

O DISCURSO DE MANUAIS DO PROFESSOR EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO DO CRONOTOPO

Luana de Araujo Huff

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Mestra em Linguística pela UFSC – Florianópolis – SC – Brasil.

RESUMO: O presente trabalho objetivou compreender, a partir da análise dialógica de discurso dos manuais do professor intercalados a livros didáticos de Língua Portuguesa direcionados ao Ensino Médio, como o discurso da mudança e o discurso da manutenção se entrecem no cronotopo do ensino de língua portuguesa na esfera escolar. O referencial teórico-metodológico consocia-se aos escritos do Círculo de Bakhtin e às pesquisas atuais no que tem se denominado de Análise Dialógica de/do Discurso. Em relação aos resultados da nossa análise, o que pudemos compreender é que a tensão entre esses dois discursos engendra o cronotopo de crise do ensino de língua portuguesa, refletido/refratado pelo discurso de conflito.

Palavras-chave: análise dialógica do discurso; análise de livros didáticos; manual do professor.

ABSTRACT: This paper aimed at understanding, based on dialogic analysis of discourse of teacher's manuals interleaved in Portuguese language textbooks for high school students, how discourse of change about language teaching and the discourse of tradition are interlaced into the chronotope of Portuguese language teaching in the school sphere. The theoretical and methodological framework is consociated to Bakhtin Circle's papers as well as to current researches on what has been named Dialogical Analysis of Discourse. Regarding to the results of this analysis, it can be understood that the tension between both discourses interlace the crises chronotope of Portuguese language teaching, reflected/refracted by the discourse of conflict.

Keywords: dialogic analysis of discourse; textbook analysis; teacher's manual.

INTRODUÇÃO ¹

Há, hoje, no campo da Linguística Aplicada, um grande debate a respeito da necessidade de renovação do ensino de Língua Portuguesa; por um ensino menos taxionômico e cumulativo

¹ O texto que ora se apresenta deriva-se da minha dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, intitulada 'O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de Língua Portuguesa: em torno da prática de análise linguística' (HUFF, 2017). Nela, analisei as orientações constantes do manual do professor intercalado ao livro didático, com o objetivo de compreender como se constitui e funciona o discurso desses manuais quanto à questão da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

da linguagem e mais reflexivo e operacional. Seja pela permeabilidade que os discursos pedagógicos têm à novidade, seja pela ineficácia das ferramentas educacionais disponíveis, o histórico da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil (SOARES, 2002; PIETRI, 2003; BUNZEN, 2011) nos mostra que o discurso da renovação está entrelaçado a este ensino desde que ele foi institucionalizado.

Em meados dos anos 1980², esse discurso de renovação assume uma nova perspectiva; para além da renovação das ferramentas e metodologias de ensino, propõe-se uma redefinição do objeto de ensino em si: a língua. A língua(gem) já não é mais entendida apenas enquanto sistema de formas; mas sim como meio de interação entre os sujeitos. Isso implica uma reformulação completa das práticas de ensino; desde os conteúdos a serem trabalhados e sua sistematização no currículo; até a relação professor/aluno, escola/sociedade. E várias foram as correntes teóricas que se propuseram a esse desafio: a Sociolinguística, a Linguística Textual, entre outras. Esses vários discursos, produzidos nos meios acadêmicos e ressignificados na esfera escolar é o que denominamos como **discurso da mudança** (PIETRI, 2003) e que se contrapõe ao **discurso da manutenção** (PIETRI, 2003). Dentro do discurso da mudança, optamos por trabalhar com os discursos relacionados à linguística interacionista, mais especificamente com os trabalhos iniciados por Geraldini (2011 [1984]) e Franchi (2006 [1991]) e denominados por Britto (1997) como proposta de ensino operacional e reflexivo.

O discurso da manutenção é também um conjunto de discursos, e tende a defender as práticas tradicionais de ensino da língua³ e sua visão enquanto sistema de formas. Esses discursos permeiam a sociedade e podem ser vistos em programas de televisão e rádio que prezam pelo bem falar e escrever; na cobrança dos pais em relação ao professor de língua portuguesa; na organização do currículo escolar, e assim por diante.

² Utilizo essa data como um marco histórico, dada a abertura política do país; contudo, tais discussões iniciam-se antes, ainda na década de 1960 a partir dos estudos linguísticos na academia. Debates estes que são interrompidos devido à situação política do país (SOARES, 2002).

