

O CONCEITO DE *ENUNCIADO* NAS PROPOSTAS DE PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DO PARANÁ *LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA*

Gabriela Cristina Lauérmann*

Patrícia Helena Frai**

RESUMO: *O presente trabalho tem como finalidade analisar propostas de produções textuais escritas à luz do conceito bakhtiniano de enunciado e os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa. O corpus é constituído por 3 propostas oriundas do Livro Didático Público do Paraná Língua Portuguesa e Literatura (2007), cujos autores são os professores do quadro próprio de magistério da Rede Estadual de Ensino. A teoria que embasa o trabalho é fundamentada em: Bakhtin ([1979] 2003), nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000). Os resultados apontam divergências entre os documentos norteadores da educação e os encaminhamentos metodológicos.*

PALAVRAS-CHAVE: *enunciado; livro Didático Público do Paraná Língua Portuguesa e Literatura; produção textual.*

ABSTRACT: *This present study aims to analyze the proposals of textual productions written in the light of the bakhtinian concept of enunciation and the guiding documents of Portuguese Language teaching. The corpus of the study is made by 3 proposals from the Public School Didactic Book of Portuguese Language and Literature (2007), whose authors are professors in the public system of teaching. The theory that this study is based on is grounded in: Bakhtin ([1979] 2003), in the document Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) and in the document Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000). The results point to*

* Graduação em Filosofia –Licenciatura (2009) e em Letras Português/Espanhol (2013) pela Universidade do Oeste do Paraná. Atualmente, é aluna bolsista- CAPES do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – nível Mestrado.

** Graduação em Letras Português/Inglês (2013) pela Universidade do Oeste do Paraná, campus de Marechal Cândido Rondon. Atualmente, é aluna bolsista- CAPES do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – nível Mestrado e integrante do grupo de pesquisa Metodologia e Ensino de Língua Portuguesa –MELP.

divergencies between the guiding documents of education and the methodological guidance.

KEYWORDS: *enunciation, Paraná's Public Didactic Book of Portuguese Language and Literature; text production.*

INTRODUÇÃO

Pensar a língua e o ensino de Língua Materna hoje, no Brasil, significa pensar sobre a natureza dialógica e sociointeracionista que ela tem. Essa perspectiva foi trazida à história dos estudos linguísticos pelo Círculo de Bakhtin e vem como resposta às concepções de língua que não consideravam sua historicidade, isolando-a de seus contextos de uso. O objeto de estudo se inscreve na esfera sociodiscursiva escolar, em que os discursos, na maioria das vezes, refletem sobre o ensino, suas bases e, principalmente, sua metodologia. Por isso, a análise busca estabelecer um diálogo entre o conceito de *enunciado* bakhtiniano com a teoria que defende os gêneros textuais como megainstrumentos no ensino de língua materna e, ainda, com os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa - PCNEM (2000) e DCEs (2008) - a partir de 3 encaminhamentos de produção textual, propostos pelo Livro Didático Público do Paraná *Língua Portuguesa e Literatura*.

Investigar os materiais de apoio utilizados em sala de aula é primordial uma vez que seu valor como ferramenta de aprendizagem nas salas de aula do ensino público é fundamental. Na maioria das vezes, o livro didático é o único instrumento no

Revista Trama ISSN 1981 4674 - Volume 11 – Número 23 –2015, p.28-61.

qual o professor se fundamenta, uma vez que, muitas vezes, não há outros recursos disponíveis. Considerando essa realidade, ressalta-se a importância de estudos que tratam dessas questões, salientando que o livro didático é um dos instrumentos para a prática pedagógica, e não apenas o único material de apoio disponível para o professor.

Primeiramente, far-se-á uma explanação sobre o conceito de *enunciado* na perspectiva sociointeracionista da língua, ou seja, como conceito fundamental na teoria bakhtiniana. Dessa forma, delineou-se como o autor concebe a língua, em sua natureza dialógica e interacionista e, também, fez-se necessário falar sobre os gêneros discursivos, uma vez que são eles que dão contorno aos enunciados, a partir do estilo, temática e construção composicional. Portanto, esse é o fundamento teórico que norteia tal pesquisa.

Na sequência, a importância da aprendizagem da produção escrita para o aprendiz e a perspectiva da Escola de Genebra são o foco da exposição. Compreende-se, nessa seção, como o ensino dos gêneros textuais são pensados a partir da sequência didática.

Em seguida, há a descrição aliada à análise do Livro Didático do qual se destina este estudo. Ressalta-se nessa parte, os aspectos fundamentais que foram apresentados pra justificar

sua produção e demais questões acerca do contexto de produção desse material didático em específico.

É conveniente para o estudo que também seja feita uma abordagem aos documentos que orientam o ensino. O momento dedicado a essa análise trata a perspectiva teórica adotada por eles com relação à produção textual na modalidade escrita da língua.

