intermédio da interpelação ideológica, aparece sob a forma da universalidade; ao passo que a articulação/processo de sustentação está relacionada ao funcionamento interno do próprio discurso, o qual diz respeito à interferência do interdiscurso no próprio discurso sobre o qual incide. Pêcheux designa o “efeito do interdiscurso sobre si mesmo” como intradiscurso, ou seja, como o conjunto de co-referências internas que garantem o fio do discurso.

Pêcheux argumenta que o processo de articulação-sustentação está em relação direta com o dispositivo do discurso-transverso, mecanismo que possibilita o funcionamento da articulação que, por sua vez, serve para designar a relação de desencadeamento de sentido entre duas proposições, correspondendo ao mesmo tempo ao “como dissemos”, “como todo mundo sabe” e ao “como todo mundo pode ver”. Tais elementos, intrínsecos ao interdiscurso, são determinantes do sujeito impondo-lhe e dissimulando seu assujeitamento, embora esse tenha a ilusão de ser a fonte suprema de seu discurso.

A partir dessa definição de base, o interdiscurso é tomado como um vasto conjunto de todos os discursos sociais passíveis de atravessar um dado discurso e como elemento determinante das FD, o que torna essas noções indissociáveis. Dessa forma, a (re)formulação da noção de FD como campo heterogêneo, realizada a partir das relações que mantêm com seu interdiscurso, contribuiu de forma substancial para ampliar o leque dos estudos sobre o discurso, considerando-se as complexas redes de construção do sentido na relação entre linguagem e sociedade.

Conforme lembra Pêcheux (1997), num dado processo discursivo, o sentido é constituído a partir das imagens que os sujeitos atribuem a si mesmos e ao outro no processo enunciativo, bem como dos discursos e acontecimentos. Para o autor, as projeções dessas imagens determinam o lugar que os sujeitos ocupam na formação discursiva, a partir da relação que mantêm com o interdiscurso e as projeções evocadas. Desse jogo de imagens, resulta o que o autor denominou de *formações imaginárias*, as quais, a nosso ver, exercem um papel importante na formação das representações e dos imaginários sociodiscursivos.

No que diz respeito ao nosso trabalho, o problema das representações se coloca de modo determinante quando buscamos identificar, na programação pré-pedagógica (documentos institucionais) e no discurso dos manuais (programação didático-metodológica) os traços de um imaginário educativo que hesita entre tradição e modernidade, entre a conservação de práticas educativas e a busca de inovações, ambos os comportamentos determinados por “formações ideológicas e discursivas” da educação, para utilizar os termos de Pêcheux. Na seção seguinte, buscamos associar essa problemática ao conceito de imaginário sociodiscursivo.

## 1.2 O conceito de imaginário sociodiscursivo em Charaudeau

Inicialmente na França e posteriormente no Brasil, dando continuidade ao trabalho iniciado por Pêcheux, alguns pesquisadores fazem novas considerações sobre o discurso a partir da reformulação e/ou retomada de alguns conceitos (ideologia, interdiscurso, FD, etc.) os quais sofrerão alterações, reformulações e deslocamentos, expandindo-se conforme as mais diversas perspectivas de análise.

Patrick Charaudeau (1999, p. 36-37) configura-se como um desses pesquisadores que propõem um novo olhar sobre a problemática representacional da linguagem, inicialmente empreendida na AD por Pêcheux por meio da exploração de conceitos-chave, todas estreitamente ligadas à relação entre ideologia e discurso. Para esse autor, há, pelo menos, dois tipos de abordagens teóricas que podem ser consideradas pertencentes a uma problemática dita *representacional e interpretativa*.<sup>8</sup>

A primeira, mais radical, defendida, sobretudo, pela ADF, postula a existência de um sujeito que se resume a uma ilusão, pois estaria, nas palavras do autor, completamente

---

<sup>8</sup> Para Charaudeau (1999, p. 32-36), é possível identificar pelo menos três grandes problemáticas em AD: uma *problemática dita cognitiva e categorizante* que descreve o modo de funcionamento dos mecanismos discursivos no interior de uma produção discursiva qualquer, como, por exemplo, os jogos de coerência e coesão de um texto ou o uso de certas palavras como os conectores ou modalizadores; uma *problemática dita comunicativa e descritiva* em que o objeto de estudo é empírico por ser determinado pela observação das manifestações do mundo fenomenal e dos comportamentos dos indivíduos nos seus atos de interação social, a partir dos quais são estabelecidas diversas tipologias de discurso, textos, gêneros ou situações comunicativas que se estruturariam como “tipos ideais” de comunicação; e uma *problemática dita representacional e interpretativa* que analisa o modo como os indivíduos se valem de discursos de representação baseados em sistemas de valores para julgar a realidade. Ela é, a *priori*, interpretativa, na medida em que faz uso da definição de hipóteses sobre a existência de representações sócio-discursivas e históricas dominantes em um dado grupo social, em um dado momento histórico.

sobredeterminado pelo pré-construído das formas discursivas. Nesse sentido, o sujeito é visto como mero produto, o resultado daquilo que é falado por um *ailleurs* denominado ora ideologia, conforme Althusser, ora inconsciente, na opinião de Authier-Revuz. Para o autor, em ambos os casos, essa perspectiva opera um paralelismo abusivo entre esses dois termos.

A outra posição, menos globalizante, é defendida na França por sociólogos praticantes de uma sociologia construtivista, tal como a que é concebida por Bourdieu. Essa corrente não nega que o sujeito seja sobredeterminado pela ideologia, mas, embora não faça dele uma ilusão, coloca-o como algo positivo, na medida em que todo sujeito, imerso em uma sociedade marcada por discursos de doxa (topoi, lugares comuns, estereótipos, saberes compartilhados), posiciona-se a favor de um desses discursos, o que revela, com frequência, sem que ele se dê conta, seu posicionamento social.

Manifestando seu posicionamento a respeito dessa problemática, Charaudeau (2006, p. 192-194) questiona a centralidade do conceito de ideologia no contexto da ADF, tendo em vista a dimensão que foi dada a ela por Pêcheux através dos conceitos de FI e FD. Em contrapartida, o autor prefere analisá-la a partir do que, para ele, constitui o fundamento dos sistemas de saber – os *imaginários sociodiscursivos*.

Para Charaudeau (2006, p. 203), os *imaginários sociodiscursivos* correspondem às representações sociais que “constroem o real como universo de significação, segundo o princípio de coerência” e são identificados por “enunciados linguageiros produzidos de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis”. Partindo de uma reinterpretação do conceito de *imaginário social*<sup>9</sup> desenvolvido por Castoriadis e, como forma de integrá-lo ao quadro teórico da ADF, Charaudeau propõe o conceito de *imaginário sociodiscursivo* acrescentando-lhe o qualitativo “discursivo” devido à necessidade que eles têm de serem *materializados*<sup>10</sup> no discurso para desempenharem seu papel de *espelho identitário*. Além disso, por refletirem a visão do homem sobre um dado acontecimento do mundo, tais

---

<sup>9</sup> Conforme Charaudeau (2006), Castoriadis (2000) foi o primeiro a introduzir o conceito de *imaginário social* entre os anos 1960 e 1970 em seu trabalho “*A instituição imaginária da sociedade*”, tomando-o como “universo de significações fundador da identidade de um grupo”, responsável pelo estabelecimento de um universo valorativo comum a todos seus membros.

<sup>10</sup> CHARAUDEAU (2006) acredita que há diferentes formas de materialização dos imaginários: nos tipos de comportamentos ritualizados nas atividades da vida cotidiana; nas atividades coletivas, por meio de aglomerações, manifestações e cerimônias que visam dar corpo aos imaginários; na produção de objetos e manufaturas e tecnologias como a televisão e o mundo uma vez que parecem dominar e possuir o mundo.

*imaginários* são da ordem do *verossímil*, constituindo-se apenas como um *imaginário de verdade*, nunca como testemunho de uma verdade absoluta.

Entretanto, essa *materialização* deve ser sustentada por uma *racionalização discursiva* baseada na produção de discursos que assumem as mais diversas configurações. Algumas dessas configurações se fixam de forma mais ou menos imutável e são transmitidas de geração em geração, como é o caso das doutrinas religiosas, teorias científicas, manifestos, provérbios, máximas e ditos populares.

Esses textos, orais ou escritos, devem ser apresentados de maneira simples para serem compreendidos pelo maior número de pessoas possível, revelando-se um *espaço de interdiscursividade*, ao servirem como testemunhos das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos transformados em *arquétipos coletivos* das atividades sociais.

No campo educativo, por exemplo, circulam *imaginários* sobre a prática educativa que, de modo geral, encontram-se pautados em uma tradição que define seus conteúdos e objetivos pedagógicos segundo os princípios do estruturalismo, decorrente, sobretudo, da visão dos agentes educativos sobre a organização da *comunicação didática*.

Um dos *imaginários* recorrentes no ensino de LP é o de que os alunos desenvolverão as habilidades de leitura, produção e interpretação de textos, no momento em que demonstrarem domínio da nomenclatura gramatical ou como consequência da resolução de certas atividades e exercícios. Isso explicaria a presença de um grande número de seções e atividades dedicadas ao estudo do tema gramatical, apesar dos avanços da própria lingüística textual e dos estudos sobre leitura que buscam dissociar o conhecimento gramatical da competência em leitura e em escrita.

Assim, tendo em vista as diferentes abordagens do conceito de *representação social* no campo da Psicologia Social, Patrick Charaudeau (2006, p. 195) detém-se na análise de três pontos de vista como forma de “integrá-los em uma problemática do discurso”. De acordo com o primeiro desses pontos de vista, *a representação social* é um fenômeno *cognitivo-discursivo* que abarca *sistemas de saber* nos quais se distinguem os *saberes de conhecimento*

e os *saberes de crença*. Estes últimos têm como fundamento os *imaginários sociodiscursivos* que circulam em dado grupo social.

Para o autor, essas representações surgem devido ao fato de os indivíduos estarem inseridos em “práticas sociais concretas” que os levam a uma “atividade de conceituação” tornando o mundo inteligível por meio da atribuição de valores. Nessa perspectiva, as *representações sociais* têm uma tripla dimensão: a primeira, de ordem *cognitiva*, está relacionada aos mecanismos de percepção mental dos indivíduos; a segunda, de ordem *simbólica*, opera uma “interpretação do real” e a terceira, *ideológica*, é responsável pela “atribuição de valores que desempenham o papel de normas societárias” (CHARAUDEAU, 2006, p. 195).

Outra abordagem é aquela que relaciona a problemática das representações a uma teoria dos sujeitos, segundo a qual os indivíduos são sobredeterminados pelas representações dos grupos aos quais pertencem ou desejam pertencer, servindo de elo entre as normas comportamentais e as compartilhadas.

Outra corrente aponta como função das representações a interpretação da realidade por meio do processo de “simbolização” e de atribuição de “significações”. Nessa perspectiva, as representações são constituídas pelas crenças, conhecimentos e opiniões compartilhadas pelos indivíduos de um mesmo grupo.

Charaudeau aponta, entretanto, que o tratamento dado pela Psicologia Social ao tema das representações parece reduzi-las ao campo do *conhecimento do senso comum*, o que, no entanto, implicaria o reconhecimento da separação entre um sentido que seria da ordem do senso comum e a pressuposição da existência de um outro que não o seria, o que, aliás, não é uma tarefa nada fácil de ser realizada.

Assim, adotando uma perspectiva cognitivista, esse autor formula a hipótese de que as representações passam a ser “*maneiras de ver* (discriminar e classificar) e de *julgar* (atribuir um valor [a]) o mundo, mediante *discursos* que engendram *saberes*,” os quais deixam de ser “categorias abstratas da mente” e constituem-se como *maneiras de dizer* dependentes da

linguagem, os quais contribuem para a construção dos *sistemas de pensamento*<sup>11</sup>. Isso nos permitirá distinguir os *saberes de crença* dos *saberes de conhecimento*, distinção importante para o nosso trabalho.

### 1.2.1 Saberes de crença x saberes de conhecimento

Erigida como o lugar em que as enunciações pessoais não são consideradas, a ciência torna-se referência e verificadora do saber que, sob a ótica demonstrativa, apresenta-se como saber de verdade. Em nossa sociedade, esses saberes correspondem aos *saberes de conhecimentos* teóricos e científicos.

Os *saberes de crença*, tomados em oposição aos *saberes de conhecimento*, constituem-se como *juízos de valor* dos indivíduos sobre o mundo, ancorados em *representações sociais*. Trata-se de um tipo de saber justificável não pelo conhecimento que se tem sobre o mundo, mas sim por uma avaliação subjetiva que, diante da possibilidade de interpretação de um mesmo objeto sob diversos pontos de vista, admite a existência de vários juízos possíveis na análise dos fatos.

Esse contraste entre os diversos *saberes de crença* acaba por transformá-los em objeto de *confrontação* entre os indivíduos, ao conferirem um tratamento *axiológico* às relações entre o homem e o mundo, em oposição aos *saberes de conhecimento*, que buscam construir *representações classificatórias* do mundo (CHARAUDEAU, 2006, p. 198).

Contudo, para Charaudeau é preciso cuidado nessa separação, tendo em vista que “a fronteira entre esses dois tipos de saber é porosa, ainda mais em virtude de muitos sujeitos jogarem com essa porosidade com fins estratégicos, apresentando um tipo de saber em lugar e posição de outro” (*Ibidem*, p. 199).

---

<sup>11</sup> Para Charaudeau (2006, p. 199), os *sistemas de pensamento* são definidos como o “ordenamento de saberes em sistemas de conhecimento e de crença, com o objetivo de tentar fornecer uma explicação global sobre o mundo e o ser humano.”



Adotaremos, portanto, a concepção de Charaudeau buscando apreender como o estabelecimento dos *saberes de conhecimento* de LP pode estar sendo pautado nos *imaginários de verdade* do discurso didático, os quais, por sua vez, estão ancorados nos *saberes de crença* dos agentes educativos sobre o desenvolvimento dos objetivos educacionais como, por exemplo, a crença de que os objetivos de leitura, de escrita e de interpretação serão alcançados por meio da fixação de elementos da morfossintaxe, da apreensão de regras canônicas da literatura, da aprendizagem de regras estruturais dos textos e dos gêneros, entre outras.

### 1.2.2. Elementos da Teoria Semi linguística

A Teoria Semi linguística situa-se no quadro teórico da ADF e focaliza a importância do *ato de enunciação* em si, preocupando-se, sobretudo, com o fenômeno das interações sociais, buscando descrever uma *problemática psicossociodiscursiva* da comunicação humana. Tal teoria é fruto da defesa de tese de doutorado de Patrick Charaudeau, realizada na França no ano de 1979 e transformada no livro *Langage et discours* em 1983.

Esse autor, submerso em um universo acadêmico no qual as concepções de língua e linguagem ainda estavam muito atreladas ao paradigma do *estruturalismo*, destaca-se por recuperar a *noção de sujeito* formulada por Benveniste, que, por um bom tempo, havia sido deixada de lado no contexto da linguística. Dessa forma, toma como ponto de partida para sua teoria as proposições de Benveniste sobre a *noção de sujeito* e as postulações de Bakhtin<sup>12</sup> sobre o fenômeno da polifonia.

Alguns elementos da *teoria da comunicação* de Jakobson (1963)<sup>13</sup> também são considerados em suas proposições. Para tanto, Charaudeau recorre ao *esquema comunicacional*, o qual se baseia na transmissão de uma *mensagem*, emitida por um *emissor* a um *receptor* por meio de um *código lingüístico* (a língua), tendo em vista as diversas *funções da linguagem* (fática, emotiva, conativa, metalingüística, etc.). Esse esquema é então reformulado a partir de uma

<sup>12</sup>Cf. BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. RJ: Forense-Universitária, 1981.

<sup>13</sup> Cf. JAKOBSON, Roman. Essais de Linguistique Générale. Paris: Minuit, 1963.

perspectiva *interacional*, de natureza dialógica e polifônica, que dá origem a uma nova concepção teórica cujo principal objeto passa a ser a linguagem em ação, ou seja, o *discurso*.

Charaudeau apropria-se também da noção de *contrato* de Greimas (1979)<sup>14</sup>, primeiro autor a dar-lhe uma sistematização mais precisa. De modo geral, o termo *contrato* é utilizado por Greimas para designar as condições mínimas que permitem a *tomada de contato* entre dois sujeitos, possibilitando, ao mesmo tempo, uma *tensão* resultante das expectativas desse contato ou um *alívio* decorrente da confirmação da resposta ao mesmo.

Dessa forma, a noção de contrato desenvolvida por Greimas, pelo estabelecimento dessa *estrutura intersubjetiva*, tanto possibilita uma abertura e uma possibilidade de realização de uma ação futura, como representa um espaço que limita, de certa forma, o posicionamento dos sujeitos. Assim, Greimas propõe chamar de *contrato implícito* o conjunto das condições prévias que embasam essa troca.

À medida que esses conceitos e noções oriundos de outros quadros teóricos vão sendo reformulados por Charaudeau, evidencia-se a natureza transdisciplinar da teoria, ao mesmo tempo em que revela seu distanciamento em relação aos postulados da “teoria-mãe”, que tem nos trabalhos de Pêcheux seus postulados de base.

Embora Pêcheux e Charaudeau, tomados em sentido amplo, pertençam a uma mesma perspectiva teórica (ADF), tais autores têm concepções distintas sobretudo sobre as relações entre discurso e sujeito. Enquanto Pêcheux procura apontar os efeitos da *interpelação ideológica* sobre o sujeito no discurso, Charaudeau acredita que esse, por viver em sociedade, é submetido a uma série de regras, o que, de certa forma, regula suas ações. Por outro lado, reconhece também o sujeito como ser individual por contar com um *espaço de manobras* para atuar no espaço coletivo em que está inserido. Assim, o sujeito é, ao mesmo tempo, um ser *individual e coletivo*.

Logo, conforme vimos, embora inicialmente a ADF tenha uma relação estreita com o discurso político, marcadamente ideológico, tal relação, estruturada a partir da centralidade ocupada pela noção de *ideologia*, conferiu-lhe certo descrédito na academia. Assim, após a morte de

---

<sup>14</sup> Cf. GREIMAS, A.J., COURTÉS, J. Sémiotique – Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, tome 1. Paris, Hachette Univ. 1979(Trad. e adaptação livres de Ida Lúcia Machado, set. 1999).

Pêcheux, Charaudeau, partindo de uma perspectiva de análise baseada na *discursividade social*, tenta uma recolocação da ADF no quadro acadêmico francês.

### 1.2.2.1 Os sujeitos da linguagem

Para Charaudeau (2008, p. 20-21), o *projeto semiolinguístico* integra um espaço de *antinomia*, marcado tanto pela *discordância* como pela *concordância*, as quais são necessárias ao estudo da linguagem. Na realidade, não se trata de uma mera adição de perspectivas teóricas distintas, mas de integrá-las em uma mesma problemática.

Uma análise Semiolinguística é, portanto, ao mesmo tempo, *semiótica*, por se interessar por objetos que se constituem em uma *intertextualidade* dependente da ação de sujeitos da linguagem, e *linguística*, por ser ela o instrumento utilizado para interrogar esse objeto construído em um “trabalho de conceituação estrutural dos fatos languageiros” (CHARAUDEAU, 2008, p. 21).

Desse modo, todo *ato de linguagem* define-se como um *ato inter-enunciativo* resultante de duas atividades: a de *produção* e a de *interpretação*. Ambas se processam em uma *mise en scène*<sup>15</sup> discursiva da qual participam quatro protagonistas: o *sujeito comunicante* (EUc), o *sujeito enunciador* (EUe), o *sujeito interpretante* (TUi) e o *sujeito destinatário* (TUd).

O EUc, sujeito responsável pela *produção*, tem um *projeto de fala* e se engaja numa interação com outro *protagonista*, que se institui como o TUi, também portador de um certo *status* social que endossa a relação de troca que lhe é proposta. Porém, como não são sujeitos de fala, associam-se ao EUe e ao TUd.

Dessa forma, há um encontro de dois *universos linguísticos* compostos por dois circuitos: o *circuito externo*, que corresponde à dimensão situacional em que os sujeitos (EUc / TUi) assumem papéis sociais e se tornam parceiros do ato de comunicação, ou seja, o lugar onde são estabelecidas as *condições de produção* e de *interpretação* dos discursos; e o *circuito*

---

<sup>15</sup> Na perspectiva da Semiolinguística, essa expressão é utilizada para destacar o sentido teatral conferido ao ato de linguagem.

*interno*, que diz respeito à dimensão comunicacional, ou seja, é o lugar do *Dizer*, onde encenam o sujeito comunicante, que se desdobra em EUE, e o sujeito interpretante, que, por sua vez, se desdobra em TUd, ambos responsáveis pela instância do *Fazer*, como seres de fala.

Assim, para Charaudeau (*Ibidem*, p.12), mesmo em situações de comunicação institucionalizadas, como é o caso da *conferência* ou da *sala de aula*, o *sujeito falante* precisa ter reconhecido seu direito de comunicar. A *legitimidade* de seu ato comunicativo depende do reconhecimento de seu *estatuto* como pessoa socialmente apta para exercer um determinado papel social.

Contudo, o direito à fala não depende apenas da tomada da palavra pelo *sujeito comunicante* e da *reação responsiva* do sujeito *interpretante*. Antes, é preciso que se satisfaça um certo número de condições que sejam reconhecidas por seu locutor, para que este então se torne seu *interlocutor*, ou seja, é necessário que a *identidade* do sujeito seja capaz de conferir-lhe a *legitimidade de sujeito competente*.

Não é possível, portanto, falar em comunicação humana sem considerar o *sentido* construído pelos parceiros no próprio ato de linguagem, uma vez que ele “determina o modo de existência dos sujeitos falantes e, ao mesmo tempo, constrói representações sobre o mundo” (*Ibidem*, p. 12).

O sentido, dado, ao mesmo tempo, pelo senso comum e por certas teorias cognitivas, não obedece a critérios de verdade. Ao contrário, constrói-se na relação entre o *dito* e o *não dito*, entre o *explícito* e o *implícito*. Assim, todo ato de comunicação encontra-se estruturado em quatro princípios, indissociáveis uns dos outros, a saber:

1. O *princípio de interação*, como fenômeno de troca entre os parceiros em uma relação *não-simétrica*, consiste em dois tipos de comportamentos: o ato de *produzir/emitir* a palavra e o de *receber/interpretar* essas palavras; e, ao mesmo tempo, o *reconhecimento* recíproco desses papéis de base, sendo necessário para isso que o outro se engaje em um processo de interpretação, fazendo-se existir como *parceiro-interlocutor* e o *sujeito comunicante* como *parceiro-locutor*, em um processo de *co-construção*.

2. O *princípio de pertinência* implica que o interlocutor, a quem é endereçado o ato de linguagem, compreenda e aceite a intenção contida no projeto de fala do *sujeito comunicante* e, ao mesmo tempo, compartilhe certos valores e saberes sem os quais não é possível a *intercompreensão* do ato comunicativo.
3. O *princípio de influência* está relacionado ao uso de estratégias discursivas pelo sujeito falante com o intuito de saber agir sobre o outro, a partir das postulações que faz, *a priori*, sobre seu interlocutor. Diante desse desejo de obter o controle sobre a situação discursiva, toda *ação de influência* corresponde a uma *ação de contra-influência* por parte do interlocutor.
4. O *princípio de regulação* é responsável por estabelecer as condições para que os parceiros da troca comunicativa se reconheçam mutuamente como tal e, em contrapartida, as condições para que o sujeito comunicante utilize estratégias que lhe permitam dar continuidade ou interromper a troca comunicativa, seja por meio da *aceitação/rejeição* da palavra, seja pela *valorização/desvalorização* do parceiro, ou mesmo pela *reivindicação/firmação* da identidade do sujeito falante como ser coletivo ou individual.

Esses quatro princípios estão na base do que Charaudeau (2008) denominou de *contrato de comunicação*. Esse contrato é determinante de parte da *identidade* dos parceiros atribuída por seus *estatutos sociais*, de parte das *finalidades* do ato comunicativo e dos *papéis linguageiros* assumidos pelos sujeitos na *co-construção* dos sentidos legitimados e desencadeados pelo/no ato de comunicação. Outro ponto importante é a tomada de consciência dos interlocutores de que, para haver comunicação, não se pode ter um domínio total sobre o outro, pois comunicar-se pressupõe um *risco*. Assim, a aproximação relacional dos parceiros definidos pelas práticas sociais e a pertinência dos saberes partilhados socialmente são tomados como referência para o ato comunicativo.

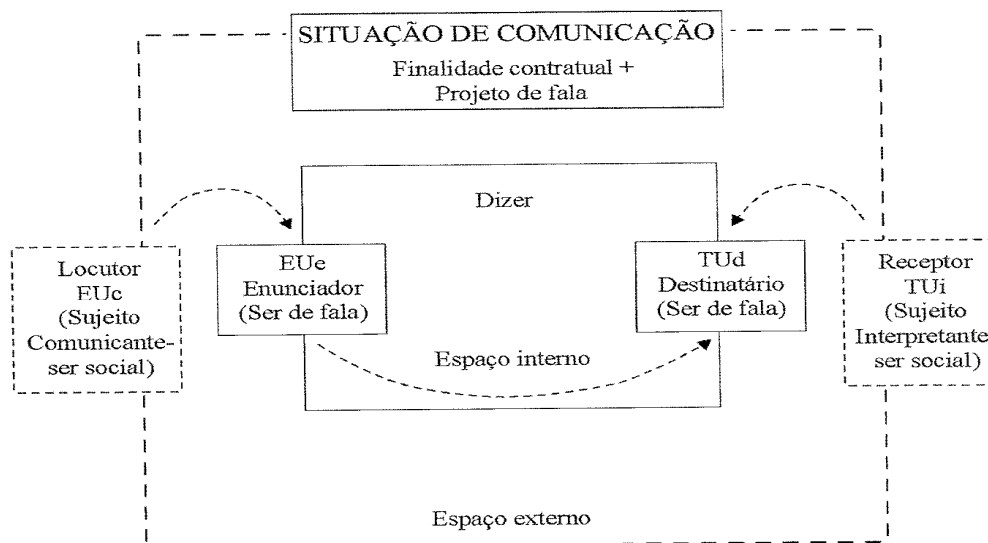


FIGURA 1 - Representação do dispositivo da encenação da linguagem  
 Fonte: CHARAUDEU, (2008, p.77).

### 1.2.2.2 O contrato de comunicação

### 1.2.2.3 O problema da validação dos atos de linguagem

Nesta pesquisa, tomamos os manuais didáticos como um conjunto de *textos* interligados por um *propósito comunicativo* comum que lhes confere uma unidade estrutural e discursiva, unidade essa que nos permite analisá-los como elementos constituintes de um único discurso de natureza heterogênea.

Entretanto, é nas *situações dialógicas* criadas em sala de aula, a partir da relação de troca travada entre os parceiros da cena enunciativa, que o manual didático produz *sentidos*. Assim, a *validação* efetiva desse tipo específico de *comunicação didática* está condicionada à forma como os protagonistas do ato de comunicação lidam com esse discurso nas diferentes instâncias de realização do discurso.

O MLP, no caso específico desse tipo de *contrato didático*, configura-se como *regulador* do processo de ensino-aprendizagem e do trabalho do professor, embora os documentos oficiais definam como sendo sua função atuar como *mediador* das ações empreendidas em sala de aula entre os saberes didatizados em sua *programação didática*, o conhecimento prévio do

professor e o aluno/aprendiz. Assim, a validação desse discurso está condicionada ao reconhecimento da *legitimidade*<sup>16</sup> e *credibilidade*<sup>17</sup> do manual didático nas *situações de interlocução*, ou seja, no momento em que é efetivamente utilizado pelos parceiros na sala de aula.

Para Emediato (2008, p. 87), a *validação* das práticas discursivas pode ser realizada de duas formas. A primeira, a *validação pressuposta*, diz respeito a uma *pré-validação*, ou seja, é realizada pelos sujeitos da *instância de produção* do discurso em conformidade com as *imagens* construídas pelos membros de um dado grupo social (sujeitos interpretantes) a respeito de um objeto. Trata-se de uma *aposta* sobre o que seria objeto de *concordância*, *pertinência* ou *convivência* entre os membros de um dado grupo social.

O segundo tipo de validação, a *validação efetiva*, por outro lado, somente pode ser identificada por meio de um trabalho de campo junto aos sujeitos interpretantes do discurso responsáveis por conferir ou não *legitimidade* a um dado discurso. Para que os MLP possam ser efetivamente utilizados nas escolas públicas, é preciso que sejam realizados esses dois tipos de validação. A *validação pressuposta* é feita por meio da avaliação do PNLEM, programa responsável por atestar a qualidade dos manuais didáticos utilizados no ensino médio das escolas públicas. Entretanto, é nas *situações de interlocução* travadas entre o professor e o aluno em sala de aula que a *validação efetiva* desse discurso é realizada, uma vez que está sujeita à discordância, concordância e convivência desses parceiros sobre o discurso em questão. Em termos da consecução dos objetivos de aprendizagem, um nível importante da validação efetiva está relacionado com aspectos da aprendizagem e da motivação para aprender do aluno a partir da programação didático-metodológica constante nos manuais.

---

<sup>16</sup> Para Charaudeau (1996, p. 26), a *legitimidade* de um ato comunicativo está relacionada ao reconhecimento do *direito à palavra* do EUE que deve obedecer a três condições que fundamentam esse direito: o *reconhecimento do Saber* (identificação dos discursos *construídos por consensos* que permitem a cada um dos interlocutores assumir um posicionamento, ou seja, proceder a uma operação de validação sem que o discurso de verdades e crenças seja entendido como verdadeiro ou falso), o *reconhecimento do Poder* (definido na inter-relação entre a *identidade psicossocial* do sujeito e seu comportamento como ser linguageiro) e o *reconhecimento do Saber fazer* (ligado à *credibilidade*, isto é, à avaliação do sujeito quanto ao procedimento de saber relacionar os dois espaços da significação que, por sua vez, definirá a competência como sujeito portador de um projeto de fala).

<sup>17</sup> A *credibilidade*, por sua vez, diz respeito ao reconhecimento da *competência* do sujeito falante em executar seu *projeto de fala*, sem o qual, mesmo tendo reconhecido sua *legitimidade*, seja ela alcançada pelo *reconhecimento do saber* ou pelo *reconhecimento do saber-fazer*, não terá seu *direito à palavra* reconhecido de fato.

Portanto, consideramos que os mecanismos e os procedimentos de análise devem ser distintos quando se tratar das *instâncias de produção* e das de *recepção* dos discursos que, no caso do discurso didático, correspondem, respectivamente, aos níveis da *programação pré-pedagógica*, (*programação didático-metodológica*) e da *ação efetiva de ensino*. Em nosso *corpus*, cujo canal de transmissão é a escrita, enfatizaremos a forma como o *sujeito falante* elabora seu projeto de fala em função da definição dos *temas (saberes) de ensino*, de suas *formas de didatização* e da relação destes com os objetivos do ensino constantes na programação pré-pedagógica (documentos institucionais).

Conforme assinala Charaudeau (2006, p.26), a *tematização* de um dado discurso está diretamente relacionada a seu *propósito comunicativo*, na medida em que é definida, de antemão, pelo dispositivo de toda situação de comunicação a partir da seleção de um *campo temático* que atua como uma *espécie de macrotema*, responsável por determinar as restrições do *propósito comunicativo* em questão.

Cada sociedade determina os objetos de conhecimento, classifica-os de certa maneira em domínios de experiência, atribui-lhes valores. Isso se faz mediante a atividade de linguagem que *tematiza* esses objetos e esses domínios, *problematiza* a maneira como se deve considerá-los, precisa o posicionamento daquele que fala: dizer do que se trata, qual questão se coloca e eventualmente o que responder. (CHARAUDEAU, 2006, p. 26)

Dessa forma, a *tematização* é realizada em função dos *rituais linguageiros* instaurados em cada domínio social que, por sua vez, pressupõe uma forma específica de tratamento de seu conteúdo em função do *posicionamento* assumido pelo *sujeito falante*, ou seja, de sua forma de apresentar cada tema específico.

A *problematização*, por outro lado, corresponde a uma *atitude responsiva* em relação ao ato de *tematizar*, na medida em que atua como *elemento complementar de produção do sentido*, já que insere o tema de ensino em um certo quadro de questionamento, em uma certa perspectiva. Em um manual didático, um tipo de questão aplicada a um tema, é uma forma de problematização desse tema. Para Charaudeau (1999, p. 6-7), a *problematização* consiste em uma *atividade cognitiva*<sup>18</sup> que corresponde a um *fazer-saber*, que implica um quadro de

---

<sup>18</sup> Na perspectiva *cognitiva*, a atividade de *problematizar*, juntamente com as atividades de *elucidar* e *provar* determina as condições enunciativas de base que fazem com que um discurso seja reconhecido como argumentativo. Assim, num quadro de questionamento, tais elementos permitem *validar* ou não um objeto em função dos pontos de vista apresentados pelos locutores em uma dada situação de troca comunicativa.



questionamento que coloca em situação de oposição duas asserções. Assim, sempre que um *interlocutor* emite uma *resposta* a um dado *enunciado* proferido por um locutor, refletindo sobre as causas e conseqüências que colocam esses enunciados em situação de oposição, diz-se que foi efetuada uma atividade de *problematização*.

Esse quadro de questionamento pode incidir tanto sobre o *enunciado* quanto sobre a *enunciação* em si. Ele atua sobre o *enunciado* quando obriga o interlocutor a interrogar-se sobre as condições de produção do *enunciado*, questionando-se a respeito das seguintes questões – *por que isso ocorre, como isso é possível, o que isso produzirá*, etc. Atuando sobre a *enunciação*, o interlocutor deverá interrogar-se sobre aquilo que autoriza o locutor a enunciar tais asserções e sobre os elementos que autorizam o locutor a implicar o outro como seu locutor, ao responder, respectivamente, às questões – *Por que você disse isso? e/ou Porque você disse isso a mim?*

Emediato, apoiando-se em Meyer (1986 *apud* EMEDIATO, 2007, p. 7), sustenta que o próprio ato de formulação de uma questão corresponde a uma orientação sobre a direção da resposta que elucidará o problema. Dessa forma, as atividades e os roteiros de estudo de manuais didáticos explicitam ou implicam um quadro de problematização para trabalhar as questões educacionais subjacentes nos MLP. O mesmo deve ocorrer no nível da seleção dos *universos temáticos*, que também se encontram vinculados a um quadro de questionamento (problematização) próprio ao domínio educativo. Meyer, citado por Emediato, afirma que:

Formular uma questão é já uma maneira de responder ao problema que ela exprime, assim como falar sobre qualquer coisa já é responder à questão de que se trata. Ocorre que, em uma situação natural, a resposta não é tão problematológica quanto a pergunta. Em um primeiro momento, ela se refere explicitamente a um problema e, em um segundo momento ele não remete mais ao problema inicial, ela segue problematizando além da solução já contida na questão. (EMEDIATO, 2007, p. 8)

Em Emediato, (2007, p.8), encontramos três tipos de *problematização* que remetem a três tipos de categorização de perguntas bastante comuns em manuais de LP, a saber:

1. *Problematização especular*: perguntas voltadas para a identificação por parte do destinatário (aluno figurado), de um reconhecimento ou *continuidade identitária* daquilo que foi inicialmente suposto pelo enunciatador didático. Tal aspecto evidencia um *desejo de aproximação* entre os parceiros da troca comunicativa, apontando que a pertinência ou não dessa relação de troca é pressuposta pela instância de produção, mesmo que ela não se realize em situações concretas. Nesse tipo de problematização,

geralmente sustentada por temáticas psicológicas (o medo, o namoro, a adolescência, a timidez etc.), o enunciador didático assume um papel discursivo de psicólogo que conversa com o destinatário-aluno sobre seus problemas. (o que você acha do namoro? Como tem tratado o problema da timidez?)

