

O MANUAL DO PROFESSOR E SEU DISCURSO SOBRE A ESCRITA DE TEXTOS

Mariana Queiroga TABOSA
(Universidade Federal de Minas Gerais) ¹
marianatabosa@gmail.com

RESUMO: Este artigo analisa o discurso sobre o ensino da escrita de textos do *Manual do Professor* do livro didático de Português (8ª série) mais solicitado por escolas públicas municipais de Belo Horizonte, em 2005, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O estudo apontou para uma concepção contraditória de ensino da escrita, construída a partir de dois discursos: um vinculado à *tradição*, propondo o ensino da escrita a partir da imitação dos *bons autores*; e o outro, resultado da influência de teorias lingüísticas recentes, propondo esse ensino a partir do *uso social* dos textos.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; concepções de língua; concepção de escrita de textos.

ABSTRACT: This article analyzes the discourse about writing present in a from the most requested Portuguese book by municipal public schools of Belo Horizonte two years ago. The study indicated a contradictory conception of writing constructed by two speeches: one conception is connected with "tradition" and considers writing as an imitation of 'good authors'; the other conception is based on recent linguistics theories' influences that consider writing education from the social use of texts.

KEY-WORDS: didactic book; language conceptions; writing conception

0. Introdução

O presente artigo objetiva a identificar e analisar quais discursos sobre a escrita de textos estão presentes no manual do professor de um livro didático de Língua Portuguesa, destinado à 8ª série do ensino fundamental.

O referido material diz respeito ao livro didático mais solicitado pelas escolas públicas municipais urbanas de Belo Horizonte no ano de 2005, segundo dados disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse livro foi o mais solicitado a

¹ Aluna de mestrado da Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social (FaE/UFMG), que desenvolve pesquisa sob orientação das professoras doutoras Aracy Alves Martins e Maria Zélia Versiani, com o fomento do CNPQ.

título de *complementação* de materiais, categoria descrita pelo FNDE como referente à reposição dos quantitativos das escolas, ou em razão do aumento no número de alunos matriculados ou ao surgimento de novas escolas.

Estamos considerando que o caráter de *complementação* de materiais didáticos pode vir a ser um indicativo, mesmo que indireto, dos livros que efetivamente são utilizados nas escolas; daí a opção por esse critério para selecionar a fonte analisada (grifo meu).

Para o trabalho de análise, foi selecionada a seção do manual do professor intitulada *Linguagem*, a qual pretende explicitar e descrever os objetivos do livro didático em relação ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Nessa seção, são discutidas concepções e práticas de ensino relativas à leitura, escrita, gramática e oralidade.

São considerados na análise os contextos de constituição, de produção e de uso dos livros didáticos, e são tomados como base referenciais da Análise do Discurso, no que diz respeito às compreensões de *discurso* (Bakhtin, 1992) e de *intertextualidade* (Bakhtin, 1992 e Fairclough, 2001).

Trabalharemos a partir do destaque dos discursos sobre o ensino de língua presentes no manual. Em seguida, discutiremos a relação entre esse discurso de língua e o discurso sobre o ensino da escrita apresentado.

Antes de passarmos à análise propriamente dita e tendo em vista a natureza de nossos dados, discutiremos no tópico que segue questões relativas à história de constituição, à materialidade e aos usos do livro didático no contexto brasileiro.

Após essa primeira discussão, faremos a descrição dos discursos de ensino de língua presentes no manual do professor. Encerraremos com observações acerca da relação entre esses discursos de ensino de língua e o discurso de ensino de escrita, subjacente a eles.

1. O livro didático no Brasil: constituição, materialidade e usos

A história de constituição do livro didático enquanto um material de ensino-aprendizagem utilizado no contexto escolar, que apresenta materialidade e usos específicos, está associada a medidas governamentais (decretos, leis, orientações curriculares e programas de avaliação), a demandas do campo científico (orientações curriculares e indicativos para a formação de professores) e ao modo de organização do mercado editorial brasileiro.