Após a revisão bibliográfica dos documentos norteadores do ensino juntamente com a análise dos enunciados do LD, foi possível perceber que há diálogo entre os documentos pedagógicos e a proposta pedagógica do livro didático, porém os encaminhamentos de produção textual não são elaborados de acordo com a teoria sociointeracionista, como também não segue a perspectiva da sequência didática. Os dados revelaram que na apresentação do LD, há uma relação de correspondência entre o LD e DCEs, porém, ao analisar os encaminhamentos, poucos apresentavam indícios de relação com os documentos oficiais e a teoria dos gêneros textuais.

Essa arbitrariedade é destacada ao analisar o momento histórico em que o livro didático em questão foi elaborado. Trata-se então de um livro, produzido pelos próprios professores de língua portuguesa concomitantemente ao momento de solidificação da teoria dos gêneros, no Brasil.

ENUNCIADO: DELINEANDO O CONCEITO FUNDAMENTAL DA PESQUISA

Revista Trama ISSN 1981 4674 - Volume 11 – Número 23 –2015, p.28-61.

Primeiramente é necessário esclarecer que é notório o fato de os conceitos de Bakhtin estão ligados uns aos outros de forma intrínseca. Dessa forma, é muito difícil falar de um sem mencionar os outros. Portanto, é importante deixar claro que o objetivo deste estudo é refletir sobre o conceito de enunciado, porém é inevitável falar de outros conceitos também, assim, o trabalho situa-se na fronteira em que se encontram. Por isso, mesmo sendo mencionados e referenciados, não serão analisados profundamente.

Como já afirmado, o estudo que ora se apresenta parte de um conceito chave da teoria de Bakhtin: o *enunciado*. É a partir dele que nosso objeto de investigação será olhado, ele será o norte para a interpretação uma vez que a opção por investigar os encaminhamentos escritos que orientam a produção textual buscando neles as marcas do sujeito enunciatador e recuperar o contexto de produção no qual se concretizaram. Recorre-se também, a fim de estabelecer relação e comparação, aos documentos instrutivos que orientam o ensino de Língua Portuguesa (DCEs e PCNEM) e à concepção linguística afirmada pelos autores na apresentação do livro didático em questão.

Porém, antes das considerações acerca do conceito de enunciado serem tecidas, é necessário entender o que o autor compreende como língua. Para Bakhtin, a linguagem é interação, ela é essencialmente dialógica porque se constitui na relação

dinâmica entre homem e mundo. Ela é o lugar comum, o lugar de encontro entre o homem e a língua e é nesse encontro que eles se constroem mutuamente. Tal concepção rompe de maneira drástica com as visões anteriores que se tinha de linguagem.

Segundo a obra *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes*, escrita por Silveira; Rohling; Rodrigues (2012, p. 78), este viés teórico, que defende a linguagem como uma atividade, “como forma de ação intersubjetiva; como lugar de interação que possibilita aos interlocutores de um determinado entorno sociocultural a prática dos mais diversos atos de linguagem, os quais exigem reações-respostas dos interlocutores”. Para Bakhtin (2003, p. 261): “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.”, e reafirma (2003, p. 274)

[...] a *real unidade* da comunicação discursiva - o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns [...] (grifos do autor).

Percebe-se, nas palavras do filósofo, que ele concebe o enunciado como a unidade real e concreta das comunicações em

situações de interação, ou seja, é o que estabelece a comunicação discursiva, a interação. Há que se considerar, também, o caráter particular e individual de cada enunciado, ou seja, cada enunciado é único, pois ele não se restringe apenas as escolhas linguísticas e lexicais de seus enunciadores. As mesmas palavras podem ser ditas pelo mesmo enunciador, em um mesmo contexto, só que a sua enunciação é diferente mesmo que em um pequeno espaço de tempo que for proferido. Tais questões fazem compreender a importância das condições em que foi produzido o enunciado, elas revelam as marcas sociohistóricas e ideológicas do enunciador que, necessariamente refletem nos enunciados, pois esses nascem no seio das interações sociais.

A afirmação de Bakhtin (2003, p. 272) “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” ressalta a natureza dialógica do enunciado, pois para o autor (2003, p. 323) “Dois enunciados quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos [*sic*]), acabem em relação dialógica” assim o conceito de enunciado tem em sua essência a dialética: é único e particular, mas também é encontro de várias vozes, é múltiplo. Nas palavras de Silveira; Rohling; Rodrigues (2012, p.22): “Em síntese, para Bakhtin, todos os nossos enunciados estão em relação dialógica, uma vez que nascem de outros enunciados já-ditos (explícitos ou não) e buscam a reação-

resposta ativa dos outros”. Sempre falamos ou escrevemos pra alguém, ou outro, que pode ser nós mesmos, um desdobramento do eu.

Essa busca a uma resposta como reação ao enunciado já dito é outra questão que este estudo irá se ater. Bakhtin não está falando apenas das conversas orais, cotidianas em que existe uma troca de turnos de fala entre interlocutores em um espaço-temporal conjunto, ele afirma que todo enunciado – oral ou escrito – é proferido de forma a possibilitar uma resposta do interlocutor (mesmo que seja silêncio). Isto é, todo enunciado quer mover, provocar uma resposta, mesmo que distante temporalmente deste. Assim a reação-resposta é uma ação natural de um enunciado e também se constitui como enunciado. Em Bakhtin (2003, p. 280). “uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em um dado momento ou sob dadas condições (grifos do autor)”.

