

## LIVRO DIDÁTICO COMO GÊNERO DO DISCURSO: REFLEXÕES SOBRE INTERLOCUTOR PRESUMIDO E DOCÊNCIA

Míriam Juliana Pastori Bosco<sup>1</sup>

Professora do Instituto Federal do Paraná – IFPR  
Doutoranda em Letras - Estudos Literários pela UEM

### RESUMO

Ao se entender o livro didático como gênero do discurso (BUNZEN, 2005), admite-se que diversas vozes o atravessam, sendo o interlocutor presumido também determinante desse texto sempre em processo. Neste trabalho, propõe-se uma análise de orientação dialógica que visa uma aproximação da ideia de professor como interlocutor presumido de um material didático de língua portuguesa que faz parte do PNLD-2018, sugerindo-se reflexões sobre livro didático, gênero e ensino. As ideias do Círculo de Bakhtin e de estudiosos de sua obra no Brasil são as bases para a análise aqui proposta. Entre outros aspectos, conclui-se que o professor/interlocutor presumido do *corpus* analisado reconhece a importância de atendimento ao que orientam documentos oficiais e deseja trabalhar os conteúdos de língua portuguesa de forma integrada.

**Palavras-chave:** Docência. Ensino Médio. Livro Didático. Dialogismo. Interlocutor Presumido.

### Introdução

A elaboração de materiais didáticos no Brasil está atravessada por exigências editoriais que, por sua vez, em boa parte dos casos, buscam atender aos editais governamentais. O livro didático de português (doravante LDP) tem sido investigado por profissionais de diferentes áreas e sob distintos enfoques (MUNAKATA, 2012, p. 182; BUNZEN, 2005, p. 11), sendo apontado como um recurso bastante utilizado pelos professores (GRIJÓ; PAULINO, 2005; BATISTA, 2008; DALVI, 2011, OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2015; PIMENTEL, 2018; SÁ, 2019), além de representar uma fatia bastante significativa do mercado editorial<sup>2</sup>. Dentre as possibilidades de observação do livro didático está a perspectiva de tomá-lo como gênero complexo (BUNZEN, 2005), atravessado por diversas vozes, desde as de teóricos e críticos, escritores e outros produtores de objetos culturais, até a legislação vigente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa. Além dessas vozes, há ainda o interlocutor presumido, também determinante desse texto sempre em processo.

Pautamos as reflexões aqui propostas na concepção de Bunzen (2005), que toma o livro didático como gênero do discurso. Sendo assim, ancoramos a análise apresentada em uma concepção interacionista da linguagem, que considera a linguagem como fenômeno que

1 Endereço eletrônico: miriamjpbosco@gmail.com.

2 De acordo com pesquisa realizada pela Nielsen Book e coordenada pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) e pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), em 2019 foram produzidos 395 milhões de exemplares pelo setor editorial brasileiro, dos quais 47,54% foram livros didáticos. Disponível em: <[https://snel.org.br/wp/wpcontent/uploads/2020/06/Produ%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_Vendas\\_2019\\_imprensa\\_.pdf](https://snel.org.br/wp/wpcontent/uploads/2020/06/Produ%C3%A7%C3%A3o_e_Vendas_2019_imprensa_.pdf)>. Acesso em 19 de março de 2021.

se efetiva nas relações sociais. O contexto, os interlocutores, o horizonte social e outros elementos que envolvem a situação de comunicação determinam os sentidos, únicos em cada enunciação. Olhar para a linguagem sob esse viés teórico é entender o texto não como produto, mas como processo, constituído de diversas vozes.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que “a enunciação é de natureza social” e de que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 109). Por isso, além da orientação dos textos para o já dito, também há uma orientação para as possíveis respostas que ainda acontecerão, reforçando-se a constatação de que “o universo da cultura é intrinsecamente responsivo e se move como se fosse um grande diálogo” (FARACO, 2003, p. 57).

Conforme pressupostos bakhtinianos, os interlocutores envolvidos nas situações de comunicação são determinantes para a condução da situação interacional, para a construção dos textos. Autores estão imbuídos de vozes outras que os constituem e se direcionam para um interlocutor presumido, ou seja, sobre o qual se tem uma expectativa também determinante do que se diz. Por isso, é possível identificar algumas características esperadas para o leitor de determinado texto ou ouvinte de um discurso ou qualquer interação.

A partir dessas considerações, questionamos: quais características do interlocutor – o professor - são presumidas em um livro didático observado como gênero complexo? Os objetivos deste trabalho são: a) destacar marcas verbais em recorte de um livro didático de língua portuguesa, verificando quais características do interlocutor presumido elas apontam; b) propor reflexões a respeito das relações entre livro didático e docência a partir de diálogos com as pesquisas sobre o tema. O *corpus* de análise se constitui das orientações didáticas ao professor e do primeiro bloco de atividades sobre literatura<sup>3</sup> da obra *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016), volume 1, suplementado pelo manual do professor, de autoria de William Roberto Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto. A obra faz parte do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, 2018 - e foi a mais adotada por escolas brasileiras<sup>4</sup>. Com este trabalho, visamos contribuir para o debate sobre livro didático, dialogismo e ensino de literatura no ensino médio, assim como sobre formação docente.