No que se refere às medidas governamentais, em 1929, o Estado Brasileiro inicia sua política em torno dos livros didáticos. Num primeiro momento, é criado o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão responsável por legislar sobre os livros didáticos nacionais, legitimando-

os e estimulando sua produção. No ano de 1938, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável por estabelecer a política de controle da produção e da distribuição dos livros no país. Nesse mesmo ano, o decreto lei 1006 de 30/12/1938 ocupa-se em definir o que deveria ser considerado como livro didático:

Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (Oliveira apud Freitag, 1993: 13)

Posteriormente, no ano de 1945, é consolidada a legislação brasileira acerca da produção, importação e utilização dos livros didáticos.

No entanto, em meados da década de 1960 (em 1966), há uma consolidação mais veemente das políticas em torno dos livros didáticos: um acordo financeiro entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) institui a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), responsável pela coordenação das ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático no Brasil. Esse acordo garantiu ainda a distribuição gratuita de 51 milhões de livros num período de três anos.

Com o fim do referido acordo financeiro, o governo passa, em 1976, a comprar livros para distribuí-los às escolas com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nesse mesmo ano, é extinto o INL, entrando em seu lugar a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), com as mesmas atribuições do antigo Instituto.

Em 1983, é extinta a Fename, criando-se em seu lugar a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que passa a incorporar outro órgão criado no ano de 1971, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef).

Em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, é instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que entra no lugar do Plidef, trazendo as seguintes modificações:

- a) a indicação para compra dos livros didáticos passa a ser feita pelos professores;
- b) institui-se o fim do livro consumível e atribui-se especificações técnicas para sua produção;
- c) amplia-se a oferta de livros aos alunos de 1ª e 2ª séries de escolas públicas e comunitárias;

d) extingue-se a participação financeira dos estados, deixando a cargo da FAE o controle financeiro da compra dos livros.

No início da década de 1990, há um recuo na distribuição dos livros, devido a questões orçamentárias; por isso, o atendimento dessa distribuição restringe-se à 4ª série do ensino fundamental.

Em 1995, começa a ocorrer a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental: nesse mesmo ano, universalizam-se livros de Matemática e de Língua Portuguesa. No ano seguinte, em 1996, universalizam-se os de Ciências. Finalmente, em 1997, os livros de Geografia e de História têm sua distribuição universalizada.

É ainda na segunda metade da década de 1990 que ocorre a instituição de ciclos e programas de correção de fluxo nas redes públicas de ensino e são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), orientações curriculares voltadas ao ensino fundamental.

Na década atual, estão sendo cada vez mais ampliadas as distribuições dos materiais didáticos. Passou-se a distribuir dicionários de língua portuguesa a todo o ensino fundamental, ampliou-se a distribuição dos livros didáticos a alunos de escolas públicas portadores de deficiência visual (livros em Braille), a alunos de escolas de ensino especial e a instituições privadas consideradas pelo censo escolar como comunitárias e filantrópicas².

No tocante à questão da materialidade, em permanente relação com o modo de constituição desse material enquanto objeto de uma *cultura escolar* (Chervel, 1998), o livro didático passou a ser composto, no final dos anos 60, por coletânea de textos, exercícios de interpretação, conceitos e exercícios gramaticais e propostas de produção de textos. Antes desse período, estudava-se Português nos manuais de gramática (Bezerra, 2002) e trabalhavam-se textos da literatura canônica.

A consolidação do livro didático como material de ensino ocorre nos anos 70 com a expansão do mercado editorial (Bezerra, 2005), que procurava atender às demandas do Estado, seu maior comprador.