E ainda, para Bakhtin (2003, p. 280-281):

Essa inteireza acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) exauribilidade do objeto de sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais de gênero do acabamento.¹

¹ Não abordaremos profundamente esses aspectos neste trabalho, mas sabemos da real importância de tais na concepção do conceito de enunciado.

Ao afirmar que quando o homem aprende a falar ele está aprendendo a construir enunciados, Bakhtin (1997) coloca no enunciado a responsabilidade de materializar o querer-dizer do sujeito, em determinada situação de interação. E é na relação de alteridade que o enunciado ganha força, é o outro que nessa relação dialógica contribui na constituição do sujeito porque é o outro que estabelece uma relação de existência para o sujeito como um ser social. As visões de mundo se constituem a partir do confronto dessas com a visão de mundo do outro.

O enunciado é a unidade concreta pela qual interagimos, e estes sempre estão moldados a partir de tema, estilo e composição, que devem adaptar-se à situação de interação verbal. Em suma, segundo Silveira; Rohling; Rodrigues, (2012, p. 51).

os gêneros norteiam as interações sociais e, ao mesmo tempo, são por elas norteados; apresentam flexibilidade para a organização dos enunciados; servem como baliza para o dizer social e para a interpretação desse dizer. Isso significa que, ao pensar em materializar em um enunciado o seu querer-dizer, o autor, em uma operação mais ou menos consciente, “escolhe” o gênero que mais esteja adequado às particularidades daquela interação, ou adapta seu enunciado ao gênero daquela situação de interação. (grifos do autor)

Se é através dos gêneros que os enunciados se concretizam revelando as vontades, conflitos, crenças, medos, ideias, conhecimentos etc., a escolha de um gênero revela então o querer dizer do sujeito. Pode-se afirmar então que o enunciado que precede a produção textual anuncia o querer dizer desses sujeitos autores, apresentando então, os conceitos de língua e sujeito que possui, logo, pode-se perceber também quais são os pressupostos teóricos-metodológicos que os guiam. Compreender

o ensino de língua materna através de gêneros é compreender que produzir texto na escola é tentar propiciar aos alunos reproduzir situações reais de uso da linguagem.

As reflexões teóricas sobre o processo de ensino aprendizagem da produção escrita em sala de aula é baseada na teoria dos gêneros textuais, assim como na perspectiva, muito popular no Brasil, a qual vê os gêneros textuais como megainstrumentos no ensino de língua materna.

A aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades essenciais do ensino formal de línguas, pois é instrumento essencial na construção do pensamento. Dessa forma, segundo Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 15):

a escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos. É por isso que ela pode ser considerada como uma atividade mental. Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos.

Percebe-se, dessa forma, a centralidade da aprendizagem da produção escrita, seu papel não é o de apenas cumprir uma função social, ou de dar recursos aos aprendizes para que possam ter acesso a determinados conhecimentos humanos socializados por meio dessa modalidade da língua, a questão é maior, a atividade de escrever exige que o autor mobilize diversos elementos cognitivos, enfim, Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 15) afirmam que “essa atividade implica um distanciamento

reflexivo para se regular os próprios processos de escrita. Portanto, a prática exige atividades de reflexão e de objetivação da linguagem e do sistema linguístico”.

A importância da aprendizagem da escrita argumenta a favor de estudos que analisem atividades pedagógicas que a tenham como objeto, como este, por exemplo. Nosso intuito, nesta seção, é mostrar como os gêneros textuais são considerados megainstrumentos de aprendizagem no ensino de língua materna e por que esta perspectiva interessa a nossa análise. Primeiramente, é necessário esclarecer que Bakhtin apresenta a teoria dos gêneros do discurso, porém, a transposição dessa teoria para o ensino – para a sala de aula - é feita por estudiosos da Escola de Genebra, cujos expoentes são Dolz e Schneuwly, nessa perspectiva os gêneros do discurso passam a ser chamados de gêneros textuais.

Desde então, os estudos que relacionam os gêneros do discurso com o ensino de Língua Materna vêm se tornando um dos tópicos mais presentes nos estudos linguísticos atuais. Esse efeito é decorrência, em grande parte, das recomendações presentes nos documentos oficiais de ensino como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental e Ensino Médio) – PCN/PCNEM - e as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCEs) que, ao sugerirem os gêneros como objeto de ensino

aprendizagem, provocaram a necessidade do conhecimento desse novo objeto (ROJO, 2005).

A transposição feita pelos pesquisadores da Escola de Genebra considera os gêneros textuais como megainstrumentos, como explicam Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 44):

nessa perspectiva, o gênero é um instrumento para agir em situações linguageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É *um instrumento cultural*, visto que serve de mediador nas interações indivíduo-objeto e é um *instrumento didático*, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Instrumento de ensino, fixa significações sociais complexas referentes às atividades linguageiras.