2. *Problematização validante*: perguntas que impõem uma pressuposição contida no enunciado da questão e, nesse caso específico, supõem que o destinatário reconhece e valida as condições de verdade do conteúdo pressuposto. (Por que é importante saber que os outros precisam de você e de seu trabalho? – Pressupostos: os outros precisam de você e de seu trabalho; é importante saber isso.).
3. *Problematização normativa*: perguntas que orientam para respostas do tipo SIM ou NÃO e que, portanto, são indicadoras do *princípio de desejabilidade social* em que, de fato, não há escolha. (Você acha certo jogar o lixo na rua?)

Aplicando essa reflexão sobre a *tematização-problematização* ao discurso didático, percebemos que as diretrizes tanto dos PCN quanto do CBC, no caso de Minas Gerais, e do PNLEM são definidoras do *macrotema* dos programas e objetivos pedagógicos que integram o manual didático, tendo em vista que a não observância dessas diretrizes pode acarretar a não aceitação do manual no mercado editorial e/ou dificultar sua escolha e utilização nas escolas. Por outro lado, a programação didático-metodológica dos manuais indica formas particulares de *problematização* dos temas educacionais em resposta às diretrizes gerais da educação nacional e em função, sobretudo, de uma dada visão de mundo (imaginário sociodiscursivo) sobre os processos educativos.

A partir do delineamento dessa abordagem, faremos um levantamento dos *temas* presentes em cada manual, para, em seguida, realizar a análise das formas de *tematização-problematização* dos roteiros de atividades, tendo em vista a seleção dos *saberes de conhecimento* considerados pertinentes para o ensino-aprendizagem da língua materna. Para proceder a essa análise, sentimos necessidade de criar *tipologias* de perguntas relacionadas à análise dos exercícios e roteiros de atividades para, a partir dessa categorização, compreender melhor seus *modos de didatização*.

## CAPÍTULO 2

### ANÁLISE DO DISCURSO E ENSINO

#### 2.1 A comunicação didática segundo Galatanu

Na perspectiva de Galatanu (1996, p. 1), a educação é frequentemente definida, seja pelos analistas do discurso ou, em uma perspectiva mais largamente transdisciplinar, pelos analistas das práticas de formação, como um espaço de *prática social* explicitamente orientado para a *transmissão dos saberes*. Como exercício de uma prática social, a educação exerce duas funções dominantes: a de realizar a *comunicação dos saberes* e dos discursos, bem como a *transmissão de conhecimentos*. Assim, os saberes são o ponto de partida e de chegada de uma *comunicação* que é específica das situações de ensino e/ ou de formação, as quais sofreram transformações que produziram inadequadamente o termo *transmissão*, no sentido corrente da palavra.

Assumindo a perspectiva da pragmática linguística integrada, Galatanu (1996) propõe uma reflexão sobre as relações existentes entre a *comunicação didática*, o *status* e as transformações dos saberes que são convocados ou mobilizados por meio das atividades discursivas colocadas em prática no campo educativo. Em primeiro lugar, a autora postula ser esse um terreno privilegiado para estudar as manifestações concretas, discursivas, da função metalinguística da linguagem, por meio das reformulações, definições, explicações das palavras e das frases. Além disso, a comunicação didática privilegia a formulação dos saberes sobre a linguagem e a produção de saberes da ação linguageira. Em segundo lugar, ela constitui-se como lugar privilegiado de socialização para a aprendizagem de práticas ritualizadas, condutas de interações e de atos de linguagem em sua função fática.

Por fim, a *comunicação didática* também é importante por ser um *espaço social de influência*, no qual as mudanças estão ligadas ao *poder do saber* exercido explicitamente e às estratégias de sedução, que reaproximam o ato de ensino do ato artístico (a representação teatral), dos atos do discurso político, do discurso midiático e do discurso publicitário. Para Galatanu (1996, p. 3), a *comunicação didática*, portanto, compreende:

(...) l'ensemble des échanges, verbaux et non-verbaux, qui ont lieu en situation d'enseignement et /ou de formation, visant explicitement l'appropriation des savoirs et, dans beaucoup de cas, explicitement aussi, l'acquisition de compétences (par exemple, dans le cas de l'apprentissage des langues étrangères où la compétence de communication est explicitement visée) (GALATANU, 1996, p. 3).<sup>19</sup>

A *comunicação didática* é um conceito que envolve uma dupla dimensão: a primeira diz respeito às especificidades da comunicação nos meios escolares, enquanto a segunda está ligada às transformações de saberes convocados e/ou mobilizados pelas práticas discursivas do grupo ao qual o indivíduo pertence. Essa análise se situa em dois níveis: no nível *dos conteúdos de ensino* e no nível *de ação do ensino*.

Au premier niveau, elle portera sur la programmation pré-pédagogique (qui précède les actes de la communication didactique) des contenus, sur les transformations que subissent les savoirs "savants", issus de la recherche scientifique et technologique, au tour de cette programmation, mais aussi et surtout sur les transformations que subissent les savoirs dans la communication didactique, à travers les discours qui s'y construisent: de définition, d'exposition (descriptifs et explicatifs), et d'argumentation. Au niveau de l'acte d'enseignement, la réflexion portera sur les savoirs professionnels, tout particulièrement sur les savoirs d'action, produits et /ou mobilisés par les acteurs qui y sont impliqués, notamment dans des activités d'explicitation, de reformulation, de re-définition des savoirs enseignés. (GALATANU, 1996, p.2)<sup>20</sup>

<sup>19</sup> GALATANU (1996, p. 3). O conjunto dos intercâmbios educacionais, verbais e não-verbais, que se realizam no âmbito da situação de ensino e/ ou de formação, visando explicitamente à apropriação dos saberes e, em muitos casos, explicitamente também, à aquisição de competências (por exemplo, no caso da aprendizagem de línguas estrangeiras e habilidades de comunicação é explicitamente referida) (tradução nossa).

<sup>20</sup> No primeiro nível, que irá incidir sobre a programação pré-pedagógica (que precede os atos da comunicação didática) dos conteúdos, sobre as transformações subjacentes aos saberes 'científicos', a partir da investigação científica e tecnológica, sobre toda essa programação, mas sobretudo sobre as transformações subjacentes aos saberes na comunicação didática, através dos discursos que são construídos: de definição, de exposição (descrição e explicação). E de argumentação. No nível do ato de ensino, a reflexão incidirá sobre os saberes profissionais, todos, particularmente sobre os saberes de ação, produzidos e/ou mobilizados pelos atores que estão implicados, notadamente nas atividades de explicação, de reformulação, de redefinição dos saberes ensinados. (GALATANU, 1996, p.2, tradução nossa)

Em nosso trabalho, faremos considerações a respeito dos dois níveis acima descritos. Entretanto, nosso objeto de análise abrangerá as *ações* e as *estratégias* organizadas e propostas no domínio da *programação pré-pedagógica* (documentos institucionais) e seu desenvolvimento na *programação didático-metodológica* (manuais). Pretende-se refletir sobre: (i) as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Currículo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa; (ii) as definições dos MLP das *competências, habilidades e objetivos do ensino* da disciplina, bem como sua concretização na forma de atividades e seleção de temas.

Como salienta Galatanu (*Ibidem*, p. 3), embora no campo da prática de ensino falemos frequentemente de *comunicação pedagógica* como o conjunto das mudanças em situação de ensino ou aprendizagem, é necessário distingui-la daquilo que, no interior desse conjunto, define a *comunicação didática* como a parte específica que lida diretamente com “as mudanças que visam explicitamente à *transmissão*, à compreensão e à apropriação dos saberes, digamos, todas as transformações que concernem diretamente ao ato de ensino”. Todas as demais transformações desse campo são denominadas de *comunicação periodidática*.

Nesse sentido, a autora considera relevante distinguir a *programação pré-pedagógica* da *comunicação didática*. A primeira recobre todo o trabalho *pré-pedagógico* e notadamente a *programação didática* (elaboração dos conteúdos de ensino) e a *programação metodológica* (elaboração dos métodos, estratégias, procedimentos e modos de realização da ação de ensino). Já a *comunicação didática* e os discursos que são produzidos em seu domínio estão inseridos no quadro de uma *pragmalinguística*, sendo, portanto, definidos por suas *condições de produção*, pelas condições contratuais da forma de realização dessas práticas e, em primeiro lugar, pelo *contrato de comunicação didática*, juntamente com a totalidade dos elementos que determinam a especificidade da *situação de comunicação* (aula, conferência, palestra, seminário, mesa-redonda).

Quanto aos saberes que compõem a *programação didática*, eles correspondem aos *saberes científicos* oriundos da pesquisa científica e se valem de saberes *descritivos, explicativos* ou *teóricos*. Antes mesmo de atuarem na *comunicação didática*, eles são submetidos a uma série de transformações decorrentes das pesquisas sobre as disciplinas didáticas, nas quais se realizam variadas operações de seleção, de organização e de reformulação dos saberes em

função do público alvo, dos objetivos nacionais, institucionais e pedagógicos, da dimensão sociocultural e espaço-temporal do ensino.

A título de exemplificação, Galatanu (*Ibidem*, p.4) cita o fato de que o sistema lexical e a gramática de uma língua não constituem mais, de acordo com as pesquisas científicas contemporâneas (de modo consensual) o objeto de ensino dessa língua que, conforme sabemos, ainda predomina na prática de ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Nesse processo, em uma primeira etapa, os saberes são submetidos a essas *operações de seleção*, segundo os critérios acima relacionados. O produto dessas operações corresponde aos *saberes de referência* de ensino, os quais são inseridos em um sistema de saberes regido por uma *lógica didática*, computando o nível sociocultural, a idade, a imagem do público potencial e os objetos da ação de ensino.

Nesse sentido, os *saberes curriculares* são vistos como o resultado dessas operações, por levarem suas transformações ao nível mesmo de sua *enunciação*. Por outro lado, eles também são submetidos às novas *operações enunciativas de reformulação*, em função de um público real visado, quando se trata da elaboração de manuais, de métodos de ensino (conjunto de manuais, cassetes ou áudio, filmes, etc.) de cursos de preparação para os professores.

Essas operações são designadas por Galatanu (*Ibidem*, p.5) de *didatização dos saberes* e seus resultados de *saberes didatizados*. Estes, por sua vez, devem submeter-se às *operações de enunciação*, as quais não são jamais totalmente previsíveis e programáveis, qualquer que seja a aproximação com a *programação metodológica*.

Ao pesquisar a *comunicação didática* no ensino de línguas estrangeiras, a autora aponta que as *práticas discursivas* desse domínio são reagrupadas em função da existência de três classes de atividades tomadas em relação ao conteúdo de ensino, ou seja, aos *saberes didatizados*. Tais práticas ficam assim dispostas:

1. As atividades ou práticas de explicação dos conteúdos ou saberes que correspondem às atividades de *definição, descrição, explicação, argumentação*.
2. As *atividades de exercício ou manipulação*<sup>21</sup> dos conteúdos ou saberes, as quais podem ser: (i) de utilização *restitutiva* (repetição mecanizada, como no caso da recitação da tábua de multiplicação ou de certos exercícios gramaticais estruturais); (ii) de aplicação dos saberes em situações novas e (iii) de manipulação dos saberes nas atividades criadas.
3. As atividades de mudança e intercâmbio educacional que atuam sobre os conteúdos ou saberes de ensino.

Na primeira classe de atividades, a autora estuda a transformação dos *saberes científicos* (descritivos, explicativos e teóricos) em *saberes ensinados*, transformação essa que mobiliza e produz os *saberes de ação* dos professores. Na segunda, reflete sobre a transformação dos *saberes teóricos* em *saberes operativos*, que regem as atividades cognitivas; enquanto na terceira, analisa a articulação dos *sistemas de representação* dos aprendizes com os sistemas de *saberes ensinados*.

Seguindo a mesma perspectiva teórico-metodológica, nossas análises terão como alvo principal as transformações operadas nos níveis das práticas de *manipulação dos saberes* por intermédio da análise dos roteiros de atividades e exercícios dos MLP, bem como das mudanças efetuadas pelos intercâmbios educacionais realizados em função do processo de didatização dos conteúdos de ensino. A esses princípios, serão incorporados elementos de uma análise semiolinguística dos discursos desses manuais, conforme detalharemos adiante.

---

<sup>21</sup> Galatanu (1996) refere-se ao ato de manipular como sinônimo de *maneira* ou *ato de exercer*.

## 2.2 Abordagem semiolinguística do discurso didático

### 2.2.1. As condições de produção do livro didático

Charaudeau (2006, p. 53), dedicando-se à análise das *condições de produção* do discurso político, delimita as *restrições* de seu dispositivo que funciona como o fiador do contrato de comunicação. O autor vale-se do sentido jurídico dado ao termo *dispositivo* e de seu emprego nas mídias que vai ao encontro de duas acepções: de um lado, refere-se à organização dos componentes de um mecanismo e sua disposição e, de outro, à organização conceitual das atividades humanas.

Nesse cenário, constrói-se o *contrato de comunicação* que, segundo Charaudeau, é estruturado por um *dispositivo conceitual* de interação que organiza as *trocas linguageiras* de acordo com os lugares ocupados pelos parceiros, sua *identidade* e as relações estabelecidas em função de uma dada *finalidade*. Dessa forma, esse dispositivo funciona como o *fiador* do *contrato de comunicação* ao regular as significações do campo discursivo. Para isso, cada dispositivo analisa o papel desempenhado pelos parceiros do contrato, os quais são definidos não como pessoas de carne e osso, mas sim como representantes de *entidades humanas*.

É preciso considerar, em cada dispositivo, a natureza de suas *instâncias* que se definem por meio de seus atributos identitários e apontam a finalidade comunicacional do contrato. Assim, cada dispositivo tem como componentes:

- I. a situação de comunicação, instância definidora dos parceiros da troca linguageira e das condições sobre as quais se assenta o contrato de comunicação;
- II. os modos de organização do discurso (MOD), princípios organizadores da matéria lingüística, dependentes da finalidade comunicativa do sujeito falante, que podem ser agrupados em quatro modos – Enunciativo, Descritivo, Narrativo e Argumentativo;
- III. a língua, material verbal organizado em categorias lingüísticas, dotado de forma e sentido;
- IV. o texto, produto do ato de comunicação resultante das escolhas efetuadas pelo sujeito falante em função das restrições da situação.



Fazendo alusão direta a esse trabalho de conceituação proposto por Charaudeau (2006), tentaremos expor aqui, o que, para nós, define o dispositivo fiador do contrato comunicacional do discurso didático, levando em conta que, assim como nos demais domínios sociais, esse discurso sofre influência de outras organizações e entidades sociais. Logo, embora não seja esse o objetivo principal deste trabalho, achamos importante considerar os efeitos do mercado editorial, na medida em que participa do dispositivo do discurso didático como a instância que disponibiliza ao Estado, mediante compra, os materiais para serem utilizados por grande parte do alunado brasileiro nas instituições públicas de ensino do país.

Todavia, para que as editoras possam participar desse dispositivo, primeiramente elas devem preencher uma série de pré-requisitos definidos pela *programação pré-pedagógica*. De acordo com a legislação brasileira, sem a aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), não é possível fazer circular qualquer material, ao menos no que diz respeito ao espaço público.

Em primeiro lugar, conforme ressaltamos anteriormente, a instância *da programação pré-pedagógica* configura-se como gestora e financiadora dos recursos públicos destinados a esse fim. Além disso, suas ações também estão condicionadas a uma série de fatores que determinam a aplicação desses recursos em contextos específicos, como é o caso da obrigatoriedade da oferta do ensino de responsabilidade dos municípios, estados e União.

Por outro lado, o mercado editorial também possui uma lógica mercadológica própria. As editoras, por um lado, são empresas comprometidas com um *circuito econômico* marcado pela competitividade, no qual a obtenção do lucro é o alvo principal, e por outro, configuram-se como entidades socioculturais que contribuem para a reprodução e perpetuação do saber por intermédio do livro impresso.

Além disso, tendo em vista que a produção de manuais didáticos assume proporções gigantescas no Brasil, os órgãos que compõem a *programação pré-pedagógica* – Ministério da Educação (MEC), Secretarias Estaduais de Educação (SEE), Secretarias Municipais de Educação (SME), dentre outros, são responsáveis pela compra de mais da metade da produção das editoras, o que faz delas suas aliadas. Assim, cada vez mais, o processo de editoração está

condicionado ao modelo de ensino adotado pelo Estado, caso contrário, corre-se o risco de perder terreno no mercado comercial.

Em contrapartida, nesse dispositivo também participam membros e instituições da sociedade civil ligados, direta ou indiretamente, com as escolas, comprometidos com a educação, tais como, associações de bairros, de pais e alunos, grêmios estudantis, colegiado, etc., além das equipes de pesquisadores de todo o país que estudam a problemática do manual didático e de outras dimensões ligadas ao campo educativo.

Embora os pesquisadores especializados nessa temática, a nosso ver, sejam os mais qualificados para a realização dos programas de distribuição e uso do manual didático, quando eles estão envolvidos nesse processo, estão subordinados ao poder institucional conferido aos órgãos estatais. Nesse sentido, a participação de tais pesquisadores, por estarem ligados ao Estado por um *contratado* de natureza comercial, fica restrita, na maior parte das vezes, à emissão de pareceres técnicos sobre os projetos e programas já em andamento. Assim, esses agentes devem elaborar propostas em consonância com os objetivos previamente afixados por esses órgãos, caso contrário, são descartados pelos mesmos.

Por outro lado, fato interessante é que, como assinalam Freitag *et al* (1993, p. 21-22), embora vários pesquisadores tenham reagido a essa política do livro didático apontando as falhas desse sistema gerenciado pelo Estado ao longo das décadas, as quais ainda persistem na atualidade, não há nenhuma instituição social – como a igreja, as editoras, as universidades, as associações científicas e os sindicatos, etc. – que tenha revelado força suficiente para influenciar ou mesmo intervir na política estatal do livro didático.

Embora alguns avanços tenham sido alcançados, como a consultoria realizada por especialistas da educação na implantação da legislação educacional, o Estado é quem ainda continua “dando as cartas” quando o assunto é educação, ficando o papel da sociedade civil limitado, na maior parte das vezes, a críticas e reivindicações pouco expressivas.

Entretanto, se formos analisar o *dispositivo de comunicação* de forma a integrar o processo de produção e utilização de livros didáticos, teríamos que considerar um campo de relações sociais ainda mais complexo, envolvendo as instâncias públicas reguladoras da educação, o campo de especialistas e conselheiros que atuam na *programação pré-pedagógica*, os agentes editoriais, os avaliadores oficiais de livros didáticos e os demais agentes educacionais que fazem circular e aplicar os livros e sua programação, como as secretarias estaduais e municipais de educação, as escolas, os professores e os alunos. O esquema abaixo propõe uma descrição provável desse dispositivo:

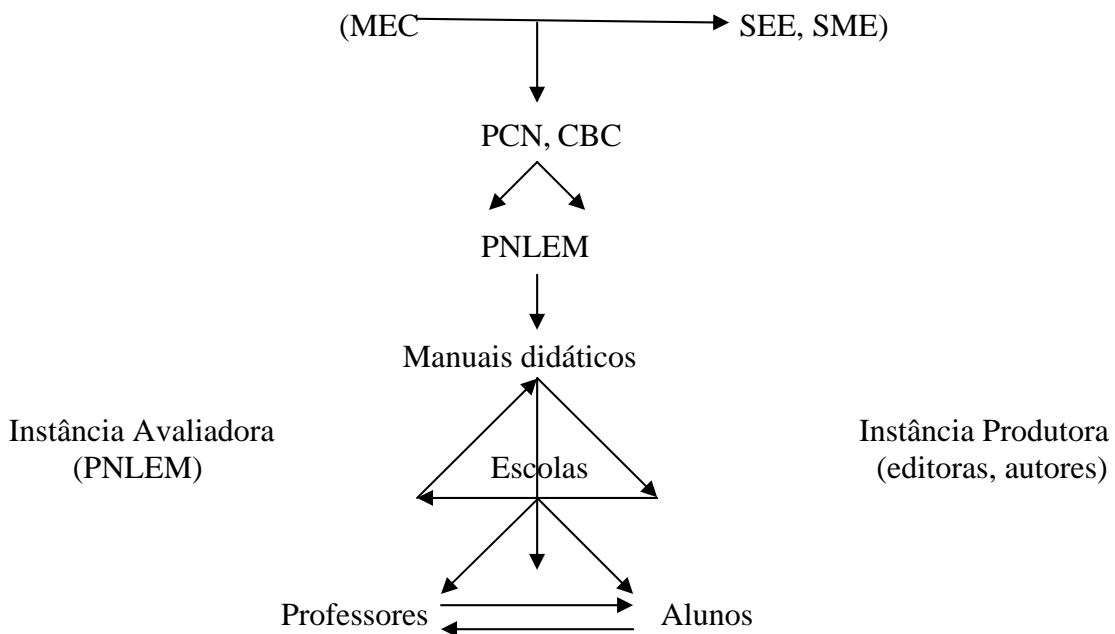


FIGURA 2 - Instâncias reguladoras oficiais da programação pré-pedagógica.

Esse quadro mostra que uma análise do circuito externo da linguagem, tal como propõe Charaudeau, não poderia se limitar aos parceiros (sujeitos comunicantes) representados unicamente pelos autores do manual (instância de produção) e pelos alunos (instância de recepção). Mesmo se incluirmos nesse quadro os professores, já que os manuais são preparados para serem aplicados por eles, o quadro ainda não representaria a complexidade do espaço situacional em que diferentes atores, representando diferentes papéis sociais, interagem influenciando as condições de produção do manual didático.

### 2.2.2 O contrato de comunicação didático

A sala de aula é o lugar onde os atores participam diretamente do *ato enunciativo* como seres de fala. Responsáveis pela *produção*, os participantes dessa troca comunicativa têm seu estatuto sobredeterminado pela *idealidade* do discurso didático e sua *finalidade* maior – fazer com que o saber de que dispõe os profissionais da educação (os professores), previamente preparados para essa função, seja compartilhado com os alunos que ingressam na escola em busca desse conhecimento.

Para Charaudeau (1993b, p. 127), o *contrato didático* não deve ser confundido com o *contrato de comunicação*<sup>22</sup> em situação de sala de aula. O primeiro corresponde a toda situação com a *finalidade* de transmissão de saberes e varia conforme a especificidade da situação discursiva e da forma como são implicados os diferentes parceiros. Por exemplo, o contrato didático será diferenciado na medida em que se tratar da análise de um manual didático, de uma conferência ou de um trabalho de vulgarização científica (*Ibidem*, p. 121).

Ao definir os pressupostos metodológicos de uma problemática semiolinguística do texto e do discurso, Charaudeau (2005, p.24) faz a distinção entre dois tipos de textos: *monológicos* e *dialógicos*. Essa distinção encontra-se baseada nos conceitos de *situação de comunicação* e *texto*. Para o autor, a *situação de comunicação* é definidora da *função* e da *finalidade comunicativas* do ato de linguagem e pode ser de dois tipos: *situação interlocutiva*, na qual os parceiros estão fisicamente em presença um do outro, ligados por “um contrato de troca imediata”; e a *situação monolocutiva*, em que os parceiros, presentes ou não, estão ligados por um contrato de troca *postergada*.

É, portanto, no momento em que o manual didático é utilizado em sala de aula, que adquire *sentidos*, tendo em vista que se configura como *suporte* e *principal elemento mediador* da prática estabelecida entre professor e aluno nesse espaço de interlocução. Dessa forma, a

---

<sup>22</sup> Charaudeau (2008, p. 60) define o contrato de comunicação como ritual linguageiro constituído pelo “conjunto das restrições que codificam as práticas sociolinguageiras, lembrando que tais restrições resultam das condições de produção e de interpretação (Circunstâncias de Discurso) do ato de linguagem” e fornece “um estatuto sociolinguageiro aos diferentes sujeitos da linguagem”.

significação dada ao manual didático e a seus mecanismos de *didatização dos saberes* e atribuição de sentidos depende da forma como é estabelecido o *contrato de comunicação* em sala de aula o qual, por sua vez, é definido em função da *identidade* dos parceiros da troca, da *finalidade* e dos *papéis* que lhes são atribuídos. A tomada de consciência dessas relações pelos participantes é, para Charaudeau, uma das condições de base que permitem que os mesmos calculem as *margens de manobras* que lhes garantirão o direito à palavra e o poder de *influência* sobre o outro.

### 2.2.3 Papéis desempenhados pelo professor

Conforme Charaudeau (1993b, p.128), as funções atribuídas ao professor, marcadas por seu *estatuto sócio-profissional*, colocam-no em relação de dependência da instituição de ensino, seja ela pública ou privada, por estar preso a ela por laços de *empregabilidade*, tornando-o um representante da mesma. Além disso, o professor é definido como aquele que detém a “competência de saber” e a “competência de saber-fazer”, definidas em consonância com a finalidade do contrato. Também cabe ao professor desempenhar uma tripla finalidade:

- *ensinar*, que corresponde à atividade de transmissão de conhecimentos (seja por meio da difusão de objetos de crenças ou pelo desenvolvimento de saberes de uma dada disciplina) em uma relação triangular – *professor - disciplina de referência - aluno*, para que o aprendiz passe do estado de “não-saber” para o “estado de conhecimento”. Ao professor cabe o papel de *mediador* entre os saberes pré-estabelecidos com valor de verdade e as representações de que o conhecimento desses tratará benefícios aos alunos. O professor atua, portanto, como um “guia” no processo de ensino-aprendizagem entre os saberes e o aluno;
- *avaliar* o grau de conformidade dos saberes dos alunos em relação aos saberes ensinados e a progressão do processo de passagem do desconhecimento à obtenção do saber pelo aluno, por meio da atribuição de notas e/ou conceitos apreciativos;
- *captar* os obstáculos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem que advêm seja de uma não valorização desses saberes pelo aluno, seja de uma inaptidão ou dificuldade individual decorrentes de fatores intelectuais ou psicológicos que o

destoam dos demais aprendizes. Além disso, essa é a atividade com a qual o professor mais se ocupa na maior parte de seus atos de fala, apesar de não ser necessariamente reconhecida por todos os parceiros da troca comunicativa.

Sendo assim, os *papéis* desempenhos pelo professor correspondem à *finalidade* do próprio ato de ensino (apresentar, descrever e explicar os temas abordados em sala) e à *finalidade* de avaliação (tornar o saber justificável por meio de sua valorização e de utilização de estratégias de sedução ou de expressões que denotem autoridade, ironia, interpelações, provocações, etc.). Dito de outro modo, o professor deve contribuir para gerar mudanças no comportamento do aluno em sala de aula, por meio da utilização de várias estratégias enunciativas e enuncivas que desenvolvam esses papéis e, portanto, essas finalidades. Essas estratégias enunciativas correspondem, basicamente, às *operações de modalização*, conforme descritas em Emediato (2006) e às operações de descrição, narração e argumentação. Embora não seja objetivo central de nossa pesquisa o estudo das estratégias de modalização enunciativa, acreditamos ser relevante destacar que elas correspondem também a um nível de tratamento dos saberes ensinados (como transmiti-los) e de um imaginário sociodiscursivo da educação voltado para a relação professor-aluno e para a relação que o professor mantém com o saber escolar. Não sendo objetivo, aqui, tratar desse assunto exaustivamente, iremos, porém, apresentar o QUADRO 1 que descreve o estudo feito por Emediato (2006), recomendando ao leitor a sua leitura<sup>23</sup>:

---

<sup>23</sup> EMEDIATO, Wander. Organização enunciativa e modalização no discurso didático. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (Org.). **Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna, Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2006.

**Quadro 1 – Os comportamentos enunciativos na sala de aula**

ATOS LOCUTIVOS	RELAÇÕES ENUNCIATIVAS	MODALIDADES ENUNCIATIVAS	
		Professor	Aluno
<b>ALOCUTIVO</b> A relação com o interlocutor (Relação de influência)	Relação de força (Locutor/interlocutor) +            -	+ Interpelação + Injunção + Autorização + Advertência + Julgamento + Sugestão + Proposta + Proibição	- - - - - + Sugestão + Proposta -
	Relação de demanda (Locutor/interlocutor) -            +	+ Interrogação - Solicitação + Exigência	+ Interrogação + Solicitação - Exigência
<b>ELOCUTIVO</b> A relação com o “dito” (Ponto de vista situacional)	Modo de saber	+ Constatação+ certeza + Saber	- Constatação, + dúvida + Ignorância, - Saber
	Avaliação	+ Opinião + Apreciação	- Opinião - Apreciação
	Motivação	- Obrigação + Possibilidade + Querer	+ Obrigação - Possibilidade - Querer
	Engajamento	- Promessa - Aceitação + recusa + desacordo + Declaração	+ Promessa + Aceitação – recusa + Acordo - Declaração
	Decisão	+ Proclamação	- Proclamação
<b>DELOCUTIVO</b> A relação com o <i>Outro-Terceiro</i> (Testemunho sobre o mundo)	Como se impõe o mundo	+ Asserção	- Asserção
	Como fala o outro	+ Discurso relatado	- Discurso relatado

Fonte: EMEDIATO (2006, p.149)

Esse quadro descreve os comportamentos enunciativos do professor e do aluno com base em pesquisa empírica realizada. Esses comportamentos mostram como o professor detém a iniciativa da maior parte dos atos enunciativos (atos alocutivos, elocutivos e delocutivos e suas modalidades), sendo reservado ao aluno uma iniciativa bem menor. Se os atos alocutivos e suas modalidades testemunham a relação que o professor mantém com os alunos, mais pertinente ao nosso trabalho são os atos delocutivos, pois são estes que demonstram a relação que o professor mantém com o próprio saber ensinado.

O quadro mostra que o professor detém a iniciativa da asserção e do discurso relatado, o que é esperado, já que cabe a ele transmitir o saber. As *asserções de evidência*, conforme ressalta Emediato, são predominantes, o que demonstra sua relação com o saber ensinado enquanto

*discurso de verdade*, ou seja, saber de *conhecimento* e não saber de *crença*. O valor de verdade das asserções de evidência são ainda garantidas e reforçadas pelo discurso relatado, que funcionam, de modo dominante, como argumentos de autoridade.

Com base nesse quadro, podemos levantar a hipótese de que as asserções de evidência estão vinculadas a um imaginário sociodiscursivo da educação que representa o saber escolar como controlado e irrefutável, contrariando, assim, o próprio discurso científico que é pautado pela refutação e pela falseabilidade, pelo raciocínio hipotético. Tal contradição parece presente nos manuais didáticos, pouco propensos a relativizar o saber ensinado, a apresentá-lo como hipóteses e a prever atividades de raciocínio lógico e de pensamento crítico em proveito da assimilação de saberes de conhecimento representados como *saberes de verdade*.

#### **2.2.4 Papéis desempenhados pelo aluno**

Ainda segundo Charaudeau (1993b, p.128), a *identidade* do aluno é definida no sistema escolar pelo *estatuto* de alguém ainda em formação que deve ser assistido pela instituição como aquele que não detém o saber. Deve, portanto, desenvolver as competências visadas por intermédio do acompanhamento do professor e da instituição escolar. Como alvo principal da escola, a presença do aluno justifica a própria existência da instituição, cabendo a ele uma dupla *finalidade*:

- i. *aprender* os saberes que têm um lugar de referência na sociedade, pelo domínio de atividades e procedimentos embasados em modelos sociais;
- ii. *provar* que é capaz de resolver corretamente os exercícios avaliativos e de se comportar conforme as normas exigidas pelo sistema, além de demonstrar interesse em receber os ensinamentos do professor, em resposta às *estratégias de captação* utilizadas pelo professor, sem as quais o mesmo perde um pouco de sua identidade.

Nessa perspectiva, o manual didático é inserido nesse *contrato de comunicação* como objeto da *troca discursiva* que corresponde a uma das fontes dos “saberes” a serem ensinados, portanto, também atua como *mediador* do processo de ensino-aprendizagem e *regulador* do trabalho do professor, tornando-se o elo entre o conhecimento prévio do professor, o saber em si e o aluno/aprendiz.



### 2.2.5. O livro didático: suporte ou gênero?

Antes de apresentar as justificativas de composição do *corpus* e à descrição dos *procedimentos metodológicos* da pesquisa, pensamos ser necessário explicitar nossa concepção de manual didático. Apoiando-nos na distinção terminológica empregada pelo catálogo do PNLEM/2006 entre *compêndio* e *manual*<sup>24</sup> e compartilhando a posição de Batista, tomamos o manual didático como “livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (*apud* BATISTA, 2002, p. 564; LARA, 2006, p.32).

Conforme Lara (2006, p.32) Batista afirma que as gramáticas escolares e pedagógicas, em geral organizadas em forma de antologias, eram originalmente concebidas e empregadas pela escola como manuais didáticos. Entretanto, após o advento dos livros modernos de língua materna, nas décadas de 1960 e 1970, tais coletâneas passaram a funcionar como obras de referência para o ensino, utilizadas como complemento no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo Lara (2006, p. 31), os livros didáticos, ao lado dos documentos oficiais da ação escolar (decretos, leis, programas, etc.), são objetos privilegiados de investigação por refletirem as diretrizes em vigor numa dada sociedade, em um dado período; e, principalmente, concordando com Neves e Barros (*apud* NEVES, M. H.; BARROS, D. L. P., 2005; *Ibidem*, p.32), por permitirem avaliar a construção de uma *memória* que, ao longo do tempo, compõe a *identidade* do indivíduo, do grupo e da nação. Soares (1996, *apud* LARA, *Op. cit.*) também aponta que, do ponto de vista sócio-histórico, os manuais didáticos:

Convertem-se em fonte privilegiada para uma história do ensino e das disciplinas escolares, permitindo identificar ou recuperar saberes e competências considerados formadores, em determinado momento, das novas gerações; tendências metodológicas que regulam o ensino e a aprendizagem desses saberes em cada momento; enfim, a política cultural e social que impõe, numa dada época, uma certa escolarização do conhecimento, da ciência, das práticas culturais." (*apud* SOARES, 1996 *apud* LARA, 2006, *Op. cit.*).

