

O Livro Didático de Português como Gênero do Discurso: Implicações Teóricas e Metodológicas¹

*The Portuguese Textbook as Discursive Genre: Theoretical and
Methodological Implications*

Clecio Bunzen, Doutorando em Linguística Aplicada, IEL- UNICAMP (CNPq),
cleciobunzen@gmail.com

Resumo

Na tentativa de ampliar as perspectivas teóricas e metodológicas que estudam o livro didático de português, defendemos a necessidade de estudá-lo, no campo da Linguística Aplicada, como um objeto de investigação multifacetado. Nessa direção, um dos encaminhamentos propostos, para melhor compreendermos seus diferentes perfis e estilos didáticos, é analisá-lo com base em uma perspectiva discursiva.

Palavras Chave: gênero do discurso, livro didático de português, estilo didático, gêneros intercalados.

Abstract

In this paper we attempt to broaden the theoretical and methodological perspectives for studying the Portuguese textbook, and we defend the need to study it within the field of Applied Linguistics, as a multifaceted object of investigation. In this direction, one of the ways to better understand the different profiles and teaching styles in the textbook is to analyze it based on a discursive perspective.

Keywords: genre, Portuguese textbook, teaching style, incorporated genres.



I SILID

Simpósio sobre
o Livro Didático
de Língua Materna
e Estrangeira

Análises de livros didáticos de português: tendências e limites

O *estado da arte* realizado por Allain Choppin (2004) nos mostra um forte crescimento de pesquisas, nos últimos 30 anos, sobre os livros escolares (entre eles, os didáticos) e a edição didática pelo mundo. As pesquisas brasileiras estão entre as mencionadas pelo autor, uma vez que o livro didático tornou-se um objeto de investigação em diversos campos do conhecimento. O livro didático de Português (doravante LDP), por exemplo, tem, desde a década de 60, sido utilizado, constantemente, como objeto de investigação no campo das Ciências da Linguagem (Letras, Lingüística, Teoria da Literatura, Comunicação Social, Lingüística Aplicada) e de algumas áreas da Educação.

O catálogo analítico **Que sabemos sobre o livro didático** (1989), organizado por conjunto de pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas, traz informações sobre 426 textos catalogados (livros, dissertações, teses, artigos, reportagens, etc.) que se dedicaram a estudar/comentar o livro didático. Alguns desses estudos tratam do livro didático de uma maneira geral e outros se enquadram em áreas específicas (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, e outros). Desta forma, foi possível fazer uma leitura de 95 resumos sobre o LDP para responder a seguinte questão: o que o catálogo nos informa sobre questões epistemológicas e metodológicas das pesquisas voltadas para o livro didático de Língua Portuguesa? Vejamos, então, algumas de nossas conclusões:

1. a maioria das pesquisas enfoca os LDP de *Ensino Fundamental I* (antigo 1º grau menor) e cartilhas, deixando, em segundo plano, os livros de Ensino Fundamental II (antigo 1º grau maior), de Ensino Médio (antigo 2º grau) ou de Educação de Jovens e Adultos.
2. mais da metade dos trabalhos sobre LDP (aproximadamente 65%) apresenta, como foco privilegiado de análise, *os conteúdos de ensino e as metodologias* utilizadas para ensiná-los. Assim, ainda não aparecem como questões centrais das investigações: a história do LDP, o processo de produção ou de consumo/utilização².
3. o enfoque no conteúdo e na metodologia de ensino faz com que os pesquisadores centrem sua perspectiva metodológica na *análise documental e de conteúdo*. Raras são as pesquisas que procuram, através de uma pesquisa de campo, traçar outros perfis metodológicos.
4. há uma forte apreciação crítica dos pesquisadores em relação aos livros didáticos produzidos neste período, ou seja, é comum apontar vários problemas de ordem editorial, epistemológica e metodológica na busca, talvez, de um "livro didático ideal"³.
5. percebe-se uma tendência maior no estudo do processo e dos efeitos da escolarização dos textos literários. Verificamos que outros conteúdos eram ainda pouco contemplados como objeto de investigação (por exemplo, o ensino de gramática ou de redação). Essa não contemplação deve-se tanto ao fato de os estudos lingüísticos e educacionais não estarem voltados, neste período, para tais temáticas; quanto ao fato de que o LDP raramente apresentava textos que não fossem da esfera literária.

As interpretações que fizemos da leitura dos 95 resumos publicados catálogo e do conhecimento que temos sobre alguns desses trabalhos nos revelam **estudos disciplinares** que normalmente apresentam um caráter essencialmente avaliativo, buscando, muitas vezes, culpar os livros didáticos pela crise da leitura, pelas dificuldades com a língua escrita e pelo insucesso do processo de escolarização. De outro lado, especialmente nos trabalhos produzidos pela Lingüística, verificamos um predomínio da “vigilância epistemológica” (cf. Chevallard, 1991): os LDP são acusados de trabalharem mal com os conhecimentos lingüísticos, destruindo (sic) a própria capacidade lingüística dos falantes. Talvez, por esse motivo, os resultados das pesquisas parecem contar uma mesma e triste história “a de um livro didático, sempre precário e já com problemas desde sua origem” (Almeida, 1997, p. 8).