Em outras palavras, os gêneros textuais são uma ferramenta que, no contexto de sala de aula de língua materna, serve ao ensino-aprendizagem das capacidades linguageiras dos aprendizes. Dolz, Noverraz e Schneuwly propõem o desenvolvimento de uma “sequência didática” como objetivo de orientar o trabalho do professor para que possa “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 – grifo dos autores). Para tal, o autor apresenta um esquema para a sequência didática, dividido em quatro momentos distintos: apresentação da situação; primeira produção; módulos e produção final. Dessa forma, podemos entender a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um

gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Importante destacar que para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), são cinco as operações centrais que guiam a produção escrita em função de determinada situação de produção: a) *contextualização*: adaptação às situações de comunicação pedida na consigna; b) *elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos*: adaptação aos diferentes elementos de determinada situação de comunicação; c) *planificação*: a própria organização do texto em partes; d) *textualização*: a utilização dos recursos da língua (como os sinais de pontuação, a paragrafação, os organizadores textuais, etc.); e) *releitura, revisão e reescrita do texto*: o retorno do produtor ao seu texto e as formas de intervenção para melhorá-lo.

A análise do objeto de estudo se dá a partir desta perspectiva teórica tem a finalidade de entender se estas operações propostas estão, implícita ou explicitamente, nas consignas analisadas, assim como, claro, se há indícios que indiquem uma relação com a teoria dos gêneros textuais no ensino, principalmente da produção escrita.

A PRODUÇÃO ESCRITA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO

Nas discussões entre as formas de produção de sentidos, considera-se importante a prática de trabalho com textos

envolvendo o desenvolvimento da linguagem como prática social. Dessa forma, a abordagem utilizada é a sociointeracionista. Sob essa perspectiva, o ensino-aprendizagem deve acontecer de forma que seja possível aprimorar as competências linguísticas e discursivas, fazendo com que o aluno desenvolva suas capacidades de interação e que consiga dialogar num espaço interativo, compreendendo a língua e interagindo com os demais discursos, ou vozes presentes.

No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, considerando essa nova abordagem de ensino, as aulas de língua materna devem estar pautadas em diversos textos, de diferentes gêneros, esferas, estilos e funções sociais, dessa forma, envolvendo as habilidades de leitura, oralidade e escrita. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008, p.60) explicitam que:

Quando se assume a língua como interação, em sua dimensão linguístico discursiva, o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual.

Nesse mesmo contexto, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (2000, p. 55) também complementam: que o ensino de Língua Portuguesa, atualmente “busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como

leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura”. O documento segue afirmando que não basta apenas decorar as regras gramaticais, ele precisa (BRASIL, 2000, p. 55) “ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua”.

As práticas sociais são desenvolvidas a partir do uso da linguagem e a compreensão do aluno nos diferentes gêneros que, por sua vez, estão no meio social e que movimentam toda a informação existente.

Em relação à competência da escrita, as DCEs (2008) afirmam que o aluno precisa compreender as finalidades, os objetivos, para que e para quem escreve. O professor deve, por meio de exemplos, trabalhar as peculiaridades de cada gênero discursivo, considerando-o em práticas concretas de uso e não com fragmentos de diferentes textos. As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), também explicitam que a disciplina de Língua Portuguesa deve refinar as habilidades de oralidade, leitura e escrita do aluno, o que implica na circulação de diferentes textos e a ação reflexiva crítica da linguagem.

O aluno, ao trabalhar a habilidade da escrita, exercita a sua autonomia como sujeito, revelando o seu conhecimento de mundo e as suas interações dialógicas por meio de textos,

segundo Bakhtin (apud PARANÁ, 2008, p. 56): “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição do falante nesse ou naquele campo do objeto de sentido”.

Ressalta-se também, que a maneira como se propõe o enunciado, ou seja, a forma como se propõe as atividades com a escrita, segundo Paraná (2008, p. 68), “interfere de modo significativo os resultados alcançados”. Dessa forma, os enunciados de produção textual devem dialogar com outros escritos, o aluno precisa compreender qual a esfera de circulação que o texto se veicula, quem são seus interlocutores para que assim possa direcionar a linguagem, quais são as características específicas do gênero proponente.

Outro documento que dialoga com o ensino sob a perspectiva interacionista e as práticas escritas relacionadas aos gêneros discursivos são os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (2000). O trabalho com os gêneros novamente está articulado na interação do texto com o meio social de uso, o aluno necessita ter clareza dos objetivos para saber o que dizer, identificar o interlocutor de seu texto e os mecanismos composicionais utilizados para um determinado objetivo nos PCNEM (2000, p.80): “Ter clareza sobre esses elementos certamente auxilia o aluno a compor seu texto com mais segurança, ponto de partida para o desenvolvimento de suas habilidades como produtor de textos”.

O LIVRO DIDÁTICO *LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA*

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), em 2006, na tentativa de desenvolver um livro didático público de qualidade, que promovesse a socialização do conhecimento e dos saberes e, que trabalhasse as habilidades de leitura, oralidade e escrita nos gêneros discursivos, levou para as escolas públicas do Paraná, o livro didático *Língua Portuguesa e Literatura*.

