UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR PRESENTE EM TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DOS ANOS 1990, 2000, 2010

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Adriana Trindade Vargas

Santa Maria, RS, Brasil
2014

A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR PRESENTE EM TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DOS ANOS 1990, 2000, 2010

Adriana Trindade Vargas

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Letras**

Orientadora: Profa. Dra. Graziela Lucci de Angelo

Santa Maria, RS, Brasil
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR PRESENTE EM TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DOS ANOS 1990, 2000, 2010

elaborada por
Adriana Trindade Vargas

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.ª Graziela Lucci De Angelo, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Prof.ª Vera Lúcia Pires, Dr. (UniRITTER)

Prof.ª Eliana Rosa Sturza, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 10 de março de 2014.

Dedico esta dissertação à minha filha Luiza, amor da minha alma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente...

Ao Senhor Deus, que me guia pelo Seu caminho!

À Professora Graziela Lucci de Angelo, minha orientadora, por contribuir para o meu crescimento pessoal e intelectual. Obrigada pelos valiosos ensinamentos que me passaste de uma maneira tão humana.

À Professora Eliana Sturza, pelas relevantes contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Às professoras que aceitaram fazer parte desta banca: Professora Vera Lúcia e Professora Eliana, muito obrigada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras e aos professores, por todos os ensinamentos propostos durante a realização deste trabalho.

Aos funcionários do Curso de Letras, Jandir, Emília e Irene.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); à CAPES, pela bolsa de mestrado concedida para realização desta pesquisa.

À minha família: João, Marly, Luiza, pelo amor e pelas palavras de incentivo.

Ao Sérgio, companheiro e conselheiro, pelas palavras de coragem, pela paciência e pelo carinho.

Às colegas da Escola Dr. Antônio Xavier da Rocha, por toda a colaboração e pelo respeito a mim sempre dispensado.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Por fim, aos meus queridos alunos, que me fazem professora.

“Cada homem é todos os outros. Esses outros não são apenas os viventes. São também os já transferidos, os nossos mortos. Os vivos são vozes, os outros são ecos.”

Mia Couto

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR PRESENTE EM TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DOS ANOS 1990, 2000, 2010

AUTORA: ADRIANA TRINDADE VARGAS
ORIENTADORA: GRAZIELA LUCCI DE ANGELO
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 10 de março de 2014.

O presente trabalho tem por objetivo investigar as posições avaliativas dos autores sobre a concepção de professor presente em textos de apresentação e nas orientações ao professor na atividade de produção textual em três livros didáticos de português de coleções distintas dos anos 1990, 2000, 2010. A pesquisa se sustenta na perspectiva teórica bakhtiniana para análise e interpretação dos materiais. Os enunciados foram descritos, analisados e interpretados levando-se em consideração o momento histórico e social em que os dizeres dos autores foram construídos e as relações estabelecidas entre esses enunciados – as chamadas relações dialógicas, que são relações de sentido. Das análises feitas e das relações dialógicas estabelecidas, identificamos uma concepção de professor comum aos três textos de apresentação, um sujeito *professor como conhecedor limitado*, expressão essa com nuances diferentes de sentidos decorrentes de singularidades presentes no dizer de cada autor de livro didático. Observamos, também, que a concepção de professor presente nos textos de apresentação se confirma nas orientações ao professor na atividade de produção textual no interior dos livros didáticos. Acreditamos que não se trata de mera coincidência essa única forma de conceber o professor, mas de uma nova tendência de como entender a figura do professor exigida pela própria forma de como entender o ensino de Língua Portuguesa enquanto língua materna num sistema educacional numa determinada época.

Palavras-chave: Concepção de professor. Textos de apresentação. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Graduate Program in Languages
Federal University of Santa Maria

THE CONCEPTION OF TEACHER IN PRESENTATION TEXTS IN PORTUGUESE TEXTBOOKS IN THE YEARS OF 1990, 2000, 2010

AUTHOR: ADRIANA TRINDADE VARGAS
ADVISOR: GRAZIELA LUCCI DE ANGELO
Date and Place of Defense: Santa Maria, March 10, 2014.

The present study aims to investigate the evaluative positions of the authors on the conception of teacher in presentation texts and in guidelines to the teacher in textual production activities in three Portuguese textbooks of distinct collections from the years of 1990, 2000, 2010. This research is grounded in Bakhtin's theoretical perspective for analysis and interpretation of materials. The utterances were described, analyzed and interpreted taking into account the historical and social time in which the sayings of the authors were constructed and the relations between these utterances were established – the so-called dialogical relations, which are relations of sense. From the analysis and dialogical relationships established, we identified a conception of teacher common to the three presentation texts, a subject *teacher as limited connoisseur*, expression with different nuances of meaning arising from singularities present in the sayings of each textbook author. We also noted that the conception of teacher in these presentation texts is confirmed in the guidelines to the teacher in textual production activities from the textbooks. We believe it is not coincidental that unique way of conceiving the teacher, but it is a new trend in how to understand the figure of the teacher demanded by the own way of how to understand Portuguese language teaching as a mother tongue in an education system at a particular time.

Keywords: Conception of teacher. Presentation texts. Portuguese language teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Sobre os livros didáticos utilizados na pesquisa	28
Quadro 2 –	Sobre os textos de apresentação	29
Quadro 3 –	Sobre a descrição dos textos de apresentação	67
Quadro 4 –	Sobre a descrição das orientações ao professor na atividade de produção textual no interior do livro didático	77

LISTA DE ABREVIATURAS

LD 1: Livro didático *Português: palavras e idéias*, de Nicola e Infante (1998)

LD 2: Livro didático *Tecendo Textos: ensino de Língua Portuguesa através de projetos*, de Oliveira, Bertolin e Silva (2002)

LD 3: Livro didático *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2009)

TA: Texto de apresentação

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Capa do livro didático *Português: palavras & idéias*, de José de Nicola e Ulisses Infante (1998) 105

ANEXO B – Capa do manual do professor do livro didático, de José de Nicola e Ulisses Infante 106

ANEXO C – Texto de apresentação de José de Nicola e Ulisses Infante 107

ANEXO D – Orientações ao professor na atividade de produção textual do livro didático de José de Nicola e Ulisses Infante (1998).....108

ANEXO E – Capa do livro didático *Tecendo Textos: ensino de Língua Portuguesa através de Projetos*, de Tania Amaral Oliveira, Rafael Bertolin, Antônio de Siqueira e Silva (2002).....109

ANEXO F – Capa do manual do professor do livro didático de Tania Amaral Oliveira, Rafael Bertolin, Antônio de Siqueira e Silva 110

ANEXO G – Texto de apresentação de Tania Amaral Oliveira, Rafael Bertolin, Antônio de Siqueira e Silva 111

ANEXO H – Orientações ao professor na atividade de produção textual do livro didático de Tania Amaral Oliveira, Rafael Bertolin, Antônio de Siqueira e Silva 113

ANEXO I – Capa do livro didático *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2009) 120

ANEXO J – Capa do manual do professor do livro didático de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães 121

ANEXO K – Texto de apresentação de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães 122

ANEXO L – Orientações ao professor na atividade de produção textual do livro didático de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães 123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **12**
1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA **17**
1.1 Questão a ser respondida pela pesquisa **20**
1.2 Objetivos da pesquisa **20**
1.2.1 Objetivo geral 20
1.2.2 Objetivos específicos 20
1.3 Critérios para a escolha dos livros didáticos de Língua Portuguesa **21**
1.4 Os livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados **27**
1.5 Textos de apresentação e orientações ao professor na atividade de produção textual no interior do livro didático **28**
2 CONVERSANDO COM OUTROS TEXTOS **30**
2.1 Uma história: o ensino, o livro didático e o professor no Brasil **30**
2.1.1 Manual do professor e o sujeito professor nos textos de apresentação 34
2.2 Definição de alguns termos **37**
3 REFERENCIAIS TEÓRICO E METODOLÓGICO **46**
3.1 Apresentação de alguns conceitos teóricos **47**
3.2 Apresentação dos pressupostos metodológicos **53**
4 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE **55**
4.1 Descrição dos textos de apresentação dos anos 1990, 2000 e 2010 ..... **56**
4.1.1 TA do L1 56
4.1.2 TA do L2 58
4.1.3 TA do L3 63
4.2 Descrição das orientações ao professor na atividade de produção textual no interior dos livros dos anos 1990, 2000 e 2010 ..... **69**
4.2.1 Orientações ao professor na atividade de produção textual no LD1 69
4.2.2 Orientações ao professor na atividade de produção textual no LD2 71
4.2.3 Orientações ao professor na atividade de produção textual no LD3 74
5 ANÁLISE DO MATERIAL **78**
5.1 Análise dos textos de apresentação dos anos 1990, 2000 e 2010 ..... **79**
5.1.1 Texto de Apresentação do LD1 79
5.1.2 Texto de Apresentação do LD2 81
5.1.3 Texto de Apresentação do LD3 85
5.2 Análise das orientações ao professor na atividade de produção textual no interior dos livros dos anos 1990, 2000 e 2010 ..... **87**
5.2.1 Orientações ao professor na atividade de produção textual no interior dos LD1, LD2 e LD3 88
CONSIDERAÇÕES FINAIS **94**
REFERÊNCIAS **100**
ANEXOS **104**

INTRODUÇÃO

Não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros.
(BAKHTIN, 1952-53/2010)

É preciso percorrer os caminhos do ensino de Língua Portuguesa no Brasil para conhecer a situação do profissional que esteve à frente desse processo – o professor. Este se constituiu, ao longo da história, pela sua relação com o conhecimento[1] e foi essa relação que desenhou os diferentes perfis profissionais cuja sucessão constituiu a história da profissão (GERALDI, 2003, p. 2).

Para conhecer e compreender a constituição do sujeito professor, assumimos uma perspectiva histórica que se encontra amparada na linha de estudos da História das Disciplinas Escolares. Essa área de conhecimento, instaurada recentemente no campo da educação, "permite recuperar o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em disciplina curricular, identificando e compreendendo a sua evolução." (SOARES, 2002, p. 157). É através dessa área que buscaremos conhecer a história da constituição do sujeito professor para melhor compreendermos a concepção desse profissional nas últimas décadas.

O presente trabalho, que é voltado ao estudo de textos de apresentação do manual do professor de alguns livros didáticos dos anos 1990, 2000 e 2010, sustenta-se na perspectiva teórica e metodológica sócio-histórica, segundo a qual é necessário investigar as condições de produção de seus textos a fim de compreender, a partir dos dizeres dos autores, que concepção de docente está presente neles e em que medida essa concepção se confirma (ou não) nas orientações dadas ao professor, na atividade de produção textual, no interior do livro didático de português.

Nessa perspectiva histórica, estão, entre outros autores, os pesquisadores Chervel (1990) e Geraldi (2003).

[1] Geraldi, em seu discurso, durante a palestra *A aula como Acontecimento*, realizada em 2003, na Universidade de Aveiro, Portugal, diz que a concepção que conhecemos hoje de escola é o lugar onde se ensina e é o lugar onde se aprende. "Como ensinar e aprender demandam objetos, e estes são conhecimentos, então há na escola uma relação com certos conhecimentos. A relação é triádica: o professor, o aluno e os conhecimentos. Cada proposta pedagógica, na história ou no presente, define diferentes posições para cada um destes três elementos, dando ênfase ora a um, ora a outro destes três pólos." (GERALDI, 2003, p. 3)

Chervel (1990), em seu texto *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, discute a noção de disciplina[2] escolar e, assim, faz um percurso sobre a história dessa expressão interligada ao contexto escolar. No texto de Chervel, um dos pontos mais reflexivos é a compreensão no tocante à adaptação das disciplinas às diversas transformações "culturais" na sociedade francesa. Nesse sentido, o autor evidencia: "a instituição escolar, é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo." (CHERVEL, 1990, p. 188). Na discussão de Chervel, há uma crítica evidente ao sistema educacional francês do início do século XX, o qual molda e sistematiza o ensino[3]. Tal crítica se estende às escolas de formação de professores: elas mantêm os professores à boa distância do mundo de finalidades/objetivos mesmo se, aparentemente, o papel desta organização não é o de lhes esconder tal natureza. Conforme assevera o autor:

> A realidade de nossos sistemas educacionais não coloca os docentes, a não ser excepcionalmente, em contato direto com o problema das relações entre finalidades e ensinos. A função maior da "formação dos mestres" é a de lhes entregar as disciplinas inteiramente elaboradas, perfeitamente acabadas, as quais funcionarão sem incidentes e sem surpresas por menos que eles respeitem o seu "modo de usar". (CHERVEL, 1990, p. 191).

Chervel (1990, p. 191) faz uma crítica tão contundente a esse distanciamento entre as finalidades do ensino e o professor que cria uma hipótese: "Pode-se até perguntar se a ignorância das finalidades do ensino não é proporcional ao volume e ao número de órgãos de formação que presidem ao funcionamento das disciplinas."

O autor explica que o sujeito professor deve ser considerado nesse processo de transformação. Pontua que, no processo que transforma as finalidades em ensino, está a pessoa do professor. Apesar da dimensão "sociológica" do fenômeno disciplinar, é preciso

---

[2] Conforme Chervel (1990), a definição de "disciplina", no início do século XX, ressurge como "conteúdos de ensino". Esses são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, relativamente autônomas de toda a realidade cultural exterior à escola, "e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo *disciplinar*, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma 'disciplina', é igualmente, em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte." (CHERVEL, 1990, p. 180).

[3] Em relação ao domínio dos conteúdos de ensino, Chervel (1990) declara: "Pois prevalece, no domínio dos conteúdos de ensino, um consenso que, em geral, mesmo os historiadores do ensino partilham, e que foi recolocado em questão a não ser a partir de uns quinze anos para cá pelos especialistas de certas disciplinas. Estima-se, ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos lingüistas, expressa a verdade da língua [...]." (CHERVEL, 1990, p. 180).

considerar esse sujeito, procurando saber como as finalidades lhe são reveladas, bem como ele toma consciência ou conhecimento delas.

O conhecimento das finalidades do ensino, bem como da função dos mestres torna-se possível através do estudo da literatura produzida sobre a escola e sobre as redes educacionais em cada época. Como bem afirma Chervel:

> Cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura freqüente abundante: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc. É essa literatura que, ao menos tanto quanto os programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua função e que dá hoje a chave do problema. (CHERVEL, 1990, p. 190).

O autor esclarece que, através do estudo de relatórios de inspeção, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, etc., é possível conhecer a função atribuída ao professor, isto é, a concepção de professor prevista por um sistema educacional em uma dada época.

Assim, contribuindo para a discussão de Chervel, a saber, indo ao encontro do seu pensar, o sistema educacional não deveria moldar ou sistematizar o ensino, assim como desconsiderar a "figura" do professor no processo de transformação das finalidades em ensino, pois o ensino supõe sujeitos ativos que interagem nas práticas escolares com perguntas, respostas, questionamentos, contrariedades, aceitações, recusas; algumas vezes, com relações harmoniosas, outras, não.

No caminho dessa linha de estudos sobre a história do ensino, a qual se situa o trabalho de Chervel, está o trabalho de Geraldi. Esse autor (2003) afirma, ao retornar à *Didáctica Magna*[4], que algumas metáforas escritas na obra elucidam a identidade do professor que começa a ser desenhada no começo do século XVII e que perdurará por um longo período da nossa história. O autor se refere "à metáfora do organista, que executa qualquer sinfonia mesmo não sabendo compô-la: ao ouvinte não interessa saber se o executor é capaz de compor, interessa que acompanhe com maestria a partitura, onde tudo já está escrito. Onde tudo já está composto." (GERALDI, 2003, p. 5). Ainda, ele explica que o processo de

[4] Obra de frade Coménio, nascida na década de 1620. Coménio foi o criador da Didática Moderna e um dos maiores educadores do século XVII; já nesse século, ele concebeu uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem, que resultou em propostas pedagógicas hoje consagradas ou tidas como muito avançadas. Entre essas ideias estavam: o respeito ao estágio de desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem, a construção do conhecimento através da experiência, da observação e da ação e uma educação sem punição, mas com diálogo, exemplo e ambiente adequado. Coménio pregava, ainda, a necessidade da interdisciplinaridade, da afetividade do educador e de um ambiente escolar arejado, bonito, com espaço livre e ecológico. Estão, também, entre as ações propostas pelo educador checo: coerência de propósitos educacionais entre família e escola, desenvolvimento do raciocínio lógico e do espírito científico e a formação do homem religioso, social, político, racional, afetivo e moral.

educação acontece como se um dos agentes, o professor, executasse uma partitura, sendo um mero agente executor de algo pronto. Ele não precisa ser sábio, mas saber tudo o que deve fazer, e este "tudo" lhe é dado nas mãos pelos sábios, que organizariam o que ensinar e como ensinar. Conforme observamos em um trecho da *Didáctica Magna:*

> [...] serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um (não) é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (COMÉNIO, XXXII - 4 apud GERALDI, 2003, s/p).

Conforme Geraldi, é aplicando-se os sentidos dessa metáfora na atividade do ensino que se enumeram características do sujeito professor da referida época.

Chervel (1990) e Geraldi (2003) mostram, em seus textos, a possibilidade de conhecermos a concepção de professor através de um estudo histórico sobre o ensino em cada época[5]. Por um lado, Chervel (1990) defende que as finalidades do ensino são diferentes em épocas diferentes, revelando o lugar determinado ao professor por um sistema educacional francês; por outro lado, Geraldi defende que há alteração na concepção de professor em épocas diferentes pelo fato de a relação do professor com o conhecimento não ser sempre a mesma.

É nessa direção, com o olhar voltado à concepção de professor, portanto, que pretendemos nos aproximar da História das Disciplinas Escolares, em especial da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que, inerente a esse conhecimento histórico, está o conhecimento histórico acerca da concepção do sujeito que esteve à frente do processo de ensino, o professor.

Para atingirmos os objetivos aos quais nos propomos alcançar, organizamos este trabalho em cinco capítulos: no primeiro, *Apresentação da pesquisa,* apresentamos nossa pesquisa e estabelecemos alguns critérios para a seleção dos livros didáticos de Língua Portuguesa que passarão a compor nosso *corpus* de análise.

[5] O texto de Geraldi (2003) nos revela a concepção de professor no século XVII através da Carta *Didáctica Magna*; o texto de Chervel (1990) nos mostra a concepção de professor no fim do século XIX e no início do século XX através dos relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, relatórios de presidentes de bancas, etc.

No segundo capítulo, intitulado *O diálogo com outros textos*, delineamos um panorama histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa, o livro didático, o manual do professor, os textos de apresentação e o sujeito professor no Brasil, bem como algumas definições desses elementos para a compreensão da pesquisa.

No terceiro capítulo, *Referenciais teórico e metodológico*, explicitamos nosso referencial teórico e metodológico: alguns conceitos da teoria bakhtiniana, tentando articulá-los ao nosso material de pesquisa.

No quarto capítulo, *Descrição do material de análise*, ocupamo-nos, especificamente, da descrição dos textos de apresentação do manual do professor e das orientações dadas ao professor na atividade de produção textual no interior do livro das obras didáticas selecionadas.

No quinto capítulo, *Análise do material*, aparados em categorias analíticas da perspectiva bakhtiniana, analisamos os discursos dos autores, com o olhar direcionado à concepção de professor, nos textos de apresentação do manual do professor e nas orientações dadas ao professor na atividade de produção textual no interior do livro, a fim de respondermos à questão da nossa pesquisa.

Dito isso, passamos ao início da nossa história.

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

> *O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.) Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV,1929/1986, p.123).*

O interesse por esta pesquisa iniciou juntamente com a minha prática docente. Para tanto, farei uma pequena viagem no tempo e começar o relato a partir do ano 2000, quando iniciei minha carreira profissional.

Antes, porém, gostaria, brevemente, de fazer uma observação ao ano de 1998, quando fui aluna do Curso de graduação em Letras da UFSM. À época, tive a oportunidade de participar como bolsista – FIPE – do projeto de pesquisa intitulado *O ensino de Língua Portuguesa no Telecurso 2000*[6] *– 1º grau*, sob a orientação da professora Graziela Lucci de Angelo. Essa pesquisa oportunizou-me, pela primeira vez, na graduação, o contato com um material didático voltado ao ensino de Língua Portuguesa. Tal experiência foi relevante para o meu conhecimento, assim como para o exercício da minha profissão, pois o trabalho com a pesquisa na graduação contribuiu para minha prática docente inicial, como relatarei no decorrer do texto.

No ano 2000, fui contratada para trabalhar pela primeira vez. Era um curso privado de educação para jovens e adultos (EJA)[7], em Santa Maria. Como professora de Língua Portuguesa, não tinha experiência, mas estava segura porque teria um manual didático de apoio para me auxiliar diante daquela realidade escolar. Ao tomar conhecimento do material,

---

[6] Proposta de educação a distância voltada a jovens e adultos que desejassem fazer o curso ou complementar sua escolaridade até o nível de 2º grau, bem como adquirir competências básicas para o exercício de uma profissão. As aulas se realizavam através de programas de TV (teleaulas) e materiais impressos próprios, referentes a cada disciplina, permitindo, além da aprendizagem dos conteúdos, a construção de novos conhecimentos e sua aplicação. Os encontros ocorriam em telessalas instaladas numa instituição privada ou pública; no lugar do professor, havia um orientador de aprendizagem para mediar o processo de ensino-aprendizagem.

[7] Modalidade de ensino nas etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira e adotada por algumas redes particulares a qual recebe jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada.

constatei que era uma apostila, que não trazia orientações ou um texto de apresentação ao professor, nem mesmo um embasamento teórico-metodológico como sugestão para o desenvolvimento do trabalho docente, apenas exercícios gramaticais de diversos concursos de vestibular de universidades, principalmente da região de São Paulo. O "pavor" tomou conta de mim, pois não teria uma orientação, um acompanhamento ou uma referência para elaboração das aulas. Não pude entender como um material didático, mesmo sendo um caderno de exercícios gramaticais, poderia ser elaborado sem ser acompanhado por uma orientação ou um texto de apresentação ao professor.

Diante de tal situação, a minha experiência de pesquisadora, na iniciação científica, foi importante para o planejamento e para elaboração das minhas aulas, tendo em vista que a realidade dos alunos do curso EJA era semelhante à realidade dos alunos do curso *Telecurso 2000*. As apostilas do *Telecurso 2000* apresentavam orientações a todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; os textos de apresentação eram compostos por explicações, esclarecimentos e orientações sobre o material e sobre as aulas. Tal situação me conduziu a uma reflexão a respeito de ambos os materiais tão distintos, mas elaborados para um mesmo fim: o ensino de Língua Portuguesa. Inerente à minha reflexão, logo surgiram dois questionamentos: Qual é o lugar destinado ao professor nos livros ou manuais didáticos de português? Que tratamento é dado ao professor nesses materiais? A partir dessa experiência tive o interesse de pesquisar sobre esse assunto, como o professor é visto pelo livro ou manual didático de português. No entanto, à época, tornou-se inviável, pois eu estava sobrecarregada de aulas.

Em 2001, ingressei no magistério estadual e, a partir daí, tive oportunidade de conhecer e trabalhar com vários livros didáticos de português; sempre interessada em saber a concepção de professor presente e o lugar destinado a ele nos livros, via seus textos de apresentação ou introdutórios. Ao longo do tempo, através de uma análise superficial, sem rigor científico, pude perceber que a concepção de língua, linguagem e professor trazida nos textos de apresentação confirmava-se no interior do livro na maioria das obras. Importa ressaltar que me sentia bastante motivada em realizar essa análise (para confirmar a concepção trazida no texto de apresentação) no interior do livro, através da orientação fornecida ao professor na atividade de produção textual, por entender que é uma atividade de realização complexa de escrita, uma vez que exige conhecimento e domínio amplos por parte do professor em relação à língua ensinada. Agora, vejo-me diante da oportunidade de realizar essa análise com rigor científico para comprovar resultados antes previstos.

Profissionalmente, o livro didático me acompanhou. Uns mais didáticos, outros não didáticos o suficiente. Durante doze anos, vivi com satisfação o dia a dia do magistério, correndo entre alunas e alunos, aulas, provas, reuniões pedagógicas, algumas vezes falando do lugar de professora, outras, do lugar de coordenadora pedagógica e outras, ainda, do lugar de gestora. Todas as experiências foram importantes para o meu amadurecimento profissional. Mesmo exercendo outras funções na escola, que não a de professora de sala de aula, entre 2005 e 2009, nunca perdi de vista o livro didático nem os questionamentos a respeito da visão do livro de português sobre o professor.

Em 2010, retornei para a sala de aula. Além disso, retomei meus estudos, buscando ingressar no curso de pós-graduação com o objetivo de adquirir maior conhecimento em relação aos estudos linguísticos e à história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil para melhor entender o lugar ocupado por mim como professora de Língua Portuguesa e para qualificar-me profissionalmente. Em 2012, voltei para os bancos da academia como pós-graduanda; foi um ano de muito estudo e movimentação entre aulas na universidade, eventos e escola.

Ao término desse ano, o interesse pela pesquisa tornou-se mais intenso a partir da disciplina *A constituição do ensino de língua no Brasil,* ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UFSM) e ministrada pela Professora Graziela Lucci de Angelo. Essa disciplina oportunizou-me compreender, de maneira formal, o contexto educacional em que estou inserida, o processo de constituição do ensino de língua no Brasil, o movimento de alteração do ensino de língua, assim como de seus instrumentos didáticos e da posição docente ao longo do tempo. Permitiu-me entender que as causas das alterações ocorridas no ensino de língua, por exemplo, nos manuais didáticos e na formação de professor, estão interligadas e são determinadas por diversos fatores, sejam os de natureza política, econômica, social e ideológica, sejam os relacionados à formação dos professores e às condições em que se encontram os conhecimentos sobre a linguagem em uma dada época.

O conjunto de leituras realizadas sobre a história do ensino de Língua Portuguesa e sobre livros didáticos, como os de Batista e Galvão (2009), Bunzen (2009), Chervel (1990), Soares (1996, 2001) e Geraldi (1987, 1996, 1998), proporcionou-me compreender, mesmo que de forma geral, a constituição histórica da posição profissional de professor de língua e, a partir disso, levou-me a organizar uma temática de investigação que focalizasse a pesquisa, de forma pontual, a concepção de professor no manual do livro didático de português através do seu texto de apresentação.

Assim, minha reflexão no mestrado propõe um estudo sobre a concepção de professor presente em textos de apresentação do manual do professor em livros didáticos de português, bem como a sua confirmação (ou não) no interior do livro nas orientações ao professor na atividade de produção textual.

1.1 Questão a ser respondida pela pesquisa

Qual é a concepção de professor que está presente no texto de apresentação do manual do professor e nas orientações dadas ao professor na atividade de produção textual no interior do livro de português das décadas 1990, 2000 e 2010?

1.2 Objetivos da pesquisa

1.2.1 Objetivo geral

Nosso objetivo é investigar, por meio do discurso dos autores, que concepção de professor está presente no texto de apresentação do manual do professor e em que medida essa concepção se confirma ou não nas orientações dadas ao professor na atividade de produção textual no interior do livro de português das décadas 1990, 2000 e 2010.

1.2.2 Objetivos específicos

Para atingirmos o objetivo geral, elaboramos alguns objetivos específicos, quais sejam:

a) compreender as significações dos enunciados dos textos de apresentação e das orientações dadas ao professor na atividade de produção textual no interior do

livro, com o olhar voltado à concepção de professor a partir das condições de produção dos livros didáticos de português dos anos 1990, 2000 e 2010;

b) estabelecer uma situação de cotejo entre o discurso presente no texto de apresentação do manual do professor e o discurso presente nas orientações dadas ao professor na atividade de produção textual no interior do livro para saber em que medida a concepção desse profissional, presente no texto de apresentação, confirma-se ou não nas orientações dadas ao professor na atividade de produção textual no interior do livro didático de português das décadas 1990, 2000 e 2010.

1.3 Critérios para a escolha dos livros didáticos de Língua Portuguesa

O presente trabalho assume caráter qualitativo e não quantitativo para o seu desenvolvimento. Entendemos ser importante utilizarmos algumas informações para esclarecer esse tema anteriormente à elucidação dos critérios para a escolha dos livros didáticos de português.

De acordo com Oliveira (1982), dentro do campo das ciências humanas e sociais, há o embate entre duas visões metodológicas no tocante à realização de pesquisa científica. Há a que trabalha com os métodos quantitativos, adotando uma orientação que aceita o comportamento humano como sendo resultado de forças, fatores, estruturas internas e externas que atuam sobre as pessoas, gerando determinados resultados. Essa visão é chamada de Positivismo. Complementando as informações de Oliveira, Neves (1996) afirma que é por meio do emprego de métodos quantitativos, que descrevem e explicam fenômenos, que a pesquisa social tem sido marcada significativamente. No entanto, hoje há outra forma de abordagem que se tem afirmado como promissora possibilidade de investigação: trata-se da pesquisa identificada como qualitativa. Tal pesquisa originou-se no selo da Antropologia e da Sociologia a partir da década de 60. Segundo Neves (1996), se, por um lado, a pesquisa quantitativa, geralmente, procura seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objetos de definição operacional), por outro, a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento; ademais, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma

perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Ainda, esse autor declara em relação à pesquisa qualitativa que

> dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados. (NEVES, 1996, p. 1).

Ao conhecermos essas duas visões metodológicas no campo das ciências humanas e sociais, importa ressaltar algumas poucas palavras que nos façam entender o pensamento bakhtiniano em relação ao fazer científico, uma vez que nosso trabalho tem como embasamento sua teoria. Observamos o pensamento de Bakhtin na voz de Faraco (2010):

> Bakhtin se identificava com uma tradição hermenêutica nos estudos humanos, uma tradição que entende que o fazer científico nas ciências humanas se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos (uma espécie de *besinliches Denken*) e não por gestos matematizadores. (FARACO, 2010, p. 41).

É nessa direção metodológica, isto é, de acordo com o pensamento bakhtiniano em relação ao fazer científico, que caminharemos com a nossa pesquisa.

Dito isso, iniciamos a explanação dos critérios de seleção de um dos nossos objetos de análise. Selecionamos três livros didáticos de Língua Portuguesa que permitissem a nossa análise. A seleção dos livros foi realizada observando-se o período de tempo correspondente às décadas de 1990, 2000 e 2010 e a existência de um texto de apresentação ou de um texto introdutório dirigido ao professor no manual do livro do professor.

O critério para a escolha de livros didáticos das décadas de 1990 a 2010 se deu por representar um período marcante em relação à política voltada para os materiais didáticos.

De acordo com Mantovani (2009), na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) atuou mais ativamente na questão sobre a qualidade dos livros escolares. O ano de 1993 representou um marco em relação à política voltada para materiais didáticos. O MEC coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos[8] em 1993/1994, sendo que, em 1994, foi realizada uma avaliação da qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógicos e metodológicos dos livros didáticos mais solicitados em 1991. Em 1995, o governo instituiu a análise e a avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos

[8] Em 1990, em Jontien, Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela UNESCO e copatrocinada pelo PNUD, UNICEF e Banco Mundial, com a participação de 155 países e centenas de organizações da sociedade civil. Decidiu-se que os países com maior índice de analfabetismo e maior déficit no atendimento da escolaridade obrigatória elaborariam planos decenais de educação para todos. (BEZERRA; LUCA, 2006).

pelas escolas e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático[9]. A partir daí, as avaliações dos livros foram sendo sistematizadas ao longo dos programas. Em 1996, foi realizada a primeira avaliação pedagógica dos livros didáticos das quatro primeiras séries do ensino fundamental pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, em 1998, a primeira avaliação pedagógica dos livros didáticos das quatro últimas séries do Ensino Fundamental pelo mesmo programa.

Nesse movimento de transformações, em relação à política voltada para materiais didáticos, o livro didático e o professor passaram por um momento de busca de identidade. Segundo Dionísio (2002):

> A parceria livro didático-professor atravessa um momento de encontros e desencontros, uma vez que ambos estão em fase de transição, buscando uma identidade que revele as transformações teóricas e políticas ocorridas no panorama nacional [...] (DIONÍSIO, 2002, p. 82).

Como exemplo de algumas dessas mudanças políticas, Dionísio (2002) cita o PNLD, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)[10] e os diversos sistemas de avaliação implantados recentemente. No âmbito dos estudos sobre a linguagem, a autora esclarece que os livros didáticos transitam pelas teorias linguísticas buscando atender aos critérios[11] estabelecidos pelo PNLD e às diretrizes dos PCNs. Em relação ao professor e o livro didático, a autora afirma que, considerando-se a panorâmica do sistema educacional brasileiro no que se refere ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, o desencontro entre o livro e o professor não é um traço apenas do sistema educacional atual. Sendo assim, reiteramos a importância do nosso estudo histórico sobre o ensino para compreendermos a relação atual existente entre professor e livro didático, direcionando nosso olhar ao lugar destinado a esse profissional no livro, a saber, o manual do professor, mais especificamente, o texto de apresentação.

Tendo em vista o foco da nossa pesquisa, saber a concepção de professor via texto de apresentação no livro didático de português, percorreremos o caminho em direção ao manual

[9] Programa voltado a uma política pública para a educação, que tem o objetivo de avaliar, adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro.

[10] Os Parâmetros Curriculares Nacionais são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país e foram elaborados pelo Governo Federal em 1996. Esse documento estabelece, para os sistemas de ensino, uma base nacional comum nos currículos e serve de eixo norteador na revisão ou elaboração da proposta curricular das escolas. "O desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai ocorrer na medida em que cada escola os torne seus". (BRASIL, 1998, p. 10).

[11] A elaboração dos livros didáticos de português busca atender aos critérios estabelecidos por uma política linguística, PCNs e PNLD. Conforme explica Calvet (2007), a política linguística centra-se na relação entre o poder e as línguas, mais precisamente, em relação às importantes decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade. A presença e os usos das línguas em cada situação é uma questão política e é atravessada de conflitos e negociações, pois a política linguística está na base da ação dos Estados no que se refere à língua.

do professor[12]. Escolhemos trabalhar com esse material (manual do professor)**,** porque é um local onde encontramos informações sobre a elaboração e a utilização do livro, destinadas ao professor. Nesse lugar, há, geralmente, o esclarecimento sobre as correntes teóricas em que a obra foi baseada, assim como sua organização. É nesse espaço que o autor dialoga com o professor e é através desse diálogo que se constitui a visão do autor sobre o sujeito professor. Tal visão nos possibilita articular o dizer que está no manual com o que está no interior do livro e, a partir daí, saber em que medida há coerência ou não no dizer do autor no manual.

Dionísio, no seu artigo *Livros didáticos de Português formam professores?*, trata da relação entre a proposta do manual do professor e o interior do livro:

> Os autores de livros didáticos costumam apresentar um Manual do professor, em que esclarecem sobre as correntes teóricas em que fundam suas obras, mas nem sempre há uma correlação entre tais teorias e as atividades propostas no livro do aluno. Algumas vezes, parece haver uma estratégia de marketing e não uma orientação teórico-metodológica. Listar referências bibliográficas atuais recheadas de autores de renome nacional e internacional, apresentar um texto didático resumindo as referências citadas ou carimbar a capa do livro com expressões como "Aprovado pelo PNLD" ou "De acordo com o PCN" não asseguram a tal obra coerência entre pressupostos teóricos e práticas metodológicas. (DIONÍSIO, 2002, p. 85).