---

<sup>24</sup> Segundo o GLD, enquanto o *compêndio* expõe de forma sistemática todos os conteúdos curriculares da disciplina, considerados mais relevantes, deixando a cargo do professor a decisão sobre a seleção e a ordenação dos conteúdos ministrados em cada série e a cada aula, podendo propor ou não exercícios e atividades; o *manual* apresenta um roteiro de atividades de ensino-aprendizagem, concebido e organizado a partir de uma dada prática docente, o que explica a presença constante de exercícios e atividades quase sempre ordenados por série.

A nosso ver, essas concepções de manual didático acima arroladas estão associadas mais propriamente ao conceito de *suporte*, enquanto parte integrante do *dispositivo de comunicação*, do que à definição de gênero. Para nós, tal definição apresenta dificuldades se a associamos à noção de ação comunicativa institucionalizada como uma prática discursiva vinculada a um domínio de práticas sociais. A perspectiva que orienta nosso projeto de pesquisa envolve uma definição do gênero não como um tipo de texto específico, podendo ser classificado a partir de suas características apenas formais e semânticas, mas como o produto de uma interação complexa entre as *condições* de produção dos textos e das variantes textuais e as *competências* que estariam na base da produção dos discursos sociais.

Na perspectiva de Emediato (2003), um texto, antes de ser uma construção lingüística, seria uma *construção social tipificada pela experiência comunicacional dos agentes*<sup>25</sup>. Uma tal perspectiva pressupõe, pois, que o gênero, antes de ser um tipo textual, configura-se como um *tipo situacional*. A situação de comunicação na qual os textos são produzidos, incluindo a *identidade* dos parceiros envolvidos na relação comunicativa, a *finalidade* do ato de comunicação, os níveis de *tematização* e o *dispositivo* físico e material envolvido constituem, assim, os primeiros parâmetros definicionais do gênero. A partir da descrição desses parâmetros, devemos buscar compreender em que medida as formas de configuração lhes são adaptadas, constituindo as regularidades lingüísticas e discursivas dos gêneros.

Conforme observou Charaudeau (2005), a sociedade estrutura institucionalmente a prática social em grandes setores de atividade, ou *domínios de prática social*, que a experiência de comunicação humana organiza em espaços de palavra: os domínios político, religioso, jurídico, científico, educativo, midiático, etc. O domínio de prática social surge assim como um determinante maior da natureza comunicacional do discurso.

Assim, o domínio educativo determina a natureza comunicacional dos textos suscetíveis de serem produzidos no espaço da educação, ou seja, os seus *rituais languageiros*: a própria configuração discursiva das aulas, a estrutura dos manuais de ensino, as resoluções e portarias, os diários de classe, as reuniões dos órgãos colegiados, a estrutura estereotipada das avaliações (Emediato, 2003). A codificação e a normalização das práticas languageiras estão

---

<sup>25</sup> EMEDIATO, Wander. Os gêneros como tipos situacionais. In: MARI, H. et al. (org.) *Análise do discurso em perspectivas*. BH: Fale-UFMG, 2003.

intimamente articuladas com a situação de comunicação enquanto um elemento de estruturação da prática social. Para Charaudeau<sup>26</sup>

... o sujeito social se dota de gêneros empíricos e [...], por meio de representações que ele se constrói deles pela aprendizagem e pela experiência, ele os erige em normas de conformidade linguageira e os associa aos lugares de prática social mais ou menos institucionalizados. (CHARAUDEAU, 2004, p. 21)

Tais considerações nos permitem levantar a hipótese de que o gênero corresponde, essencialmente, a uma atividade de categorização que não se limita nunca aos aspectos formais do texto, contemplando uma série de parâmetros externos (situacionais) ao ato de linguagem. Nessa perspectiva, os manuais de ensino se configuram como suportes, ou parte do dispositivo presente na situação “aula”. Funcionam como elementos estruturais auxiliares da situação “aula”, que é uma prática discursiva vinculada ao domínio (de práticas sociais) “educativo”. Basta perceber que a ausência desse suporte (o manual) modifica o dispositivo, mas não invalida a “aula”, que pode prosseguir normalmente utilizando outros elementos do dispositivo (quadro negro, fotocópias, slides de *power-point*, etc.). Sem querer entrar no intenso debate sobre Gêneros na linguística, nos limitaremos a adotar a posição segundo a qual o manual didático é um suporte, fazendo parte do dispositivo da situação aula.

---

<sup>26</sup> CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: Machado & Mello (orgs) *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. BH: Fale-UFMG/NAD, 2004.

## CAPÍTULO 3

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1. Materiais analisados

Como *corpus* desta pesquisa, selecionamos dois grandes grupos de *textos* que atuam como elementos estruturadores do funcionamento global da *comunicação didática*: documentos oficiais e MLP. O primeiro grupo corresponde ao conjunto de documentos oficiais reguladores do processo educativo, que atuam em suas funções normativa, orientacional e instrumental. O segundo grupo corresponde aos MLP selecionados para a pesquisa. Neste trabalho, as diretrizes dos PCN e do CBC de Língua Portuguesa, bem como a do Catálogo do PNLEM/2006, serão utilizadas como base para a análise do segundo grupo de textos, composto por dois MLP do ensino médio.

As coleções selecionadas para análise, em suas duas versões – manual do professor e manual do aluno –, foram *Português: Linguagens* (1ª ed. 2003) de Cereja & Magalhães e *Português de olho no mundo do trabalho* (1ª ed. 2005) de Terra & Nicola. Essa seleção foi realizada em função de ambas as coleções serem amplamente utilizadas pelas escolas estaduais de Minas Gerais. Além disso, elas fazem parte do programa “Livro na escola”, implantado pela SEE/MG em 2006, como estratégia das políticas públicas para o ensino médio.

#### 3.2 Análise de documentos oficiais (programação pré-pedagógica)

Dessa forma, o nosso *corpus* será analisado em suas duas dimensões que, embora distintas, coexistem em relação de complementaridade. A primeira dimensão engloba o nível da *programação pré-pedagógica*, no qual refletiremos sobre as definições das *competências, habilidades e objetivos do ensino* da disciplina e das *diretrizes gerais* da educação. Nossa intenção é verificar se as ações empreendidas nesse nível são consideradas no momento da seleção dos conteúdos que se configuram como *saberes de conhecimento* de Língua Portuguesa nos manuais didáticos.

### 3.3 Análise dos manuais didáticos (Programação didática ou metodológica)

A segunda dimensão do *corpus* engloba as *ações* e *estratégias* organizadas para serem utilizadas no domínio da *ação de ensino* que incidem sobre a programação dos manuais. Com isso, buscamos investigar os mecanismos de definição e seleção dos *saberes de conhecimento* de Língua Portuguesa propostos (tematização), bem como a proposta de *problematização* desses temas por meio dos roteiros de atividades e exercícios.

É importante ressaltar que alguns procedimentos foram adotados como forma de superar a principal dificuldade de seleção e organização de nosso *corpus*: por se tratar de manuais de volume único, correspondente às três séries do ensino médio, eles são constituídos por centenas de textos, o que o torna heterogêneo por constituição. Dessa forma, optamos por selecionar três capítulos destinados a um tema específico do ensino de Língua Portuguesa, definidos em função de uma área do conhecimento, conforme podemos ver no quadro abaixo:

#### QUADRO 2 - Seleção dos capítulos de análise

Manual 1: Português linguagens				
Unidades	Capítulos	Seções temáticas	Temas	Análise textual
I	1 (Língua)	Construindo o conceito	Linguagem, Comunicação e interação.	Tira
IV	16 (Literatura)	Leitura	Romantismo	Poema Canção do exílio de Gonçalves Dias
VII	39 (Produção de Textos)	Trabalhando o gênero	O gênero Conto	Conto Tragédia Carioca (R. de Queiroz.)
Manual 2: Português de olho no mundo do trabalho				
Unidades	Capítulos	Seção temática	Temas	Análise textual
I	9 (Língua)	O texto: leitura e reflexão	Linguagem e comunicação	Tira.
III	10 (Literatura)	A gramática no texto	Sintaxe	Texto: Ecologia.
I	1 (Produção de Textos)	Texto & intertexto	A arte literária	Frag. do poema "Pai João" de Jorge de Lima.

Fontes: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003) e TERRA, E.; NICOLA, J. (2005).

Achamos que esse procedimento possibilita uma análise mais criteriosa das atividades, levando-se em conta, sobretudo, a *didatização* dos conteúdos de ensino. Não obstante, pensamos que esse recorte do *corpus* recobre um número expressivo de *temas* presentes no manual, o que nos permitirá abordar as *regularidades* desses discursos no trabalho de análise qualitativa.

Nosso procedimento de análise consiste em um trabalho de associação permanente entre o ideário educacional presente nos documentos oficiais (PCN e CBC), considerados aqui como Pré-Programação Didática e a estruturação dos Manuais didáticos, entendidos como Programação Didática (ou metodológica). O percurso de análise compreende:

- a) buscar identificar nos documentos oficiais parâmetros e orientações associados a um certo tipo de imaginário sociodiscursivo da educação;
- b) buscar identificar nos manuais didáticos, temáticas e atividades associadas aos pontos de vista dos documentos oficiais e aos imaginários sociodiscursivos que esses pontos de vista organizam e investem;
- c) caracterizar essas atividades e diferenciá-las tecnicamente em tipos de atividades e/ou de questões.

## PARTE II

# ANÁLISES

Esta parte compreende os capítulos 4 e 5. No capítulo 4, realizamos a análise dos documentos oficiais, apresentando elementos da programação pré-pedagógica. No capítulo 5, apresentamos a análise dos MLP, ou seja, dos elementos de programação didático-metodológica que buscam orientar a ação de ensino, ou seja, a comunicação didática propriamente dita, para, em seguida, apresentarmos considerações gerais sobre os resultados da pesquisa.

## CAPÍTULO 4

### A PROGRAMAÇÃO PRÉ-PEDAGÓGICA

#### 4.1 As políticas públicas educacionais do manual didático no Brasil

De acordo com Freitag *et al* (1993, p. 11), para traçar o histórico do livro didático no Brasil, é preciso analisar a sua inserção no contexto das políticas públicas adotadas em relação a sua produção, circulação e utilização. Esses autores optaram por recorrer à análise da legislação implantada a partir da década de 1930, tendo em vista que foi, a partir desse período, que foram desenvolvidos programas educacionais mais consistentes, buscando embasamento teórico no discurso científico.

De acordo com os autores citados, a primeira tentativa de divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural se deu durante o Estado Novo, no ano de 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), subordinado ao MEC. Mais tarde, o Decreto-Lei 1.006 de 30/12/1938 dá a primeira definição de livro didático como compêndios “que exportam total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” e “livros usados para leitura pelos alunos em sala de aula denominados, *texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.*” (OLIVEIRA, 1980, p. 13 *apud* FREITAG *et al*, 1993, p.12-13).

Esse decreto também cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cabendo a ela examinar, julgar e indicar bons livros para tradução, além de coordenar concursos para a produção de livros ainda inexistentes no país. Entretanto, para Boméry (1984, p. 33 *apud* FREITAG *et al*, 1993, p.13), sua função era mais de controle *político-ideológico* que didático propriamente dito. Nos anos posteriores, novos membros são admitidos, e o controle sobre o uso do livro didático é acentuado.

É somente em 1945, com o fim da gestão de Capanema, que a legitimidade dessa comissão é questionada. Apesar disso, o Decreto 8.460/45 concede plenos poderes à mesma, ficando responsável por deliberações relativas ao processo de autorização para adoção, uso,



atualização e substituição dos manuais, além de tomar precauções relativas à especulação comercial (*apud* FREITAG *et al*, *Op. cit*).

A comissão continua atuando, mesmo com o parecer jurídico desfavorável do ministro Clemente Mariani. Assim, os problemas relativos à centralização do poder, o risco de censura e acusações de especulação comercial e manipulação perduram até que, na década de 60, durante o período militar, o MEC cria a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) em parceria com a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), com o objetivo de assegurar a distribuição de livros a 51 milhões de estudantes brasileiros durante três anos.

Segundo Freitag *et al* (1993, p. 14) o que o MEC definia como ajuda da USAID<sup>27</sup> ao governo brasileiro foi denunciado por críticos da educação brasileira como o controle americano sobre o mercado editorial, o que garantia o controle ideológico da educação brasileira. Em 1971, a COLTED é extinta e dá lugar ao Programa do Livro Didático (PLID), conforme o Decreto 68.728 de 08/06/71. É somente em 1980 que a política governamental passa a vincular, de forma explícita, a distribuição de livros a crianças carentes com o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF). Esse programa foi estendido ao ensino médio (PLIDEM) e ao ensino supletivo (PLIDESU).

Em 1983 a Lei 7.091 cria a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) para apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SEPS), ambas subordinadas ao MEC. Diante de uma política claramente assistencialista, os críticos da política oficial do livro didático apresentaram críticas ao presidente da FAE durante as reuniões do Comitê de Consultores da Área didático-pedagógica, instituído em 1984, sendo composto por cientistas e políticos renomados de diversas instituições de ensino superior brasileiras.

De modo geral, esse comitê deveria funcionar como consultor e crítico das ações da FAE, contudo, nunca conseguiu ir além de dar algumas poucas sugestões. Com o Decreto 91.542 de 19/08/85, o comitê é desativado pelo novo presidente da instituição. Procurando corrigir os

---

<sup>27</sup> O chamado acordo MEC-USAID previa relações de cooperação educacional entre o Brasil e os Estados Unidos e foi objeto de muitas críticas, entre as quais, a de interferência ideológica dos Estados Unidos na Educação Brasileira.

erros apontados e acabar com a centralização do PNLD, a legislação sugere que os livros fossem escolhidos pelos próprios professores regentes.

Freitag *et al* (*Ibidem*, p. 18) apontam que essa medida já havia sido adotada em alguns estados brasileiros – como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais – considerados progressistas, embora tenha sido implementada pelo Estado nas demais unidades da federação somente nesse período.

Levando em conta as ações efetuadas pelo poder público no âmbito das políticas do livro didático, os autores concluem que, nesse período, com raras exceções, há poucos estudos sistemáticos por haver poucos pesquisadores preocupados com essa temática. O mesmo ocorre no âmbito dos programas gerenciados pelo MEC, o que pode explicar a ausência de uma história sobre as políticas públicas relativa aos manuais didáticos, perdida em meio à criação excessiva de instituições e decretos, sem dar continuidade efetiva a nenhuma dessas ações.

Ainda segundo esses autores, diferentemente do que ocorre em outros países, no Brasil o livro didático é destinado a crianças carentes na faixa etária da obrigatoriedade escolar a fim de compensar, mediante políticas assistencialistas, as desigualdades sócio-econômicas. É sintomático que, embora a pesquisa de Freitag *et al* (1993) tenha sido publicada três anos antes da implantação dos PCN, ela já aponta a necessidade de análise do *discurso didático* em uma perspectiva mais ampla, tendo em vista que sua problemática ultrapassa o espaço do sistema educacional, na medida em que envolve outras camadas da sociedade brasileira, como é o caso do Estado, do mercado editorial e da indústria cultural.

Dessa forma, o estudo do manual didático não deve ser efetuado de forma isolada, pois pressupõe o mapeamento das forças e dos discursos que emanam das estruturas sociais que direta ou indiretamente interferem no seu funcionamento. No tópico seguinte, buscando dar continuidade ao trabalho iniciado por esses autores, propomos uma descrição analítica das novas propostas implantadas pelas políticas públicas para o manual didático, as quais, notavelmente, ganham novo impulso com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em vigor a partir de 1997, a Lei nº 9.394/96.

## 4.2 Diretrizes do PCN para o ensino de Língua Portuguesa

O delineamento dessas propostas tem início com a implantação dos PCN, documento de caráter consultivo e interpretativo, criado na década de 1990, como tentativa de se reunirem os ganhos teóricos realizados ao longo do desenvolvimento das pesquisas científicas, cuja principal intenção é a de orientar o trabalho da escola e dos agentes educativos envolvidos no processo de transformação do sistema educativo brasileiro.

Sabemos, contudo, que toda proposta inovadora precisa de um período para ser efetivamente aceita, e, principalmente, para ser colocada em prática. É preciso antes derrubar as barreiras do tradicionalismo para garantir que novas propostas sejam efetivamente *validadas* e efetivadas em sala de aula.

Para Brandão & Martins (2003, p. 254), o estabelecimento dos PCN e sua influência sobre os professores se fez sentir muito mais em direção à busca por *informação*, *atualização* ou *especialização* do que em suas práticas diárias em sala de aula. Segundo esses autores, na maioria das escolas, suas orientações não chegaram a interferir de fato na aprendizagem dos alunos, pois eles ainda são tratados como *tábula rasa*, ou seja, os saberes prévios adquiridos em outros *domínios sociais* são desconsiderados pela escola.

Em relação à mudança de perfil provocada nos manuais didáticos, esses autores afirmam que seus efeitos parecem atingir mais diretamente seu *processo de elaboração e produção* do que regular ou orientar sua aplicação. Assim, para que ocorra uma efetiva mudança, é preciso que o próprio manual didático traga subsídios para convencer o professor das vantagens de sua utilização.

Diante da confrontação de idéias que gira em torno de sua eficácia, ainda hoje os PCN funcionam como um divisor de águas: de um lado, há aqueles que apostam em seu potencial de transformação e, de outro, aqueles que os vêem como uma tentativa frustrada de mudança de paradigma da educação.

Dentre as principais críticas postuladas pelos PCN de Língua Portuguesa ao modelo de ensino reinante, encontra-se a divisão do estudo da Língua e da Literatura – reproduzido

frequentemente pelos manuais didáticos e vestibulares –, a centralização dos estudos gramaticais na nomenclatura gramatical, bem como a ênfase no estudo da história da literatura como foco da compreensão do texto literário.

Em contrapartida, o principal eixo de sua proposta para a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, da qual o ensino de Língua Portuguesa é parte integrante, é o respeito à diversidade, tendo como perspectiva a criação de “uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (BRASIL, 1999, p.123). O quadro abaixo contém a síntese da proposta dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa:

### QUADRO 3 - Propostas dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa

Competências e habilidades	
Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</li> <li>• Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.</li> <li>• Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.</li> <li>• Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.</li> </ul>
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc).</li> <li>• Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.</li> <li>• Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.</li> <li>• Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.</li> <li>• Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.</li> <li>• Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.</li> </ul>
Contextualização sócio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.</li> <li>• Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</li> <li>• Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.</li> <li>• Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.</li> </ul>

Fonte: BRASIL. Secretaria de Educação Média. PCN (1999, p. 145).

Podemos destacar alguns elementos fundamentais do imaginário educativo presente nesse conjunto de preceitos e orientações.

- a) *no eixo representação e comunicação*: O primeiro deles é que os aspectos puramente estruturais dos textos e dos códigos parecem ceder lugar ao desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva no sentido amplo, pois devem capacitar o aluno para a vida social: competência para se representar as manifestações da linguagem em suas variadas dimensões, cognitiva, comunicativa e social; competência para confrontar diferentes opiniões e pontos de vista sobre diferentes linguagens, o que supõe o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e sua capacidade de pensar a linguagem para além de sua sintaxe e das nomenclaturas tradicionais. São competências centradas sobre a compreensão da linguagem como fenômeno e sobre o seu uso em diferentes contextos da vida prática ou da realidade escolar.
- b) *No eixo investigação e compreensão*: esse eixo complementa o anterior, mas parece centrar-se mais especificamente no trabalho de pesquisa (investigação) que geraria habilidades no tratamento das diferentes linguagens e códigos e uma compreensão de suas condições de produção, o que supera a mera aprendizagem de formas sintáticas e de suas nomenclaturas. Nessa concepção, os textos são testemunhos da cultura de uma época, da intenção de seus produtores e de um imaginário coletivo, não simplesmente suportes de uma estrutura informacional ou formal relacionado com suas regras de composição.
- c) *No eixo contextualização sócio-cultural*: trata-se, igualmente, de um eixo que se coaduna com os anteriores, enfatizando, aqui, a dimensão da contextualização que vai além de sua simples instrumentalização. Como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, o texto deve ser o ponto de partida para a compreensão dessas formas simbólicas de organização e de legitimação, e não simplesmente uma estrutura informacional que precisa ser recuperada e uma estrutura organizacional interna que deve ser identificada e classificada como unidades constitutivas do texto.

Fica, pois, evidente que o imaginário educativo denotado nos PCN está centrado sobre o desenvolvimento de um espírito crítico e investigador capaz de compreender as relações entre linguagens, valores e condutas sociais, a intencionalidade da linguagem e suas condições de produção. Esse imaginário educativo corresponde ao ideário da formação do cidadão pleno e crítico, e não apenas classificador e repetidor de estruturas abstratas da língua e dos códigos.

Isso parece claro no eixo (a), quando se especifica, no texto oficial, que *toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além de seu aspecto formal*. O estudo centrado nos aspectos formais desvincularia o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. O eixo (b) especifica-se, entre outras coisas, com o trabalho sobre gêneros discursivos, como uma atividade relevante para que o aluno possa compreender a especificidade das formas de linguagem, incluindo aí as condições que permitiram a emergência de estilos diferentes (como no caso dos textos literários). Porém, o objetivo está mais voltado para a compreensão dos fundamentos – inclusive ideológicos – dos estilos do que a sua mera classificação formal. Enfim, as orientações dos PCN são mais ideológicas do que propriamente programáticas, evitando prescrever um conjunto de temas ou conteúdos para o ensino. Por isso, trata-se, essencialmente, de uma programação pré-pedagógica, dando orientações sobre os objetivos mais amplos a serem buscados no ensino das linguagens e suas manifestações.

### **4.3 Diretrizes do CBC para o ensino de Língua Portuguesa**

Em Minas Gerais, a equipe da SEE, em conjunto com especialistas em educação e um grupo de professores da rede estadual de ensino, dão início à formulação do Currículo Básico Comum (CBC), cujo principal objetivo é atualizar os currículos da Educação Básica, tendo em vista, sobretudo, os avanços ocorridos na área das ciências aplicadas à Educação.

Em 2003 e 2004, o documento teve sua versão preliminar discutida por professores participantes do *Projeto Escolas-Referência*<sup>28</sup> e, em 2005, foi apresentado a todos os professores da rede estadual. Assim, em primeiro lugar, esse documento tem como objetivo principal servir de parâmetro para a verificação do ensino promovido pelas escolas estaduais e, ao mesmo tempo, constituir-se como regulador do processo de avaliação das instituições e

---

<sup>28</sup> O Projeto Escolas-Referência foi implantado pela SEE/MG a partir do ano de 2003, tendo como objetivo principal a reconstrução da excelência da qualidade do ensino na rede pública. O projeto abrange cerca de 100 municípios, quatro mil escolas e quase três milhões de alunos. A escolha das escolas teve como alguns de seus critérios a seleção de escolas que se destacavam em sua comunidade, seja pelo trabalho que realizavam, por sua tradição ou pelo número de educandos nos Ensinos Fundamental e Médio, visando torná-las focos irradiadores da melhoria da educação no Estado. Disponível em [www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br), acessado em 23/03/08 às 13h e 30 min.

de seus profissionais. A seguir, apresentamos um quadro com a síntese da primeira versão do CBC, editada em 2005.

#### QUADRO 4 - Organização da 1ª versão do CBC de Língua Portuguesa

	Temas	Subtemas	Síntese das competências
Eixo temático 1 Compreensão e Produção de Textos	1- Gêneros	1- <i>contextualização</i> , 2- <i>tematização</i> , 3- <i>enunciação</i> e 4- <i>textualização</i> .	- Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros e domínios discursivos.
	2- Linguagem e língua		- Compreender a língua como fenômeno sociocultural e histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. - Usar as variedades do português (padrão e não-padrão), posicionando-se criticamente contra preconceitos lingüísticos.
	3- Suportes textuais	1- Revista. 2- Livro didático, livro técnico e livro científico.	- Fazer uso de suportes textuais, produtiva e autonomamente.
	4- Interação literária	1- Temas e motivos constantes na literatura brasileira.	- Compreender o texto literário como manifestação de ideologias - Conhecer temas recorrentes na literatura brasileira. - Caracterizar e conhecer os textos dos diferentes estilos de época e de autores representativos da mesma.

Fonte: BRASIL. SEE/MG. CBC de Língua Portuguesa. (2005).

Podemos notar alguns aspectos norteadores do imaginário educativo presente nesse documento através de expressões como “compreender a língua como *fenômeno sociocultural e histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso*”, “...*posicionando-se criticamente...*”, “...*produtiva e autonomamente...*”. Essas formulações constituem paráfrases do que vimos no PCN e ocupam, assim, a mesma posição dentro do imaginário sociodiscursivo de educação atuante no texto (ou *formação discursiva*, como diria Pêcheux). Esse posicionamento pedagógico se contrapõe, implicitamente, à realidade das posturas didáticas consideradas tradicionais e que estariam voltadas para o ensino desses mesmos temas, ou de outros, mas centrados essencialmente sobre o formalismo, as regras estruturais e a descontextualização dos saberes.

Em 2006, entretanto, frente às novas normas dispostas pela Resolução SEE/MG nº. 833 de 24/11/06 é instituída uma nova organização curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio em todas as modalidades de ensino (regular, Educação de Jovens e Adultos - EJA e cursos de aceleração). Essa proposta deveria ser implantada obrigatoriamente nas escolas integrantes do *Projeto Escolas-Referência*, ficando sua adesão facultada às demais que reunissem as condições necessárias para tal.

Considerando que a reestruturação das propostas curriculares é necessária à atualização e adequação do currículo às novas demandas sociais, foram realizados cursos intensivos pela SEE/MG que reuniram profissionais da área e culminaram com a definição das novas diretrizes para o ensino médio. Com base nessas discussões, optou-se por manter a abordagem norteadora da primeira versão do CBC, na qual se destacam os seguintes pontos, cujos aspectos norteadores do imaginário sociodiscursivo da educação sublinhamos:

- 1) ênfase no desenvolvimento das habilidade de leitura e de escrita que promovam o *uso efetivo da língua e não seu mero estudo classificatório*;
- 2) trabalho com a língua a partir da inter-relações entre os diferentes níveis de organização, *evitando-se a compartimentalização de conteúdos*;
- 3) realização de um trabalho *mais sistemático* de leitura e produção de textos, considerando as especificidades de cada uma dessas atividades;
- 4) estudo de textos orais e escritos e seus diferentes suportes, o que exige a adoção de critérios de seleção no planejamento de ensino.

“Uso efetivo da língua e não seu mero estudo classificatório” denota, pela negação polêmica, a oposição a uma prática, supostamente defendida por enunciadores de um outro imaginário, voltada para o estudo descontextualizado da língua (*não uso*) e para um estudo classificatório. Esse mesmo imaginário, considerado então tradicional, *compartimentalizaria* os conteúdos, indo de encontro à proposta (aqui defendida como mais inovadora no CBC) das inter-relações.

Por outro lado, a necessidade de aperfeiçoamento da proposta também provocou mudanças na organização do CBC. Apesar de manter basicamente as orientações e diretrizes da primeira versão, apresentam-se como componente novo a *reorganização* e a *redistribuição* dos tópicos de conteúdo entre as séries. Chegou-se à conclusão de que era necessário realizar a revisão da terminologia, a inclusão e retirada de alguns conteúdos para privilegiar aspectos da análise



discursiva em detrimento de aspectos estruturais, fazendo deslocamentos que privilegiassem a inter-relação entre os diferentes níveis de análise e buscando diferenciar-se, mais uma vez, do *imaginário tradicional*.

Segundo a concepção do CBC, *não devemos reduzir o estudo das línguas naturais ao processo de decodificação (negação polêmica que supõe o enunciador reducionista voltado para a decodificação)*, ou seja, concebê-las como um sistema de signos, mas sim considerar o “contexto de produção do enunciado em sua enunciação e co-enunciação”, bem como os conhecimentos partilhados pelos interlocutores (MINAS GERAIS, 2005, p. 7).

Dessa forma, o CBC busca realizar uma leitura parafrástica e, de certa forma, divulgadora<sup>29</sup>, dos PCN ao apresentar-se como uma forma de operacionalização dos conhecimentos ali contidos, por meio do desenvolvimento de um único eixo temático - Compreensão e Produção de Textos e Suportes, conforme explicitado na Resolução 666/05, que dispõe sobre sua criação. Por essa razão, após a instituição da nova proposta curricular, o CBC passa a contar com três eixos temáticos e nova organização dos tópicos de conteúdo. Veja, a seguir, o quadro esquemático da reestruturação ocorrida no CBC de Língua Portuguesa:

---

<sup>29</sup> *No sentido de divulgação científica.*

**QUADRO 5 - Organização da 2ª versão do CBC de Língua Portuguesa**

Eixos temáticos	Temas de ensino	Subtemas	Síntese das Competências
1- Compreensão e Produção de Textos.	1- Gêneros 2- Suportes textuais	1- <i>contextualização</i> 2- <i>tematização</i> 3- <i>enunciação</i> 4- <i>textualização</i> . 5-Revistas, livros didáticos e técnicos.	- Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros e domínios discursivos. - Ler revistas, livros didáticos e técnicos <i>produtiva e autonomamente</i> .
2- Linguagem e Língua.			- Compreender a língua como <i>fenômeno sociocultural e histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso</i> . - Usar as variedades do português, <i>posicionando-se criticamente</i> contra preconceitos lingüísticos.
3- A literatura brasileira e outras manifestações culturais.	1- Temas, motivos e estilos na literatura brasileira e em outras manifestações culturais. 2- Estilos de época na literatura brasileira e em outras manifestações culturais.		- Caracterizar, a partir da leitura de textos literários, <i>formas de representação do imaginário brasileiro</i> . - Valorizar manifestações literárias brasileiras como <i>expressão da identidade e da cultura nacional</i> .

Fonte: Disponível em [www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br), no link Centro de Referência Virtual do Professor, acessado em 28/03/2008 às 16h e 15 min.

Em relação à aplicação do *eixo temático 1*, ressalta-se a importância de cada uma de suas operações que, como *subtemas* do *tema 1*, constituem-se como subsídios importantes para o estudo dos gêneros. De acordo com o documento, essas operações são essenciais para atingir a competência visada de compreender e produzir textos orais e escritos de todos os gêneros e domínios discursivos.

Tal perspectiva de trabalho deixa implícita a formulação de uma *programação metodológica* específica, baseada no sistema de progressão de *operações lingüísticas e discursivas* em consonância com teorias modernas sobre gêneros textuais e discursivos, oriundas do campo da Lingüística Aplicada e das teorias sobre o discurso.

Assim, cada tópico do *tema 1*, comuns ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, os quais variam apenas em função do grau de complexidade dos textos e das atividades, comporta quatro operações que devem ser estudadas progressivamente a partir da *dimensão pragmática* para a *lingüística*, a saber:

- I. *Contextualização* – análise e identificação das condições de produção dos textos para sua efetiva compreensão. Esse tópico retoma claramente um dos eixos do PCN (investigação e compreensão) e buscaria levar os alunos a relacionar os textos aos seus aspectos sociais, portanto, à dimensão externa e sociológica do ato de linguagem (na concepção de Charaudeau, ao seu *circuito externo*, o do fazer social).
- II. *Tematização* – identificação do *tema*, *propósito* ou *tópico* discursivo, por meio da resposta a uma pergunta essencial: “o texto fala *de quê?*”. Para seu reconhecimento, podemos recorrer às saliências do texto (título, subtítulos, intertítulos, destaques, imagens), à seleção lexical, combinar palavras e sintagmas em tópicos de informação.
- III. *Enunciação* – processo de reconhecimento das vozes do texto e de seus posicionamentos, tendo em vista que a interpretação resulta do entendimento desse processo e da compreensão em um posicionamento crítico frente a essas vozes. Esse tópico inclui no imaginário sociodiscursivo os pontos de vista das teorias da enunciação, operacionalizando e vulgarizando os estudos lingüísticos do discurso. Tal ponto de vista se contrapõe ao ponto de vista estrutural e informacional supostamente desenvolvido pelo imaginário tradicional que estaria desvinculado das pesquisas mais modernas sobre a linguagem.
- IV. *Textualização* – estudo da seqüência e organização textual do *discurso narrativo*, *de relato*, *descritivo*, *expositivo*, *argumentativo*, *injuntivo* e *poético*. Deve-se organizar em seqüência o conteúdo temático, retomando e introduzindo tópicos discursivos de forma a garantir a unidade e a progressão temática, a estrutura e a articulação dos enunciados e das partes do texto.

A ênfase dada aos procedimentos de *como* analisar esses conteúdos evidencia a concepção dos autores do CBC de que a análise dos elementos da enunciação (condições de produção e circulação de textos, organização temática, seleção lexical, posicionamentos enunciativos, etc.) deve predominar sobre os estudos do enunciado.

O *tema 2* sugere formas diferenciadas para o estudo dos *suportes textuais* no ensino fundamental e médio. No primeiro nível, aconselha-se o estudo de livros literários e o jornal, uma vez que esse *suporte* apresenta práticas de linguagem básicas como, por exemplo, notícia, manchete, anúncio, dentre outros. No segundo, as revistas são indicadas como mais apropriadas devido a seu grau de complexidade e a sua relação intertextual com outros *suportes*. Ressalta-se, entretanto, que isso não impede que os demais conteúdos sejam abordados pelas escolas como conteúdo complementar.

Marcuschi (2003, p. 9) aponta que a análise dos *suportes* dos diferentes gêneros textuais e/ou discursivos é fundamental para a produção de sentidos e sua compreensão nos contextos em que são utilizados, dentro e fora da sala de aula, na medida em que “refletir sobre o problema do suporte é refletir sobre o problema da circulação social do texto verbal em nossa sociedade”.

Sobre esse tema, Marcuschi (2004, p.2) afirma ainda que o estudo dos gêneros textuais no manual didático implica tomá-lo não como um gênero, mas sim como um *suporte* que reúne dois grandes conjuntos de gêneros: um conjunto de *gêneros migrados* de outros campos discursivos, ou seja, gêneros que se originam de outros *habitats habituais*; e um conjunto de *gêneros emergentes* que surgem internamente da prática escolar em função do ensino. Eles correspondem aos exercícios, às instruções, aos comentários e a outras estratégias que visam à interpretação e a compreensão do texto.

Sobre o *eixo temático 2*, a orientação é a de que ele pode ser trabalhado como extensão de outros tópicos do *eixo 1* ou ser organizado em unidades temáticas elaboradas pelo professor, desde que se considerem o conhecimento prévio e as necessidades dos alunos. Durante a abordagem desses tópicos de conteúdo, é importante frisar que a língua culta é a modalidade predominantemente visada pela escola, conforme explicitado também nos PCN.

Entretanto, reconhecer o trabalho com essa variedade da língua como função principal da escola não significa que as demais variedades lingüísticas devam ser descartadas; ao contrário, o CBC deixa claro que a conscientização dos alunos sobre seu uso também é tarefa da escola, ficando a cargo tanto do corpo docente quanto do discente combater as diversas formas de *preconceito lingüístico*.