### **Pressupostos teóricos**

3 Visto que nosso interesse de pesquisa tem se voltado para a literatura no livro didático.

4 Conforme informações do FNDE, foram distribuídos 1.254.128 exemplares de livros do aluno. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em 28 de setembro 2020.

Investigar o locutor presumido em um LDP parte de uma perspectiva que podemos considerar recente nos estudos desses materiais. Trata-se, como já mencionamos, da abordagem do LDP como gênero complexo, conforme propõe Bunzen (2005; 2009). Por esse viés, tomamos

o conceito de gênero do discurso de base sócio-histórica e discursiva e a própria concepção de língua(gem) e de sujeito que o fundamenta como uma forma interessante de entendermos os processos de produção, circulação e recepção que conferem existência, status e efetiva atuação a essa atividade específica de linguagem (BUNZEN, 2005, p. 26).

Tratar, então, o LDP como gênero complexo implica em considerar os interlocutores envolvidos em toda a situação de interação em que ele se insere. Podemos ancorar a base dessa perspectiva, por exemplo, nas reflexões de Volóchinov (2019) que, no texto *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica*, publicado pela primeira vez em 1926, apresenta ideias significativas no conjunto de reflexões filosóficas do chamado Círculo de Bakhtin. Entre outras reflexões, o texto apresenta o exemplo de duas pessoas que diante da neve atribuem sentidos ao “Poxa!” pronunciado por um deles. Os sentidos possíveis se configuram pela consideração do contexto em que aquela interação acontece e o interlocutor está entre os elementos que constituem o processo de interação.

Não são apenas os casos de conversação oral que se constituem de relações dialógicas. Todas as situações de interação pressupõem um interlocutor e, quando não há um interlocutor real, “este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 116). A variedade de papéis sociais ou de relações estabelecidas entre interlocutores interfere no direcionamento da palavra, já que “a palavra dirige-se a um interlocutor” e “não pode haver interlocutor abstrato” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 116, grifos do autor). Mesmo quando se pretende interagir com um grupo amplo de interlocutores, fala-se com um “interlocutor ideal’ que não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117). Sendo assim, partimos do pressuposto de que autores de LDP tenham em seu horizonte um interlocutor médio presumido, como ocorre em qualquer outra interação verbal.

Para ampliarmos um pouco mais tais proposições, vale considerar a afirmação de Faraco (2003, p. 51) de que “a dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão”. E ainda:

os signos emergem e significam no interior das relações sociais, estão entre seres socialmente organizados [...] Para estudá-los é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação (FARACO, 2003, p. 48).

Também nesse sentido, Barros (1994, p. 4) afirma que todo dizer estabelece “um diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define”. Considerados esses aspectos, o livro didático como gênero complexo (BUNZEN, 2005) constitui-se como resultado de enunciações e como possibilitador de outras.

Os autores do LDP, entendidos como agentes, como locutores, não têm controle sobre os efeitos de sentido que podem gerar. As enunciações possíveis são muito variadas. A situação interativa envolvendo o livro didático sempre vai depender do sujeito empírico professor, de seus conhecimentos prévios, de sua concepção de aluno, de ensino, de escola e, no caso específico aqui apresentado, de literatura. Também dependerá do grupo de estudantes envolvidos na situação, das muitas vozes que constituem cada um. Ainda assim, conforme afirma Bunzen,

quando os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, juntamente com outros agentes envolvidos no processo de edição, selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram unidades didáticas para ensinar tais objetos, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, no sentido bakhtiniano do termo, cuja função social é re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem (BUNZEN, 2005, p. 26-27).

Para a construção de seu texto, portanto, os autores do LDP pressupõem um professor “médio”, um aluno “médio”, concebidos como “seres socialmente organizados” (FARACO, 2003, p. 48), já que

toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 101).

Se considerarmos válidas essas proposições, a antecipação de respostas, de “reações ativas da compreensão”, é realizada pelos autores. Avaliação e resposta do interlocutor são presumidas pelo locutor, “num jogo de imagens individuais e sociais dos protagonistas”

(SOBRAL, 2009, p. 87). Nesse sentido, tanto os textos que compõem o livro didático quanto o próprio LDP como gênero complexo se orientam para o já dito, são orientados para a resposta, havendo, portanto, uma resposta antecipada e um receptor presumido internamente dialogizado (FARACO, 2003, p. 58). Com o texto elaborado, os autores respondem a exigências do mercado editorial e ao Estado, instância que promove a compra dos livros escolhidos pelos professores (tendo em vista a abordagem de uma obra do PNLD). É aos professores (e estudantes) que o material é direcionado, já que aqui se aborda o manual do professor, esperando-se destas palavras outras que perpetuem o infinito diálogo. O outro, numa perspectiva dialógica, é determinante do dizer e é possível identificar, ainda que parcialmente, que outro o texto espera na concretude do texto verbal. É com esse direcionamento e a partir dessas concepções que propomos, aqui, uma análise do elemento interlocutor presumido do *corpus* selecionado.