Assim, entendemos que, para sabermos se o discurso do autor no texto de apresentação do manual do professor é coerente com o seu discurso no interior do livro didático, no caso da nossa pesquisa, em relação à concepção de professor, precisamos estabelecer uma relação de cotejo entre esses dois lugares.

Para isso, escolhemos trabalhar com as orientações ao professor na atividade de produção textual no interior do livro. Nossa escolha, por essa atividade, ocorreu por entendermos ser uma tarefa de realização complexa na escola, pois exige um amplo conhecimento sobre as finalidades de ensino e um domínio da língua escrita a ser ensinada pelo professor. Vale ressaltar que por apresentar esse grau de complexidade, compreendemos que a atividade de produção textual torna-se mais adequada para análise desta pesquisa a fim de responder aos objetivos propostos.

Observamos o que prescrevem os PCNs de Língua Portuguesa no tocante ao ensino da atividade de escrita, conforme o trecho abaixo:

> [...] Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção.
> [...]

[12] No decorrer do trabalho, traremos informações históricas sobre o manual do professor.

> Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção. (BRASIL, 1998, p. 76-78).

De acordo com os PCNs, a atividade de escrita é complexa e depende da mediação do professor para reduzir parte da complexidade tanto no processo de redação quanto no processo de refacção, para que os alunos se apropriem das habilidades de autocorreção e possam efetivar seu aprendizado de produção de textos.

Outro documento oficial que orienta e direciona a prática da escrita é Lições do Rio Grande[13], conforme a citação:

> No ensino de escrita, é também fundamental transformar alguns princípios em conteúdos procedimentais. Não basta, para aprender a escrever, aprender conteúdos gramaticais e palavra, é preciso aprender como aproximar-se da escrita e como agir diante da tarefa complexa de produzir um texto com vistas à interação efetiva com alguém. Propomos, nestes Referenciais, superar a idéia de que a produção de um texto se dá num momento – por exemplo, ao longo de duas horas, numa aula ou em casa – e com base em uma temática enunciada de maneira curta – por exemplo, "Devemos alterar a idade de responsabilização penal?". Essa atitude – fornecer uma folha em branco, um tema e alocar um tempo para que o estudante produza uma redação – não desdobra o processo de escrita nas etapas que lhe são fundamentais nem ensina procedimentos considerados conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 63).

Segundo o que prescreve o documento estadual, é preciso transformar alguns princípios em conteúdos procedimentais no ensino de escrita. A atividade de produzir um texto é complexa, essa tarefa prevê não só o aprendizado de conteúdos gramaticais mas o aprendizado de uma escrita considerando o seu uso efetivo, isto é, fazendo sentido para o aluno (autor) no seu contexto social. O trabalho de mediação do professor é essencial para garantir as etapas fundamentais do processo de escrita.

Assim, compreendemos que ambos os documentos oficiais, PCNs e Lições do Rio Grande, referem-se à complexidade da atividade de escrita no contexto escolar e ao

[13] São referenciais curriculares *para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul* e tem como objetivo: apresentar, às escolas, a proposta de referencial curricular, indicando um norte para os seus planos de estudos e propostas pedagógicas; oferecer, ao professor, estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de aprendizagens a partir do desenvolvimento das competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas, aferidas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).

importante trabalho de mediação do professor nessa atividade para que o aprendizado se efetive.

Marcuschi (2010) declara que produzir um texto significa estar num campo complexo de atividade, supõe um sujeito, além de estar atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva nas etapas do processo de elaboração textual.

Já a escolha dos autores foi estabelecida pela representatividade tanto na esfera escolar, na Educação Básica de ensino, quanto no mercado editorial. Os autores selecionados têm uma "vasta" experiência como professores de sala de aula na Educação Básica e estão no mercado de produção de livros didáticos há mais de 10 anos.

Compreendemos que o autor com experiência de sala de aula, na Educação Básica, adquire outro conhecimento, o da prática docente. Tal conhecimento lhe propicia uma compreensão sobre o ensino, que é diferente dos demais profissionais da educação que atuam fora da sala de aula e dos teóricos (pesquisadores): "O professor que atua em sala de aula fala de um lugar que é diferente do de um pesquisador teórico, sua fala vem significada pelo fazer; ele fala do lugar de quem faz e reflete à luz da prática." (RODRIGUES, 2011, p. 186). Considerando esse critério, compreendemos que esse autor, mesmo falando do lugar que lhe confere, carrega o conhecimento da prática docente por já ter estado no lugar de professor de sala de aula. Desse modo, nossa investigação nos permitirá saber como se constrói a concepção de professor no discurso de um sujeito constituído, por um lado, pela voz da ciência e, por outro, pela voz da prática escolar.

De acordo com os critérios estabelecidos, selecionamos os autores[14]: José de Nicola e Ulisses Infante, Tania Amaral Oliveira, Rafael Bertolin e Antônio de Siqueira e Silva, William Cereja e Thereza Magalhães. A maioria desses profissionais tem graduação e pós-graduação em Letras; lecionam nas redes pública e particular de ensino na Educação Básica; alguns atuam no magistério superior no Curso de Letras e em Cursos para Formação de Professores.

Ainda considerando critérios para a escolha dos livros, optamos trabalhar com livros de português do Ensino Fundamental e do último ano / da última série, que corresponde à 8ª série ou ao 9º ano.

[14] As informações sobre os autores José de Nicola, William Cereja e Thereza Magalhães tiveram como fonte o trabalho de dissertação de Bunzen (2005); já as do autor Ulisses Infante foram obtidas via Currículo Lattes; as dos autores Tania Amaral Oliveira, Rafael Bertolin e Antônio de Siqueira e Silva foram obtidas via livro didático *Tecendo Textos: ensino de Língua Portuguesa através de projetos.*

Optamos por trabalhar com manuais de português do Ensino Fundamental, porque os livros dessa etapa escolar voltam-se somente ao estudo da disciplina de Língua Portuguesa, enquanto os manuais do Ensino Médio privilegiam o estudo tanto da disciplina de Língua Portuguesa quanto da disciplina de Literatura Brasileira. Sem perder de vista que o interesse desta pesquisa é saber a concepção do professor de Língua Portuguesa trazida no texto de apresentação do manual do professor do livro de português, escolhemos trabalhar com uma etapa que concentra seus estudos somente na disciplina de Língua Portuguesa.

A seleção pela 8ª série / pelo 9º ano deu-se porque é um ano que encerra uma etapa escolar, o Ensino Fundamental, e antecede a próxima, o Ensino Médio, marcando uma divisão no ensino da Educação Básica. Ainda consideramos, como critério de escolha dessa série / desse ano, o nível de aprofundamento do ensino, pois, supostamente, suscitam atividades mais reflexivas por parte do livro didático tornando as tarefas mais complexas, assim, exigindo mais conhecimento e preparo profissional do professor.

1.4 Os livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados

Ao término do processo de seleção das obras, estávamos com três exemplares de livros didáticos de português, um de cada década: 1990, 2000 e 2010. Selecionamos do ano 1998: *Português: palavras & idéias*, de José de Nicola e Ulisses Infante, aprovado pelo PNLD de 1999; do ano 2002: *Tecendo Textos: ensino de Língua Portuguesa através de Projetos*, de Tania Amaral de Oliveira, Rafael Bertolin e Antônio de Siqueira e Silva, aprovado pelo PNLD de 2005; do ano 2009: *Português: Linguagens,* de William Cereja e Thereza C. Magalhães, aprovado pelo PNLD de 2011.

O quadro 1 mostra algumas informações sobre os livros didáticos selecionados, que terão seus textos de apresentação analisados neste trabalho. Neste quadro, foram privilegiadas as informações que identificam essas obras em termos do nome da obra, autoria, série destinada, ano de publicação, edição, editora, tipo de livro e o ano de aprovação da obra no PNLD.

	Português: palavras & idéias	*Tecendo Textos: ensino de Língua Portuguesa através de Projetos*	*Português: Linguagens*
Autor(es)	José de Nicola Ulisses Infante	Tania Amaral Olveira Rafael Bertolin Antônio de Siqueira e Silva	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães
Série/Ano	8ª	8ª	9º
Ano de publicação	1998	2002	2009
Edição	4ª	2ª	5ª
Editora	Scipione	IBEP	Atual Editora
Tipo de livro	Único (professor/aluno)	Único (professor/aluno)	Único (professor/aluno)
Ano/PNLD	1999	2005	2011

Quadro 1 – Sobre os livros didáticos utilizados na pesquisa

1.5 Textos de apresentação e orientações ao professor na atividade de produção textual no interior do livro didático

Os três textos de apresentação do manual do professor, que serão um dos nossos objetos de análise, correspondentes às obras selecionadas, são dois textos assinados pelos autores e um texto sem identificação.

No livro didático da década de 90, *Português: palavras & idéias,* de José de Nicola e Ulisses Infante, há um texto de apresentação aos professores introduzido pela expressão *Apresentação aos professores,* localizado no manual do professor, e tem como assinatura: "Os autores".

Já no livro do ano 2002, intitulado *Tecendo Textos: ensino de Língua Portuguesa através de Projetos*, de Tania Amaral Oliveira, Rafael Bertolin e Antônio de Siqueira e Silva, há um texto de apresentação aos professores, intitulado *De professor para professor!*, localizado no manual do professor, e tem como assinatura: "A autora". Nesse texto de

apresentação, há um fato curioso no tocante à assinatura, o livro é assinado por três autores, mas o texto de apresentação é assinado somente pela autora.

No manual do ano 2009, *Português: Linguagens,* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, há um texto introdutório designado *Introdução*, localizado no manual do professor, sem título e sem assinatura. O emissor e o destinatário não estão identificados, mas entendemos, pela leitura do texto, que o emissor são os autores e o destinatário é o professor.

No quadro 2, constam algumas breves informações sobre os textos de apresentação utilizados para a análise, em que são apresentados os seguintes aspectos: nome da obra em que o texto de apresentação se insere, a quem o texto é dirigido, quem o assina, a identificação do emissor e a identificação do destinatário.

	Português: palavras & idéias	*Tecendo Textos: ensino de Língua Portuguesa através de Projetos*	*Português: Linguagens*
A quem é dirigido	Professores	Professor	_____
Quem assina	Autores	Autora	_____
Identificação do emissor	Autores	Autora	Autores
Identificação do destinatário	Professores	Professor	Professores

Quadro 2 – Sobre os textos de apresentação

Ainda, vale destacar que o manual do professor está localizado no final dos três livros didáticos, em anexo. Quanto às orientações ao professor na atividade de produção textual, contemplaremos o conjunto delas no manual do professor.

Dessa forma, realizada a apresentação dos nossos textos de apresentação e das orientações ao professor, passamos ao próximo capítulo. No segundo momento do nosso trabalho, será delineado um panorama histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa, o livro didático, o manual do professor, os textos de apresentação e o sujeito professor no Brasil. Além disso, apresentaremos algumas definições de termos presentes na pesquisa.

2 CONVERSANDO COM OUTROS TEXTOS

> *A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2010, p. 348).*

Neste capítulo 2, realizaremos uma explanação do panorama histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa, o livro didático, o manual do professor, os textos de apresentação e o sujeito professor no Brasil. Ademais, apresentaremos algumas definições de termos presentes na pesquisa no olhar de diferentes autores.

Assim, na seção 2.1, realizaremos uma leitura sobre o percurso histórico do ensino de Língua Portuguesa, via livro didático, e do sujeito professor no Brasil, com o olhar focado nas décadas de 1990, 2000 e 2010, além de trazermos informações históricas acerca do manual do professor e de seus textos de apresentação, articulando-os na teoria bakhtiniana.

Na seção 2.2, traremos o olhar de alguns autores e a prescrição de alguns documentos oficiais sobre a definição de termos da pesquisa, tais como: livro didático, manual do professor, textos de apresentação, unidade didática e atividade de produção textual, que entendemos serem importantes para a compreensão do material analisado, assim como o nosso olhar compreensivo sobre esses elementos pelos quais nossa pesquisa perpassa.

2.1 Uma história: o ensino, o livro didático e o professor no Brasil

Soares (1996) explica que podemos conhecer a história do nosso ensino e o movimento histórico da concepção do professor através do estudo do livro didático no Brasil. Como bem declara, "um olhar sócio-histórico sobre o livro didático no Brasil pode levar-nos a uma história de nosso ensino, das práticas escolares, da transformação das disciplinas ao longo do tempo [...]" (SOARES, 1996, p. 56). A autora afirma, ainda, que "o movimento histórico de alteração na concepção do professor como leitor, que se identificaria subjacente aos livros didáticos, certamente se revelaria correspondente ao movimento histórico da concepção de 'professor', em geral [...]" (SOARES, 2001, p. 33).

É baseado nessas afirmações de Soares (1996, 2001) que iremos retomar aspectos da história tanto do ensino quanto da concepção de professor via livro didático.

O livro didático tem sua história registrada ao longo dos séculos; apesar da complexidade em defini-lo, há uma certeza: o livro didático esteve e está sempre presente nas instâncias formais de ensino:

> Conforme o panorama sócio-histórico do ensino, o livro didático persistiu ao longo dos séculos, sempre presente nas instâncias formais de ensino, em todas as sociedades, como documenta a História da Educação. Os *elementos de Geometria* de Euclides, escritos em 300 a.C., circularam desde então e por mais de 20 séculos como texto escolar, livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos – ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro "escolar", fosse ele livro *utilizado* para ensinar e aprender, fosse livro propositadamente feito para ensinar e aprender. Professores e alunos, avaliadores e críticos, que hoje, manipulam tão corriqueiramente os livros didáticos, nem sempre se dão conta de que eles são o resultado de uma longa história, na verdade, da longa história da escola e do ensino. (SOARES, 1996, p. 54).

Dessa forma, sendo considerado resultado de uma longa história da escola e do ensino, e a escola considerada como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado[15] e das elites dominantes, pode-se dizer que o livro didático mostra a ideologia de um determinado momento histórico, ou seja, a política cultural e a política social que impõe, em uma dada época, uma certa escolarização, e não, outra, do conhecimento, da ciência, das práticas culturais.

A história do livro didático no Brasil está vinculada a políticas públicas (BUENO, 2011) e, podemos afirmar, a políticas linguísticas, no caso do livro didático de português. Para efeitos didáticos, pode-se dividir a relação entre o livro didático e o governo no Brasil em três períodos: o primeiro (1500-1930), "em que não se encontravam políticas claras sobre o livro didático e em que se usavam os livros importados" (BUENO, 2011, p. 45); o segundo (1930-1985), quando o governo assume diretamente as políticas sobre o livro didático, responsabilizando-se pela compra e distribuição dos livros, objetivando um controle mais ideológico que pedagógico; e o terceiro (1985 em diante), marcado pela criação do PNLD em 1985, em que o governo continua no controle das políticas, mas, agora, com uma preocupação pedagógica, e o professor passa a interferir no processo, selecionando os livros didáticos que serão comprados.

[15] A teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado, de Althusser, constrói uma visão monolítica e acabada de organização social, onde tudo é rigidamente organizado, planejado e definido pelo Estado, de tal sorte que não sobra mais nada para os cidadãos. Não há mais nenhuma alternativa a não ser a resignação ante o Estado onipresente e absolutamente dominante.

Segundo Soares (1996), durante todo o século XIX e início do XX[16], os livros didáticos usados em nossas escolas vinham da Europa, sobretudo da França e de Portugal, sendo comum a utilização de manuais em língua francesa para o ensino no curso secundário. O público que ia à escola era social e economicamente privilegiado. Esse público tinha como referência social e cultural a Europa, particularmente a França.

Efetivamente, é só a partir de 1930[17] que data o aparecimento de autores e edições de livros didáticos em nosso país. Desde então, e principalmente a partir dos anos 60, cresce e diversifica-se a produção de livros didáticos no Brasil, período que marca a democratização do ensino no Brasil.

Segundo Soares (1996), alguns fenômenos explicam o crescimento e a diversificação da produção desses livros no país, como a questão do tempo de permanência de um determinado livro na escola. Enquanto um livro permanecia por 40, 50 anos nas salas de aula, no passado, a partir dos anos 60, seu tempo de vida não ultrapassa cinco, seis anos, devido à expansão significativa do número de escolas e de alunos. O desenvolvimento, cada vez mais rápido, do conhecimento obriga a substituição frequente de um livro didático por outro mais atualizado; outro fenômeno é a questão da autoria. Os livros didáticos deixam de ter como autores os cientistas, intelectuais, professores catedráticos de universidades e passam a ter professores de Ensino Elementar e Médio. A mudança de autoria acaba gerando um desprestígio para a função de autor, que passa a ser considerada atividade menos nobre no campo das publicações científicas; um terceiro fenômeno é a questão da edição, isto é, o rápido crescimento das agências de edição de material didático[18]. Nos anos 80, os livros didáticos passam a constituir o principal segmento do mercado editorial; e o quarto fenômeno é a transformação dos conteúdos, de sua didatização ao longo do tempo.

Nesse momento histórico da democratização do ensino como consequência da multiplicação de alunos, determina-se uma seleção mais ampla, portanto, menos seletiva de professores, deixando-os mais dependentes de material de apoio. Como se observa na passagem a seguir:

> [...] nos anos de 1960, quando não mais apenas os "filhos-família" (como denominava Houaiss (1985) os grupos social e economicamente privilegiados) têm

[16] Corresponde ao primeiro período histórico do livro didático, conforme Bueno (2011).
[17] Segundo período histórico do livro didático, conforme Bueno (2011).
[18] Em 1985, foi criado o PNLD pelo Decreto n.91542/85, que traz algumas mudanças à política do livro didático. Com esse decreto, "o PNLD passou a fazer parte da política pública para Educação, com o objetivo principal de adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro." (MANTOVANI, 2009, p. 33).

> acesso à escola, mas também filhos de trabalhadores, há o aumento da necessidade de professores, o que teria diminuído o grau de exigência na seleção de profissionais para esse cargo, diminuindo consequentemente a qualidade do ensino oferecido, ao mesmo tempo que se tornam cada vez piores as condições de trabalho. O LD passa então a ter um papel cada vez mais presente. Se inicialmente era apenas a união entre gramática e seleta de textos, esses componentes começam a se fundir para compor as unidades desses livros, constituídas de textos para a interpretação associado a um tópico gramatical- com primazia oferecida a este último. A responsabilidade pela organização das atividades de ensino, na escola, principalmente em relação ao uso dos textos (comentário, análise, discussão, proposição de questões e exercícios), deixa de ser do professor e passa a ser do autor do livro didático. (PIETRI, 2006, p. 840).

Observamos, na citação acima, um movimento de "desgaste" do sujeito professor nesse período de democratização do ensino.

Em relação a esse momento histórico do ensino, Batista (2009) se pronuncia, explicando que ocorrem várias alterações importantes no campo educacional brasileiro entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1970:

> o sistema de ensino como um todo é reestruturado [...]; aumenta significativamente a matrícula em todos os níveis de ensino; com a ampliação acentuada da rede pública, a escola passa a ter de lidar com uma população discente nova, oriunda de grupos sociais que até então não tinham acesso à escola; o recrutamento de professores torna-se, no quadro da expansão da oferta escolar, mais amplo e menos seletivo. (BATISTA, 2009, p. 62).

Com o aumento desenfreado de alunos no ensino público, o processo de contratação de professores teve que ser expandido; em decorrência disso, houve uma triagem menos seletiva de professores. Dessa forma, a partir da democratização do ensino, podemos observar uma diferença significativa de concepção de professor via livro didático. Como no dizer de Angelo (2005):

> Diferentemente dos antigos manuais, como a *Antologia Nacional*, que não propunham uma metodologia para seu uso, cabendo ao professor livremente planejar suas aulas a partir de textos, os livros didáticos dos anos 70, propõem explicitamente orientações para a ação do professor e a didatização da leitura e do ensino de Português [...] (ANGELO, 2005, p. 184).

Como se percebe pela história, a democratização do ensino proporcionou um processo de depreciação do sujeito professor, tornando-o um profissional menos qualificado e preparado frente à nova situação do ensino no Brasil, sendo o livro didático o "detentor" do conhecimento na sala de aula.

Considerando que as áreas de conhecimento estão em permanente desenvolvimento e considerando que as disciplinas escolares se originam dessas áreas e os livros didáticos servem a essas disciplinas, estes se encontram também em permanente processo de reajustes e

reformulações em seu conteúdo. Além disso, as condições de trabalho e de formação dos professores, submetidos, ao longo do tempo, a um progressivo rebaixamento (de salários, de condições de trabalho) e pouca qualificação (formação precária) vão exigindo mudanças metodológicas nos livros, visto como estratégias de enfrentamento das consequências desse rebaixamento e dessa qualificação "frágil".

2.1.1 Manual do professor e o sujeito professor nos textos de apresentação

A história do manual do professor, assim como dos textos de apresentação, não acompanha cronologicamente a história do livro didático: este se modifica. Segundo Bittencourt (2003, p. 34-35), os livros didáticos variam "conforme o período, os diferentes sujeitos atuantes em sua elaboração e confecção, como também segundo seu contexto de utilização". A instituição do manual do professor no livro didático está vinculada ao período de democratização do ensino[19] no Brasil.

Conforme Soares (2001), do fim do século XIX até as primeiras décadas do século XX, os manuais didáticos para o ensino de português eram as antologias (em geral associadas a uma gramática).

Dentre as antologias, ganha destaque a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, a qual predominou nas escolas no fim do século XIX até os anos 30 do século XX, sendo ainda utilizada nos anos 40, 50 e 60. Cumpre notar que esse livro didático não continha manual do professor nem texto de apresentação dirigido ao professor, mas textos de apresentação denominados de prefácio, que traziam notas de esclarecimentos dos autores. Conforme destaca Soares (2001), os autores da Antologia assim se colocavam em sua primeira edição:

> O título de Antologia muito de indústria o adotamos. Se os vocábulos podem ter cheiro, este é de certo um dos mais odoríferos. Em seus dois elementos efetivamente reúne a idéia da *flor* e da *palavra*, que é a flor do entendimento. Não havia senão os Gregos para formarem vocábulos como esse! Aproveitemo-lo. (BARRETO; LAET, 1895 apud SOARES, 2001, p. 36).

Nesse prefácio, notamos a preocupação do autor de esclarecer o título da antologia.

[19] A partir das décadas de 1960/1970.

No prefácio da 25ª edição da *Antologia Nacional*, momento em que a obra é revista e modificada por Daltro Santos, no início dos anos 40, o prescrito é:

> Convidado pela administração da "Livraria Francisco Alves" a rever e modificar esta consagrada obra, com que, há cinqüenta anos, vêm beneficiando a juventude escolar os inolvidáveis professores FAUSTO BARRETO e CARLOS DE LAET, afiguraram-se-me de responsabilidade as alterações que lhe introduzisse, por tratar-se de conhecido livro, em cujas páginas está gravada a autoridade daqueles mestres, e nas quais se abeberaram, na adolescência, inúmeros e vigorosos espíritos da atualidade brasileira. (SANTOS, 1942 apud SOARES, 2001, p. 39).

Nesse prefácio, a preocupação é de Daltro Santos justificar o convite recebido da Livraria para realizar a alteração da *Antologia Nacional* e expressar tamanho compromisso por ser uma obra consagrada. Ainda no prefácio da 25ª edição, notamos a quem o autor se dirige:

> Essas anotações, leves e breves, sem feição erudita, mas apenas adstritas a casos emergentes, são menos um ensino aos que aprendem do que simples avivamento do que sabem, ou adequado influxo para que se lhes volva o espírito às perquirições e colheitas, com que possam ampliar a aquisição e efetuar a prática superior do idioma, através dos prosadores e poetas com que se honram as letras brasileiras. (SANTOS, 1942 apud SOARES, 2001, p. 54).

A expressão "aos que aprendem" torna claro a quem as notas esclarecedoras do prefácio se dirigem, aos alunos, não aos professores. Conforme Soares (2001, p. 54), "não se poderia suspeitar que estes delas necessitassem."

Como se percebe, esses textos de apresentação (Prefácios) não tinham a preocupação de se dirigirem ao professor com a finalidade de "ditar regras" para o seu trabalho em sala de aula ou para o uso adequado do material, propondo, explicitamente, uma metodologia. A concepção de professor subjacente nesses prefácios era de um sujeito qualificado profissionalmente, detentor do saber, que não necessitava de interferência do livro didático no seu trabalho pedagógico, assim, não existia um manual do professor.

Já a partir desse período, anos 40, de acordo com Soares (2001), a democratização do ensino se acelera e, consequentemente, a multiplicação de escolas. Nos anos 50, "os livros didáticos de Português [...] começaram a apresentar cada vez mais explicitamente uma metodologia de ensino, traduzidas em orientações ao professor, em exercícios [...] a serem realizados pelos alunos." (SOARES 2001, p. 65).

Entretanto, foi nos anos 70 que o livro didático trouxe uma proposta explícita de uma metodologia de ensino, a didatização da leitura e as orientações para a ação do professor. Com a democratização do acesso ao ensino, começam a ser criados livros para os professores

(principal destinatário), com instruções para o ensino de língua materna. Concomitante, criou-se, também, segundo Batista (2009), os livros didáticos destinados aos alunos, que recebiam instruções de como estudar e utilizar o livro didático. Os autores desses livros "previam" as possíveis dúvidas dos alunos e, no decorrer das instruções, iam explicando-as.

Um livro que teve grande sucesso nesse período foi *O Estudo dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira: "A coleção de Reinaldo Mathias Ferreira consolida uma tendência [...] a instituição de um 'Livro do professor', com orientações metodológicas, conselhos para a utilização do livro e respostas aos exercícios." (SOARES, 2001, p. 72). Como declara o autor na apresentação:

> Colocamo-nos na condição do professor que, muito atarefado, dispõe de pouco tempo para a preparação de suas aulas. Pensamos muito nos alunos que, por questões financeiras, trabalham durante um período muito longo do dia, [...]. (FERREIRA, 1970 apud SOARES, 2001, p. 70).

Observamos, na citação anterior, uma situação "nova" do professor "muito atarefado", que não existia no período precedente. O livro *Estudo dirigido de Português* foi elaborado de forma independente do professor, foi um dos primeiros livros didáticos a trazer o livro do professor. Com o surgimento do livro do professor, percebemos o movimento de alteração da concepção de professor em direção a um perfil menos qualificado profissionalmente.

Outra declaração do autor no texto de apresentação:

> Este livro foi elaborado de tal forma que as aulas estão planejadas de modo claro e seguro (...). Os assuntos se sucedem passo a passo, com muita exercitação, numa linguagem direta ao aluno, o qual não terá dificuldade na compreensão. Isso dispensa o professor da "exposição" e permite-lhe tornar-se um "orientador" do trabalho que o aluno faz por si. (FERREIRA, 1970 apud SOARES, 2001, p.70).

Nesse prefácio, conforme Batista (2009), os alunos recebem instruções de como estudar e utilizar o livro didático. De forma explícita, o professor passa a ser um "mero" coadjuvante no processo ensino-aprendizagem, o livro agora é que detém o saber.

Diante dessa nova realidade, a democratização do ensino traz consequências, tais como: a contratação menos seletiva de professores, um rebaixamento salarial, precárias condições de trabalho, o despreparo do profissional, o professor vai sofrendo um processo de depreciação da função e, assim, transferindo para o livro didático a tarefa de organizar aulas e atividades. O professor não tem preparo profissional e condições de trabalho para assumir autonomamente as suas aulas como no início do século XX.

2.2 Definição de alguns termos

Nesta exposição, iremos apresentar, inicialmente, a definição de livro didático, caminhando em direção à definição de manual do professor, de texto de apresentação, de unidade didática e chegando à definição de atividade de produção textual sob o olhar de alguns autores e a prescrição de alguns documentos oficiais sobre a definição dos termos.

Ao tentar definir *livro didático*, uma tarefa aparentemente fácil, mas extremamente complexa quando pensada em diferentes espaços e períodos de tempo, recorremos a alguns autores.

Choppin[20] (2004, p. 552) afirma que, caso se considere, ao se referir à definição de livro didático, à definição de um material inútil, por se entender um objeto banal, um objeto tão familiar hoje, "o historiador que se interessa pela evolução dos livros escolares – ou das edições escolares – depara, logo de início, com um problema de definição." Em um de seus trabalhos[21], o autor afirma que uma das problemáticas, identificadas pela pesquisa histórica sobre os livros e edições didáticas é a dificuldade em relação à própria definição do objeto, "o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais" (CHOPPIN, 2004, p. 549). O livro didático é

> conceituado de inúmeras maneiras na maioria das línguas, sendo difícil de explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das conceituações tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo. Inversamente, a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto, e a perspectiva diacrônica (que se desenvolve concomitantemente à evolução do léxico) aumenta ainda mais essas ambigüidades. Alguns pesquisadores se esforçaram em esclarecer essas questões e estabelecer tipologias, mas constata-se que a maior parte deles se omite em definir, mesmo que sucintamente, seu objeto de estudo. (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Apesar dessa difícil definição do objeto trazida por Choppin, há uma ideia clara do autor:

> a concepção de um LD inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais,é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção,etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação,etc.),realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de

[20] Alain Choppin é pesquisador do Service d'histoire de I´éducation do Institut National de Recherche Pédagogique – INRP – URACNRS, França.

[21] O artigo, *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*, originou-se da comunicação feita no XXII Congresso do ISHEE em Alcalá, Espanha e foi publicado na revista Paedagogica Histórica, v. 38, n. 1, 2002, p. 21-49. Tradução de Maria Adriana C. Cappello.

> financiamentos vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. (CHOPPIN, 2004, p. 554).

Assim, mesmo sendo de difícil definição, Choppin (2004) pontua que esse objeto é elaborado para ser utilizado em um ambiente voltado ao ensino e é vinculado a um contexto que o controla, mobilizando uma estrutura financeira volumosa e exigindo recurso, técnicas e profissionais cada vez mais aperfeiçoados. O autor aponta que o livro didático, no tocante à análise das relações do livro didático e às lutas pelo controle do currículo, é "para além das prescrições estreitas de um programa, o veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura" (CHOPPIN, 1992, p. 19). Choppin (1998) destaca o caráter político do livro didático, dizendo que, em todos os países do mundo, ele se constitui como um objeto de disputa tanto real quanto simbólica. Ainda segundo o autor, o desenvolvimento dos chamados Estados modernos foi acompanhado de uma institucionalização dos procedimentos educativos. Dessa forma, podemos encontrar as manifestações da intervenção do Poder Público sobre os conteúdos da educação nos programas oficiais e, consequentemente, nos livros didáticos, porque representam a materialização desses programas.

Já para Batista (2009), a definição do objeto livro didático, pensado no Brasil, em um momento histórico mais atual, não apresenta grandes problemas à primeira vista:

> A conceituação de livros didáticos não traz, à primeira vista, muitos problemas. Trata-se desse tipo de livro que faz parte de nosso cotidiano: é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por outro usuário no ano seguinte. Seria, afinal, aquele livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação. Procurei, nessa formulação do conceito de livro didático, condensar conceituações propostas por estudos sobre livros didáticos brasileiros: para Alaíde Lisboa OLIVEIRA (1968, p.13), eles são os "compêndios escolares e livros de leitura em classe"; para Magda SOARES (1996, p.54), são o livro "escolar", seja este o "livro utilizado para ensinar e aprender", seja o "livro propositadamente feito para ensinar e aprender"; para João Batista A. e Oliveira et al. (1984, p.111), o livro didático é aquele "material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizado ou formação [...]" (BATISTA, 2009, p. 41).

Por outro lado, conforme Batista (2009), considerando-se a realidade do livro didático, a definição do objeto pode passar a apresentar um conjunto de problemas, estendendo essa complexidade à compreensão do conjunto de fenômenos envolvidos em sua produção, circulação e utilização. Stray (apud CHOPPIN, 2004, p. 563) ressalta que "o livro didático é um produto cultural complexo [...] que se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade."

Segundo Batista (2009), esse material que constrói diferentes modos de articulação com o trabalho de ensino deve ser entendido como um objeto multifacetado, cujas diferentes dimensões estão relacionadas às condições com base nas quais é construído.

Ao nos focarmos na definição do livro didático de português, passamos a palavra a Bunzen (2005):

> [...] estamos assumindo que o LDP é uma forma/modo de interação verbal criado no âmbito de determinadas esferas da atividade humana, constituídas sócio-historicamente – as editoras em relação com as escolas -, e que reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas esferas de origem e de circulação (BAKHTIN, 1952-53); especificamente a da escola. (BUNZEN, 2005, p. 27).

Bunzen (2005) também menciona que, no seu trabalho com pesquisas sobre o livro didático de Língua Portuguesa, tem procurado compreendê-lo como objeto de investigação complexo e multifacetado.

Batista (2009) se refere ao livro escolar como um campo por excelência das lutas simbólicas e revela sempre, pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial sobre uma sociedade e com ela comprometido, visando a uma representação mais conforme a determinados interesses de seu passado, de seu presente, de seu futuro. O autor explicita que qualquer conceituação construída sobre o livro didático é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, utilizam-se e se estudam esses materiais. Refletir sobre isso, é um começo essencial para se construírem conceitos e "investigações que expressem a complexidade desse gênero de produção e não apenas nossos pontos de vista, parciais e interessados, a respeito dos textos, impressos e livros escolares." (BATISTA, 2009, p. 69).

Desse modo, compreendemos que, juntamente com Choppin (2004), Stray (apud CHOPPIN, 2004), Batista (2009) e Bunzen (2005), apesar de não ser tão fácil definir livro didático, há alguns aspectos que o caracterizam: é um objeto complexo (considerando-se o conjunto de fenômenos envolvidos em sua produção, circulação e utilização) e é elaborado especificamente para o contexto pedagógico, para o desenvolvimento do processo de ensino ou formação. Em relação à definição do livro didático específico de português, vinculamo-nos à compreensão de Bunzen (2005), que o entende como um modo de interação verbal criado no ambiente de determinadas esferas da atividade humana, constituídas sócio-historicamente, e que reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas esferas de origem e de circulação.

Outro termo a ser definido é o *manual do professor*. Conforme Dionísio (2002, p. 85), "os autores de livro didático costumam apresentar um Manual do Professor, em que esclarecem sobre as correntes teóricas em que fundam suas obras."

No *Guia de Livros Didáticos* (2011), notamos, na parte da observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada, a prescrição:

> O Manual do Professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da coleção, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o Manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da coleção, quanto no da pedagogia e da didática em geral (BRASIL, 2010, p.14).

Da citação acima, entendemos que o manual do professor é um instrumento de complementação didático-pedagógica e de atualização para o docente, devendo propiciar a este uma efetiva reflexão sobre a sua prática. E, ao encontro do pensamento de Dionísio (2002), é o lugar onde os autores esclarecem sobre as teorias que embasaram sua obra, assim como orientam os docentes para o uso do material.