A configuração das atividades e conteúdos propostos nos livros didáticos, assim como os textos neles presentes, são resultados de escolhas vinculadas a um currículo eminentemente controlado pelas políticas públicas em torno desses materiais (Batista e Costa Val, 2004). Isso porque as editoras que os produzem optam por seguir as demandas estatais, principalmente as relacionadas às orientações curriculares e aos programas de avaliação:

Nem mesmo as editoras, que à luz de seu poderio econômico teriam condições de influenciar o conteúdo e a distribuição dos

² A maioria das informações necessárias à reconstituição da história do livro didático foram descritas Cf. Batista (2001).

livros didáticos, têm usado a sua força para participar com propostas próprias das decisões políticas sobre o livro didático. [...] elas preferem seguir as instruções dadas pelo Estado a respeito do currículo mínimo [...], deixando que o Estado *encomende*, isto é, compre o maior número de livros de sua coleção. (Freitag, 1993: 22)

Esse currículo, por sua vez, é constituído tanto a partir de saberes de campos científicos diversos; ou seja, a partir de uma *indústria cultural* (Freitag, 1993) que estabelece um currículo mínimo para a formação dos indivíduos, quanto a partir uma *cultura escolar* (Batista, 1999) que também produz conhecimentos próprios e apropriáveis (grifo meu).

No que se refere à questão dos usos, o livro didático tem como principais usuários professores e alunos³. Esse material possui ainda caráter efêmero e poucas vezes, ou mesmo nunca, é relido. Essas características relacionam-se com o fato de sua utilização estar colocada em um contexto eminentemente escolar, fazendo com que sua circulação ocorra fora das grandes livrarias e bibliotecas.

O livro didático é resultado da produção de um 'autor', e não de um 'escritor', sempre manipulado por 'usuários' e não por 'leitores' (Batista, 1999) Nesse sentido, as condições de produção desses materiais apresentam uma complexidade singular, porque precisam considerar fatores e destinatários diversos, como: alunos, professores, orientações curriculares, demandas advindas de programas de avaliação de materiais didáticos e resultados de pesquisas no campo de estudos da linguagem.

Ao considerarmos esses fatores vinculados a constituição, materialidade e usos do livro didático, partimos agora para a análise da seção *Linguagem* do manual do professor.

2. O discurso do *Manual do Professor* sobre o ensino de língua

A seção *Linguagem* do Manual do Professor do livro analisado encontra-se dividida em cinco partes: *O Conceito de Linguagem*, *Os Gêneros*, *A Gramática*, *A Oralidade* e *A Leitura e a Produção de Textos*. Cada uma dessas partes inicia-se com citações de outros textos, em sua maioria recortadas dos PCN - com exceção do tópico destinado aos gêneros, que apresenta citação retirada de Bakhtin (1992).

Ao que parece, tais recortes intertextuais têm o intuito de dar suporte às concepções de língua que serão defendidas em cada uma das partes do manual.

³ Salvo o caso em que é utilizado como instrumento ou objeto de pesquisa.

Esses recortes intertextuais estão sendo compreendidos aqui como *enunciados* moldados a partir de textos anteriores, a que “respondem” e/ou a partir de textos posteriores, os quais “antecipam” (Bakhtin, 1992; Fairclough, 2001). Estamos entendendo a intertextualidade como algo inerente a todo texto, tendo em vista que *cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados* (Bakhtin, 1992: 291). Sendo assim, a intertextualidade está associada à questão da historicidade dos textos, sendo responsável por localizá-los quanto aos papéis sociais a desempenhar (Fairclough, 2001).

Ao considerar esses aspectos, serão analiticamente descritas, nas linhas que se seguem, as observações que realizamos acerca do discurso do Manual do Professor sobre o ensino de língua.