### **O interlocutor presumido no suplemento ao professor**

Iniciada com o vocativo “Prezado professor”, a introdução das orientações didáticas assume papel parecido com aquele que a carta ao estudante desempenha no início do volume: um possível primeiro contato com o professor (especificamente). Dela são analisados neste trabalho os parágrafos que tratam da disciplina Língua Portuguesa de modo geral e aqueles que enfatizam o ensino da literatura. A citação que segue é longa, mas consideramos importante apresentar os primeiros parágrafos:

Esta coleção foi escrita para você, que sempre desejou trabalhar com uma obra de língua portuguesa que integrasse os conteúdos de literatura, de gramática e de produção textual. Uma obra que não tratasse os estilos de época da literatura de forma cristalizada e estanque, mas estabelecesse relações dialógicas entre a literatura de um autor e de uma época com obras e autores de outras épocas. Uma obra que apresentasse não apenas os conteúdos essenciais da gramática, mas também uma forma diferente de abordá-los, além de incluir capítulos inteiros dedicados à análise linguística. Uma obra que trabalhasse os gêneros de discurso com uma perspectiva dos estudos de letramento, com diferentes práticas de leitura e escrita, e que incluísse gêneros da esfera digital e gêneros multimodais, como o roteiro de documentário e o conto multissemiótico.

Esta coleção tem por finalidade dar uma abordagem contemporânea aos conteúdos da disciplina, atualizada em relação aos estudos literários, à teoria de gêneros e às novas concepções de língua e linguagem.

O trabalho de literatura privilegia o desenvolvimento da competência leitora de textos literários, ao mesmo tempo que estabelece nexos com seu contexto de produção, com textos de outras áreas do conhecimento, bem como com outras linguagens e artes. Além disso, a literatura está presente ao longo de

todo o livro, seja nas frentes de gramática, seja na produção de textos. As literaturas africanas de língua portuguesa têm espaço privilegiado na obra, da mesma forma que a literatura negro-brasileira, até então nunca tratada em outros manuais didáticos.

[...]

Enfim, esta é uma obra sintonizada com o nosso tempo, com as atuais necessidades do aluno e com o seu desejo, professor, de ministrar um curso rico e instigante de língua portuguesa (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 341).

O direcionamento que ocorre pelo uso do vocativo (Prezado professor) é reforçado pela expressão “Esta coleção foi escrita para você”, reiterando o diálogo e o endereçamento do texto e, por extensão, do LDP, estabelecendo com o interlocutor/professor uma relação relativamente informal, marcada pelo uso do pronome *você*. O trecho seguinte é iniciado por uma oração subordinada adjetiva explicativa que acrescenta informações sobre quem seria esse você, o interlocutor presumido: “que sempre desejou trabalhar com uma obra de língua portuguesa que integrasse os conteúdos de literatura, de gramática e de produção textual” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 341). Considerando-se que “toda compreensão é, em maior ou menor grau, prehe de reação responsiva quer em palavras, quer em ação” (BAKHTIN, 2016, p. 122), o material presume, portanto, professores que estejam de acordo com a necessidade de integrar essas diferentes áreas da disciplina e não apresenta argumentos sobre a importância de tal integração, pressupondo, aparentemente, que esse convencimento seja desnecessário.

Há também que se considerar que a afirmação sugere em si a negação: a obra didática não seria adequada ou não atenderia aos professores que não compartilham desses posicionamentos. No entanto, sem questionamentos ou esclarecimentos sobre a importância da integração entre as “frentes”, há uma padronização do interlocutor presumido, o “representante médio do grupo” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 116), supondo-se, possivelmente, não haver divergências entre professores sobre a abordagem do ensino da língua.<sup>5</sup>

A expressão “que sempre desejou trabalhar” indica um interlocutor presumido que não teria acessado uma obra com as características que a coleção em questão supostamente apresenta. Também pressupõe um “desejo” do professor e, desta forma, atribui ao interlocutor um conhecimento (compartilhado) sobre a necessidade ou importância dessa “integração” dos conteúdos. Essas características presumidas também estão provavelmente pautadas no possível conhecimento dos autores do material sobre a legislação que orienta o ensino de

5 Não há garantias de consenso entre os professores sobre o ensino da língua. O trabalho de Oliveira (2013), por exemplo, indica divergências entre professores sobre o ensino de literatura.

língua portuguesa no ensino médio e que deve(ria) ser de conhecimento dos professores no país. Consideramos que autores de livros didáticos e professores da educação básica, assim como outros agentes desse processo, compartilham “certo horizonte social”, já que, conforme afirmam Bakhtin e Volochínov (2014, p. 116),

na maior parte dos casos, é preciso supor [...] um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito.

Além disso, podemos afirmar que o que é dito na introdução pretende agradar ao interlocutor, visto que não se pode descartar o caráter de mercadoria do LDP e sua “sobredeterminação pelo mercado”, tal como aponta Munakata (2012, p. 185). A continuação do 1.º parágrafo reforça a valorização da obra com a repetição da expressão “uma obra” em quatro situações, três delas em início de período, seguidas de termos indicativos do suposto desejo do interlocutor, constituindo orações subordinadas adjetivas restritivas, ou seja, especificando as características que agradariam ao interlocutor e destacando que ele deseja esta obra e não outra. Não por acaso, os verbos que seguem a expressão “uma obra” estão no modo subjuntivo: “integrasse”, (não) “tratasse”, “estabelecesse”, “apresentasse”, “trabalhasse”, “incluísse”. Podemos afirmar que esses verbos não são apenas descritivos das ações atribuídas à obra, mas têm conotação valorativa, predominantemente positiva no contexto em que aparecem.