Já a definição de *texto de apresentação*, como a própria expressão sugere, conduz à compreensão de ser um lugar destinado à apresentação da obra de forma sucinta. Conforme Choppin (2004) declara no seu artigo[22]:

> nos anos 1990, a função instrumental passou a ganhar uma atenção crescente dos educadores e, em menor escala, dos historiadores de livros didáticos. Estes receiam que uma análise das características "pedagógicas" dos livros didáticos predomine de tal forma que, no limite, esqueçam as características próprias do livro. Sob esse ponto de vista, apenas os prefácios foram considerados dignos de interesse, na medida em que, nos limites de uma exposição sucinta, elaborada e refletida, tais prefácios permitem discernir os projetos conscientes- confessados, ou confessáveis – dos autores e medir a clivagem entre os princípios alegados e a aplicação que deles é feita no livro. (CHOPPIN, 2004, p. 559).

Segundo Choppin (2004), no prefácio do livro didático, através de uma exposição, encontramos o projeto (de forma resumida) do autor, isto é, uma antecipação da estrutura da obra didática possibilitando, ainda, uma comparação entre o que diz o prefácio e o que é feito no interior da obra.

[22] *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*.

Nessa mesma direção de pensamento, está Rodrigues (2012), que define os textos de apresentação:

> [...] esses textos são um primeiro momento, no interior do livro didático, de interlocução que se estabelece, não para ensinar um determinado conteúdo, mas para marcar um outro lugar: o do autor (ou demais integrantes da equipe editorial) do livro didático mantendo um diálogo inicial com seu leitor, "entregando" a ele um pequeno texto que se constitui numa projeção e antecipação de determinados aspectos da obra didática propriamente dita, considerados relevantes pelo autor. Podemos dizer, então, que o texto de apresentação pode exercer uma *função metonímica*, uma vez que pretende "resumir", em linhas gerais, o que o leitor irá encontrar no livro didático (uma projeção do todo da obra). (RODRIGUES, 2012, p. 19).

A autora ainda ressalta que, os textos de apresentação,

> além dessa função metonímica, eles podem apresentar um *discurso de convencimento,* em que o autor procura apresentar para o leitor-professor e aluno-características do livro entendidas por ele como positivas [...] esse discurso [...] leva a um objetivo final: que é o de "seduzir", "despertar a curiosidade" do leitor para ler a obra toda, por meio da compra do exemplar. (RODRIGUES, 2012, p. 19).

Vinculamo-nos a essa definição trazida por Rodrigues (2012), acerca de textos de apresentação, compreendendo esses textos como o lugar de diálogo inicial do autor com o seu leitor (professor e aluno), criado no âmbito de determinadas esferas da atividade humana. Conforme a autora,

> quando o autor elabora seu discurso persuasivo no texto de apresentação de um livro didático, ele projeta um público leitor e assume uma atitude responsiva frente a esse público e às diversas esferas: escolar, científica, editorial, política, que pedem, 'exigem' um determinado ensino. (RODRIGUES, 2012, p. 20).

Em suma, a partir do pensamento de Choppin (2004) e de Rodrigues (2012), apreendemos que o texto de apresentação ou o prefácio é um lugar reservado à apresentação da obra didática de forma sucinta, onde o autor estabelece um diálogo inicial com seu leitor, "revelando" a ele um pequeno texto que se constitui numa antecipação de determinados aspectos da obra considerados relevantes pelo autor e, também, pode apresentar um discurso de convencimento, despertando a curiosidade do leitor.

Destacamos outro termo que importa definir, a *unidade didática*. Segundo Ruiz et al. (1986), o livro didático de português se organiza em unidades ou lições geralmente subdivididas num conjunto numeroso de atividades. As unidades didáticas são constituídas por três grandes componentes: leitura, gramática e redação e, raramente, completados por alguma atividade nova, mas pertencente à mesma natureza. Nessa direção, Cargnelutti (2010) afirma que a unidade didática é compreendida como um conjunto de atividades e é parte

integrante do livro, sendo ambos interdependentes. Como declara a autora: "Entendemos, dessa forma, que a unidade didática dialoga com o livro didático na medida em que a presença de um torna-se condição necessária para a existência do outro a partir dos anos 1960." (CARGNELUTTI, 2010, p. 45).

Reiteramos, por fim, que a unidade didática é entendida como parte integrante do livro didático de português, constituída por um conjunto de atividades apresentadas de forma estável no interior do livro.

Em relação à definição de *atividade de produção textual*, ou de *redação,* trazemos o olhar de alguns autores.

Wittke (2010), no seu texto[23], afirma que "até chegarmos à realidade atual, em que produzimos textos (alguém que diz algo a outro alguém com determinada intenção), tivemos diferentes abordagens dessa prática no meio escolar, com maior ou menor ênfase à escrita, dependendo das definições defendidas em cada época".

Segundo Marcuschi (2010, p. 66), durante o período do início do século XX até o final dos anos 1980, as aulas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa dedicavam, "em maior ou menor grau, parte expressiva do seu tempo a questões voltadas para a *escrita correta*, compreendida como a escrita que primava pela observância das regras da gramática normativa e da ortografia." O trabalho com escrita na sala de aula era solicitado na forma de uma "composição livre", de uma "composição à vista de gravura", de "trechos narrativos" ou, ainda, de "cartas". A escrita, nesse período, na primeira metade do século XX, configura-se como uma atividade que "visa à escolha de palavras corretas, nobres e bonitas, que falam à alma e trazem um ensinamento" (MARCUSCHI, 2010, p. 70)[24]. Nessa concepção de escrita, o processo de construção de sentidos não era considerado.

Marcuschi (2010) explicita que, nos anos 1960 e 1970, a Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, determinou a disciplina "Comunicação e Expressão" como a responsável pelo ensino da língua materna. Nesse momento, a capacidade do indivíduo de se comunicar de modo claro foi valorizada pela sociedade, enquanto o conhecimento propedêutico foi menos valorizado. Por esse motivo, a escola vivenciava um conflito no ensino da escrita. "Ao mesmo tempo em que era chamada a estimular o aluno a expressar suas ideias de modo criativo, em atividades denominadas de 'redação', 'redação livre' e 'redação criativa', era pressionada a cercear a liberdade do aprendiz" (Ibid., p. 71). A

[23] *A prática da escrita na escola: processo de produção de sentido*. Na parte referente: *Do exercício da redação à prática da produção textual*. Sem página.

[24] Nessa época, entendia-se que a leitura e a escrita de texto seriam capazes de conduzir o jovem para a virtude ou de desviá-lo para o erro.

concepção subjacente às atividades, que orientavam a escrita nessa época, é a de língua como um código que, se utilizado de forma clara e objetiva pelo emissor, comunicará, sem ruídos, a mensagem desejada. Na época, consolidam-se os denominados "gêneros escolares" dissertação, narração e descrição, apesar de já se fazerem presentes em períodos anteriores.

Ainda segundo a autora, os anos 1980 foram marcados por uma nova concepção no tocante ao trabalho com escrita no contexto escolar. Autores como Geraldi ([1984] 1997) "publicam estudos nos quais associam a redação escolar a um não texto, na medida em que a entendem como um produto artificial desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da sala de aula." (MARCUSCHI, 2010, p. 73). Por esse motivo, difunde-se a ideia de que se deixe de "fazer redações" e se passe a "produzir textos", considerando-se o processo envolvido no ato de escrever. Essa proposta revela uma alteração na concepção em relação ao entendimento de ensino da escrita no âmbito da sala de aula. Diante dessa visão, a língua é entendida como

> um sistema que vai se constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários, um sistema sensível ao contexto, plástico e flexível, que aceita e prevê variações, deslocamentos, inversões, ambiguidades, inovações[...] quando de sua utilização pelos falantes, nos processos de interação verbal. É a partir dessa compreensão que se formula a expressão 'produção de texto', com a qual se pretende evidenciar o ato, o processo de elaborar um texto. (COSTA VAL, 1998, p. 84 apud MARCUSCHI, 2010, p. 73).

Como se observa nas palavras de Costa Val (1998), na citação acima, nessa concepção de escrita, o processo de construção de sentidos é considerado fundamental. Entretanto, mesmo diante das reflexões da década de 1980, a importância de se explorar a escrita de forma contextualizada na escola não chegou a se concretizar, pois os aspectos formais foram priorizados.

Conforme Marcuschi (2010, p. 75), na segunda metade dos anos 90, "o estudo dos gêneros textuais assumiu espaço expressivo no contexto da sala de aula." Inicialmente, a atenção dispensada era pela nomeação e classificação dos gêneros textuais e, posteriormente, pela caracterização de seus aspectos formais. Com esse tratamento, os estudos dos gêneros textuais se assemelhavam aos estudos estruturais pleiteados pela gramática. A escola e os livros didáticos tinham a preocupação de focar no "ensino dos gêneros textuais" em si e por si mesmos, desconsiderando o processo sociointeracional. Em um momento posterior, sobretudo após a difusão das ideias de Bakhtin no mundo ocidental, autores[25] passaram a destacar,

[25] De acordo com Marcuschi (2010), autores como Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008), Miller (2009), Rojo (2008), Bazerman (2005), dentre outros.

mesmo com algumas discordâncias, “a importância de se compreender os gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais.” Sendo assim, Marcuschi (2010, p. 78) destaca que “a escrita deve ser entendida como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado” e a atividade de escrita, na escola, “deve ser vista como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social” (Ibid., p.78).

A fim de complementarmos o pensamento de Marcuschi (2010), passamos a palavra a Wittke, que compreende a atividade de escrita

> como um processo social de interação verbal [...], em que alguém diz algo a outro alguém, com determinada intenção, o ato de se expressar, tanto falando como escrevendo, será vivenciado como algo significativo e útil não só nas aulas de língua, mas na vida em sociedade. (WITTKE, 2010).

Diante disso, observamos, através do diálogo dos autores, que a atividade de escrita na esfera escolar deve ser entendida como um ato inerente a uma finalidade social, isto é, a produção da escrita deve fazer sentido para quem escreve e para quem lê.

Na voz de Bakhtin (1952-53/2010, p. 272), “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.”

A atividade de produção textual deve ter um significado social para quem escreve (o aluno). Esse, ao escrever, deve ter a consciência de que está escrevendo para um ouvinte real, que produzirá uma compreensão ativa do seu discurso. De acordo com os PCNs, “ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer [...]” (BRASIL, 1998, p. 75). Sobre o que prescrevem os PCNs:

> A razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção (BRASIL, 1998, p. 19).

Assim, compreendemos a atividade de produção textual conforme essa nova abordagem: produzir texto consiste em um ato social em que alguém diz algo a outro alguém, não somente para ser avaliado, mas para se posicionar sobre determinada questão, para interagir com o outro que o cerca, seja ele o professor, os colegas ou a comunidade de modo geral.

Importa declarar que, indubitavelmente, apesar dos termos definidos terem as suas particularidades no tocante a sua definição, todos são lugares onde se realiza a interação verbal entre os sujeitos sociais pertencentes à mesma esfera, a do pedagógico.

Reiteramos, por fim, a importância de retomar o momento histórico e social pelo qual fizeram parte livros didáticos de português de três décadas distintas, assim como definir termos presentes na pesquisa, a fim de compreendermos o discurso presente nos textos de apresentação ao professor, um dos nossos objetos de investigação, e termos uma atitude responsiva (interpretativa) frente a ele.

3 REFERENCIAIS TEÓRICO E METODOLÓGICO

> *A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da "alma" do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono)" (BAKHTIN, 1952-53/2010, p.327-328).*

Com o propósito de conhecermos e compreendermos a concepção de professor presente em textos de apresentação, no manual do professor, de livros didáticos de português dos anos 1990, 2000 e 2010, assumimos uma posição sócio-histórica e dialógica a fim de realizarmos nosso trabalho.

Desenvolvemos nossos estudos na direção de pressupostos teóricos resultantes do trabalho de um grupo de intelectuais denominado Círculo de Bakhtin[26]. Dos estudos realizados por pessoas que constituíram esse grupo, as principais obras voltadas a questões sobre linguagem trazem como autores Mikhail Mikhailovich Bakhtin e Valentin N. Volochinov.

Neste capítulo 3, exporemos alguns conceitos teóricos bakhtinianos que serão importantes para embasar nossas futuras análises, como também algumas reflexões sobre a metodologia de pesquisa.

Na seção 3.1, mobilizaremos algumas noções fundamentais advindas da teoria bakhtiniana, são elas: *língua, linguagem, relações dialógicas, enunciado, compreensão responsiva ativa* e *sujeito,* com a finalidade de construirmos o nosso referencial teórico.

Todavia, vale ressaltar que, ao direcionarmos nosso olhar à obra de Bakhtin e dos componentes do Círculo, observamos que "as contribuições teórico-metodológicas do pensamento bakhtiniano não configuram, efetivamente, uma proposta fechada e linearmente organizada" (BRAIT, 1996, p.61). Sendo assim, compreendemos que outros conceitos teóricos bakhtinianos poderão emergir após a leitura dos nossos objetos de investigação: os textos de apresentação e as orientações dadas ao professor na atividade de produção textual no interior de livros didáticos.

---

[26] Segundo Faraco (2010, p. 13), o Círculo de Bakhtin foi "um grupo de intelectuais [...] que se reunia regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersbursgo". Esse grupo multidisciplinar foi constituído por pessoas com várias formações, interesses e atuações profissionais diversos, havendo entre eles o interesse comum pela linguagem.

Concordando com Herrmann (2013), numa visão teórico-metodológica bakhtiniana, são esses objetos de investigação que compõem nosso *corpus* discursivo, que nos conduzirão diante dos pressupostos teórico-metodológicos, pois, serão eles que definirão os conceitos principais a serem mobilizados, visto que somente dessa forma é possível construirmos nossa posição dialógica como pesquisadores.

Na seção 3.2, posteriormente à apresentação de algumas noções teóricas, definimos nosso percurso metodológico. É importante esclarecer que as noções teóricas são vistas aqui como categorias filosóficas, a saber, como categorias interpretativas, inseparáveis da situação socioideológica na qual são utilizadas. Nesse caminho, percorrerá nossa análise, tentando dialogar, ter uma atitude de compreensão responsiva frente ao material pesquisado, os textos de apresentação e as orientações dirigidas ao professor.

3.1 Apresentação de alguns conceitos teóricos

O presente trabalho tem como referencial a perspectiva teórica sócio-histórica bakhtiniana. Nessa teoria, tudo está em movimento na grande torrente da interação social, ou seja, as ações, a fala dos sujeitos, os discursos escritos são respostas ou suscitam respostas a outras produzidas na esfera social, ideológica e axiológica, mesmo em tempos remotos. Nessa teoria, compreende-se que a *língua* é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, em que a própria interação verbal constitui a realidade da língua. Conforme Bakhtin/Volochinov (1929/1986), a língua não se constitui por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, tampouco pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações[27]. Destarte, a realidade essencial da língua é constituída pela interação verbal. Convém esclarecer que, na teoria bakhtiniana, o diálogo é compreendido em um sentido amplo, isto é, compreende toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, não apenas a comunicação em voz alta de pessoas em uma situação face a face. Para Bakhtin/Volochinov (1929/1986), o livro, que é o ato de fala impresso, "constitui igualmente um elemento da comunicação verbal."

[27] Os termos *enunciação* e *enunciado,* na obra bakhtiniana, conforme explica o tradutor Paulo Bezerra no Dicionário de Linguística da Enunciação, "advêm do termo russo *viskázivanie*, significando tanto o ato de enunciar em palavras, como o seu resultado, um romance, por exemplo. Logo, o tratamento dado ao enunciado equivale ao da enunciação" (FLORES, 2009, p.99).

Outro conceito importante para esses teóricos russos é o de *enunciado.* No *Dicionário de Linguística da Enunciação* (DLE) (2009), encontramos a concepção de *enunciado* conforme o pensamento bakhtiniano: "é a unidade mínima da comunicação discursiva e um elo entre vários enunciados; por isso, preserva ressonâncias de diferentes dizeres ao mesmo tempo em que antecipa outros" (FLORES, 2009, p. 99). Ainda no Dicionário (2009), temos o conhecimento que, segundo textos assinados por Volochinov, o enunciado é constituído por duas faces inseparáveis sendo uma verbal e a outra extraverbal (o contexto mais amplo). Nesse mesmo raciocínio: "Os enunciados não coincidem com sua constituição puramente verbal (em sentido estrito), pois são impregnados de não-ditos" (FLORES, 2009, p. 99-100). A face que corresponde à parte extraverbal está ligada ao espaço e ao tempo do acontecimento, ao objeto ou tema do enunciado e às posições assumidas pelos interlocutores. Os aspectos extraverbais se juntam ao enunciado como um elemento fundamental a sua constituição semântica. Observamos a explicação a seguir:

> Partindo da crítica de duas concepções, uma que considera a língua um sistema de normas imutáveis e outra, a enunciação como ato individual, Bakhtin/ Volochinov propõe a observação da dinamicidade da linguagem e da natureza social da enunciação. Para tanto desenvolve uma concepção de enunciação em que a língua é considerada em situações concretas, cujos interlocutores, espaço, tempo e projeto discursivo são fundamentais. Desse modo, o que importa não é o aspecto reiterável da forma lingüística, mas sim seu caráter de novidade, o evento, aquilo que permite a circulação de posições avaliativas de sujeitos do discurso e a permanente renovação de sentidos. (FLORES, 2009, p. 99).

Conforme a citação, a linguagem é dinâmica e a enunciação é de natureza social. A enunciação nasce de situações concretas da língua, sendo que interlocutores, espaço, tempo e projeto discursivo são fundamentais; o relevante não é o aspecto reiterável da forma linguística, mas o evento, enquanto único, singular, que possibilita o movimento de posições avaliativas de sujeitos falantes e a permanente atualização de sentidos. Segundo Bakhtin/Volochinov (1929/1986), diante de uma atitude enunciativa, todo locutor leva em conta, necessariamente, aquele a quem se dirige, evidenciando-se a importância de considerarmos que "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2010, p. 41). Desse modo, entendemos que, de acordo com o destinatário a quem um determinado enunciado se dirige, as escolhas realizadas pelo locutor, tanto devido a seu intuito discursivo quanto aos gêneros do discurso, envolverão também a palavra, entendida, por Bakhtin, a partir de uma dupla face, por proceder de alguém e por se remeter a outro alguém.

Em relação à palavra, Bakhtin afirma:

> Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o seu interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1986, p. 113).

Dessa forma, a palavra é o produto da interação do locutor e do ouvinte, é por intermédio da palavra que as interações sociais se realizam.

Considerando o que foi dito, ao investigarmos os textos de apresentação e os textos dirigidos ao professor na atividade de produção textual no interior do livro didático de português, vistos como enunciados, é preciso atentarmos para o seu destinatário, nesse caso, os professores de Língua Portuguesa. Através dessa visão, poderemos observar qual a concepção de professor presente nesses enunciados, bem como entender as escolhas neles realizadas em função desse destinatário.

Ao organizar seu pensamento através de conceitos como o de língua ligada à enunciação e à interação verbal, o Círculo de Bakhtin institui uma *teoria dialógica*, levando em conta que todo o enunciado, que compreende a comunicação verbal, configura-se como uma resposta a todos os demais enunciados pronunciados anteriormente. Essa teoria desempenha um papel fundamental na teoria do Círculo de Bakhtin. Conforme Bakhtin (1952-53/2010, p. 323), as *relações dialógicas* "são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica". Bakhtin/Volochinov (1929/1986) afirmam, também, que através de respostas que formulamos a outros enunciados, que por si já respondem a outros anteriores a eles, temos um diálogo infinito, sendo o enunciado um elo na cadeia da comunicação verbal; assim, instaura-se, a chamada *relação dialógica*. Dessa forma, as relações dialógicas "configuram-se no campo do discurso, da língua como fenômeno integral concreto, em que circulam posições avaliativas de diferentes sujeitos, o que garante a permanente renovação de sentidos." (FLORES, 2009, p. 202). Nesse movimento de tomadas de posições avaliativas dos sujeitos falantes, a sociedade é constituída, e os produtos reais da comunicação verbal são os enunciados/textos produzidos. É nessa direção de relação das interações sociais e textos produzidos em determinada situação que nosso estudo será embasado, pois compreendemos que tanto os textos de apresentação dirigidos ao professor

quanto os textos na atividade de produção textual no interior do livro didático não são produzidos fora dessa realidade comunicativa.

Outro conceito teórico recorrente nos textos do Círculo de Bakhtin é a *linguagem*. Conforme explica Faraco (2010), a concepção da linguagem apresenta um novo olhar nos estudos linguísticos. O mesmo autor denomina essa situação de "virada linguística". A linguagem é apresentada como atividade (e não como sistema) pelo Círculo de Bakhtin. Dizendo de outra forma, é nos estudos da linguagem que temos a possibilidade de compreendermos a vida, o mundo através da comunicação sociocultural das relações dialógicas.

Como ressalta Bakhtin em relação à concepção de linguagem:

> É preciso salientar mais uma vez que nós entendemos como "linguagem social" não o conjunto dos signos lingüísticos que determinam a valorização dialetológica e a singularização da linguagem, mas precisamente uma entidade concreta e viva dos signos, sua singularização social, a qual pode se realizar também nos quadros de uma linguagem linguisticamente única, determinando-se pelas transformações semânticas e pelas seleções lexicológicas. (BAKHTIN, 1934-35/2010, p. 154).

Segundo Brait (2001), o conceito de linguagem para Bakhtin não está voltado a uma tendência linguística, mas a uma visão de mundo que, na busca das formas de construção e instauração do sentido, escorrega pela abordagem linguístico-discursiva.

Bakhtin (1934-35/2010) também fala sobre a mudança da linguagem de acordo com cada época histórica da vida ideológica e verbal, por exemplo, em cada idade do sujeito falante, em cada uma das suas camadas sociais, etc. Conforme declara o autor, em cada momento da existência histórica, observa-se, na linguagem, uma diversidade de línguas e de vozes sociais que não se anulam, mas se entrelaçam de diferentes maneiras e, assim, originam outras linguagens. Nesse aspecto, as linguagens estabelecem possíveis relações dialógicas, a saber, elas podem ser compreendidas como pontos de vista sobre o mundo. Elas estão tomadas de intenções de outrem, de posições valorativas, situadas em relações responsivas.

O conceito de *compreensão responsiva ativa* é fundamental para se entender o pensamento bakhtiniano. A ideia de atitude responsiva está estreitamente ligada à compreensão. Compreensão responsiva ativa é vista como todo processo instituído no momento que nos deparamos com enunciados de outros.

Assim,

> a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 1986, p. 132).

Bakhtin/Volochinov (Ibid., p. 131-132) afirmam que, compreender a enunciação "significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente". Por meio de respostas que formulamos a outros enunciados, que por si já respondem a outros anteriores a eles, tem-se um diálogo infinito, sendo, o enunciado, um elo na cadeia da comunicação verbal.

Faraco (2010, p. 74) destaca que, no pensamento bakhtiniano, "A compreensão é um processo ativo em que se opõe 'à palavra do locutor uma contrapalavra'; ' a compreensão é uma resposta a um signo por meio de outros signos'." Dessa forma, compreender um texto é sair do contexto no qual o sujeito está interagindo, ou seja, ele precisa dar o seu gesto interpretativo, a sua avaliação, a sua atitude responsiva, o seu juízo de valor, pois compreender sem avaliar é impossível.

Como explica Bakhtin:

> Compreensão e avaliação. É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo. (BAKHTIN, 1952-53/2010, p. 378).

Assim, entendemos que, conforme o pensamento bakhtiniano, compreender significa tomar uma posição avaliativa em relação ao enunciado do outro, cuja forma se estabelece através de uma resposta, em que o meu enunciado "concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc." (BAKHTIN, 1952-53/2010, p. 271).

Mais um conceito importante na teoria de Bakhtin e fundamental para nosso trabalho é o de *sujeito*. É importante fazermos um breve esclarecimento sobre a noção de *subjetividade* desenhada pelo Círculo de Bakhtin para melhor compreendermos o sujeito bakhtiniano. Esse estudioso russo afirma que "a consciência não pode derivar da natureza, nem a ideologia derivar da consciência. Pelo contrário, a própria consciência toma forma e existência nos signos ideológicos, de modo que o indivíduo somente se constitui, identifica-se e difere-se na relação com o outro" (GEGe[28], 2009, p. 94). Desse modo, na teoria do Círculo, o indivíduo se constitui em sujeito na interação com o outro, nas relações dialógicas prenhes de vozes sociais.

[28] Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (2009), ver Referências.

O sujeito dialógico, no pensamento bakhtiniano, "é um homem essencialmente social, historicamente concreto e definido e seu discurso é uma linguagem social (ainda que em embrião), e não um 'dialeto individual'." (BAKHTIN, 1934-35/2010, p. 135). O sujeito, em Bakhtin, é constituído socialmente a partir da interação verbal na relação com o outro. É um sujeito constituído de "fora" para "dentro". O sujeito se constitui no interior da heteroglossia e de sua dialogização. Em outras palavras, o sujeito se constitui através de uma realidade em que se perpassam vozes sociais constantemente em múltiplas inter-relações dialógicas. E é nesse movimento de vozes sociais, através da compreensão responsiva (processo de construção de sentido em que o interlocutor tem participação ativa), que o sujeito é constituído na teoria do Círculo de Bakhtin.

Segundo Faraco (2010):

> Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes [...] o mundo interior do sujeito é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir. (FARACO, 2010, p. 84).

Destarte, entendemos que o sujeito autor do livro didático, que também é um sujeito professor, é constituído numa realidade linguístico-social heterogênea, isto é, numa realidade em que se perpassam vozes sociais tanto da ciência, quanto da prática escolar em suas relações dialógicas.

As noções teóricas que abordamos até este momento nos proporcionam a construção do aporte teórico para compreendermos os textos de apresentação e as orientações dirigidas ao professor na atividade de produção textual no interior do livro. Todavia, importa dizer que, como tratado anteriormente, não significa que serão somente essas noções as utilizadas por nós. Com o desenvolvimento de nosso trabalho de pesquisa, teremos condições de avaliar quais as noções teóricas mais relevantes e, se for preciso, outras serão incluídas com o propósito de compreendermos os textos de apresentação e as orientações dirigidas ao professor como objetos discursivos e dialógicos.

3.2 Apresentação dos pressupostos metodológicos

Alguns pressupostos do pensamento bakhtiniano, abordados na seção anterior, foram importantes para reiterarmos nosso percurso metodológico frente aos nossos objetos de investigação: os textos de apresentação e as orientações dadas ao professor na atividade de produção textual no interior do livro didático.

Conforme tratado no capítulo 1, nossa pesquisa assume um caráter qualitativo. Esse tipo de pesquisa costuma ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos, conforme Neves (1996). Ainda segundo este autor (1996, p. 1), faz parte da pesquisa qualitativa a "obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo." Nesse tipo de trabalho, "é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados." (Ibid., p. 1) É em relação a essa interpretação dos fenômenos estudados que Bakhtin se refere no fazer científico nas ciências humanas, ou seja, "o fazer científico nas ciências humanas se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos [...] e não por gestos matematizadores." (FARACO, 2010, p. 41).

Em relação ao objeto das ciências humanas, entendemos, de acordo com a perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin, que é o texto, visto como enunciado singular e irrepetível, que fundamenta a pesquisa na área das Ciências Humanas. Bakhtin ([1952-53],2010, p.308) declara que o ponto de partida de uma pesquisa, nas ciências humanas, independente dos objetivos, somente poderá ser o texto e, a verdadeira essência deste "sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos" (Ibid., p. 311). Para o estudo dos enunciados, nessa área, ocorre um duplo encontro, pois "é o encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; consequentemente, é o encontro de dois sujeitos, dois autores." (BAKHTIN, [1956-61], 2010, p. 331).

Conforme o pensamento bakhtiniano, diante da área das ciências humanas e considerando o conceito de compreensão responsiva ativa, o fazer científico envolve um trabalho com textos, entendidos como enunciados, concretos e singulares, a partir de gestos de interpretação do pesquisador. É nessa direção que segue nosso percurso metodológico, apoiado numa análise interpretativa, baseada num vínculo: linguagem e contexto histórico.

Para construirmos nosso percurso metodológico, levaremos em conta a ordem metodológica proposta por Bakhtin/ Volochinov (1929/1986) para o estudo da língua. Nesse método sociológico, deve-se partir da interação verbal, de acordo com seu contexto, chegando aos enunciados até as formas da língua. Seguindo a seguinte ordem, conforme os autores:

> 1 – As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
> 2 – As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
> 3 – A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1986, p.124)

Considerando essa abordagem, que parte do exame do contexto mais amplo até o mais específico, analisaremos nosso material (os textos de apresentação ao professor e as orientações dadas ao professor na atividade de produção textual) a partir do contexto do qual fazem parte, chegando até seus enunciados, procurando neles marcas linguísticas que evidenciem as características da concepção de professor presente nos textos de apresentação ao professor e nas orientações dadas ao professor na atividade de produção textual nos livros didáticos de português dos anos 1990, 2000, 2010.

Assim, nosso trabalho de análise será baseado na leitura e descrição dos textos de apresentação, bem como das orientações dirigidas ao professor na atividade de produção textual no interior do livro a fim de os interpretarmos de modo ativo.

4 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE

> *Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o seu interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1986, p. 113).*

Neste capítulo, objetivamos realizar uma descrição dos textos de apresentação a serem analisados e das orientações ao professor na atividade de produção textual no interior dos livros. A descrição estará marcada pelas inúmeras leituras dos textos e é através dessa ação que iremos tecer nossos comentários. À medida que descrevermos, buscaremos a relação do olhar do autor em direção ao professor como categoria de base para este trabalho, pois essa categoria irá nos permitir conhecer a concepção de professor construída pelo autor. A leitura dos textos, de acordo com essa categoria, fez-nos perceber que a relação (autor e professor) se marca a partir de duas subcategorias, isto é, se materializa de duas formas: a) a forma de tratamento do autor em relação ao professor; b) o conhecimento do professor de Língua Portuguesa sobre os estudos linguísticos e pedagógicos suposto pelo autor do livro didático. Buscaremos essas marcas discursivas na abertura, em algumas passagens e no fechamento dos textos.

Dessa forma, essas categoria e subcategorias direcionarão a descrição do material de pesquisa para, posteriormente, conseguirmos analisar e interpretar nosso objeto de análise, a fim de responder à questão norteadora desta pesquisa.

4.1 Descrição dos textos de apresentação dos anos 1990, 2000 e 2010

4.1.1 TA do LD1

Essa obra didática traz um manual[29] dirigido ao professor no seu interior, localizado no final do livro, identificado pela expressão *Livro do professor*, em letras pequenas. Na capa do manual, encontramos o nome dos autores e das obras publicadas por eles.

Esse texto de apresentação inicia pelo título *Apresentação aos professores*, que expressa seu principal destinatário e vem assinado: "Os autores". Cumpre notar que ele não traz um vocativo na sua abertura, apenas um título.

Ao iniciar o texto, os locutores (autores) relacionam o conteúdo da obra da série atual ao conteúdo da obra da série anterior, explicitando os conteúdos gramaticais:

> Este volume complementa o trabalho iniciado na série anterior, ao concluir **a sistematização da gramática.** Na parte referente à morfologia, esgotamos o estudo sobre a estrutura e formação das palavras; quanto à sintaxe, realizamos uma rápida revisão do período simples para, então, analisarmos o período composto. Fechando o volume, introduzimos um capítulo sobre estilística, em que são comentadas as principais figuras de linguagem. [negrito nosso] (primeiro parágrafo, p. III).

Nesse primeiro momento do texto, é antecipada uma projeção de ensino tradicional de português, que enfatiza o ensino através da gramática normativa e de textos literários. Nessa parte, percebemos que a preocupação inicial dos autores é tratar da conclusão da sistematização da gramática.

No decorrer da leitura, notamos uma "preocupação" dos autores em explicitar como as atividades presentes no livro foram pensadas por eles:

> O destaque maior, em todas as unidades, é conferido aos textos. [...] **Procuramos fazer** uma seleção viva e variada, capaz de fornecer [...] Como sempre, **não deixamos de lado** os poemas e as canções [...] **Observamos**, ainda, que os temas escolhidos para as diversas unidades procuram ser atuais e sérios [...] (3º parágrafo)
> **Propomos também**, além do trabalho com o texto e do estudo lingüístico, [...] **As atividades de pesquisa nasceram de uma convicção nossa** [...] **elaboramos atividades** em que o aluno é remetido a fontes de pesquisa as mais diversas [...] (4º parágrafo).

[29] A referência a esse tipo de livro marca determinado momento histórico no ensino, que influenciou a elaboração de manuais de português: a partir de 1970, há uma mudança na realidade da educação no Brasil. Devido a uma crescente reivindicação das camadas populares pelo direito à escolarização, multiplica-se o número de alunos e o trabalho dos professores, que passam a dispor de pouco tempo para prepararem suas aulas. Em decorrência disso, é produzido um material para o educador.

> Em todos os capítulos, **introduzimos um item** [negrito nosso] denominado **É bom saber**, [...] [negrito do autor] (quinto parágrafo, p. III).

Essa ação de explicitar como as atividades de língua foram pensadas pelos autores (e presente na leitura de todo o texto de apresentação) é marcada pelo uso constante dos verbos, flexionados em primeira pessoa do plural "nós", indicando a ação dos locutores na elaboração da obra. Nesse momento da leitura, notamos que o discurso dos autores está centrado na explicação, isto é, como a obra foi pensada por eles e não em fornecer orientações teórico-metodológicas ao professor. Isso nos leva a perceber, inicialmente, que o professor é visto como um sujeito dotado de saber.

Ao seguir a leitura, percebemos, numa passagem do interior do texto, que, embora haja referência ao pronome "nós", marcando uma ação dos autores pelo uso da primeira pessoa do plural ("**estudaremos** alguns detalhes", "**veremos** alguns aspectos"), na verdade, a ação não será feita por eles, mas pelos seus destinatários, os professores de Língua Portuguesa. Ao fazer isso, entendemos que a escolha do pronome em primeira pessoa do plural "nós" tenta marcar uma relação mais próxima entre autores e professores, como se estivessem todos envolvidos na mesma ação. Ao fazer essa escolha pelo pronome, os autores se incluem no tratamento dispensado ao professor, marcando uma relação de "igualdade" entre autores e professor:

> Em todos os capítulos, introduzimos um item denominado **É bom saber** [negrito do autor]**, em que estudaremos** alguns pequenos detalhes da língua portuguesa culta [...] **Veremos,** também, alguns aspectos da teoria de redação, [...] [negrito nosso] (quinto parágrafo, p. III).

E finalizam seu discurso com a afirmação: "**Receberemos com prazer as críticas e sugestões** que **nossos colegas queiram** porventura **enviar-nos**" (oitavo parágrafo, p. 3).

A afirmação acima nos revela que os autores do texto concebem um sujeito professor com conhecimento a respeito do ensino de Língua Portuguesa, pois essa concepção é reiterada através da confiança que os autores demonstram ter ao pedir "críticas e sugestões" aos colegas em relação à elaboração, organização, etc., do livro. As marcas linguísticas, o pronome "nossos" e o substantivo "colegas" reafirmam a posição de igualdade entre autores e professores, marcando os autores como, também, professores.

Destarte, nesse texto de apresentação, no tocante à forma de tratamento, o professor é tratado de forma respeitosa, como um "colega" de profissão, tratamento esse marcado pelo pronome "nós"; já em relação ao conhecimento do professor de Língua Portuguesa suposto pelo autor do livro didático, o professor é visto como um sujeito conhecedor, isto é, aquele

que tem os conhecimentos específicos e pedagógicos sobre ensino de Língua Portuguesa (conforme a perspectiva de ensino de língua projetada no livro), não necessitando do livro para desenvolver suas aulas. Considerando essa concepção de professor, o material didático teria a função de apenas auxiliar o professor na sua prática docente.