Na primeira parte da seção analisada, no item *O Conceito de Linguagem*, define-se a linguagem em uma perspectiva dialógica e discursiva, vinculando-a, portanto, aos contextos sócio-históricos e ideológicos que a envolvem:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. (BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries)

Nesta coleção, os autores partem do conceito de que linguagem é **forma ou processo de interação**. Isso significa que o indivíduo, ao utilizar a linguagem, não quer apenas transmitir informações ou exteriorizar seu pensamento; na verdade, pela linguagem ele realiza ações e atua sobre o interlocutor. A linguagem, portanto, deve ser concebida no espaço da interação humana, na medida em que ela produz sentidos numa dada situação concreta de uso, num determinado contexto sócio-histórico e ideológico. Ou no dizer de Benveniste: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. (Terra & Cavallette, 2005: 07; grifo meu)

Ao que parece, o manual tenta reproduzir a concepção de língua/linguagem destacada por estudos lingüísticos mais recentes, que concebem a língua e seu uso como uma ação entre sujeitos sociais em determinado contexto histórico, não como instrumento de comunicação para exteriorizar pensamentos.

Através da língua/linguagem, o sujeito se constituiria e seria constituído nas interações sociais. Ou seja, demonstra-se compreender a língua como *discurso*, na acepção bakhtiniana do termo.

Essa preocupação do manual em demonstrar uma concepção de língua/linguagem recente encontra-se corroborada pela evocação intertextual da concepção de língua posta nos PCN (ver primeiro parágrafo da citação). Fica implícito que falar através da “voz” dos PCN, retomando sua concepção de linguagem, oferece autoridade, legitimidade e confiabilidade às propostas de ensino de língua presentes no manual analisado, tendo em vista a relevância atribuída a essa orientação curricular.

Além desse fator, de ordem curricular, há ainda outro, de ordem editorial. Demonstrar vínculo entre propostas de ensino de língua e teorias lingüísticas recentes pode atribuir um caráter “atual” ao livro, o que pode levar a avaliações positivas desse material pelo Guia de Livros Didáticos, produzido a partir de resultados do PNLD (grifo meu).

Essa preocupação do manual em destacar a concepção de língua/linguagem que imagina ser a esperada por seus possíveis leitores, a saber: professores, formadores de professores, pesquisadores da área da linguagem e avaliadores de materiais didáticos, leva essa seção do livro a demonstrar posturas teóricas por vezes contraditórias e/ou confusas.

Um caso de “confusão teórica”, por exemplo, está no trecho em negrito presente na citação acima. No momento que se define a linguagem, fala-se em *forma* **ou** *processo de interação*, como se considerar a língua como forma excluísse a possibilidade de considerá-la processo de interação (grifo meu)..

É como se a língua/linguagem fosse ou pura *forma*, ou somente uso (*processo interativo*), e nunca as duas coisas ao mesmo tempo - o que parece ser a compreensão mais cabível quando se entende a língua como entidade sócio-historicamente constituída e situada.

Um outro exemplo, referente à contradição, está presente no seguinte trecho que encerra as considerações do tópico *O Conceito de Linguagem*:

E, ainda, por entender que a linguagem **é instrumento** fundamental na constituição das relações sociais, diferentes situações de aprendizagem foram propostas a fim de desencadear ação e reflexão no aluno, favorecendo seu desenvolvimento como ser social. (Terra & Cavallete, 2005: 07; grifo meu)

O ponto de interesse do trecho está na afirmação da linguagem como *instrumento*, que nos permite, então, perguntar: é realmente possível conceber a língua enquanto configurada em discurso e ao mesmo tempo considerá-la instrumento de comunicação? Ao falar em *instrumento* não se estaria supondo ser possível uma apropriação dessa língua?

E a idéia de apropriação não leva a supor a língua principalmente a partir da sua *forma*, a partir de sua faceta de *código*? Parece que considerar a língua como instrumento remete mesmo à sua compreensão como homogênea e invariável, e não à sua compreensão enquanto configurada em discurso, enquanto interação entre sujeitos.

Essa postura teórica contraditória e/ou confusa está presente em toda a seção *Linguagens* do Manual do Professor e possibilita revelar a 'verdadeira' concepção de língua e de seu ensino do livro didático: construída a partir da intertextualidade com textos vinculados a orientações curriculares e a autores de referência no campo dos estudos lingüísticos (grifo meu).