O livro didático *Língua Portuguesa e Literatura*, para o ensino médio, foi elaborado pelos próprios professores da Rede Pública de Educação, juntamente com os docentes do Departamento de Ensino Médio, considerando assim, suas experiências e práticas em sala de aula, de acordo com as DCEs (2008, s.p) “para atender à carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor”.

Publicado pela Secretaria de Estado de Educação, o LD² visa o trabalho com os diferentes gêneros discursivos, conforme os documentos educacionais *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e dos debates promovidos entre os docentes da rede pública que formaram, posteriormente, as *Diretrizes*

² A abreviatura LD refere-se ao termo *Livro didático*.

Curriculares da Educação Básica (2008). De acordo com a apresentação do LD (PARANÁ, 2007, p.12) para os estudantes: “É, em grande parte, resultado da nossa experiência em sala de aula e de uma cuidadosa reflexão sobre as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Médio”. Ressalta-se que o LD foi produzido após a publicação dos *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio* (2000) e concomitante planejado durante as reuniões realizadas para o planejamento das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (2008).

Nessa perspectiva, o livro ainda complementa (PARANÁ, 2007, p. 12): “Assim, nas atividades propostas ao longo deste livro, procuramos contemplar as práticas da oralidade, da escrita, sem nos esquecermos da literatura e sua especificidade”. Ressalta-se ainda que a proposta do livro didático é de abordar os estudos de Língua Portuguesa como prática social, dialogando com os documentos citados.

As atividades do livro didático têm como objetivo abarcar as três habilidades mencionadas no estudo dos aspectos dos gêneros: tema (conteúdo ideológico), forma composicional (estrutura) e estilo (marcas linguísticas e enunciativas). Conforme a apresentação do livro didático (PARANÁ, 2007, s.p):

Outro aspecto diferenciador deste livro é a presença, ao longo do texto, de atividades que configuram a construção do

conhecimento por meio do diálogo e da pesquisa, rompendo com a tradição de separar o espaço de aprendizado do espaço de fixação que, aliás, raramente é um espaço de discussão, pois, estando separado do discurso, desarticula o pensamento.

Nessa perspectiva, o estudo sempre está veiculado a textos, as diferentes atividades têm como objetivo dialogar diretamente com o gênero trabalhado, como também fazer o aluno compreender as marcas do dialogismo³ presentes dos diversos textos.

O livro didático, lançado no final de 2007, é composto por 16 capítulos. O conteúdo estruturante é o Discurso enquanto prática social: oralidade, leitura, escrita, literatura, conforme o que postula as PCNEM e DCEs. Os capítulos são construídos a partir de texto de gêneros discursivos variados e atividades (orais e escritas) que devem ser desenvolvidas pelos alunos.

Cada capítulo foi escrito por um professor da rede estadual de ensino do estado do Paraná, tendo no total, seis professores colaboradores da obra. Inicialmente, há no livro a carta do secretário da educação para a comunidade, em seguida, a carta destinada diretamente aos estudantes. Posteriormente, há o sumário e um poema intitulado *Rap da Língua Portuguesa: a linguagem em ritmo*, apresentando logo no início, um trabalho minucioso com a linguagem. A seguir publica-se a apresentação

³ Na perspectiva de Bakhtin, o *dialogismo* refere-se aos sentidos produzidos nas relações de interação entre os falantes em enunciados.

do livro didático, que dialoga com o estudante sobre os objetivos que se pretende almejar com a nova proposta do livro LD. A capa do livro apresenta diversas imagens representadas por estudantes praticando as habilidades das quais o livro propõe: a leitura, oralidade e escrita.

A ANÁLISE DO *CORPUS*

Se um discurso que circula desde o final da década de 1970 no país foi consolidado nos documentos que guiam o ensino de Língua Portuguesa (no Brasil em 2000 - com os PCNEM - e, no Paraná, desde 2008 - com as DCEs), tendo ainda se estendido por uma ampla gama de estudos sobre o assunto, é possível crer, pois, que tal discurso faça parte, efetivamente, dos materiais didáticos contemporâneos. Porém, para corroborar essa hipótese - de que tal aparato teórico fundamenta, ou não, esses materiais - há que se desenvolver uma investigação mais próxima da realidade escolar propriamente dita, ou seja, concentrar-se em um *corpus* constituído por dados oriundos dos materiais didáticos.

O critério para a seleção das atividades que serão analisadas é que tais proponham ao aluno uma produção textual escrita, ou seja, compreende-se como produção textual escrita aquela que possibilita o aluno a fazer o uso social da linguagem, utilizando-a em um contexto real de interação: a atividade como

reação-resposta a uma proposta do professor, assim como afirmado nos documentos que orientam o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, concorda-se com Dolz, Gagnon; Decândio (2011, p. 13) quando afirmam que “o termo *produção textual* nos serve para situar, de modo amplo, as situações de interação e as operações que intervêm na atividade da escrita.” (grifos do autor). Portanto não considerar-se-á, neste estudo, as atividades didáticas que objetivam ampliar o conhecimento do aluno a partir da leitura de um texto específico, ou seja, as atividades de leitura não são objeto de análise deste estudo.