³ Entendo como ensino tradicional aquele que ensina partes do sistema linguístico, privando pela taxonomia, utilizando, geralmente, exercícios de prática dessas partes separadamente, no nível da frase e sem atenção para os usos sociais da linguagem. Mas, é importante lembrar, nenhum discurso é desprovido de intenção e de valorização ideológica (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]); de tal forma que reconhecemos que esse discurso sobre o ensino tradicional de língua serviu a um propósito de divulgação da Linguística e, como nos lembra Angelo (2005, p. 04), “o ensino tradicional de Língua Portuguesa não se esgota na imagem que nos é dada a conhecer sobre ele, ou seja, a de um todo homogêneo, um ensino que se repetiu sem alterações ao longo dos tempos; [...] essa é apenas uma das imagens possíveis, que, por advir da esfera científica e oficial, tem silenciado a emergência de outros sentidos”.

Com esse panorama em mente, é o objetivo geral deste artigo, compreender como esses dois discursos constituem o cronotopo do ensino de língua portuguesa na esfera escolar. Para tanto, apresento uma leitura possível do que seja o conceito de cronotopo na teoria do Círculo de Bakhtin e, na sequência, uma análise dialógica dos discursos⁴ dos manuais do professor intercalados a livros didáticos de Língua Portuguesa direcionados ao Ensino Médio. Como objeto de análise desses discursos, definimos a prática de análise linguística que, juntamente com a prática de leitura e de produção de textos, forma o que Geraldi (2011 [1984], 1997 [1991]) denominou como tripé de ensino da língua(gem), entendendo esse objeto como representativo do discurso de mudança, uma vez que propõe que essas três práticas devem estar entrelaçadas e voltadas para os usos sociais da língua(gem) e para os usos que o sujeito aluno pode fazer com a língua(gem).

A opção pelo manual do professor para compreender o cronotopo do ensino de língua(gem) se dá em relação à grande importância do livro didático como ferramenta nas salas de aula do país. Segundo dados do MEC/Inep/Deed (2015), o número total de matrículas no Ensino Médio, em 2014, era de, aproximadamente, 9,6 milhões de alunos (no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos); desse total, aproximadamente 7,7 milhões estavam matriculados nas redes municipais e estaduais de ensino (que são as redes que concentram o maior número de alunos da educação pública). Já, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2015, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) atendeu pouco mais de 7,1 milhões de alunos. Se considerarmos os números apresentados, temos um pouco mais de 90% dos alunos de escolas públicas utilizando os livros distribuídos pelo PNLD em todo território nacional. Com isso, analisar o manual do professor intercalado ao livro didático de Língua Portuguesa é, em certa medida, compreender como o ensino da língua(gem) se discursiva (mesmo que veladamente) nas aulas de Língua Portuguesa. Uma vez que, ainda que não se possa afirmar que todos os professores se utilizem desse material ou de que forma o utilizam, é indiscutível que eles têm acesso a ele.

⁴ Segundo Acosta-Pereira e Rodrigues (2015, p. 61, grifos dos autores), a ADD é uma das vias, na área de Linguística Aplicada e Linguística, “[...] de acessos aos sentidos da prática discursiva [...] que vem se consolidando como *resposta* dos interlocutores contemporâneos aos escritos de Bakhtin, Volochínov e Medviédev”.

CRONOTOPO: A PORTA DE ENTRADA PARA A COMPREENSÃO DOS SENTIDOS

Bakhtin (2002 [1975], p. 211) propõe o cronotopo⁵ como “uma categoria conteudístico-formal da literatura”, definindo o termo como “a interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura” (p. 211). Essa definição perpassa toda a análise feita pelo autor no capítulo “Formas de Tempo e de Cronotopo no Romance (Ensaios de Poética Histórica)” (2002 [1975]), uma análise essencialmente voltada para a construção/representação do tempo-espaço na narrativa literária⁶.

Nesse mesmo texto, o autor ainda revela que a categoria é assimilada quase que metaforicamente da teoria da relatividade de Einstein⁷. Uma interpretação possível (e esclarecedora) do que seja essa assimilação quase que metafórica nos é dada por Morson e Emerson (2008, p. 384) que explicam que “com esse comentário crítico, Bakhtin parece querer dar a entender que a relação do “cronótopo” com o “tempo-espaço” einsteiniano é algo mais fraco que uma identidade, porém mais forte que uma simples metáfora ou analogia”. O que significa que, ainda que não se possa entender essa categoria, na sua totalidade, a partir do conceito na Física, é relevante (conforme o próprio Bakhtin) capturar a indissolubilidade/fusão de espaço e de tempo relacionados ao termo na Física (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 211).