4.1.2 TA do LD2

Assim como na obra descrita anteriormente, essa obra didática também traz um manual dirigido ao professor em seu interior, localizado no final do livro.

Ao observarmos a capa do manual do professor, identificamos a expressão "Manual do professor" em caixa alta e colorida e encontramos o nome dos autores e informações sobre a formação acadêmica e a atuação profissional de cada um, critério estabelecido pelo PNLD.

Este texto traz, no local da assinatura, a expressão "A autora", um sintagma nominal composto por artigo e substantivo no gênero feminino, que indica que o locutor do texto só possa ser Tania Amaral Oliveira. Fato curioso e contraditório, uma vez que o livro é assinado por mais dois autores. Sobre isso, pensamos que, por um acordo dos autores, o discurso da autora talvez fosse mais adequado ao diálogo inicial com o professor, considerando sua atuação profissional[30], ou seja, a sua experiência na área de formação de professores, conforme informações na capa do manual, marcando um diferencial na sua atuação profissional.

Ao começar a leitura, observamos que o texto de apresentação está escrito em primeira pessoa do singular, o que reitera a autoria do texto: "Apresento-lhe esta coleção [...]". Ao continuar a leitura, já percebemos marcas discursivas que mostram o tipo de relação que o locutor (a autora) estabelece com o interlocutor (professores), através do título que está escrito em negrito e em caixa alta, "DE PROFESSOR PARA PROFESSOR": nesse momento, a autora estabelece uma relação de "igualdade", de "solidariedade" com o professor, colocando-se na posição de colega que "auxilia" o outro colega no trabalho.

[30] "[...] Professora há mais de 23 anos do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e particular do Estado de São Paulo. **Coordena há mais de 10 anos oficinas para a formação de professores tanto na área de Educação para a Comunicação (Educomunicação) quanto na área de Língua Portuguesa**." [negrito nosso] (MANUAL DO PROFESSOR, CAPA).

Na sequência da leitura, encontramos, na abertura do texto, o vocativo "Caro colega". Nessa parte, observamos que o uso do adjetivo caro acompanhando o substantivo colega confirma uma forma de tratamento respeitosa da autora em relação ao professor.

A autora inicia seu discurso declarando que escreveu as páginas do manual inspirada nos pensamentos de Paulo Freire "e em concepções de outros teóricos que vêem o estudo da língua como o estudo dos processos de interações verbais e não-verbais que ocorrem num contexto histórico-social [...]" (p. 3). Ela declara, também, que, ao organizar as atividades do livro, não levou em conta apenas sua prática, mas também "aquelas que estão muito presentes na ação dos professores e que têm dado bons resultados" (p. 3). E ainda declara que fez uma pesquisa (uma coleta em todo o Brasil, e não só numa cidade ou região) para saber "como tem sido a experiência dos educadores com os materiais didáticos em uso e obter sugestões para a elaboração de manuais que correspondessem às expectativas daqueles que desejavam mudanças". (p. 3). É a partir dessa constatação, dos resultados obtidos que ela elabora o seu material, que não pode, dessa forma, ser entendido como uma idealização da autora ou considerando apenas a *sua* própria prática: ela ouve os professores antes de elaborar o seu livro. A autora vai, aos poucos, autorizando o seu próprio discurso, trazendo informações colhidas por todo o Brasil numa pesquisa realizada por ela, com uma força persuasiva muito grande.

Ao continuar a leitura, encontramos uma referência da autora em relação à condição profissional do professor:

> [...] pude concluir, por meio dessa pesquisa, que as transformações no processo de ensino-aprendizagem só ocorrerão gradativamente. Não será um livro didático ou um pacote do governo que fará essas alterações. Elas estão atreladas às condições propiciadas ao professor, mentor principal desse processo. **Enquanto não se investir na sua formação e não lhe forem dadas condições melhores de trabalho, o ritmo de mudanças do processo educacional continuará ocorrendo "em câmera lenta".** Nesse sentido, esta coleção vem contribuir com o educador, ajudando-o a se situar frente às inovações no estudo da língua e da linguagem trazidas pela Lingüística, pela Sociolingüística, pelas novas teorias sobre comunicação, pelos estudos na área de Psicologia e outros. [negrito nosso] (quarto parágrafo, p. 3).

Conforme a posição da autora, as transformações no processo de ensino-aprendizagem ocorrerão de forma efetiva à medida que se investir na formação do professor, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem somente apresentará mudanças significativas quando houver investimento na formação desse profissional. O discurso da autora nos deixa perceber que, enquanto há essa falta de investimento na formação desse profissional, o professor de Língua Portuguesa é constituído por lacunas relativas a conhecimentos mais atualizados sobre

língua, linguagem e ensino de língua; entretanto, o professor não é visto como o responsável por essa situação lacunar/desatualizada, mas como um sujeito profissional que sofre as determinações desse processo de falta de atualização. São fatores externos que levam-no a essa condição de um sujeito desatualizado, por isso, não se trata de um profissional que se acomodou por vontade própria. Conforme afirma a autora, o seu trabalho, diante dessa situação precária do professor, "vem contribuir com o educador ajudando-o a se situar frente às inovações no estudo da língua e da linguagem" (p. 3).

No decorrer da leitura do texto, notamos a predominância da conjunção condicional "se", mostrando as opções de trabalho dadas ao professor em sala de aula, trazidas pelo manual e orientando-o, *conforme for a sua escolha*, em relação à metodologia a ser adotada por ele: "se desejar seguir a metodologia de projetos [...]" (p. 4); à opção de trabalho interdisciplinar: "se tiver oportunidade de trabalhar em conjunto com seus colegas [...]"(p. 4); à ordem a ser percorrida no livro: "se não quiser obedecer a sequência dos capítulos [...]" (p. 4). Assim, a autora abre um campo de possibilidades de escolha ao professor, construindo uma concepção de profissional que, embora precisando do livro para atualizar seu conhecimento frente à renovação do ensino de língua e da sua prática em sala de aula, é capaz de fazer suas próprias escolhas metodológicas em relação à sua prática docente. Dessa forma, a autora assume uma posição que a coloca em dissonância com o discurso presente no manual do professor na maioria dos livros didáticos[31], principalmente a partir de 1970, conforme Soares (2001, p. 33): "um profissional cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente [...]", um sujeito passivo e acrítico em relação ao discurso do(s) autor(es) do livro didático.

Ao seguir a leitura, é possível perceber que, mesmo considerando o professor autônomo em suas escolhas, a autora traz subsídios para o professor renovar a sua ação pedagógica:

[31] Magda Soares (2001) no seu texto, *O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor*, realiza um estudo histórico sobre que concepções do professor como leitor estão supostas nos livros didáticos de português. A autora afirma que o movimento histórico de alteração na concepção do professor como leitor (subjacente aos livros didáticos), indubitavelmente, revelar-se-ia correspondente ao movimento histórico da concepção do professor, em geral: "um profissional que vai sendo considerado, ao longo do tempo, cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente, num movimento em que a profissão 'professor' vai se transformando em trabalho e o profissional, em trabalhador [...]" (p. 33). Soares, em seu texto, analisa dois manuais muito usados nas escolas em épocas distantes: *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet (início do século XX) e *Estudo Dirigido de Português* de Reinaldo Mathias Ferreira (1970). Esse último considerado como inaugural de uma nova concepção de professor que se revelou a partir daquele momento (década de 70).

> [...] Além disso, é **sugerido** o desenvolvimento de atividades por meio de ações interdisciplinares, ou seja, em conjunto com outros professores de disciplinas diferentes. **Com atividades complementares, apresenta ainda algumas ideias de como inserir a televisão e o vídeo em sala de aula de maneira crítica, criativa e prazerosa**. [negrito nosso] (p. 4).

Nesta declaração da autora, observamos a presença de uma voz "outra", a do PNLD, que traz, no Guia do Livro Didático, na parte de critérios classificatórios para a aprovação do manual do professor, a afirmação:

> **Fornecer subsídios para a atualização e formação do professor**, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros. (BRASIL, 2004, p. 258).

Diante dessa afirmação, entendemos que mesmo o texto de apresentação sendo assinado em primeira pessoa, ou seja, tendo uma autoria própria, é possível depreender que ele está vinculado a um documento oficial, o PNLD, que retrata a política atual sobre livros didáticos no Brasil. Há um vínculo entre eles (texto de apresentação e PNLD): uma exigência que a autora está respondendo para que o livro seja aprovado pelo Programa e seu uso seja efetivado no contexto escolar.

Do sexto parágrafo em diante, notamos a escolha do pronome "você" pela autora, para se dirigir ao professor, utilização que, mais uma vez, marca uma relação informal, próxima e pessoal com o destinatário do texto:

> Em relação a este manual, **você** encontrará muitas novidades [...] (sexto parágrafo);
> Portanto, professor, esta obra está dirigida para **você** que tem "sede de mudanças", [...] (sétimo parágrafo);
> [...] ponto de partida para o estabelecimento de um rico diálogo entre mim e a equipe de produções destes livros, **você** e os alunos [...] (oitavo parágrafo);
> As suas aulas, mediadas por este suporte, terão o formato que **você** quiser dar a elas. [...] Nesse sentido, se tiver acostumado (a) com listas enormes de atividades repetitivas, **você** sentirá a falta delas nas páginas seguintes. [...] [negrito nosso] (nono parágrafo, p. 4)

A escolha da autora pelo pronome "você", além de marcar uma relação "mais próxima" com o professor, leva-nos a perceber, mais uma vez, um "tom" persuasivo no seu discurso. Ela dialoga com seu interlocutor como se estivesse em uma situação verbal "face a face", conduzindo-o a adotar o material para o desenvolvimento do seu trabalho. Seu discurso vai abrindo espaço para a recepção, para o acolhimento do livro didático.

Durante esse diálogo, ela esclarece que o livro traz uma proposta inovadora de ensino de língua: "professor, esta obra está dirigida para você que tem **'sede de mudanças'**, que

reconhece na prática que os conteúdos tradicionais de ensino precisam de uma revisão [...]" (sétimo parágrafo, p. 4). Nessa parte, cumpre notar que a autora restringe seu destinatário ao fazer uso de uma oração subordinada adjetiva restritiva: "[...] **que** tem sede de mudanças." Ao fazer essa escolha, a autora declara que a coleção didática não serve a todos os professores, mas somente àqueles que desejam uma renovação no seu trabalho.

Ainda observamos uma posição da autora em relação ao ensino tradicional de língua: "[...] Mas **se** quiser trabalhar com o **conteúdo gramatical** na forma tradicional, **devo alertá-lo(a) que encontrará algumas dificuldades nesse sentido, pois não é esta a proposta da coleção**" [negrito nosso] (p. 4). Conforme a afirmação da autora, a proposta da coleção é voltada para a renovação do ensino da língua. Nesse momento, percebemos, também, que a autora reitera a concepção de professor, um sujeito capaz para realizar as suas escolhas metodológicas, novamente através do uso da conjunção condicional "se".

A autora encerra o texto com o fragmento: "**Conto**, portanto, **com a sua intervenção significativa na construção deste projeto de ensino** que ora apresento.", "**Mãos à obra**!" (p. 4). Nessa parte final, notamos a reafirmação do tom persuasivo no discurso da autora, na tentativa de convencer o professor a adotar a coleção.

Assim, apreendemos que o discurso presente nesse texto de apresentação constrói, por um lado, um sujeito professor respeitado, há uma "relação de solidariedade", um tratamento "de professor para professor", informal, tratamento esse marcado pelo pronome "você"; por outro lado, um profissional carente de novos conhecimentos sobre a língua e a linguagem, com um saber desatualizado, necessitando do livro didático de português para sua atualização profissional tanto em relação aos conhecimentos linguísticos quanto aos métodos de ensino. No entanto, mesmo esse professor tendo seu conhecimento desatualizado, ele é valorizado na sua posição, como **conhecedor** da realidade escolar, que só ele vive em cada turma, em cada escola, por isso ele é concebido como professor **interventor**, **agente** da sua prática**,** mesmo precisando de uma atualização de seu conhecimento através da figura do livro didático, só ele é capaz de fazer escolhas metodológicas adequadas ao seu contexto escolar. Considerando a concepção de professor que a autora vai construindo, vale ressaltar que, para ela, o fato de o sujeito estar com o conhecimento desatualizado é menos importante que o desejo que esse profissional tem de renovar seu trabalho. Dessa forma, a concepção de professor construída neste texto de apresentação, mesmo diante de uma realidade desfavorável ao professor, é positiva.

4.1.3 TA do LD3

Essa obra didática, assim como as anteriores, traz um manual do professor, em seu interior, localizado no final do livro. A capa é identificada pela expressão "MANUAL DO PROFESSOR", em caixa alta, trazendo informações relativas à formação acadêmica e atuação profissional dos autores, critério exigido pelo PNLD, na folha de rosto do livro.

Ao passarmos à folha de rosto do manual, identificamos um texto "relativamente" curto, intitulado *"INTRODUÇÃO*" e sem assinatura. Nesse início, notamos a ausência de um vocativo, de uma marca que estabeleça uma relação de comunicação com o interlocutor, pois não há um chamamento/convite à leitura do texto nem uma referência a quem o texto é dirigido. No entanto, entendemos que o interlocutor é o professor, pelo lugar que o texto ocupa no livro: está localizado no início do manual do professor. Nesse começo que antecipa a leitura do texto de apresentação, no entender da pesquisadora, há um sinal de "apagamento" da relação com o sujeito professor, marcado pela ausência do vocativo.

Ao iniciar a leitura do primeiro parágrafo, percebemos uma preocupação "exagerada" do locutor em enfatizar o aprimoramento da Coleção, por meio do advérbio *completamente* e dos adjetivos *revista, ampliada* e *atualizada.* Conforme o parágrafo: "Em nova edição, esta coleção chega aos professores da rede pública de ensino **completamente revista, ampliada e atualizada**" [negrito nosso] (1º parágrafo, p. 3).

Seguindo a leitura, encontramos um parágrafo mais longo. Nele, a preocupação em qualificar a coleção atual permanece. Os autores reiteram o aprimoramento da obra comparando-a às anteriores e exemplificam as partes aperfeiçoadas, fazendo referência às atividades de leitura, de gramática, de produção textual e de trabalho com outras linguagens, além da verbal, como observamos no excerto abaixo:

> **Nesta edição, procuramos confirmar e aprofundar os rumos traçados nas edições anteriores** [negrito nosso]. Por exemplo, a proposta de **um trabalho consistente de leitura, com uma seleção criteriosa de textos** – que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira -, **comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de texto e gêneros em circulação social**; **uma abordagem de gramática que**, mesmo fazendo uso de alguns conceitos de gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem – como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos -, **alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da lingüística e da análise do discurso**; **uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual**; e o interesse em **explorar** (seja na condição de receptor, seja na de produtor) **outras linguagens, além da verbal, como a pintura, a fotografia, o cinema, o cartum, o anúncio publicitário,** etc. [negrito nosso] (2º parágrafo, p. 3).

A cada atividade, os autores exemplificam sucintamente a abordagem dispensada pelo livro:

> [...] a proposta de um trabalho consistente **de leitura**, com uma seleção criteriosa de textos - que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira – **comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de texto e gêneros em circulação social**; uma abordagem **de gramática** que, mesmo fazendo uso de alguns conceitos de **gramática normativa**, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem – com substantivo, [...], **alarga o horizonte dos estudos da linguagem,** apoiando-se nos recentes **avanços da linguística e da análise do discurso**; uma proposta **de produção textual** apoiada na **teoria dos gêneros textuais** ou **discursivos** e na **linguística textual** [...] [negrito nosso] (2º parágrafo, p. 3).

No que tange à gramática, os autores se propõem a percorrer um caminho diferente do trilhado pela gramática tradicional, embora declarem a não ruptura com ela. Como percebemos, a atenção dos autores é com a obra em si, deixando um "vácuo" no diálogo entre autores (locutores) e professor (interlocutor).

Outro aspecto observado é a referência ao professor (interlocutor) através da expressão "Em nova edição, *esta coleção chega aos professores [...]*" (primeiro parágrafo, p. 3). A escolha da expressão "aos professores", pelos autores, para se dirigir ao interlocutor (professor), faz referência ao pronome de 3ª pessoa do plural, "eles". Essa escolha chama atenção, pois marca uma relação de "distanciamento" do locutor com o interlocutor, não ocorrendo uma comunicação direta entre autores e professores. Ainda sobre isso, vale ressaltar que a menção aos professores aparece em decorrência da expressão "Em nova edição, esta coleção [...]" (p. 3), reiterando a deferência à nova edição da obra.

No decorrer da leitura (3º parágrafo), há outra referência aos professores, mas entendemos que novamente o objetivo dos autores é de destacar a obra, não de estabelecer uma relação de comunicação ou de interação com os docentes:

> Se os professores **que fizeram uso das edições anteriores desta coleção notaram um avanço significativo em seu trabalho**, entendemos que **é possível ir além** [...] [negrito nosso] (3º parágrafo, p. 3).

O substantivo *avanço* e o adjetivo *significativo* relacionados à expressão "em seu trabalho" e a *expressão "*é possível ir além" intensificam o sentido de valorização da nova edição.

Ainda, durante a leitura, notamos que a perspectiva adotada pelos autores para o ensino de língua está associada à voz dos documentos oficiais. Sobre isso, percebemos uma

"sintonia" entre o discurso dos autores e o que prescrevem os documentos oficiais em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

> [...] E reafirmamos, como meio para o alargamento do horizonte das atividades que envolvem leitura, produção de textos e reflexão sobre linguagem, a adoção de medidas básicas como as anunciadas anteriormente: **a revisão dos objetivos do curso de língua portuguesa; a inclusão de novos conteúdos; a reavaliação do peso de conteúdos tradicionalmente supervalorizados; a mudança de postura em relação à língua (eliminando, por exemplo, a noção de *erro* e inserindo a noção de *adequação*, ou abrindo espaço para as variedades lingüísticas); a introdução de *situações concretas de interação discursiva* e o desenvolvimento de projetos como forma de garantir a participação efetiva do aluno-sujeito no processo de construção de conhecimento; a abordagem da língua e da linguagem tendo como horizonte a perspectiva do *texto* e do *discurso*** [negrito nosso] (3º parágrafo, p. 3).

Desse modo, o esclarecimento da obra em relação às atividades de leitura, produção de textos e reflexão sobre linguagem mostra que a obra foi elaborada de acordo com os padrões exigidos pelos critérios de avaliação do PNLD, que estão em consonância com os PCNs de Língua Portuguesa.

No quarto parágrafo, a fim de complementarmos a ideia anterior, notamos que os autores, no seu discurso, afirmam que, para realizar a renovação do ensino de língua, não precisa ocorrer a ruptura com o ensino de língua tradicional, como mostra o prescrito do parágrafo:

> Esta obra parte do princípio de que o caminho para **a renovação do ensino de língua**, e principalmente **de gramática**, **não implica uma ruptura com os conteúdos histórica e culturalmente adquiridos, como, por exemplo, substantivo, sujeito, concordância, etc. Nem se trata tampouco de omitir nomenclatura ou de substituí-la por outra, desta ou daquela teoria linguística.** O esforço desta obra consiste em **dar um novo tratamento a esses conteúdos, que passam agora a ser vistos também pela perspectiva da *semântica*, da *estilística*, da *lingüística* e da *análise do discurso*** [negrito nosso] (4º parágrafo, p. 3).

Sobre isso, os autores perpassam a ideia de um não rompimento com o ensino tradicional de língua, mas de uma *ressignificação* desse ensino. Ainda, cumpre notar que, nos documentos oficiais[32], não há orientação para o rompimento com o ensino tradicional de Língua Portuguesa, mas há orientação para uma reconfiguração necessária dos objetos de ensino, como observamos no prescrito do PNLD (2011) na parte de *Critérios Específicos* no item *Sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no segundo segmento do novo EF*:

[32] Guia de Livros Didáticos – PNLD/2011 – Língua Portuguesa e PCNs.

> [...] o ensino de Língua Portuguesa, nos quatro últimos anos do novo EF, **deve organizar-se de forma a garantir ao aluno:** 1. **O desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita,** [...]; 2. **O pleno acesso ao mundo da escrita;** e, portanto, * a **proficiência em leitura e escrita,** no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social; * a **fruição estética** e a **apreciação crítica da produção literária** [...]; * o desenvolvimento de atividades, competências e habilidades envolvidas na **compreensão da variação lingüística e no convívio democrático com a diversidade dialetal,** de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão lingüística; * o **domínio das normas urbanas de prestígio**[33]**,** especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido; * a **práticas de análise e reflexão sobre a língua,** na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem.
> Nesse sentido, **as atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização e,** [...]. Por outro lado, **as práticas de reflexão,** assim como **a construção correlata de conhecimentos linguísticos** e a **descrição gramatical,** devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas [negrito nosso] (PNLD, 2011, p. 20).

No quinto e no sexto parágrafos, aparece, outra vez, no discurso dos autores, a voz dos documentos oficiais no tocante ao ensino de português, à concepção de língua e aos recursos para atualização do docente que o manual do professor deve fornecer:

> Em síntese, pensamos que **o ensino de português**, hoje, deva abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – ***a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social***. Nesse sentido, alteram-se o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa, que **se volta essencialmente para um trabalho de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, desenvolvido sob uma mesma perspectiva textual e enunciativa.**
> **Para ampliar o conhecimento a respeito dessa nova proposta de ensino-aprendizagem, o professor encontra neste Manual e no final de cada volume uma bibliografia básica**, que serviu de referência e apoio teórico para as várias idéias que nortearam o projeto desta obra [negrito nosso] (p. 3).

Nesta última parte do texto, os autores encerram o discurso sem fazer uma referência direta ao professor.

Em suma, compreendemos que o discurso presente no texto de apresentação é centrado em uma obra que atende aos critérios de avaliação do PNLD. O discurso dos autores

[33] Segundo o PNLD (2011, p. 20): "Em substituição à expressão 'norma culta', *normas urbanas de prestígio* é um termo técnico recente, introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a dos falantes do português do Brasil, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a Escola, as Igrejas e a Imprensa."

nos leva à compreensão de que o professor é um dos destinatários desse texto, além de outros, como os avaliadores do PNLD, etc. Essa ausência de marcadores do destinatário decorre em uma "inexistência" da interação verbal entre os sujeitos (autores e professor) no texto, marcado pela ausência de vocativo e pela escolha da terceira pessoa do discurso para se referir aos professores. Ainda, percebemos que a posição dos autores acerca do saber do professor é de um sujeito que tem conhecimento sobre o ensino de Língua Portuguesa e que está em constante processo de atualização, a formação desse profissional é sempre incompleta. Entretanto, diferente da concepção da autora do texto anterior: nessa concepção, não há referência a lacunas no processo de formação, mas sim uma ideia de formação continuada **do professor**.

Desse modo, a concepção de professor construída nesse texto de apresentação é de **um profissional em "potencial" capaz de ampliar o seu saber.**

Em caráter de síntese, o quadro 3 sintetiza as informações descritas nos textos de apresentação. Reiteramos que a categoria de base para este trabalho é a relação do olhar do autor em direção ao professor e essa relação se marca a partir de duas subcategorias, isto é, se materializa de duas formas: a) a forma de tratamento do autor em relação ao professor; b) o conhecimento do professor de Língua Portuguesa sobre os estudos linguísticos e pedagógicos suposto pelo autor do livro didático.

(continua)

	TA1	**TA2**	**TA3**
Forma de tratamento do autor em relação ao professor	1. Forma respeitosa (autores/ professor) 2. Pronome em 1ª pessoa do plural **"nós"** (os autores se incluem nas ações em relação à realização das atividades do livro) 3. **Relação de igualdade** (autores/ professor)	1. Forma respeitosa (autora/ professor) 2. Pronome em 2ª pessoa do singular **"você"** 3. **Relação de solidariedade** (a autora reconhece a situação profissional "precária" que o professor se encontra)	1. Forma "fria" (locutor/ destinatários) 2. Referência ao professor ("aos professores, "se os professores", "o professor") através do pronome de 3ª pessoa do plural e do singular **"eles"** e **"ele"** 3. **Relação de**

(conclusão)

			distanciamento (locutor(es)/ destinatários)
Conhecimento do professor de Língua Portuguesa suposto pelo autor do livro didático	1. **Sujeito** professor **conhecedor** (ensino tradicional de língua) 2. **O LD** tem a **função** de **auxiliar** o professor no seu trabalho frente ao ensino renovado de língua 3. **Texto de apresentação sucinto**	1. **Sujeito** professor **conhecedor** (ensino tradicional de língua), porém **desatualizado** (frente ao ensino renovado de língua e a conhecimentos pedagógicos) Professor **interventor** (escolha de propostas pedagógicas e metodológicas) 2. **O LD** tem a **função** de **contribuir** (mudança da prática pedagógica do professor) **tornando-se necessário** (renovar a prática frente aos estudos linguísticos e a metodologias de ensino de língua) 3. **Texto de apresentação longo**	1. **Sujeito** professor **conhecedor** (ensino de língua); profissional **em potencial, capaz** de ampliar o seu saber. 2. **O LD** tem a **função** de **apoiar** o professor (ampliação de conhecimentos específicos de língua, de ensino de língua e metodológicos) 3. **Texto de apresentação sucinto**

Quadro 3 – Sobre a descrição dos textos de apresentação

4.2 Descrição das orientações ao professor na atividade de produção textual no interior dos livros dos anos 1990, 2000 e 2010

É importante dizer que utilizaremos a mesma categoria de base, ou seja, a relação do olhar do autor em direção ao professor, e as mesmas subcategorias (a forma de tratamento do autor em relação ao professor e o conhecimento do professor de Língua Portuguesa suposto pelo autor do livro didático) para descrevermos as orientações ao professor. Convém esclarecer que faremos um recorte das orientações ao professor na atividade de produção textual por serem muito extensas no interior do livro.

4.2.1 Orientações ao professor na atividade de produção textual no LD1

As orientações ao professor na atividade de produção textual desse livro didático se encontram junto ao livro do professor em forma de **anotações/lembretes** na parte intitulada *Respostas das questões propostas*. O livro do professor traz as respostas para cada atividade proposta nos dezessete capítulos da obra, sendo que, para cada capítulo, há uma atividade denominada *Atividades de redação* com a(o)s anotações/lembretes ao professor. Conforme observamos:

> O texto de Stanislaw Ponte Preta constitui uma boa oportunidade para exercícios de entoação durante a leitura. Recomendamos a formação de grupos de alunos, cada um deles sendo responsável por uma das vozes do texto: o narrador, Zé; Flaudemíglio e o chato. A teatralização do texto melhora muito a sua compreensão. A proposta de redação está voltada para a construção de um texto narrativo com destaque para a caracterização de personagens e a expressividade do discurso direto. (p. 20, p. XI).

Consoante o excerto, percebemos que as orientações ao professor informam sobre o texto que antecede a atividade de redação e sugerem questões, relacionadas ao texto lido, a serem exploradas na atividade de produção textual.

Conforme fomos avançando na leitura dessas orientações ao professor, percebemos que toda atividade de redação do livro didático tem, como ponto de partida, a leitura de um texto anterior que introduz questões a serem trabalhadas na atividade de redação. Assim as orientações ao professor nessas atividades de escrita se centram em informações do texto que as antecedem:

> O texto jornalístico que abre esta atividade serve de contraponto ao texto de Carlos Drummond de Andrade. No poema de Drummond, temos o ponto de vista de um jovem adolescente; a reportagem da revista *Veja* mostra adultos que, numa terapia no mínimo curiosa, têm de retomar brincadeiras infantis. Ao mesmo tempo, a matéria da revista coloca o aluno em contato com a intimidade da linguagem jornalística. (p. 73, p. XIV).

Outro ponto que notamos é a escolha dos verbos pelos autores, com valor de sugerir, "dar uma ideia", para mencionar um ponto importante a ser destacado no texto e a possível realização de uma tarefa, em sala de aula, pelos alunos:

> O texto de Demóstenes Cristino possui uma impressionante atualidade na forma de colocar o problema do índio, pois o poeta consegue verbalizar muito daquilo que é a cultura, o modo de ver e viver do indígena, abrindo um interessante diálogo com o texto de Werner Zotz. Por isso, **propomos** que a leitura do texto seja conduzida nesse nível de trabalho, valorizando a capacidade dramática do poeta, que praticamente assume a personalidade de outrem. **Sugerimos** também que a leitura seja acompanhada por mímica e teatralização. [negrito nosso] (p. 58, p. XII).

Os verbos "propor" e "sugerir" têm o sentido de "lembrar", de "levantar hipótese", de "submeter à apreciação" do professor; assim, entendemos que os autores estão apresentando uma possibilidade de trabalho a ser realizada na sala de aula ao professor e não uma imposição/prescrição a seguir por ele. Observamos outro fragmento:

> **Recomendamos** o uso da gravação para encaminhar os trabalhos de interpretação de texto (há duas gravações: uma do próprio Paulinho da Viola e outra de Nara Leão). [negrito nosso] (p. 105, p. XVII).

Nessa passagem, o verbo "recomendar" tem o valor de "aconselhar", "lembrar" o uso da gravação ao professor (há duas gravações), reiterando a possibilidade e não a imposição do trabalho ao docente.

Considerando essas observações acerca das marcas verbais presentes no discurso dos autores, que mostram possibilidades de trabalho ao professor em sala de aula, percebemos o uso do verbo "dever" em três dos dezessete lembretes ao professor:

> O poema de Cora Coralina tem evidente afinidade temática com a crônica de Rubem Braga. Assim, sua leitura e exploração **devem ser** orientadas primeiramente no sentido de fornecer ao aluno elementos de reflexão sobre o tema trabalho. Nesse texto, de intensa riqueza simbólica, **devem-se** também discutir com o aluno aspectos da linguagem figurada e da criação linguística. A reprodução de um fragmento do verbete **trabalho** (grifo dos autores)**,** da Enciclopédia Mirador, centrado na linguagem referencial, serve de contraponto aos dois textos anteriores, centrados na linguagem poética. [negrito nosso] (p. 87, p. XV).

Embora o verbo “dever” tenha um significado forte de “obrigação”, “tarefa”, “incumbência”, nesse contexto discursivo, entendemos que o sentido é abrandado, assumindo o valor de algo “importante”, “necessário”, a ser feito pelo professor, atribuindo um sentido mais suave à voz dos autores:

> **Não se deve** perder a oportunidade de valorizar a linguagem coloquial de Manuel Bandeira na construção de uma poesia forte, eficiente. **É importante** mostrar ao aluno que a simplicidade é uma qualidade do texto comunicativo. Neste capítulo, aproveitamos para introduzir uma teoria sobre o texto descritivo; servindo de modelo, apresentamos um fragmento do livro *Roteiro de Ouro Preto,* de Afonso Arinos. Além das belas passagens descritivas, o texto se insere no tema do capítulo e dialoga com o poema de Manuel Bandeira. [negrito nosso] (p. 149, p. XXI).

A expressão “É importante” dá a ideia de passar um “aviso”, dar um “recado” ao professor, reafirmando o sentido de possibilidade e não de obrigação ao docente.

Dessa forma, no decorrer da leitura de todas as orientações ao professor na atividade de produção textual desse livro didático, observamos um discurso com um tom de sugestão ao professor em relação ao trabalho com as atividades apresentadas pelo livro, constituindo um sujeito professor como conhecedor da sua prática e do seu saber.

4.2.2 Orientações ao professor na atividade de produção textual no LD2

As orientações ao professor na atividade de produção textual desse livro didático se encontram junto ao manual do professor e são fornecidas, de forma geral, a todas as atividades de escrita da obra**.** Diferentemente das orientações da obra anterior**,** as orientações, desse livro são **prescritas** passo a passo e se organizam sob dois pontos: 1) considerações sobre avaliação quanto à prática de produção; 2) considerações sobre a estrutura da obra: prática de produção.

Na parte de considerações sobre avaliação, referente a todas as atividades, incluindo a de produção, a autora declara, no manual do professor que, conforme a proposta da obra, a avaliação “está distante do significado historicamente construído de instrumento burocrático de atribuição de notas com o objetivo de aprovar, de premiar o aluno ou de reprová-lo [...]” (p. 23), e complementa afirmando:

> A avaliação precisa ser entendida como um instrumento de compreensão do nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos estudados, às habilidades desenvolvidas. Ação que necessita ser contínua, pois o processo de construção de conhecimentos dará muitos subsídios ao educador para perceber os avanços e dificuldades dos educandos e, assim, **rever a sua prática** e **redirecionar as suas ações** se for preciso. Portanto, dentro de uma concepção mais progressista de educação, não tem lugar a avaliação autoritária que não visa ao crescimento dos educandos, chamada de "classificatória", mas abre um longo espaço para a avaliação "diagnóstica". [negrito nosso] (MANUAL DO PROFESSOR, p. 24).

Nesse fragmento, a autora concebe o processo de avaliação numa visão mais atual de educação. Ainda percebemos, no discurso da autora, uma "insinuação" em relação aos conhecimentos "desatualizados" do professor acerca da avaliação, sendo convidado a rever a sua prática e redirecionar as sua ações.

Ao seguir a leitura, encontramos uma explicitação das considerações sobre avaliação quanto à prática de produção. A autora explica que se deve observar o avanço do aluno em alguns problemas e os enumera, prescrevendo, ao professor, uma longa lista de vários itens para cada problema.

Já em relação à parte de considerações sobre a estrutura da obra na seção *Prática de Produção,* as atividades de produção textual são denominadas de *Atividades de criação individuais e coletivas*. No decorrer da leitura, notamos uma alusão ao professor marcada pela expressão "o papel do professor", fazendo referência à 3ª pessoa do discurso (ele/dele), assim, estabelecendo uma relação de "distanciamento" do autor em relação ao professor.

> **O papel do professor**, nesse sentido, é contribuir para que as práticas de ler e de escrever sejam, para o aluno, um ato de consciência, uma forma de demonstrar seus conhecimentos do mundo traduzidos em signos [...]. (terceiro parágrafo, p.46).
> **O papel do professor** como orientador dessas práticas é fundamental, **cabendo-lhe selecionar as melhores propostas e métodos pedagógicos** para alcançar o seu objetivo, [...]. [negrito nosso] (quinto parágrafo, p. 46).

Ao mesmo tempo que é prescrito o papel do professor diante dessas práticas de ler e escrever na sala de aula (pressupondo que ele não tenha um conhecimento mais atualizado sobre essas práticas), percebemos que é dada autonomia a ele no tocante à escolha de metodologias e propostas pedagógicas. Essa atitude da autora é materializada na obra por meio de espaços em branco denominados de *Registros Pedagógicos*, que estão localizados na folha anterior à atividade de produção textual ou *Atividades de criação individuais e coletivas*. Conforme o excerto:

> Essa coleção apresenta algumas sugestões nesse sentido com o objetivo de orientar os professores e alunos a realizar essa tarefa, pressupondo que esses conhecimentos possam ser utilizados em outros momentos sem que sejam direcionados pelo livro didático. Portanto, são deixados, propositalmente, **espaços para que o professor os**

> **preencha, considerando a sua experiência,** tendo em vista **a realidade em que trabalha,** as dificuldades dos alunos reveladas nas construções dos textos produzidos por eles. [negrito nosso] (décimo parágrafo, p. 47).