Está constituído, portanto, um discurso sobre a língua que fica a meio caminho do que é esperado pelo meio científico, pelas avaliações de livros didáticos e pelas orientações curriculares, e é efetivamente concebido pelo livro didático como importante ao ensino de língua.

No tópico referente ao ensino dos gêneros, o manual inicia suas considerações com uma citação de Bakhtin, afirmando o uso da língua na forma de enunciados, os quais apresentam *conteúdo temático, estilo e construção composicional* definidos a partir do contexto comunicativo específico.

Mais uma vez, o manual utiliza-se do recurso da intertextualidade (Fairclough, 2001) para falar sobre o ensino de língua, legitimando sua compreensão de gênero e deixando entrever que procura atender às demandas curriculares e do campo de estudos lingüísticos. A citação abaixo corrobora minha impressão, direcionando a atenção para os trechos em destaque:

Os PCN **recomendam** que "as práticas educativas devem ser organizadas de modo a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de: [...] ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação...".

Numa perspectiva atual de ensino de língua materna, não se concebe uma obra didática que se restrinja ao texto literário ou que focalize exclusivamente o texto verbal ou apenas a modalidade escrita. (Terra & Cavallette, 2005: 08; grifo meu)

Os grifos marcam os dizeres dos documentos oficiais ("*Os PCN recomendam*") e os dizeres do campo dos estudos da linguagem ("*Numa perspectiva atual de ensino de língua*"). O manual faz um recorte intertextual de discursos sobre a língua, que circulam em esferas distintas da escolar, para construir o seu texto.

O manual vai defender, portanto, que o papel do livro didático é promover o contato do aluno com o maior número de gêneros possível,

a fim de enriquecer sua *vivência lingüística*, o *desenvolvimento de sua capacidade de compreensão dos textos* e o seu *potencial expressivo* (Terra & Cavallete, 2005:08), conforme o trecho a seguir:

A diversidade de gêneros presente na coleção, além de enriquecer o universo do aluno e sua vivência lingüística, favorece o desenvolvimento de sua capacidade de compreensão dos textos lidos e/ou ouvidos e promove o aperfeiçoamento de seu potencial expressivo enquanto produtor de textos. (Terra & Cavallete 2005: 08)

No tópico relativo à gramática, é interessante perceber que a “voz” (grifo meu). do manual tem destaque no texto e que ela defende o ensino da gramática como requisito à inclusão social.

Ao fazer uso da intertextualidade com os PCN, o discurso do manual atribui ao livro didático, enquanto material de ensino, o papel de garantir *o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania* (PCN – Português, apud Terra & Cavallete, 2005: 08).

Nesse sentido, o ensino de língua estrutura-se sobre a construção e desenvolvimento da “expressividade” (grifo meu) do aluno; expressividade essa compreendida como a capacidade de expressar idéias de modo coerente e gramaticalmente correto.

Qual o papel da escola, então, no ensino da gramática? Evidentemente, aprimorar a capacidade de articulação do pensamento do aluno, discutir e evidenciar as relações gramaticais, oferecendo novas possibilidades de expressão. (Terra & Cavallete, 2005: 09)

Paralelamente a essa concepção de ensino de língua que demonstra, vinculada ao discurso da “tradição gramatical” (grifo meu), o manual traz também a preocupação em retomar discursos de teorias lingüísticas recentes como os que: discutem a viabilidade de se ensinar gramática na escola.

Ademais, os discursos afirmam a importância da formação de alunos leitores e escritores, não apenas conhecedores de nomenclaturas gramaticais; consideram que o aluno já tem certo conhecimento gramatical quando começa a frequentar a escola e destacam como relevante o ensino *reflexivo* da gramática – seu ensino a partir do estudo dos textos escritos.

Esse posicionamento ambivalente constrói o discurso contraditório do manual, que associa discurso da “tradição” (grifo meu) no ensino de língua e discursos advindos de teorias lingüísticas e orientações curriculares. Cabe então uma outra pergunta: Até que ponto essa miscelânea de discursos não seria resultado do desejo de alcançar o

esperado pela avaliação do PNLD? Ao que parece, o livro didático, por questões mesmo de vendagem, deseja ser avaliado positivamente.