Segundo Machado (2010), Bakhtin buscava na física argumentos para seu entendimento do tempo como não-linear, não-cronológico. Para ele o homem experiencia o tempo como simultaneidades, não apenas na narrativa (no ato estético), mas também na vida (no ato ético). Ao contrário dos seus contemporâneos, Bakhtin não entendia o tempo como uma categoria da narrativa, mas o gênero como uma representação semiótica do tempo.

Se Bakhtin utilizou-se da análise dos romances para pensar as relações dialógicas implicadas em todos os gêneros, e cunhou a partir dessas análises o termo cronotopo, é por considerar que “a lógica de construção do romance permite dominar a lógica peculiar de novos aspectos da realidade. O artista consegue ver a vida de um modo que ela caiba de maneira essencial e orgânica, no plano da obra” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 196). O que não

⁵ O conceito de cronotopo foi talhado por Bakhtin na análise de textos literários. Contudo, o conceito passou a ser amplamente utilizado para a análise de gêneros de outras esferas, e tem se mostrado fundamental para a Análise Dialógica do Discurso na compreensão das categorias discursivas de tempo e espaço.

⁶ Para a compreensão da análise do cronotopo nas narrativas literárias, sugiro a leitura do capítulo “Formas de Tempo e de Cronotopo no Romance (Ensaios de Poética Histórica)” (2002 [1975]), no qual o autor faz uma análise panorâmica do cronotopo no romance desde o romance grego até o romance de Rabelais.

⁷ Na teoria da relatividade, as coordenadas de um espaço tridimensional adicionadas de um tempo, como uma quarta dimensão, indicam a localização no passado, no presente ou no futuro de um acontecimento.

inviabiliza a utilização do conceito para compreensão de outros gêneros, em outras esferas sociais, uma vez que

Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 196).

A importância da transposição do conceito de cronotopo para o entendimento dos demais gêneros está explícita nas observações finais do capítulo “Formas de Tempo e de Cronotopo no Romance (Ensaio de Poética Histórica)” (BAKHTIN, 2002 [1975], p.361-362), em que Bakhtin conclui:

[...] para entrar na nossa experiência (experiência social, inclusive), esses significados, quaisquer que eles sejam, devem receber uma expressão espaço-temporal qualquer, ou seja, uma forma *signica* audível e visível por nós (um hieróglifo, uma fórmula matemática, uma expressão verbal e linguística, um desenho, etc.). Sem esta expressão espaço-temporal é impossível até mesmo a reflexão mais abstrata. Consequentemente, qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos.

“Esses significados”, a que se refere a citação, dizem respeito à interpretação que fazemos por meio de signos de tudo o que nos cerca, conferindo à experiência dos fenômenos uma “existência espaço-temporal” (BAKHTIN, 2002 [1975]). Conforme afirma Machado (2010, p. 213):

Tempo e espaço que, por não existirem em si mesmos, como entidades absolutas, são transformações semióticas de vivências em sistemas culturais produtores de sentido. O *continuum* só pode ser cogitado enquanto experiência, quando a informação do mundo físico se transforma em signo e se manifesta como gesto semiótico, seja ele ético ou estético.

Em síntese, tanto para a física de Einstein, quanto para a arquitetônica das relações dialógicas bakhtiniana, é a experiência humana que dá sentido ao universo. E o cronotopo é a categoria que nos permite analisar nos gêneros a experiência do tempo por meio dos signos. De tal modo que o “[...] cronotopo se firmou como categoria que define não apenas o *continuum* espaço-tempo, mas a semiose de diferentes sistemas de signos que enfrentam a difícil tarefa de representar a continuidade da experiência por meio de signos discretos da cultura” (MACHADO, 2010, p. 212).

O CRONOTOPO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA REFLETIDO/REFRATADO NOS MANUAIS DO PROFESSOR

Nesta seção, trago alguns trechos dos manuais do professor analisados⁸, chamando a atenção para alguns pontos que considero essenciais para compreendermos como o cronotopo do ensino de língua portuguesa está refletido/refratado nesses manuais.

Ex. 01 – *O ensino da língua, amparado por um suporte linguísticos que tem bases na Semântica, na Linguística Textual e na Teoria do Discurso, abre novos conteúdos, indispensáveis à atual visão de língua e de interação verbal, como a noção de **discurso**, de **intencionalidade discursiva**, de **intertextualidade** e de **interdiscursividade**, de **variedades linguísticas** e **norma-padrão**, de **textualidade** e de seus componentes essenciais, como **coerência** e **coesão**, **continuidade** e **progressão**, etc.*

Nesta edição, um número significativo de novos textos, novas atividades e exercícios confirmam e aprofundam a perspectiva enunciativa da linguagem, adotada por esta obra há várias edições. (Português: linguagens, p. 406, grifos do autor).