A última frase do primeiro parágrafo (“Uma obra que trabalhasse os gêneros de discurso com uma perspectiva dos estudos de letramento, com diferentes práticas de leitura e escrita, e que incluísse gêneros da esfera digital e gêneros multimodais, como o roteiro de documentário e o conto multissemiótico” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 341)) indica a pressuposição de um interlocutor interessado em abordagens contemporâneas do ensino da língua (gêneros do discurso, letramentos, gêneros da esfera digital, gêneros multimodais). Tendo em vista a intenção da introdução – frisamos novamente, não só de apresentação da obra, mas de convencimento de que vale a pena adotá-la nas escolas –, o interlocutor presumido seria alguém que se pretende atualizado em relação aos posicionamentos recentes relacionados ao ensino de português e a usos da língua vinculados aos modos de existir da contemporaneidade.

Esses aspectos são reiterados pelo segundo parágrafo, que destaca justamente que a coleção “tem por finalidade dar uma abordagem contemporânea aos conteúdos da disciplina,

atualizada em relação aos estudos literários, à teoria de gêneros e às novas concepções de língua e linguagem”. Aparentemente tais “atualizações” ou “novas concepções de língua e linguagem” incluem a perspectiva do estudo dos gêneros.

No parágrafo dedicado ao trabalho com literatura, os autores destacam o desenvolvimento da competência leitora e o estabelecimento de nexos com outras áreas de conhecimento e outras linguagens, indicando, assim, um interlocutor que reconheça as recomendações de documentos oficiais, (não sendo necessário posicionamento sobre sua importância) e sobre interdisciplinaridade. Um interlocutor/professor provavelmente saberá de orientações oficiais a esse respeito, assim como exigências das Leis n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e n.º 11.645/2008 (BRASIL, 2008), sobre os estudos indicados na sentença “as literaturas africanas de língua portuguesa têm espaço privilegiado na obra, da mesma forma que a literatura negro-brasileira, até então nunca tratada em outros manuais didáticos”. Espera-se, aí, um interlocutor ciente da negligência histórica em relação a essa produção literária, que possivelmente aceitará a informação de que nenhum outro manual didático tenha dado espaço a ela. De toda forma, a introdução quer apresentar a obra como algo a ser adquirido, já que apresenta versatilidade também no que diz respeito à legislação vigente sobre a qual se pressupõe um interlocutor consciente (e desejo de cumpri-la). O último parágrafo da introdução ratifica a imagem de um interlocutor presumido “desejante”, além de reforçar que a obra pode atender a esses desejos que, em síntese, se caracteriza pela atualidade (“obra sintonizada com o nosso tempo”) em que, ao que parece, o termo “gênero” ocupa espaço significativo.

Em seção intitulada *A estrutura e a metodologia da obra*, os autores apresentam o que o título propõe. Parte significativa dessas orientações é expositiva, especialmente no início. Ao apresentar a abertura da unidade, os autores afirmam que “o papel da abertura é despertar a curiosidade dos estudantes e estimulá-los para os estudos que serão desenvolvidos na unidade” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 342). Há aí a indicação de que se pressupõe que o material será ferramenta desde sua abertura de unidade e que o professor solicitará a realização das demais atividades. Percebemos, aqui, a expectativa de que o LDP conduza a atividade pedagógica, corroborando algumas pesquisas que têm informado a presença intensa do LDP em sala de aula, como já mencionamos na introdução deste trabalho. Sobre esse aspecto, vale lembrar a pesquisa de Bunzen (2009), que apontou para um uso que podemos considerar flexível do LDP, mesclado a outros procedimentos autorais das professoras cuja ação docente foi investigada.



Na parte *Literatura*, os autores apresentam as concepções teóricas que teriam orientado a produção do material. É possível que eles se valham não apenas dos autores que os agradam, mas daqueles que possam ser bem aceitos pelo interlocutor presumido. O primeiro nome mencionado é Antonio Candido: “Esta obra didática tem como princípio a ideia de Antonio Candido (2011) de que as produções literárias enriquecem a nossa percepção e a nossa visão de mundo, e sua fruição é um direito das pessoas de qualquer sociedade” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 343). Trata-se de crítico literário e intelectual amplamente reconhecido. Mesmo que não o seja para alguns, a interação que se estabelece entre autores e professores está pautada em protocolos, dentre eles o conhecimento compartilhado quanto a procedimentos de produção de textos científicos e escolares e da importância de que as afirmações e a condução do processo pedagógico tenham respaldo<sup>6</sup>.

Em “diferentemente do ensino pautado em memorização mecânica de autores, de obras e de características de determinado movimento literário” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 343), espera-se um interlocutor que já tenha realizado essas práticas, que conhece ou já viu críticas a esse respeito e que, ao adotar o material para suas aulas, as recusaria realizando as atividades propostas no livro, supostamente com abordagem distinta.