Em recente estudo sobre a inovação no ensino de Português, Pietri (2003) faz considerações pertinentes que nos ajudou a compreender o porquê das pesquisas em Lingüística e em Lingüística Aplicada ainda se concentrarem em estudos avaliativos do LDP. O autor nos leva a compreender que os lingüistas foram acusados nos anos 70 e 80 pelo caos do ensino de língua materna na escola e, por esta razão, procuraram os “verdadeiros” culpados pelas falhas no sistema escolar. O LDP foi de fato compreendido como o grande vilão, uma vez que apresentava conteúdos e metodologias de ensino, compreendidos como tradicionais pela ciência moderna, e, quase não abriam espaço enunciativo para divulgar as idéias dos vários campos da Lingüística. Assim, como bem comenta Pietri (2003, p. 32):

O principal responsável apontado em diversos estudos ((na Lingüística)) é o livro didático. Nele, o autor faz uso superficial das idéias produzidas pelas ciências da linguagem, além de eliminar todo tipo de tensão através do método que utiliza. A crítica ao caráter nivelador do livro didático é parte de uma crítica à própria escola como instituição de controle do dizer e da distribuição do saber. Nela, privilegia-se o enunciado em lugar da enunciação, conteudístico, e se fornece um discurso de segunda ordem, próximo ao senso comum (Possenti, 1982)⁴.

Como sinalizamos em Bunzen (2005, p. 12): grande parte dos trabalhos utilizava-se do LDP como fonte de pesquisas para investigar a adequação da “transposição didática” de conceitos, procedimentos ou metodologias para o ensino da língua. E, apesar de acreditarmos no potencial analítico e nas possibilidades de mudança curricular via tal abordagem, não podemos deixar de apontar que o objeto de estudo parece não ser necessariamente o LDP e suas diferentes dimensões, mas apenas **uma** de suas inúmeras facetas (Batista 2003). Talvez, por esta razão, notamos uma perspectiva epistemológica mais prescritiva para julgar o *produto* com as lentes da ciência moderna capazes de dizer o que está incorreto na esfera escolar, deixando de lado estudos mais sócio-históricos e inter/multi/transdisciplinares que percebam o LDP em diferentes dimensões. Em suma: os livros didáticos de português e de outras disciplinas escolares acabam sendo vistos “como uma interessante fonte (ainda que problemática) para o estudo do cotidiano e dos saberes escolares do que propriamente como objeto de estudo e de pesquisa” (Batista, 1999, p. 530).

Batista e Rojo (2005) realizaram, recentemente, um *estado da arte* das pesquisas sobre livro didático no Brasil entre 1975 e 2003 e chegaram a conclusões que corroboram com a discussão que estamos realizando aqui. De

forma geral, as pesquisas sobre LD, nas diversas áreas do conhecimento, apresentam um caráter mais *sincrônico* do que *diacrônico*, ou seja, concentram-se na análise de conteúdos e metodologias de ensino; nos critérios e processos de avaliação dos livros didáticos e nos conteúdos ideológicos. Elas quase não utilizam categorias e metodologias de natureza sócio-histórica para compreensão desse objeto de investigação. O estado da arte revelou também que, nos últimos anos, as políticas públicas do livro didático (PNLD) passaram a ser objeto de investigação, juntamente com estudos sobre a produção, circulação e consumo dos livros didáticos avaliados pelo Ministério da Educação – praticamente ausentes em anos anteriores.

Se, por um lado, observamos, no cenário brasileiro, o crescimento de pesquisas sobre o LDP, impulsionado pelo crescimento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu* nos anos 90 e pelo impacto dos Programas Nacional do Livro Didático (cf. Batista e Rojo, 2005); por outro lado, as pesquisas na área de Língua Portuguesa se caracterizam ainda pelo enfoque avaliativo e concentram-se no produto final. Como bem explicitam os autores:

Na verdade, o interesse do pesquisador se dirige antes ao estudo dos conteúdos tratados pelo livro (um tema, um conceito ou noção, um corpo de conteúdos de uma disciplina) e os resultados tendem mais a contribuir para as preocupações da área de estudos da metodologia e da didática do que, propriamente, para a compreensão da literatura escolar. Essa literatura, nessas abordagens, tende – em maior ou menor grau – a ser tomada como um *documento* por meio do qual se aborda o fenômeno do ensino do que propriamente um *objeto* de pesquisa e investigação (2005, p.35).

No entanto, já se percebe um movimento na tentativa de compreender o LDP em várias dimensões e complexidade. Para que isso incida com mais frequência, fazem-se necessárias alterações nos procedimentos metodológicos e na própria concepção do objetivo de investigação. Acreditamos não ser mais possível desconsiderar: (i) o processo de autoria e de (re)profissionalização e formação acadêmica e pedagógica dos agentes envolvidos na produção e distribuição (autores, editores, divulgadores, etc.); (ii) a relação dos conhecimentos escolares legitimados com as mudanças curriculares e programáticas provenientes dos diversos órgãos que legislam sobre a educação formal; (iii) os critérios estabelecidos através dos Programas Nacionais de Avaliação do Livro Didático para os diversos níveis de ensino; (iv) a construção discursiva de um projeto didático autoral que se revela pela construção cheia de intercalações e intertextual do texto didático, entre outros aspectos. Neste sentido, torna-se evidente a necessidade de traçarmos outros desenhos metodológicos para compreensão do LDP e da grande rede de disputas econômicas, sociais, políticas e epistemológicas que envolvem os processos de produção, circulação e consumo.

A relevância de estudar o LDP no campo da Lingüística Aplicada

Além dos trabalhos no campo da LA que se aproximam das metodologias e concepções das análises de LDP realizadas pela Lingüística – comentadas brevemente no item anterior – encontramos também um interesse pelos

estudos que se voltam para a linguagem do texto didático. Kleiman (1989) discute, por exemplo, a coerência e legibilidade por uma perspectiva pragmática para mostrar que os autores “abusam” do turno, impondo objetivos implícitos e rompem máximos de informatividade, sinceridade e modo. Assim, trabalhos como os de Kleiman (1989) e de Braga (1982) enfocam o papel da linguagem na construção do texto didático especialmente a estruturação do texto e sua relação com aspectos textuais (sintático, lexicais e estruturais) no processo de compreensão do leitor.