O excerto acima foi retirado da seção intitulada *Introdução* no Manual do professor da obra didática Português: Linguagens. Uma seção que apresenta, de forma geral, as escolhas teórico-metodológicas assumidas para a elaboração do livro didático, os objetivos da coleção e sua organização, além das atualizações da edição do livro que se apresenta. No trecho acima, os autores justificam a introdução de novos textos e exercícios na nova edição, apresentando a concepção de língua(gem) que o livro adota – enunciativa – tendo por base as teorias recentes de diferentes correntes da Linguística – Semântica, Linguística Textual e Teorias do Discurso.

Esse tipo de justificativa metodológica, com base em uma concepção de linguagem derivada de teorias linguísticas, bem como, a adaptação do discurso acadêmico para um discurso de divulgação científica, é característico do discurso da mudança. Pois, ao contrário do discurso de manutenção de antigas práticas, que se sustenta e se justifica no mais das vezes por sua tradição; o discurso da mudança se caracteriza pela necessidade de convencer e, continuamente, apresentar-se como solução que se sustenta em práticas mais eficientes e em teorias científicas.

A divulgação científica é entendida por Pietri (2003, p. 104) não só como um trabalho de reformulação dos discursos científicos produzidos pelos pesquisadores para discussões

⁸ Os livros didáticos utilizados foram: *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2013); *Novas Palavras* (AMARAL, ET AL, 2013); *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013). Esses livros foram utilizados, pois, conforme levantamento feito a partir da base de dados do FNDE, são as três coleções mais utilizadas nas escolas públicas da rede estadual de ensino no estado de Santa Catarina, no Ensino Médio.

intrapares, mas também como um trabalho de produção discursiva “ao privilegiar não apenas o discurso do “outro”, mas também o trabalho do sujeito e as condições de produção do discurso”. Considerando essa definição e a determinação do Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI (BRASIL, 2013, p. 42, grifos nossos), abaixo, podemos compreender que, no manual do professor, a reenunção desses discursos produzidos na esfera acadêmica não serve apenas para levar ao conhecimento do professor as concepções teórico-metodológicas que embasam a coleção, mas, também, servem de divulgação ao professor de teorias da Linguística, conforme previsto no edital (BRASIL, 2013), para sua “complementação didática” e “atualização docente”, configurando-se assim como um discurso de divulgação científica.

O manual do professor não poderá apenas ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos e deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, em instrumento de complementação didática 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.

Essa reenunção do discurso acadêmico em termos outros, com vistas a um interlocutor específico que é o professor da Educação Básica, está fortemente presente no manual do professor, podendo ser seguido ou não pela aproximação dos papéis dos autores do livro e dos interlocutores em potencial do manual do professor, conforme podemos perceber nas passagens que seguem:

Ex. 02 – A análise do discurso norteia o estudo da linguagem nas reflexões do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), que, numa perspectiva marxista, concebe a língua como um fato social concreto.

Segundo Bakhtin, a linguagem, como processo de interação verbal, não é neutra, sem intencionalidades, e sim um espaço de confronto ideológico; os processos que a constituem são, portanto, histórico-sociais.

Assim, a **análise do discurso** busca estudar a linguagem vinculando-a às condições de produção do contexto histórico social, os interlocutores, a imagem que cada interlocutor faz de si mesmo e do outro etc.).

Os estudos e as publicações relativos à **análise do discurso** são amplos e variadíssimos; de qualquer forma, caso o professor tenha interesse em tomar um pouco mais de contato com o assunto, sugere-se a leitura das obras **Introdução à análise do discurso** (Helena H. Nagamine Brandão, Editora da Unicamp), **A análise do discurso: história e práticas** (Francine Mazière, Parábola Editorial), **Cenas da enunciação** (Dominique Maingueneau, Parábola Editorial) e, como obra de consulta, o **Dicionário de análise do discurso** (Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau, Editora Contexto)” (Novas Palavras, p. 15, grifos dos autores).

Ex. 03 – *A concepção geral deste trabalho parte do princípio de que o ensino de português, no ensino médio, deve estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que vivemos.*

Numa realidade dinâmica como a nossa, na qual a tecnologia tem cumprido um papel fundamental na disseminação de informações e em novas formas de interação, é essencial o papel que nossa disciplina desempenha na educação formal do indivíduo, uma vez que a linguagem permeia todas as atividades humanas, em todas as esferas sociais. Além disso, na esfera escolar, a leitura, a escuta e a produção de linguagem, oral e escrita, são ferramentas indispensáveis para a construção de conhecimentos nas mais diferentes áreas e disciplinas (Português Linguagens, p. 410, grifo nosso).