De acordo com o fragmento citado, há uma valorização do professor no sentido de ser um sujeito conhecedor da sua realidade escolar (só o professor que tem condições de incorporar o cotidiano dos educandos à vida escolar, propiciando uma aprendizagem verdadeiramente significativa), conhecimento impossível ao autor do livro didático.

Conforme avançamos na leitura, encontramos prescrições da autora sobre a atividade de reescrita ao professor. Nesse momento do texto, seu discurso assume um tom mais impositivo marcado pelo uso dos verbos no modo imperativo, indicando uma ordem para o professor cumprir. Vejamos:

> Escolhidos esses dois aspectos, **coloque** no quadro o texto do aluno, fazendo as devidas correções [...]. (primeiro parágrafo, p.48)
> [...] **questione**-os a respeito do uso do pronome pessoal, responsável pela retomada do sujeito da oração anterior. (segundo parágrafo, p.48) **Pergunte** a eles sobre a importância de empregar esse pronome [...] **Solicite** a sua opinião sobre a adequação ou não [...] (terceiro parágrafo, p.48)
> [...] **auxilie**-os a perceber a necessidade de "enxugar mais o texto", [...] **Ajude**-os a verificar que em determinadas frases [...] (terceiro parágrafo, p.49)
> **Sugira,** então, que os alunos reescrevam o texto [...] (quarto parágrafo, p.49)
> **Chame** a atenção dos alunos **[...], questione**-os sobre [...], **desafie** os alunos [...], **estimulando**-os a buscarem as justificativas [...] [negrito nosso] (sexto parágrafo, p. 49).

Cumpre notar que a imposição no discurso da autora é tão forte que reafirma, nesse momento, uma relação de distanciamento entre locutor e interlocutor e estabelece uma hierarquia, em que cabe à autora a posição de "autoridade" e ao professor a posição de "subalterno".

Em suma, o discurso da autora, nessas orientações ao professor na atividade de produção textual, centra-se, por um lado, em prescrições ao professor em relação a conhecimentos sobre metodologia e conhecimentos do ensino de Língua Portuguesa (época de produção do livro), estabelecendo uma relação de hierarquia entre autora e professor; por outro lado, numa autonomia, cabendo ao professor a escolha da metodologia e da proposta pedagógica que mais sirva a sua realidade escolar, estabelecendo uma relação de respeito com ele. Destarte, a concepção de professor projetada nessas orientações é, ora, de um sujeito que está com o conhecimento desatualizado e precisa das prescrições do livro didático para desenvolver suas aulas, usando propostas e métodos mais atualizados, ora, de um sujeito conhecedor da sua realidade escolar possibilitando um aprendizado mais significativo para o aluno, por isso respeitado, pela autora, em suas escolhas pedagógicas.

4.2.3 Orientações ao professor na atividade de produção textual no LD3

Da mesma forma como ocorreu na obra anterior, as orientações ao professor na atividade de produção textual desse livro didático se encontram junto ao manual do professor e são fornecidas, de forma geral, a todas as atividades de produção de texto. Essas orientações são apresentadas em forma de um **texto breve** (resumo) e se dividem em duas partes: 1) Estrutura e metodologia da obra (parte de produção textual); 2) Leitura extraclasse (parte de produção textual). Convém esclarecer que esse livro didático apresenta uma breve orientação ao professor na atividade de produção textual no interior de uma unidade didática, que descreveremos posteriormente.

Na parte correspondente à estrutura e metodologia da obra, sobre atividade de produção textual, encontramos a informação de que esta se constitui em uma seção denominada de *Produção de Texto*, que é composta de um texto para leitura e de uma proposta para produção denominada *Agora é sua vez*. Nessa parte, percebemos que a preocupação dos autores é fornecer informações sobre a organização da seção no livro didático:

> A seção organiza-se em duas partes. A primeira desenvolve o conteúdo do ponto de vista teórico: partindo-se da observação de um texto representativo de determinado gênero consideram-se suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua) [...] (Manual do Professor , segundo parágrafo, p.6)
> A segunda parte, introduzida pelo título **Agora é a sua vez** (grifo dos autores), está voltada à produção do aluno, [...] [negrito nosso] (terceiro parágrafo, p. 7).

De acordo com o excerto supracitado, observamos que não há referência ao professor no discurso; há a ausência de marcadores discursivos que apontem o destinatário do texto. Ao seguir a leitura, a figura do professor parece não existir, há um "apagamento" do sujeito professor, pois o próprio livro didático traz as orientações necessárias para o aluno trabalhar com a atividade de produção textual:

> A segunda parte, introduzida pelo título **Agora é a sua vez** (grifo do texto), está voltada à produção do aluno, desenvolvida de acordo com uma ou mais propostas que permitam a aplicação dos aspectos teóricos desenvolvidos. Procura-se nesta seção unir o lúdico ao teórico, o prazer de escrever às técnicas de produção de linguagem. [negrito nosso] (terceiro parágrafo, p. 7).
> Ainda nessa parte, **o aluno encontra orientações sobre como planejar seu texto e como avaliá-lo e refazê-lo,** se necessário. (Manual do professor, quarto parágrafo, p.7).
> Ao longo de cada unidade, **são propostas várias formas de divulgação, circulação e avaliação dos textos produzidos**, como, por exemplo, **a troca com um parceiro,**

> **de modo que um leia o texto do outro; leitura e apreciação feitas pelo grupo; troca entre grupos; leitura oral para a classe; exposição no mural da sala, etc**. [negrito nosso] (quinto parágrafo, p. 7).

No discurso, notamos uma "preocupação" maior dos autores em apresentar as características e os benefícios que a obra traz à atividade de produção textual do que uma preocupação em orientar o professor.

Outro aspecto observado é a ausência de uma marca discursiva (pessoa do discurso) em relação a quem escreve o texto. Vejamos:

> Ao longo de cada unidade, são propostas várias formas de divulgação, circulação e avaliação dos textos produzidos, como, por exemplo, a troca com um parceiro [...] Contudo, o objetivo da produção, que confere um sentido especial ao trabalho ao longo da unidade, é a realização do *projeto* do capítulo **Intervalo [**grifo do texto]. (quinto parágrafo, p. 7).
> Como já foi mencionado anteriormente, o aluno aprende a produzir cartas e e-mails para se corresponder com determinada pessoa [...] (sexto parágrafo, p. 7).
> Também é enfatizada, durante as orientações para a produção de textos, a necessidade de o texto apresentar os aspectos essenciais da *textualidade,* [...] (sétimo parágrafo, p. 7).

A ausência desses marcadores discursivos no texto mostra que não há uma relação de diálogo estabelecida entre locutor (autores) e interlocutor (professor) nesse lugar. O discurso é focado na apresentação da obra em si.

No entanto, na única orientação ao professor no interior de uma unidade didática do livro, percebemos as marcas discursivas tanto em relação ao destinatário, por meio do vocativo "professor", como em relação a quem escreve o texto, por meio da flexão verbal na 1ª pessoa do plural, "sugerimos", fazendo referências aos locutores (autores) do livro didático:

> **Professor**: Oriente a escolha de assuntos de modo que eles não se repitam. No caso de temas amplos, como o dos movimentos musicais brasileiros, por exemplo, **sugerimos** que sejam delimitados; nesse caso, um grupo faz uma reportagem sobre a Bossa Nova ; outro, sobre a Jovem Guarda, e assim por diante. [negrito nosso] (Unidade I, capítulo 2, p. 37).

Já na parte correspondente à leitura extraclasse sobre produção textual ao professor (uma novidade nesse livro), notamos que não há orientações específicas ao professor a respeito das atividades de produção textual do livro didático, mas informações, ao professor, sobre teorias que embasaram as propostas de atividades de produção textual, apresentadas como, dentre outras, as teorias de gêneros do discurso. Vejamos:

> Embora a proposta de produção textual desta obra reúna contribuições de mais de uma linha teórica, revela-se nela um interesse especial pelas teorias de gêneros do discurso. (primeiro parágrafo, p. 14).
> No Brasil, as pesquisas em torno do gênero textual são relativamente recentes e só depois que foram divulgados os *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental* (1996) é que a discussão teórica deixou os currículos restritos da discussão acadêmica e chegou às escolas. Como consequência do grande interesse que o assunto tem suscitado entre educadores em geral, várias publicações começam a surgir para atender a essa demanda. No final deste tópico, sugerimos algumas delas relacionadas ao assunto. (segundo parágrafo, p. 14).

No fragmento anterior, percebemos a relação das bases teóricas que serviram para a elaboração do livro didático e as prescritas no Documento Oficial (PCNs) para o trabalho com textos na sala de aula no Ensino Fundamental, deixando claro, ao interlocutor, que a elaboração das atividades de produção textual do livro estão de acordo com os PCNs, passando uma ideia de "credibilidade" da obra aos destinatários.

Ao seguir a leitura, observamos um texto longo com informações sobre o trabalho com gênero(s) do discurso/textual, onde o professor encontra uma exposição teórica sobre a noção de gêneros discursivos, por exemplo: "O que são gêneros?"; "O gênero como ferramenta"; "O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania"; "Diversidade textual e aprendizagem em espiral"; "Agrupamento de gêneros e progressão curricular"; "Gêneros: a democratização do texto" e Sugestões bibliográficas. Sobre isso, cumpre notar que, conforme a nossa compreensão, essa parte do livro didático traz informações para ampliar o conhecimento do professor frente a novas teorias do trabalho com texto (como se proporcionasse um curso de formação continuada ao professor) e não orientações específicas sobre as atividades de produção textual apresentadas no livro.

Em suma, o discurso dos autores, nesses lugares destinados às orientações ao professor na atividade de produção textual desse livro didático se centra na apresentação e na valorização das atividades de produção textual do livro. O professor e o agir do professor não são ressaltados, conforme as leituras e a descrição do material. Ao longo do texto, o professor é "apagado", sem atribuições diretas de ações, salvo naquela "breve" e "única" orientação no interior da unidade didática, como descrita anteriormente. Entretanto, percebemos que a concepção de professor projetada nestas orientações é de um sujeito constituído de conhecimento, pois esse livro traz outra parte destinada ao professor no manual, denominada "Leitura extraclasse", que serve como fonte de estudo para ele o seu saber sobre o ensino de língua. Na parte de produção de texto, traz informações de estudos recentes sobre o trabalho com gêneros discursivos (como se fosse um lugar destinado à formação continuada do professor no livro didático).

A partir dessas descrições, iremos apresentar o quadro 4, que sintetiza as informações sobre as orientações ao professor na atividade de produção textual no interior dos livros didáticos de português:

	LD1	**LD2**	**LD3**
Local privilegiado no livro didático e forma de apresentação das orientações ao professor	1. **Livro do professor, caderno de respostas** 2.**anotações/lembretes** (por capítulos)	**1. Manual do professor** e **uma unidade didática** 2. **prescrições** (texto longo) e **explicação**	1. **Manual do professor**, **Manual de informações** (em anexo) e **uma unidade didática** 2. **resumo**, **explicação (**texto longo) e **lembrete/fragmento**
Concepção de professor	**Conhecedor** (conforme a perspectiva de ensino de língua projetada no livro)	**Conhecedor** de um **saber desatualizado**[34], mas **respeitado** (nas suas escolhas pedagógicas)	**Conhecedor,** mas necessitando estar **em constante formação profissional**

Quadro 4 – Sobre a descrição das orientações ao professor na atividade de produção textual no interior do livro didático

[34] Para o momento histórico de produção do livro didático.

5 ANÁLISE DO MATERIAL

> *Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra "resposta" no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto,etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 1952-53/2010, p.297)*

Neste quinto capítulo, objetivamos responder à questão que norteia esta pesquisa (capítulo 1): Qual é a concepção de docente que está presente no texto de apresentação do manual do professor e nas orientações dadas ao professor na atividade de produção textual no interior do livro de português das décadas 1990, 2000 e 2010?

Conforme o pensamento bakhtiniano, diante da área das ciências humanas e considerando o conceito de compreensão responsiva ativa, o fazer científico envolve um trabalho com textos, entendidos como enunciados, concretos e singulares, a partir de gestos de interpretação do pesquisador. É nessa direção que caminharemos, numa análise interpretativa, calcada num vínculo: linguagem e contexto histórico. Nossa análise terá como foco o dizer dos autores nos textos de apresentação e nas orientações dirigidas ao professor na atividade de produção textual, no interior do livro didático de português – lembrando os diferentes contextos sócio-históricos que os constituem – a fim de dar nossa resposta compreensiva no que se refere à concepção de professor presente em cada material de análise.

Nessa perspectiva metodológica, os textos de apresentação e as orientações dadas ao professor serão considerados como enunciados, situados sócio-historicamente, que estabelecem, entre si, relações de sentido, as chamadas relações dialógicas[35].

Utilizaremos algumas categorias analíticas que foram apresentadas no referencial teórico e que nos parecem relevantes para atingirmos nossos objetivos. Importa reiterar que, como dito no capítulo 3, não significa que serão somente essas noções as utilizadas por nós. Com o desenvolvimento de nosso trabalho de pesquisa, teremos condições de avaliar quais as

[35] Relações lógicas (entre elementos de um sistema linguístico) e relações dialógicas (relações de sentido entre enunciados).

noções teóricas mais relevantes e, se for preciso, outras serão incluídas com o propósito de compreendermos os textos de apresentação e as orientações dirigidas ao professor como objetos discursivos e dialógicos.

5.1 Análise dos textos de apresentação dos anos 1990, 2000 e 2010

Tomando como referência a perspectiva teórica que adotamos neste trabalho, consideramos os textos de apresentação ao professor como enunciados (produto de posições valorativas e axiológicas dos autores). A análise proposta, neste momento, terá como foco o dizer dos autores dos livros didáticos sobre a concepção de professor presente nos textos de apresentação dos manuais.

5.1.1 Texto de Apresentação do LD1

O dizer dos autores deste texto de apresentação foi produzido no ano 1998, período em que se realizou a primeira avaliação pedagógica dos livros didáticos das quatro últimas séries do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) pelo PNLD (cf. MANTOVANI, 2009). Nesse texto, observamos alguns aspectos que o diferencia dos outros textos de apresentação descritos, por exemplo: a ausência de uma explicitação dos pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a obra; a ausência de sugestões de leitura básicas para o professor e de uma lista de sugestões complementares, como outros livros, revistas, etc. Sobre isso, notamos que o dizer dos autores se insere num período que precede ao processo de reformulação[36] dos critérios de avaliação do PNLD. É possível dizer que a ausência dessas informações, ao professor, no enunciado decorre, por um lado, por esses aspectos não serem ainda uma exigência do PNLD para avaliação do manual do professor; por outro, por uma atitude valorativa dos autores de

[36] Depois do PNLD de 1999, houve uma reformulação na parte de avaliação dos livros em que resultou em um documento que tornava pública a avaliação do processo de avaliação. "Em 2001, os resultados da autoavaliação – *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos* – foram publicados pelo MEC. Esse documento tornou-se uma referência bastante importante para as edições seguintes do PNLD" (MANTOVANI 2009, p. 50). Conforme Batista (2002), entre as recomendações, foi proposto que o PNLD deveria implementar esforços para o desenvolvimento de novas concepções de livro didático, acolhendo propostas de outros modos de relação do manual com o trabalho do professor e possibilitando mudanças nos padrões editoriais, de forma a renovar o conceito de livro didático cristalizado na comunidade escolar.

conceber o professor como um sujeito conhecedor (na perspectiva de ensino de língua projetada no livro) e autônomo da sua prática docente.

Passando ao título deste texto de apresentação, *Apresentação aos professores* (grifo nosso), compreendemos que a escolha pela expressão "aos professores" foi feita para indicar o destinatário do texto (os professores), demonstrando uma forma respeitosa com esses profissionais, tendo em vista que nem todos os textos de apresentação marcam o seu destinatário no título, por exemplo, o LD3, um dos objetos de análise deste trabalho. Essa forma de tratamento respeitosa é reiterada através do uso do substantivo "apresentação", entendendo que os professores são merecedores de um tratamento tal que os leve, antes de tudo, a serem apresentados ao material elaborado pelos autores; além disso, essa expressão "Apresentação aos professores" se coloca num lugar de destaque, ou seja, é o título do texto de apresentação. Assim sendo, reafirmamos as informações sobre o LD1 trazidas no quadro 3 (descrição dos textos de apresentação) no capítulo anterior: a forma de tratamento dos autores aos professores nesse texto de apresentação é de respeito e, no interior do texto, é estabelecida uma relação de igualdade, através de verbos flexionados na 1ª pessoa do plural: "Em todos os capítulos, introduzimos um item denominado **É bom saber** [grifo dos autores], em que estudaremos (grifo nosso) alguns pequenos detalhes [...]" e "Veremos (grifo nosso), também, alguns aspectos da teoria de redação, [...]" (p. III).

Em outra parte do texto, percebemos um entrecruzar de vozes sociais, os autores, ao se referirem à unidade básica do ensino de língua, na explicação da organização do livro, mencionam: "O destaque maior, em todas as unidades, é conferido aos textos. Em cada uma delas, há pelo menos dois textos que mantêm uma evidente afinidade temática. [...] (terceiro parágrafo, p. III). Na voz dos autores, percebemos o eco de uma outra voz, a dos PCNs. Conforme apresentado no capítulo 3, no pensamento do Círculo de Bakhtin, o enunciado não existe fora das relações dialógicas, pois ecos de outros enunciados com quem ele participa numa relação de confirmação, refutação, revalorizações, críticas, etc., estão presentes nele. Nessa direção, notamos que o enunciado desse texto de apresentação estabelece uma relação dialógica de confirmação com os PCNs no que tange à unidade básica do ensino de língua. Segundo a prescrição do documento:

> A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução..

> Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizadas, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco**, a unidade básica do ensino só pode ser o texto**. (BRASIL, 1998, p. 23).

Já em relação ao papel do professor, os PCNs prescrevem que, ao professor, "[...] cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem." (1998, p. 22). Quanto a essa afirmação no documento (que atribui uma importância ao sujeito professor no processo de ensino-aprendizagem), não há referências explícitas (à ação pedagógica do professor) no enunciado desse texto de apresentação, mas há uma atitude responsiva dos autores no último parágrafo do texto, ao dizerem: "Receberemos com prazer as críticas e sugestões que nossos colegas queiram porventura enviar-nos." (p. III). Nesse momento, os autores abrem um espaço ao professor, sinalizando a importância desse sujeito no processo de ensino-aprendizagem, expressando interesse em saber o que pensam os professores em relação ao trabalho apresentado no livro. Desse modo, reiteramos a concepção de professor construída nesse texto da apresentação: um sujeito professor respeitado, conhecedor do ensino de Língua Portuguesa (conforme a perspectiva de ensino de língua projetada no livro) e autônomo na sua prática pedagógica.

5.1.2 Texto de Apresentação do LD2

O dizer da autora nesse texto de apresentação foi produzido no ano 2002, momento histórico posterior ao processo de reformulação dos critérios de avaliação do PNLD. Diferentemente do texto de apresentação anterior, esse texto anuncia que o manual do professor trará a explicitação dos pressupostos teóricos e metodológicos que embasaram a elaboração da obra, como também sugestões de trabalho para o professor e uma lista de sugestões complementares, como outros livros, revistas, sites, vídeos, etc. Nessa parte do texto, notamos a voz do PNLD. Conforme já foi apresentado, para o Círculo de Bakhtin, o enunciado não existe fora das relações dialógicas, pois ecos de outros enunciados, com quem ele participa numa relação de confirmação, refutação, etc., estão presentes nele. Com esse olhar, percebemos que o enunciado desse texto de apresentação estabelece uma relação

dialógica de confirmação com o PNLD, no que se refere aos critérios estabelecidos para aprovação do manual do professor. Conforme os fragmentos a seguir:

Guia de Livros Didáticos (5ª a 8ª séries, 2005, v. 2, p. 258):

> O manual do professor é um valioso instrumento didático, que deverá esclarecer o docente acerca dos princípios de organização do material e sugerir alternativas de ampliação e adaptação dos conteúdos propostos no(s) livro(s) didático(s). Não deve, portanto, ser meramente uma cópia do livro do aluno, com as respostas preenchidas. Deve, antes:
>
> - **explicitar os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais o material foi elaborado, com clareza e coerência;**
> - **fornecer subsídios para a atualização e formação do professor, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros [**negrito nosso].

TA2:

> Em relação a este manual, você encontrará muitas novidades, que vão desde o seu formato, com orientações página a página, até seu conteúdo. Além das orientações iniciais, **explicando os objetivos gerais, os pressupostos teóricos e metodológicos da obra,** são apresentadas propostas de trabalho e de manejo do livro didático que pretendem contribuir para uma efetiva renovação das práticas educacionais na sala de aula, ou seja, pretendem ajudá-lo a desenvolver uma metodologia de ensino centrada em projetos de trabalho. Além disso**, é sugerido o desenvolvimento de atividades por meio de ações interdisciplinares, ou seja, em conjunto com outros professores de disciplinas diferentes** (grifos nossos)**.** Como atividades complementares, apresenta ainda algumas ideias de como inserir a televisão e o vídeo em sala de aula de maneira crítica, criativa e prazerosa. [negrito nosso] (sexto parágrafo, p. 3).

Considerando a dialogicidade entre esses dois lugares (texto de apresentação e PNLD), observamos que a autora, ao produzir o seu enunciado, revela uma concepção de professor, um sujeito com conhecimentos desatualizados (para o momento histórico de produção do livro), necessitando de orientação e material para a sua atualização, igualmente à concepção de professor construída no Guia de Livros Didáticos (documento oficial), ou seja, na voz da autora ecoa a voz do PNLD. Com isso, ela tem uma atitude valorativa em direção ao professor que a coloca em posições que se alternam ora como colega desse profissional (conforme o título do texto de apresentação *De professor para professor* e o vocativo inicial "Caro colega"), ora como autora produtora do livro didático, portadora de conhecimentos que o professor não tem, estabelecendo uma relação hierárquica (ela se coloca na posição de autora produtora de um material que servirá para atualizar o professor acerca dos seus conhecimentos).

No tocante à posição responsiva da autora como professora, ela assume uma posição de igualdade com o seu interlocutor através da escolha lexical que faz. Nesse momento, observamos uma marcação da sua posição como professora, não como autora. Destarte, ela não assume uma posição de autoridade com o seu interlocutor nesse momento.

No decorrer da leitura, notamos "nuances" de manifestações que concebem o professor como um sujeito valorizado, um agente importante e determinante no ensino da Língua Portuguesa no sentido de fazer as suas escolhas. Nesse sentido, destacamos alguns trechos do texto de apresentação:

> [...] professor, esta obra está dirigida para você que tem "sede de mudanças" [...] mudança de postura do professor: não mais um executor acrítico de ações apresentadas por outros, mas um produtor de conhecimento junto com o aluno, **capaz de criar suas próprias metodologias de ensino** [...] [negrito nosso] (sétimo parágrafo, p. 4).

> [...] seja também, junto com os estudantes, co-autor (a) desta coleção [...] **considero o professor capaz de construir exercícios mais significativos para os alunos a partir das produções orais e escritas deles.** [negrito nosso] (nono parágrafo, p. 4).

Tais significações formam, em seu conjunto, um quadro geral que, em última instância, vê o professor não mais como um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretrizes, tal como podemos comprovar em outros manuais didáticos, mas como um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência daquilo que vai ensinar aos seus alunos. Com esse entendimento há, para o professor, certo espaço para que ele participe ativamente no desenvolvimento da proposta do livro, deixando de ser um mero consumidor para se tornar um interventor no processo de ensino-aprendizagem de língua.

Esse texto de apresentação entremostra uma visão de professor associada àquela de educador capaz de refletir sobre sua gestão pedagógica. O texto abre o manual do professor, que, vale dizer, foge do modelo de manual que se cristalizou na tradição brasileira[37], embora também traga as respostas dos exercícios.

Conforme o texto de apresentação, a diferença dessa obra está no fato de que, para cada página do livro do aluno, o manual traz outra página destinada ao professor, na qual encontramos um espaço totalmente "em branco" para que o professor possa fazer os seus *Registros Pedagógicos*. Reitera-se, assim, a intenção do manual de engajar o professor na

[37] Num estudo sobre análise histórica dos livros didáticos, Soares (1996) declara que, ao longo das décadas (séc. XX), no tocante à didatização de conteúdo, os livros didáticos "passam a ser complementados por um 'livro do professor' que explica, orienta, **define procedimentos de ensino,** e até apresenta as respostas aos exercícios." [negrito nosso] (SOARES, 1996, p. 62).

operacionalização da proposta, como interventor. É interessante, ainda, observar que o manual didático em foco abstém-se de um esquema rígido, estanque (de uso), liberando, desse modo, o professor para acionar, à sua escolha, as diversas seções, conforme convier às condições e necessidades de seus alunos.

Partindo do pressuposto bakhtiniano (1934-1935/2010) de que cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas (centralização verboaxiológica), seja das centrífugas (resistência à centralização verboaxiológica), observamos, igualmente, a presença dessas forças[38] atuando no dizer da autora do enunciado, texto de apresentação ao professor, de forma, ora a monologizar, centralizar (as forças centrípetas) determinado discurso sobre a concepção de professor presente na maioria dos manuais didáticos dirigido ao professor (como sujeito paciente a prescrições trazidas pelo livro ao seu trabalho pedagógico), ora a descentralizar (as forças centrífugas) a concepção de professor como interventor, capaz de fazer suas escolhas pedagógicas e metodológicas (espaço em branco no livro para o professor). Importa ressaltar que o dizer da autora é inerente a sua constituição como sujeito social. De acordo com a visão bakhtiniana, o indivíduo se constitui em relação com o outro, ou seja, é constituído socialmente a partir da interação verbal na relação com o outro, nas relações dialógicas prenhes de vozes sociais. Desse modo, entendemos que a autora do livro didático, que também é professora, é um sujeito constituído numa realidade linguístico-social heterogênea, isto é, numa realidade em que se perpassam vozes sociais tanto da ciência, quanto da prática escolar em suas relações dialógicas

Portanto, a autora, nesse texto de apresentação ao professor, constrói uma concepção de professor que, mesmo diante das "precárias" condições de trabalho, das dificuldades de se atualizar e de se aperfeiçoar, é capaz de ter uma atitude responsiva diante de um material didático. Um professor que, mesmo com o conhecimento desatualizado, é respeitado por ser um sujeito conhecedor do seu espaço escolar, assim, cabendo-lhe as escolhas pedagógicas e

[38] Como havíamos anunciado anteriormente, com o desenvolvimento do trabalho, outras categorias relevantes poderiam surgir. Assim, na análise deste texto de apresentação, surgiu a necessidade de utilizarmos mais uma noção teórica bakhtiniana, *forças centrípetas e forças centrífugas.* Segundo Faraco (2010), para o Círculo de Bakhtin, as relações dialógicas não caminham somente na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias. Dessas forças, pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa. Assim, "qualquer enunciado é uma unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal, as forças centrípetas e as forças centrífugas" (FARACO, 2010, p. 69). Assim, no diálogo, há uma disputa de vozes, em que atuam "forças centrípetas (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos, tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a hibridização de vozes, etc.)." (FARACO, 2010, p. 69-70).

metodológicas. O sujeito autora do livro didático se constitui heterogeneamente (através de vozes sociais da ciência, do professor de sala de aula, do formador de professor) e concebe um professor de Língua Portuguesa também heterogeneamente, ou seja, um sujeito desatualizado em termos dos conhecimentos tidos como necessários numa determinada época para desenvolver satisfatoriamente a sua profissão e um sujeito conhecedor em termos da realidade escolar vivida por ele e, só por ele, junto a seus alunos num determinado período sócio-histórico.

5.1.3 Texto de Apresentação do LD3

O enunciado desse texto de apresentação foi produzido no ano 2009, período marcado pela consolidação da política pública do PNLD. Esse texto traz um fato diferente, pois, como já foi dito no capítulo 3 (descrição), nele, não há um título, um vocativo inicial, nem assinatura, resultando num "apagamento" na relação de interlocução entre locutores[39] e professor. O dizer dos autores está centrado na qualificação da obra em si, demonstrando outra preocupação, a de responder às exigências de documentos oficiais (a melhor qualificação do material didático a ser avaliado). O texto se constrói muito mais em direção às exigências previstas para que um manual do professor seja aprovado no PNLD do que na constituição de um processo de interlocução com o professor, deixando, dessa forma, uma "lacuna" referente à interação verbal com o interlocutor do enunciado, o professor. O foco do texto está na qualificação do manual, no que ele traz ao professor como instrumento útil de uma formação continuada a esse profissional.

Quanto ao material de apoio pedagógico trazido pelo livro ao professor, percebemos uma relação dialógica de confirmação do enunciado do texto de apresentação com o PNLD:

Guia de Livros Didáticos (Língua Portuguesa, 6º ao 9º ano, 2010, p. 52) – Análise avaliativa – Manual do professor:

> [...]
> - Expõe os pressupostos teórico-metodológicos?
> - Explicita a orientação metodológica da obra?

[39] Embora o texto de apresentação não seja assinado, entendemos que os locutores sejam os autores do livro pelas marcas discursivas encontradas no decorrer da leitura.

> - Explicita os princípios organizadores da obra?
> - Explicita as orientações sobre as propostas didáticas para atingir os objetivos?
> [...]

TA3:

> Para ampliar o conhecimento a respeito dessa nova proposta de ensino-aprendizagem, o professor encontra neste Manual e no final de cada volume **uma bibliografia básica, que serviu de referência e apoio teórico para as várias ideias que nortearam o projeto desta obra**. [negrito nosso] (sexto parágrafo, p. 3).

É importante chamar atenção para a posição de poder que o discurso oficial do PNLD ocupa na hierarquia social. Considerando o pensamento do Círculo de Bakhtin, Faraco (2010) declara que um enunciado aponta para a existência de jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente, algumas entrarão como vozes de autoridade[40] e outras como vozes internamente persuasivas. Quanto à palavra de autoridade, em seus variados tipos, "é aquela que nos interpela, nos cobra reconhecimento e adesão incondicional" (FARACO, 2010, p. 84). Dessa forma, os enunciados produzidos pelo PNLD, assim como outros documentos oficiais em outros enunciados, caracterizam vozes de autoridade no enunciado desse texto de apresentação no que se refere aos critérios estabelecidos para aprovação do manual do professor.

Embora o enunciado do texto de apresentação traga informações sobre o material de apoio pedagógico ao professor, percebemos que esse aspecto é tratado de maneira "sucinta" e "breve" no texto de apresentação. Ademais, as referências ao professor são tratadas do mesmo modo no texto e, quando elas aparecem, são relacionadas com algum aspecto da obra:

> Em nova edição, **esta coleção chega aos professores** da rede pública de ensino completamente revista, ampliada e atualizada. [negrito nosso] (primeiro parágrafo, p. 3).
> **Se os professores que fizeram uso das edições anteriores** desta coleção notaram um avanço significativo em seu trabalho, [...] [negrito nosso] (terceiro parágrafo, p. 3).
> Para ampliar o conhecimento a respeito dessa nova proposta de ensino-aprendizagem, **o professor encontra neste Manual** e no final [...] [negrito nosso] (sexto parágrafo, p. 3).

[40] Ao analisar esse texto de apresentação, deparamo-nos com uma noção teórica bakhtiniana relevante para análise deste material que não foi prevista, a *voz de autoridade*. Conforme Faraco (2010), a realidade linguístico-social é heterogênea, o sujeito absorve muitas vozes sociais. O mundo interior é um entrelaçar de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias. É nesse processo de construção socioideológica do sujeito que as vozes funcionarão de diferentes modos. Algumas funcionarão como vozes de autoridade e outras como vozes internamente persuasivas. "A palavra de autoridade, em seus variados tipos, é aquela que nos interpela, nos cobra reconhecimento e adesão incondicional. Trata-se de uma palavra que se apresenta como uma massa compacta, encapsulada, centrípeta, impermeável, resistente a bivocalizações." (FARACO, 2010, p. 84).

Sobre isso, entendemos que, mesmo que os autores apresentem um material de apoio pedagógico aos professores muito provavelmente em resposta às exigências ao discurso de autoridade – Guia/PNLD, a concepção de professor construída nesse texto de apresentação é de um sujeito que já possui conhecimentos atualizados (para o momento histórico de produção do livro), mas precisa de formação profissional contínua para qualificar o seu trabalho docente.

5.2 Análise das orientações ao professor na atividade de produção textual no interior dos livros dos anos 1990, 2000 e 2010

Tomando como referência a perspectiva teórica que adotamos neste trabalho, consideramos as orientações ao professor na atividade de produção textual, da mesma forma como os textos de apresentação descritos e analisados anteriormente, como enunciados, entendidos como produto de posições valorativas e axiológicas dos autores. A análise proposta, neste momento, terá como foco o dizer dos autores dos livros didáticos sobre a concepção de professor presente nas orientações ao professor na atividade de produção textual no interior dos livros didáticos. Importa esclarecer que, neste momento da pesquisa, será feita uma mudança na maneira de conduzirmos nossa análise das orientações ao professor na atividade de produção textual no interior do livro, para podermos atender o prazo estabelecido para a finalização desta pesquisa. Por esse motivo, nossa análise das orientações será feita não de forma a contemplar o conjunto de orientações presentes em cada livro didático, mas será feita de forma a considerar o conjunto dessas orientações presentes nos três livros didáticos, de forma a aproximar os pontos em comum entre essas orientações.

5.2.1 Orientações ao professor na atividade de produção textual no interior dos LD1, LD2 e LD3

As orientações ao professor na atividade de produção textual nos livros didáticos dos anos 1990, 2000 e 2010 se encontram no manual do professor, sendo que, nos LD2 e LD3, encontram-se, também, no interior de uma unidade didática.

As orientações no LD1 são fornecidas em forma de anotações/lembretes na parte intitulada *caderno de respostas* (LD1 totaliza 12 capítulos, apresentando uma atividade de redação para cada capítulo, portanto são 12 atividades de redação com orientações ao professor). As orientações chamam atenção do professor para aspectos a serem explorados na leitura (texto que antecede a atividade com a escrita, mas que faz parte da atividade de redação) e na produção de texto. Esses aspectos (específicos da língua e metodológicos) são apenas citados e não explicados. Diante disso, percebemos uma atitude valorativa dos autores acerca da concepção de professor, um sujeito conhecedor tanto da língua quanto do seu ensino. Essa concepção é reiterada no decorrer das orientações, assim como o tratamento respeitoso com o professor, através de marcas linguísticas como verbos (“recomendamos”, “sugerimos”, com valor de sugestão, recomendação, etc.); locuções verbais (“Gostaríamos de realçar”, com valor de atenção); expressões (“É importante”, com valor de lembrança), etc. Essas marcas linguísticas estabelecem tanto uma forma respeitosa de tratamento dos autores com o professor quanto uma concepção de professor conhecedor pelos autores do LD1.