O *eixo temático 3* tem como objetivo despertar o interesse dos alunos pela leitura de textos literários que compõem o quadro clássico da literatura brasileira. A sugestão é a de que seja feito um estudo comparativo de temas comuns (como o amor, a mulher, os índios, os negros, os imigrantes, etc.) que povoam as *representações* do povo brasileiro desde o início da história do Brasil até os dias atuais. As competências desse eixo visam ao resgate e a valorização de aspectos importantes de nossa cultura e de nosso passado, bem como difundir as obras de autores representativos da literatura contemporânea.

#### 4.4 O papel do Programa Nacional do Livro Didático

Conforme salientamos neste capítulo, no Brasil, os manuais didáticos foram reformulados continuamente sob o pretexto de adequarem sua *programação didático-metodológica* às demandas atuais do ensino e de sanarem os problemas de aprendizagem superando obstáculos do imaginário tradicional em direção a um imaginário comprometido com a formação de um cidadão crítico, investigador e capaz de relacionar os saberes de conhecimento da escola a uma realidade social mais ampla. Entretanto, pensamos que essas mudanças ocorreram, mais efetivamente, em resposta aos diversos trabalhos que colocaram em xeque a capacidade da pedagogia tradicional de propor soluções eficazes para os problemas de aprendizagem.

Apesar das críticas, esse (suposto) momento de *crise identitária* do manual parece não ter afetado sua *legitimidade* no sistema escolar. Ao contrário, seu questionamento parece ter possibilitado o enriquecimento do debate sobre seu papel no âmbito das políticas públicas educacionais. Em virtude disso, em meados década de 80, o MEC cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como forma de impedir a circulação de manuais com concepções teórico-metodológicas equivocadas.

É, portanto, diante da necessidade de selecionar livros *de qualidade* para, por conseguinte, garantir a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, que o PNLD cria, a partir de 1996, o Guia de livros didáticos (GLD)<sup>30</sup> para fornecer aos professores orientações mais

---

<sup>30</sup> O GLD é disponibilizado pelo programa aos professores e escolas a partir de 1996, contendo resenhas críticas escritas por especialistas sobre o grau de adequação das concepções teórico-metodológicas adotadas em cada manual.

*atualizadas* e eficazes no combate a alguns problemas educacionais. Assim, o GLD estabelece critérios que, se violados, implicam a eliminação da obra, o que confere *credibilidade* aos manuais que integram o programa.

Para Rangel (2005, p.19), o GLD também deve contribuir para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna, uma vez que postula que a programação declarada no manual do professor (MP) não somente deve ser compatível com os objetivos de ensino, como também ser corretamente efetuada no manual do aluno (MA).

De acordo com o catálogo do PNLEM (2006) o programa trouxe resultados positivos tanto para a escola quanto para o mercado editorial, pois os professores passaram a efetuar a escolha de livros mais qualificados, revelando um maior nível de comprometimento com a qualidade do ensino. No mercado editorial, essas mudanças estão relacionadas ao aumento significativo do número de coleções qualificadas enviadas ao programa e à redução do número de coleções excluídas devido à baixa qualidade.

Reconhecida a *legitimidade* do GLD, os órgãos públicos decidem estender o programa ao Ensino Médio, criando o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), tendo em vista os objetivos da LDB de garantir a todos, como dever do Estado, o direito à educação, por meio da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade (do ensino) ao Ensino Médio” (BRASIL, 1996, p.8). Em 2005, portanto, o MEC autoriza a progressiva implantação e distribuição de livros de Língua Portuguesa (volume único) e de Matemática (três volumes distintos). Essa autorização, mais tarde, é estendida às demais disciplinas como Física, Química, História e Geografia.

#### **4.4.1 A coleção *Português linguagens* segundo o GLD**

Em primeiro lugar, a avaliação do GLD realizada por meio da seleção de *critérios comuns* e *específicos*, postula que o Manual do Professor (MP) da coleção *Português linguagens* (manual 1) merece atenção especial, pois serve de instrumento para as escolhas efetuadas por seus autores no momento em que traça suas ações de ensino. A orientação principal é a de que

a proposta teórico-metodológica do MP esteja em consonância com a apresentada no Manual do Aluno (MA).

Os capítulos sobre literatura do manual 1 são compostos de três seções: na *Introdução*, é realizado o estudo de um estilo de época; em *Leitura*, é apresentado um texto literário para interpretação; *Do contexto ao texto*, conclui-se o capítulo com a apresentação dos autores que mais se destacam no contexto sócio-histórico do estilo de época em questão. O PNLEM aponta que a maior parte da obra é dedicada ao estudo dos estilos de época numa perspectiva tradicional, embora reconheça a qualidade da maioria dos textos apresentados. De modo geral, os exercícios são avaliados como favoráveis à formação do aluno como leitor literário por explorarem os recursos estilísticos adequados.

Alguns recursos são apontados como interessantes por valorizarem outras formas de manifestação literária, como as canções populares, além de outras artes como a pintura e a escultura, estando assim em consonância com a proposta inicial do MP de relacionar a história literária com a cultura atual. A seção *Intervalo* é utilizada para esse fim. Nela são feitas referências a filmes, peças de teatro, CDs musicais, coletâneas, dentre outros.

Os capítulos sobre produção de texto abordam um gênero ou um tipo textual<sup>31</sup> em três seções: em *Trabalhando o gênero*, o aluno é interpelado a fazer a leitura e a interpretação de um determinado texto que serve como protótipo do gênero; em *Produzindo*, o aluno é levado a escrever de acordo com o gênero; e *Para escrever*, fornece ao aluno os subsídios gramaticais necessários à escrita.

As propostas de leitura e reescrita das produções são consideradas pertinentes *na medida em que fornecem modelos de redação*. Entretanto, o planejamento dessas atividades e suas etapas não são explicitadas de forma direta, sendo quase sempre apenas sugeridas. Em relação à

---

<sup>31</sup> Sobre essa distinção, recomendamos a leitura do artigo de Roxane Rojo “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas” (ver referência completa no final do trabalho) que traz dados esclarecedores sobre a questão das implicações teóricas e metodológicas das diferentes teorias sobre os gêneros para a melhoria das práticas de ensino, tendo em vista as orientações oficiais, as dos PCN, por exemplo, no campo da política de ensino. Sobre esse tema de ensino, salientamos que é comum a confusão *tipo/gênero* em algumas atividades dos manuais didáticos analisados, demonstrando o desconhecimento dos autores sobre a relevância desses fatores sobre o ensino de língua portuguesa. No manual *Português :linguagens*, por exemplo, embora os autores apresentem, no manual do professor, uma distinção entre gêneros e tipos textuais, não são apresentadas nenhum tipo de distinção dessas noções aos alunos. No manual *Português de olho no mundo do trabalho*, por outro lado, os autores não fazem nenhuma menção a esse tipo de distinção, tomando quase sempre um conceito pelo outro.

análise dos conhecimentos lingüísticos, o GLD aponta que o manual tem como referência ora a gramática tradicional, ora a Lingüística do texto e do Discurso, transitando entre o ensino tradicional e o renovado. Para os autores desse manual, trata-se de uma tentativa de atualização da teoria dos gêneros discursivos que, de acordo com o livro MP, fundamenta a proposta didático-pedagógica do livro.

No GLD, argumenta-se que a própria segmentação dos capítulos em seções – *Para compreender o funcionamento da linguagem, Para escrever e falar com adequação, Construindo o conceito* – revela-se “pouco adequada à perspectiva teórica perseguida, na medida em que tende a dissociar a reflexão do uso” (BRASIL, 2006, p.61).

As intenções declaradas no MP não são efetivamente realizadas no MA, já que as categorias de análise dos conhecimentos sobre a língua *seguem as orientações da gramática tradicional*. Quanto aos exercícios, avalia-se que, embora os autores recorram a práticas tradicionais de reconhecimento de classes e funções gramaticais por meio do preenchimento de lacunas e de substituição de palavras por seus “sinônimos”, “colaboram para a compreensão do conteúdo apresentado e agregam informações importantes para a apreensão do conhecimento lingüístico trabalhado, permitindo a apropriação adequada das regularidades em jogo” (BRASIL, GLD, 2006, 62).

O que podemos perceber, desse sumário da avaliação do GLD é que as considerações partem, efetivamente, da dicotomia entre dois imaginários sociodiscursivos da educação: o *imaginário da tradição*, representado basicamente pelo apego aos elementos e atividades estruturais e classificatórias, e o *imaginário da modernidade*, representado pelas atividades voltadas para relações entre textos e história, identidade, posicionamentos, contextualização etc. Percebe-se, porém, que a presença do imaginário tradicional faz com que o manual sofra uma restrição, mas não o desqualifica, como mostra a concessão feita ao manual 1: *embora os autores recorram a práticas tradicionais de reconhecimento de classes e funções gramaticais por meio do preenchimento de lacunas e de substituição de palavras por seus “sinônimos”, “colaboram para a compreensão do conteúdo apresentado e agregam informações importantes para a apreensão do conhecimento lingüístico trabalhado, permitindo a apropriação adequada das regularidades em jogo*. Como se pode notar, o próprio avaliador hesita entre os dois imaginários.



#### 4.4.2 A coleção *Português de olho no mundo do trabalho* segundo o GLD

O GLD afirma que, no que diz respeito à seleção e interpretação dos textos destinados à leitura, a coleção *Português de olho no mundo do trabalho* (manual 2) *atende às demandas do mundo da escrita do jovem e do adulto, por apresentar obras de autores consagrados dos mais diversos gêneros* (poemas, contos, crônicas, matérias jornalísticas, dentre outros). Grande parte dos textos são transcritos integralmente e o recorte dos fragmentos revela uma unidade.

Entretanto, segundo o GLD, o livro não apresenta uma proposta consistente para o ensino de leitura, sendo essa atividade compreendida como uma atividade-meio<sup>32</sup>. As atividades de compreensão e interpretação visam ensinar ao aluno conhecimentos linguísticos como a coerência e a coesão<sup>33</sup>. De acordo com o GLD, essa atitude dificulta a implantação de outros objetivos legítimos de leitura, o que demanda do professor uma atenção especial, ou seja, a adoção de outros procedimentos como a identificação do gênero, a observância das intenções do autor e a relação entre os aspectos formais e o tema do texto.

Considera-se que o ensino de produção de textos, por intermédio das atividades propostas no manual, contribui para o desenvolvimento da proficiência em escrita, parcialmente voltadas para o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, conforme explicita o MP, o livro objetiva o ensino reflexivo da gramática, concebida como o suporte da comunicação escrita em uma perspectiva funcionalista.

Contudo, para o GLD, a abordagem só é verdadeiramente nova no que diz respeito à produção de textos, ficando os conhecimentos linguísticos reservados ao estudo da gramática tradicional, perdendo-se a oportunidade de contrapor aspectos normativos e uso efetivo da

---

<sup>32</sup> Atividade-meio, segundo o PNLEM, é aquela que funciona como etapa preparatória para uma outra atividade denominada atividade-fim.

<sup>33</sup> Esta consideração demonstra como o avaliador hesita entre dois imaginários e coloca em evidência, ainda, o seu pertencimento a um corpo de enunciadores da lingüística do texto. Os elementos lingüísticos de coerência e coesão, muito comuns em manuais de português, são sempre os mesmos e correspondem perfeitamente a elementos estruturais, o que o GDL percebe. Dificilmente esses elementos estão voltados para o desenvolvimento de processos de compreensão e interpretação, atividades de raciocínio lógico e de pensamento. As atividades encontradas são, em geral, reduzidas à identificação de estruturas de coerência e de coesão (repetição, aliteração, anáforas, pronomes, conjunções interfrásticas etc.). Porém, em outro momento, ele considera que o ensino de produção de textos, por intermédio das atividades propostas no manual, contribui para o desenvolvimento da proficiência em escrita, parcialmente voltadas para o vestibular.

linguagem. Reconhece-se, pois, que as limitações dessa abordagem estão ligadas a uma falta de percepção das inovações ocorridas no campo dos estudos da linguagem.

Paradoxalmente, a seção *A gramática no texto* é apontada pelo guia como estratégia importante, pois induziria os alunos a refletir sobre o funcionamento da língua, além de oferecer uma melhor sistematização do conhecimento lingüístico, contribuindo assim para o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita. Em outro trecho do documento, mais uma vez a forma como são abordados os conhecimentos de literatura e gramática é denominada de “bastante tradicional”. Em relação à observância dos critérios eliminatórios, embora o GLD considere as informações endereçadas aos alunos corretas, aponta a presença de algumas imprecisões e impropriedades conceituais, ficando a cargo do professor “tirar bom proveito dos textos reproduzidos”.

Nas análises do GLD sobre as propostas dos dois manuais selecionados nesta pesquisa, nos pareceu que há um cuidado muito grande, por parte dos avaliadores, de assumir um tom imparcial, o que, de certa forma, pode dificultar, na ausência de um exemplar do livro, a percepção pelos sujeitos destinatários do guia (professores, pedagogos, diretores, etc.) da abordagem do manual, em virtude da falta de um posicionamento mais preciso do órgão avaliador. Esse tom imparcial não nos impede, entretanto, de perceber a filiação do GLD ao imaginário sociodiscursivo da modernidade, associado aos pontos de vista da lingüística do texto e do discurso. Com o objetivo de representar melhor o que parece especificar esses dois imaginários aparentemente contraditórios, propomos o seguinte esquema:



FIGURA 3 – Caracterização dos imaginários sociodiscursos educativos.

## CAPÍTULO 5

### A PROGRAMAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA

#### 5.1. Análise do manual 1: *Português: linguagens*

A *carta de apresentação* presente no MA tem como destinatários os alunos. No MP o professor é citado em terceira pessoa, enquanto no MA a *carta de apresentação* trata o aluno diretamente na segunda pessoa do singular (prezado estudante). A partir daí, a figuração do destinatário ocorrerá por meio de interpelações e injunções contidas nas questões do manual, dirigidas a um tu-destinatário que se evidencia através dos atos alocutivos (atos diretivos voltados para o alocutário). Não há carta de apresentação no MP, e o destinatário principal não fica evidente no tópico *introdução*, surgindo apenas nos tópicos que fornecem orientações e sugestões de procedimentos ao professor.

Na carta de apresentação (MA), os autores fazem uma breve contextualização da importância da linguagem no mundo contemporâneo e apresentam, como proposta de trabalho, auxiliar os alunos a fazer o manejo de diferentes linguagens, estruturando o seu estudo, basicamente, em torno de três objetivos principais. O primeiro consiste em auxiliar os alunos na tarefa de *resgate da cultura* em LP nos seus aspectos *artísticos, históricos e sociais*, entrecruzando-os com os *valores do mundo contemporâneo, as relações e contrastes* com as diferentes linguagens em circulação – o cinema, a música, o teatro, a pintura, a televisão, o quadrinho, a informática, dentre outros. Nota-se que o enunciador sustenta, aqui, os pontos de vista assumidos tanto nos PCN como nos CBC.

O segundo objetivo é fazer do MA um *suporte* para a prática da leitura de textos verbais e não-verbais, bem como para a produção de textos verbais *de diferentes “gêneros”*, como o narrativo, o poético, o publicitário, o jornalístico, o científico, o argumentativo, etc. Por fim, pretende-se ajudar o estudante a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso da língua portuguesa em suas variedades regionais e sociais em diferentes situações de interação social (CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C., 2003, p. 1). Novamente, aqui se apresenta o

compromisso do enunciador com os pontos de vista dos documentos oficiais, sobretudo com aqueles que preconizam o trabalho com gêneros discursivos em diferentes situações.

Delimitados esses objetivos, no MP, os autores dessa coleção apresentam a programação didático-metodológica aos professores e explicitam quais procedimentos e mecanismos devem ser adotados durante a sua utilização na sala de aula durante a consecução dos roteiros de atividades, exercícios e propostas de trabalho extra-classe. Vejamos, portanto, quais são as estratégias utilizadas por esses autores, para chegar aos objetivos traçados.

### **5.1.1 O manual do professor**

O MP é composto por um texto introdutório, um *sumário* com a proposta de trabalho, organização dos conteúdos e de *textos didático-explicativos* e a explicitação da *metodologia* utilizada. Em seguida, os autores fazem a apresentação da estrutura do MA, descrevendo a organização de suas unidades e capítulos. Para finalizar, são feitas sugestões de estratégias gerais e específicas sobre a abordagem de cada um dos itens programados.

Na *introdução*, os autores afirmam ter realizado uma seleção criteriosa dos conteúdos, observando as necessidades essenciais dos alunos do ensino médio e aos desafios lançados pela LDB e pelos PCN. Nela também são definidos os *objetivos gerais* para o programa de Língua Portuguesa e os *objetivos específicos* para eixo de ensino. O quadro abaixo apresenta uma síntese desses objetivos em função dos eixos de ensino:

QUADRO 6 - Objetivos educacionais para o ensino de LP do manual 1

Eixos de ensino	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
<b>Programa Geral de Língua Portuguesa</b>	Atender às necessidades essenciais do estudante de ensino médio hoje.	O ensino de LP deve estar voltado para a <i>formação de um cidadão autônomo</i> , que <i>interage com a realidade</i> do novo milênio.
	Atender os desafios do ensino médio lançados pela LDB e PCN da área de linguagens, códigos e suas tecnologias.	O trabalho deve tornar significativo para o aluno os conteúdos curriculares, a partir de <i>situações concretas de aprendizagem</i> e de desenvolvimento de projetos.
<b>Literatura</b>	Ampliar as habilidades de leitura do aluno.	Com a leitura e análise do texto literário pretende-se levar o aluno a compreender como cada movimento ou autor organiza seus textos, definindo assim um estilo de época ou um estilo individual.
	Levar o aluno a estabelecer relações e cruzamentos com a literatura.	<i>Estabelecer constantes relações</i> entre a produção literária do passado e a realidade cultural de hoje. Estabelecer uma relação entre a história da literatura e a cultura de que fazemos parte, no âmbito da literatura e de outros campos artísticos e culturais.
<b>Produção de textos</b>	Pretende-se que o aluno tenha práticas e interlocutores concretos na interação verbal e se coloque na condição de sujeito da aprendizagem.	Trabalhar com gêneros textuais e discursivos. Privilegiar os gêneros indispensáveis à <i>formação do cidadão</i> . Formar alunos-escritores produtores de textos coerentes, coesos e eficazes.
		Proceder a uma seleção de gêneros que mais interessam aos objetivos da escola.
		Pensar numa progressão curricular e em seqüências didáticas que viabilizem aos alunos o <i>estudo e a apropriação dos gêneros</i> .
<b>Língua</b>	Tratar os conteúdos gramaticais com uma abordagem teórica nova, apoiada na semântica, na lingüística textual e na análise do discurso.	<i>Espera-se que o aluno não se limite a aprender a descrever a modalidade culta da língua, mas passe a operá-la como um todo em seus aspectos dinâmicos de produção e interação social</i> . Conceitos novos e indispensáveis são introduzidos, como variedade lingüística, discurso, intencionalidade discursiva, polifonia discursiva, etc.

Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003).

Conforme podemos notar, a definição dos *objetivos gerais* e *específicos* para o *programa geral de Língua Portuguesa* visa, segundo o próprio autor, atender as orientações dos órgãos oficiais (PCN, CBC, PNLEM, etc.) e levando em conta as necessidades do *aluno*, em sua forma de lidar com o conhecimento, e como *cidadão*, apto a interagir na sociedade

contemporânea. Desse modo, o enunciador assume o ponto de vista dos documentos oficiais e se aproxima do imaginário de modernidade, representado por expressões como *formação do cidadão autônomo; situações concretas de aprendizagem*.

O ensino da *literatura*, por sua vez, tem como objetivo ampliar as habilidades de leitura do aluno e servir de ponte entre uma memória cultural coletiva e a cultura contemporânea, levando o aluno a criar conexões e fazer cruzamentos possíveis. Com a *produção de texto*, pretende-se desenvolver a capacidade do aluno de se colocar como sujeito em suas práticas sociais, visando à formação de alunos-escritores por meio do contato com gêneros discursivos ou textuais selecionados em função da escola. Aqui também o compromisso com o imaginário de modernidade se firma na enunciação por meio de expressões como *estabelecer relações* (com a história, a cultura, a realidade contemporânea), para o tema Literatura e as expressões *apropriação dos gêneros* e *gêneros indispensáveis à formação do cidadão*, para o tema Produção de Textos.

A proposta para o estudo do tema *Língua* é a de se sustentar em uma *nova abordagem* teórica, vinculada aos estudos da Semântica, Lingüística Textual e Análise do Discurso, e de ser a base para o ensino da leitura e da produção de textos, apoiada na introdução de novos conceitos como *variedades lingüísticas, discurso, intencionalidade discursiva, intertextualidade e interdiscursividade*, dentre outros. Esse posicionamento ao lado dos estudos lingüísticos revela, por sua vez, a oposição às *velhas* abordagens (implícita na adesão à *nova abordagem*). Nessa mesma linha, o compromisso com o imaginário da modernidade se firma essencialmente através da proposição “espera-se que o aluno não se limite a aprender a descrever a modalidade culta da língua, mas passe a operá-la como um todo em seus aspectos dinâmicos de produção e interação social.”.

Quanto aos métodos utilizados, o manual solicita ao professor que ele busque tornar significativos para o aluno os conteúdos curriculares, a partir de *situações concretas de aprendizagem* (contextualização) e de desenvolvimento de projetos. O ensino de Literatura se dá por meio da leitura e análise do texto literário, itens considerados primordiais para a compreensão dos estilos de época. Após o exame minucioso de um texto literário representativo da época, esse estudo deve ser ampliado com a contextualização histórica das obras.

Segundo os autores, as relações entre a história da literatura, a cultura atual e outros campos artísticos *estão presentes em todos os capítulos*, não apenas no âmbito da literatura, mas também em outros campos artísticos e culturais. Além das seções destinadas ao trabalho de *intertextualidade* entre esses elementos, também são propostos roteiros de leitura extra-classe das obras consideradas mais representativas de nossa literatura. Esses roteiros versam sobre quinze obras e visam aprofundar aspectos interpretativos em exame e provas ou levar os alunos a estabelecer relações entre a obra e outras obras, ou entre a obra e outras áreas do conhecimento, devendo o professor aproveitá-los conforme julgar adequado.

O capítulo *Intervalo* fecha cada unidade com a proposta de leitura de uma obra visual, relativa ao período focalizado. Com essa atividade, os autores afirmam ser possível estabelecer cruzamentos com os textos literários e o contexto histórico estudados, além de ampliar o repertório cultural dos alunos, preparando-os para interagir melhor com a realidade de hoje.

A proposta para a produção de texto baseia-se no estudo de gêneros textuais ou discursivos. Concebidos como *ferramentas* e utilizados na acepção do *sociointeracionismo*, os autores apresentam sugestões ao professor de como lidar com a prática de produção de textos e como avaliá-la. O trabalho com o jornal é sugerido por julgarem-no adequado em situações que vão desde o debate até a produção de gêneros jornalísticos. Em seguida, os autores reproduzem artigos científicos, alguns de autoria própria, a fim de apontarem a multiplicidade de possibilidades de abordagem do jornal.

O ensino de língua, por sua vez, é feito a partir de aspectos que englobam o estudo tanto da gramática normativa em seus aspectos descritivos e normativos quanto da “gramática reflexiva”, buscando uma nova postura de estudo da variedade culta da língua. Assim, são apresentados mais dois artigos nos quais se discute o que vem a ser o ensino de gramática do texto e as interpretações equivocadas sobre a mesma, para posteriormente apontar o texto como objeto de ensino, sob uma perspectiva discursiva mais ampla. Veja, no quadro 7 quais são os critérios de organização do manual 1.

QUADRO 7 - Critérios de organização do manual 1

Unidades temáticas		Função	Procedimentos
Abertura	<b>Painel de imagem + pequeno texto verbal.</b>	Estimular os estudos a serem realizados.	Análise de um estilo literário. Apresentação de sugestões de leitura, vídeos, músicas, pesquisas, etc.
	<b>Fique ligado! Pesquise!</b>	Relacionar a literatura e o contexto cultural da época e a produção cultural de hoje.	
Literatura	<b>Leitura</b>	Promover a leitura e análise de textos literários.	Apresentação dos capítulos por meio de <i>lead</i> . Painel com outras características e textos representativos. Quadros-síntese e quadros comparativos.
	<b>Do texto ao contexto histórico</b>	Relacionar as características do movimento estudado e o contexto histórico-cultural.	
	<b>Boxes</b>	Dialogar e ampliar as informações do texto-base.	
Produção de texto	<b>Trabalhando o gênero</b>	Ler textos representativos de um dado gênero.	Leitura de um texto representativo do gênero.
	<b>Produzindo o gênero</b>	Colocar em prática o aprendizado de produção de textos.	Quadros-síntese com um modelo do gênero em estudo.
	<b>Para escrever com adequação</b>	Tratar de aspectos lingüísticos relacionados com a produção textual.	Estudo de aspectos que auxiliam na produção textual.
Língua: uso e reflexão (gramática)	<b>Construindo o conceito</b>	Examinar o emprego dos aspectos da língua.	Introdução de um texto para motivar o trabalho.
	<b>Conceituando</b>	Formular e ampliar o conceito em estudo	Explicações, observações e exercícios.
	<b>Exercícios</b>	Operacionalizar o conceito a partir de textos e situações diversificadas.	Exercícios de fixação a partir de textos e enunciados diversos.
	<b>A categoria gramatical na construção do texto</b> <sup>34</sup>	Compreender como cada categoria é responsável pela construção do sentido do texto.	Questionários e roteiros de análise de textos e enunciados diversos, seguidos de exercícios de fixação.
	<b>Semântica e interação</b>	Desenvolver a competência lingüística do aluno e explicitar-lhe os recursos disponíveis na língua.	Questionários e roteiros de análise de textos e enunciados diversos, seguidos de exercícios de fixação.
	<b>Para compreender o funcionamento da língua</b>	Revisar os conteúdos da morfologia e da sintaxe voltados para o seu uso prático.	Questionários e roteiros de análise de textos e enunciados diversos, com exercícios de fixação.
	<b>Boxes</b>	Dialogar e ampliar as informações do texto-base.	Ilustrar que está sendo abordado no texto didático de base.

Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003).

<sup>34</sup> O nome desta seção varia em função dos temas abordados, apresentando títulos diversos, tais como: *A intertextualidade e a interdiscursividade na construção do texto*, *A formação de palavras na construção dos textos*, entre outros.



A partir do espaço dedicado ao estudo de cada tema, bem como o número de seções dedicadas ao ensino de cada um deles, já é possível delinear a perspectiva de abordagem desse manual. As sete seções temáticas destinadas ao ensino da gramática, em contraste com as três seções destinadas aos demais temas, demonstra a preponderância da gramática no processo de ensino-aprendizagem. Assim, embora a função de cada uma dessas seções esteja fundamentada na proposta dos PCN e os procedimentos metodológicos sejam bastante interessantes e atuais, somente a descrição da função e dos procedimentos presente no MP não garante sua aplicação efetiva no MA.

Dessa forma, consideramos que os saberes escolares, embora sejam planejados e elaborados no âmbito da *programação pré-pedagógica*, serão assimilados ou não em função, principalmente, da seleção e manipulação dos temas de ensino (*tematização-problematização*). Nesse aspecto, cabe a nós refletirmos sobre as seguintes questões: os problemas de ensino que envolve o trabalho com a linguagem estariam estritamente relacionados aos *modos de didatização* do trabalho realizado com esses temas ou, mais amplamente, estariam na base da seleção desses temas e de suas formas de *problematização* e perpetuação no sistema de ensino? A nosso ver, a análise dos exercícios e atividades do MA pode nos ajudar a refletir melhor sobre esses aspectos.

## **5.2 Análise do manual 2: *Português de olho no mundo do trabalho***

A coleção *Português: de olho no mundo do trabalho* contém duas *cartas de apresentação*. Uma delas é endereçada aos professores e integra o caderno de *Assessoria Pedagógica*, correspondente ao convencional MP. A outra carta, embora faça parte do MA, não possui destinatário explícito. Contudo, os autores afirmam que tanto professores como alunos encontrarão no manual todos os conteúdos *tradicionalmente* estudados em aulas de Português, o que faz deles principais destinatários da mensagem.

O texto endereçado aos professores inicia-se com a afirmação de que o manual foi amplamente aceito por parte do professorado brasileiro desde seu lançamento em 1995. O motivo desse sucesso estaria relacionado ao fato de condensar todo o currículo do ensino médio em um único volume, em uma linguagem acessível e objetiva, apesar de se constatar a

necessidade de sua reedição devido à divulgação de novas propostas de ensino no país que culminou com a publicação dos PCN.

Assim, o objetivo desse manual é servir de material de apoio ao professor para que este também possa adequar suas práticas aos conteúdos propostos no MA e aos PCN. Dessa forma, embora os autores não explicitem quais os objetivos específicos que se deseja atingir com o uso do manual, eles negam a existência de um manual didático impessoal, isto é, reconhecem que não há como negar a presença, em um texto, das intenções de seus autores, tendo em vista que elas se manifestam na escolha dos temas em detrimento de outros.

Além disso, os autores fazem algumas reflexões sobre o papel da escola e das aulas de Língua Portuguesa no ensino médio por meio de textos que integram o MP. Eles chamam a atenção dos professores para um aspecto específico de organização das atividades do manual – as respostas às questões das atividades e exercícios são apresentadas em duas partes: na primeira, aparecem sob a forma de *respostas objetivas*; em seguida, são apresentados *comentários* dirigidos ao professor sobre como poderão ser abordados os conteúdos em sala de aula. Entretanto, salienta-se que esses comentários não devem ser analisados como a expectativa que se tem a respeito da resposta do aluno, mas sim como uma possibilidade de exploração do conteúdo pelo professor em função da disponibilidade de tempo, do histórico e grau de motivação de cada turma.

A apresentação do MA também é realizada fazendo-se alusão direta à necessidade de atualização da obra que, embora tenha alcançado grande receptividade entre professores desde sua primeira edição, precisou adequar-se às mudanças nas propostas de ensino. Para tanto, afirma-se terem sido realizados reajustes na distribuição dos conteúdos gramaticais, com o objetivo de intensificar o trabalho de análise e interpretação de textos, valorizando-se a formação de leitores e produtores de textos competentes.

Dentre as mudanças efetuadas, destacam-se a inclusão da literatura portuguesa, atendendo ao pedido de professores, e a exploração de atividades que enfatizam as relações intertextuais entre textos lusitanos e brasileiros, de diferentes épocas. Também são acrescentadas questões retiradas dos vestibulares e do ENEM, a fim de atualizar os alunos em relação à tendência atual desses exames.

### 5.2.1 O manual do professor

O MP é composto por um *sumário* com a apresentação da proposta de trabalho, organizada em quatro grupos de textos. Os dois primeiros são formados por textos nos quais se pretende realizar uma reflexão sobre o ensino de gramática, leitura e produção de textos, de um lado, e sobre o estudo das literaturas brasileira e portuguesa, de outro. Já o terceiro abarca as respostas objetivas e os comentários de algumas questões específicas, enquanto o quarto apresenta sugestões de *sites* eletrônicos de busca, bibliotecas, artes, cinema e revistas, como fonte de pesquisas para os alunos em trabalhos extracurriculares.

O texto introdutório do primeiro grupo, *Um novo enfoque para o ensino de gramática e produção de textos*, é introduzido por uma citação dos PCN que enfatiza o papel da linguagem verbal no processo de ensino-aprendizagem. Defende-se a idéia de que o ensino de gramática não pode ser abandonado, tendo em vista que a gramática sustenta o texto, e este, por sua vez, é a matéria-prima do trabalho com a língua.

Discordando da perspectiva de que o ensino de gramática deve ser substituído exclusivamente pelo ensino de leitura e produção de textos, os autores acreditam que o estudo gramatical deve ser essencialmente funcional, na medida em que pode ser visto como *um suporte da comunicação escrita*. Acredita-se que quanto maior for a exposição do aluno aos fatos gramaticais através de textos dos mais variados tipos (ou gêneros), maior será a competência do aluno na modalidade escrita. Essa posição mostra a hesitação maior, neste manual, entre os dois imaginários (tradição e modernidade). Os seus autores defendem o ensino da Gramática, das regras e nomenclaturas (tradição), mas enfatizam que esse estudo deve ser *funcional* e através de variados gêneros (modernidade).

Em *Os textos e o nosso cotidiano*, também introduzido por um trecho dos PCN, enfatiza-se a importância de a produção de textos extrapolar o ambiente escolar, concebendo o texto como produto das atividades do dia-a-dia. Com isso, pressupõe-se que o aluno tomará consciência de que possui um saber e de que pode exercitá-lo também no ambiente escolar.

Em *Contextos e níveis de linguagem*, são discutidas as contribuições mais recentes das teorias da linguagem, resultantes, sobretudo, da *teoria do discurso*, apontada como responsável pela

introdução na escola de novos conceitos como *situação* e *interlocução*, os quais mudam completamente o enfoque dado à leitura e produção de texto. Nas palavras dos autores, essa mudança:

Significa incluir no ensino a preocupação em adequar o discurso à situação e ao interlocutor. Se se tratar de uma situação de fala, haverá uma preocupação menor com a elaboração do que é dito; se, porém, a situação exigir a língua escrita, aumentará a preocupação com a elaboração do texto e com os aspectos ligados à correção. O mesmo ocorre em relação ao interlocutor e ao papel que ele desempenha. Quando falamos ou escrevemos, temos um interlocutor, para quem dizemos ou escrevemos alguma coisa. Esse interlocutor participa de nosso ato de comunicação, pois também é responsável pelo sentido do que dizemos. Por um lado, ele atribui significados ao que ouve ou lê. Por outro, determina a forma como vamos dizer algo. Ou seja: utilizaremos um ou outro tipo de linguagem (ou de texto) dependendo do interlocutor a quem nos dirigirmos. E isso também produz significado. (TERRA, E. & NICOLA, J., 2005, p. 8).

Para finalizar, os autores afirmam que a instauração desse novo enfoque no ensino desses conteúdos está ligada ao desenvolvimento das *competências* e *habilidades* propostas pelo PCN de: (i) analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação, etc.); (ii) utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; (iii) colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção; (iv) respeitar e preservar as manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização. Desse modo, o enunciador do MP afirma sua adesão aos pontos de vista dos documentos oficiais e ao imaginário de modernidade.

O texto seguinte, *A avaliação dos textos produzidos*, conceitua a avaliação como *processo* resultante da *ação diagnóstica* do professor, o qual deve observar os percursos dos alunos, registrando suas dificuldades e seus sucessos, além de propor novos caminhos possíveis que levem ao aprendizado. Para a avaliação dos textos produzidos pelos alunos, três itens são apontados como essenciais, obedecendo à prioridade na consideração dos critérios de avaliação em toda produção textual:

1. pertinência ao tema e ao gênero(tipo de composição) proposto;
2. clareza, concisão, coerência, coesão;
3. pontuação, ortografia, acentuação gráfica, concordância, regência.