O exemplo de número 02 foi recortado do Manual do Professor do livro *Novas Palavras*, da seção que trata sobre os pressupostos teórico-metodológicos do capítulo “Gramática”. No excerto, os autores apresentam um resumo (um tanto limitado) da teoria de Análise do Discurso de base dialógica, a fim de dar a conhecer ao professor uma das correntes teóricas que embasam a obra didática e sugere bibliografias para aprofundamento do tema. Com uma linguagem impessoal, marcada pelo uso da terceira pessoa, como se percebe em “caso o professor tenha interesse em tomar um pouco mais de contato com o assunto [...]” (ex. 02), apresenta os principais pontos da teoria de Análise do Discurso que definem língua(gem).

Já no exemplo 03, retirado da seção que apresenta os pressupostos metodológicos que guiam o trabalho proposto pela coleção *Português: Linguagens*, entendemos que também são reenunciados a partir das teorias científicas produzidas em meio acadêmico sobre o ensino de línguas (no caso em questão os estudos dos pesquisadores da Universidade de Genebra, Joaquim Dolz, Auguste Pasquier, Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart); contudo, utilizando os pronomes possessivos relativos à segunda pessoa do discurso: “Numa realidade dinâmica como a **nossa**”; “é essencial o papel que **nossa** disciplina desempenha na educação formal do indivíduo” (ex. 03). O uso desses pronomes inclui os autores da coleção e os interlocutores previstos em uma mesma realidade, buscando uma aproximação entre ambos e demonstrando empatia dos autores em relação ao interlocutor, uma vez que aquele compreende a realidade deste, por estar também incluído nela. Sob essa perspectiva, concordamos com Pietri (2003) que pontua que

A presença do professor como destinatário dos artigos reunidos, e a tentativa de obter a adesão desse destinatário através da diminuição das distâncias entre ele e os autores que discutem problemas e defendem mudanças: todos são considerados professores de português, autores e leitores, não sendo apresentada a origem acadêmica dos textos reunidos na obra (PIETRI, 2003, p. 16).

Assim, seja numa linguagem impessoal, comum aos textos dissertativos, seja numa linguagem que busca a aproximação de realidades, os dois excertos representam uma característica comum aos manuais analisados: a divulgação científica.

Outra característica do discurso da mudança que se apresenta no discurso do manual do professor é a defesa de um ensino não discriminatório e socialmente transformador a partir de argumentos com base nas pesquisas da Linguística.

Ex. 04 – *O projeto pedagógico desta coleção está comprometido com a formação do estudante para a cidadania. Por essa razão, em todas as suas atividades – seja em produção de texto, seja em leitura e literatura, seja em estudos linguísticos – a obra se volta para a formação de um indivíduo autônomo e solidário, que valorize a educação, a ciência, a cultura, e a tecnologia e adquira o hábito da pesquisa; que tenha uma perspectiva multicultural da vida em sociedade, com todas as suas diversidades (étnicas, sociais, culturais, religiosas e linguísticas); que cultive sentimentos de alteridade e solidariedade e tenha respeito aos direitos humanos; que respeite e valorize a sustentabilidade ambiental; que respeite o idoso e o deficiente; que respeite a si mesmo, seu corpo, sua saúde e a vida, bem como a vida das pessoas com que convive (Português: Linguagens, p. 407).*

A formação para cidadania é parte do discurso de renovação do ensino que propõe que a educação seja transformadora de realidades, tendo em vista que as décadas de 70 e 80 do século XX foram de reconhecimento do fracasso da universalização do ensino: muitos dos que, a partir dos anos de 1930, puderam pela primeira vez entrar na escola, ao deparar-se com um ensino muito distante de suas realidades, abandonaram a escola, conforme verificamos na resenha feita por Almeida (2011 [1984]), do livro *Ensinando Português, vamos registrando a história...*, de Eulina Pacheco Lufti (1984).

Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente, que esboçamos anteriormente. Sem fazer crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceito, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas. E assim vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito de suas próprias histórias.

Constatações como essas levaram a defesa de um ensino que, em conjunto com outras medidas sociais, buscasse minorar as injustiças sociais que alijam as classes mais pobres dos processos decisórios da sociedade em que vivem. E o ensino de línguas é fundamental nesse processo, porque, se feito de forma contextualizada, com base na concepção de língua(gem) como interação, procurando ampliar a competência linguística dos alunos, empodera-os com a possibilidade de fazer-se ouvir.