Em seguida, o texto indica estar respaldado na legislação, pressupondo, mais uma vez, um interlocutor que valoriza essa subordinação, já que ele também precisaria “cumprir” o que os documentos oficiais orientam. Os autores reforçam, assim, para o interlocutor, que a necessidade de atendimento a normas federais será cumprido, presumindo um interlocutor desejoso disso.

Depois de enfatizar a afinidade da obra com documentos oficiais, os autores destacam as outras vozes que orientaram a confecção da coleção:

As atividades didáticas aqui propostas têm, fundamentalmente, como base teórica as concepções de Antonio Candido sobre as relações entre literatura e sociedade e de Mikhail Bakhtin a propósito do dialogismo, bem como as ideias de Marisa Lajolo e Regina Zilberman a respeito dos contextos de produção e recepção das obras literárias no Brasil (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 344).

A citação dos nomes de Candido, Bakhtin, Lajolo e Zilberman, sem explicações sobre sua importância no cenário da pesquisa em literatura, indica o pressuposto, por parte dos

6 Se considerarmos a possibilidade de se pensar, ainda que lateralmente, a formação docente, vale lembrar o que afirma Oliveira (2013, p. 69): “É possível perceber ainda, nas linhas e entrelinhas dos editais, a tendência de encarar o livro didático e seu manual do professor como um suposto instrumento de formação do professorado brasileiro mais carente, que teria seu acesso à informação limitado à publicação dos PCN, aos guias de livros didáticos e aos próprios livros didáticos.”

autores, de que isso é de conhecimento do interlocutor ou, como fazem textos de caráter científico, apenas indicam em que suas afirmações têm respaldo, o que consideramos pouco provável aqui.

Se existem pressupostos sobre o conhecimento que o outro possa ou deva ter para que se estabeleça o diálogo desejado, também é possível deduzir, pelos esclarecimentos fornecidos, os conhecimentos que os autores supõem que seus interlocutores não têm. Nesse sentido, destaca-se o seguinte trecho das orientações: “Os diálogos podem, ainda, estabelecer uma relação intertextual – relação na qual a referência a outro texto pode aparecer explícita ou implicitamente” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 346). Ao que parece, os autores não quiseram deixar dúvidas sobre quais tipos de intertextualidade aparecem na obra ou consideraram que esse conhecimento não fazia parte do repertório dos interlocutores<sup>7</sup>. Há também, nesse sentido, esclarecimentos sobre textos multimodais e não verbais (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 344). Outro exemplo ocorre na enumeração de algumas obras, sem esclarecimentos, até que se chegue à última: “... e do romance *A audácia dessa mulher*, de Ana Maria Machado (1941), que apresenta uma relação intertextual com *Dom Casmurro*, de Machado de Assis” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 350). Tendo em vista a discrepância em relação à apresentação das demais obras, aparentemente os autores presumiram tratar-se de romance menos conhecido de seus interlocutores do que os demais, além de reforçar a perspectiva da intertextualidade presente na obra.

O texto sobre a base teórica para o ensino de literatura encerra-se da seguinte forma:

A proposta de ensino de literatura que aqui se apresenta contempla os múltiplos diálogos entre as diferentes linguagens, entre os textos e seus contextos, entre as diferentes áreas do saber, entre o passado e o presente, para que o estudante, para além do “mero exercício de erudição e estilo”, como registram os *Parâmetros curriculares nacionais + ensino médio*, exercite a reflexão e a criticidade, experimente a fruição estética e literária, adquira o conhecimento do outro e conquiste o conhecimento de si (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 346).

Esse último parágrafo da seção reforça e sintetiza o que orienta o trabalho da coleção, considerando o acordo e o desejo do professor de realizar as atividades dessa forma. O pressuposto de que o interlocutor esteja de acordo com as bases teóricas e princípios

7 Durante as discussões promovidas no Simpósio “Questões do texto: reflexões teóricas, análise de *corpus* e aplicações didáticas”, realizado no XIV Seminário Nacional de Literatura, História e Memória (Unioeste, 2020), em que uma versão inicial deste trabalho foi apresentada, o professor Dr. Edson Carlos Romualdo alertou para a possibilidade de que os esclarecimentos sobre intertextualidade estariam relacionados à ideia de que se trata de termo menos “em voga” do que os demais (sugeridos como norteadores da produção do material), não se presumindo, necessariamente, que fosse tema desconhecido do interlocutor presumido.

norteadores se confirma pela ausência de antecipações de contra-argumentos quanto ao que é exposto<sup>8</sup>. Dos esclarecimentos sobre as seções do material, destacamos os trechos que poderiam ser considerados injuntivos, já que sugerem ações que o professor deveria desempenhar ao usar o livro em questão:

Além de participar desse trabalho sistematizado proposto nesta obra, é importante que os estudantes entrem em contato com outros objetos culturais sugeridos no Fique conectado!, a fim de aprofundar seu conhecimento sobre o período estudado, de despertar sua sensibilidade estética e de promover o conhecimento de outras linguagens (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 347, grifo nosso).

Assim, tem-se a oportunidade de abordar as relações entre autor, obra e público, as relações do movimento literário com seu momento histórico e, como decorrência, a visão de mundo e os valores cultivados na época (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 348).