O primeiro item é apontado como essencial e pode servir de parâmetro para a pontuação atribuída ao texto pelo professor. Nota-se aqui que o enunciador do MP recomenda ao professor, seu destinatário, critérios de avaliação. O aluno deve receber a pontuação integral quando *cumprir totalmente as especificidades do tema e do gênero*. Se, entretanto, ele não foge ao tema, mas cumpre parcialmente os requisitos impostos pelos gêneros deve receber pontuação parcial. Agora, se esses critérios não são contemplados, o trabalho deve ser invalidado. O segundo item é importante por apresentar os elementos que atuam na organização textual do tema, correspondendo aos mecanismos de articulação das idéias (coerência, argumentação, clareza e concisão), além dos elementos coesivos (organização dos parágrafos, frases e períodos), por meio dos quais se estrutura o texto.

O último item, afirmam os autores, embora tenha sido extremamente valorizado no passado, apresenta os problemas mais fáceis de serem solucionados por estarem situados na superfície do texto, bastando para isso registrar os erros mais recorrentes e montar um programa de trabalho de reescrita e reflexão sobre os fatos da língua e seus mecanismos lógicos. Mais uma vez notamos, aqui, a hesitação do manual 2 entre os dois imaginários. De um lado, ele afirma sua adesão aos pontos de vista dos documentos oficiais e recomenda ao professor segui-los, de outro lado, como nessa passagem, ele assume o ponto de vista da tradição sobre a noção de erro e seu valor numa avaliação puramente somativa.

Para concluir, são apresentadas *sugestões de trabalho com textos* a partir dos tipos textuais descritivo, narrativo e argumentativo e dos tipos de discurso (discurso direto, indireto, etc.). Após destacar os aspectos conceituais do estudo de cada tipo textual, as sugestões de ordem prática aparecem destacadas em caixas.

Para textos descritivos, sugere-se que os professores levem textos instrumentais (manuais, bulas, etc.) para a sala de aula para serem analisadas as características da descrição técnica, além de relatórios de uma experiência realizada em aulas de Ciências e um texto que caracterize um tipo de vegetação ou relevo regional, usado em aulas de Geografia. O enunciador busca aqui representar o imaginário de modernidade através de projetos que estimulem a intertextualidade e a trabalhar com a realidade considerada mais próxima do aluno, bem como o trabalho em equipe por parte dos professores da escola, embora ainda esteja centralizada na descrição dos mecanismos linguísticos (estruturais) relativos ao ato de descrever.

Nessa mesma linha, propõe, para a análise do texto narrativo, o estudo das histórias em quadrinhos, abrangendo tanto tiras como histórias mais longas, consideradas adequadas para o ensino do esquema narrativo (tempo, espaço, fato, etc.). Além disso, a partir da distinção entre narração e narratividade<sup>35</sup>, sugere-se a análise de manchetes e notícias de jornal para discussão de sua narratividade, além da comparação entre os contos analisados e alguns poemas narrativos também presentes no manual. As músicas do grupo musical Legião Urbana, consideradas como longos poemas cantados, também podem ser analisados pelos alunos, os quais devem estabelecer distinções entre narração ficcional e narratividade através da análise, por exemplo, de um capítulo de um livro de História.

Tais opções e estratégias denotam o esforço desses autores para concretizar recomendações dos documentos oficiais, tais como “desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações entre os textos, entre os textos e a história, a cultura, etc.”. A escolha de textos musicais, como o da banda Legião Urbana faz parte da mesma estratégia, aqui especificada como uma proximidade com a realidade e o gosto dos alunos.

Quanto aos tipos de discurso, eles são definidos em relação à forma de organização textual, sendo classificados como direto, indireto e indireto livre. Para estudá-los, os autores propõem o conceito de *polifonia*, destacando que se trata de um fenômeno que pode ser encontrado também em outros tipos de textos além dos narrativos. A esse respeito, é importante destacar que os autores não diferenciam, nem no MP, nem no MA, como é feito em algumas análises do discurso ou em teorias da enunciação, o conceito de *locutor*, do conceito de *voz* ou de *enunciador*:

... há um locutor, que é o dono da voz, o locutor narrador, que pode abrir espaço para que outros falantes se expressem...[...] ...podemos afirmar, então, que os textos são essencialmente polifônicos, ou seja, são reuniões de várias vozes.” (TERRA, E.; NICOLA, J., 2005, p.42).

---

<sup>35</sup> De acordo com o manual do professor de Terra & Nicola (2005, p.12) tal distinção é importante para que os alunos compreendam melhor o conceito de narração como gênero ficcional. Para os autores, tanto a narração quanto a narratividade são marcadas pela temporalidade, mas trata-se de questões distintas: são considerados textos narrativos aqueles pertencentes ao campo da ficção, ou seja, não objetivam o envolvimento do leitor pela trama, pelo conflito; por outro lado, a narratividade é marcada pela seqüência de acontecimentos e pela transformação, sem caracterização do narrador, dos personagens e, principalmente, do conflito, como é o caso dos relatos, os quais têm o nítido propósito de transformar fatos acontecidos, situações vividas. Notemos, mais uma vez, que tal concepção de gênero é contrária ao que apregoam certas teorias mais modernas sobre gêneros, o que revela o desconhecimento dos autores sobre as mesmas.

Os exemplos são, basicamente, de discurso direto (citação), discurso indireto e indireto livre, ou seja, os conceitos tradicionais. Os autores os definem como *tipos de discurso*, não especificando, na linha da análise do discurso, que se trata, efetivamente, de *tipos de discurso relatado*. Isso permitiria distinguir, como se faz habitualmente, o discurso relatado de uma tipologia de discursos (político, jornalístico, publicitário etc.). Não há também apresentação do conceito de *enunciador* ou de *pontos de vista*, distinção essencial para a análise do discurso e para as teorias da enunciação. Tal procedimento não decorre de desconhecimento dos autores dessas distinções, mas corresponde a um *imaginário de vulgarização científica* bastante comum nos manuais didáticos, ou seja, a um tipo de relação que eles mantêm com os saberes de conhecimento científicos.

A sugestão do livro é a de que seja dado destaque à gramática no estudo da transformação do discurso direto em indireto, privilegiando-se o trabalho com tempos e modos verbais e as orações subordinadas substantivas objetivas diretas, ou seja, a elementos estruturais (imaginário da tradição). Além disso, a análise de manchetes, notícias de jornal, editoriais e textos narrativos é indicada para discussão da polifonia presente nos textos. Nota-se que os autores hesitam, novamente, entre o imaginário tradicional, centrado sobre os aspectos formais e estruturais da língua, e o imaginário de modernidade, centrado na dimensão enunciativa e discursiva da linguagem, reduzida pela vulgarização científica.

Por outro lado, no trabalho com os textos argumentativos, além da apresentação das etapas de elaboração de seu planejamento e de um esquema padrão, ressalta-se seu caráter persuasivo o que, segundo os autores, justifica a presença, no MA, de um capítulo dedicado a esse tema. Dessa forma, sugere-se a análise de falas de políticos provenientes da imprensa, observando-se os recursos persuasivos utilizados.

Em seguida, é introduzido um subtópico sobre *Persuasão e propaganda* em que o discurso publicitário é apontado como fundamentalmente persuasivo e produtor de um discurso que se caracteriza, ao mesmo tempo, por seu caráter manipulador e autoritário, que faz das várias linguagens seu principal instrumento. Assim, a análise de anúncios e comerciais de TV é propícia à reflexão sobre o emprego de figuras de linguagem, do modo imperativo dos verbos, das alusões feitas aos ditos populares, além da reflexão sobre a criação de jogos de palavras (trocadilhos, ambigüidades, etc.), de imagens e fotos que correspondem às diversas técnicas de envolvimento do público-alvo nesses textos.

No segundo grupo de textos do MP, os autores explicitam que a pretensão maior do estudo da literatura é torná-lo mais agradável e atual, o que implica fazer do texto literário o principal alvo de reflexões, principalmente, por ser apontado pelo PCN como uma forma de recuperar as formas de construção do imaginário coletivo e do patrimônio cultural a partir do eixo temporal e espacial. O PCN surge então como argumento de justificação do uso do procedimento.

Além de ressaltar a importância dada à função poética do texto literário, outro foco de estudo proposto pelos autores são os estilos de época. Para os autores, essa abordagem permite considerar a importância da história da literatura para o ensino. Apontando a contradição explicitada na redação dos PCN sobre essa questão, os autores argumentam que, embora o documento proponha que esse tema seja deslocado para um segundo plano, eles admitem que todo texto é produto de uma história social e cultural, apresentando, portanto, especificidades relativas a cada época.

Ao priorizarem essa perspectiva, os autores afirmam se tratar de uma forma privilegiada de trabalhar a *intertextualidade* e a *interdisciplinaridade*, dois elementos presentes no imaginário de modernidade. Um exemplo disso é a relação intertextual de temas universais e específicos presentes em diferentes épocas, os quais recebem um dado tratamento em cada contexto. Além disso, outra justificativa apresentada diz respeito ao fato de os estilos de época serem explorados nos exames de vestibular de instituições de renome no país.

A *interdisciplinaridade*, por sua vez, é considerada um procedimento essencial no processo de ensino por fazer parte da própria dinâmica do conhecimento<sup>36</sup>, processo que, para ser eficaz, deve considerar as relações existentes entre os diversos campos do conhecimento. Outro ângulo de análise diz respeito à relação entre a literatura e as artes plásticas, explorada em cada capítulo através da reprodução de manifestações das artes plásticas, concebidas como uma leitura do artista sobre o mundo.

---

<sup>36</sup> Nesse item, os autores realizam uma interessante reflexão sobre as formas de organização das disciplinas e o vasto campo do conhecimento, os quais correspondem apenas a uma parcela organizada em função da seleção de alguns componentes a serem ensinados de acordo com os objetivos da escola.



O último item desse grupo faz referência aos *projetos interdisciplinares* como ferramenta que abre novas perspectivas para o trabalho escolar. Aumentando o trabalho de pesquisa e ampliando os limites espaços-temporais da situação de ensino-aprendizagem, os projetos também possibilitam romper as barreiras, devido à possibilidade que oferecem de concretizar um programa específico e contextualizado em sintonia com o currículo da disciplina.

Para auxiliar o professor na elaboração de projetos, é apresentada uma proposta de avaliação e reformulação das etapas para o aperfeiçoamento do trabalho, corrigindo os possíveis erros e problemas. Os projetos *Língua e identidade nacional*, *Escrita e language(ns): origens, significados* e *Literatura e realidade*, contendo a definição de alguns *questionamentos*, o *material de pesquisa*, os *parceiros* e o *produto final* encerram esse segundo grupo de textos.

O terceiro grupo de textos, conforme assinalamos, é composto pelas respostas aos exercícios propostos em cada capítulo do MA e por uma relação de sites que podem ser utilizados pelos alunos em pesquisas extraclasse. Algumas respostas são acompanhadas de comentários, endereçados aos professores, relativos à abordagem de determinadas questões. Sobre esta estratégia, embora os autores afirmem não se tratar de um mero caderno de respostas, corre-se o risco desses *comentários* serem interpretados pelos professores como sendo de *ordem normativa*, tendo em vista que, na maioria deles, são interpelados a agirem de determinadas formas, com os quais podem ou não concordar. O quadro 8 contém a síntese do modo de organização do MP:

## QUADRO 8 - Critérios de organização do manual 2

Unidades	Seções temáticas	Função	Procedimentos
Produção de texto	O texto: leitura e reflexão	Promover a leitura e análise de textos de variados gêneros.	- Análise textual por meio de roteiros e exercícios de fixação. - Reprodução da proposta de produção de textos de vestibulares.
	A teoria na prática	Promover a leitura e análise de textos de variados gêneros.	
	Produzindo texto	Propor temas e critérios para a produção textual em exames vestibulares.	
Gramática	A gramática no texto	Estudar a nomenclatura gramatical a partir de um texto.	Análise dos mecanismos lingüísticos do texto.
	A teoria na prática	Resolver questões discursivas e objetivas sobre o conteúdo gramatical estudado.	Roteiros e questionários que exploram conteúdos de morfossintaxe.
Literatura	Texto & intertexto	Analisar e interpretar um texto literário textual de um determinado estilo de época.	Análise textual. Textos para leitura apreciativa (sem atividades).

Fonte: TERRA, E.; NICOLA, J. (2005)

### 5.3 Análise contrastiva dos *modos de didatização* dos MLP

Conforme assinalamos anteriormente, na coleção *Português: linguagens*, a *carta de apresentação* no MA é a mesma apresentada no MP. Com isso, percebemos a intenção desses autores de desenvolver o trabalho a partir dos mesmos *objetivos pedagógicos*. Já o *sumário*, apresenta, em forma de tópicos, a descrição sucinta dos conteúdos e temas a serem estudados nos capítulos de cada unidade.

De volume único, esse manual é composto por 9 (nove) unidades, subdivididas em 48 (quarenta e oito) capítulos, os quais são organizados em função do ensino de gramática, literatura e produção de texto. O QUADRO11 do ANEXO contém a síntese da seleção dos temas propostos para cada capítulo, os quais são organizados conforme a proposta de aplicação explicitada em cada seção temática.

Os capítulos intitulados *Língua: uso e reflexão* são destinados ao estudo da língua e contêm quatro seções temáticas: (1) *Construindo o conceito*, em que se evidencia o conteúdo gramatical a ser focalizado; (2) *Conceituando*, em que os conceitos gramaticais são trabalhados; (3) *Semântica e interação*, em que se procura relacionar o conteúdo de ensino e o discurso e (4) *Para compreender o funcionamento da língua*, em que são trabalhados elementos da morfossintaxe da língua.

Nos capítulos de literatura, o tema central é um estilo de época, estudado por meio de textos didático-expositivos baseados na historiografia literária ou em biografias e estudo de obras de autores consagrados. As atividades consistem na leitura e análise de textos e fragmentos de obras literárias clássicas. Posteriormente um quadro é utilizado para se compararem o estilo de época anteriormente estudado e o atual, apontando a síntese de suas principais características.

Já os capítulos sobre a produção de textos são estruturados em três seções: (1) *Trabalhando o gênero*, que consiste em análises de textos representativos de um determinado gênero textual; (2) *Produzindo o gênero*, que contém a explicitação da proposta de produção textual; e (3) *Para falar e escrever com adequação*, em que se prevê o estudo de um tópico da gramática tradicional e sua fixação por meio de exercícios que seguem, predominantemente, o formato de perguntas e respostas.

Por outro lado, no manual 2 optou-se por tratar separadamente os temas a serem estudados: os primeiros vinte e quatro capítulos são dedicados à *produção de textos*; o estudo da “gramática”, realizado em três unidades distintas – Fonologia, Morfologia e Sintaxe – totalizam dezesseis capítulos entre os quais dois são destinados ao “Apêndice”; e os dezenove capítulos restantes abordam a literatura. No ANEXO A, a TABELA 02 apresenta os principais temas selecionados para estudo nesse manual.

No primeiro bloco de capítulos, que tratam da produção de textos, as seções – *O texto: leitura e reflexão*, *A teoria na prática* e *Produzindo texto* – abordam, de forma semelhante, os conteúdos a serem ensinados. De modo geral, um texto é sugerido para leitura, quase sempre acompanhado de atividades de fixação, não havendo um tratamento diferenciado nessas seções, embora a terminologia, em princípio, aponte para formas diferenciadas de tratamento dos conteúdos.

Nas unidades e capítulos específicos para o estudo da gramática, os textos quase sempre funcionam como mero pretexto para o ensino da nomenclatura gramatical, já que aparecem sempre acompanhados de exercícios de fixação. O apêndice dessa seção possui a mesma estrutura organizacional dos demais capítulos, com exceção de que é composto exclusivamente de questões retiradas de vestibulares.

Por fim, o trabalho com os textos literários inicia-se com a seção *Texto & intertexto* em que pelo menos dois textos são analisados, ora individualmente, ora em relação de contrastividade. O restante do capítulo é composto por textos didático-explicativos sobre elementos da historiografia das literaturas brasileira e portuguesa. Nesse bloco, um capítulo diferenciado é introduzido sob o título de *A literatura nos exames*, composto somente por questões objetivas e discursivas retiradas dos principais vestibulares do país, contemplando o estudo de todos os estilos de época.

Um outro aspecto observado a partir dos dados levantados acima, diz respeito à seleção dos temas desses manuais, os quais parecem coincidir em todos os eixos de ensino. Nesse sentido, quando se trata do ensino da gramática parece haver um consenso de que o estudo da nomenclatura gramatical deve ser priorizado (imaginário da tradição), o que explicaria o predomínio de *temas metalingüísticos*. No campo da literatura, os autores também parecem concordar que a historiografia literária e os estilos de época devem ser o ponto de partida do trabalho com os textos literários.

Entretanto, a seleção dos temas reservados à produção textual revela um distanciamento de perspectivas: enquanto o manual 1 guia-se pela seleção de textos de diversos gêneros textuais, o manual 2 propõe a produção textual a partir da fixação dos conceitos formais relativos a essa prática. Nesse sentido, embora a *tematização* desses manuais seja semelhante, seus *modos de didatização* são diversificados, conforme apontaremos na análise das seções temáticas de cada um desses manuais.

### 5.3.1 TEMA 1: o ensino de Língua

No manual 1, a primeira unidade focaliza dois temas centrais: a comunicação e os períodos literários que vigoraram da Idade Média ao Quinhentismo. Entretanto, embora a unidade dê ênfase ao ensino da literatura (capítulos 2, 4 e 6), também são abordados a produção de texto (capítulos 3 e 5) e o estudo da *Língua: uso e reflexão*, objeto de nossa reflexão neste tópico. O capítulo 1 recebe o título *Linguagem, comunicação e interação*, o que remete ao tema a ser estudado. Para introduzir o capítulo, a seção *Construindo o conceito* traz uma tira para leitura e análise, seguida de três questões discursivas, conforme podemos ver na FIG. 4:



- 1) A tira mostra as personagens Hagar e Helga, marido e mulher.
  - a) *O que* eles estão fazendo? **Eles estão conversando.**
  - b) Em resumo, *qual é* o assunto da conversa de Hagar nos três primeiros quadrinhos?  
**Ele reclama da falta de emoção na vida.**
- 2) A reclamação de Hagar provoca uma reação em Helga, que lhe diz “Estou grávida”. Considerando a situação, *qual foi* a intenção dela ao dizer isso ao marido?  
**A intenção era provocar emoção no marido e brincar com ele.**
- 3) Numa situação de comunicação, há, pelo menos, duas pessoas interagindo por meio da linguagem: o *locutor* ou *emissor*, aquele que fala, e o *locutário* ou *receptor*, aquele com quem se fala. Para que a comunicação se realize com sucesso, é necessário que cada um deles compreenda bem o que o outro diz. Pelo comportamento de Hagar, é possível dizer que ele ouviu o que Helga lhe disse. Entretanto, Hagar teria compreendido a intenção dela? *Por quê?*  
**Não, porque Hagar levou sua fala ao pé da letra, como comprova sua reação: emocionou-se a tal ponto que saiu do chão, atravessando o teto.**

FIGURA 4 - Atividade da seção *Construindo o conceito*.

Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003 p.14-15, manual do professor, grifo nosso).

Nessas questões, os mecanismos linguísticos que parecem guiar o questionário destinado à compreensão desse texto são estruturados em torno das questões: *o que, qual é/qual foi e por que*. As questões (1a) e (1b) são puramente *informativas*, ou seja, solicitam ao destinatário/aluno uma ação de *decodificação*, o que corresponderia ao imaginário da tradição. Em (2), porém, é solicitado uma inferência, pois a resposta demandada não está explícita no texto, cabendo ao aluno inferir a *intenção* da personagem ao dizer o que disse. Respostas variadas caberiam, como “chocá-lo”, “brincar com ele”, “ver como o outro reagiria”, etc. Se levar o aluno a compreender a situação comunicativa, as intenções dos locutores e a situação de interação são elementos do imaginário de modernidade, ele estaria representado aqui.

A questão (3) inclui um conjunto de definições que vulgarizam mais uma vez as pesquisas científicas na área de linguística (discurso) e comunicação. Funcionam como guias para a pergunta feita no final, se Hagar teria compreendido a intenção da outra personagem, resposta que precisa ser justificada. É importante ressaltar aqui que as definições dadas não permitem resolver a questão, já que não há definição nem de *intenção*, nem de *compreensão*<sup>37</sup>. Estas definições parecem as mais relevantes para um trabalho sobre linguagem, o que corresponderia mais propriamente ao imaginário de modernidade. Definições de locutor/emissor ou locutário/receptor parecem pertencer à tradição classificatória, portanto, ao imaginário de tradição.

A única diferença entre a primeira questão e as demais é que elas vão, certamente, além da simples *identificação* do conteúdo da tira ao indagarem sobre a intenção do autor da tira, ou seja, demonstra-se uma preocupação com os *aspectos situacionais* na construção do sentido expresso na situação de comunicação da tira. Formuladas essas questões, a seção *Conceituando* traz a descrição sucinta de vários conceitos formais *como interlocutores, linguagem verbal, linguagem não-verbal, código, língua, variedades lingüísticas*, dentre outros correlacionados ao *tema da comunicação*, à semelhança do que trazem as gramáticas.

---

<sup>37</sup> Em termos pragmáticos, poderia ter havido compreensão, não compreensão e pelo menos cinco intenções envolvidas: Hagar compreendeu a intenção (1) comunicativa (informativa) de Helga e, por isso, ficou chocado; Hagar compreendeu que a informação incluiu a intenção (2) de Helga de mostrar que acontecem, sim, coisas diferentes e emocionantes e, portanto, sua intenção (3) de discordar do ponto de vista de Hagar. Hagar não compreendeu (como poderia?) a intenção (4) de mentir e a intenção (5) de brincar.

A apresentação dessas noções mostra como os autores do manual didático procuram construir uma vulgarização científica, levando para o ensino médio conceitos e definições fixas, nos exemplos abaixo:

**Interlocutores** são as pessoas que participam do processo de interação comunicativa.

**Linguagem** é o processo de interação comunicativa que se constitui pela construção de sentidos.

**Código** é um conjunto de sinais convencionados socialmente para a transmissão de mensagens.

**Variedades linguísticas** são as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada.

FIGURA 5 – Algumas definições de conceitos científicos no manual 1.  
Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003 p. 15-17).

Essas definições, apresentadas como asserções de evidência, denotam o modo como os manuais se relacionam com os saberes de conhecimento científico e, por meio de um saber de crença (imaginário da tradição escolar), são transformados e reduzidos para constituir nomenclaturas de conceitos e definições que deverão, por sua vez, ser assimilados pelo aluno na formação de seu conhecimento enciclopédico.

A essa prática escolar tradicional de conceituação e definição, vem associar-se uma prática de situacionalidade sintonizada com o imaginário de modernidade. Isso pode ser observado na proposição de *exercícios* de fixação desses conceitos, realizados através da análise de dois anúncios publicitários, abaixo reproduzidos:

## EXERCÍCIOS

1 Leia o anúncio dos Correios, ao lado.

- a) Além da variedade padrão, de que outra variedade lingüística o anunciante fez uso no anúncio?
- b) Considerando que o anúncio foi publicado numa revista de circulação nacional, em que predomina a *norma culta formal*, qual a intenção do anunciante ao empregar uma variedade lingüística diferente da norma padrão?

Adequando a língua ao conteúdo do enunciado, o anunciante emprega o dialeto "caipira" para dar a idéia de que os serviços do correio chegam até os mais distantes pontos da vida rural brasileira.



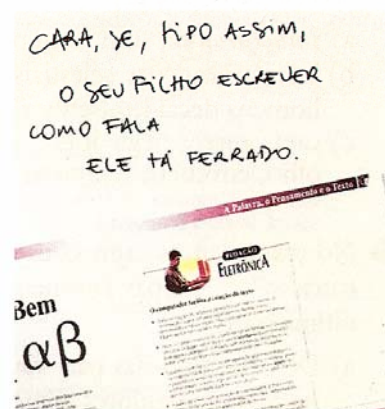
(Veja, 25/6/1997.)

2 Leia agora o anúncio ao lado.

Na parte superior do anúncio, há um texto escrito a mão. Voltado diretamente ao interlocutor, ele apresenta determinado tipo de variedade lingüística.

- a) Pelas características da linguagem desse texto, qual é a provável faixa etária do seu emissor? Por quê?
- b) Qual é o *modo* dessa variedade: oral ou escrito? Justifique com elementos do texto.
- c) Quanto ao grau de formalismo, a variedade lingüística empregada pode ser considerada formal, informal ou coloquial?

a) É um adolescente, em razão do uso de palavras e expressões como "cara", "tipo assim", "ta ferrado". b) O texto se aproxima do modo oral, como se percebe principalmente pelo emprego da expressão "tipo assim", muito comum na linguagem oral dos adolescentes. c) Aproxima-se da linguagem informal (que é mais solta do que a coloquial), pois apresenta redução de palavra ("ta"), expressões da gíria ("ta ferrado") e marcas de oralidade.



(Veja, 7/5/1997.)

FIGURA 6 - Seção *Exercícios*.

Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003, p.19, manual do professor)

O primeiro anúncio sobre o qual se refere o exercício é da Agência dos *Correios* e é composto por dois textos verbais de variedades lingüísticas distintas. A questão (1a) visa *identificar*, além da variedade padrão, *que* outra variedade está presente no anúncio, funcionando, assim, como controle do saber de conhecimento assimilado, o que corresponde, portanto, ao imaginário da tradição escolar (assimilação e controle). Já a questão (1b) visa fazer *inferir* qual é a intenção do anunciante ao empregar uma variedade lingüística não-padrão, correspondendo mais propriamente, aqui, ao imaginário de modernidade (compreensão, inferência). Por outro lado, para que o aluno seja capaz de responder ao questionamento da questão (1c) é preciso que ele saiba distinguir corretamente a *variedade formal*, de uma *informal* e outra dita *coloquial*, portanto, a questão apresenta a definição de conceitos formais, os quais não são devidamente apresentados aos alunos no manual, mas que, devido à resposta apresentada no MP, pressupõe-se o seu conhecimento por parte dos alunos.



A questão (2) refere-se a um anúncio da revista *Veja* em que há um texto escrito à mão cuja linguagem, permeada de gírias, também pertence a uma variedade não-padrão. A questão (2a) é do tipo inferencial, voltada para a compreensão da relação entre linguagem e identidade, estando, portanto, associada ao imaginário de modernidade (estabelecer relações, compreender). Já a questão (2b) apresenta problemas. Ela pergunta qual é o *modo* (seria a sua modalidade?) da variedade linguística presente no anúncio. Porém, o conceito de *modo* não foi apresentado no manual em nenhuma seção. Isso constitui um problema, já que o imaginário da tradição apresenta o conceito fixo de variedade linguística e tal imaginário também constitui saber de crença do aluno. Este certamente buscará o conceito no manual e não o encontrará, ficando confuso.

O segundo problema é que a questão apresenta dois exemplos de *modo*, “oral” e “escrito”. Em nenhum momento haviam sido definidos os conceitos de modo oral ou modo escrito, apenas os conceitos de *variedade padrão* e *variedades não padrão*. Acreditamos que essas confusões resultam da constante hesitação existente no manual entre o imaginário de tradição, preso a definições conceituais, e o imaginário de modernidade, cujo foco não é a conceituação, mas a problematização do saber dentro da realidade social.

Na seção seguinte, *As variedades linguísticas na construção do texto*, a variação continua sendo o tema das atividades. Dessa vez, o texto selecionado foi a letra de uma canção do compositor Zeca Baleiro, em que há o predomínio de expressões que os autores classificam como *dialeto social*.

## AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia a letra desta canção, do compositor Zeca Baleiro:



### Heavy metal do senhor

o cara mais underground que eu conheço é o diabo  
que no inferno toca cover das canções celestiais  
com sua banda formada só por anjos decaídos

enquanto isso deus brinca de gangorra no playground  
do céu com os santos que já foram homens de pecado  
de repente os santos falam "toca deus um som maneiro"  
e deus fala "agüenta vou rolar um som pesado"



a banda cover do diabo acho que já tá por fora  
o mercado tá de olho é no som que deus criou  
com trombetas distorcidas e harpas envenenadas  
mundo inteiro vai pirar com o heavy metal do senhor



(Por onde andaré Stephen Fry?. MZA Music, 1997.)

**underground:** alternativo, diferente.  
**tocar cover:** executar repertório de alguém procurando imitá-lo.



Fotos: Fábio R. Martins;  
Oscar Cabral/Abri  
Imagens



- 1 De forma divertida e bem-humorada, o texto opõe as duas forças que, em nossa cultura, representam o bem e o mal — Deus e o diabo. Essa oposição, no texto, transforma-se numa competição musical.

- a) Inicialmente, quem gostava de tocar músicas? Que tipo de música tocava? O diabo, que imitava as "canções celestiais".  
b) Posteriormente, quem passou a tocar músicas? Por quem foi motivado? Motivado pelos santos. Deus também resolveu fazer música.

- 2 O cruzamento dessas duas forças não se dá apenas no plano do conteúdo. No plano da expressão, temos como suporte lingüístico o cruzamento de três tipos diferentes de *dialetos sociais* — isto é, variedades lingüísticas utilizadas por determinados grupos sociais. A que grupo social está associado o uso de palavras e expressões como:

Ao grupo social que gosta de rock pesado, provavelmente o grupo dos metaleiros

- a) *underground*, som, som pesado, *heavy metal*?  
b) inferno, canções celestiais, anjos, Deus, santos, homens decaídos, senhor? Ao grupo social religioso.  
c) cara, *cover*, pega fogo, maneiro, rolar, tá de olho, envenenadas, pirar? São gírias urbanas, usadas por pessoas de qualquer grupo social, embora predominem entre os jovens.

- 3 No texto, lemos expressões como "trombetas distorcidas" e "harpas envenenadas", empregadas na última estrofe.

- a) Dê o sentido das palavras *distorcidas* e *envenenadas* nos seguintes contextos:

- Fez um som muito louco com uma guitarra *distorcida*.
- Tem um motor *envenenado* que é um perigo.

com um som diferente, especial, alterado, diferente, que corre muito.

- b) Por que essas palavras provocam humor quando acompanham, respectivamente, *trombetas* e *harpas*?

Porque são instrumentos normalmente associados a paz e à tranquilidade, e não a um som pesado, do tipo *heavy metal*.

- 4 Na disputa musical entre Deus e o diabo:

- a) Quem sai vencedor? Deus.  
b) No último verso se lê "mundo inteiro vai pirar com o heavy metal do senhor". Observe, em suas respostas à questão 2, a que grupos sociais se vinculam palavras como *pirar*, *heavy metal* e *senhor*. Em seguida, responda: o som de Deus vai agradar a todos? Justifique.

Sim, pois nesse verso estão representados todos os grupos sociais: o dos religiosos, o dos metaleiros e as pessoas em geral.

### DIALETO SOCIAL E IDENTIDADE GRUPAL

Você já deve ter notado que certos grupos sociais fazem questão de utilizar uma linguagem própria. O lingüista Luiz Carlos Travaglia explica por quê:

Os dialetos sociais exercem na sociedade um papel de identificação grupal, isto é, o grupo ganha identidade pela linguagem. Isso com frequência tem implicações políticas, quando os grupos querem se opor e marcar a participação e integração das pessoas nas lutas, ideais, reivindicações, etc. do grupo. Quando a diferença de uma variedade social é muito grande em relação às demais, o dialeto social pode servir como meio de ocultamento, que permite aos membros do grupo se comunicarem livremente sem sofrer com qualquer tipo de atitude ou ação de outros segmentos sociais.

(Gramática e interação - Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996. p. 45.)

FIGURA 7 - Seção *As variedades lingüísticas na construção do texto*.

Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003, p.19-20, manual do professor)

Nessa seção, os enunciados das quatro questões buscam identificar, no texto, aspectos relacionados a seu conteúdo<sup>38</sup>, sendo, portanto, de natureza informacional. As questões (1a): *quem gosta de tocar músicas?* (1b): *quem passou a tocar músicas? Por quem foi motivado?* – bem como a questão (4a): *quem sai vencedor?* solicitam respostas precisas que se encontram no texto e devem ser identificadas na sua leitura. Como podemos ver, os autores apresentam as respostas precisas no MP. Essa prática escolar também pertence ao imaginário tradicional que sempre orientou a leitura de textos na escola na direção da recuperação das informações do texto.

A questão (2) é diferente das anteriormente citadas. Conforme podemos notar na FIG. 5, a expressão explicativa *isto é*, é utilizada no enunciado para retomar a definição conceitual de variedade lingüística, apresentada na seção anterior. Com isso, o objetivo da questão parece ser levar os alunos a associarem o uso das palavras e expressões contidas nos itens (a), (b) e (c) a determinados grupos sociais. Trata-se, portanto, de uma atividade de associação das definições de variedade lingüística a um novo conceito que deve ser assimilado: o de *dialeto social*. Ainda na introdução da questão (2), é pressuposto um conhecimento prévio do aluno dos conceitos “plano de conteúdo” e “plano de expressão”, conceitos bem definidos dentro da lingüística. Entretanto, em nenhum momento do manual, até então, esses conceitos receberam definição.

O que deduzimos desses procedimentos é o seguinte: os autores do manual desejam apresentar e discutir com o aluno problemas de variação lingüística, conforme recomendado nos documentos oficiais (imaginário de modernidade). Porém, eles hesitam entre apresentar o problema geral pela exemplificação através de casos concretos próximos da realidade do aluno (gíria, música jovem, anúncios publicitários, etc.) e a apresentação de conceituações vulgarizadas do saber acadêmico e científico, com nomenclaturas hesitantes (dialeto social, variedades, modo da variedade, plano de expressão, plano de conteúdo, etc.). Esse trabalho de conceituação parece estar relacionado com o imaginário da tradição, já que sugere assimilação.

---

<sup>38</sup> Achamos necessário frisar, nesse momento, que preferimos nos referir ao *tema do texto* como seu conteúdo, a fim de não confundir o *tema de ensino* no capítulo com o tema/contéudo do texto em estudo.

A questão (4), entretanto, além de focalizar a identificação de elementos do texto (tradição), pede aos alunos que apresentem *justificativas* para suas respostas, apontando para a presença de perguntas que dão margem a um posicionamento subjetivo em relação ao tema tratado (modernidade, formação do cidadão autônomo). Já a questão (3), busca explorar diferentes competências, como relacionar o sentido de palavras a um contexto específico de uso (3a) e refletir sobre o efeito de sentido de palavras em um dado contexto frasal (3b). No item (a) pede-se que o aluno relacione o sentido dessas palavras em outros contextos de uso, ou seja, pressupõe-se que o aluno seja capaz de fazer relações e inferir sobre o uso e o significado da linguagem em diferentes situações. No item (b) os alunos devem inferir sobre as *causas* e *efeitos* responsáveis pelo humor do enunciado e, ao mesmo tempo, emitir sua opinião a respeito. Capacitar para estabelecer relações e refletir com autonomia são diretrizes presentes nos documentos oficiais e, como se pode notar, os autores buscam concretizar esses aspectos do imaginário de modernidade nessas atividades.