Assim, o exemplo 04, ao definir o projeto pedagógico da coleção como “comprometido com a formação do estudante para a cidadania” (ex. 04) e capaz de, por meio de suas atividades, formar um “indivíduo autônomo e solidário” (ex. 04), parece reenunciar esses já-ditos que funcionam como forças centrífugas do ensino tradicional de língua(gem). Outra passagem que remete a essa nova proposição de ensino politicamente engajada e relevante, é “[...] que tenha uma perspectiva multicultural da vida em sociedade, com todas as suas diversidades (étnicas, sociais, culturais, religiosas e linguísticas)” (ex. 04), pois, entre as discussões de como alcançar esse ensino transformador do sujeito em sua realidade, estão as discussões sobre o respeito às diferentes variedades linguísticas. O exemplo 05, a seguir, apresenta a discussão das variedades linguísticas de forma mais aprofundada.

Ex. 05 – *Apesar de falar em peculiaridades regionais da fala e da escrita e em deixar claro que as línguas mudam, o projeto, na verdade, baseia-se numa concepção homogênea e estática da língua, pois pensa fundamentalmente em sua unidade. É um mito essa pretensa possibilidade de comunicação igualitária em todos os níveis. Isso é uma idealização. Todas as línguas apresentam variantes: o inglês, o alemão, o francês, etc. [...]. Se fôssemos aceitar a ideia de estaticidade das línguas, deveríamos dizer que o português inteiro é um erro e, portanto, deveríamos voltar a falar latim. Ademais, se o português provém do latim vulgar, poder-se-ia afirmar que ele está todo errado. A variação é inerente às línguas, porque as sociedades são divididas em grupos: há os mais jovens e os mais velhos, os que habitam uma região ou outra, os que tem esta ou aquela profissão, os que são de uma ou outra classe social, e assim por diante. O uso de determinada variedade linguística serve para marcar a inclusão num desses grupos, dá uma identidade para seus membros. [...] Um bom falante é poliglota de sua própria língua (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p.395).*

Esse excerto é, na verdade, uma parte do texto *Considerações em torno do projeto de lei nº 1676/99*, de José Luiz Fiorin (In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001. p. 113-116), que é apresentado na íntegra no Manual do professor da coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação* em uma

seção intitulada *Textos para leitura e reflexão*. O texto de Fiorin questiona a validade do projeto de lei nº 1676/99, que propunha a proteção e promoção do idioma nacional e coibia o uso de estrangeirismos. Esse trecho argumenta a respeito da falácia da língua una e da variação inerente a todas às línguas.

Uma representação perfeita dos embates travados entre os defensores do discurso da mudança e a opinião pública sobre a importância da manutenção da língua “cultura e bela”; enquanto estes propõem formas de conservação do “purismo” da língua, àqueles rebatem com argumentos que desqualificam essas ideias: “É um mito essa pretensa possibilidade de comunicação igualitária em todos os níveis”; “Se fôssemos aceitar a ideia de estaticidade das línguas, deveríamos dizer que o português inteiro é um erro e, portanto, deveríamos voltar a falar latim” (ex. 04).

Apesar de não se tratar de texto de autoria dos escritores do livro, consideramos que todo discurso por eles reenunciado se torna discurso deles. Isso porque, segundo Bakhtin (2003 [1979]), todo enunciado é irrepetível, mesmo quando cópia das palavras alheias, o seu enunciador lhe confere entonação diferente, endereça-o a um outro interlocutor e já está, portanto, em uma situação de interação distinta da qual foi dito pela primeira vez.

Os trechos analisados acima se caracterizam por estarem em confluência com o discurso da mudança, isto é, caracteriza-se como força centrífuga à tradição. Contudo, há nos manuais discursos que convergem para a defesa da manutenção das práticas tradicionais, as forças centrípetas, conforme se percebe nos exemplos que se seguem.

Ex. 06 – *Essa seção de abordagem marcadamente prática tem dois objetivos específicos:*

1º Conscientizar o aluno de que o estudo da gramática não é uma atividade meramente escolar, teórica e descolada do cotidiano. E sim uma reflexão que, por diferentes caminhos, estabelece vínculos diretos entre o universo da linguagem e a realidade social concreta dos falantes.

2º Propiciar ao aluno oportunidades de articular conceitos gramaticais básicos com a leitura e a escrita funcionais, exercitando sua capacidade de reflexão e de emprego prático dos recursos linguísticos e ampliando, assim, sua competência linguística como usuário do idioma (Novas Palavras, p. 14).