Como esses textos pertencem a diferentes áreas do conhecimento, é importante que, nessa seção, eles sejam lidos na classe e suas questões sejam discutidas e resolvidas oralmente, a fim de estimular o interesse dos estudantes. Determinadas reflexões realizadas no Entre saberes podem ser retomadas nos capítulos seguintes (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 349, grifo nosso).

A finalidade dessa seção é mostrar aos estudantes que textos escritos em diferentes épocas, mais recuadas no tempo ou mais recentes, guardam relações próximas com temas e estruturas ainda recorrentes nos dias de hoje, e que, portanto, a literatura é uma manifestação cultural universal (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 350).

O propósito dessa seção é ampliar o repertório cultural do estudante e reforçar a ideia de que temas, perspectivas e formas presentes nas diferentes manifestações culturais do passado, entre as quais a literatura, ainda estão presentes na contemporaneidade. Em relação à estratégia de ensino, o professor poderá desenvolver essa atividade com os estudantes, oralmente ou por escrito. Como essa seção pode envolver música e imagens, se houver a possibilidade de os estudantes ouvirem as canções ou observarem as imagens em um projetor, na sala de aula, a atividade oral torna-se ainda mais interessante (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 351).

Nesse último trecho, percebemos que os autores veem seu interlocutor presumido como alguém que pode enfrentar dificuldades para usar certos recursos em sala de aula, já que faz a recomendação “se houver possibilidade”, ou seja, se o professor dispuser de determinados recursos didáticos, tais como um aparelho de som e um projetor. Verificamos

8 Ainda que estivesse tratando especialmente de uma situação de conversação, cremos ser reflexão pertinente, aqui, o que propõe Volóchinov (2019, p. 124): “Quando uma pessoa pressupõe que o outro discorda dela ou ao menos não tem certeza ou dúvida de sua concordância, ela não só entoa as palavras de outro modo, como constrói o enunciado de outra maneira.”

também a recorrência de orações subordinadas substantivas subjetivas iniciadas com “é importante”. Tais orações adquirem, tendo em vista as relações sociais entre os interlocutores e os propósitos de orientações didáticas, um caráter injuntivo, já que acabam indicando ações cuja realização merece destaque entre outras sugeridas. Com elas, os autores enfatizam a seus interlocutores presumidos o que não poderia ser deixado de lado. As orientações didáticas também destacam ações *importantes* que devem ser realizadas pelo professor. Dentre elas destacam-se: diversificação de leituras (silenciosa, em voz alta, leitura oral de poemas especialmente no 1.º ano); realização das atividades (individual, coletiva, na sala de aula ou em casa); ênfase na importância (“é importante...”) da discussão no momento de correção e avaliação, e de que os textos sejam lidos na classe; sugestão de abordagem nas avaliações (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 351-352).

### **O interlocutor presumido nas propostas de atividades**

Além das orientações didáticas, o manual do professor também apresenta um diálogo constante dos autores com o professor em dizeres específicos sobre as atividades, tais como sugestões de respostas e orientações ou sugestões pontuais. O livro didático, em suas orientações e atividades, pressupõe o reconhecimento das possíveis enunciações que o envolvem. Percebemos isso de forma bastante marcada nos seguintes elementos: comandos de atividades (indicações de ações futuras: “Você vai ler”; verbos no imperativo/injuntivo: “leia, comprove, observe, levante hipóteses, considere” etc.), na solicitação para registrar no caderno (sem explicações adicionais, pressupondo o reconhecimento por parte do estudante - e do professor - de que o livro didático seja um bem público não consumível), reforçando-se, assim, a ideia de que “a situação integra o enunciado como parte necessária de sua composição semântica” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 120), visto que as práticas envolvendo o livro didático – seu manuseio e finalidade – são de conhecimento comum e estão implicadas no texto apresentado.

Os autores pressupõem, portanto, um professor “médio”, um aluno “médio” e todos os interlocutores são “seres socialmente organizados” (FARACO, 2003, p. 48), como já mencionamos. Assim, o livro didático como gênero complexo (BUNZEN, 2005) constitui-se como resultado de enunciações e como possibilitador de outras, havendo, ainda, as enunciações possíveis envolvendo os outros textos (gêneros) que fazem parte do material.

Se o suplemento ao professor apresenta-se com “um” (representante médio de *um* grupo) interlocutor presumido, parece-nos que o LDP em si, seu conteúdo e atividades,

concebe ao menos “dois” (representantes médios de *dois* grupos) interlocutores, já que o aluno passa a fazer parte do jogo interacional. Sobre isso, vale refletir sobre o que afirma Munakata:

Ler/usar livro didático implica assim pelo menos dois leitores permanentes: aluno e professor. É claro que outros livros também supõem uma diversidade muito grande de leitores, mas o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ela é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro pode-se até dizer que o livro didático deixa de sê-lo. Esses leitores, além disso, mantêm entre si certa relação de poder: mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro (MUNAKATA, 1999, p. 579).