Uma outra subseção do manual recebe o título de *Semântica e interação*, o que, por si só, já evoca os dois imaginários, de tradição e de modernidade. A tradição é recuperada pelo termo *Semântica*, presente em qualquer Gramática do Português. A modernidade é evocada pelo termo *Interação*, pois se trata de uma inovação<sup>39</sup>. É curioso que uma seção do manual intitulada *Semântica a Interação* não trate de nenhuma questão efetiva de Semântica. As questões versam sobre variedade linguística (questão 1), intenção, tipo de texto, público-alvo, motivação (questões 2 a 6), como pode ser comprovado na Figura 8:

---

<sup>39</sup> Aliás, inovação que decorre da relação de vulgarização que o manual mantém com os saberes científicos. Nesse caso, surpreendente, já que estudos relacionando semântica e interação são pouco conhecidos. Pragmática e interação ou discurso e interação são mais comuns.



## SEMÂNTICA E INTERAÇÃO

- 1 Leia o trecho de uma carta de amor do poeta Olavo Bilac, dirigida a uma senhora:

Excelentíssima Senhora. Creio que esta carta não poderá absolutamente surpreendê-la. Deve ser esperada. Porque V. Excia. compreendeu com certeza que, depois de tanta súplica desprezada sem piedade, eu não podia continuar a sofrer o seu desprezo. Dizem que V. Excia. me ama. *Dizem*, porque da boca de V. Excia. nunca me foi dado ouvir essa declaração. Como, porém, se compreende que, amando-me V. Excia., nunca tivesse para mim a menor palavra afetuosa, o mais insignificante carinho, o mais simples olhar comovido? Inúmeras vezes lhe pedi humildemente uma palavra de consolo. Nunca a obtive, porque V. Excia. ou ficava calada ou me respondia com uma ironia cruel. Não posso compreendê-la: perdi toda a esperança de ser amado. Separemo-nos. [...]

- a) Caracterize a variedade lingüística e o grau de formalismo empregados pelo autor do texto. culto formal ou hiperformal  
 b) Olavo Bilac viveu no final do século XIX e início do século XX. O texto é um bom exemplo de como as declarações amorosas eram feitas nessa época, nesse tipo de variedade lingüística. Colocando-se no lugar do poeta, reescreva o texto, mantendo o conteúdo mas empregando uma variedade lingüística que seria comum entre dois jovens nos dias de hoje. Ao concluir o texto, leia-o para a classe. Respostas pessoais.

Leia este anúncio para responder às questões de 2 a 6:



(Veja, 5/3/1997.)

**Mulher Tupperware.** [Da sabedoria popular] S. f. A que tem orgulho de ser mulher. Que é ousada e audaciosa. Contemporânea. Vencedora. Que tem objetivos de vida e luta por eles. Sintonizada com o seu tempo. Que rejeita imitações. Que aprecia o belo e o prático. De todas as raças. De todas as cores.

- 2 Ao lado da imagem do anúncio, há um enunciado verbal organizado em torno da expressão “Mulher Tupperware”. A que tipo de texto se assemelha esse enunciado? A um verbete de dicionário.
- 3 A intenção principal do anunciante é promover os produtos de sua marca — recipientes de plástico, com tampa, que servem para guardar alimentos em geladeiras e *freezers* ou para descongelar alimentos em microondas. Qual é o público-alvo desse anúncio? As mulheres.
- a) Uma mulher moderna, que trabalha, que é independente, como comprovam palavras e expressões como “ousada e audaciosa”, “vencedora”, “sintonizada com o seu tempo”.
- 4 Ao associar a palavra *mulher* à marca dos produtos oferecidos, o anunciante sugere que seu produto se destina a um tipo específico de mulher.
- a) Que perfil de mulher é esse? Comprove sua resposta com elementos do texto.  
 b) Que “argumentos” o anunciante implicitamente utiliza para convencer as mulheres a consumir seu produto? O anúncio utiliza como argumento a idéia de que, se a leitora comprar os produtos dessa marca, também será uma mulher moderna e vencedora.
- 5 Apesar de o texto verbal se voltar à conceituação do que seja uma “mulher tupperware”, é possível perceber nele algumas pistas de que sua verdadeira intencionalidade é promover os *produtos* Tupperware. Identifique essas pistas.  
“Que rejeita imitações. Que aprecia o belo e o prático.” Nesse trecho, os atributos são dos produtos, e não da mulher.
- 6 Na sua opinião, as mulheres que leram o anúncio podem ter se sentido motivadas a comprar os produtos dessa marca? Resposta pessoal.

FIGURA 8 - Seção *Semântica e interação*.

Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003, p.20-21, manual do professor).

Parece que a escolha do título da seção coloca em evidência a hesitação dos enunciadores entre os dois imaginários contraditórios, única justificativa para não optarem pelo título Discurso e Interação. A última sessão do capítulo 1 traz o título *Para compreender o funcionamento da língua*, e apresenta, sob a forma de subtítulo, o tema a ser estudado: *Plural dos substantivos e dos adjetivos compostos*. O que chama a atenção é que a primeira atividade parte da leitura e análise de uma tira, seguida de questões exploratórias do tema:



## PARA COMPREENDER O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

### Plural dos substantivos e dos adjetivos compostos

Leia esta tira:



(Luis Fernando Verissimo. *As cobras em: Se Deus existe que eu seja atingido por um raio*. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 144.)

- 1 No 2º quadrinho, na fala da cobrinha, há um substantivo composto. Essa palavra está grafada de acordo com as normas ortográficas da língua? Justifique sua resposta.  
*Não, pois a grafia adequada é pôr-do-sol.*
- 2 A resposta dada pela cobrinha adulta no 3º quadrinho está de acordo com o que foi perguntado? Por que você acha que ela respondeu desse modo?  
*Não. Respondeu assim porque certamente não sabia o plural de pôr-do-sol.*
- 3 Se você tivesse de responder a essa pergunta, como responderia? *Pores-do-sol.*
- 4 Caso a cobrinha dissesse “No crepúsculo, a nuvem fica cor-de-rosa”, como ficaria esse enunciado se quiséssemos passar o substantivo **nuvem** para o plural? *No crepusculo, as nuvens ficam cor-de-rosa.*

FIGURA 9 – Seção *Para compreender o funcionamento da língua*.

Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003, p.22, manual do professor, grifo nosso).

A utilização da tira evidencia uma estratégia ligada ao imaginário de modernidade (contextualizar o ensino da língua a usos concretos ou a gêneros textuais presentes na realidade do aluno). Na verdade, trata-se de um pretexto, já que a tira é utilizada para exemplificar usos incorretos de estruturas lingüísticas gramaticais, os plurais dos substantivos e adjetivos compostos (imaginário da tradição).

Das quatro questões colocadas, as duas primeiras questionam se a grafia da palavra *pôr-de-sol* está de acordo com as normas ortográficas da língua e pede a justificativa da resposta. A primeira adquire um caráter de classificação das normas e a segunda parece dar ao aluno autonomia para responder com sua opinião pessoal. Entretanto, a resposta desejada é a gramatical prescritiva, como demonstra o MP. A questão (3), aparentemente de natureza hipotética, pergunta como ficaria o enunciado do quadrinho *se* eles, os alunos, tivessem que responder à pergunta da tira em questão. O MP mostra que a resposta é prescritiva: *pores-do-sol*.

A questão (4) é semelhante: *como ficaria* o enunciado *No crepúsculo, a nuvem fica cor-de-rosa* se quiséssemos passar o substantivo *nuvem* para o plural? Notemos que, embora, a princípio, essas questões pareçam remeter a situações hipotéticas, pretende-se levar à reprodução da forma correta da grafia dessas palavras, ou seja, tais questões possuem um caráter normativo, uma vez que buscam fixar as regras gramaticais que normatizam a escrita das palavras compostas. O imaginário de tradição é evidente.

Para finalizar o capítulo, mais três exercícios são propostos e curiosamente obedecem ao mesmo princípio empregado nas duas questões acima: os autores partem de situações hipotéticas para realizar o questionamento: “*Suponha* que você tivesse que empregar no plural os substantivos e adjetivos a seguir. *Como ficariam?*” (questão 1); “*Como ficariam* os seguintes adjetivos compostos no plural?” (questão 2). A última questão, entretanto, é mais explícita em sua formulação: “*Forme* os adjetivos compostos para os seguintes substantivos”. A intenção aqui é reproduzir, a partir da tabela dada, os adjetivos pátrios compostos, para sua assimilação, memorização e posterior reprodução, como mostra a figura 10.



## EXERCÍCIOS

- 1 Suponha que você tivesse que empregar no plural os substantivos e adjetivos a seguir. Como ficariam?
- a) guarda-chuva azul-escuro guarda-chuvas azul-escuros  
 b) guarda-civil de uniforme azul-marinho guardas-civis de uniformes azul-marinho  
 c) beija-flor amarelo-claro beija-flores amarelo-claros  
 d) abaixo-assinado político-econômico abaixo-assinados político-econômicos
- 2 Como ficariam os seguintes adjetivos compostos no plural?
- saia verde-oliva
  - problema sócio-político-econômico
  - relação luso-brasileira
  - escola médico-cirúrgica saías verde-oliva; problemas sócio-político-econômicos; relações luso-brasileiras; escolas médico-cirúrgicas
- 3 Grande parte dos adjetivos pátrios são simples, mas há também compostos, como, por exemplo, *anglo-francês*, *euro-asiático*, *indo-europeu*. Nesses casos, o primeiro elemento do adjetivo composto apresenta uma forma reduzida, de origem normalmente erudita. Veja as principais:

afro — africano	ítalo — italiano
anglo — inglês	indo — indiano
austro — austríaco	luso — lusitano, português
euro — europeu	nipo — nipônico, japonês
franco — francês	sino — chinês
greco — grego	teuto — teutônico, alemão
hispano — hispânico, espanhol	

Forme os adjetivos pátrios compostos para os seguintes substantivos:

- |  |  |
|--|--|
| a) império <i>chinês e japonês</i> <small>sino-japonês</small>             | f) trovadores <i>galegos e portugueses</i> <small>galego-portugueses/galaico-portugueses</small> |
| b) conflitos <i>alemães e brasileiros</i> <small>teuto-brasileiros</small> | g) Antiguidade <i>grega e latina</i> <small>greco-latina</small>                                 |
| c) línguas <i>indianas e europeias</i> <small>indo-europeias</small>       | h) ginásio <i>inglês e espanhol</i> <small>anglo-espanhol</small>                                |
| d) literatura <i>francesa e provençal</i> <small>franco-provençal</small>  | i) acordos <i>portugueses e brasileiros</i> <small>luso-brasileiros</small>                      |
| e) atlas <i>italiano e suíço</i> <small>italo-suíço</small>                | j) relações <i>africanas e europeias</i> <small>afro-europeias</small>                           |

FIGURA 10 – Seção *Exercícios*.

Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003, p.23, manual do professor).

Pela análise das seções que compõem esse capítulo, podemos chegar a algumas considerações importantes sobre o papel das práticas de análise dos conhecimentos linguísticos nesse manual. Em primeiro lugar, notemos que a organização das atividades e exercícios está relacionada à proposta de cada *seção temática*.

Conforme pudemos observar, em cada seção busca-se articular o ensino dos conhecimentos linguísticos à leitura de um texto de um dado gênero textual. Entretanto, o tipo de questionamento varia de questão para questão. Algumas buscam a *identificação* do conteúdo temático do texto (informativos), outras levam em conta os aspectos situacionais dos textos estudados e buscam levar o aluno a estabelecer relações. As atividades hesitam entre os dois imaginários, de tradição e de modernidade.



Por seu turno, no manual 2, os tipos de conhecimentos explorados nas atividades que versam sobre os conhecimentos linguísticos ainda se apresentam bastante arraigados a uma *pedagogia transmissiva*, que recorre quase sempre ao estudo da metalinguagem. Todos os capítulos que incorporam as unidades dedicadas ao estudo da língua são reservados a um tema da gramática tradicional.

No capítulo 10, exploram-se os *termos essenciais* da oração, por intermédio de suas duas seções temáticas. Em *A gramática no texto*, o questionário de análise do texto principal “Ecologia”, extraído do jornal *O Estado de S. Paulo*, está totalmente voltado para a análise estrutural dos *termos essenciais* das orações do texto em questão, conforme se vê abaixo:

1. O homem sempre se manifesta sobre o mundo das coisas, ou seja, fala sobre os seres em geral (pessoas, objetos, lugares, sentimentos, ações), como eles são, o que fazem. Por isso, os enunciados básicos podem ser divididos em duas partes: o que declaramos sobre um ser e o ser sobre o qual fazemos a declaração.  
Destaque as duas partes dos seguintes enunciados:
  - a) “Sagüis são animais silvestres...”
  - b) “... a maioria das espécies é exclusivamente brasileira.”
  - c) “... têm cerca de meio quilo e 30 centímetros de altura na idade adulta.”
  - d) Existem casos de comportamento aparentemente normal.
  - e) “... é comum que ele eleja um membro da família...”
2. **Oração** é uma construção gramatical que se organiza ao redor de um verbo. A partir desse conceito, responda quantas orações temos no fragmento seguinte.  
“Um primata jamais será um animal doméstico”, afirma a ecóloga Lívia Botár, coordenadora do Projeto Mucky, que socorre, recupera, mantém e pesquisa os sagüis.
3. Em alguns enunciados, declaramos como as coisas são; em outros, o que elas fazem. Por exemplo: Um primata jamais será um animal doméstico; Pessoas criam macacos como animais domésticos. Aponte quais são as palavras de maior carga significativa nessas declarações.
4. Os sagüis jovens brincam nas árvores. Os sagüis jovens são distraídos.  
Transforme os dois enunciados em uma única oração e aponte a(s) palavra(s) que concentra(m) a maior carga significativa da declaração.
5. Logo que **nascem**, os sagüis são amamentados durante dois meses pela mãe. Os sagüis adultos **defendem** os mais jovens dos ataques de cobras e gaviões.  
Analisar os dois verbos destacados e comente se têm sentido completo ou necessitam de complementos. Em caso afirmativo, aponte o(s) complemento(s).

FIGURA 11 – Questionário da seção *A gramática no texto*.  
Fonte: TERRA, E.; NICOLA, J. (2005, p.263).

Na primeira atividade do questionário reproduzido na FIG. 11, pede-se que se *destaquem* as partes dos enunciados dados que correspondem ao sujeito e ao predicado. A segunda visa obter o número de orações de um enunciado retirado do texto; enquanto na terceira questão pede-se que se apontem as palavras mais significativas do enunciado, e na quarta, que dois enunciados do texto sejam transformados em uma única oração. A quinta e última questão obedece ao mesmo esquema, porém o alvo são os verbos: pede-se que os alunos *analise* e *comentem* o sentido dos verbos para, na realidade, classificá-los quanto a sua transitividade e, em seguida que se localize os seus complementos.

Porém, podemos notar nessas questões a hesitação, ou melhor, a ambivalência dos dois imaginários (tradição e modernidade) pelo uso do termo moderno “enunciado” no lugar do termo tradicional “frase”. Nota-se, aqui, um fenômeno interessante: o enunciador seleciona, no plano de sua enunciação, um termo do imaginário de modernidade (enunciado), sem, porém, assumir o seu real significado, já que o enunciado tem seu sentido no uso efetivo da linguagem em uma situação de comunicação, enquanto a frase é um objeto abstrato da lingüística. Quando falamos, produzimos *enunciados* (modernidade) e não *frases* (tradição gramatical).

O método adotado na condução das atividades em *A teoria na prática* é ainda mais transmissivo, não havendo uma questão sequer de cunho reflexivo. Conforme se vê na FIG. 12, das 11 (onze) questões propostas, 4 (quatro) são de *identificação/reprodução* dos termos sujeito e predicado em enunciados (sic) descontextualizados, criados pelos autores (com exceção da questão 1 que apresenta um pequeno texto do qual são retirados os enunciados), e 4 (quatro) são de *classificação*, embora algumas se valham desse recurso por meio da associação dos termos classificados por meio de códigos, como na questão (3).

## A teoria na prática

1. "Desde que foi abolida, no fim do século 18, a prática de castração de meninos de bela voz na puberdade para evitar a alteração do timbre, o registro masculino de contratenor tornou-se uma raridade."  
*(Bravo!, set. 2000, p. 104.)*  
Indique o sujeito das formas verbais **foi abolida** e **tornou-se**.
2. Identifique os núcleos dos sujeitos. Em seguida, substitua esses núcleos por pronomes ou numerais.
  - a) Os robôs domésticos nunca se cansam.
  - b) Ana, Cláudia e Patrícia já foram almoçar.
  - c) Sua atitude não me surpreendeu nem um pouco.
3. Classifique os seguintes períodos de acordo com o código.  
S = simples  
C = composto
  - a) O telefone está quebrado desde ontem.
  - b) Fui lá, olhei tudo, mas não comprei nada.
  - c) Neste ano elegeremos nosso presidente.
  - d) Precisa estudar gramática, pois comete muitos erros de concordância.
4. Identifique o sujeito e o predicado de cada frase; em seguida, destaque seus núcleos.
  - a) Os dinossauros também viveram nos pólos.
  - b) Têm aumentado ultimamente as denúncias contra cientistas.
  - c) Existem mais de cem espécies de frutas venenosas.
  - d) Nos galhos da pitangueira, brincavam livremente os pássaros.
  - e) Nos últimos dez anos, muitos abandonaram seus sonhos.
  - f) Nestes livros, muitos autores contam suas experiências pessoais.
  - g) Naquele momento, foram saindo disfarçadamente os culpados.
  - h) São inadmissíveis os crimes de guerra da Bósnia.
5. Amplie as orações, acrescentando modificadores ao núcleo do sujeito.
  - a) Trânsito é uma loucura!
  - b) Camisa ainda está suja.
  - c) Copo foi deixado sobre o piano.
6. Atribua um predicativo para os sujeitos das frases seguintes.
  - a) A torcida ficava cada vez mais \*.
  - b) Há momentos em que a realidade parece \*.
  - c) O mundo não é \*.
7. Substitua as expressões em destaque por um predicativo.
  - a) A multidão assistia, **em delírio**, ao espetáculo da cantora.
  - b) Os alunos ouviam, **com atenção**, as explicações da professora.
  - c) A mãe relatava, **com desespero**, o desaparecimento da criança.
  - d) **Com paciência**, o médico ouvia as reclamações dos doentes.
8. Com relação às orações abaixo, assinale:  
S: para sujeito simples  
C: para sujeito composto  
I: para sujeito indeterminado  
OSS: para oração sem sujeito
  - a) Eles sempre se houveram com dignidade.
  - b) Pode haver fatos contrários.
  - c) Podem existir fatos contrários.
  - d) Viam-se, através da janela, o rouxinol e a cotovia.
  - e) Necessita-se do apoio de todos.
  - f) Consertam-se bicicletas.
  - g) Trabalha-se durante o dia.
  - h) Deve haver pessoas generosas.
  - i) Devem existir pessoas generosas.
9. Identifique o sujeito das orações seguintes e coloque-as em ordem direta.
  - a) Apareceu no jardim da casa de Ana Maria um ramallete de flores.
10. Classifique o predicado das frases abaixo.
  - a) A peça de teatro foi engraçadíssima.
  - b) Achamos o filme muito engraçado.
  - c) Na sala do tribunal a assistência permanecia muda.
  - d) Todo o povo o julgou culpado.
  - e) Surfe, alpinismo e exploração de cavernas são esportes perigosos.
  - f) Eu permaneci o tempo todo ali.
11. Nas frases abaixo, classifique os verbos destacados quanto à predicação:
  - a) "Não se **trata**, entretanto, de um ataque de loucura provocado pela altitude." (*Os Caminhos da Terra*, ed. 97, maio 2000, p. 78.)
  - b) "A incerteza na criação dos filhos é um dilema recente." (*Veja*, ed. 1645, abr. 2000, p.139.)
  - c) "As vítimas **apresentavam** graves lesões no sistema nervoso, freqüentemente irremediáveis." (*Superinteressante*, fev. 2000, p. 73.)
  - d) A seleção brasileira de vôlei masculino **conquistou** a medalha de ouro.
  - e) Aquela equipe médica **salvou** o menino da morte.
  - f) "Na manhã infinita as nuvens **surgiram** como a loucura numa alma." (Vinícius de Moraes)
  - g) "Nós **merecemos** a morte, porque **somos** humanos e a guerra é feita pelas nossas mãos" (Cecília Meireles)
  - h) "Meu espaço **é** o dia" (Ferreira Gullar)
  - i) "Nesse tempo eu não **pensava** mais nela, pensava em ganhar dinheiro." (Graciliano Ramos)

FIGURA 12 – Questionário da seção *A teoria na prática*.  
Fonte: TERRA, E.; NICOLA, J. (2005, p.269-270).

Além disso, nas questões (5) e (6), sob o pretexto de *ampliar* as orações, os alunos são incitados a modificar os enunciados por meio do acréscimo de palavras, que servirão, na nomenclatura da gramática tradicional, como adjuntos adnominais e predicativos do núcleo do sujeito. Na questão 7, de forma semelhante, vale-se do recurso de *substituição* para trocar expressões em destaque por um predicativo, novamente visando à *identificação/reprodução* e fixação da nomenclatura gramatical.

O conjunto de dados aqui explorados prefiguram uma determinada modalidade de transmissão pedagógica tradicional, a qual nos é revelada pelas estratégias discursivas desenvolvidas nas atividades e exercícios. O que percebemos da análise do manual 2 é que o imaginário subjacente a seu tipo de organização é decorrente do que Mendonça (2005, p. 203) convencionou denominar de *organização cumulativa*, na medida em que os temas a serem ensinados são semelhantes aos tópicos gramaticais encontrados no sumário das gramáticas normativas. Os estudos iniciam-se com a fonologia, passando pela morfologia e daí para a sintaxe e a semântica (da frase), ponto no qual parece terminar o horizonte dos estudos linguísticos conforme tal imaginário.

É essa justamente a estrutura encontrada nesse manual, no qual, de maneira ainda mais evidente, os efeitos de sentido dos enunciados são pouco ou quase nada explorados. Mendonça (2005, p. 203) acredita que esse tipo de organização ignora dois aspectos fundamentais. O primeiro deles é o de que o fluxo “natural” de aprendizagem vai da *competência discursiva* para a *competência textual* até a *competência gramatical*<sup>40</sup>. O segundo diz respeito ao objetivo do ensino de língua materna, que é formar usuários e não analistas ou gramáticos da língua.

Outro ponto importante apontado como consequência dessa abordagem diz respeito ao estudo isolado de unidades gramaticais mínimas. Para ela, esse procedimento somente é pertinente se trouxer algum tipo de contribuição para a compreensão do funcionamento da linguagem. Caso contrário, a análise pela análise, como ficou demonstrado acima, não faz sentido. Essa pedagogia pode ignorar, ainda, aspectos relacionados ao desenvolvimento do próprio pensamento crítico do aluno, limitando-se consideravelmente às atividades relacionadas à *competência linguística*, limitada aos seus aspectos estruturais, que não garantem, como

---

<sup>40</sup> Em sua reflexão, a autora considera a competência gramatical como sinônimo de competência linguística, perspectiva da qual discordamos e sobre a qual nos pronunciaremos mais adiante neste capítulo.

lembra Emediato (2007), os aspectos formativos relacionados ao discurso, como o desenvolvimento das competências axiológica, argumentativa ou lógica.

Seguindo a tendência geral dos MLP de fazer do ensino da gramática um dos mais fortes pilares do ensino da disciplina, é de se esperar que, com esses manuais, não seria diferente. Entretanto, a forma como os saberes são didatizados, sobretudo nas atividades e exercícios, revela pontos semelhantes e divergentes.

No manual 1, é notória, por exemplo, a inclusão de vários textos de diferentes gêneros e ilustrações diversas compondo as atividades de análise gramatical, o que não ocorre no manual 2. Além disso, mesmo que minimamente, parece haver uma tentativa de articular os estudos linguísticos ao ensino da leitura e, em alguns casos, da produção de textos, o que se configura, na perspectiva sociointeracionista assumida pelo manual, como um engajamento maior no imaginário de modernidade. Já no manual 2 fica evidente que a hesitação entre os dois imaginários se faz em proveito do imaginário tradicional.

A descrição da regularidade das atividades permitiu-nos a montagem de uma tipologia de perguntas em que também se torna evidente uma adesão a um ou outro imaginário. Trata-se apenas de uma proposta de sistematização dessas questões que visa indicar alguns aspectos interessantes da forma como os conhecimentos de Língua Portuguesa são *didatizados*. Entretanto, estamos conscientes de que não se trata da única tipologia existente<sup>41</sup>, nem a mais correta. Com isso, a tipologia das perguntas encontradas nos exercícios e atividades de conhecimentos linguísticos foi assim identificada:

---

<sup>41</sup> Para proceder a essa categorização, nos baseamos na tipologia de perguntas de compreensão de texto criada por Marcuschi e apresentada no capítulo 3 de *O livro de Português: múltiplos olhares*, organizado por Dionísio e Bezerra (2005). A referência completa encontra-se no final da dissertação.

**Quadro 9 - Tipologia das questões analisadas nos MLP**

Tipos de perguntas	O que solicitam do aluno	Mecanismos lingüísticos e/ou didáticos	Imaginários de educação/saber investido
1. Identificação/reprodução	A identificação de conteúdos assimilados e inscritos no texto e/ou a reprodução desses conteúdos (informações, elementos estruturais), em uma atividade na qual predomina a <i>decodificação</i> .	Geralmente são iniciadas pelos pronomes <i>que, quem, qual</i> e pelos advérbios <i>quando, como, onde</i> , dentre outros.	Imaginário de tradição  “Assimilação / memorização”
2. Inferencial/relacional	A atividade inferencial, formas de raciocínio lógico e relacionais, bem como a capacidade dos alunos de sistematização dos conhecimentos enciclopédicos e sua adequação a situações.	Formas lógicas da disjunção, conjunção, causa e efeito, condição, comparação, etc.	Imaginário de modernidade  “Desenvolvimento do pensamento crítico”
3. Classificação	Nomear os fenômenos lingüísticos e gramaticais, quase sempre tendo por referência a nomenclatura da GT ou outra (literária, lingüística).	Classes de palavras, funções sintáticas, conceitos lingüísticos (locutor/emissor etc.).	Imaginário de tradição  “Assimilação / Conceituação”
4. Subjetivação	Posicionamento crítico sobre um texto, tema ou objeto.	Atos enunciativos de opinião, julgamento, apreciação, avaliação, etc.	Imaginário de modernidade “Desenvolvimento do pensamento crítico”
5. Reescrita	A reescrita do texto, geralmente em outra modalidade lingüística.	Paráfrases estruturais (lexicais, sinônimas, sintáticas, modais).	Imaginário de tradição  “assimilação/memorização do uso de formas e estruturas”
6. Conformativa	Uma atitude de conformidade com normas e padrões, geralmente, de natureza moral.	Temáticas e questões de natureza ética/moral.	Imaginário de tradição “assimilação de valores” ou Imaginário de modernidade  “Formação do cidadão”

Antes de prosseguirmos, vale ressaltar que, nas atividades e exercícios analisados, há perguntas que podem ser classificadas como *híbridas*, já que envolvem questões de dois ou mais tipos e que a tipologia acima foi montada por meio da análise dos capítulos e seções temáticas que integram nosso *corpus*.

### 5.3.2 Tema 2: o ensino de Literatura

De modo geral, os capítulos de literatura do manual 1 iniciam-se com uma obra de arte representante de um dado estilo de época, acompanhada de um breve texto explicativo, o qual contextualiza os principais temas a serem estudados no capítulo. Em seguida, é introduzida a seção *Leitura* destinada à análise de um texto também representativo do estilo de época em estudo. O capítulo 16 pode ser considerado uma amostra de como são trabalhados os demais capítulos de literatura do manual, uma vez que, embora os temas sejam diversos, eles são *didatizados* de forma semelhante. Nesse, especificamente, o texto selecionado foi o poema “Canção do exílio” de Gonçalves Dias, um dos poemas mais conhecidos do autor.

Antes do poema, entretanto, um parágrafo de caráter explicativo traz algumas informações sobre o texto a ser lido como, por exemplo, o período em que foi escrito, sua popularidade e a situação do poeta no momento em que o escreveu (contextualização histórica). Tal estratégia, além de se voltar para a recomendação dos documentos oficiais (relação texto/história/situação/cultura da época), corresponde a uma forma de preparação para sua leitura e a uma forma de justificar sua seleção e presença no manual.

Na sequência, um quadro-boxe traz informações a respeito do tema do exílio na literatura e na música, salientando a diferença entre o exílio poético proposto nos trabalhos de Gonçalves Dias e de outros autores e o exílio político. Tal estratégia também se volta para recomendações oficiais (relação entre o tema estudado, a história e a atualidade – política, por exemplo). Para explorar o texto, quatro questões são formuladas. Comparando a forma como elas são elaboradas, o aspecto que mais nos chama a atenção diz respeito à forma como os enunciados introduzem as perguntas a serem respondidas pelos alunos.

Relativamente extensos, eles correspondem a mini-textos didático-informativos, carregados de definições e conceitos formais relacionados ora à composição formal do poema (versos, estrofes, sonetos, musicalidade dos versos, métricas, rimas, etc.) ora ao conteúdo e/ou ideias presentes no texto. Já as perguntas em si, mais diretas, visam identificar esses mesmos aspectos enfocados no enunciado principal, conforme podemos ver na FIG. 13 abaixo:



1 Durante toda a Era Clássica, as composições de forma fixa, como o soneto e o decassílabo, foram bastante utilizadas. No Barroco e no Arcadismo brasileiros, predominou uma língua fortemente marcada pela influência lusitana.

Observe a linguagem e a estrutura formal do poema de Gonçalves Dias.

- Como se caracterizam o vocabulário e as construções frasais do poema? *São simples.*
- Identifique no poema uma palavra de origem tupi. Se necessário, consulte o dicionário. *Sabiá.*
- Faça a escansão de alguns versos do poema. Que tipo de verso foi empregado? *Redondilha maior ou heptassílabo (7 sílabas).*
- Observe a métrica destes versos populares, de autoria desconhecida:

Teresinha de Jesus  
De uma queda foi ao chão...

Batatinha quando nasce  
Se esparrama pelo chão...

Note que é a mesma métrica empregada por Gonçalves Dias. Qual deve ter sido a intenção do autor ao fazer seu poema com esse tipo de verso? *Aproximar seu poema das tradições populares da cultura brasileira.*

2 O poema apresenta uma forte musicalidade. Manuel Bandeira, poeta modernista do século XX, chegou a afirmar sobre ele: “É uma poesia cujo encanto verbal desaparece quando traduzida para outra língua. Desaparece mesmo quando dita com a pronúncia portuguesa”. Essa musicalidade, portanto, tem a ver com o jeito de falar brasileiro e também com certos recursos, como as rimas e o ritmo.

- Que palavras rimam entre si? *Principalmente, sabiá e lá.*
- Observe o ritmo do 1º verso da 1ª estrofe:

Mi/ nha/ ter/ ra/ tem/ pal/ mei/ ras  
3ª 7ª



Note que, nesse verso, as sílabas acentuadas (fortes) são a 3ª e a 7ª. Como se dá o ritmo nos demais versos da mesma estrofe? *Todos os versos fazem uso do mesmo ritmo, inclusive o 3º: “As/ al/ ves/ que al/ qui/ gor/ jai/ an/”.*

- Os movimentos literários de orientação clássica sempre se prenderam aos modelos greco-latinos. Levando em conta os aspectos formais observados na “Canção do exílio” — musicalidade, busca de métricas populares, emprego de palavra indígena —, qual das seguintes afirmações pode ser feita a propósito do Romantismo?
  - Apresenta maior liberdade de expressão.
  - Ainda se prende aos modelos clássicos.
  - Desliga-se parcialmente dos modelos clássicos.

3 Todo o poema se articula em torno da oposição entre dois espaços: a pátria (o Brasil) e o exílio (Portugal).

- Que palavras do texto evidenciam essa antítese? *cá e lá*
- O eu lírico retrata esses espaços de forma objetiva e impessoal, isto é, como eles realmente são, ou de forma subjetiva e pessoal, isto é, da forma como pensa e sente que eles são? *De forma subjetiva e pessoal.*
- Que sentimento o eu lírico manifesta ter em relação à pátria? *Saudade.*

a) Não, a natureza é descrita com vivacidade, com detalhes que a aproximam de fato de nossa natureza.

(Professor, chame a atenção dos alunos para o fato de que a natureza, no Romantismo, integra-se com o eu lírico, não é apenas pano de fundo, como no Arcadismo.)

Os poemas árcades normalmente têm como cenário um ambiente campestre propício ao idílio amoroso. A paisagem quase sempre é difusa e artificial, raramente apresentando de forma viva e concreta os elementos de nossa flora e fauna. Quando isso ocorre, dizemos que em tais poemas há manifestações *nativistas*.

- Observe a forma como Gonçalves Dias descreve a natureza brasileira. Essa paisagem é *artificial*?
- Em oposição ao nativismo, o *nacionalismo* é um conceito mais amplo, pois envolve a idéia de nação, de povo, e de uma identidade cultural que os represente. Você acha que o poema de Gonçalves Dias é *nativista* ou *nacionalista*? Justifique. *É nacionalista, pois busca expressar uma identidade cultural da nação brasileira, por meio da língua e da fauna e da flora nacionais.*

FIGURA 13 - Questionário da seção *Leitura*.

Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003, p.172-173, manual do professor).



Não é difícil perceber que os enunciados principais que precedem as questões assumem um valor *informativo-conceitual*, orientando as respostas solicitadas. Assim, embora pareça haver aí uma reflexão mais ampla sobre o tema, esses enunciados apenas tentam apresentar justificativas para os questionamentos seguintes, demonstrando que, de fato, interessa é saber *como* se caracteriza o vocabulário e as construções frasais, *é identificar* as palavras de origem tupi presentes no texto, *fazer a escansão* dos versos e identificar *o tipo* de verso usado. Fica evidente, aqui, o imaginário de tradição como o guia da didatização da literatura. Esse imaginário de tradição é que justifica a didática da transmissão para a assimilação da tipologia de versos, ritmo, métrica e nomenclatura de estilos de época em detrimento das relações históricas e discursivas que permeiam a prática literária.

Na questão (2), por exemplo, propõe-se encontrar *que palavras rimam entre si e como se dá o ritmo nos demais versos da estrofe e identificar qual é a afirmação mais apropriada sobre o Romantismo*. A partir desse modo de trabalho com o poema, é fácil perceber que as questões que visam à localização de elementos do texto ou à classificação dos conceitos formais não são exclusivas das questões de gramática, mas também compreendem a maioria das questões de análise de textos literários.

As questões (3) e (4), embora tenham como foco o conteúdo do texto e não apenas seus aspectos estruturais, como ocorre nas questões anteriores, também correspondem a questões de *identificação*, também muito frequentes no estudo desse tema. Com exceção do item b, as questões visam apreender o sentido do texto, como se essa leitura fosse a única possível ou, em última análise, a mais adequada. Na questão (4), os conceitos de *nativismo* e *nacionalismo* são definidos contrastivamente e o questionamento é o seguinte: “você acha que o poema de Gonçalves Dias é nativista ou nacionalista? Justifique.” (CEREJA, W.; GUIMARÃES, T.C. (2003, p. 173). Está claro que, embora aparentemente esse enunciado remeta a uma questão subjetiva (justifique), seu objetivo principal é enquadrar o texto em uma dessas correntes, ou seja, classificá-lo a partir de determinados elementos conceituais que devem ser comprovados (justificados) com trechos do texto em estudo e com uma informação assimilada na ação de ensino.