A partir dos anos 90, um conjunto de pesquisadores, baseados em referenciais teóricos advindos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF) e da desconstrução (especialmente, Derrida), faz análises de livros didáticos de língua materna e estrangeira em uma vertente discursiva voltada para questões de poder, ideologia, interpretação, autoria e legitimação do livro didático (cf. Coracini, 1995; 1999). Destacam-se também neste período algumas análises, no campo aplicado em interface com a ADF ou com a sociolinguística interacional, voltadas para a interação em sala de aula entre professores, alunos e materiais didáticos.

Nos últimos dez anos, os estudos sobre letramento no campo aplicado – partindo de uma concepção de sujeito e de interação diferentes da ADF⁵ - têm revelado a importância de não concentrarmos nossa perspectiva apenas no texto didático, mas perceber as diversas funções sociais que tal objeto cultural exerce na vida dos indivíduos de uma determinada comunidade. Os dados do INAF (2001) – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – mostram que 59% dos dois mil entrevistados - entre 15 e 64 anos - afirmam ter algum livro didático em casa (cf. Abreu, 2003). O diálogo com os estudos do letramento e da sociologia da leitura tem possibilitado análises no campo aplicado que percebem os livros escolares como objetos culturais importantes para co-construção de práticas discursivas na esfera escolar e cotidiana. Olhando por este prisma, os livros didáticos de português são peças fundamentais para um conjunto de práticas escolares que envolvem tanto o trabalho docente como relações mais amplas com a cultura escrita.

Ao discutir o papel dos LDP para construção dessas práticas, o linguista aplicado pode buscar “elementos teórico-metodológicos que permitam melhor descrever os modos de inserção e funcionamento dos materiais escritos no campo sociocultural e político” (Signorini, 2001, p. 10). E, para se entender os “modos de inscrição” de tais objetos culturais, tornaram-se necessário criar “alternativas teórico-metodológicas a partir e em função de uma redefinição do objeto de estudo” (Signorini, 1998, p. 101). Vejamos algumas questões que nos parecem essenciais para consolidação de novas agendas de pesquisa:

1. a análise do LDP como um objeto de investigação multifacetado implica a construção de um percurso metodológico também processual, ou seja, “por ações orientadas mais por um plano que por um programa fixo pré-montado, por ações orientadas e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo” (Signorini, 1998, p. 103). Visita às editoras e entrevistas semi-estruturadas⁶ com os autores de três coleções didáticas nos auxiliou, por exemplo, na compreensão de elementos da produção do LDP, enquanto um artefato cultural que é resultado de um complexo processo de articulação entre diversos agentes (cf. Bunzen, 2005).

2. a análise do LDP como um discurso escrito, parte integrante de uma discussão ideológica, que refuta, confirma, antecipa respostas e objeções, etc. (Bakhtin/Volochinov, [1929] 1981, p. 123) abre espaço para

compreendê-lo como **um gênero do discurso** que dirige-se a determinados interlocutores com várias finalidades (cf. Bunzen, 2005; Bunzen & Rojo, 2005). Neste caso, procuramos ampliar a concepção de LDP como um suporte de textos ou gêneros variados. Tornou-se mais produtivo procurar compreender as diversas vozes sociais que emergem das redes intertextuais e interdiscursivas tecidas para composição de um projeto didático autoral, no sentido bakhtiniano de autoria (cf. Bunzen & Rojo, 2005; Bunzen, 2007).

3. a perspectiva sócio-histórica de base discursiva tem percebido a necessidade de compreender o livro didático enquanto um gênero do discurso (cf. Braga, 2003; Bunzen, 2005; Bunzen & Rojo, 2005; Martins, 2006). Braga (2003) e Martins (2006), no campo do ensino de Ciências, defendem que o **texto didático** é um gênero híbrido que se forma a partir do discurso científico, didático e cotidiano. Com tal posicionamento, esses estudos estão mostrando que o livro didático é mais do que um suporte de textos, mas “uma construção discursiva própria do ambiente escolar, em interação com outros discursos” (Martins, 2006, p. 126). A nosso ver, o LDP pode ser, por esse motivo, analisado e compreendido como um enunciado num gênero do discurso que está intrinsecamente relacionado às esferas de produção e circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo (cf. Bakhtin [1952-53] 1979).

Os três itens brevemente esboçados fazem parte de um esforço epistemológico e metodológico para compreender o LDP como “composições complexas, sócio-historicamente situadas e abertas à multiplicidade de usos e interpretações, e que encenam, em sua própria constituição, diferenças e conflitos teórico-metodológicos (...) e político-ideológicos” (Signorini, 2007, p.12), nem sempre consideradas nas pesquisas e, conseqüentemente, nos cursos de formação de professores.

O primeiro item nos possibilita compreender a relação entre diversos agentes (autores, editores, diagramadores, professores, avaliadores) e dos diversos processos envolvidos na produção desse gênero do discurso. Para Martins (2006, p. 131), “o conhecimento acerca destes complexos processos é essencial para significar aspectos da intencionalidade pedagógica do livro, para se revelar processos sociais de construção de autoria, credibilidade e legitimidade para o texto”.

O segundo item sugere uma análise discursiva do próprio livro didático e dos procedimentos autorizados e legitimados para ensinar determinados objetos de ensino em aulas de Português (como explicar um uso maior de crônicas em livros de 7^a e/ou 8^a séries ou de histórias em quadrinhos do Chico Bento para o tratamento da variação linguística).