Já as orientações no LD2 são fornecidas em forma de prescrições, como se fossem um “receituário” ao professor e de forma geral. No início das orientações, há informações detalhadas (passo a passo) sobre a avaliação da atividade de produção textual e sobre a estrutura da atividade de prática de produção textual do livro didático. A autora, ao informar sobre a estrutura da atividade de produção textual, aponta para o papel do professor na atividade de escrita e, ao mesmo tempo, atribui-lhe autonomia, declarando que, cabe ao professor, selecionar propostas e métodos pedagógicos para atingir o seu objetivo com os alunos. Como mostram os excertos:

LD2:

> O papel do professor, nesse sentido, é contribuir para que as práticas de ler e de escrever sejam, para o aluno, um ato de consciência, uma forma de demonstrar seus conhecimentos do mundo traduzidos em signos; um ato de descoberta no caso da leitura e de revelação dessa descoberta, no caso da produção. Essas práticas exigem uma ação reflexiva e dão espaço a múltiplas interpretações da realidade. Daí a

> importância de estabelecer respostas para as seguintes questões ao se redigir um texto: o que se quer dizer, com que intenção, como e a que tipo de leitor ele se destina. (Manual do professor, Prática de Produção, terceiro parágrafo, p.46).
> O papel do professor como orientador dessas práticas é fundamental, cabendo-lhe selecionar as melhores propostas e métodos pedagógicos para alcançar o seu objetivo, que certamente é formar leitores críticos e escritores competentes [...] (Manual do professor, Prática de Produção, quinto parágrafo, p. 46).

Destarte, notamos que a autora, ao tratar de questões referentes a conhecimentos específicos sobre a língua (nessa parte da citação, trabalhamos com leitura e escrita numa perspectiva teórica dos gêneros discursivos/textuais), assume uma posição acerca da concepção de professor como um sujeito com conhecimentos desatualizados (época de produção do livro), necessitando das orientações detalhadas do livro didático para desenvolver seu trabalho na sala de aula, mas, ao tratar de questões referentes à escolha de propostas e metodologias pedagógicas, ela assume outra posição acerca da concepção de professor como um sujeito conhecedor da sua realidade escolar, sendo, essa tarefa, impossível ao autor do livro. Notamos essa mudança de posição da autora quanto à concepção de professor em outros momentos das orientações:

> [...] Daí a importância da Prática da Reescrita. Será reescrevendo revendo o que escreveu, reformulando as ideias, substituindo palavras, adequando-as à norma padrão exigida pelo contexto, que o estudante conseguirá melhorar a sua produção. (nono parágrafo, p. 47).
> Está coleção apresenta algumas sugestões nesse sentido **com o objetivo de orientar os professores e alunos a realizar essa tarefa**, pressupondo que **esses conhecimentos possam ser utilizados em outros momentos sem que sejam direcionados pelo livro didático**. Portanto, são deixados, propositalmente, espaços para que o professor os preencha, considerando a sua experiência, tendo em vista a realidade em que trabalha, as dificuldades dos alunos reveladas nas construções dos textos produzidos por eles. [negrito nosso] (décimo parágrafo, p. 47).

No excerto acima, percebemos, por um lado, que autora coloca o professor na mesma posição do aluno, posição de "aprendiz", ao tratar de questões de conhecimentos da língua (reescrita de texto), colocando-se na posição de quem sabe "mais" em relação a quem sabe "menos", reiterando a desatualização dos conhecimentos do professor (para a época de produção do livro); por outro, a autora coloca o professor na posição de "professor", ao tratar de questões acerca de propostas e metodologias pedagógicas que mais forem adequadas a sua realidade escolar, depois de ele ter adquirido os conhecimentos pedagógicos trazidos pelo livro didático. Vale destacar que, em relação aos *conhecimentos atuais* (época de produção do livro) *específicos* sobre língua, o *professor* é tratado como *um aprendiz* pela autora, mas em relação *à escolha de propostas e metodologias pedagógicas*, ele é tratado como um *profissional respeitado*, ou seja, enquanto ele não tiver aprendido os conhecimentos

fornecidos pelo livro didático sobre a atividade de reescrita, ele é um aprendiz e depende do material; depois de aprender os conhecidos de reescrita fornecidos pelo livro, ele se torna autônomo desse material didático para usá-lo em outros momentos sem que este o direcione. Sobre isso, percebemos a visão da autora quanto à concepção de professor, construída de forma heterogênea. Ou seja, por um lado, ela vê *o professor dotado de* um conhecimento desatualizado, ao tratar de assuntos referentes a *conhecimentos sobre o ensino de língua e pedagógicos*, logo ela concebe um *professor conhecedor desatualizado*, por outro, ela vê o *professor dotado de um conhecimento necessário,* ao tratar de assuntos referentes a sua *realidade escolar*, logo, ela concebe um *professor conhecedor de um saber necessário.* Para o Círculo de Bakhtin, o sujeito é constituído socialmente a partir da interação verbal na relação com o outro. "Como a realidade linguística-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes." (FARACO, 2010, p. 84) Dessa forma, o sujeito "não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques." (Ibid., p. 84). Como o sujeito não absorve uma só voz social, entendemos que a autora, considerando sua formação acadêmica e sua atuação profissional, é constituída por um entrelaçar de vozes sociais, como: voz da ciência, voz do PNLD, voz da prática escolar, voz da vivência pedagógica (como coordenadora de cursos de formação para professores), etc.

E as orientações no LD3 são fornecidas em forma de um texto breve/resumo, de forma geral, e estão localizadas em dois lugares no manual do professor (fato diferente dos outros livros didáticos): no interior do manual, parte de estrutura e metodologia da obra (atividade de produção textual) e em anexo ao manual, na parte intitulada *Leitura Extraclasse*. Notamos que, na parte de estrutura e metodologia da atividade de produção textual, os autores informam sobre o trabalho com diferentes gêneros do discurso de ampla circulação social, mas não fornecem explicações sobre eles. Percebemos, também, que, nessa parte, os autores explicam que a seção de produção textual é dividida em dois momentos: trabalho sob o ponto de vista teórico e produção do aluno. Na parte do ponto de vista teórico:

> [...] partindo-se da observação de um texto representativo de determinado gênero, consideram-se suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua). Além disso, são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o *locutor* (o autor do texto), quem é o *interlocutor*, qual a *finalidade* do texto, qual sua *esfera de circulação*, qual seu *suporte*. (MANUAL DO PROFESSOR, segundo parágrafo, p. 6).

Os autores explicam a organização da seção, mas não concedem informações sobre conhecimentos específicos do trabalho com gêneros discursivos/textuais ao professor, por

exemplo: O que são gêneros?; Como trabalhar com gêneros na sala de aula?; etc. Assim, entendemos que os autores assumem uma atitude valorativa da concepção de professor como um sujeito conhecedor do seu saber sobre o ensino de língua/produção textual (época de produção do livro), sem necessitar de explicações.

Já na parte intitulada *Leitura Extraclasse* (em anexo ao manual, trazida somente por esse livro didático), encontramos explicações e informações sobre conhecimentos específicos da língua, ensino de língua e metodológicos, como:

> O que são gêneros? A palavra *gêneros* sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela teoria literária [...] Mikhail Bakhtin- pensador russo que, no início do século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura [...] (Leitura Extraclasse, primeiro e segundo parágrafos, p. 14).
> O gênero como ferramenta - Bernard Schneuwly, ao lado de Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart e Auguste Pasquier, entre outros, é um dos expoentes do grupo que, há cerca de duas décadas, vem desenvolvendo pesquisas na Universidade de Genebra sobre o ensino de língua a partir de gêneros. [...] (Leitura Extraclasse, primeiro parágrafo, p. 15).
> Outros procedimentos didáticos – [...] Nesse quadro, o primeiro passo a ser dado pelo professor é buscar respostas para perguntas como estas: Como eliminar a insegurança e a angústia do aluno em relação ao ato de escrever? Como formar um aluno- escritor competente, capaz de reconhecer diferentes tipos de textos e gêneros textuais e de escolher aquele que é apropriado a seus objetivos numa determinada situação? [...] (*Leitura Extraclasse*, terceiro parágrafo, p. 19).

Sobre isso, percebemos que, nesse lugar, os autores trazem a voz da ciência ao professor como se fosse um curso de formação a esse profissional. As informações e explicações fornecidas ao professor (para ele ampliar o seu conhecimento) são apresentadas em anexo ao manual, ou seja, separadas das orientações às atividades de produção textual. Essa parte é um recurso ao professor, mas, principalmente, para aquele que dele necessita. Desse modo, podemos perceber que os autores não colocam todos os professores numa mesma posição, num mesmo patamar: aos que necessitam, há um material de apoio em anexo; aos que não necessitam, o material poderá não ser usado. Entendemos com isso que a parte de Leitura Extraclasse do LD3 seja um complemento para formação do professor, não obrigatória (de modo que se o professor não realizá-la, não consegue desenvolver o seu trabalho em sala de aula, como no LD2), mas, ao ler, ele conseguirá desenvolver um trabalho de ensino de língua com mais qualidade visando um resultado pedagógico satisfatório. Destarte, entendemos (a partir da análise da parte *Leitura Extraclasse*) que os autores assumem uma posição acerca da concepção de professor como um sujeito conhecedor do seu saber e da sua prática, sendo importante sua formação continuada para a ampliação do seu conhecimento.

Assim, compreendemos que a atitude valorativa dos autores dos LD1, LD2 e LD3 (na parte de orientações ao professor na atividade de produção textual no interior do livro) quanto à concepção de professor se aproxima ao conceber o **professor dotado de conhecimentos limitados sobre a língua, o ensino de língua e sobre propostas e metodologias pedagógicas**. Embora os livros didáticos analisados tenham sido produzidos em épocas diferentes, todos eles estavam submetidos à ação da presença dos estudos linguísticos como base teórica contemporânea e dos documentos oficiais (PCNs-Língua Portuguesa, PNLD, Guia do livro didático), que, a cada época, atuam como forças centrípetas nesse universo de elaboração, produção, avaliação de livros e materiais didáticos. Observamos a atuação das forças centrípetas sobre eles através do discurso centralizador da ciência em relação ao ensino de língua, presença de algumas inovações recomendadas pelos documentos oficiais, como pedagogia de projetos, centralização do trabalho com gêneros em sala de aula.

Por outro lado, mesmo que essas orientações se aproximem em conceber o professor como um conhecedor, mesmo que estejam sob forte influência de uma voz de autoridade que expõe critérios de avaliação, avalia, aprova uns, desaprova outros, há nelas, uma marca pessoal do autor em como conceber o professor de Língua Portuguesa, marcas essas que, embora próximas, não são exatamente as mesmas e se constituem em marcas de distanciamento.

No LD1, o professor é concebido como conhecedor de *forma positiva*, conforme a visão de ensino de língua projetada no livro àquela época; já no LD2, o professor é concebido como dotado de um conhecimento, mas que necessita ser atualizado, precisa estar sintonizado com a visão renovadora do ensino de Língua Portuguesa, ou seja, não basta, ao professor, ser conhecedor (ele pode ser conhecedor, mas do ensino tradicional), ele tem que ser conhecedor do ensino renovado. É possível depreender do seu dizer que há uma *ênfase negativa* à desatualização do professor *frente aos avanços do ensino de Língua Portuguesa* daquele momento (nesse livro, há, portanto, uma conotação negativa sobre o conhecimento desatualizado ou tradicional). Além disso, também concebe o professor como um *interventor* em função do conhecimento que só ele tem da *realidade escolar* em que vive. Esse seu discurso sobre a concepção de professor interventor é tão forte que se materializa no interior do livro didático, nas atividades de produção textual, através de páginas em branco a serem registradas pelo próprio professor. No LD3, o professor é concebido como conhecedor, mas em constante processo de formação, complementação de conhecimentos. O fato de o professor ter conhecimentos desatualizados não é visto de forma negativa, como no LD2. O importante é estar num processo de ampliação de conhecimentos, aproveitando

conhecimentos sobre a língua já existentes. Desse modo, nas orientações do LD3 livro, há uma *conotação positiva* do conhecimento do professor num contínuo processo de formação. Todo o conhecimento (tradicional ou renovado) sobre a língua é valorizado (antigo ou novo), tem um lugar na atividade profissional do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos o percurso desta pesquisa, é possível respondermos à questão que surgiu a partir da reflexão da minha prática pedagógica e me acompanhou durante minha trajetória profissional: Como o professor é visto pelo livro didático de português? Por motivo de tempo para realizarmos o estudo, precisamos delimitar os objetos de análise tanto em relação ao número de livros didáticos quanto ao local de observação no livro, assim, selecionamos três livros didáticos e elegemos dois pontos de observação para direcionarmos nosso olhar investigativo: texto de apresentação e o lugar destinado às orientações ao professor na atividade de produção textual no livro. Dessa forma, a questão da pesquisa passou a ser: Qual é a concepção de professor que está presente no texto de apresentação do manual do professor e nas orientações dadas ao professor na atividade de produção textual nos livros de português das décadas 1990, 2000 e 2010? Neste momento, podemos confirmar as informações antes previstas (por mim), de maneira superficial, agora com rigor científico, acerca da concepção de professor presente no livro didático.

Conforme explicitamos ao longo deste trabalho, consideramos, via perspectiva bakhtiniana, os textos de apresentação e as orientações ao professor como enunciados, produtos de posições valorativas e axiológicas dos autores, intrinsecamente relacionados ao momento histórico de produção dos discursos sobre a concepção de professor. Assim, apresentaremos algumas reflexões, procurando dar o nosso gesto interpretativo frente à questão da pesquisa.

Nossa interpretação se deu através da leitura e da análise dos textos de apresentação e das orientações ao professor na atividade de produção textual dos livros didáticos das décadas 1990, 2000 e 2010; com isso, pudemos conhecer a concepção de professor presente nos textos de apresentação de cada um dos livros e confirmar essa concepção no interior deles, nas orientações ao professor, na atividade de produção textual. Convém reiterar que nosso posto de observação para a confirmação da concepção de professor presente nos textos de apresentação no interior do livro foi *somente* o lugar destinado às orientações ao professor para atividade de produção textual, o que, de certa forma, leva-nos a considerar que nossas observações têm um caráter parcial.

A partir da leitura e da análise do nosso material de pesquisa, pudemos concluir que a concepção de professor presente nos livros didáticos de português das décadas 1990, 2000 e 2010 é de *um sujeito dotado de um conhecimento limitado*. Apreendemos que esse

conhecimento limitado do professor é, em relação ao ensino de língua, previsto e defendido nos documentos norteadores do ensino renovado, como é o caso dos PCNs de Língua Portuguesa, ou seja, limitado em relação ao ensino, que passa a prever um conjunto de conhecimentos específicos (concepções de língua, linguagem e ensino de língua diferenciadas daquelas que estavam em prática no ensino tradicional até então em vigor), que, naquele período de fim dos anos 90 e primeira década dos anos 2000, nem todos os professores detinham para fazer operar a alteração esperada do ensino de língua. Tal concepção de professor presente nos textos de apresentação se confirmou no local destinado às orientações ao professor na atividade de produção textual no interior dos três livros didáticos.

Conforme o estudo realizado, compreendemos que se estabelece uma relação dialógica de confirmação entre o enunciado dos documentos oficiais que circula no período (como PCNs de Língua Portuguesa, PNLD E Guia do Livro Didático) e o enunciado dos textos de apresentação dos livros didáticos analisados. Conforme o pensamento bakhtiniano, observamos, que nos textos de apresentação dos livros didáticos, está presente a voz centralizadora dos documentos oficiais que atua como força centrípeta a direcionar as obras didáticas para um determinado tipo de ensino. Percebemos, ainda, a partir da pesquisa realizada, que se estabelece uma *relação dialógica de confirmação* quanto à concepção de professor (sujeito dotado de um conhecimento limitado) *nos três textos de apresentação/enunciados* nos três livros estudados. Notamos, igualmente, essa *relação de confirmação* entre os *textos de apresentação* e as *orientações ao professor na atividade de produção textual* no interior de cada livro, o que nos leva a verificar que há, no interior dessas obras, uma preocupação em garantir uma coerência entre o que dizem nos textos de apresentação e o que orientam na atividade de produção textual, mesmo porque essas obras de épocas distintas estão submetidas à avaliação no PNLD e um dos critérios avaliados é a coerência do todo.

Entretanto, também se estabelece uma relação dialógica de divergência parcial entre os dizeres singulares (dos autores de livros didáticos) que configuram cada enunciado em particular em como entender o sujeito como conhecedor limitado, pois há nuances nessa expressão (conhecedor limitado) no dizer de cada autor, que provocam efeitos de sentidos diferentes. “A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos.” (GERALDI, 2003, p. 16).

A concepção de professor projetada no livro didático de 1998 (LD1) é de um *sujeito professor conhecedor* de um ensino tradicional de língua, mesma perspectiva de ensino de

língua projetada no texto de apresentação (ensino de gramática normativa), embora já se perceba a influência de um ensino renovado de língua (com base na ciência linguística), pois, nessa época, os livros didáticos já estavam submetidos a *vozes de autoridade* , conforme visão bakhtiniana, a saber, prescrições de documentos oficiais (PCNs e PNLD), que já circulavam no período. O texto de apresentação explicita *sucintamente* a organização da obra (enfatiza a sistematização da gramática e faz uma deferência ao texto como elemento básico da unidade didática) ao professor; as orientações ao professor na atividade de produção textual fornecem *explicações e sugestões breves* (em forma de lembretes) sobre pontos importantes do texto que faz parte da atividade de redação, mas que antecede a produção textual. Destarte, compreendemos que há uma relação dialógica de confirmação entre o texto de apresentação e as orientações ao professor na atividade de produção textual acerca da concepção de professor, um *sujeito professor conhecedor*, projetado de *forma positiva*, embora seu *conhecimento* seja *limitado* (perante a perspectiva de ensino renovado de língua).

Também como foi observado em LD1, a concepção de professor projetada no livro didático de 2002 (LD2) é de um *sujeito professor conhecedor* de um ensino tradicional de língua, diferentemente da perspectiva de ensino de língua projetada no texto de apresentação (ensino renovado de língua), pois, nessa época, os livros didáticos estavam submetidos (de forma intensa pós-reformulação dos critérios avaliativos para aprovação dos livros didático pelo PNLD) a *vozes de autoridade* (PCNs, PNLD, Guia do livro didático), conforme visão bakhtiniana. O texto de apresentação é um texto *prolixo* que justifica a elaboração da obra a partir de práticas pedagógicas e dos PCNs. O texto faz referências ao embasamento teórico do livro e às más condições de trabalho do professor, declarando que o livro didático irá contribuir para o educador para situá-lo frente às inovações no estudo da língua e o manual do professor fornecerá orientações "página a página" a esse profissional, visando contribuir para uma efetiva renovação das práticas educacionais na sala de aula[41]; as orientações ao professor na atividade de produção textual fornecem uma breve explicação sobre a organização da atividade de produção textual e *longas prescrições* sobre as ações do professor nas atividades de produção textual do livro didático. Assim, compreendemos que há uma relação dialógica de confirmação entre o texto de apresentação e as orientações ao professor na atividade de produção textual quanto à concepção de professor, um *sujeito professor conhecedor*,

[41] Nesse texto de apresentação, a autora declara que a transformação da prática do professor na sala de aula poderá ocorrer "a médio prazo com investimentos na formação do educador, com o uso de materiais didáticos de qualidade (como é a proposta desta coleção) e com a mudança de postura do professor: não mais um executor acrítico de ações apresentadas por outros, mas um produtor de conhecimento junto com o aluno, capaz de criar suas próprias metodologias de ensino." (p. 4)

projetado de *forma negativa*, pois seu *conhecimento limitado* está *desatualizado* (perante a perspectiva de ensino renovado de língua), sendo que essa desatualização coloca-o numa posição de professor como um *sujeito executor acrítico* de ações apresentadas por outros.

Assim como observado em LD1 e LD2, a concepção de professor projetada no livro didático de 2009 (LD3) é de um *sujeito professor conhecedor* de um ensino tradicional de língua, mas, diferentemente de LD2, em processo de ampliação de seus conhecimentos frente à perspectiva de ensino renovado de língua, perspectiva projetada no texto de apresentação. Nessa época, os livros didáticos estão submetidos a um PNLD mais consolidado, a um aprimoramento do Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa de 2011 em relação ao de 2005, ou seja, os livros estão submetidos a *vozes de autoridade*[42] que ecoam fortemente na elaboração desse material didático da época. O texto de apresentação explicita *sucintamente* o aprimoramento da obra (a obra faz uso de alguns conceitos de gramática normativa e "alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso" (p. 3); os locutores anunciam, ao professor, que, no final do manual, encontrarão bibliografia básica e apoio teórico para ampliar o seu conhecimento acerca da nova proposta de ensino-aprendizagem); as orientações ao professor na atividade de produção textual se encontram em dois lugares nesse livro: no interior do manual do professor, onde há informações, em forma de um *texto sucinto*, sobre a organização da seção de prática textual, e junto ao manual do professor (em anexo – *Leitura Extraclasse*), onde há informações, em forma de um *texto prolixo,* sobre o ensino de produção textual baseado na teoria dos gêneros discursivos e sobre sugestões de estratégias para essa atividade. Assim, compreendemos que há uma relação dialógica de confirmação entre o texto de apresentação e as orientações ao professor na atividade de produção textual acerca da concepção de professor, um *sujeito professor conhecedor*, projetado de *forma positiva*; embora seu conhecimento seja limitado (perante a perspectiva de ensino renovado de língua), essa limitação é vista como inerente à profissão que continuamente estará às voltas com a limitação e a ampliação de conhecimentos num *processo constante de formação.* Nesse caso, o que se percebe é que o processo de formação coloca o profissional numa posição de professor como um *sujeito capaz* de aprimorar seus conhecimentos.

Percebemos, a partir do que foi dito sobre os textos de apresentação anteriormente e a partir do que já foi apresentado na parte de definição de alguns termos da pesquisa, que esses textos de apresentação antecipam/projetam determinados aspectos do livro didático ao leitor.

[42] Conforme perspectiva teórica bakhtiniana.

Da compreensão que Rodrigues (2012) tem a respeito desses textos de apresentação, podemos caracterizá-los, como faz a autora, de forma a exercerem "uma *função metonímica*, uma vez que pretendem 'resumir', em linhas gerais, o que o leitor irá encontrar no livro didático (uma projeção do todo da obra)". (RODRIGUES, 2012, p. 19).

Em relação aos textos de apresentação (uma projeção do todo da obra) e às orientações ao professor na atividade de produção textual, é possível dizer que esses enunciados produzidos sobre a concepção de professor são coerentes com as condições sociais e históricas que constituem determinados saberes/conhecimentos sobre a língua(gem). Compreendemos que esse conhecimento é formalizado por um sistema educacional numa dada época. As finalidades do ensino são diferentes em épocas diferentes, revelando o lugar determinado ao professor por um sistema educacional (cf. CHERVEL, 1990). Desse modo, torna-se possível conhecer as finalidades do ensino, bem como da função dos professores por meio "do estudo da literatura produzida sobre a escola (relatórios de inspeção, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, etc.) e sobre as redes educacionais em cada época." (cf. CHERVEL, 1990). É com base no dizer de Chervel que traçamos o caminho desta pesquisa para atingirmos nosso objetivo de conhecer a concepção de professor via textos de apresentação/livro didático.

Nos livros didáticos dos anos 1990, 2000 e 2010, percebemos a *influência dos documentos oficiais* (PCNs, PNLD, Guia de livro didático) nos textos de apresentação dos manuais e nas orientações ao professor na atividade de produção textual quanto ao *ensino renovado de língua*. É diante dessa perspectiva de ensino de língua (determinada por um sistema educacional) que se constrói a concepção de professor como um *sujeito professor com um conhecimento limitado.* Se os documentos oficiais defendem/prescrevem um determinado ensino de língua numa época, será preciso um profissional capaz de operacionalizar esse ensino previsto. Nesse sentido, torna-se possível dizer que a concepção de professor projetada nos textos de apresentação e nas orientações ao professor na atividade de produção textual é inerente à perspectiva de ensino determinada por um sistema educacional/documentos oficiais e perpassada aos livros didáticos como vozes de autoridade.

Cumpre notar que, para compreendermos a concepção de professor nos textos de apresentação, foi necessário que, antes, conhecêssemos a perspectiva de ensino de língua presente nos textos de apresentação dos livros e a relação do professor com esse conhecimento (ensino de língua). Conseguimos perceber que a concepção de professor (de Língua Portuguesa) está ligada intrinsecamente à relação que esse profissional tem com esse conhecimento/ensino de ensino de língua. Retomamos o dizer de Geraldi (2003) sobre a

identidade profissional do professor ao declarar que a identidade profissional do professor se constitui, ao longo da história, pela sua relação com o conhecimento e foi essa relação que desenhou os diferentes perfis profissionais cuja sucessão constitui a história da profissão. Ainda o mesmo autor afirma que há alteração na concepção de professor em épocas diferentes e essa alteração é decorrente da relação do professor com o conhecimento não ser sempre a mesma.

O que podemos apreender a partir deste estudo é que tanto os textos de apresentação quanto as orientações ao professor na atividade de produção textual nos livros didáticos nas diferentes décadas na sua relação com o professor estão entrelaçados pelas condições sócio-históricas e pelas diferentes apreciações valorativas dos autores no tocante à figura do professor.

Ao término desta pesquisa, entendemos que nossos comentários e nossas observações tomam um caráter parcial frente à concepção de professor, considerando que o trabalho privilegiou apenas dois e não vários pontos de observação no interior de um livro todo e trabalhou com um número reduzido de livros (apenas três), caso se tomar como base o universo de livros didáticos existentes no mercado editorial brasileiro, publicados nos anos 1990, 2000 e 2010. Por esse motivo, alguns questionamentos surgem a partir de nossa reflexão final em relação à concepção de professor nos livros didáticos. Se fossem tomados no interior do manual do professor dos mesmos livros didáticos outros postos de observação, como: as orientações sobre análise linguística sobre prática de leitura e interpretação de texto, sobre prática de comunicação oral, as interpretações e as conclusões obtidas neste trabalho seriam as mesmas? Ou seja, o manual do professor, independente da parte que for examinada, estaria sob uma única forma de compreender o professor? Diante disto, podemos dizer que se abre outro caminho para investigar futuramente a concepção de um dos principais sujeitos do processo ensino-aprendizagem – o professor – a fim de compreendermos sua posição profissional.

Se há, de forma geral, uma única forma de conceber o professor no interior de uma obra e em obras didáticas diferentes (como as que acabamos de analisar, embora haja singularidades próprias de cada autor de livro didático), poder-se-ia dizer que não se trata de mera coincidência, de fruto do acaso, mas de *uma nova tendência* de *como entender a figura do professor* como um conhecedor na sua profissão, que terá que se movimentar/deslocar na direção de outros conhecimentos específicos ou pedagógicos num período fortemente marcado por uma ruptura na forma de entender o próprio ensino de Língua Portuguesa marcado pós-publicação dos PCNs de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANGELO, G. L de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3.ª ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1986.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fonte, 1952-53/2010.

_____. **Questões de Literatura e de Estética.** A teoria do romance. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1934-35/2010.

BATISTA, A. A. G. O conceito de "livros didáticos". In: BATISTA, A. A. G.; GALVÂO, A. M. de O. **Livros escolares de leitura no Brasil:** elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 41-73.

BEZERRA, H. G. ; LUCA, T. R. de. Em busca da qualidade: PNLD História - 1996-2004. In: SPOSITO, M. E. B. **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. In: **Gragoatá.** Niterói, n.1 (jul./dez.1996), p. 47-62.

_____, (org.). **Dialogismo e construção do sentido.** Campinas, São Paulo: Unicamp, 1997 reimpr. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2011:** Língua Portuguesa. 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2005:** Língua Portuguesa. 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, 2004.

BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

BUNZEN, J.R., C. dos S. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. Um estudo sobre a recepção do gênero livro didático de língua portuguesa: implicações para a formação do professor. **Projeto Temático Letramento do professor.** Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br>. Acesso em: 19 jun. 2013.

CALVET, L.-J.. **As políticas Linguísticas**. Tradução de Isabel de O. Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. IPOL, Florianópolis: Parábola, 2007.

CARGNELLUTI, J. **Unidade Didática como gênero organizador do livro didático de Português:** sua constituição nas décadas de 1960/1970/1980. 2010. 90 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens.** 5.ª ed. São Paulo: Atual, 2009.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p.177-229, 1990.

CHOPPIN, A. **Les manuels scolaires:** histoire et actualité. Paris: Hachette Éducation, 1992.

_____. Las políticas de libros escolares em El mundo: perspectiva comparativa e história. PÉREZ S., J.; GARCIA, R. V. (coords.): **Identidad em El imaginário nacional**: reescritura y enseñanza de La história. México, Instituto de Ciências Sociales y Humanidades de La Universidad Autónoma de Puebla / El Colegio de San Luis y Georg Eckert Institut, 1998.

_____. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado de arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DIONÍSIO, A. P. Livros didáticos de Português formam professores? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1. (SEF/MEC) Brasília. v. 1, out 2002. **Anais...** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000494.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2013.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo.** As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 1. reimpr. São Paulo: Editorial, 2010.

FLORES, Valdir do N. et al. (orgs). **Dicionário de Linguística da Enunciação.** São Paulo; Contexto, 2009.

GERALDI, J. W. **A aula como Acontecimento**. 2003. Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica. Universidade de Aveiro, Portugal, CIFOP em 2003.

GRUPO de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras:** glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João, 2009.

HERRMANN, G. P. **Os saberes da linguística e o ensino de língua portuguesa, a relação oficial.** 2013. 204 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LOUIS Althusser. In: WIKIPÉDIA. **A enciclopédia livre.** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Louis_Althusser>. Acesso em: 24 jun. 2013.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**: impactos na Qualidade do Ensino Público. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida**.** In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. (orgs.) **Coleção Explorando o Ensino**: Língua Portuguesa. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, v. 1, n. 3, 2º sem., 1996.

NICOLA, J. de; INFANTE, U. **Português: palavras & idéias.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico: conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, 1982. Disponível em: <http://www.caifcom.com.br/aula_setembro/artigo_metodologia_qualitativa.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2013.
OLIVEIRA, T. A.; BERTOLIN, R.; SILVA, A. de S. **Tecendo Textos**: ensino de língua portuguesa através de projetos. Coleção Novo Tempo. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2002.

POR dentro do PCN: o que são os Parâmetros Curriculares Nacionais? Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/materias_295305.shtml>. Acesso em: 20 nov. 2013.

PIETRI, E. A formação do professor de língua portuguesa e as propostas de mudança em concepções de linguagem e ensino. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE POFESSORES DE LÍNGUAS, 1. **Anais...** Florianópolis, SC. 2006, p. 840.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Da Educação. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande**. Disponível em: <www.educação.rs.gov>. Acesso em: 2 jun. 2013.

RODRIGUES, N. C. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa.** São Paulo: Pedro & João, 2011.

RODRIGUES, N. R. L. **A constituição do ensino de língua portuguesa em textos introdutórios de livros didáticos dos anos 1960 a 1980.** 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

RUIZ, E. M. et al. O Livro Didático de Língua Portuguesa. Didatização e destruição da atividade linguística. **Revista Unicamp.** Campinas, n. 7, p.81-88, 1986.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor- leitor. In: MARINHO, M. (org.). **Ler e navegar:** espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2001, p. 33-34.

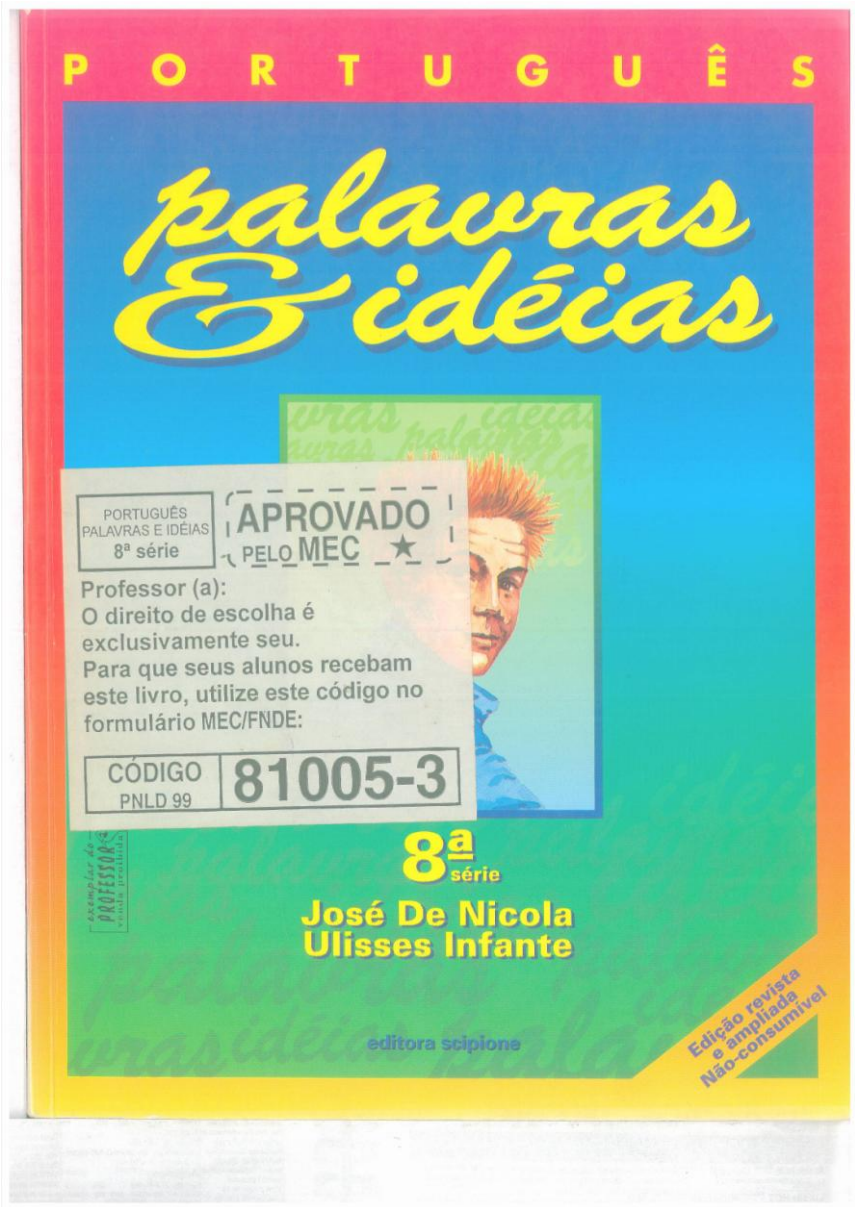
_____. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 12, p. 56-63, nov./dez. 1996.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002, p.155-177.