Terminada a análise do poema, um outro texto de teor expositivo-explicativo, quase sempre contendo a definição formal de conceitos ilustrados com fragmentos de textos verbais e não-verbais, apresenta a síntese do que (supostamente) teria sido trabalhado na análise do poema

por meio das questões discursivas. Além de serem elencadas as principais características da linguagem romântica, o texto também aparece permeado de quadros-boxes contendo informações adicionais ou curiosidades sobre o período ou determinado texto ou autor, conforme podemos ver na ilustração abaixo:

Os poemas árcades normalmente têm como cenário um ambiente campestre propício ao idílio amoroso. A paisagem quase sempre é difusa e artificial, raramente apresentando de forma viva e concreta os elementos de nossa flora e fauna. Quando isso ocorre, dizemos que em tais poemas há manifestações *nativistas*.

- Observe a forma como Gonçalves Dias descreve a natureza brasileira. Essa paisagem é *artificial*?
- Em oposição ao nativismo, o *nacionalismo* é um conceito mais amplo, pois envolve a idéia de nação, de povo, e de uma identidade cultural que os represente. Você acha que o poema de Gonçalves Dias é nativista ou nacionalista? Justifique.

---

**O QUE É SER BRASILEIRO?**

O tema da *identidade nacional* sempre chamou a atenção de nossos artistas, desde o período colonial. O Romantismo, porém, foi o primeiro movimento literário que debateu de forma intensa a questão em torno dele. Mais tarde, no século XX, ela foi retomada e aprofundada por escritores como Mário e Oswald de Andrade. Nos anos 60, os tropicalistas voltaram a discutir o tema, que, aliás, ainda está presente nos dias de hoje. Veja, por exemplo, sua manifestação nesta canção de Lenine:

Já que sou brasileiro  
E que som do pandeiro é certo e tem direção  
Já que subi nesse ringue  
E o país do suíngue é o país da contradição  
Eu canto pro rei da levada  
Na lei da embolada, na língua da percussão  
A dança, a muganga, o dengo  
A ginga do mamulengo  
O charme dessa nação

("Jack Soul Brasileiro". *Abregrafia*.)

Como você observou, o poema de Gonçalves Dias é uma canção de amor à pátria, identificada metonimicamente por seus elementos naturais, particularmente a *palmeira* e o *sabiá*.

O nacionalismo presente no poema, porém, confunde-se com *primitivismo* e com *americanismo*, uma vez que, em contraposição a Coimbra, metrópole civilizada, ressalta o Brasil e a América, primitivos. Trata-se de uma postura que evoca as idéias de Rousseau: a civilização, corruptora do homem, opõe-se à selva, o espaço do homem natural, do "bom selvagem".

A palavra *sabiá*, grafada com letra inicial maiúscula, confere um significado especial, simbólico, ao pássaro. Ao aparecer quatro vezes no poema e ao rimar com os monossílabos *cá* e *lá*, cria uma sonoridade muito brasileira, nunca antes vista em nossa poesia colonial ou na poesia portuguesa.

A reiteração sonora da palavra *sabiá* forma uma espécie de gorjeio no interior do próprio poema: é o canto do pássaro se confundindo com o canto do homem. Assim como o canto do pássaro é monótono e triste, igualmente o canto do homem é uma nostálgica canção de saudade da pátria.

A seleção vocabular, a utilização de ritmos e sonoridades ao gosto da sensibilidade brasileira, a idealização da natureza e da pátria fazem da "Canção do exílio" o primeiro canto autenticamente brasileiro, o melhor exemplo em poesia do projeto romântico de construção de uma identidade nacional.

### Características da linguagem romântica

No estudo da "Canção do exílio", você viu algumas características da poesia romântica, como simplicidade da linguagem, saudosismo, subjetivismo, sentimentalismo, idealização da natureza, nacionalismo, etc. Conheça um pouco mais sobre essas e outras características:

- subjetivismo:** o artista romântico trata dos assuntos de uma forma pessoal, de acordo como vê e sente o mundo; dizemos que sua arte é subjetiva porque expressa uma visão particular da realidade. Gonçalves Dias, por exemplo, trata a pátria de modo subjetivo; ele não fala dos problemas políticos vividos pelo país naquele momento, poucos anos depois da Independência, não fala da escravidão nem de outros problemas sociais. Portanto, faz um recorte subjetivo e idealizado da realidade brasileira.
- idealização:** essa extrema valorização da subjetividade leva muitas vezes à deformação. O escritor romântico, motivado pela fantasia e pela imaginação, tende a idealizar vários temas, acentuando algumas de suas características. Assim, a pátria é sempre perfeita; a mulher é vista como virgem delicada, frágil, submissa, uma espécie de anjo inatingível; o índio é tratado como herói nacional, cheio de virtudes, e assim por diante. Para compor

FIGURA 14 – Texto didático-expositivo sobre o tema "Romantismo".  
Fonte: CERREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003, p.173).

Na maioria das vezes, esses textos apresentam-se sob a forma de *comentário* e visam realizar a síntese dos principais pontos abordados nos enunciados das questões. Às vezes, correspondem a possíveis respostas que podem ser dadas pelos alunos, o que nos faz questionar a natureza problematológica (limitada) dessas perguntas que, na realidade, estão direcionadas para o apontamento de um posicionamento/questionamento dado *a priori* pelos próprios autores do MLP em sintonia com a tradição literária.

É importante frisar que basta uma leitura atenta desse texto no momento de resolução dessas atividades para que o aluno perceba a correspondência existente entre alguns trechos do *texto-comentário* e as questões, restando a ele a mera atividade de reprodução. Além disso, tal correspondência pode ser ratificada ao se observarem as respostas contidas no MP. São respostas fixas e não abertas.

Essa forma de abordagem, para nós, deve ser questionada da seguinte forma: haveria nesses textos a intenção de sintetizar os pontos principais que devem ser alvo da aprendizagem dos alunos? Ou ainda: eles serviriam para apontar a necessidade de direcionamento da leitura, que, por sua vez, deveria provocar reflexões semelhantes em todos os alunos, indicando uma *idealidade* de respostas e questionamentos?<sup>42</sup>.

A grande semelhança entre as informações contidas nos textos expositivo-informativos e os enunciados das questões nos faz pensar que pode haver uma intencionalidade dos autores desses manuais de relacionar o enunciado da pergunta ao que foi dito no *texto-comentário*. Se assim o for, parece-nos que há uma intenção explícita de direcionamento das respostas produzidas pelos alunos, ou seja, de sua forma de *problematização* por parte dos alunos, o que, para nós, trata-se de uma didática reducionista, tendo em vista que um dos objetivos do ensino da disciplina, segundo os documentos oficiais (e o imaginário de modernidade) e do próprio nível de ensino é justamente desenvolver o pensamento crítico e analítico desses alunos, sua capacidade de fazer relações com a história, com a cultura do passado e de hoje.

---

<sup>42</sup> Está claro para nós que as competências pressupostas por essas atividades são predominantemente enciclopédicas. No entanto, esses textos didáticos apontam para o desenvolvimento de competências axiológico-atitudinais conforme indicam os PCN e o CBC de Língua Portuguesa. Sobre essas questões, faremos maiores considerações mais adiante no trabalho.

Em relação à formulação dos enunciados dessas questões, devemos pensar se elas realmente contribuem para uma melhor compreensão do texto-poema ou apenas servem para atestar se o aluno assimilou bem seu conteúdo, na medida em que sua dimensão lúdico-cultural é quase sempre desconsiderada. Para Pinheiro (2005, p. 68), a presença do texto literário nos MLP, tendo em vista a forma como é abordado nesses questionários, é justificada pelo apagamento de sua dimensão poética, que passa a ser substituída por um aproveitamento do poema como texto portador de uma *mensagem* a ser comunicada. Acrescentamos ao comentário acima que, além de ser visto como portador de uma mensagem, ele é praticamente reduzido a um conjunto de normas e conceituações estéticas da tradição literária.

Na maioria das vezes, frisa o autor, o que se percebe nesse tipo de questionário é que ele pouco (ou nada) contribui para uma melhor apreciação do poema. Além disso, o que se observa, em quase todos os manuais do ensino básico, conforme demonstram várias pesquisas realizadas, é que há uma preocupação excessiva com determinados conceitos que perduram do início ao fim das atividades.<sup>43</sup>

Para o autor, embora tenha ocorrido uma sensível melhora na seleção dos poemas que integram os MLP, a preocupação com seus aspectos formais ainda predomina, e os manuais aqui analisados, embora sejam destinados ao ensino médio, não representam uma exceção. Ao contrário, ainda que eles tenham sido apontados como um material de boa qualidade pelo GLD, em relação à forma como propõem o trabalho de leitura e análise de textos literários, ainda deixam muito a desejar quando o assunto é intensificar o encantamento pela leitura literária.

Ainda segundo Pinheiro (2005, p. 73), um dos desafios que se apresenta na superação desses problemas, levando em conta, sobretudo, as condições sociais e a formação da maioria dos profissionais de ensino que não permitem que eles abdicuem desses manuais, é a conscientização de seus autores da especificidade do texto literário, conforme salientado pelos PCN.

---

<sup>43</sup> O autor chega a essas constatações baseando-se em uma ampla pesquisa realizada por Pereira e Silva (1996) no âmbito do ensino fundamental. Entretanto, Pinheiro compreende cada vez menos (e nós compartilhamos essa idéia) a insistência de se reduzir o estudo da poesia a conceitos formais, uma vez que afirmar que esse tipo de texto (com versos, estrofes, etc.) é poesia leva-se a presumir que basta a um texto estar escrito em verso e distribuído em estrofes para ser chamado de poesia.

A questão do ensino na literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. (BRASIL, 1998, p.37-38)

Infelizmente, o respeito às particularidades da leitura do texto literário, tão enfatizadas nos PCN e também no CBC e nos MP, parece ter sido silenciado em detrimento do estudo excessivo dos aspectos formais e conteudísticos desse tipo de texto, os quais, descontextualizados, “pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 37-38).

As estratégias de didatização centradas sobre a assimilação de aspectos estruturais e conceituais da tradição literária coloca em evidência o modo como os autores dos manuais didáticos se relacionam com esses *saberes de conhecimento*, dando-lhes uma relevância significativamente maior em relação aos aspectos direcionados à formação do leitor, que fica assim idealizado como um *aprendiz de crítica literária* (tradicional). Percebemos, assim, como um saber de conhecimento é tornado relevante por um saber de crença: a crença de que a assimilação dessas estruturas formais e da nomenclatura literária é relevante para a formação do leitor e do cidadão.

Em outra perspectiva didático-metodológica, o manual 2 traz a arte literária como tema de ensino do capítulo 1. Em *Texto & intertexto*, três textos de linguagens diferentes são propostos para a análise: os dois primeiros são duas pinturas de Tarsila do Amaral, denominadas “Esboço para A Negra” e “A negra”, ambas de 1923, e o terceiro é um fragmento da poesia “Pai João” de Jorge de Lima. O questionário montado, reproduzido na FIG. 15, aborda esses textos visando à intertextualidade instaurada entre eles por intermédio da comparação.



1. Quando os textos dialogam, apresentando pontos de contato, ocorre o que chamamos *intertextualidade*, que pode se dar entre dois textos verbais ou entre dois textos não-verbais ou, ainda, entre um texto verbal e outro não-verbal.
  - a) Observe atentamente as duas pinturas, seus títulos e datas, e responda: como se dá a intertextualidade entre elas?
  - b) Como se dá a intertextualidade entre as telas e o poema?
2. Em relação às telas:
  - a) qual a provável atividade da negra retratada por Tarsila do Amaral?
  - b) como poderíamos interpretar as pernas cruzadas da negra?
  - c) A *Negra* é considerada a primeira pintura efetivamente moderna realizada por um artista brasileiro. Foi esboçada e pintada em 1923, quando Tarsila do Amaral estudava pintura em Paris. No entanto, é uma tela tipicamente tropical. Que elemento da tela reforça essa idéia?
3. Considerando que *turina* é denominação da fêmea de uma espécie de gado bovino leiteiro, que *ioiô* era o tratamento que os escravos davam ao senhor branco e que *mucama* designava a escrava jovem, ama-de-leite, que denúncia faz o poema do alagoano Jorge de Lima?
  - a) reescreva-os, colocando os termos na ordem direta;
  - b) comente o efeito obtido pelo poeta com a ordem escolhida por ele.
4. Considerando que o texto literário é fruto de uma especial seleção e arrumação das palavras, releia os dois últimos versos e:
  - a) reescreva-os, colocando os termos na ordem direta;
  - b) comente o efeito obtido pelo poeta com a ordem escolhida por ele.

FIGURA 15 – Questionário da seção *Texto & intertexto*.

Fonte: TERRA, E.; NICOLA, J. (2005, p.339, manual do professor e do aluno).

A primeira questão questiona justamente como se dá a intertextualidade entre as telas (item a) e entre elas e o poema (item b). Assim, o bloco das três primeiras questões (1, 2 e 3) é formado por questões *inferenciais/relacionais*, elaboradas a partir de mecanismos inferenciais e analógicos (de comparação). Entretanto, notemos que, embora a questão 4 reconheça a arrumação das palavras do texto literário como uma seleção especial, no item a, os autores pedem aos alunos que reescrevam os dois últimos versos, colocando os termos na ordem direta, o que a faz destoar das demais questões.<sup>44</sup> As primeiras questões se encontram mais harmonizadas com o imaginário de modernidade, como trabalhar com o fenômeno da intertextualidade e solicitar do aluno reflexões não normatizadas sobre os textos.

Os demais temas do capítulo são os gêneros literários ilustrados com textos representativos para a leitura, os quais ocupam a maior parte do capítulo. É importante ressaltarmos que esse *modo de didatização* é adotado também nos demais capítulos da unidade. Embora o capítulo destinado ao estudo da *Literatura nos exames* contenha mais atividades sobre o tema, essas foram retiradas de vários vestibulares do país, o que explica o fato de não as contemplarmos nesta análise, uma vez que não foram elaboradas pelos autores, mas apenas reproduzidas para a fixação dos conhecimentos estudados.

<sup>44</sup> Em nossa concepção, esse tipo de atividade, só é justificável se a inversão realizada no poema for de difícil compreensão, se o objetivo for, portanto, auxiliar o leitor na leitura e compreensão do conteúdo do texto. Tal como se encontra, denota o imaginário da tradição (estrutura formal).

Entretanto, a grande quantidade de questões que visam ao preparo para o vestibular no manual parece estar atrelada à proposta dos autores, explícita em seu título, de o manual estar voltado, predominantemente, para o mundo do trabalho. Assim, parte-se do pressuposto de que a preparação para o vestibular corresponde à preparação para o mundo do trabalho, o que, segundo a LDB, não é verdade<sup>45</sup>.

Segundo Mendonça (2005, p.204), a preocupação (excessiva) de alguns MLP com o vestibular está ligada a uma das peculiaridades do ensino médio, de, ao mesmo tempo, tratar da preparação para o trabalho e/ou para o vestibular, o que vem trazendo implicações tanto para a seleção dos conteúdos quanto para as estratégias de ensino<sup>46</sup>. Entretanto, a autora acredita que:

Mesmo que se vise ao mercado, essa formação de cunho mais prático, criada para atender às necessidades do Brasil na sua fase de expansão da industrialização, não mais contempla as necessidades humanas deste 3º milênio, inclusive do mercado de trabalho. Por essa razão, a articulação entre ciência, conhecimento e cultura seria o eixo central do EM [Ensino Médio], de modo a permitir a formação de capacidades criadoras e emancipatórias, e não apenas reprodutoras (Frigotto, 2004 *apud* Mendonça, 2006, p. 205.).

Quanto à tendência atual dos vestibulares, Mendonça (2005) ressalta que há uma crescente valorização das habilidades e competências de leitura (saber-fazer) em detrimento dos conhecimentos metalinguísticos (saber sobre), vistos como auxiliares dos primeiros. Assim, melhor do que apenas reproduzir as questões dos exames de vestibulares, seria se os autores desse manual priorizassem o trabalho visando à consecução das competências e habilidades exploradas em tais exames.

Retomando o tema do ensino da literatura no ensino médio, o que parece saltar aos olhos em ambos os manuais é que se estuda muito mais a história da literatura do que as obras em particular, priorizando-se, assim, o desenvolvimento da competência enciclopédica em detrimento de outras competências. Essa atitude predominante nos manuais também é

---

<sup>45</sup> De acordo com a LDB, Lei 9.394/96, o art. 36 § 4º estabelece uma distinção entre “a preparação geral para o trabalho” e a “habilitação profissional”. Segundo Cury (2002, p. 24) o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 teve como objetivo regulamentar as disposições previstas no § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB, o qual passa a categorizar a Educação Profissional de nível técnico em três modalidades: básica e técnica (nível médio) e tecnológica (nível superior), as quais acolhem cerca de três milhões de estudantes em todo o país. Nota-se, portanto, a visão distorcida dos autores desse manual sobre a relação entre formação profissional e formação para o trabalho.

<sup>46</sup> A seleção dos objetos de ensino, conteúdos e competências e a adoção de estratégias metodológicas no ensino médio, por se tratar da última etapa da educação básica, ressalta Mendonça (2005, p.204), têm uma importância significativa por não ser possível retomar ou suprir as lacunas daquilo que não foi visto no ensino fundamental.

criticada por Pinheiro (2006, p. 110) como uma questão problemática, o que impede que a poesia seja estudada em sua singularidade e complexidade. Se o compromisso mais evidente nos MLP, no tocante ao ensino de Literatura, é com o imaginário da tradição (ensino de estruturas e nomenclaturas literárias), a formação do leitor de literatura estaria caracterizada por sua especialização no interior das teorias (do saber científico), e não por uma formação do leitor de obras literárias não especializado.

Sem dúvida, essa é uma das preocupações em nossa pesquisa: será que o ensino de Língua Portuguesa, de modo geral, da forma como são propostos os conteúdos e as estratégias de ensino, está cumprindo com seus objetivos relacionados com a formação do leitor, considerando o baixíssimo índice de leitura constatado nas pesquisas sobre o Brasil?

### 5.3.3 TEMA 3: o ensino da Produção de Textos

Para analisarmos a forma de abordagem da produção textual no manual 1, selecionamos o capítulo 39 da unidade 7, uma vez que ele contém todas as seções temáticas que o manual apresenta. A primeira seção é denominada *Trabalhando o gênero* e dedica-se à leitura e análise do conto “Tragédia carioca” de Rachel de Queiroz, objeto de ensino do capítulo, por meio da resolução de três questões sobre o referido texto.

- ▶ Esse texto é um conto. O conto caracteriza-se, geralmente, por apresentar um enredo cuja estrutura contém as seguintes partes: apresentação, complicação, clímax e desfecho. A narrativa, nesse conto, entretanto, desmonta esse esquema de enredo.
- Embora o conto se desenvolva em torno de um conflito — o fato de a adolescente estar grávida —, ele apresenta clímax?
  - No final da narrativa, a adolescente pede outro cigarro à narradora. Na sua opinião esse fato cria expectativa no leitor? Por quê?
- ▶ O conto inicia-se com foco narrativo em 3ª pessoa.
- Identifique, no 1º parágrafo, um trecho que mostre que o narrador é observador intruso.
  - Compare a linguagem empregada pelo narrador-observador no 1º e no 3º parágrafos. O que acontece com a linguagem empregada pelo narrador-observador no 3º parágrafo?
  - Quem narra a história a partir do 4º parágrafo?
- ▶ A personagem jovem se caracteriza como “transviada”.
- Considerando o comportamento da personagem — “doida por garupa de lambreta, anarquia em inferninho, cuba-libre, bolinha, camisa de homem...” — e a atitude de rebeldia aos valores da época, como casamento, família, honra, a que geração ela pertence?
    - à dos anos 50
    - à dos anos 60
    - à dos anos 80
    - à dos anos 90
  - Atualmente as gírias são outras, a lambreta cedeu lugar às motos... A gravidez indesejada, entretanto, continua sendo um assunto em pauta. Na sua opinião, os jovens e os pais que passam por esse tipo de problema costumam ter diante dele a mesma postura da geração da personagem do texto? Justifique sua resposta.

FIGURA 16 – Questionário da seção *Trabalhando o gênero*.

Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003, p.398-399, manual do aluno).



A primeira delas traz, em seu enunciado principal, a caracterização do gênero conto, apontando quais são as partes que o compõem. Assim, o item (a) questiona se o conto lido apresenta ou não um *clímax*, ou seja, mais uma vez uma atividade de *identificação/reprodução* de informações assimiladas é proposta. Os (itens b) das questões (1) e (3), por outro lado, podem ser classificados como perguntas de *subjetivação* tendo em vista que em ambas solicita-se aos alunos que manifestem sua opinião, explicitando em seguida os motivos que os levaram a se posicionar de tal forma.

A questão (2) tem como objetivo o estudo do foco narrativo, por meio da *identificação* do trecho em que o narrador é observador-intruso (item a), do tipo de linguagem utilizada pelo narrador-observador no 3º parágrafo (item b), e da localização do narrador da história a partir do 4º parágrafo. Após essas questões, são apresentados dois parágrafos nos quais se faz uma breve análise do conto em forma de *texto-comentário*, ressaltando-se suas principais características.

Em *Produzindo o conto*, a proposta principal de produção textual é apresentada aos alunos. Nela, pede-se que eles escrevam um conto narrado sob o ponto de vista da mãe da adolescente, personagem do conto de Rachel de Queiroz. A primeira orientação é a de que os alunos devem seguir a estrutura do conto que, na verdade, deve servir como *modelo* para o texto do aluno. Algumas orientações sobre a produção aparecem sob a forma de sugestões, outras como requisito obrigatório, tais como: dar um título ao texto, pedir a um colega para lê-lo e fazer sugestões, bem como passar a limpo e afixá-lo no mural da classe.

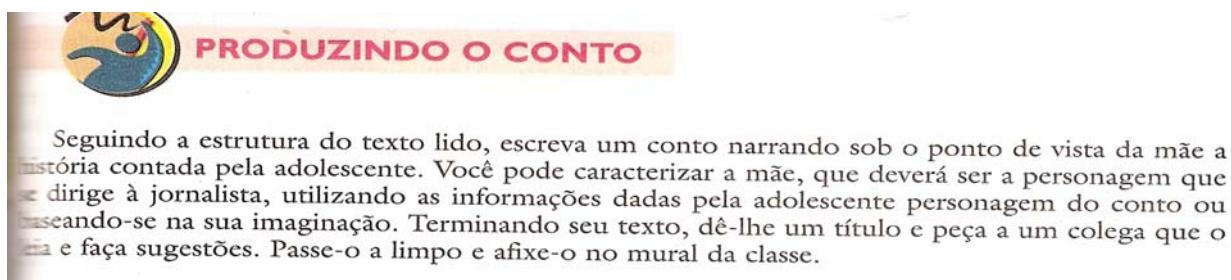






FIGURA 17 - Roteiro da seção *Produzindo o gênero*.  
Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003 p.399).

Na seção seguinte, *Para escrever com expressividade*, o tema é a descrição. Um outro texto, *O amor por entre o verde* de Vinícius de Moraes, é apresentado para leitura acompanhado de uma fotografia ilustrativa. Logo em seguida, quatro parágrafos fazem a definição da ação de descrever e dos mecanismos linguísticos utilizados na descrição – adjetivos, orações adjetivas,

uso de comparações e impressões sensitivas como cores, formas, cheiros, sons, etc. O segundo parágrafo corresponde à descrição feita pelo narrador do texto de Vinícius de Moraes, apresentada como forma de ilustrar esse tipo de texto. O capítulo é finalizado com uma lista de seis exercícios, os quais dão continuidade à fixação dos mecanismos de descrição.

**EXERCÍCIOS**

▶ Caracterize cada um dos objetos a seguir por meio de três ou quatro adjetivos não sinônimos.

Respostas pessoais. (Michael Tambini. *O design do século*. São Paulo: Ática, 1997.)

▶ Caracterize por meio de uma locução adjetiva (preposição + substantivo) estes substantivos: ingredientes, continuação, hábito, atração, ato, dificuldade, nobreza, paixão, certificado, conselho.  
Veja um exemplo: Respostas pessoais.

liberdade de expressão

▶ Identifique no vocabulário abaixo os adjetivos que caracterizam o cheiro de:

a) perfume doce, sufocante, inebriante...	d) refrigerante doce, inodoro, suave...
b) carniça fétida, nauseabunda, sufocante...	e) vinagre ácido, sufocante, acre, picante...
c) gás sufocante, penetrante, fétido...	

*milanes, ácido no que medifica naine*

Vocabulário: doce, ácido, acre, fétido, nauseabundo, sufocante, penetrante, inebriante, suave, putrefato, picante, inodoro, leve, delicado.

▶ Indique dois ou três substantivos que poderiam ser associados às seguintes características, relacionadas a formas e dimensões: retangular, pontiagudo, sinuoso, minúsculo, espinhento.  
Veja um exemplo: Respostas pessoais.

estreito: rua, corredor, estrada, visão

5 Escolha um(a) amigo(a) ou um parente (pai, mãe, irmã, etc.) e, sem dizer o nome dele(a), descreva-o(a) física e psicologicamente. Terminando seu texto, troque-o com um colega.

6 Leia o seguinte anúncio:

**Casa para temporada:** Alugo uma casa ampla, moderna e arejada, mobiliada e equipada recentemente, com ampla sala de estar, sala de jogos, piscina, churrasqueira e *playground*, situada em Búzios, Rio de Janeiro. Tratar com Paulo. Fone: (021) 5849-3344. Horário comercial.

Escreva um anúncio, vendendo ou alugando um livro, um CD, um caderno cheio de anotações de aula ou outros objetos: uma coleção de chaveiros, um pôster de um antigo conjunto de *rock*, uma caixinha de música, um anel de compromisso, etc. Imitando a linguagem do anúncio, procure ser objetivo e claro, e descreva as características do objeto de modo que seu texto provoque o interesse de um possível comprador. Terminando o anúncio, leia-o para os colegas.

FIGURA 18 - Seção *Exercícios*.

Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003 p.401, manual do professor).

Assim, enquanto nas questões (1) e (2) solicita-se que os alunos *caracterizem* objetos e substantivos, fazendo uso de adjetivos ou locuções adjetivas; nas questões (3) e (4), pede-se que eles *associem* uma lista de adjetivos a substantivos e vice-versa. Trata-se de exercícios estruturais de *identificação/reprodução* com objetivos em si mesmos, ou seja, exercitar o emprego dessas classes de palavras. Note-se ainda que, embora o MP declare que tais respostas são “pessoais”, elas são pré-definidas pela estrutura linguístico-gramatical (uma locução adjetiva, um adjetivo, um substantivo) ou por uma estrutura genérica (anúncio).

Em primeiro lugar, consideremos, nessa abordagem, a relação e a seqüência de estudo do tema nas seções temáticas. Conforme vimos, embora o objeto de estudo do capítulo seja a produção de contos, com exceção das primeiras seções, as demais parecem priorizar o estudo da descrição, ou seja, parece desvincular-se da proposta inicial do estudo do gênero conto. Exemplo disso é a inserção de um outro texto predominantemente descritivo, e não de um conto como era de se esperar, na seção *Para escrever com expressividade* que, em princípio, deveria auxiliar no desenvolvimento da escrita do gênero em questão. O objetivo, porém, é claro: o manual acredita (saber de crença) que a capacidade descritiva (reduzida ao uso de adjetivos, locuções adjetivas, substantivos) é parte integrante do texto narrativo e, por isso, o treinamento/exercício de qualificações capacitaria o aluno a produzir narrativas.

Para Macedo (2005, p. 91), esse é um procedimento presente também em outros manuais de Cereja e Magalhães (1999) destinados ao ensino fundamental, nos quais a reflexão sobre a seqüência ou tipo textual, no nosso caso a descrição, embora venha em seções com títulos como “Para escrever com coesão – a textualidade” (6ª série: p.202) e “Para escrever com coesão e coerência – a conectividade” (7ª série: p.171), não é desenvolvida em relação ao gênero textual focalizado no capítulo.

Concordamos com Macedo (2005, p. 91), sobre o fato de que essa abordagem contribuiria de forma mais efetiva para a utilização dos recursos de textualidade pelo aluno se eles estivessem atrelados ao estudo do gênero focalizado como objeto da produção. Outro problema constatado pela pesquisadora é que nem sempre os MLP apresentam uma orientação metodológica clara para a produção textual, por apresentarem propostas com orientações genéricas e superficiais. A hesitação entre desenvolver aspectos estruturais da língua (tradição) e desenvolver competência discursiva (narrativa, descritiva, argumentativa) gera



certamente uma confusão, sobretudo para o aluno, sobre quais são os objetivos efetivos do ensino.

Esse parece ser o caso das propostas de produção textual desse capítulo, uma vez que não há nenhuma indicação de como deve ser realizado o planejamento do texto, fator apontado como deficiente também na análise efetuada pelo GLD. Por outro lado, o documento aponta como eficaz a proposta de produção textual apresentada nessa mesma unidade, no capítulo 34, a qual, embora apresente o mesmo formato da proposta analisada acima, acrescenta um roteiro extraído do jornal *O Estado de S. Paulo*, contendo orientações sobre a melhor forma de escrever um anúncio classificado. (BRASIL, 2006, p.61)

**COMO FAZER UM CLASSIFICADO EFICAZ.**

- 1 – Seja direto e claro no seu texto.
- 2 – Dê destaque ao seu produto ou serviço, colocando-os em **negrito e/ou em letras maiúsculas**.
- 3 – Não exagere nas abreviações. Você pode perder compradores por causa disso.
- 4 – Coloque o máximo de informações sobre o que você está anunciando: cor, localização, tamanho, modelo, cargo, ano de fabricação, etc.
- 5 – Não se esqueça do preço. Ele é muito importante para quem quer comprar.
- 6 – Ponha nome e telefone para contato, incluindo horários disponíveis.
- 7 – Instrua as pessoas que atenderão às chamadas dos interessados.
- 8 – Caso ocorra alguma falha na publicação de seu anúncio, entre em contato com quem o atendeu (Balcão de Anúncios, Classificados por Telefone ou Agência).
- 9 – Para anunciar, procure sua Agência de Publicidade, nossos balcões de anúncios ou ligue: (011) 856-9922. \*Veja os endereços na página 4 do 1º Caderno.
- 10 – Para anunciar por telefone, basta informar os dados completos do anunciante: nome, endereço (inclusive o CEP), nº do CPF/CGC e nº do RG.

Anuncie sempre nos Classificados do Estadão  
— os mais eficazes do mercado —

**KADETT TURIM**  
92  
Gasolina. 9.000 km. Único dono, comp. (-) ar, dir. R\$ 000 mil F. 000.0000 c/ Nilton

**PARA ANUNCIAR, LIGUE (011) 856-9922**

(O Estado de S. Paulo, 27/3/95.)

 **PRODUZINDO O TEXTO PUBLICITÁRIO**

- 1 Escolha um dos objetos que seguem e escreva um **anúncio publicitário** para ele, de acordo com as características, a linguagem e os recursos próprios do gênero. Dê um título sugestivo ao anúncio.

Dovalle Estudio



Photodisc/Getty Images



Dovalle Estudio



Renata Ursaiia/Abril Imagens



Claudio Laranjeira/Abril Imagens



- 2 Seguindo as orientações de “Como fazer um classificado eficaz”, produza um **anúncio classificado**, oferecendo seus serviços pessoais. Não deixe de informar sobre suas habilidades.

FIGURA 19 – Seção *Produzindo o gênero*.

Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003, p.358)

Porém, podemos constatar que, também nessa proposta de produção de textos, o que se vê é uma abordagem predominantemente estruturalista em que os textos tendem a ser tratados como objeto de codificação a ser assimilado e reproduzido, não pensado criticamente e contextualizado. A atividade não leva o aluno a refletir sobre o tipo textual anúncio ou sobre o discurso publicitário, mas sobre elementos que *instrumentalizam* o ensino sobre texto, em busca de uma espécie de comunicação eficaz. Supondo-se que o aluno não será necessariamente um especialista ou um publicitário, o objetivo pedagógico dessa atividade não está associado a um imaginário de modernidade voltado para a formação do cidadão ou do pensamento crítico sobre gêneros e textos. Limita-se ao objetivo pragmático de assimilar estruturas supostamente eficazes na produção de anúncios publicitários que o aluno certamente jamais fará. Por isso, podemos classificá-la, também, de tradicional.

No manual 2, destacamos para reflexão e análise o capítulo 9, da seção Produção de Textos, cujo tema é o estudo dos *Gêneros e tipos textuais*, conforme explicita o título. A seção *O texto: leitura e reflexão* é introduzida pelo texto “Ismênia, moça donzela” de Dalton Trevisan, construído como se fosse um amontoado de fragmentos de cartas pessoais.

1. Com relação à correspondência acima, responda:
  - a) Qual o seu remetente e o seu destinatário?
  - b) Que tipo de relação existe entre remetente e destinatário? Justifique a resposta.
  - c) De que ponto de vista tomamos conhecimento dessa relação? De que maneira isso interfere em nosso entendimento?
2. Na passagem “Antônio, ele não me deixa sair...”, o pronome *ele* recupera um termo já citado no texto. Qual?
3. Nas duas últimas cartas, a remetente fala ao destinatário de uma terceira pessoa. Quem é essa pessoa e que tipo de relação ela mantém com a remetente.
4. Em outra passagem, a remetente utiliza a palavra *bandido* para se referir ao “amigo”. Em que sentido ela teria empregado essa palavra?
5. Na linguagem jurídica utiliza-se a palavra *concubino(a)* para designar a pessoa que coabita como cônjuge com outra sem ser com ela casada legalmente. Existem, no entanto, inúmeras outras palavras que são utilizadas para designar as pessoas que vivem em concubinato. Na região em que você mora, qual(is) palavra(s) é(são) utilizada(s) para designar concubino(a)?
6. Você diria que o tom marcante das cartas é o da súplica, do desabafo ou da persuasão? Justifique sua resposta a partir da linguagem e da pontuação utilizada pela remetente.
7. Após assinar a primeira e a segunda carta, a remetente ainda escreve mais alguma coisa que é precedida pela abreviação *P.S.* O que significa *P.S.*?
8. A remetente optou pelo tratamento *tu* para se referir ao destinatário (“farei os teus desejos...”; “Queridinho, te mando esta cartinha...”; “... não sei se *sabias*...”). Aponte uma passagem em cada carta em que ela opta por outro tratamento.
9. Onde você mora qual é a forma mais utilizada para se referir ao interlocutor: *tu* ou *você*? As pessoas, assim como Ismênia, misturam os tratamentos?