O terceiro item nos impulsiona para compreensão da construção do ponto de vista histórico dos *projetos didáticos autorais* (Rojo, 2005) e do hibridismo de outros gêneros que circularam na escola nos séculos XIX e XX (manuais de Retórica, gramática, antologia). Nesta direção, está sendo possível discutir os posicionamentos autoral e estilístico para o ensino de determinados objetos de ensino. Algumas questões que poderíamos nos perguntar é: (a) como determinado conceito (verbo, substantivo, crase, etc.) ou procedimento (consulta ao dicionário) era ensinado nos livros didáticos de anos anteriores e nos atuais? (b) que textos e vozes sociais compõem a

coletânea dos livros didáticos de português ao longo das décadas? (c) quais são os estilos de atividades realizadas para produção de texto, leitura e conhecimentos lingüísticos do ponto de vista histórico e discursivo? (d) quais as diferenças composicionais, temáticas e estilísticas de várias edições de uma coleção didática? (e) quais são as diferenças composicionais, temáticas e estilísticas de coleções didáticas de uma mesma editora? (f) que temáticas têm dominado os LDPs nos últimos anos (amor, solidariedade, meio-ambiente, diferenças, trabalho, consumo, etc.)? O que a permanência desses temas e a ausência de outros revelam?

No próximo item, exemplificaremos brevemente nossa abordagem com alguns comentários sobre uma característica textual-discursiva do LDP que tem nos chamado atenção para compreendê-lo como um gênero do discurso: a **intercalação**.

Característica essencial do gênero LDP: a intercalação

Fenômenos como o *hibridismo* e a *intercalação* dos gêneros são cada vez mais presentes nos textos que lemos/ouvimos e produzimos. Nesse sentido, parece-nos que já é um ponto pacífico que os gêneros são muito mais dinâmicos do que estáticos, principalmente, em algumas esferas da atividade humana, como a artística e a midiática. Estudar os gêneros sem concebê-los como “modelos estanques” ou “estruturas rígidas”, como bem defendeu Marcuschi (2005:18), abre a possibilidade para compreendermos a complexa relação entre gêneros e atividade humana e para a mixagem de práticas sociais. Como tais práticas não são homogêneas, mas plurais, não poderíamos analisar os gêneros sem pensar também no **plurilingüismo** (Bakhtin, 1934-35) que se revela na inter-relação entre vozes, estilos e linguagens sociais, apontando também para o dialogismo entre os gêneros.

Os gêneros poderiam, então, ser compreendidos não como procedimentos, categorias formais ou estruturas (cf. Machado, 1996), mas sim como espaço de permanente mobilidade, movimento e transformação. Por esse motivo, Cohen (apud Machado, 1996) nos leva a refletir sobre a importância de perceber a relação dos gêneros com outros gêneros e o processo combinatório de misturas como um ponto essencial para a própria definição de gênero. Um olhar sócio-histórico e cultural para as práticas de linguagem procura levar em consideração a relação tempo-espaço (cronotopos) e percebe que “um gênero surge de outros gêneros, um gênero é sempre a transformação de um ou vários gêneros antigos por inversão, por deslocamento, por combinação” (Todorov, 1980: 264). Em sua discussão sobre as formas composicionais típicas da introdução e da organização do plurilingüismo no romance, Bakhtin (1934-35) aponta para dois tipos de mecanismos dialógicos que são importantes para compreendermos o próprio funcionamento dos gêneros: a questão da **construção híbrida**⁷ e dos **gêneros intercalados**. Temos utilizado tais reflexões para compreendermos a sociogênese do LDP e suas características composicionais e estilísticas.

Assim, quando os autores e editores de LDP selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas (organizados por seções didáticas regulares, pois tem uma inter-relação com a proposta pedagógica), eles estão produzindo um enunciado relativamente estável, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido

ou autorizado como forma de conhecimentos sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem. Não se pode esquecer que determinados objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados, em uma determinada progressão, levando-se em consideração, principalmente, a **avaliação apreciativa** dos autores e editores em relação aos seus interlocutores e ao próprio ensino de língua materna, para determinado nível de ensino. Bentes (2005, p. 95-100), ao comentar sobre o seu processo de elaboração de um LDP para Educação de Jovens e Adultos, nos ajuda a compreender melhor tal questão:

A execução de um projeto dessa natureza envolveu uma intensa negociação em relação à estruturação do livro, ao tipo de linguagem a ser empregada e aos conteúdos e competências que deveriam ser trabalhados com os alunos de uma determinada faixa etária. (...) O processo de elaboração de um livro didático é complexo e se constitui num percurso no qual cada etapa vencida é seguida de outra, que impõe novos obstáculos e desafios. [...] Um deles (problemas) diz respeito ao estilo de escrita que se fazia necessário para que os objetivos de desenvolver as diversas competências de leitura e escrita dos alunos fossem alcançados. Por exemplo, a elaboração dos textos de introdução de cada módulo e, principalmente, do texto de análise que compõe a seção *Explorando o universo textual* demandou, de minha parte, um trabalho contínuo de escrita e reescrita.

Em uma perspectiva histórica, vale lembrar que o fenômeno da intercalação já estava presente nas antologias utilizadas nas aulas de Português nos séculos XIX e XX. Um tipo de impresso escolar em que os alunos e professores encontravam uma seleção de textos literários de autores portugueses e brasileiros tidos como pertencentes ao cânone, que eram apresentados aos alunos, antecedidos de breves comentários, notas explicativas, e, algumas vezes, de um vocabulário. Neste sentido, é interessante perceber que o discurso autoral intercalava os fragmentos dos textos literários em praticamente duas formas (i) na apresentação da biografia dos escritores e do contexto de produção dos fragmentos que serão lidos e (ii) nas notas de rodapé explicativas inseridas nos fragmentos. Vejamos uma página da 38ª edição da Antologia Nacional (1962), de Fausto Barreto e Carlos de Laet:



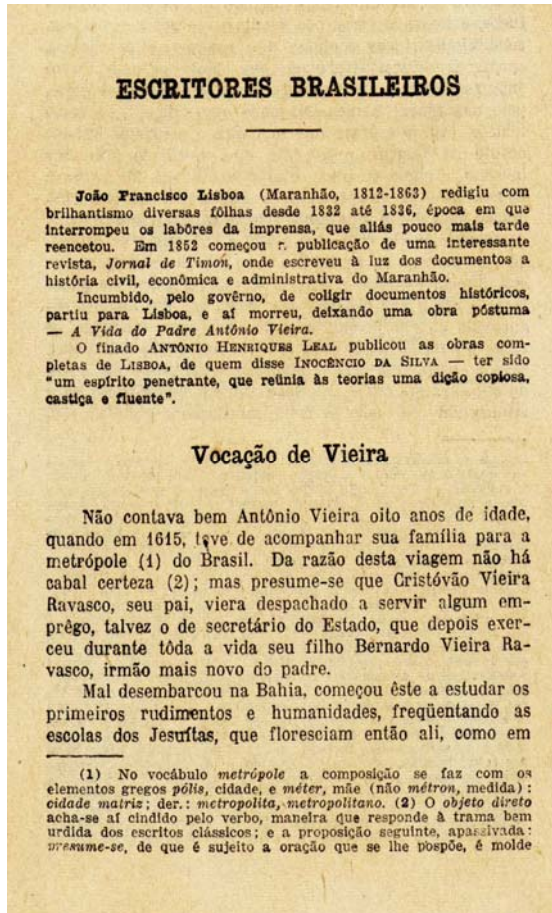
I SILID

Simpósio sobre
o Livro Didático
de Língua Materna
e Estrangeira

Im

AS

e



Essas duas formas de inserção do discurso autoral nos mostram que a presença do autor/organizador da antologia não se dá apenas nas escolhas efetuadas. O texto da *Antologia Nacional* já é um bom exemplo da reprodução do texto (do outro) “para criação de um texto emoldurador (que comenta, avalia, objetiva, etc.)” (Bakhtin, 1959-61/1976: 309). As antologias, então, vão se compor através da intercalação de fragmentos de textos da esfera literária e do discurso autoral que é bem próximo a gêneros de divulgação científica como pequenas exposições e breves explicações. A seleção textual e os comentários/explicações não são neutros, mas revela intenções, ou seja, uma tomada de partido. A escolha de trazer um trecho do escritor João Francisco Lisboa sobre a vida do padre Antônio Vieira aponta entre tantas outras questões para a construção de materiais didáticos que elegem a língua e a literatura nacional como objeto de conhecimento e difusão entre os escolares (Zilberman, 2003, p. 247). Interessantes são as apreciações positivas da forma de escrever – “brilhantismo”, “trama bem urdida dos escritos clássicos”- que os autores fazem do autor na pequena biografia ou nas notas explicativas. Essa reflexão encaixa-se perfeitamente em alguns exemplos trazidos por Bakhtin sobre os gêneros (1952-53, **negrito nosso**):

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

aquelas idéias determinantes dos 'senhores do pensamento' de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. **Já nem falo dos modelos de antologias escolares nos quais as crianças aprendem a língua materna e, evidentemente, são sempre expressivos.**

A gramática utilizada para fins pedagógicos até hoje, como sabemos, traz um conjunto de trechos explicativos/expositivos – o *discurso do gramático* - e um conjunto de citações – o *discurso do exemplo*. Ou seja, ela também é composta por gêneros intercalados. Segundo Leite (2001, p. 291), o discurso do gramático é “aquele pelo qual o autor se enuncia frente à teoria, e em que existe, em maior ou menor escola, mostrada, a heterogeneidade das muitas vozes que constituíram/constituem o conhecimento gramatical de cada língua”. Entre o discurso do gramático podemos verificar justamente a intercalação através de exemplos que servem como modelos de uso da língua ou de incorreção. O jogo discursivo que se estabelece aqui, como bem analisa a autora, é entre a exposição teórica sobre a matéria e sua comprovação por meio de exemplos retirados normalmente das obras literárias. Uma questão que poderia ser de grande interesse para pesquisas é como os autores dos livros didáticos se apropriaram desse discurso do gramático e do exemplo.

Do ponto de vista histórico, veremos, já nas décadas de 40 e 50, livros escolares que fazem a união da antologia com a gramática. A partir dos anos 60, percebemos, devido a uma reconfiguração dos objetivos da disciplina e dos novos perfis de alunado e professorado, uma diminuição da educação lingüística voltada essencialmente para um beletismo. Em suma: as antologias deixam de ser o material mais adequado para o ensino de língua materna.

Entre os anos 60 e 70, a gramática e a coletânea de textos são fundidas com um conjunto de instrumentos de normalização das atividades (observar, ler e responder questionários) e com as explicações didáticas, realizadas pelos novos autores de livro didático. Tal questão aponta claramente para a produção de gêneros da esfera pedagógica (ordens, perguntas, instruções, descrições de ação, explicações, verbetes, curiosidades, pequenas exposições)⁸.

Mais do que simples transcrições de trechos seletos, os compêndios passaram a apresentar orientações, exercícios, atividades, resumos, esquemas, etc., adotam novas disposições gráficas e passam a incluir uma parcela significativamente maior de autores contemporâneos do que aquela que se observava nas antigas séries didáticas (Pfromm Neto et al., 1974).

Como comentamos em trabalho anterior sobre autoria e estilo no gênero LDP (Bunzen & Rojo, 2005), este discurso didático-pedagógico – semelhante à própria organização de uma aula – é aquele que costura a intercalação de outros, trazendo mais claramente a voz e a postura autoral. O tipo de pergunta decorrerá da apreciação de valor dos autores sobre o alunado da série a que o livro se destina, na sua relação de aprendizado com o objeto de ensino. Neste caso, é interessante apontar que essa apreciação pode, inclusive, “apagar” o professor desse processo. Os gêneros que intercalam o discurso autoral não são apenas os literários, mas advindos de outras esferas de atividade humana: temos assim outras vozes, outros discursos.