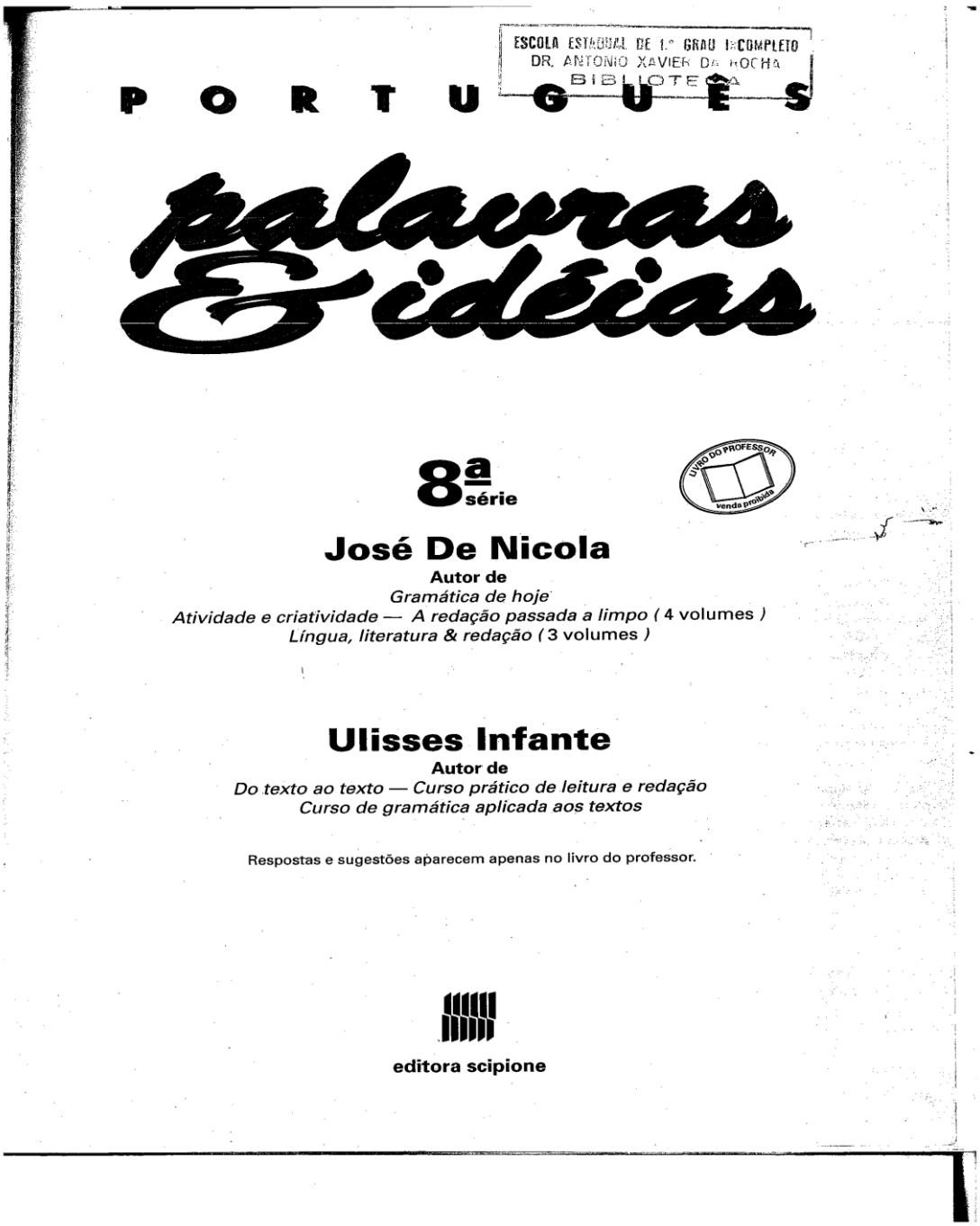
WITTKE, C. I. A prática da escrita na escola: processo de produção de sentido. SEMINÁRIO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 3. **Anais...** Disponível em: <http://www.senallp.furg.br>. Acesso em: 19 jun. 2013.

ANEXOS

Anexo A – Capa do livro didático *Português: palavras & idéias,* de José de Nicola e Ulisses Infante (1998)



Anexo B – Capa do manual do professor do livro didático, de José de Nicola e Ulisses Infante



Anexo C – Texto de apresentação de José de Nicola e Ulisses Infante

APRESENTAÇÃO AOS PROFESSORES

Este volume complementa o trabalho iniciado na série anterior, ao concluir a sistematização da gramática. Na parte referente à morfologia, esgotamos o estudo sobre a estrutura e formação das palavras; quanto à sintaxe, realizamos uma rápida revisão do período simples para, então, analisarmos o período composto. Fechando o volume, introduzimos um capítulo sobre estilística, em que são comentadas as principais figuras de linguagem.

A teoria gramatical é apresentada de forma a evitar equívocos e mal-entendidos conceituais. Aliás, damos como orientação geral a tese de que a nomenclatura gramatical tem muito menor importância do que o uso efetivo das estruturas lingüísticas.

O destaque maior, em todas as unidades, é conferido aos textos. Em cada uma delas, há pelo menos dois textos que mantêm uma evidente afinidade temática. Dessa forma, além do trabalho de análise e interpretação, cada texto fornece subsídios para discussão em classe, visando à produção de texto por parte do aluno. Procuramos fazer uma seleção viva e variada, capaz de fornecer uma amostra realista do que é a língua portuguesa praticada no Brasil hoje. Como sempre, não deixamos de lado os poemas e as canções, pois constituem uma oportunidade de ler e explorar com o aluno aspectos mais particulares do processo de criação do "belo literário". Observamos, ainda, que os temas escolhidos para as diversas unidades procuram ser atuais e sérios, no sentido de que colocam problemas reais do país e do mundo para discussão. Daí tratarmos de assuntos como o índio, o negro, o trabalho, a tecnologia, eleições, memória cultural e histórica e outros: é nossa convicção que a escola deve apresentar a vida como tema principal.

Propomos também, além do trabalho com o texto e do estudo lingüístico, **atividades de pesquisa** e **atividades lúdicas**. As atividades de pesquisa nasceram de uma convicção nossa: a escola deve, antes de mais nada, ensinar o aluno a aprender. Por isso, elaboramos atividades em que o aluno é remetido a fontes de pesquisa as mais diversas: livros, jornais, revistas, entrevistas. Nesse processo, desenvolve-se a iniciativa de cada aluno. As atividades lúdicas procuram proporcionar ao aluno oportunidades de realmente brincar com aquilo que aprende, transformando o processo pedagógico num processo prazeroso, e estimulando a criatividade — oral, escrita, gestual ou sob outra forma.

Em todos os capítulos, introduzimos um item denominado **É bom saber**, em que estudaremos alguns pequenos detalhes da língua portuguesa culta, importantes para a prática da atividade de redação. Veremos, também, alguns aspectos da teoria de redação, como, por exemplo, discurso direto e indireto, a descrição, a narração e a dissertação.

As **atividades de redação** mereceram destaque especial em nosso livro. As primeiras experiências começam com as perguntas pessoais de ***Vamos trabalhar o texto***, que permitem a elaboração de minirredações, num exercício constante de produção de pequenos textos. Cada capítulo possui um determinado tema, que é explorado tanto pelo texto de abertura como pelas demais atividades proporcionadas ao aluno, notadamente pelo texto utilizado como material de reflexão no item **Atividades de redação**. Dessa forma, são fornecidos subsídios para a redação do aluno, que, depois de um período de reflexão sobre determinado assunto, tem oportunidade de incorporá-lo e manifestar sua opinião ou criar sobre ele.

Esperamos sinceramente que o nosso trabalho sirva a que o contato com a linguagem seja uma experiência de contato com o mundo e a realidade. Foi nosso objetivo explícito trazer para as aulas de língua portuguesa toda e qualquer experiência de vida fundamental ao desenvolvimento pleno da cidadania. Isso porque, em síntese, comunicar é estar no mundo, é participar.

Receberemos com prazer as críticas e sugestões que nossos colegas queiram porventura enviar-nos.

Os autores

RESPOSTAS DAS QUESTÕES PROPOSTAS

atividades de redação (p. 20)

O texto de Stanislaw Ponte Preta constitui uma boa oportunidade para exercícios de entoação durante a leitura. Recomendamos a formação de grupos de alunos, cada um deles sendo responsável por uma das vozes do texto: o narrador, Zé; Flaudemíglio e o chato. A teatralização do texto melhora muito a sua compreensão. A proposta de redação está voltada para a construção de um texto narrativo com destaque para a caracterização de personagens e a expressividade do discurso direto.

atividades de redação (p. 44)

O texto, retirado de um livro didático de História destinado à oitava série, nos coloca diante de uma situação concreta em que a tecnologia foi utilizada para a guerra, a destruição e a dominação. Além de propiciar uma atividade interdisciplinar, o texto levará, sem dúvida, a proveitosos debates.

Nesta atividade aproveitamos uma passagem do texto para teorizar sobre o discurso direto e o discurso indireto, sempre presentes nos textos narrativos.

atividades de redação (p. 58)

O texto de Demóstenes Cristino possui uma impressionante atualidade na forma de colocar o problema do índio, pois o poeta consegue verbalizar muito daquilo que é a cultura, o modo de ver e viver do indígena, abrindo um interessante diálogo com o texto de Werner Zotz. Por isso, propomos que a leitura do texto seja conduzida nesse nível de trabalho, valorizando a capacidade dramática do poeta, que praticamente assume a personalidade de outrem. Sugerimos também que a leitura seja acompanhada por mímica e teatralização.

atividades de redação (p. 73)

O texto jornalístico que abre esta atividade serve de contraponto ao texto de Carlos Drummond de Andrade. No poema de Drummond, temos o ponto de vista de um jovem adolescente; a reportagem da revista *Veja* mostra adultos que, numa terapia no mínimo curiosa, têm de retomar brincadeiras infantis. Ao mesmo tempo, a matéria da revista coloca o aluno em contato com a intimidade da linguagem jornalística.

atividades de redação (p. 87)

O poema de Cora Coralina tem evidente afinidade temática com a crônica de Rubem Braga. Assim, sua leitura e exploração devem ser orientadas primeiramente no sentido de fornecer ao aluno elementos de reflexão sobre o tema trabalho. Nesse texto, de intensa riqueza simbólica, devem-se também discutir com o aluno aspectos da linguagem figurada e da criação lingüística. A reprodução de um fragmento do verbete **trabalho**, da *Enciclopédia Mirador*, centrado na linguagem referencial, serve de contraponto aos dois textos anteriores, centrados na linguagem poética.

atividades de redação (p. 105)

Recomendamos o uso da gravação para encaminhar os trabalhos de interpretação de texto (há duas gravações: uma do próprio Paulinho da Viola e outra de Nara Leão).

atividades de redação (p. 117)

O texto "A mão da limpeza" pode ser trabalhado com a gravação, o que é muito útil para melhorar ainda mais a sua compreensão. Deve-se destacar para o aluno o trabalho do autor com a figura de linguagem **ironia**.

atividades de redação (p. 134)

Gostaríamos de realçar apenas um fato: este capítulo propicia inúmeras atividades interdisciplinares, notadamente com a disciplina História do Brasil.

atividades de redação (p. 149)

Não se deve perder a oportunidade de valorizar a linguagem coloquial de Manuel Bandeira na construção de uma poesia forte, eficiente. É importante mostrar ao aluno que a simplicidade é uma qualidade do texto comunicativo.

Neste capítulo, aproveitamos para introduzir uma teoria sobre o texto descritivo; servindo de modelo, apresentamos um fragmento do livro *Roteiro de Ouro Preto*, de Afonso Arinos. Além das belas passagens descritivas, o texto se insere no tema do capítulo e dialoga com o poema de Manuel Bandeira.

atividades de redação (p. 167)

Introduzindo um dado de realidade, optamos por um texto jornalístico que aborda a problemática do lixo nos grandes centros urbanos sob o ponto de vista ecológico. Sugerimos um destaque para a função referencial da linguagem, centrada na informação; essa linguagem é a que deve ser usada pelo aluno ao compor o seu texto dissertativo.

atividades de redação (p. 181)

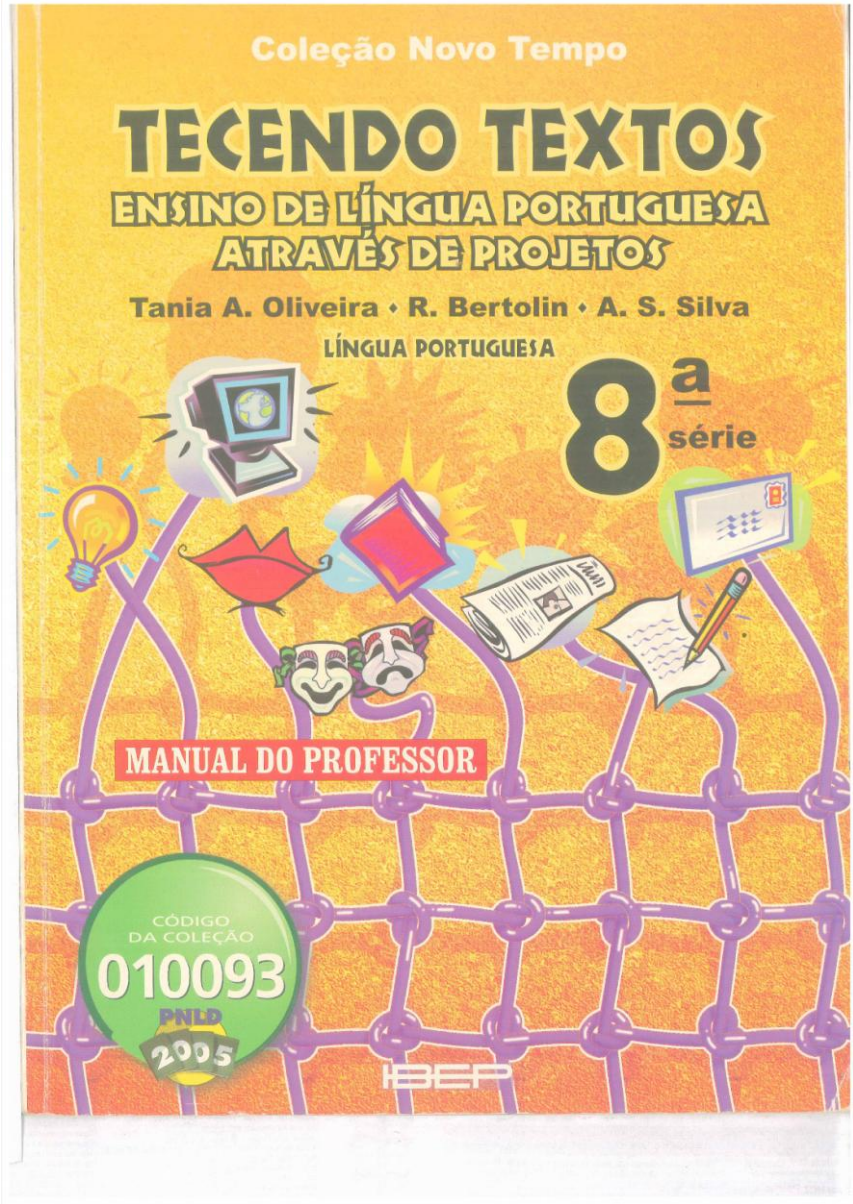
Sugerimos que o texto de Rolando Boldrin seja visto a partir de dois enfoques principais: a valorização do ponto de vista do narrador (muito importante no texto, já que se trata de um verdadeiro "contador de causo") e a caracterização dos tipos humanos, muito bem feita.

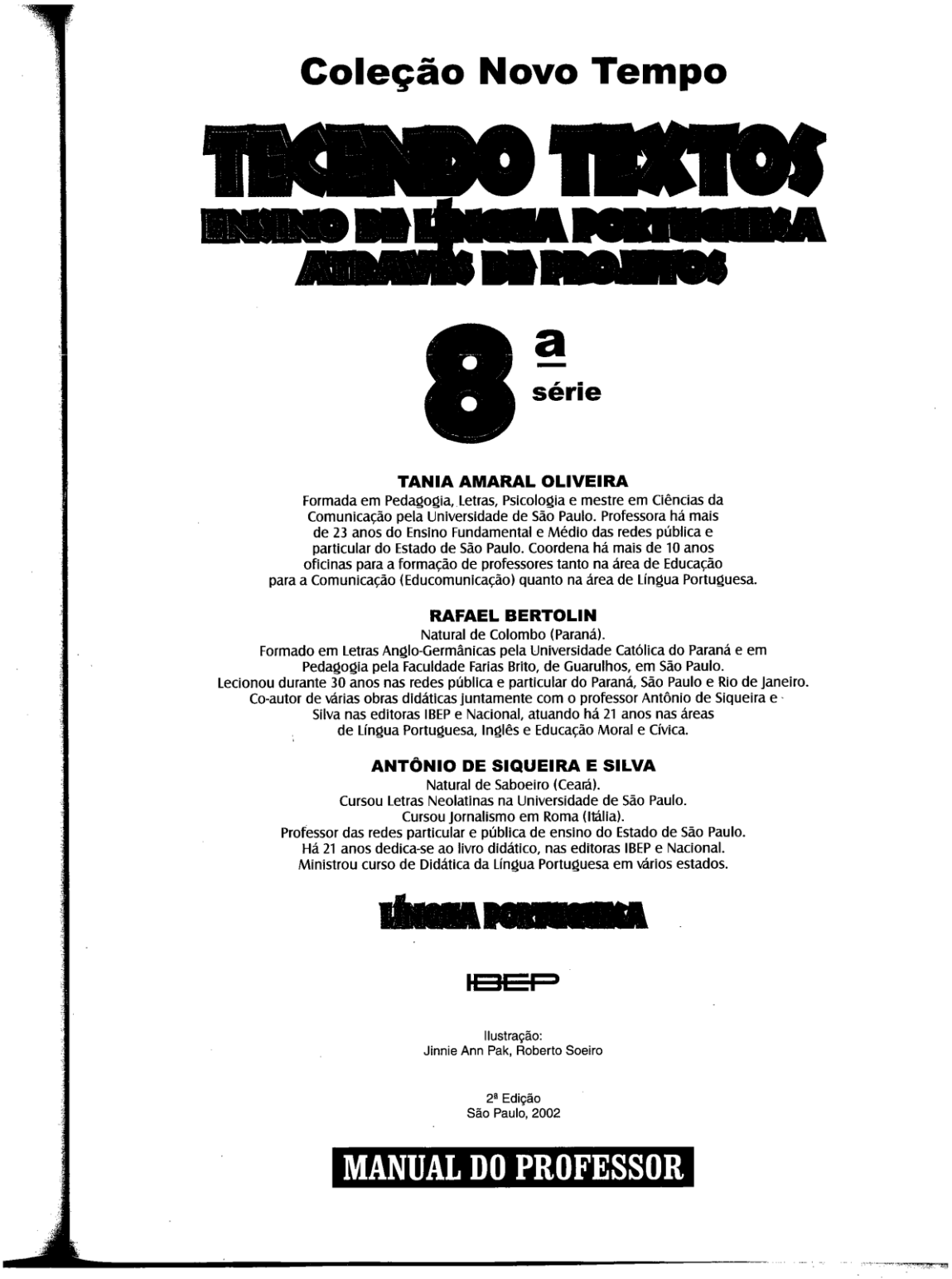
atividades de redação (p. 197)

O poema de Mário Quintana explora magistralmente a sonoridade das palavras; destacar que o poema, por isso mesmo, constitui uma verdadeira canção.

Anexo D – Orientações ao professor na atividade de produção textual do livro didático de José de Nicola e Ulisses Infante

Anexo E – Capa do livro didático *Tecendo Textos: ensino de Língua Portuguesa através de Projetos*, de Tania Amaral Oliveira, Rafael Bertolin, Antônio de Siqueira e Silva (2002)





Anexo F – Capa do manual do professor do livro didático de Tania Amaral Oliveira, Rafael Bertolin, Antônio de Siqueira e Silva

Anexo G – Texto de apresentação de Tania Amaral Oliveira, Rafael Bertolin, Antônio de Siqueira e Silva

APRESENTAÇÃO

DE PROFESSOR PARA PROFESSOR

Caro colega,

Apresento-lhe esta coleção, resultado das ações e reflexões que venho desenvolvendo há 20 anos. A partir das experiências bem-sucedidas, das lições retiradas das situações de fracasso e das novas orientações apresentadas pelos parâmetros curriculares, comecei a selecionar material e a confeccionar estas páginas que pretendem servir de apoio ao seu trabalho em sala de aula.

Esta coleção tem como objetivo central contribuir para a formação da "escola cidadã", um sonho de todos aqueles que compartilham das idéias do grande educador Paulo Freire. Escrevi estas páginas inspirada em seus pensamentos e em concepções de outros teóricos que vêem o estudo da língua como o estudo dos processos de interações verbais e não-verbais que ocorrem num contexto histórico-social, sendo determinado por ele. Na primeira parte do manual, explicarei melhor o que se entende por "escola cidadã".

Ao organizar as propostas de leitura, de produção e de análise lingüística, levei em consideração não apenas as minhas práticas, mas também aquelas que estão muito presentes na ação dos professores e que têm dado bons resultados. Considerei também as expectativas dos educadores insatisfeitos com os livros didáticos atuais. Para isso, fiz uma pesquisa em todo o Brasil. Por meio dessa coleta de dados, pude saber como tem sido a experiência dos educadores com os materiais didáticos em uso e obter sugestões para a elaboração de manuais que correspondessem às expectativas daqueles que desejavam mudanças.

Como eu já esperava, pude concluir, por meio dessa pesquisa, que as transformações no processo de ensino-aprendizagem só ocorrerão gradativamente. Não será um livro didático ou um pacote do governo que fará essas alterações. Elas estão atreladas às condições propiciadas ao professor, mentor principal desse processo. Enquanto não se investir na sua formação e não lhe forem dadas condições melhores de trabalho, o ritmo de mudanças do processo educacional continuará ocorrendo "em câmera lenta". Nesse sentido, esta coleção vem contribuir com o educador, ajudando-o a se situar frente às inovações no estudo da língua e da linguagem trazidas pela Lingüística, pela Sociolingüística, pelas novas teorias sobre comunicação, pelos estudos na área de Psicologia e outros.

A apresentação do material no livro do aluno, à primeira vista, não difere muito do que está cristalizado nos livros didáticos. As atividades são apresentadas em seções que estão organizadas quase sempre na mesma seqüência. Mas, algumas vezes, o professor e o aluno serão surpreendidos ao deparar-se com atividades que fogem à prática comum. São as inovações que proponho para dinamizar as ações educacionais e melhorar as interações entre professor, aluno e objeto de conhecimento.

Em relação a este manual, você encontrará muitas novidades, que vão desde o seu formato, com orientações página a página, até seu conteúdo. Além das

orientações iniciais, explicando os objetivos gerais, os pressupostos teóricos e metodológicos da obra, são apresentadas propostas de trabalho e de manejo do livro didático que pretendem contribuir para uma efetiva renovação das práticas educacionais na sala de aula, ou seja, pretendem ajudá-lo(a) a desenvolver uma metodologia de ensino centrada em projetos de trabalho. Além disso, é sugerido o desenvolvimento de atividades por meio de ações interdisciplinares, ou seja, em conjunto com outros professores de disciplinas diferentes. Como atividades complementares, apresenta ainda algumas idéias de como inserir a televisão e o vídeo em sala de aula de maneira crítica, criativa e prazerosa.

Portanto, professor, esta obra está dirigida para você que tem "sede de mudanças", que reconhece na prática que os métodos tradicionais de ensino precisam de uma revisão, embora considere que a sua ação em sala de aula não pode ser alterada radicalmente. A transformação poderá ocorrer a médio prazo com investimentos na formação do educador, com o uso de materiais didáticos de qualidade (como é a proposta desta coleção) e com a mudança de postura do professor: não mais um executor acrítico de ações apresentadas por outros, mas um produtor de conhecimento junto com o aluno, capaz de criar suas próprias metodologias de ensino.

Sendo assim, considero cada volume desta coleção uma obra aberta e flexível, em contínua construção, um convite à reflexão, à recriação; ponto de partida para o estabelecimento de um rico diálogo entre mim e a equipe de produção destes livros, você e os alunos, com a finalidade de dar vida à "escola cidadã" por nós sonhada.

Logo, está feito o convite: seja também, junto com os estudantes, co-autor(a) desta coleção (infelizmente sem direitos autorais). As suas aulas, mediadas por este suporte, terão o formato que você quiser dar a elas. Se desejar seguir a metodologia de projetos, terá de receber toda a orientação para isso. Se tiver oportunidade de trabalhar em conjunto com seus colegas, poderá colocar em prática as propostas de caráter interdisciplinar apresentadas nesta coleção. Se não quiser obedecer à seqüência dos capítulos, poderá fazê-lo, considerando, no entanto, as alterações necessárias a serem realizadas no final de cada um deles. Mas se quiser trabalhar com o conteúdo gramatical na forma tradicional, devo alertá-lo(a) que encontrará algumas dificuldades nesse sentido, pois não é esta a proposta da coleção. Ela se propõe a trabalhar com os conceitos gramaticais dentro de uma linha de reflexão, fugindo completamente de exercícios mecânicos que não contribuem para a ampliação da capacidade comunicativa do aluno. Nesse sentido, se estiver acostumado(a) com listas enormes de atividades repetitivas, você sentirá a falta delas nas páginas seguintes. Outra razão para a ausência de muitos exercícios está relacionada à necessidade que eu vejo de construí-los a partir do contexto em que se inserem. Esse espaço vazio é, portanto, proposital, pois considero o professor capaz de construir exercícios mais significativos para os alunos a partir de suas produções orais e escritas e sistematizar esses conhecimentos que vão sendo construídos a partir da prática. Isso é impossível para o(a) autor(a) de um livro didático, visto que se dirige para um público amplo com características e interesses diferentes.

Conto, portanto, com a sua intervenção significativa na construção deste projeto de ensino que ora apresento.

Mãos à obra! Sucesso!
A autora

Anexo H – Orientações ao professor na atividade de produção textual do livro didático de Tania Amaral Oliveira, Rafael Bertolin, Antônio de Siqueira e Silva

Quanto à prática de produção:

Observar o avanço do aluno na superação dos seguintes problemas, considerando os objetivos de cada ciclo e, sobretudo, a realidade educacional, os conteúdos que foram efetivamente desenvolvidos em sala de aula:

• **Quanto ao conteúdo:**

Seqüências dissertativas

1 - Pobreza de idéias – falta de um bom nível de informações sobre o assunto.
2 - Problemas de adequação ao tema proposto.
3 - Argumentação incoerente.
4 - Fuga do tema.

Seqüências narrativas

1 - Problemas referentes à verossimilhança – uma obra de ficção precisa ser estruturada de maneira que convença o leitor de que o fato narrado poderia ter ocorrido dentro do contexto em que foi produzido.
2 - Informações incorretas, incoerentes.

Seqüências descritivas

1 - Falta de originalidade.
2 - Simplificação – descrição apenas dos aspectos gerais, sem distinguir o objeto descrito de outros seres.

• **Quanto à expressão, ao estilo:**

1 - Problemas na disposição gráfica, na apresentação estética, na legibilidade.
2 - Problemas de concisão – redundância, emprego de termos supérfluos, explicitações desnecessárias.
3 - Falta de clareza/ambigüidade.
4 - Inadequação vocabular – usos de gírias, de chavões sem qualquer relação com o contexto em que se insere o texto.
5 - Falta de precisão vocabular – uso de um termo que não faz sentido dentro de uma determinada frase. Por exemplo: "É preciso extinguir os analfabetos". Você já imaginou se isso acontecesse? Certo seria dizer: "É preciso extinguir o analfabetismo".
6 - Presença de rima, de cacofonia na prosa.
7 - Falta de criatividade.

• **Quanto aos aspectos gramaticais:**

1 - Problemas na orientação temporal de uma narrativa – mudança de tempos verbais inadequadamente, prejudicando a compreensão do texto.
2 - Emprego incorreto das conjunções, advérbios, preposições e outros elementos mórficos.
3 - Problemas de concordância verbal e nominal.
4 - Acentuação gráfica.
5 - Ortografia.
6 - Pontuação.

Prática de Produção – Atividades de criação [illegible] relacionadas aos conteúdos do capítulo. Na maioria das vezes, acompanhadas de um roteiro.

Embora as propostas de procedimentos de leitura e produção pertençam a seções diferentes, considero as atividades de criação uma continuidade do ato de ler, pois escrever é um processo de construção e reconstrução de sentidos em relação ao que se vê, ao que se ouve, sente e pensa. Por isso é muito difícil para o aluno escrever sobre um assunto sobre o qual ele não fez nenhuma leitura. Portanto, quanto maiores experiências de leitura ele tiver, mais fácil será o processo de criação textual. Por essa razão, esta coleção privilegia a leitura, apresentando uma variedade de textos em cada capítulo.

O papel do professor, nesse sentido, é contribuir para que as práticas de ler e de escrever sejam, para o aluno, um ato de consciência, uma forma de demonstrar seus conhecimentos do mundo traduzidos em signos; um ato de descoberta no caso da leitura e de revelação dessa descoberta, no caso da produção. Essas práticas exigem uma ação reflexiva e dão espaço a múltiplas interpretações da realidade. Daí a importância de estabelecer respostas para as seguintes questões ao se redigir um texto: o que se quer dizer, com que intenção, como e a que tipo de leitor ele se destina.

Evidentemente, essa consciência do aluno não ocorre de um dia para o outro; será decorrente do processo iniciado desde as primeiras composições no primeiro ciclo de ensino. Quanto mais ricas as experiências de leitura e de escrita, mais o estudante estará próximo de alcançar esse objetivo. "Aprende-se a escrever, escrevendo" é um pensamento que traduz uma grande verdade.

O papel do professor como orientador dessas práticas é fundamental, cabendo-lhe selecionar as melhores propostas e métodos pedagógicos para alcançar o seu objetivo, que certamente é formar leitores críticos e escritores competentes, capazes de criar textos coerentes e coesos, utilizando variados recursos lingüísticos, e de fazer a leitura da palavra associada à leitura do mundo.

Mas, para que os alunos escrevam, eles precisam estar motivados. Como fazer isso? Há vários procedimentos nesse sentido. Muitos deles fazem parte das propostas desta coleção. É necessário que o professor esteja atento a todos os elementos que possam estar interferindo nesse processo: desde o espaço físico, os recursos materiais utilizados até a predisposição do aluno para a realização da tarefa. Sendo possível, é interessante criar uma sala ambiente para o ensino de Português, um espaço que poderia ser visitado por outras pessoas quando das exposições dos trabalhos. Outro procedimento importante seria pedir ao aluno que reservasse um caderno só para suas produções; material que poderia ser personalizado, utilizando expressões artísticas. Dessa forma, os alunos teriam todos os registros de suas produções e o professor, a chance de avaliar os avanços dos alunos continuamente

e no final do processo (seja bimestral, semestral ou no final de um ciclo), quando precisará dar um parecer sobre eles para que possam passar para a próxima etapa de aprendizagem.

Outra forma de motivar os estudantes é ler suas produções para o grupo-classe ou em outras situações de interação, aproveitando a oportunidade para chamar a atenção para as qualidades do texto. Por maiores problemas que uma redação apresente, sempre é possível encontrar um aspecto positivo dessa produção e este deve ser comunicado oralmente ou por escrito ao seu criador. Esse é um dos fios que conduzirão o aluno a aperfeiçoar seus trabalhos escritos e a se tornar, posteriormente, um excelente escritor.

Outro procedimento que deixa os alunos muito motivados a escrever é a ação de dar um sentido mais concreto às suas produções. Em outras palavras, é preciso variar o destinatário, o público de suas mensagens e os objetivos dos trabalhos de criação. É importante para eles saberem que seus textos serão lidos por outras pessoas diferentes do corpo docente. Estarão muito mais interessados em escrever, sabendo que essa prática está associada a uma necessidade real, às condições concretas de interação verbal e escrita. Daí a importância dos Projetos em Ação propostos nestes volumes, quando os alunos terão a oportunidade de relacionar a prática de produção a uma situação real, movidos por um objetivo comum.

Além dos incentivos, no entanto, os alunos precisam de atos concretos. Costumo dizer que um dos objetivos centrais do ensino de redação é tornar os alunos autocorretores de seus próprios textos, dando-lhes, portanto, autonomia. Daí a importância da Prática de Reescrita. Será reescrevendo, revendo o que escreveu, reformulando as idéias, substituindo palavras, adequando-as à norma padrão exigida pelo contexto, que o estudante conseguirá melhorar a sua produção.

Esta coleção apresenta algumas sugestões nesse sentido com o objetivo de orientar os professores e alunos a realizar essa tarefa, pressupondo que esses conhecimentos possam ser utilizados em outros momentos sem que sejam direcionados pelo livro didático. Portanto, são deixados, propositalmente, espaços para que o professor os preencha, considerando a sua experiência, tendo em vista a realidade em que trabalha, as dificuldades dos alunos reveladas nas construções dos textos produzidos por eles.

O processo de reescrita de um texto pode se iniciar de diversas formas: pela sua leitura oral acompanhada de observações do professor e do aluno; pela troca do material entre duplas de estudantes para que um possa fazer comentários a respeito da produção do outro e, assim, permitir que estudantes mais tímidos se manifestem e dêem a sua preciosa contribuição. Outras vezes, o professor poderia ir até o quadro e transcrever, neste espaço, alguns trechos de redações previamente corrigidos e selecionados para a atividade. Nesse caso, o professor escolheria um ou dois aspectos de maior destaque no texto escolhido e faria, junto com a classe, um trabalho de reflexão sobre os problemas assinalados na redação (sem esquecer de chamar a atenção dos alunos para os aspectos positivos da produção do colega).

Veja o exemplo de um texto escrito por aluno:

Pai

"O meu Pai é um grande trabalhador, um homem legál e amoroso em seu atos, que sempre tem a razão. Eu adoro o jeito divertido dele.

O meu pai é muito amigável e por isso é meu melhor amigo. Eu conto todos os meus segredos para ele, pois é um tumulo, confio tudo a ele, e ele também é meu confidente, me conta tudo da vida dele, confia em mim tanto quanto eu confio nele. Ele me ensentiva em todos os meu esportes e atividades. Por coincidência, é meu treinador de futebol, um ótimo treinador. Meu pai me defende em todos os meus atos errados, e brandoso em suas atitudes e atos.

Meu pai pára é mem um pouco folgado, chato, ignorante e mal, só é apenas quando eu exagero."

Como se poderia usar esse texto para um trabalho de reescrita coletiva?

O mais adequado seria escolher um ou dois aspectos para serem objetos de reflexão a partir desse texto. Por exemplo: o emprego do pronome como elemento articulador, como forma de evitar a repetição de palavras e o emprego da acentuação. Escolhidos esses dois aspectos, coloque no quadro o texto do aluno, fazendo as devidas correções dos outros problemas apresentados na redação que não serão estudados nesse momento.

Depois de chamar a atenção dos alunos para os aspectos positivos do texto (clareza e riqueza de idéias, emprego adequado dos adjetivos, emprego da pontuação, etc...), questione-os a respeito do uso do pronome pessoal, responsável pela retomada do sujeito da oração anterior.

Pergunte a eles sobre a importância de empregar esse pronome para melhor encadear as idéias, evitando repetições de palavras. Solicite a sua opinião sobre a adequação ou não desse uso no texto analisado. Eles poderão verificar que há mais aspectos positivos do que negativos na redação. É preciso chamar a atenção para

isso. No entanto, auxilie-os a perceber a necessidade de "enxugar mais o texto", ou seja, usar menos palavras para expressar uma idéia (reveja o trecho em que o autor da redação fala em confiança, como um exemplo disso), e assim empregar um número menor de vezes o pronome "ele". Ajude-os a verificar que em determinadas frases o sujeito da oração (ele) pode ficar oculto, pois está subentendido devido às articulações anteriores.