É possível considerar, então, que há direcionamentos ao estudante e aqueles que se voltam especificamente ao professor, constando, inclusive, apenas no manual docente. Da parte didática propriamente dita, optamos por destacar as interpelações diretas ao interlocutor, destacando as relações estabelecidas com o professor, dentre as orientações da primeira parte do livro dedicada à literatura, sem desconsiderar que agora se prevê a participação do estudante. A primeira atividade da seção *Foco no texto* é a seguinte:

Você vai ler, a seguir, três textos. O primeiro, “José”, de autoria de Carlos Drummond de Andrade, é um dos mais importantes poemas da literatura brasileira; o segundo é uma colagem feita pelo fotógrafo britânico Ewan Fraser; o terceiro é a letra de uma canção de Gabriel, O Pensador.” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 14).

O enunciado da atividade é direcionado a outro interlocutor presumido, o estudante, mas não deixa de também estabelecer interlocução com o professor. Logo abaixo do enunciado, ocorre a primeira sugestão ao professor<sup>9</sup>: “Professor: Na Internet, é possível encontrar a declamação do poema “José” feita pelo próprio autor, o mesmo poema musicado por Paulo Diniz e a canção “Tem alguém aí?” cantada por Gabriel, o Pensador (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 14). A sugestão indica que os autores presumem um professor interessado em ampliar conhecimentos e experiências estéticas além do material verbo-visual disponível no livro. Também pressupõe que o professor saiba como lidar didaticamente com as mídias sugeridas, já que não há indicações sobre sua execução em sala de aula.

9 Tais sugestões aparecem em fonte de tamanho reduzido e em cor distinta do corpo do texto, como tem sido recorrente em manuais do professor há alguns anos.

A segunda sugestão com interpelação direta ao professor acontece em relação à atividade 6: “O eu lírico da canção também se encontra em um beco sem saída. c. De acordo com o ponto de vista expresso na canção, as drogas são uma saída para o jovem? Justifique com elementos do texto” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 17). A sugestão ao professor é a seguinte: “Professor: Aproveite a oportunidade para conversar com os alunos a respeito do risco do uso de drogas e das causas que muitas vezes levam os jovens a tomar esse caminho” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 17). Supõe-se, aqui, um professor interessado em realizar tais discussões, possivelmente consideradas importantes em escolas de ensino básico<sup>10</sup>.

Outra interpelação direta ocorre a respeito da seguinte atividade: “3. De acordo com o texto de Antonio Candido: a) O que é literatura?”. A ela seguem-se as sugestões: “3.a) São ‘todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático’ ou, ainda, ‘a criação ficcional ou poética’. Professor: Amplie o conceito, comentando com os alunos que são todas as formas de criação artística que nos conduzem a um mundo de imaginação ou fantasia” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 18). Aparentemente, presumiu-se um interlocutor que poderia desconhecer um determinado conceito de poesia, de modo que a sugestão iniciada pela interpelação direta poderia ser entendida como relativamente redundante em relação à sugestão de resposta.

Sobre a colagem *Homem nu agachado no ar* (1990), do fotógrafo britânico Ewan Fraser, apresentada na parte *Foco no texto*, juntamente com o texto de Drummond e a canção de Gabriel, o Pensador, há duas questões: “a. Qual é a figura principal mostrada na colagem?; b. Que semelhança há entre a foto e os dois textos lidos?” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 17). Nesse caso, como não há maiores esclarecimentos sobre a imagem (ora denominada “colagem”, ora denominada “foto”), o LDP parece sugerir um interlocutor/professor capaz de organizar outras reflexões e outros conhecimentos que não necessariamente aparecem no material, inclusive indicando o reconhecimento de “autoria” do próprio docente (BUNZEN, 2009) em relação à aula. Outra suposição é de que o interlocutor presumido possa ser alguém que compreende a proposta de abordagem dialógica do material e que vê em si, portanto, um interlocutor ativo, provocador de enunciações distintas daquelas propostas pelos autores.

A orientação para o já dito, no manual do professor, remete aos textos da cultura (e todos os relacionados aos textos escolhidos), aos documentos oficiais que moldam a produção

10 Essa proposição mereceria atenção específica devido às questões que envolvem o que poderia ser considerado um tratamento “pedagógico” do artístico/literário, que não cabem nos propósitos do artigo ora apresentado.

do LDP e, internamente, às orientações didáticas. Isso como diálogos “verificáveis”, já que não há acesso aos diálogos possíveis que constituem cada enunciação envolvendo o material, estudantes e professor. Essa orientação também se verifica no estabelecimento de contatos entre os textos apresentados e nas indicações ao professor para ouvir Drummond, Paulo Diniz e Gabriel, o Pensador. Essas referências reforçam o pressuposto de que há um “ ‘simpósio universal’, de que somos seres socialmente organizados, situados e agindo num complexo quadro de relações socioculturais, no interior do qual se manifestam relações dialógicas” (FARACO, 2003, p. 63).

Como todo dizer também é orientado para a resposta e pressupõe seus interlocutores, a resposta antecipada é reforçada, no LDP, pelas questões propostas e outros elementos que constituem o gênero LDP. O glossário, por exemplo, antecipa uma resposta do tipo “não compreensão vocabular”, já que se propõe colaborativo para a compreensão do texto. Pressupõe, assim, um interlocutor (estudante) que desconhece as palavras elencadas, mas que possivelmente conhece as demais.