FIGURA 20 - Questionário da seção *O texto: leitura e reflexão*.  
Fonte: TERRA, E.; NICOLA, J. (2005, p.58).

As questões propostas para a análise do texto também obedecem à mesma tipologia de perguntas encontradas nos questionários relativos aos estudos gramaticais e aos literários. Com isso, podemos agrupá-las em função do uso dos mecanismos linguísticos responsáveis pelos questionamentos. Nas questões (1), (2), (3) e (8), a atividade predominante é a *identificação* de elementos do texto, e os principais mecanismos utilizados são os pronomes interrogativos *qual*, *que*, e *quem* e as expressões *de que*, *que tipo* e *aponte* (imaginário de tradição). Já a questão (9) aproxima-se do imaginário de modernidade, ao solicitar ao aluno que faça uma analogia com o seu próprio grupo social, refletindo sobre o modo como as pessoas próximas dele utilizam pronomes de tratamento.

Vale lembrar que os documentos oficiais estimulam os professores a *contextualizar* os tópicos de ensino na realidade social. Porém, a atividade para aí, ou seja, ela não orienta para uma discussão mais ampla sobre a relação entre pronomes de tratamento e regras de polidez, seus efeitos de intimidade ou de formalidade, sua relação, enfim, com regras de conformidade social e discursiva, o que levaria a atividade a associar-se ao imaginário de formação da cidadania.

Nas questões (4), (5) e (6), ora a intenção é que o aluno evidencie o sentido de palavras retiradas do texto em outras situações discursivas, ora que os alunos relacionem as idéias do texto com seus próprios posicionamentos a respeito do tema, portanto, essas questões podem ser consideradas *inferenciais/relacionais* (imaginário de modernidade). A questão (8) limita-se a verificar o conhecimento enciclopédico do aluno, pois pergunta-lhe o que significa P.S. no final de uma carta, mantendo-se, assim, no imaginário de *tradição* (verificação de conhecimentos ou , em sua ausência, assimilação de conhecimento novo).

Na seção seguinte, *A teoria na prática*, foi elaborada uma única questão cujo objetivo é a classificação das tipologias textuais apresentadas no texto didático de base. Essa questão é, portanto, voltada para assimilação de nomenclaturas que caracterizam os tipos textuais: *sequências descritiva, argumentativa, explicativa ou expositiva, injuntiva ou instrucional*. Cabe ao aluno assimilá-las e, em seguida, classificar sequências extraídas do texto pelos autores do manual. A atividade fica, assim, ligada claramente ao imaginário de tradição. A atividade está na FIG 21:



## A teoria na prática

Classifique as seqüências segundo a tipologia textual.

- “(1) Camila é esperta e extrovertida. (2) Quando estudava na pré-escola, no ano passado, sempre terminava suas atividades mais cedo e corria para ajudar os colegas.”
- “Lápis – vem do latim *lapis*, pedra. Há notícias de seu uso desde o século 16, na Itália.”
- “Faça só o que você gosta.”
- “(1) Cuidado com o estresse: (2) permita-se parar. (3) Essa é a regra básica. (4) Nesse período você não tem nenhuma obrigação. Se não há vontade de fazer alguma coisa, não faça.”
- “Eu acho que o valor do romance está em sua flexibilidade infinita, que o torna um instrumento único para espiar o mundo e registrar a realidade.” (Salman Rushdie, escritor anglo-indiano)

## Produzindo texto

A tendência dos processos seletivos das principais universidades é oferecer aos candidatos duas ou três opções de temas, cada uma delas de um gênero. O mais comum é a solicitação de uma **dissertação** (em que se enfatiza a exposição de idéias e argumentos sustentando um ponto de vista, colocado com clareza e objetividade; nessas propostas, predominam as seqüências argumentativas e explicativas), de uma **narração** (em que o candidato deverá criar uma história; nessas propostas, predominam as seqüências

narrativas, com destaque também para as descritivas e conversacionais) ou de uma **carta argumentativa** (em que se avalia a adequação da linguagem ao interlocutor e a linha de argumentação; predomina a seqüência argumentativa).

Apresentamos, a seguir, uma proposta de produção de texto **narrativo**, com definição do **gênero**, solicitada pela UFG-GO.

Certamente, você já deve ter assistido a filmes como *Blade Runner*, *o caçador de andróides*, *O exterminador do*

*futuro*, *Invasores de corpos*, *Alien – o 8º passageiro*, *Guerra nas estrelas*, *O vingador do futuro*, entre outros, nos quais os seres humanos lutam contra máquinas inteligentes ou alienígenas poderosos, viajam pelo tempo, desintegram com facilidade a matéria, habitam estações espaciais ou planetas de outras galáxias e são, na maior parte das vezes, vítimas da tecnologia. No cinema ou na literatura, a ficção científica é

um gênero que imagina, quase sempre, um futuro pessimista para os seres humanos.

A narrativa que você vai escrever pertence ao gênero ficção científica. Nesse caso, a imaginação é decisiva: pense em algumas ações humanas que poderão ocorrer num futuro distante, de acordo com os elementos sugeridos a seguir.

### Enredo

*No ano 2126, a tripulação da nave Colúmbia XX acaba de desembarcar num estranhíssimo planeta, localizado nos confins do universo. Sua missão é investigar uma emissão de sinais de rádio, de codificação desconhecida, captada pela nave. Com suas armas de alto poder destrutivo, quatro tripulantes aproximam-se, cada vez mais, do local de onde os sinais são emitidos. Uma surpresa terrível, que jamais será esquecida, aguarda-os a partir do momento em que eles atravessarem aquele portal de luzes sinistras.*

### Personagens

*Tenente Ripley, ex-combatente de alienígenas. Está perto de sua aposentadoria. É apaixonada por Deckard. Deckard, cientista oficial da nave. É especialista em formas de vida não-orgânicas. Detesta os saturnianos. Bishop, robô extremamente inteligente. Tem forma humana e possui sentimentos. Lê o futuro no pó das estrelas. Yel, um saturniano. Despreza os humanos por causa de sua tendência colonialista. Com base nas indicações que você acabou de ler, construa sua história explorando ao máximo sua imaginação. O final de sua narrativa deve ser otimista. Crie um título para ela e lembre-se de se manter fiel ao gênero.*

### Comentário da UFGO

Nessa proposta, a solicitação recai sobre um gênero específico (ficção científica). Pelas características do enredo apresentado, os elementos **tempo** e **espaço** adquirem especial importância: há possibilidade de se trabalhar com o *flashback*, estabelecendo pontes com o passado; por apresentar cenários e personagens absolutamente inéditos, as passagens descritivas são fundamentais. Os personagens, da forma como foram caracterizados, proporcionam diversas possibilidades de construção de conflito, elemento que pode ser considerado a “alma da narrativa”.

Quanto ao narrador, a escolha tanto pode recair na primeira pessoa (um dos quatro personagens sugeridos assumiria a narração; observar que, nesse caso, Yel, o saturniano, seria a opção menos interessante, ao contrário, por exemplo, do robô Bishop), como na terceira pessoa (narrador onisciente).

FIGURA 21 - Roteiro das seções *A teoria na prática* e *Produzindo texto*.

Fonte: TERRA, E.; NICOLA, J. (2005, p.61).

Ainda na FIG. 21 acima, é proposta nova tarefa, chamada *Produzindo texto*, última atividade dessa seção. A proposta de produção é retirada do vestibular da Universidade Federal de Goiânia (UFG-GO), e é introduzida por um breve comentário sobre o que se espera dos alunos, geralmente, nas provas de redação dos vestibulares (“...oferecer aos candidatos duas ou três opções de temas, cada uma delas de um gênero.”). Em seguida, se solicita aos alunos a produção de um texto narrativo (vê-se, aqui, uma noção de tipo textual) que pertença ao gênero ficção científica (vê-se, aqui, uma noção de gênero).

Apesar de o gênero ser apresentado como tema central, os exercícios dão ênfase não ao gênero discursivo em si, mas aos tipos textuais ensinados como tipos de sequências, definição própria a uma certa corrente lingüística, não necessariamente consensual. A seleção da proposta do vestibular da UFGO parece apontar também para a predileção dos autores pelo tema dos *tipos textuais*, em detrimento da análise dos aspectos discursivos dos gêneros.

Considerando a aplicação das operações do eixo temático 1 dos CBC que orientam o trabalho com os gêneros textuais e/ou discursivos, as questões presentes nesses manuais quase sempre priorizaram o estudo das operações de *textualização*, contrariando as orientações do documento de que as análises devem partir dos *aspectos discursivos* para os *lingüísticos*.

Nesses manuais, os aspectos discursivos dos textos e das atividades quase nunca são tematizados e desenvolvidos, tendo em vista que as análises raramente contemplam a unidade maior que é o texto. Com isso, tópicos de conteúdo importantes, como a *situação comunicativa*, definição do *tempo/espaco* e as *condições de produção* dos enunciados (*função sociocomunicativa* dos gêneros, objetivo da interação textual, *conteúdo temático*, as *representações* e *vozes* do texto, etc.), são negligenciados em detrimento de elementos da *textualização* dos textos.



### 5.3.4 Síntese das atividades de didatização e imaginários sociodiscursivos

Em síntese, os dados apresentados mostram o perfil das atividades mais recorrentes por eixo de ensino em cada manual e sua forma de *didatização*. Nos dois manuais as atividades de *identificação/reprodução e classificação* (tradição) predominam em todas as seções (Língua, Literatura, Produção de Texto), seguidas de atividades *inferenciais/relacionais* e de *subjetivação (imaginário de modernidade)*. As atividades de reescrita também são relevantes na temática da Produção de textos e correspondem ao imaginário de tradição, já que se trata de assimilar modelos e reproduzi-los. As chamadas questões conformativas, embora não muito numerosas, hesitam entre os dois imaginários, pois buscam a conformidade com modelos de conduta (reprodução), mas estão voltados para a manutenção e formação de valores da cidadania (transformação). Essa tipologia das questões aponta para uma *problematização* predominantemente *normativa* nos MLP, tendo em vista que, na maioria das vezes, as respostas são orientadas para a confirmação da assimilação de determinadas ideias, conceitos e nomenclaturas.

Assim, as perguntas mais complexas que exigiriam respostas mais problematológicas do ponto de vista do posicionamento crítico do aluno são minoritárias, embora sejam elas as responsáveis maiores pelo desenvolvimento da capacidade de análise crítica, sistematização e contextualização dos conhecimentos adquiridos. As questões privilegiam, ainda, a formação e a demonstração de *competência enciclopédica* (aquisição de conhecimentos conceituais, classificatórios, estruturais, etc.) consagrada pela tradição escolar no processo de escolarização do educando. As atividades predominantes encontradas nos MLP foram:

Quadro 10 - Tipos de questões presentes nos MLP analisados

Tipos de perguntas	O que solicitam do aluno	Mecanismos lingüísticos e/ou didáticos	Exemplos	Imaginários de educação/ saber investido
1. Identificação/reprodução	A identificação de conteúdos assimilados e inscritos no texto e/ou a reprodução desses conteúdos (informações, elementos estruturais), em uma atividade na qual predomina a <i>decodificação</i> .	Geralmente são iniciadas pelos pronomes <i>que, quem, qual</i> e pelos advérbios <i>quando, como, onde</i> , dentre outros.	- Inicialmente, <i>quem</i> gosta de tocar músicas? <i>Que tipo</i> de música tocava? (Cereja & Magalhães, p.20).	Imaginário de tradição “Assimilação / memorização”
2. Classificação	Nomear os fenômenos lingüísticos e gramaticais, quase sempre tendo por referência a nomenclatura da GT ou outra (literária, lingüística).	Classes de palavras, funções sintáticas, conceitos lingüísticos (locutor/emissor, etc.) e literários.	- <i>Classifique</i> os seguintes períodos de acordo com o código. S = simples P = composto (Terra & Nicola, p. 269)	Imaginário de tradição “Assimilação / conceituação”
3. Reescrita	A reescrita do texto, geralmente em outra variedade lingüística.	Paráfrases estruturais (lexicais, sinónímicas, sintáticas, modais).	- Considerando que o texto literário é fruto de uma especial seleção e arrumação das palavras, releia os dois últimos versos e: a) <i>reescreva-os</i> colocando os termos na ordem direta. (Terra & Nicola, p. 339)	Imaginário de tradição “assimilação/ memorização do uso de formas e estruturas”
4. Inferencial/relacional	A atividade inferencial, formas de raciocínio lógico e relacional, bem como a capacidade dos alunos de sistematização dos conhecimentos enciclopédicos e sua adequação a situações.	Formas lógicas da disjunção, conjunção, causa e efeito, condição, comparação, etc.	- Observe atentamente as duas pinturas, seus títulos e datas e responda: <i>como se dá a intertextualidade</i> entre elas? (Terra & Nicola, p.339)	Imaginário de modernidade “Desenvolvimento do pensamento crítico”
5. Subjetivação	Posicionamento crítico sobre um texto, tema ou objeto.	Atos enunciativos de opinião, julgamento, apreciação, avaliação, etc.	- No final da narrativa, a adolescente pede outro cigarro à narradora. <i>Na sua opinião</i> esse fato cria expectativa no leitor? Por quê? (Cereja & Magalhães, p.398)	Imaginário de modernidade “Desenvolvimento do pensamento crítico”
6. Conformativa	Uma atitude de conformidade com normas e padrões, geralmente, de natureza moral.	Temáticas e questões de natureza ética/moral	- Em oposição ao nativismo, o <i>nacionalismo</i> é um conceito mais amplo, pois desenvolve a idéia de nação, de povo, e de uma identidade cultural que os represente. <i>Você acha que</i> o poema de Gonçalves Dias é nativista ou nacionalista? <i>Justifique</i> . (Cereja & Magalhães, p.173)	Imaginário de tradição “assimilação de valores”  Ou Imaginário de modernidade “Formação do cidadão”

## 5.4 Considerações finais

Nossa análise se baseou, sobretudo, nas formas de *tematização* e *problematização* dos roteiros de exercícios e atividades. A partir de uma caracterização dos tipos de perguntas mais frequentes nos manuais estudados, pudemos constatar que os *temas* e os *modos de didatização* utilizados coincidem, na maioria das vezes, com o que a tradição escolar tem proposto para o ensino da disciplina. Por outro lado, buscando assumir compromissos com os pontos de vista dos documentos oficiais, eles propõem temáticas e atividades associadas ao imaginário de modernidade presente nesses documentos. O que resulta desses dois tipos de comportamento é uma atitude de hesitação entre tradição escolar e modernidade, embora o pendor maior ainda seja o da tradição, conforme comprovam nossas análises.

É importante considerar que, conforme salienta Batista (2003, p.46-47), entre as décadas de 1960 e 1970, se consolida, no Brasil, um modelo de manual escolar cuja principal função é a de estruturar o trabalho pedagógico por meio da apresentação de um conjunto de atividades, as quais devem ser distribuídas em função da progressão do tempo escolar, das séries e das unidades de ensino. Da maneira como foi cristalizada essa concepção, o manual deixa de ser um material de referência para o professor e passa a condicionar, orientar e organizar suas ações a partir de mecanismos como a seleção, as formas de abordagem e de progressão dos conteúdos<sup>47</sup>. Soma-se a esses fatores o fato de esse modelo basear-se quase sempre em uma pedagogia predominantemente transmissiva, o que fica evidente na predominância das atividades de *assimilação/reprodução* encontradas em nossa pesquisa.

Nesse sentido, embora as características da *didatização* dos saberes escolares apontem para a descentralização do ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, em proveito do ensino da literatura, leitura e produção de texto, a *problematização* desses temas obedece ao mesmo princípio normativo, como nos revela o levantamento dos tipos de perguntas encontradas nos manuais analisados (*identificação/reprodução*).

---

<sup>47</sup> Para Batista (2003), embora o PNLND não explicita a concepção de manual didático adotada, seus editais e critérios de avaliação pressupõem esse modelo, o que contribui para sua permanência, inibindo o surgimento de outros padrões mais adequados ao contexto educacional contemporâneo.

Nesta pesquisa, evidenciou-se que os modelos de ensino presentes nos manuais analisados obedecem a padrões cristalizados, os quais justificam a presença, no discurso didático, de um dado tipo de organização da *comunicação didática* e, conseqüentemente, dos modos de *didatização dos saberes de conhecimento* de Língua Portuguesa. Nesse sentido, para o desenvolvimento desta pesquisa, o primeiro passo foi realizar o levantamento dos subsídios teórico-metodológicos dos MP analisados, visando principalmente à identificação dos objetivos pedagógicos e sua confrontação com o que é efetivamente realizado nos MA em ambas as coleções.

Os resultados obtidos evidenciaram que, embora os objetivos sejam, de modo geral, explicitados no MP, os roteiros e questionários apresentados no MA não estão voltados totalmente para a consecução desses objetivos, na medida em que não priorizam o estudo dos aspectos discursivos da língua, bem como das condições de produção e recepção dos discursos apresentados, aspectos esses enunciados no MP.

Assim, ainda que o MP aponte para a mudança de enfoque do ensino da gramática para o ensino da leitura e produção de textos, privilegiando o desenvolvimento de *competências procedurais* (aquisição de habilidades práticas), no MA as questões priorizam as atividades de assimilação dos *saberes de conhecimento* apregoados pela tradição, visando, portanto, ao desenvolvimento de *competências enciclopédicas*.

Um outro aspecto importante, relacionado aos pressupostos de formação de competências desses manuais, diz respeito às atividades de *subjetivação* enfatizadas pelos PCN, as quais sinalizam a importância do trabalho e desenvolvimento de *competências axiológicas-atitudinais* (EMEDIATO, 2008, p. 2), como a formação de cidadãos críticos e sujeitos leitores/escritores de textos coerentes e coesos. As poucas questões que deveriam se prestar a esse propósito revelaram serem orientadas por um princípio de *desejabilidade social*, evidenciando também uma *problematização normativa* em que o questionamento crítico do aluno e sua autonomia frente aos fatos linguísticos não são efetivamente desenvolvidos em virtude do direcionamento imposto pelas questões.

A esse respeito, outro ponto importante é que os autores desses manuais parecem realmente pressupor que as competências necessárias ao aprendizado de língua portuguesa serão atingidas pelo aluno através do domínio da morfossintaxe, dada a quantidade expressiva de

atividades de *identificação/reprodução* e *classificação* da nomenclatura gramatical presentes na maioria dos questionários e roteiros apresentados. Além disso, tanto na Produção de Textos como na Literatura as nomenclaturas e definições conceituais se acumulam para formar, juntamente com a nomenclatura gramatical, a *competência enciclopédica* do aluno.

Assim, pensamos que tão importante quanto apontar os problemas e as falhas do sistema educativo contemporâneo é compreender os mecanismos que interferem na formação das *representações* e nos *posicionamentos* dos agentes educativos, os quais estariam na base da resistência à mudança de paradigma do ensino de língua portuguesa. Isso explicaria a constante hesitação dos autores desses manuais, entre um imaginário de tradição e um imaginário de modernidade.

Considerando que os *imaginários de verdade* construídos no discurso didático sobre os mais diversos temas educacionais (letramento, formação inicial e continuada de professores, avaliação, currículo, etc.) circulam em um espaço de *interdiscursividade*, percebemos que grande parte das *representações* desse domínio são materializadas em forma de condutas cristalizadas e legitimadas pelo corpo social (*identidades psicossociais* atribuídas ao professor, alunos, instituição de ensino, pesquisadores, etc.) e em textos escritos (leis, decretos, resoluções, conselhos, manuais, compêndios, dentre outros).

Para serem materializados, esses discursos são sustentados por uma *racionalização discursiva* (CHARAUDEAU, 2006, p. 206) que determina de antemão como devem se comportar e agir os agentes educativos em determinadas situações (situação de sala de aula, conselhos de classe, reunião de pais, aplicação de testes, elaboração de manuais didáticos, etc.) em função das expectativas de uma coletividade, as quais se tornam a base para os diversos discursos desse domínio.

Identificamos, assim, alguns *imaginários de verdade* responsáveis pela produção e propagação dos efeitos de sentido desse campo discursivo, altamente marcado por discursos ambivalentes e concorrentes que, por essa razão, apresentam correntes de discursos diversos oriundos dos saberes científicos vulgarizados a partir, sobretudo, da pesquisa lingüística. Como vimos, tais discursos se apresentam filiados essencialmente a dois grandes tipos de *imaginários sociodiscursivos*: *imaginário da tradição e da modernidade*. O imaginário da tradição é especificado pelas atividades de *identificação/reprodução* de elementos estruturais

e conceituais; o imaginário de modernidade é especificado pelas atividades *inferenciais/relacionais* e de *subjetivação*. Considerando que o discurso didático é atravessado pela complexidade dos discursos construídos em meio a essa *discursividade social*, acreditamos ser possível perceber a influência desses imaginários no campo educativo e, mais especificamente, na estrutura dos manuais didáticos.

A nosso ver, o *imaginário da tradição* apresenta-se no discurso dos MLP sob a forma de discursos puristas sobre a língua, que assumem um caráter demasiadamente normativo. Baseados na crença em uma língua una, homogênea e natural, esses discursos fazem apelo à erradicação de vertentes que poderiam danificar os pilares de uma tradição educacional exemplar, definidores de uma identidade linguística que deve ser preservada<sup>48</sup> em nome dos valores imputados por essa tradição.

Como foi possível perceber na maior parte dos exemplos analisados, embora esse imaginário não seja claramente explicitado pelos autores, sendo, por vezes, até negado, a valorização de um modelo de ensino que privilegia o estudo sistemático da língua e atribui aos estudos literários clássicos (teorias) uma importância significativa no ensino da disciplina, revela um posicionamento bastante tradicional em relação aos temas educacionais, em um período notadamente marcado pelos anseios de mudança de paradigma da educação nacional.

O *imaginário da modernidade* é estruturado em função desse desejo de transformação da realidade imediata, por meio da ruptura com essa tradição tomada como origem, a qual, justamente por motivos de ordem pragmática, deve ser transformada e/ou substituída por contextos considerados mais relevantes do ponto de vista da atualidade e da formação do cidadão contemporâneo. Esses discursos baseiam-se na crença de que o passado deve receber um olhar crítico como forma de corrigir as falhas ou mesmo suprir a falta de saberes e de meios técnicos desse período.

Esse também é o caso do discurso dos MLP, recheados de concepções de ensino que buscam, nos avanços das teorias linguísticas modernas, o principal ponto de apoio. Nesse sentido, esse *imaginário* está relacionado à *representação* de que as mudanças significativas no ensino de língua materna serão efetuadas em função das pesquisas científicas, as quais buscam respaldo,

---

<sup>48</sup> A esse respeito, ver o trabalho de Lara (2006) sobre as imagens projetadas sobre a língua portuguesa a partir da análise de manuais didáticos de Língua Portuguesa, utilizados no Brasil ao longo do século XX.

cada vez mais, nos avanços tecnológicos (como as pesquisas que investigam as vantagens de inserção e utilização da informática como ferramenta no ensino de línguas). Nos manuais, a influência dessas concepções mais modernas pode ser notada mais claramente no ensino da produção de texto, em que são utilizadas abordagens em maior sintonia com as pesquisas científicas. Entretanto, a relação que os autores dos manuais mantêm com esses saberes científicos da linguística é uma relação de *vulgarização*, o que pode resultar, de um lado, em reducionismo da complexidade dos fatos de linguagem e, de outro lado, novamente o apego às classificações teóricas dos fatos de linguagem em detrimento da reflexão sobre os fenômenos.

Em suma, no discurso didático coexistem perspectivas de ensino em relação de ambivalência, por vezes contraditórias, conforme explicitado no *intradiscurso* verbalizado nesse *corpus*. Essas perspectivas estão fortemente afetadas por uma *interdiscursividade social*, resultante da confluência de perspectivas distintas que englobam tanto o *imaginário da modernidade* quanto o *imaginário da tradição*.

Enquanto o *imaginário da modernidade* é sustentado pelo domínio científico por intermédio da adesão às pesquisas científicas e inovadoras, regulamentadas pela *programação pré-pedagógica* (documentos oficiais); no *nível de ensino*, o *imaginário da tradição* é retomado e utilizado pelos *agentes educativos* que, embora sustentem um discurso ancorado no *imaginário da modernidade* (presente no MP), fazem uso de estratégias de ensino impregnadas de concepções tradicionais de educação (presentes, por exemplo, no MA).

Assim, não nos restam dúvidas de que as análises aqui efetuadas apontaram para a coexistência, no discurso didático, de *imaginários sociodiscursivos* que sobredeterminam as ações, os discursos e os jogos de influência presentes no sistema educacional em voga. Finalmente, salientamos que o percurso teórico-metodológico aqui delineado, fornecido pela tentativa de articulação de aspectos das teorias representacionais e de alguns elementos da Teoria Semi linguística, foi fundamental para fomentar nossas reflexões e análises, permitindo-nos avançar, sobretudo, em direção ao nosso propósito inicial de identificação, reflexão e análise dos *saberes de conhecimento* de Língua Portuguesa, seus *modos de didatização* e dinâmica da *comunicação didática*.

## Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- BATISTA, A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: BATISTA, A. & ROXO, R., (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. 7. ed., Campinas. Editora da Unicamp.
- BRANDÃO, H. & MARTINS, A. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou “a escolinha do professor mundo”. In: BATISTA, A. & ROXO, R., (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Língua Portuguesa: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio- PNLEM/2006. Brasília: MEC/SEF, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução nº 666/2005 de 07 de abril de 2005. Conteúdo Básico Curricular. Minas Gerais, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução nº 666/2005 de 07 de abril de 2005. Conteúdo Básico Curricular. Minas Gerais, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. \_\_Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução nº 833/2006 de 24 de novembro de 2006. Proposta Curricular para o ensino médio. Minas Gerais, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – Português (2007). Educação Básica – Ensino Médio. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>.
- CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens: volume único. São Paulo: Atual, 1. ed., 2003.
- CHARAUDEAU, P. *Le contrat de communication dans la situation classe*. In: Pratiques, número especial, 1993a.
- \_\_\_\_\_. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, A. D. (Orgs.) *O discurso da Mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996. p. 5-43.



\_\_\_\_\_. Análise do discurso: controvérsias e perspectivas. In: MARI, H. *et al* (Orgs.) *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte, Carol Borges, 1999. p. 27-43.

\_\_\_\_\_. *L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit*. 1999

\_\_\_\_\_. *Discurso Político*. Trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Coordenação da equipe de tradição Ângela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_ Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: Machado & Mello (orgs) *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. BH: Fale-UFMG/NAD, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick.; MAINGUENEAU, Dominique. (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. Fabiana Komesu (coord). São Paulo: Contexto.

EMEDIATO, Wander. Um olhar da Semiologia sobre manuais didáticos de Língua Portuguesa. In: Anais do II Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso e VIII Encontro Nacional de interação em linguagem verbal e não-verbal, 2007.

\_\_\_\_\_. Os lugares sociais do discurso e o problema da influência, da regulação e do poder nas práticas discursivas. In: LARA, G.M.P.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. (orgs) *Análises do discurso hoje*. v.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

\_\_\_\_\_ Organização enunciativa e modalização no discurso didático. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (Org.). *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna, Belo Horizonte, FALÉ/UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_ Os gêneros como tipos situacionais. In: MARI, H. et al. (org.) *Análise do discurso em perspectivas*. BH: Fale-UFMG, 2003.

FARACO, C. A. Bakhtin: precursor? . In: MARI, H. et al. (Orgs.) *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999.

FREITAG, B; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. *O livro didático em questão*. São Carlos: Cortez, 1993. 159 p.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

GADET, Françoise et al. Apresentação da conjuntura em lingüística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: Gadet F, Hak T(orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 1997.

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Clara Luz, 2004, 210 p.

GUILHAUMOU, J., MALDIDIER, D. Da enunciação ao acontecimento discursivo em análise do discurso. In: Guimarães, Eduardo (org). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989, p. 61-70.

GALATANU, Olga. Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. In: BARBIER, Jean Marie (org.). *Savoirs théoriques et saviors d'acton*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

LARA, Gláucia M. P. O discurso da gramática e a construção de um saber sobre a língua: algumas reflexões (org.). In: Língua (gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006.

MACEDO, M. A. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M.A. (Orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 3. ed., 2005 p. 48-61.

MACHADO, I. L. Uma teoria de Análise do Discurso: a Semiolinguística. In: MARI, H. *et al. Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso - FALE/UFMG, 2001.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. In: DLCV – V.1, João Pessoa, out./2003, p.9-40.

MARCUSCHI, L. A. O livro didático: gênero ou suporte? A identidade de gênero e sua escolha no ensino. In II Simpósio Internacional de Gêneros Textuais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M.A. (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 3. ed., 2005 p. 48-61.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BATISTA, A. & ROXO, R., (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

PÊCHEUX, Michel. Apresentação da conjuntura em lingüística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França (1969). In GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, São Paulo, 1997, p.39-60

\_\_\_\_\_. Análise Automática do discurso (AAD-69). In GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, São Paulo, 1997, p.61-161.

\_\_\_\_\_. Apresentação da análise automática do discurso (1982). In GADET, F.; HAK, T. (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, São Paulo, 1997, p.253-282.

\_\_\_\_\_. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso (1983). In GADET, F.; HAK, T. (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_.A Análise de Discurso: Três épocas. In GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, São Paulo, 1997, p.61-161.

\_\_\_\_\_.Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In GADET, F.; HAK,T. (Org.) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, São Paulo, 1997, p.163 -252.

PINHEIRO, J. H. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M.A. (orgs.) In: *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 3. ed., 2005, p. 62-74.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M.A. (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-34.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística geral. (Org. Charles Balley e Albert Sechehaye). São Paulo, Cultrix ed., 1969.

TERRA, E.; NICOLA, J. de. *Português de olho no mundo do trabalho*. Ensino Médio - volume único. Coleção de olho no mundo do trabalho. São Paulo: Scipione, 1. ed., 2005.

## ANEXOS

QUADRO 11 - Agrupamento dos temas por eixo de ensino no manual 1.

Eixo de ensino	Temas de ensino por capítulos		Natureza dos temas
Língua	1. Fonologia. 2. Ortografia. 3. Acentuação gráfica. 4. Estrutura e formação de palavras. 5. O substantivo e o artigo. 6. O adjetivo e o numeral. 7. O pronome. 8. O verbo. 9. 09. As categorias gramaticais invariáveis.	10. Termos essenciais da oração. 11. Termos integrantes da oração. 12. Termos acessórios da oração. 13. O período composto e as orações coordenadas. 14. As orações subordinadas. 15. Sintaxe de concordância. 16. Sintaxe de regência. 17. A crase.	Predomínio da Metalinguagem.  (Estudo da gramática tradicional)
Literatura	1. A arte literária. 2. A linguagem literária. 3. Periodização das literaturas portuguesa e brasileira. 4. A literatura medieval portuguesa. 5. O século XVI em Portugal e no Brasil. 6. O barroco. 7. O arcadismo em Portugal e no Brasil. 8. O romantismo – a poesia em Portugal e no Brasil. 9. O romantismo – a prosa em Portugal e no Brasil. 10. O Realismo-Naturalismo em Portugal e no Brasil.	11. O parnasianismo no Brasil. 12. O simbolismo em Portugal e no Brasil. 13. A revolução artística do início do século XX. 14. O século XX em Portugal. 15. O pré-modernismo no Brasil. 16. O primeiro momento modernista no Brasil. 17. O segundo momento modernista no Brasil - a poesia. 18. O segundo momento modernista no Brasil - a prosa. 19. O pós-modernismo.	Predomínio do estudo da historiografia literária e dos estilos de época.
Produção de texto	01. A produção de textos. 02. Linguagem e comunicação. 03. Níveis de linguagem. 04. As funções da linguagem. 05. A intertextualidade. 06. As várias vozes presentes no texto. 07. O texto e sua coerência. 08. A coesão textual. 09. Gêneros e tipos textuais. 10. Os textos conversacionais. 11. O texto descritivo. 12. A descrição e os pontos de vista. 13. O texto narrativo. 14. O texto argumentativo.	15. Persuasão e argumentação. 16. O texto explicativo. 17. Palavras imperativas. 18. O parágrafo. 19. A correspondência e suas linguagens. 20. A narrativa ficcional. 21. Os elementos da narrativa. 22. Defendendo um ponto de vista e os operadores argumentativos. 23. Objetividade e subjetividade no texto argumentativo. 24. A produção de textos e os exames.	Gêneros e/ou tipos textuais que servem de modelo para a proposta de produção textual.

Fonte: CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. (2003).

**QUADRO 12 - Agrupamento dos temas por eixo de ensino no manual 2.**

Eixo de ensino	Temas de ensino por capítulos		Natureza dos temas
Língua	18. Fonologia. 19. Ortografia. 20. Acentuação gráfica. 21. Estrutura e formação de palavras. 22. O substantivo e o artigo. 23. O adjetivo e o numeral. 24. O pronome. 25. O verbo. 26. 09. As categorias gramaticais invariáveis.	27. Termos essenciais da oração. 28. Termos integrantes da oração. 29. Termos acessórios da oração. 30. O período composto e as orações coordenadas. 31. As orações subordinadas. 32. Sintaxe de concordância. 33. Sintaxe de regência. 34. 17. A crase.	Predomínio da Metalinguagem. (Ênfase na gramática tradicional)
Literatura	1. A arte literária. 2. A linguagem literária. 3. Periodização das literaturas portuguesa e brasileira. 4. A literatura medieval portuguesa. 5. O século XVI em Portugal e no Brasil. 6. O barroco. 7. O arcadismo em Portugal e no Brasil. 8. O romantismo – a poesia em Portugal e no Brasil. 9. O romantismo – a prosa em Portugal e no Brasil. 10. O Realismo-Naturalismo em Portugal e no Brasil.	11. O parnasianismo no Brasil. 12. O simbolismo em Portugal e no Brasil. 13. A revolução artística do início do século XX. 14. O século XX em Portugal. 15. O pré-modernismo no Brasil. 16. O primeiro momento modernista no Brasil. 17. O segundo momento modernista no Brasil - a poesia. 18. O segundo momento modernista no Brasil - a prosa. 19. O pós-modernismo.	Predomínio do estudo da historiografia literária e dos estilos de época.
Produção de texto	25. A produção de textos. 26. Linguagem e comunicação. 27. Níveis de linguagem. 28. As funções da linguagem. 29. A intertextualidade. 30. As várias vozes presentes no texto. 31. O texto e sua coerência. 32. A coesão textual. 33. Gêneros e tipos textuais. 34. Os textos conversacionais. 35. O texto descritivo. 36. A descrição e os pontos de vista.	37. O texto narrativo. 38. O texto argumentativo. 39. Persuasão e argumentação. 40. O texto explicativo. 41. Palavras imperativas. 42. O parágrafo. 43. A correspondência e suas linguagens. 44. A narrativa ficcional. 45. Os elementos da narrativa. 46. Defendendo um ponto de vista e os operadores argumentativos. 47. Objetividade e subjetividade no texto argumentativo. 48. A produção de textos e os exames.	Definição de conceitos formais como tentativa de explicar os fatos lingüísticos.

Fonte: TERRA, E.; NICOLA, J. (2005).