Se compreendermos o LDP apenas como um suporte que funcionaria como um grande “arquivo” para *gêneros emergentes* e os *gêneros migrados*

(Marcuschi, 2004), corremos o risco de não analisar o projeto didático autoral – elemento importante para os estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua e para a própria operacionalização discursiva do conceito de gênero. Como procuramos defender aqui brevemente, é possível também compreender o LDP como um gênero complexo que é constituído historicamente, como tantos outros, justamente através dessa complexa rede de intercalações, marcadas cada vez mais por aspectos gráfico-editoriais (cores, imagens, diagramações, boxes).

Ao discutir sobre as formas composicionais típicas de introdução e da organização do plurilíngüismo no romance, Bakhtin nos ajudou a compreender também a heterogeneidade de vozes, estilos, gêneros e linguagens sociais em outros gêneros. Os dois tipos de mecanismos dialógicos (a **construção híbrida** - quando entre os enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há fronteira forma, composicional e sintática - e a **intercalação**- as fronteiras são marcadas) trazidos pelo autor tornaram-se essencial para entendermos o gênero LDP. Segundo Bakhtin (1934-35), o romance admite a introdução na sua composição, **intencional** ou não, de diferentes gêneros do discurso:

Em princípio, qualquer gênero pode ser introduzido na estrutura do romance, e de fato é muito difícil encontrar um gênero que não tenha sido alguma vez incluído num romance por algum autor. Os gêneros introduzidos no romance conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade e estilística.

No caso do livro didático de língua portuguesa, precisamos justamente apostar em análises que concebendo o livro didático enquanto um gênero perceba justamente os mecanismos de introdução e de intercalação de tais gêneros. Nos LDPs, os textos em gêneros diversos intercalam o discurso autoral e cada vez mais apresentam forma composicional, temas e estilos diversos. Vejamos as duas páginas a seguir de dois livros didáticos de Ensino Médio: a primeira, retirada de Abaurre, Fadel e Pontara (2000), destaca o discurso autoral intercalado por um texto cuja finalidade é apresentar para os possíveis interlocutores a relação entre os conceitos de “texto” e de “contexto”. O texto *em forma de carta* não se encontra mais na sua função social “original” de servir como parte de uma propaganda que circulou em revistas semanais dirigidas a uma determinada parcela da população brasileira. Intercalada no texto didático, a propaganda funciona como texto desencadeador de uma discussão com os alunos de Ensino Médio sobre a importância de o leitor autônomo conhecer elementos do contexto, para poder compreender melhor o texto.

A imagem da praia de Aruba que acompanha a carta na campanha publicitária original, por exemplo, não aparece nesta página, pois a finalidade da utilização/citação da suposta carta é justamente outra. A imagem da praia, neste caso, dificultaria até mesmo o propósito didático que é partir de um texto com uma estrutura de carta para mostrar aos alunos que, na realidade, trata-se de uma propaganda, e, que, para realizar tal leitura, é necessário conhecer o *contexto de produção do texto*.



I SILID

Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira

Capítulo 3

O TEXTO

1. TEXTO, CONTEXTO E INTERLUCÇÃO

O que é um texto?

Um texto é uma manifestação linguística produzida por alguém, em alguma situação concreta (contexto), com determinada intenção.

Imaginemos a seguinte situação: você está passando pela rua e, diante de um edifício, vê alguém que sai correndo e grita: "Fogo!". Nessa circunstância, a palavra "fogo" adquire um significado mais abrangente para você do que a mera referência a um processo de combustão. Sua interpretação será a de que há algo incendiando-se naquele edifício e a pessoa que dele saiu correndo vai, ao gritar, alertar outras pessoas e, se possível, conseguir ajuda. A pessoa está, com seu grito, realizando uma manifestação linguística: a situação concreta é o edifício que pega fogo e a intenção é a de avisar outras pessoas do perigo e conseguir socorro. Logo, nessa situação específica, "fogo" pode ser tomado como um texto. O que dá sentido a um texto é, portanto, a combinação destes fatores: o linguístico, o contextual e o intencional.

Devemos, ainda, considerar outro importante aspecto ao falarmos sobre texto. Ele é sempre dirigido a alguém, ou seja, a situação de produção de um texto supõe a existência de um interlocutor a quem ele se dirige. Isso também é evidenciado no exemplo que demos. A pessoa que grita "fogo!" espera ser ouvida e compreendida por outras pessoas.

Como vemos mais adiante, são estabelecidos diferentes tipos de interlucção no momento de produção do texto, e pode-se mesmo dizer que o sentido dos textos é construído na interação entre o seu autor e o interlocutor a quem se destina.

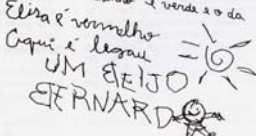
CAPÍTULO 3 — O TEXTO

A seguir, passaremos a tratar da relação entre texto e contexto.

A relação texto/contexto

Durante alguns meses, no ano de 1995, revistas de circulação nacional veicularam uma propaganda que, ao lado da fotografia de uma praia, trazia uma carta de alguém chamado Bernardo, endereçada a um casal amigo. Veja como esse texto era apresentado aos leitores.