Antes do início da análise, é importante esclarecer que se sabe dos limites que o recorte do corpus dá à análise. O objeto de estudo desse trabalho é constituído a partir do livro didático *Língua Portuguesa e Literatura*, escolhido devido ao fato de ter sido produzido por professores da rede pública de educação. Os 3 encaminhamentos de produção textual foram escolhidos aleatoriamente que orientam a produção textual escrita. Justifica-se que a restrição no número de enunciados analisados devido ao pouco espaço destinado para a elaboração do trabalho.

Considera-se os encaminhamentos como enunciados que nasceram de enunciados já-ditos e que provocam uma reação-responsiva, ou seja, outros enunciados. Portanto, estes últimos se constroem dialogicamente a partir dos primeiros, dentro das

limitações impostas por eles como a temática, o gênero do texto, o comando.

Pela limitação das páginas deste artigo, selecionou-se, como já exposto anteriormente, três propostas de produção textual escrita para análise. Acredita-se que os dados obtidos nessa análise podem nos trazer uma perspectiva geral de como são todos os encaminhamentos do livro didático em questão. Abaixo a primeira proposta analisada:

Figura 1 – Proposta de produção textual 1

- Relate um fato de sua vida, entrelaçando discursos que marcaram o seu passado e que, de alguma forma, se refletem no seu presente.

Fonte: PARANÁ, 2007, p.107.

Inicialmente, observam-se as escolhas lexicais utilizadas no enunciado que podem ou não dialogar com os documentos que orientam o ensino da Rede Pública de Educação.

No encaminhamento 1, o verbo “relate”, no imperativo, tem como objetivo posicionar uma ação de comando enunciativa para que o aluno escreva uma produção textual. É o único termo que expressa comando de voz que indica uma ação: a de relatar um fato da vida, porém, não há um comando de voz que explicita um comando para a produção escrita. Nessa perspectiva, nota-se que o enunciado não propõe o gênero a qual o aluno deve relatar o fato de sua vida, o que não dialoga com a perspectiva da Escola

de Genebra, que evidenciam a prática de escrita inserida em diferentes gêneros textuais. Não há outras escolhas lexicais que demonstrem um posicionamento sociointeracionista da linguagem, como por exemplo, o uso de palavras como “gênero”, “produção” ou “exposição”. A atividade, dessa forma, torna-se vaga pelo fato de apenas esclarecer o tema a qual o aluno deve escrever, desconsiderando as demais características a serem notadas em um gênero, que segundo as DCEs (2008, p.56, grifos do autor) “[...] cada gênero discursivo tem suas peculiaridades: a *composição*, a *estrutura* e o *estilo* variam conforme se produza um poema, um bilhete, uma receita, um texto de opinião ou científico”.

A atividade de escrita, além de não abordar as características próprias do gênero no qual o aluno deve produzir seu texto, também não explora a questão da interlocução. Considerando que todo enunciado necessite de um interlocutor para *quem dizer*, ainda complementa as DCEs (2008, p. 56) “essas [textos] e outras composições precisam circular na sala de aula em ações de uso”. Assim, nota-se que a atividade não explora o para *quem* o aluno deverá escrever, concluindo assim que, o enunciado foi apenas produzido como objetivo de avaliar a escrita do aluno e não avaliar e escrita como forma de interação. Dessa forma, a produção escrita que avalia individualmente a

escrita, perde o seu real sentido por não considerar o texto como interação social das práticas discursivas.

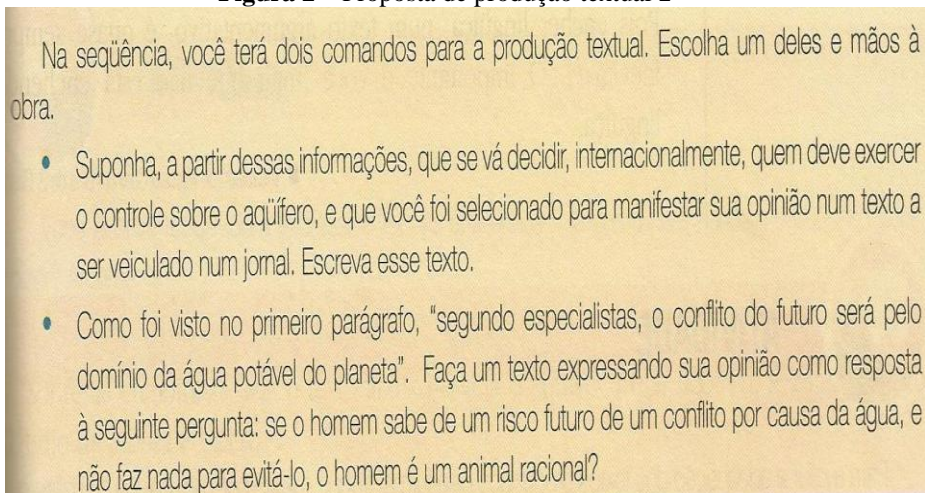
Coadunando-se a essa afirmação, em uma perspectiva que tem como base o ensino por meio dos gêneros textuais, a afirmação é a mesma: não existem elementos nesta consiga que norteiam aluno para a produção.

Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado está diretamente relacionado com o contexto extra verbal, que é o momento onde os sujeitos avaliam, posicionam e refletem. No que diz respeito à competência do aluno em dialogar com suas próprias memórias, ou então, segundo a atividade “entrelaçando discursos que marcaram seu passado”, o aluno fará a atividade de resgatar enunciados que o marcaram (em sua infância). Devido à limitação do *corpus*, não será considerada a interferência da professora, caso tenha trabalhado oralmente a questão de discurso e suas influências enquanto formação de sujeitos. Mas encontra-se aqui um exercício em que o aluno irá dialogar com outros enunciados que, de alguma forma, tenha tido relevância em sua vida. Nessa perspectiva, o aluno trabalha o *que dizer* sobre ele.

Ainda, partindo da premissa de enunciado como atividade extraverbal, por sua vez, há a necessidade de uma ação responsiva por parte do sujeito. Parte aqui um questionamento: se todo o enunciado é materializado através de um gênero,

constituído por um conteúdo temático, estrutura e estilo, como será a ação responsiva se não há uma delimitação do gênero no encaminhamento de produção textual? Questiona-se isto, pois, na apresentação do LD os autores afirmam que o objetivo das atividades é promover o ensino de escrita através dos diversos gêneros, dessa forma, nota-se que os encaminhamentos não dialogam com as práticas de escrita pretendida nos documentos pedagógicos. Já o encaminhamento 2 possui duas propostas de produção textual, na qual o aluno tem a possibilidade de escolha para produzir seu texto:

Figura 2 – Proposta de produção textual 2



Fonte: PARANÁ, 2007, p. 113.

Na atividade, parte-se inicialmente, para as palavras e termos que remetem a outros enunciados, são elas: “produção textual”, “manifestar sua opinião”, “veiculado”, “expressando sua opinião”. Ao contrário do enunciado 1, a atividade acima possui escolhas lexicais que indicam diálogo com a concepção

Revista Trama ISSN 1981 4674 - Volume 11 – Número 23 –2015, p.28-61.

sociointeracionista de língua postulada pela Escola de Genebra e nos documentos que orientam o ensino de Língua Portuguesa. Nos termos “manifestar sua opinião” e “expressando sua opinião” o aluno pode expressar, tem a possibilidade de dizer sobre o assunto. Já o termo “mãos à obra” recupera e a voz de autoridade, que está posta no sentido de fazer ou realizar algo e, o termo “escreva esse texto” no primeiro comando é uma ordem enunciativa para a produção textual a partir do encaminhamento dado.

Retomando os termos “manifestar sua opinião” e “expressando sua opinião”, é possível inferir que os textos devem estar na tipologia de argumentar, pois o aluno manifestará ou expressará sua opinião a respeito do assunto abordado, porém não é especificado em qual gênero discursivo que a ação-responsiva deve ser realizada, o que dificulta a capacidade do aluno na sua enunciação resposta. Já em relação à interlocução, o primeiro comando explicita o suporte do qual o texto será publicado, que é um jornal, no entanto, não há uma preocupação maior para quem o lê e para quem escrever. O segundo comando, nesse sentido não explica para quem redigir o texto, assim como o encaminhamento 1. Considerando o enunciado como forma de interação e o texto como a materialidade discursiva da língua, o encaminhamento analisado concernente a produção textual não contempla o estudo efetivo da habilidade da escrita.

Segundo as Diretrizes Curriculares (2008, p. 71):
“Durante a produção de texto, o estudante aumenta seu universo referencial e aprimora sua competência de escrita, apreende as exigências dessa manifestação linguística e o seu sistema de organização próprio”, nessa perspectiva, é necessário que as propostas de ensino dos documentos pedagógicos possam se concretizar nos enunciados materializados no livro didático, para que, de fato, os objetivos com o trabalho com gêneros discursivos sejam almejados. Enfim, a seguir a análise do terceiro e último encaminhamento, a saber:

Figura 3 – Proposta de produção textual 3

Agora, você vai exercer sua habilidade de convencer as pessoas através da linguagem. Pense em uma história, algum acontecimento que tenha se passado com você ou com algum conhecido, e crie um título chamativo para ela. Ninguém pode saber qual é a história. Os títulos serão apresentados em uma relação e a história, cujo título chamar mais a atenção, será lida em sala". Lembre-se de que o título cria expectativas no leitor, que espera encontrar no texto tudo o que o título prometeu. Caso contrário, o título será considerado ruim. Título ruim é como mau político: não cumpre o que promete.

Fonte: PARANÁ, 2007, p.74.