No tocante ao ensino da oralidade, o manual demonstra propor uma concepção de ensino baseado na normatização e na disciplinação da fala dos alunos. Esse ensino é normativo na medida em que busca desenvolver o *domínio* de registros de fala formais; e é baseado na disciplinação, porque pretende desenvolver no aluno o discernimento necessário para saber o momento exato de falar durante uma discussão em grupo.

Em relação ao trabalho com oralidade, as atividades propostas nesta coleção passam necessariamente por duas vertentes. Por um lado, visam desenvolver e ampliar as capacidades já adquiridas pelo aluno. No ensino fundamental, esse trabalho inclui **objetivos atitudinais**, tais como saber **a forma e o momento** adequados para falar e ouvir. Por outro lado, e na perspectiva de propiciar ao aluno condições amplas de participação na sociedade, o trabalho com a oralidade visa também a **situações mais estruturadas de uso da fala**, como fazer uma entrevista, uma apresentação sobre tema pesquisado, um relato de experiência ou uma dramatização. (Terra & Cavallete, 2005: 10; grifo meu)

O manual retoma ainda os discursos sobre a oralidade autorizados pelos estudos da linguagem e pelas orientações curriculares, no momento em que afirma a oralidade como outra *modalidade* da língua, tão importante quanto a modalidade escrita e que, por isso, precisa ser estudada a partir de situações concretas de uso:

A atividade de produção de textos não se dá apenas na modalidade oral [...]. O tempo todo produzimos textos na modalidade oral, por isso o trabalho com esse tipo de linguagem deve ter, na escola, o mesmo privilégio que o trabalho com a escrita. [...] Para tanto, é fundamental que se criem no espaço escolar situações em que o uso da linguagem oral se aproxime ao máximo possível de situações concretas de uso. (Terra & Cavallete, 2005: 10)

Por fim, no tópico dedicado à leitura e à escrita, que nos interessa mais diretamente, o manual deixa entrever, através do recorte intertextual dos PCN, que compreende leitura como *fonte* e como *modelo* para desenvolver uma escrita proficiente:

[...] a possibilidade de produzir **textos eficazes** tem sua origem na **prática de leitura**, espaço de construção da intertextualidade e **fonte de referências modelizadoras**. A leitura, por um lado, nos fornece a **matéria-prima para a escrita**: o que escrever.

Por outro, contribui para a **constituição de modelos**: como escrever. (Terra & Cavallete, 2005: 10; grifo meu)

Nesse sentido, passa a defender que o livro didático de português deve promover a formação de *leitores atentos* (Terra & Cavallete, 2005: 10) e de *competentes produtores de texto* (idem: 10).

A leitura apresenta-se, então, como atividade de importância, pois é a partir dela que se tem sobre o que escrever (*matéria-prima para a escrita*) e como escrever (modelos de estruturas textuais e gramaticais).

Ela serviria, portanto, para a estruturação dos planos de *significação* e de *expressão* (Terra & Cavallete, 2005: 10) dos textos escritos, porque seria responsável por promover o acúmulo de experiências de mundo e de conhecimentos lingüísticos. Depreende-se daí que ensinar a escrever passa a ser ensinar a expressar as idéias, sabendo exatamente *o que* dizer e *como* dizer.

Similarmente ao que foi destacado até o momento, repete-se no discurso do manual a associação entre uma postura da tradição de ensino de língua (escrita para expressão do pensamento; leitura para aquisição de modelos de escrita) e uma postura vinculada a estudos lingüísticos recentes:

A produção de texto deve ser significativa, como tudo na relação ensino-aprendizagem. O aluno tem de saber o que, por que, em que situação e para quem está escrevendo. É fundamental discutir a adequação da linguagem em função do interlocutor, do gênero e do suporte. (Terra & Cavallete, 2005: 11)

A partir dessas considerações, passarei à discussão do que se pode depreender dos discursos sobre o ensino de língua e o que esses discursos vieram implicar na concepção de ensino de escrita do manual analisado.