Sugira, então, que os alunos reescrevam o texto, respeitando os pensamentos do autor da redação, modificando apenas o que seja necessário para melhorar a coesão textual.

Quanto à acentuação, se escolheu trabalhar também esse aspecto, terá mais observações positivas do que negativas a fazer com referência a esse texto em análise.

Chame a atenção dos alunos para isso, questionando-os sobre o assunto: desafie os alunos a descobrirem quais as acentuações corretas e quais as incorretas, estimulando-os a buscarem as justificativas para essas respostas a partir das regras de acentuação. Elas poderão ser pesquisadas no próprio livro, no anexo que compõe as tabelas gramaticais. Ou, melhor ainda, ser construídas junto com os alunos no quadro, a partir dos exemplos do texto. Depois disso, fixe as regras no mural da sala, em um lugar bem visível para que possam sempre consultá-las.

Ampliando a análise

Os aspectos mais comuns que costumam ser reformulados dizem respeito principalmente aos seguintes problemas:

Quanto à estrutura:

1 - Incompletude de idéias – Muitas vezes, vemos, na escrita, uma reprodução da modalidade oral, dissociada de qualquer sentido. Ao falarmos, não precisamos, às vezes, completar as frases, visto que os gestos, as condições de enunciação permitem que o nosso interlocutor nos entenda. Transferindo essa prática para o texto escrito, os alunos prejudicam a expressão clara das idéias. Daí a importância dos estudos morfossintáticos, que os ajudarão a ter consciência da estrutura de uma oração, de uma frase completa;

2 - Construção de períodos muito longos;

3 - Acumulação de idéias no mesmo parágrafo;

4 - Fragmentação da mesma idéia em parágrafos diferentes;

5 - Falta de encadeamento lógico das idéias: introdução, desenvolvimento e conclusão;

6 - Problemas de coerência – Refere-se ao sentido global do texto. É um problema relacionado ao sentido estabelecido no interior do texto, mas não esquecendo as condições de enunciação, ou seja, a situação em que ele foi produzido: a intenção do autor, o público a que se destina, o uso da linguagem adequada ao destinatário da mensagem e muitos outros aspectos que serão estudados no decorrer dos capítulos desta coleção;

7 - Problemas de coesão – Falta de encadeamento lógico das idéias, de uma boa transição entre os parágrafos e períodos que garantam a textualidade de uma produção escrita, ou seja, as características que transformam um conjunto de palavras em um texto.

Para superar todos os problemas anteriormente citados, é importante reconhecer os operadores lingüísticos responsáveis pelos encadeamentos, pelas retomadas e seqüências de idéias e aprender a utilizá-los. Observar as diferenças entre as características da expressão oral e da escrita é uma ação que também contribui nesse sentido, pois o aluno ficará ciente de que a escrita precisa de mais palavras de referência do que a fala; esta poderá sofrer interferência do ouvinte, o que já não acontece com a escrita, que tem outro tipo de organização, portanto outras exigências para fazer sentido, como, por exemplo, o uso da pontuação. Saiba mais sobre esse assunto consultando algumas obras relacionadas na bibliografia.

Chamar a atenção dos alunos para os recursos lingüísticos de cada gênero textual e auxiliar estes educandos a usá-los movidos por um ato de consciência é uma função importante do educador que deseja contribuir para o aluno superar os problemas mais comuns revelados em suas produções. A seguir, apresento uma lista desses problemas que costumam aparecer em qualquer tipo de texto. Sugiro que a partir de seleções como esta, monte-se um quadro de avaliação para ser usado não só por você, mas também pelos alunos. Estes deveriam ser incentivados a fazerem auto-avaliações, ou seja, a reverem suas produções antes de entregá-las ou considerá-las terminadas. Para isso, o professor poderia montar pequenas tabelas conforme a necessidade, de acordo com o conteúdo trabalhado.

Veja alguns exemplos de tabelas de auto-avaliação:

Critérios para auto-avaliação de um texto informativo:

1 - Selecionei e articulei as idéias adequadamente?

2 - Estão presentes no texto os elementos essenciais de um texto informativo (o que aconteceu, com quem, quando, onde, como)?

3 - As idéias estão claras?

4 - Como avalio minha letra?

5 - Usei adequadamente a letra maiúscula?

6 - Fiz separação de sílabas adequadamente?

7 - Pontuei adequadamente?

8 - Não fugi do assunto?

Critérios para auto-avaliação de um anúncio:

1 - Criei um pequeno texto que chama a atenção do leitor?

2 - As idéias apresentadas estão claras?

3 - Consegui escrever poucas palavras para transmitir a idéia?

4 - Empreguei a pontuação correta?

5 - Separei as sílabas no final de cada linha adequadamente?

6 - Fiz a correção ortográfica?

7 - Usei ilustrações de acordo com as idéias apresentadas?

8 - Cuidei da diagramação do texto, do visual do anúncio, a fim de atrair os olhos do leitor?

9 - O título está de acordo com o assunto do texto?

Critérios para auto-avaliação de um poema:

1 - Construí o texto na forma de versos e estrofes?

2 - Segui as orientações do professor no sentido de fazer rimas ou não?

3 - Criei versos que têm um som, um ritmo agradável, bonito?

4 - Fiz a correção ortográfica, usei linguagem figurada conforme orientação do professor?

Critérios para auto-avaliação de uma narrativa ficcional:

1 - Criei personagens adequadas ao contexto da história?

2 - Descrevi as personagens?

3 - Caracterizei o cenário (o ambiente)?

4 - Fiz o texto com começo, meio e fim?

5 - Corrigi os erros ortográficos e de concordância?

6 - Empreguei corretamente o tempo verbal e a voz do narrador?

7 - Relacionei os fatos adequadamente?

8 - Evitei repetições de palavras?

Critérios para auto-avaliação de uma correspondência:

1 - Coloquei data e local no início da correspondência?

2 - Coloquei o nome do destinatário?

3 - Fiz uma saudação inicial e outra final, adequadamente?

4 - Fiz as margens adequadas?

5 - Usei a pontuação correta?

6 - Empreguei corretamente os pronomes de tratamento?

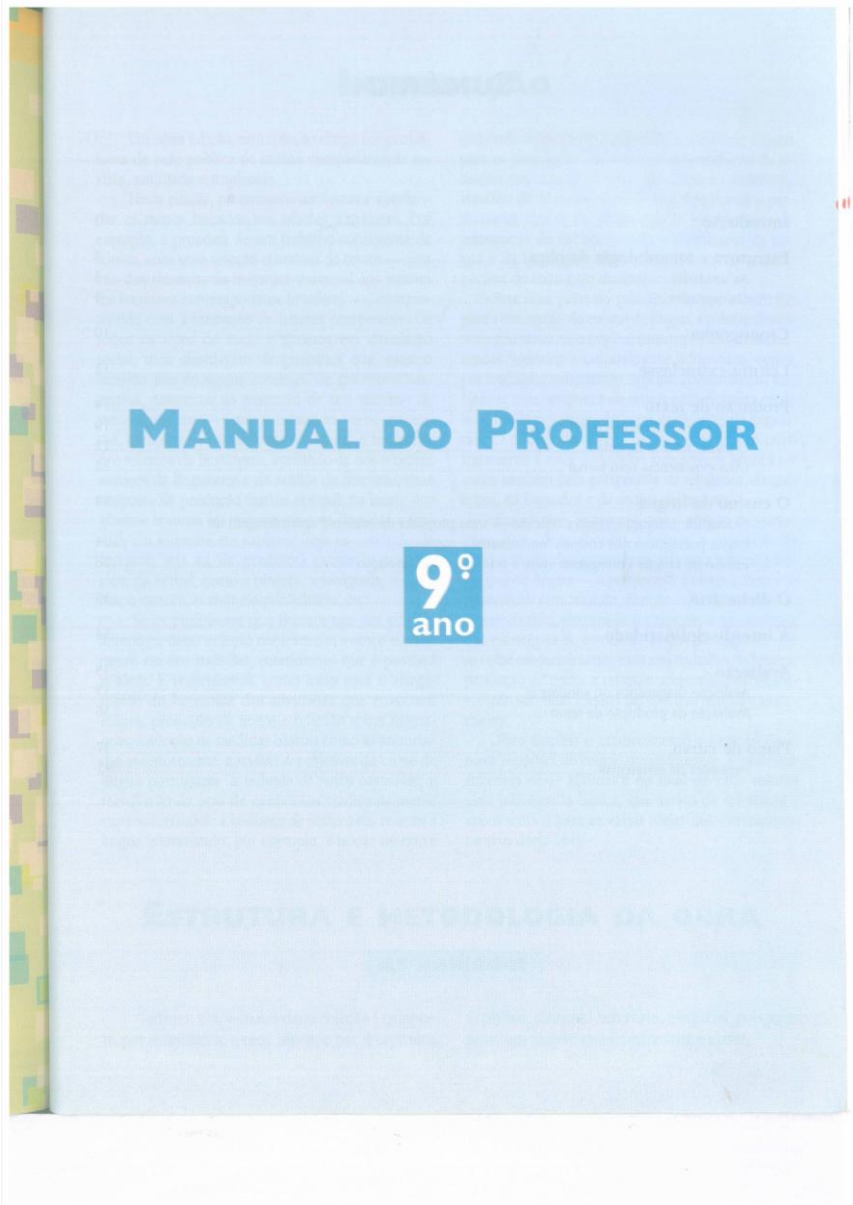
7 - Coloquei minha assinatura na correspondência?

8 - Expressei minhas idéias com clareza?

9 - Corrigi os erros ortográficos?

Anexo I – Capa do livro didático *Português: Linguagens,* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2009)

Anexo J – Capa do manual do professor do livro didático de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães



Anexo K – Texto de apresentação de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

INTRODUÇÃO

Em nova edição, esta coleção chega aos professores da rede pública de ensino completamente revista, ampliada e atualizada.

Nesta edição, procuramos confirmar e aprofundar os rumos traçados nas edições anteriores. Por exemplo, a proposta de um trabalho consistente de leitura, com uma seleção criteriosa de textos — que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira —, comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de texto e gêneros em circulação social; uma abordagem de gramática que, mesmo fazendo uso de alguns conceitos de gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem — como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos —, alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso; uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual; e o interesse em explorar (seja na condição de receptor, seja na de produtor) outras linguagens, além da verbal, como a pintura, a fotografia, o cinema, o cartum, o anúncio publicitário, etc.

Se os professores que fizeram uso das edições anteriores desta coleção notaram um avanço significativo em seu trabalho, entendemos que é possível ir além. E reafirmamos, como meio para o alargamento do horizonte das atividades que envolvem leitura, produção de textos e reflexão sobre linguagem, a adoção de medidas básicas como as anunciadas anteriormente: a *revisão dos objetivos* do curso de língua portuguesa; a *inclusão de novos conteúdos*; a *reavaliação do peso* de conteúdos tradicionalmente supervalorizados; a *mudança de postura* em relação à língua (eliminando, por exemplo, a noção de *erro* e inserindo a noção de *adequação*, ou abrindo espaço para as variedades linguísticas); a introdução de *situações concretas de interação discursiva* e o desenvolvimento de projetos como forma de garantir a participação efetiva do aluno-sujeito no processo de construção do conhecimento; a abordagem da língua e da linguagem tendo como horizonte a perspectiva do *texto* e do *discurso*.

Esta obra parte do princípio de que o caminho para a renovação do ensino de língua, e principalmente de gramática, não implica uma ruptura com os conteúdos histórica e culturalmente adquiridos, como, por exemplo, substantivo, sujeito, concordância, etc. Nem se trata tampouco de omitir nomenclatura ou de substituí-la por outra, desta ou daquela teoria linguística. O esforço desta obra consiste em dar um novo tratamento a esses conteúdos, que passam agora a ser vistos também pela perspectiva da *semântica*, da *estilística*, da *linguística* e da *análise do discurso*.

Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua — *a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social*. Nesse sentido, alteram-se o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa, que se volta essencialmente para um trabalho de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, desenvolvido sob uma mesma perspectiva textual e enunciativa.

Para ampliar o conhecimento a respeito dessa nova proposta de ensino-aprendizagem, o professor encontra neste Manual e no final de cada volume uma bibliografia básica, que serviu de referência e apoio teórico para as várias ideias que nortearam o projeto desta obra.

Anexo L – Orientações ao professor na atividade de produção textual do livro didático de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

Produção de texto

Esta é a parte que define os critérios para a organização da obra quanto aos temas e à estrutura. Objetivando trabalhar com diferentes gêneros do discurso de ampla circulação social — o anúncio publicitário, o texto teatral, a carta pessoal, o *e-mail*, a notícia, o conto maravilhoso, o mito, a crônica, a carta de leitor, o texto de divulgação científica, o debate regrado, o debate deliberativo, o editorial, o texto dissertativo, o texto de opinião —, esta seção procura manter um diálogo efetivo com o tema da unidade e com os textos estudados nos capítulos. Por exemplo, no volume do 6º ano, na unidade 1, cujo tema é *o mundo da fantasia*, é dada ênfase ao *conto maravilhoso*; no volume do 7º ano, na unidade 1, cujo tema é *heróis*, é dada ênfase ao *mito*; no volume do 8º ano, na unidade 3, cujo tema é *consumo*, trabalha-se com o *anúncio publicitário* como gênero, e assim por diante.

A seção organiza-se em duas partes. A primeira desenvolve o conteúdo do ponto de vista teórico: partindo-se da observação de um texto representativo de determinado gênero, consideram-se suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua). Além disso, são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o *locutor* (o autor do texto), quem é o *interlocutor*, qual a *finalidade* do texto, qual sua *esfera de circulação*, qual seu *suporte*.

A segunda parte, introduzida pelo título **Agora é a sua vez**, está voltada à produção do aluno, desenvolvida de acordo com uma ou mais propostas que permitam a aplicação dos aspectos teóricos desenvolvidos. Procura-se nesta seção unir o lúdico ao teórico, o prazer de escrever às técnicas de produção de linguagem.

Ainda nessa parte, o aluno encontra orientações sobre como planejar seu texto e como avaliá-lo e refazê-lo, se necessário.

Ao longo de cada unidade, são propostas várias formas de divulgação, circulação e avaliação dos textos produzidos, como, por exemplo, a troca com um parceiro, de modo que um leia o texto do outro; leitura e apreciação feitas pelo grupo; troca entre grupos; leitura oral para a classe; exposição no mural da sala, etc. Contudo, o objetivo da produção, que confere um sentido especial ao trabalho de produção ao longo da unidade, é a realização do *projeto* do capítulo **Intervalo**.

Como já foi mencionado anteriormente, o aluno aprende a produzir cartas e *e-mails* para se corresponder com determinada pessoa; aprende a produzir contos maravilhosos para criar um livro de contos; aprende a produzir poemas para expô-los em um varal de poesia; aprende a expor oralmente para realizar um seminário em grupo; aprende a argumentar para participar de um debate público; aprende a entrevistar pessoas e produzir notícias para criar um jornal falado ou um jornal escrito; e assim por diante.

Também é enfatizada, durante as orientações para a produção de textos, a necessidade de o texto apresentar os aspectos essenciais da *textualidade*, como coerência, coesão, intencionalidade, informatividade, conectividade, etc., embora esses aspectos sejam tratados teoricamente em seção específica:

Para escrever com coerência, Para escrever com coesão e outras.

O ensino de produção de texto feito por essa perspectiva não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação — a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, incorpora-os numa perspectiva mais ampla, a da variedade de gêneros. Por exemplo: Quais são os gêneros narrativos? Em que gêneros a descrição — tratada aqui como recurso ou técnica — é utilizada? Qual a diferença entre dissertar e argumentar? Quais são os gêneros argumentativos?

O gênero como ferramenta

Bernard Schneuwly, ao lado de Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart e Auguste Pasquier, entre outros, é um dos expoentes do grupo que, há cerca de duas décadas, vem desenvolvendo pesquisas na Universidade de Genebra sobre o ensino de língua a partir de gêneros.

Schneuwly compreende o gênero textual como uma *ferramenta*, isto é, como um instrumento que possibilita exercer uma *ação linguística* sobre a realidade. Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Por exemplo, ao utilizarmos um machado, nós não apenas aprendemos como usá-lo cada vez melhor, mas também passamos a saber mais sobre a dureza da madeira e dos troncos.

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros que socialmente circulam entre nós, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem.

O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania

Schneuwly faz uma pergunta curiosa: um escritor, hoje, escreveria um poema ou um romance (na forma como os compreendemos) se esses gêneros não existissem? Transpondo essa pergunta para situações mais comuns do dia a dia, como uma pessoa faria para produzir um comunicado escrito dirigido a outra pessoa, caso não houvesse o *e-mail*, a carta, o bilhete, o telegrama e outros gêneros já criados histórica e socialmente?

Com essa pergunta, o pesquisador explica que nossas ações linguísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e *que gênero pode ser utilizado* para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo.

Dessa forma, fazemos uso dos gêneros textuais que nos foram transmitidos sócio-historicamente, o que não quer dizer que não seja possível transformar esses gêneros, ou criar outros, de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem.

No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes gêneros do discurso, por parte do aluno, não apenas o preparam para eventuais práticas linguísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão.

Por exemplo, ao aprender como são feitas cartas argumentativas de solicitação e de reclamação, o aluno não apenas se apropria de informações sobre seu conteúdo, sobre sua estrutura e sobre a linguagem mais adequada a esses gêneros, mas também toma consciência de que os cidadãos devem reclamar seus direitos e solicitar providências das autoridades competentes.

O mesmo ocorre quando se aprende, por exemplo, a produzir gêneros como a carta de leitor, o editorial e textos argumentativos em geral, por meio dos quais o aluno toma consciência de que pode, como cidadão, manifestar seus pontos de vista, opinar e interferir nos acontecimentos do mundo concreto. Ou, ainda, no campo mais criativo e emotivo, no qual ele pode criar, com as palavras e com os gêneros, objetos de arte para fruição estética e reflexão crítica, como o poema, a crônica, o conto e as narrativas de ficção em geral.

Os projetos propostos nesta coleção visam criar, o mais próximo possível da realidade, as condições da situação em que socialmente o gênero é produzido e lido/ouvido pelos interlocutores. Em outras palavras, um poeta escreve poemas para publicá-los num livro; um jornalista escreve notícias e reportagens para publicá-las num jornal. Da mesma forma, com os projetos os alunos veem sentido na produção textual: produzem textos para publicar um livro ou uma revista, para fazer um seminário, para fazer um jornal, para representar ou declamar, para mudar comportamentos das pessoas da comunidade, para sensibilizar uma autoridade para um problema escolar, persuadir pessoas a participarem de uma campanha, e assim por diante.

Diversidade textual e aprendizagem em espiral

Até recentemente, o ensino de produção de texto (ou de redação) era feito por meio de um procedimento único e global, como se todos os tipos de texto fossem iguais e não apresentassem determinadas dificuldades e, por isso, não exigissem aprendizagens específicas.

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

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

Contrariando essa visão, o ensino de produção de texto pela perspectiva dos gêneros compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com uma verdadeira *diversidade textual*, ou seja, com os diferentes gêneros que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião. Além disso, compreende também que a aprendizagem deva se dar *em espiral*, isto é, que os gêneros devam ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com o ano, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seu interesse.

Agrupamento de gêneros e progressão curricular

Independentemente das opções didáticas da escola, os gêneros fazem parte de nossa realidade linguística, cultural e social. Retirá-los de sua realidade concreta, transpô-los para o universo escolar e transformá-los em objetos de estudo exige observar o desenvolvimento global dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem. E, além disso, exige proceder a uma seleção dos gêneros que mais interessam aos objetivos da escola e pensar numa progressão curricular e em sequências didáticas que viabilizem aos alunos o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros.

Embora reconheçam os limites de qualquer tentativa de sistematizar o ensino de gêneros na escola, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly propõem agrupá-los com base em critérios como *domínio social de comunicação*, *capacidades de linguagem* envolvidas e *tipologias textuais* existentes.

Esse agrupamento — que, como qualquer outra tipologia textual, pode ser discutido e aprimorado — constitui um ponto de partida para que os professores pensem numa progressão curricular ao longo dos nove anos em que o aluno passa pelo ensino fundamental e, se possível, também nos três anos do ensino médio.

Baseados nas teorias de aprendizagem de Vigotsky, os pesquisadores de Genebra entendem que a construção de uma progressão curricular deva levar em conta a necessidade de trabalhar em espiral, em todos os níveis escolares, gêneros dos diferentes grupos. Por exemplo, em determinado ano os alunos

vivenciam uma sequência didática com um dos gêneros do grupo *narrar*; em seguida passam a outra sequência, trabalhando com um gênero do grupo *expor*; depois, passam a outra sequência, trabalhando com um gênero do grupo *descrever ações*, e assim por diante. Em outra etapa, inicia-se novamente o percurso, porém explorando gêneros diferentes dos mesmos grupos, de acordo com o grau de dificuldade dos gêneros, com a faixa etária dos alunos e com as capacidades que se pretende desenvolver.

Nesta obra, a progressão curricular e as sequências didáticas propostas levam em conta não apenas esses critérios, mas também outros, como o tema geral da unidade, a organização da unidade em capítulos e o tempo de cada unidade (em torno de dois meses de trabalho).

Assim, de modo geral, em cada unidade é desenvolvido o trabalho com um gênero, embora, às vezes, dependendo do ano e dos gêneros, possa ser estudado mais de um gênero.

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos **Capacidades de linguagem dominantes**	**Exemplos de gêneros orais e escritos**	
Cultura literária ficcional Narrar **Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil**	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica *sketch* ou história engraçada	biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada
Documentação e memorização das ações humanas Relatar **Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo**	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia *curriculum vitae* ... notícia	reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar **Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição**	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia	discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...
Transmissão e construção de saberes Expor **Apresentação textual de diferentes formas dos saberes**	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete	artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...
Instruções e prescrições Descrever ações **Regulação mútua de comportamentos**	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo	instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...

(In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.)

Gêneros: a democratização do texto

O ensino-aprendizagem da produção de textos sob a perspectiva dos gêneros leva à redefinição do papel do professor de produção de textos, que, em vez de "professor de redação", profissional distante da realidade e da prática textual do aluno, passa a ser visto, aqui, como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

Com essa proposta, o espaço da sala de aula é transformado numa verdadeira oficina de textos de ação social, o que é viabilizado e concretizado pela realização de projetos e pela adoção de algumas estratégias, como enviar uma carta para um aluno de outra classe, fazer um cartão e ofertar a alguém, enviar uma carta de solicitação a um secretário da prefeitura, realizar uma entrevista, fazer um jornal na escola, etc. Essas atividades, além de diversificar e concretizar os leitores das produções (que agora deixam de ser apenas "leitores virtuais"), permitem também a participação direta de todos os alunos e eventualmente de pessoas que fazem parte de suas relações familiares e sociais.

A avaliação dessas produções abandona os critérios quase exclusivamente literários ou gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é *adequado* à situação comunicacional para a qual foi produzido. A avaliação deve levar em conta, portanto, aspectos como a adequação do conteúdo, da estrutura e da linguagem ao próprio gênero, ao interlocutor e à situação como um todo e o cumprimento da finalidade que motivou a produção.

Com o trabalho de produção textual centrado nos gêneros, o ato de escrever é dessacralizado e democratizado: *todos os alunos* devem aprender a escrever *todos os tipos de texto*. É possível até que um aluno, ao se apropriar dos procedimentos que envolvem a produção de uma crônica, não apresente tanta habilidade quanto outro aluno, mas ele poderá, por exemplo, produzir textos publicitários muito criativos ou ser um ótimo argumentador em debates públicos ou em gêneros argumentativos escritos.

Sugestões bibliográficas

ARAÚJO, Júlio César (org.). *Internet e ensino*: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DIONISIO, Angela P., MACHADO, Anna R., BEZERRA, Maria A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MACHADO, Lúcia, MELLO, Renato de (org.). *Gêneros*: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, XAVIER, Antônio Carlos (UFPE) (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Guia de uso do português*: confrontando regras e usos. São Paulo: Editora da Unesp, 2003.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SYMPOSIUM — CIÊNCIAS, HUMANIDADES E LETRAS, Recife, Universidade Católica de Pernambuco, ano 5, nº 1, jan./ jun. 2001.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Ana M. Leite. Lisboa: Edições 70, 1981.

Outros procedimentos didáticos

A produção de texto no ensino fundamental e médio tem por objetivo formar alunos-escritores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Sabemos, entretanto, que, embora gratificante para muitos, produzir textos eficientes não é fácil para ninguém. Além desse fato, há outras dificuldades para chegar a esse objetivo. Uma delas se deve a que, muitas vezes, a escola e a família não proporcionam ao aluno um contato sistematizado com bons materiais de leitura e com adultos leitores, ou com situações que exijam práticas de leitura e de escrita. Outra, ao fato de algumas escolas oferecerem, ainda hoje, um ensino de produção de texto centrado no professor, isto é, o aluno redige para o professor, tentando atender à solicitação que lhe é feita: produzir textos a partir de temas e que tenham clareza, coesão, coerência, concisão, estilo, etc., etc. e, acima de tudo, rigor gramatical. Depois de certo esforço, o resultado são manifestações de desânimo: "Não sei escrever", "Detesto redação", "Professor, me dá o começo, por favor".

Nesse quadro, o primeiro passo a ser dado pelo professor é buscar respostas para perguntas como estas: Como eliminar a insegurança e a angústia do aluno em relação ao ato de escrever? Como formar um aluno-escritor competente, capaz de reconhecer diferentes tipos de textos e gêneros textuais e de escolher aquele que é apropriado a seus objetivos numa determinada situação? Como formar um aluno-escritor capaz de perceber se seu texto está confuso, incompleto, sem sentido, se está de acordo com o gênero escolhido? E capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo adequado a seus objetivos?

Desde os anos iniciais, há necessidade de que o professor demonstre ao aluno que o ato de escrever pressupõe alguns elementos essenciais: para quem escrevemos, o que queremos dizer, com que finalidade, qual é o gênero mais adequado a essa finalidade e como se produz esse gênero.

Essa demonstração deve ser por meio de uma prática constante de produção de textos de diferentes gêneros e, além disso, efetivada em condições prazerosas de produção, isto é, em um ambiente de camaradagem e respeito, de prazer e trabalho.

Com vistas a cativar o aluno para o ato de escrever e implementar uma prática continuada de produção de textos na escola, sugerimos ao professor do ensino fundamental:

- descartar o lugar-comum de que os jovens não gostam de ler e não leem nada, em razão da sedução que a imagem — televisão, vídeos, jogos eletrônicos, computador — exerce sobre eles. "Falar de uma guerra entre o visual e a escrita é totalmente ultrapassado. Nada de maniqueísmo: a escrita é o bem e a imagem é o mal. O século 20 nos propõe o convívio entre a imagem e a palavra oral. O computador não exclui a caneta. O público tem fome de narrativa e a procura nos jornais, na televisão, no cinema e nos livros. O que há [...] é uma superabundância de informação e material que prende a atenção do público consumidor", afirma o escritor Umberto Eco. Em resumo, não se pode dissociar a produção de texto da leitura de textos e de imagens, pois esta é fonte de estímulo ao ato de escrever;
- propor que os alunos tenham um caderno especial para a produção de textos e incentivar o uso de ilustração. Nesse caderno, além das produções orientadas, sugerir que eles escrevam também, todos os dias, um texto livre, mesmo que pequeno, que fale um pouco da sua vida cotidiana: segredos, vontades, opiniões, histórias, etc., ainda que pareçam sem importância;
- escolher um dia especial para a produção de texto;
- favorecer a desinibição, encorajar a expressão espontânea, estimular a fluência de ideias, criar o respeito mútuo, valendo-se de situações que levem os alunos a expressarem-se oralmente. Nesse sentido, por exemplo, pode-se pedir que cada

aluno leia sua produção de texto para os colegas. Da desinibição oral pode brotar a desinibição escrita;

- estimular a vontade de escrever por meio de leituras orais, feitas pelo professor, por um aluno ou por grupos de alunos — em forma de jogral —, e por meio de debates sobre um assunto de interesse coletivo;
- propor aos alunos que recriem textos já lidos; que combinem textos conhecidos (colocar o Lobo Mau na história da Cinderela, por exemplo); que a personagem de um conto escreva uma carta para a personagem de outro conto; planejar coletivamente o enredo de uma história, escrita depois individualmente; propor a transformação de um gênero em outro (uma notícia de jornal em um conto de suspense, um poema em carta, por exemplo); solicitar a criação de legendas, propagandas, títulos, etc. a partir de recortes de jornais e revistas;
- propor, eventualmente, situações de produção de textos em pequenos grupos, nas quais os alunos discutam um determinado assunto e, em seguida, produzam um texto coletivamente;
- conversar com os alunos buscando explicitar as dificuldades que têm e sugerir procedimentos para atenuá-las e modificações no texto para a sua reescritura;
- criar situações em que a produção de texto seja socializada, isto é, um colega ou o grupo sugere modificações para que o autor do texto proceda à reescritura.

Além da adoção de procedimentos como esses, são de enorme importância para dinamizar, estimular e dar um sentido especial ao trabalho de produção de texto a existência na escola de um espaço de criação e o trabalho com projetos.

Espaço de criação

Para que os alunos se sintam estimulados a escrever, pode-se criar um espaço físico para leitura e produção de textos, como oficinas ou laboratórios de redação. Se possível, esse espaço deve ser uma sala destinada exclusivamente a esse fim, com mobiliário próprio e material de apoio: livros, revistas, jornais, recortes, lápis de cor para desenhos, dicionários, enciclopédias, papéis diferentes, mural, varal, vídeo, aparelho de som, materiais criados pelos alunos para a "decoração" do local.

Considerando-se que "Não se aprende o que não é vivido e não se organiza o que não se aprendeu", segundo afirma Rodolfo Ilari, o ensino de produção de textos deve envolver uma prática de leitura constante e diversificada (ver o item **Leitura extraclasse** deste Manual, p. 11). Textos de qualidade constituem referências de escrita e motivação para o ato de escrever.

As produções realizadas nesse espaço de criação e resultantes de projetos (ver propostas nos capítulos **Intervalo**) devem ser expostas ao público. Uma vantagem desse tipo de procedimento é que, por meio dele, os alunos podem avaliar seu percurso criador: por exemplo, revendo suas produções de um ano para outro; incorporando com mais facilidade as observações do professor sobre suas dificuldades; tornando-se naturalmente mais críticos em relação ao próprio texto; lendo as produções dos colegas e tendo acesso também ao processo criador deles.

Caso a escola não disponha de uma sala que possa ser transformada em oficina, as salas de aula normais podem ser adaptadas para proporcionar um ambiente estimulador para a leitura e a produção de textos.

Projetos

As propostas de projetos dizem respeito a situações concretas de produção e de recepção de textos. Seu desenvolvimento pode acontecer no período de uma semana a um ano letivo e envolver várias disciplinas, e os resultados podem ser: a confecção de antologias, a apresentação de um jornal falado, a confecção de um jornal mural ou impresso, uma exposição, uma feira de livros, cartazes sobre um tema pesquisado, uma cartilha sobre um tema relacionado à saúde, material de

divulgação de uma festa escolar, um livreto sobre trabalho comunitário, um diário de viagem em cidades históricas, uma revista sobre comportamento jovem ou sobre profissões, uma campanha sobre prevenção de doenças, sobre reciclagem de lixo, etc.

O importante nessa prática são as exigências de valor pedagógico que ela envolve:

- O aluno produz textos para um determinado público, estabelecido previamente. Há, portanto, um leitor/interlocutor real, que exige um texto coerente, coeso e interessante.
- Por ter em vista o leitor/interlocutor, o aluno se conscientiza da necessidade de revisar com cuidado seu texto, de fazê-lo legível e compreensível e de adequá-lo a certa variedade linguística, ao gênero e à situação.
- Para produzir os textos, o aluno sente necessidade de ler muitos outros, para saber como se organizam, quais são suas características, como é sua linguagem, que tamanho normalmente têm, em que tipo de letra são apresentados, como são dispostos nas páginas, etc. Para produzir uma notícia, por exemplo, ele irá empregar um *lead*, a narração propriamente dita, uma linguagem impessoal, objetiva e clara, a variedade padrão; no caso de um cartaz: mensagem curta e persuasiva, linguagem impessoal, a variedade padrão, letras grandes, alguma ilustração, etc.
- Diferentes áreas são envolvidas na atividade, seja quanto à intersecção de conteúdos, seja quanto à busca de recursos de expressão. Assim, na confecção de um cartaz para uma campanha sobre cuidados com a saúde, por exemplo, Ciências e Educação Física contribuem com os dados científicos; Artes com as ilustrações, o tipo de letra a ser utilizado, a disposição de texto e imagens; Língua Portuguesa com informações sobre o gênero.
- Os projetos favorecem o trabalho em grupo, a organização e a troca de contribuições com vistas a se atingir um objetivo comum. Alunos inibidos têm oportunidade de se manifestar; aqueles que ainda não se expressam eficazmente na escrita podem se expressar oralmente; os que têm outras habilidades, como desinibição para entrevistar pessoas, desenhar, ilustrar, etc., sentem-se valorizados.
- Os projetos também favorecem determinadas práticas cotidianas de sala de aula, que normalmente, quando descontextualizadas, não fazem sentido para o aluno, mas, contextualizadas, passam a fazer sentido, como, por exemplo, cópias, ditados, reescrituras de textos, busca de coerência e coesão, ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal de acordo com a variedade padrão, letra legível, capricho, organização, etc.

Além da interlocução prevista pelos projetos, a produção de textos oferece outras possibilidades de interação, como, por exemplo, a troca de cadernos entre os alunos, para um apreciar o que o outro escreveu; um bilhete ou um convite para um amigo; um cartão para presentear uma criança; a produção de contos maravilhosos, fábulas, etc. para serem lidos a alunos dos anos iniciais; uma carta para os pais; a troca de correspondência entre classes, entre escolas, etc.

A experiência mostra que uma das práticas mais simples e eficientes de interação textual é a leitura oral para a classe. Mesmo com turmas mais tímidas, essa prática costuma ser eficiente: sempre há um aluno que gosta de ler seu texto e acaba estimulando os demais a lerem também.

A leitura oral do próprio texto conduz o aluno à desinibição e gera atitudes extremamente positivas, pois encoraja a expressão espontânea, estimula a fluência de ideias e cria o respeito mútuo, uma vez que, quando um aluno lê, todos os outros costumam mostrar interesse, aplaudindo ou se manifestando com palavras, palmas ou risos quando reconhecem um texto bonito, criativo, engraçado, "literário". O papel do professor nesse momento é identificar as dificuldades da escrita (falta de adequação ao tema, à variedade linguística e ao gênero textual propostos, ausência de coesão, coerência, clareza, objetividade, criatividade, etc.) para serem

trabalhadas em outro momento, individual ou coletivamente.

Além disso, a leitura oral do próprio texto enriquece-se com outros recursos de expressão, como a prosódia e a gestualidade. A prosódia compreende aspectos da leitura oral, como ritmo, melodia, intensidade, pausas, a voz que se eleva ou se abaixa, que se apressa ou se retarda; e a gestualidade, a linguagem do corpo e a expressão facial, que comenta ou reforça a comunicação verbal, evidenciando a emoção, o humor.

Sobre a importância dos projetos na produção textual, sugerimos a leitura do texto "Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio". In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.