Aruba, 20 de fevereiro de 1995
Queridos Ana e Paulo:
Aqui é o seu velho amigo Bernardo, falando
solamente de Aruba. Estamos nos divertindo muito
nos mergulhos, pedras corais e nas águas cristalinas
de Babel. Também é maravilhoso estar aqui
com bebidas esquisitas, muita música e
Desobrimos também a praia de juventude.
E de água salgada (ah! ah! ah!).
A maré, periculis dos adereços, pedras
de mármore e nomeadamente nos velhos tempos
de um casal! O qual do mar é incrível!
e a areia, brancinha... A praia é bonita.
Outro, em linguagem de castelhano:
O mar azulinho e verde e o da
Ela é vermelha.
Come e beba!
UM BEIJO
BERNARDO



para que o apelido de Cláudio Humberto fizesse sentido?

c) se Gilberto Dimenstein fosse coerente com sua maneira de construir círculos víciosos, como escreveria a propaganda do biscoito Fostines?

QUESTÃO 6 (Unicamp)

A maneira como certos textos são escritos pode produzir efeitos de incoerência, como no exemplo: "Zélia Cardoso de Melo decidiu amanhã oficializar sua união com Chico Ayrão" (A Tarde, Salvador, 16 set. 1994). É o que ocorre no trecho a seguir:

TEXTO PARA AS QUESTÕES 7 E 8 (FUVEST)	
I Como limpar o pátio de uma concessionária usando um jornal	II A Brasiliwagen está prevenindo vender 5 000 carros novos e 2 000 usados este ano anunciando no Estádio

QUESTÃO 7

Confrontando-os, de dois sentidos em que o texto I pode ser entendido.

QUESTÃO 8

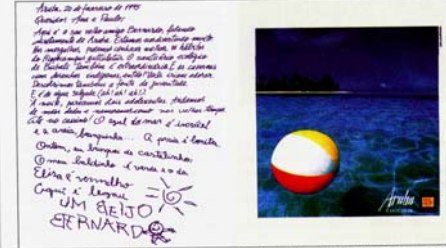
Ainda em relação aos mesmos textos, explique:

a) com que segmento do segundo texto você pode relacionar a palavra como do primeiro texto?

b) com que segmento do primeiro texto você pode relacionar a sequência "vender 5 000 carros novos e 2 000 usados"?

QUESTÃO 9

A exploração da incoerência pode fazer parte de um programa intencionalmente arquitetado pelo construtor do texto para obter efeitos de sentido diversificados. Observe, por exemplo, o texto publicitário que vem a seguir:



Revista Imprensa, 92-12-3, maio 1995.

Já no livro didático Lições de texto: leitura e redação de Platão & Fiorin (2003), a mesma propaganda utilizada por Abaurre et al. funciona como mote para um exercício da última unidade didática que trata, especificamente, da coerência e progressão textual. A propaganda é utilizada na segunda proposta para que o aluno responda duas questões⁹ e perceba os efeitos de sentido utilizados pelo produtor do texto. Dessa forma, as duas questões levam o aluno a fazer uma análise linguística da parte final da "carta", levando em consideração os conceitos de coerência e progressão textual, estudados anteriormente na unidade didática. Aqui é interessante nos questionar: o que essas escolhas com tratamento editorial específico e vozes sociais revelam sobre o ensino de Português para alunos de ensino médio brasileiros?

Como uma breve conclusão, podemos apontar para o fato de que o fenômeno da intercalação aponta justamente para a forma de apreensão didática do discurso de outrem. Nossos resultados sugerem que estamos diante de uma forma de *discurso reportado* típica deste gênero, ou seja, uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto através da intercalação de outros. Em outras palavras, um gênero que, em seu processo de constituição, envolve vários outros, construindo sua própria identidade e seu estatuto através da mixagem. Não é, a nosso ver, um conjunto de textos (um arquivo) sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria. Em certo sentido, tal discussão serve para sairmos das perspectivas "biológicas" (gênero como espécie pura) e essencialistas e partimos para uma perspectiva analítica que considere a interação de estruturas e práticas sociais discretas (cf. Canclini, 2003); construindo assim implicações teóricas e metodológicas para as análises de LDP. De um ponto de vista discursivo, revela-nos também que os autores escolhem propagandas publicadas em revistas como *IstoÉ*, *Veja* e *Imprensa*



I SILID

Simpósio sobre
o Livro Didático
de Língua Materna
e Estrangeira

para um público específico, mas que no LDP recebem um reacentuação na tentativa de formação de leitores e escritores mais “eficientes”.

Algumas considerações finais

Na tentativa de ampliar as perspectivas metodológicas e a própria concepção de livro didático de português (LDP) no campo aplicado, defendemos, ao longo do artigo, a necessidade de compreendê-lo como um objeto de investigação complexo e multifacetado. Nessa direção, um dos encaminhamentos proposto para melhor compreender suas diversas facetas, seus diferentes perfis e estilos didáticos é analisá-lo com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva, que o concebe enquanto um *gênero do discurso*, no sentido dado pelo Círculo de Bakhtin.

Assumir tal posicionamento implica percebê-lo como um gênero do discurso, historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação sócio-histórica de produção, retira seus **temas** (os objetos de ensino carregados de valor ideológico), **formas de composição** para uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do Ministério) e um **estilo didático** próprio. Para dar visibilidade a relação dialógica que se instaura entre a seleção dos objetos de ensino e sua organização, formando uma arquitetura móvel e multidimensional ou uma *forma arquitetônica de realização* (Bakhtin, 1924), discutimos um dos fenômenos que é a intercalação para se contrapor a perspectiva analítica, quase que hegemônica, de compreensão do LDP como um suporte.

Resta-nos aqui reafirmar a necessidade de pesquisas mais voltadas para: as múltiplas linguagens do texto didático e dos aspectos discursivos e estilísticos das coleções. Sentimos falta, por exemplo, de análises mais detalhadas das unidades didáticas dos LDPs, de comparações entre coleções dos mesmos autores em períodos diferentes, de análises da multimodalidade que compõe o texto didático, etc. Essa falta é, em certo sentido positiva, pois nos revela necessariamente uma agenda de pesquisa importante para trabalhos futuros na LA não só em relação aos materiais didáticos de ensino de língua materna, mas também de outras disciplinas.