Apesar de a proposta apontada acima parecer engendrar o discurso da mudança, justificando sua metodologia pelas concepções de linguagem do discurso científico da “gramática textual, da semântica, da pragmática e da análise do discurso” (teorias citadas ao

longo da mesma seção) e anunciando uma prática de análise linguística ancorada em textos, o objetivo de nº 2 (ex. 06) elencado para a seção deixa transparecer uma primazia da gramática tradicional em relação ao estudo do texto, isto é, o estudo do texto se justifica para a aprendizagem da gramática e não o contrário (como seria desejável para uma prática de ensino operacional e reflexivo). Isso fica evidente se, somados ao objetivo de número 2 (ex. 06), considerarmos que tanto no livro do aluno quanto no manual do professor a seção de análise da língua é denominada “Gramática” e que constitui um capítulo autônomo, desconectado dos capítulos de “Redação e Leitura” e de “Literatura”; o que determina a configuração do capítulo, suas atividades e seus textos é um tópico gramatical. Assim, se o segundo objetivo da seção *Agora é sua vez* é o de “Propiciar ao aluno oportunidades de articular conceitos gramaticais básicos com a leitura e a escrita funcionais, exercitando sua capacidade de reflexão e de emprego prático dos recursos linguísticos e ampliando, assim, sua competência linguística como usuário do idioma” (ex. 06) é porque as atividades anteriores, tanto de conceitualização gramatical quanto de aplicação de conceitos não deixam transparecer essa relação que deveria ser evidente ao aluno durante todo o trabalho com a língua. De acordo com Mendonça (2006, p. 208)

[...] no lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a **reflexão**. A partir de atividades linguísticas (leitura/escuta e produção oral e escrita) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, enfim refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas), que familiarizam o aluno com os fatos da língua, este pode chegar às atividades metalinguísticas, quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando-se nomenclaturas (FRANCHI, 1988; GERALDI, 1997c; PCN, 1998c).

Outro exemplo de como essas práticas vinculadas à tradição ainda estão presentes nos manuais do professor, é a apresentação de exames nacionais como justificativa para manter essas práticas.

Ex. 07 – *Tendo em vista que, apesar de o MEC recomendar o trabalho de produção textual a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, ainda tem sido uma constante a exigência da produção de texto dissertativo tanto nas provas do Enem quanto nos vestibulares, esta edição apresenta um trabalho reforçado sobre esse tipo de texto, tratado em capítulos específicos nos três volumes” (Português: Linguagens, p. 406).*

Ex. 08 – *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 textos 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 a certa 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 do discurso, compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com a verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião (Português: Linguagens, p. 419-420).

O excerto nº 07 aparece na introdução do Manual do Professor intercalado ao livro *Português: Linguagens* e serve de justificativa para o trabalho sistemático e em seções específicas com o texto dissertativo ao longo dos três volumes da coleção, mesmo em contraposição ao discurso oficial (MEC). Já o excerto nº 08, retirado do mesmo manual, está localizado na seção de exposição dos pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho com o eixo de produção de texto. Nele o caminho para o trabalho com a produção textual é apontado como o do gênero do discurso/textual⁹, perspectiva adotada pela coleção – “o ensino de produção de texto pela perspectiva dos gêneros do discurso compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com a verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião” (ex. 08). Além disso, tece uma crítica ao ensino beletrista de produção textual, o qual parece considerar que “narrar e descrever são ações mais “fáceis” do que dissertar” (ex. 08).

Ora, se, a despeito de adotar o ensino de produção textual a partir da perspectiva dos gêneros, por meio da aplicação da sequência didática proposta por Dolz, Pasquier e Schneuwly, os autores optam por “um trabalho reforçado sobre esse tipo de texto [dissertativo], tratado em capítulos específicos nos três volumes” (ex. 07), não está implícito que consideram, assim como no ensino tradicional, o tipo dissertativo mais complexo? Posto de outra forma, ao mesmo tempo em que defende o ensino de produção textual a partir da perspectiva dos usos sociais da linguagem por considerar equivocada a visão de ensino dos tipos textuais narração, descrição e dissertação, já que esta entende a dissertação como um texto mais complexo/difícil e, ainda,

⁹ É importante destacar que o autor não faz distinção entre gênero do discurso e gênero textual, utilizando os dois termos como sinônimos equivalentes.

busca uma formação para cidadania (cf. ex. 04) por entender a necessidade da formação integral dos sujeitos; apresenta em sua organização capítulos especializados no tipo dissertativo porque ele ainda é o mais utilizado em provas oficiais como Enem e vestibulares, demonstrando, assim, um entendimento do texto dissertativo como mais complexo e a continuação dos estudos como eixo privilegiado da formação.