3. Algumas reflexões finais: os discursos de ensino de língua e o discurso de ensino de escrita a eles subjacente

As observações realizadas possibilitaram depreender que o ensino da língua no manual do livro didático analisado tem sua proposição colocada a partir de dois discursos que se contradizem.

De um lado, temos o discurso vinculado à tradição de ensino de português, que compreende a língua apenas em sua faceta de *código*, privilegiando no seu ensino a apreensão e o domínio de estruturas lingüísticas e de gêneros.

E de outro, discursos que se referem a saberes do campo científico dos estudos da linguagem e a saberes presentes em propostas curriculares para o ensino de língua. Nesse caso, diferentemente do

proposto pela concepção tradicional, há uma compreensão de língua enquanto discurso sócio-historicamente situado, o que implica seu ensino voltado aos contextos sociais de uso dos textos.

Essa contradição que permeia e, mais, que constitui o discurso sobre o ensino de língua no livro didático de português, pode ainda ser mais bem compreendida quando se retoma o conceito de *hegemonia*, relacionado ao conceito de *intertextualidade*, já referenciado anteriormente.

Fairclough (2001), para definir *hegemonia*, parte da compreensão de que a produção de enunciados ou de textos é controlada pelas relações sociais de poder; ou seja, ela é socialmente limitada e estruturada. Alguém está autorizado a dizer algo sobre X a um outro em um determinado contexto das relações sociais. Alguns sujeitos estão socialmente autorizados a “dizer” sobre algo, enquanto outros não estão.

Nesse sentido, fica visível no discurso sobre o ensino de língua do manual a relação de tensão entre os discursos hegemônicos e atuais do campo dos estudos da linguagem, das orientações curriculares e dos programas de avaliação e o discurso da tradição escolar, que ainda permanece disseminado.

Isso acontece porque o livro didático precisa considerar outras condições de leitura e outros modelos de leitores, relacionados agora à editoração e à vendagem satisfatória dos livros.

Essa situação advém do fato das políticas públicas de avaliação de materiais didáticos, assim como as orientações curriculares para o ensino de português, estarem, cada vez mais, voltadas a controlar o modo como se estrutura o ensino de língua materna no contexto brasileiro.

Caso os livros didáticos não estejam de acordo com o que esperam os programas governamentais de avaliação e as orientações curriculares, eles podem ter vetadas suas publicações ou podem ter suas vendagens prejudicadas, devido à atribuição de uma avaliação negativa no Guia de livros didáticos.

Como as editoras brasileiras têm o governo federal como principal comprador dos seus livros didáticos, para elas é imprescindível que eles estejam o máximo possível de acordo com as demandas citadas.

Se considerado esse contexto, e a partir dos exemplos discutidos na seção anterior, o Manual do Professor deixa entrever um discurso sobre o ensino de língua que se coloca entre o ensino de estruturas gramaticais e de estrutura dos gêneros e o ensino a partir dos usos sociais dos textos.

A ênfase no estudo da estrutura dos textos e dos gêneros ainda é a que prevalece e pode ser percebida pelo destaque dado, no manual,

ao ensino da gramática e da leitura (compreendida como fonte de assunto e modelo estilístico, para a escrita).

Desse modo, torna-se possível depreender que o ensino da escrita de textos no livro didático analisado está proposto a partir de duas vias principais, que também refletem a tensão tradição/teorias lingüísticas recentes.

A primeira via relaciona-se ao destaque dado ao ensino da leitura como responsável por desenvolver os planos de *significação* e de *expressão* no aluno, conforme esclarece a citação a seguir:

Trabalhar o **plano da significação** é levar o aluno a pensar o mundo, posicionar-se diante dele e assumir sua capacidade de transformá-lo. Para tanto, é preciso que o aluno faça uma "leitura do mundo". E qual é o método mais eficaz para se trabalhar leitura de mundo? Lendo, lendo, lendo; refletindo, discutindo, formulando hipóteses. Percebendo, em cada texto, qual a visão de mundo de seu autor. Ler muitos textos é acumular várias experiências, várias vivências. Só assim conseguimos formar a nossa própria leitura de mundo. [...]