Notas

¹ Este trabalho situa-se no âmbito do projeto de pesquisa: *Letramento do Professor*: processos de retextualização e práticas de letramento (coordenado pela Dr. Ângela Kleiman, IEL-UNICAMP). Temos contribuído também com discussões no projeto *LDP-PROPERFIL*, coordenado pela Dr. Roxane Rojo (IEL-UNICAMP).

² Todas as pesquisas que se concentravam nos LDPs de Ensino Fundamental II (antigas 5ª a 8ª série) se dedicam praticamente ao estudo dos conteúdos e métodos de ensino e só poucas observam a seleção e a utilização do livro didático pelos professores.

³ Tornam-se objetos de críticas: a linguagem utilizada nos livros didáticos; o exagero e ideologia das imagens e ilustrações nas obras; as atividades de compreensão de texto e a própria formação do leitor; os conteúdos ideológicos veiculados nos textos que compõem o LDP.

⁴ POSSENTI, S. (1982). Algumas notas sobre o discurso sobre a escola. In: **Boletim da Abralín**, 02: 61-69, 1982.

⁵ Não temos como objetivo neste artigo discutir sobre as semelhanças e diferenças entre os trabalhos no campo aplicado que se baseiam na ADF (Pêcheux, Foucault) com um forte diálogo com a psicanálise e os estudos sobre letramento e interação que partem de uma perspectiva mais pragmática e sócio-cognitiva. Acreditamos que tais diferenças refletem no tipo de análise que é realizada ao ter o LDP ou a interação com o material didático como objeto de investigação. A nosso ver, um estudo mais detalhado ainda está por ser realizado.

⁶ Do ponto de vista dos estudos da linguagem, as entrevistas têm se mostrado uma ferramenta essencial para contribuição da compreensão das práticas discursivas e dos processos interativos e interlocutivos.

⁷ "Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas 'linguagens', duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática [...]" (BAKHTIN, 1934-35/1975, p. 110). O contrário ocorre com os gêneros intercalados, cujas fronteiras são marcadas.

⁸ Uma interessante análise da construção/constituição do texto escolar, o leitor encontra em Batista (2004).

⁹ As perguntas que os autores elaboram são: a) A parte final do texto (sobretudo após a frase "Até no casino!!"), interpretada no seu sentido literal, contém uma incoerência gritante. Explique por quê; e b) Interpretando a mesma passagem no seu sentido não-literal, descobrimos nela um criativo efeito de sentido. Qual é esse efeito?

Referências

ABREU, M. Os números da cultura. In: Ribeiro, V. (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

ALMEIDA, M. Relatório final do projeto "O que se sabe sobre livros didáticos de língua portuguesa para o segundo grau". Orientadora: Lilian Lopes Martin da Silva. Unicamp, 1997. (mimeo).

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. ([1929]). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3ª ed. São Paulo : HUCITEC, 1986.

BAKHTIN, M. ([1959-61] 1976). O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. ([1952-53] 1979) Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. ([1934-35] 1975). O discurso no Romance. In: **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. 4ª ed. São Paulo: HUCITEC/ UNESP, 1998.

BATISTA, A. **O texto escolar: Uma história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



I SILID

Simpósio sobre
o Livro Didático
de Língua Materna
e Estrangeira

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: Rojo, R. & Batista, A. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: Márcia Abreu (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

BATISTA, A; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

BENTES, A. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: Acir Mário Karwoski et al. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

BRAGA, D. **A explicitação de predicados retóricos e saliências de informação na retenção do texto didático**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1982.

BRAGA, S. A. M. **O texto do livro didático de ciências: um gênero discursivo**. Tese de Doutorado em Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BUNZEN, C. **Livro didático de língua portuguesa: Um gênero do discurso**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BUNZEN, C. (2007). Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de Língua Portuguesa: Um estudo exploratório. In: Signorini, I. (Org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BUNZEN, C. & ROJO, R. (2005). Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Val, M. da G. C. e Marcuschi, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: Letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Madrid: Aique, 1991.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, Volume 30, Nº 3, São Paulo. p. 549- 566, 2004.

CORACINI, M. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KLEIMAN, A. A coerência e legibilidade do texto didático. In: **Leitura: Ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.



I SILID

Simpósio sobre
o Livro Didático
de Língua Materna
e Estrangeira

LEITE, M. O discurso dos exemplos nas gramáticas portuguesas do século XVI. In: Hudinilson U. et al. (Orgs.) **Dino Preti e seus temas: oralidade, Literatura, mídia e ensino**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, I. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: Faraco, C. A et al. (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. 3º ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: Karwoski et al. (Orgs.) **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

_____. "Gêneros e suporte: a identidade de gênero no livro didático". Apresentação no II Simpósio de Estudo dos Gêneros Textuais (SIGET). União da Vitória, Paraná, 2004.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para pesquisa. **Pro-posições**, Volume 17, Nº 01. jan/abril, 2006.

PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. IEL-UNICAMP, 2003.

PFROMM NETO, Samuel et al. (1974). **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor, Instituto Nacional do Livro.

ROJO, R. (2005). Livros em sala de aula – modos de usar. In: www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005. Acessado em 03/08/2005.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: Signorini, I. (Org.) **Significados da Inovação no Ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Apresentação. In: Signorini, I. (Org) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: Signorini, I. e Cavalcanti, M. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

TODOROV, T. **Mikaïl Bakhtine: Le principe dialogique**. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

UNICAMP. **O que sabemos sobre o livro didático? Catálogo analítico**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

ZILBERMAN, R. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: Paiva, A. et al. (Orgs.) **Literatura e letramento: Espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.