Por meio dos excertos analisados, verificamos que, ainda que o discurso da mudança seja predominante nos manuais do professor, um olhar atento nos permite perceber que as forças centrípetas estão atuando nesse discurso e aparecem, na maioria das vezes, de forma velada na defesa da gramática, apresentando velhas práticas com novas roupagens. O que aponta para um *discurso de conflito* (HUFF, 2017) que parece caracterizar o cronotopo do ensino de línguas e que por vezes gera a ressignificação de alguns dos pressupostos teóricos defendidos pelas várias vertentes do discurso da mudança. Esse fenômeno do discurso do conflito também é apontado por Mendonça (2006, p. 201): “atravessamos um momento especial, em que convivem “velhas” e “novas” práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas”. O que nos leva a compreender, de acordo com Volochínov (2013 [1930], p. 166), que “esse caso – característico de uma época determinada – testemunha a luta constante de duas classes, igualmente fortes para predominar na luta histórica, luta que se internaliza na consciência individual”. O embate entre o discurso de manutenção e o discurso de renovação do ensino de línguas não é só uma disputa teórica, é uma disputa social e política de manutenção de uma tradição elitista e de acesso das classes populares ao conhecimento institucionalizado.

Em síntese, o cronotopo do ensino de língua materna, a partir da análise feita, caracteriza-se como o **cronotopo da crise no ensino de língua portuguesa** (HUFF, 2017) e se configura pela adesão do discurso da mudança, discursivizada em todos os momentos do manual do professor, mesmo quando as práticas propostas nos remetem à manutenção das práticas tradicionais de ensino; refletido/refratado pelo discurso do conflito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso da mudança do ensino de língua(gem), que começou a se formar nos anos de 1980, reverbera ainda hoje como energia capaz de gerar novas posturas e práticas em sala de aula. Se retomarmos Bakhtin (2003 [1979]), poderemos compreender como a tensão que se estabeleceu, desde então, entre o discurso da mudança e o da manutenção da tradição de ensino

gramatical não diminuiu. Ao contrário, segundo Pietri (2003), é alimentada por publicações acadêmicas em defesa de ambos os lados, e do espaço que a mídia dedica em defesa do “bem falar e escrever”, renova esses discursos. Em outras palavras,

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com o outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 382).

Circunscrito nas concepções teórico-metodológicas que defendem o discurso da mudança, que não é um discurso único, tampouco livre de divergências, mas uma teia formada por várias correntes teórico-metodológicas, está a proposta de ensino “operacional e reflexivo de língua(gem)” (BRITTO, 1997), que sob um matiz enunciativo da língua(gem) propõe que o ensino e aprendizagem aconteça por meio das práticas integradas de leitura de texto, de produção de texto e de análise linguística; sendo esta última objeto de especial atenção na análise que se apresentou do discurso presente no manual do professor. Por estarem intercalados aos livros didáticos que são distribuídos gratuitamente na rede pública de ensino de todo o país, os manuais do professor analisados fazem parte de um projeto amplo de acesso das camadas populares à Educação Básica.

Conforme explica Medviédev (2012 [1928]), todo discurso sempre reflete e refrata a realidade a que pertence, de tal modo que, situado no cronotopo da crise gerada pela necessidade de novas práticas no ensino de língua(gem) materna, o discurso do manual do professor reflete/refrata as tensões entre as forças centrífugas (forças de renovação do ensino de língua(gem)) e as forças centrípetas (forças de manutenção do ensino tradicional de gramática). As forças de renovação, quando discursivizadas nos manuais, refletem muitas das novas teorias do campo da linguagem e estratégias de divulgação do discurso da mudança; as forças de manutenção, aparecem de forma velada, travestidas pelo discurso da manutenção.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, M. P. C.; VIAN JÚNIOR, O. (Org.). *Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada*. Natal: EDUFRN, 2015. p. 61 – 84.

ALMEIDA, M. J. Ensinar português? In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

AMARAL, E., et al. *Novas Palavras*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013. 3 volumes.

ANGELO, G. L. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 5.ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002 [1975].

BRASIL. MEC/FNDE. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015*. Brasília: FNDE, 2013.

_____. MEC/INEP/DEED. *Dados do Censo 2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192> . Acesso em: Set. 2016.

_____. FNDE. *Dados estatísticos do PNLD*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: Out. 2017.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de línguas x tradição gramatical*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1997.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. A. C. *Português linguagens: ensino médio*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 3 volumes.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. H. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013. 3 volumes.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1991].

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

HUFF, L. A. *O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de Língua Portuguesa: em torno da prática de análise linguística*. 2017. 191 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 203-234.

MEDVIEDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução do russo por Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORSON, G. S; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: USP, 2008.

PIETRI; E. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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

VOLOCHÍNOV, V. N. Tradução de João Wanderley Geraldi. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].