Trabalhar o **plano da expressão** é levar o aluno a perceber que os elementos lingüísticos que sustentam o texto organizam-no. É também, levá-lo a perceber os diferentes recursos expressivos: a denotação e a conotação, os diversos usos da linguagem, a sonoridade das palavras, etc. (Terra & Cavallette, 2005: 10-11; grifo no original)

O *plano da significação* seria o responsável por possibilitar ao aluno ter sobre 'o que escrever'. Essa possibilidade se dá a partir não só da leitura de textos variados, mas também da observação da *visão de mundo* expressa por cada um dos autores desses textos. A lógica então seria: quanto mais textos são lidos, mais informações são acumuladas e mais visões de mundo, conhecidas.

Essa mesma lógica também vale para o *plano da expressão*, que se associa de modo mais direto à observação do 'fazer do outro'. Ao ler o texto, o aluno precisa observar seus recursos expressivos (lingüísticos e de estilo) para futuramente utilizá-los na escrita de seus textos.

A segunda via, que parece direcionar o ensino da escrita de textos, relaciona-se com a importância dada ao trabalho com os gêneros em sua estrutura (prioritariamente) e em seu funcionamento (com menor ênfase). Essa via mantém relação com a primeira destacada, na medida em que considera a aprendizagem da escrita de textos, em gêneros diversos, como dependente do contato dos alunos com o maior número de textos possível:

Vivemos num mundo letrado e visual, em que a palavra e a imagem são importantes meios de comunicação, em todos os setores da vida humana. Estamos expostos a todo tipo de texto, o tempo todo. Portanto, **o conhecimento e o domínio de textos empregados em diversas situações da vida são cada vez mais necessários.**

Assim, nesta coleção, **procurou-se proporcionar ao aluno o contato com uma imensa gama de textos.** Nela, trabalha-se com uma grande diversidade de gêneros, oferecendo textos retirados de diferentes suportes e com as mais distintas finalidades, desde os textos literários aos diversos tipos de textos não-literários, incluindo os textos orais e os não-verbais. (Terra & Cavallette, 2005: 08; grifo meu)

Por fim, talvez fosse válido questionar se apenas o contato com vários gêneros de texto, a partir de exercícios de leitura e de conhecimentos gramaticais, contato esse desvinculado de métodos específicos que direcionam o ensino da escrita, seria mesmo suficiente para o *domínio* das habilidades de produção textual.

A produção textual demanda diversas competências que requerem não só a leitura e os conhecimentos gramaticais para se desenvolverem, isso porque não pode ser compreendida como uma atividade de “imitação” de textos considerados como “bem escritos” (grifo meu).

Se a atividade de escrita for o resultado da *mimesis* dos “bons textos” (textos-modelo), como parece ser o que propõe o discurso presente no manual do professor, então a língua passa a ser compreendida prioritariamente em sua faceta de *código*, anulando, por conseguinte, sua compreensão como *discurso* proferido por *sujeitos* escritores em um determinado contexto comunicativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.277-326.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

_____. *Recomendações para uma política de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. Livros Didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In:_____. (orgs.). *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2004, p.09-28.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.37-46.

_____. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.35-47.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.2, p.53

CHERVEL, A. *La Culture Scolaire: une approche historique*. Paris: Éditions Belin, 1998.

FAIRCLOUGH, N. Intertextualidade. In:_____. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: UNB, 2001. p. 133-306.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.. MOTTA, V. R. *O Livro Didático em Questão*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

TERRA, E.; CAVALETE, F. *Português para Todos*. São Paulo: Scipione, 2005.

Recebido em setembro de 2007
Aprovado em setembro de 2008