Nesse sentido, a voz do professor junta-se às vozes dos autores e, por extensão, às vozes que constituem o discurso do material didático (teóricos, críticos, professores, documentos – Estado), participando de “um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época” a que pertence (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 116). Ao mesmo tempo que se constitui como interlocutor (pressuposto) o docente também faz parte do conjunto de vozes que compõem os comandos. Afinal, quando um enunciado orienta a realização de uma atividade, é também o professor quem a direciona.

### **Considerações finais**

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, quais sejam: a) destacar marcas verbais em recorte de livro didático de língua portuguesa, verificando quais características do interlocutor presumido elas apontam; b) propor reflexões a respeito de gêneros, livro didático e docência, a partir de um diálogo com as pesquisas sobre as relações estabelecidas entre professores e esses materiais; é possível propor as considerações seguintes. A identificação de características do interlocutor presumido no *corpus* analisado foi feita observando-se o uso de vocativo, pressuposição de conhecimento compartilhado a respeito dos usos do material didático e das práticas escolares, de conhecimentos teóricos e documentos norteadores do processo didático/pedagógico, ausência de antecipação de contra-argumentação, ênfase a

ações a partir de orações subordinadas substantivas subjetivas e sugestões direcionadas a atividades.

Sem desconsiderar as dificuldades para a “apreensão e conceituação do gênero escolar” (BATISTA, 2009, p. 49), é possível afirmar que a análise dos aspectos acima elencados permitiu verificar que o interlocutor/professor presumido pelos autores, nesse material, é alguém que conhece ou reconhece a importância de atendimento ao que orienta a legislação vigente, nessa situação representada pelos *Parâmetros curriculares nacionais + ensino médio*; não refuta a validade de abordagens de ensino dos quais fazem parte vezes como as de Bakhtin, Candido, Zilberman e Lajolo; deseja trabalhar os conteúdos de língua portuguesa (literatura, gramática e produção textual) de forma integrada e almeja desenvolver seu trabalho a partir de uma abordagem de ensino contemporânea, que inclui uma concepção de língua/linguagem por gêneros do discurso.

Foi possível constatar, assim, ainda que de modo parcial, as possíveis características presumidas pelos autores do LDP mais adotado pelas escolas brasileiras pelo PNLD-2018, autores entendidos aqui como o conjunto de agentes responsáveis pela existência dos livros didáticos. Considerando a afirmação de Bunzen (2009, p. 19) de que “a escolha de um objeto de ensino e as formas de apresentá-lo não se restringem apenas a uma questão de transposição didática de conceitos teóricos, mas envolvem um processo complexo de negociação, de intercalações, de dúvidas e de riscos”, entendemos que olhar para o LDP como gênero complexo seja relevante para as discussões sobre livro didático, gênero discursivo e ensino, assim como sobre a formação e o papel do professor nesse processo, compreendido aqui como interlocutor participante de uma situação interacional.

## Referências

BAKHTIN, M. Diálogo I. In: **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994. p. 1-9.

BATISTA, A. A. G. **O texto escolar**: uma história. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.



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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União.** Brasília, 11 mar. 2008.

BUNZEN, C. S. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso.** (Dissertação de Mestrado) Unicamp, Campinas, 2005.

BUNZEN, C. S. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais.** Campinas, SP : [s.n.], 2009.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; CODENHOTO, C. D. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso.** vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2016 (Suplementado pelo manual do professor).

DALVI, M. A. O modernismo nos livros didáticos de ensino médio: os temas e textos tidos como fundadores e a formação do leitor escolarizado. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 37, p. 28-47, jul./set. 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** Curitiba: Criar Edições, 2003.

GRIJÓ, A. A.; PAULINO, G. Letramento Literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. **Revista da Faced**, [S. l.], n. 09, p. 103-115, 2005.

MUNAKATA, K. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999. p. 577- 594.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, G. R. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino.** São Paulo: Alameda, 2013.

PIMENTEL, P. S. **O dispositivo literatura no livro didático.** 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SÁ, A. P. dos S. de. **A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2009 ao PNLD 2015.** 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SILVA, S. P. **Literatura e ensino**: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica (1926). In: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 109-146.

### **TEXTBOOK AS A DISCOURSE GENRE: CONSIDERATIONS ABOUT PRESUMED INTERLOCUTOR AND TEACHING**

**ABSTRACT** Textbook considered as a discourse genre (BUNZEN, 2005) is constituted by some voices, include the presumed interlocutor, that determines this text always in process. This work proposes an analysis that has the objective an approximation of idea about teacher as an interlocutor presumed in a textbook of Portuguese language, that is part of PNLD-2018, and it aims to suggest discussions about textbook, discourse genre and teaching. Bakhtin Circle and researchers works of its ideas in Brazil are basis for the analysis proposed. Between others aspects, this paper conclude that teacher/presumed interlocutor of analyzed material is someone that recognizes the importance of answer official documents and aims to work the subjects of Portuguese language (literature, grammar and textual production) in a integrated way.

**Key-words:** Teaching. High School. Textbook. Dialogism. Presumed Interlocutor.

**Envio: fevereiro/2021**  
**Aceito para publicação: maio/2021**