Na primeira linha do texto há uma introdução que afirma que com essa atividade o aluno irá exercer a argumentação, pois o uso da linguagem com o objetivo de convencer pressupõe uma que se lance mão de um texto predominantemente argumentativo. Essa hipótese não corresponde com a real proposta da atividade, podemos perceber isso já na próxima frase e em outros aspectos que se apresentam a seguir.

Primeiramente ele avisa que o aluno irá “exercer sua habilidade de convencer as pessoas através da linguagem”, porém em seguida o autor pede que o aluno “pense” em uma história pessoal ou de algum conhecido, ou seja, se o texto que deve ser criado é uma história, e que nas histórias sabemos que se tem a predominância da narração, a primeira parte do enunciado parece não direcionar o aluno a compreender isso. Portanto, pode-se perceber nessas primeiras linhas certo paradoxo no enunciado.

Na sequência é afirmado que aquele que construir o título que chamar mais a atenção terá sua história lida em sala. Sobre esse aspecto, percebemos uma lacuna: quem irá definir qual é o título mais chamativo? O professor? Os colegas? Não deixando claro quem é o seu interlocutor. Entendemos que a história, cujo título chame a atenção, terá como interlocutores os colegas. Todas as histórias feitas pela turma, que carregam o querer dizer desses sujeitos, onde ficarão? E a própria história escolhida, ela acabará quando terminar de ser lida?

Por fim, há ressalvas e dicas quanto à produção do título dessa história que são muito válidas, pensando que o aluno irá ler e reler esse encaminhamento antes da produção que fará. Enfim, a questão da argumentação proposta no início do encaminhamento é com relação ao título e não com o texto que será produzido.

Transparece no enunciado uma falta de objetividade quanto ao intuito da atividade, pois o aluno deve argumentar no título e escrever uma história. Essa falta de clareza e direcionamento provavelmente irá refletir no enunciado resposta a esse encaminhamento: o texto do aluno, uma vez que, em relação dialógica, pode não haver compreensão da proposta.

Por fim, sobre a proposta de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) - as cinco operações centrais que guiam a produção escrita em função de determinada situação de produção: *contextualização, elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos, planificação, textualização, releitura, revisão e reescrita do texto* – em nenhum dos encaminhamentos analisados podemos ver todas essas operações sendo solicitadas. De forma, breve, podemos identificar no comando que a temática é proposta, no entanto, é feita de forma genérica. Como apresentado na análise, os encaminhamentos se limitam ao comando da atividade, sem orientar de forma clara o que deve ser feito.

Como é perceptível, não há uma correlação entre o enunciado com o que é afirmado nas apresentação do livro e, em decorrência, com que é proposto pelos documentos oficiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encaminhamentos de produção textual, nos livros didáticos públicos, podem ser considerados enunciados, pois tendem a dialogar com os documentos que norteiam o Ensino Público, especificamente, o livro didático *Língua Portuguesa e Literatura* que tem como objetivo principal, (PARANÁ, 2007, p.14): “desenvolver atividades que propiciem experiências reais de uso da linguagem”. Sob essa perspectiva ainda (PARANÁ, 2007, p. 14): “[...] viabiliza a sua participação na história de forma mais ativa e transformadora, instrumentalizando-o para construir julgamentos coerentes, emitir opiniões, dialogar com outros textos [...]”.

Considerando o contexto de produção do livro didático supracitado, que foi planejado em um momento histórico concomitante as discussões das Diretrizes Curriculares (2008) – o qual foi produzido por professores efetivos da rede pública de educação - e analisando os pressupostos teóricos que o embasam, pode-se considerar que não há um diálogo entre a teoria que subjaz os documentos pedagógicos com os encaminhamentos de produção textual.

De acordo com a análise dos encaminhamentos didáticos de produção de texto utilizados como objeto de estudo, são poucos os indícios dos pressupostos teóricos pedagógicos marcados nos encaminhamentos de produção de escrita. Ainda que o livro didático tenha a finalidade de mostrar ao aluno,

segundo Paraná (2007, p.13): “[...] que a língua é vida, está presente em todas as relações sociais e abrange, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com as outras linguagens [...]”, constata-se através da análise, a falta de encaminhamentos sob o viés sociointeracionista, carecendo de atividades que envolvesse a questão composicional, conteúdo temático e estilo. No *corpus*, não foi possível identificar encaminhamentos que considerassem a língua como forma de interação.

Ao tratar os encaminhamentos de produções textuais como enunciados, nos quais há uma voz que necessita de uma ação-responsiva, devido à ausência de especificar o gênero a qual se propõe a escrita, a questão da ação resposta do aluno pode falhar, uma vez que os enunciados são materializados através de diversos gêneros discursivos.

Percebe-se que o momento histórico em que foi publicado o LD é concomitante às discussões que deram gênese às DCEs. Dessa forma, os sujeitos autores do LD são os mesmos sujeitos que discutiram e levantaram as questões que foram cristalizadas nas diretrizes. Portanto, é possível formular uma hipótese de que há uma intrínseca correlação de concepções teóricas entre ambos: livro e documento, mas não foi isso que os dados mostraram. Os dados mostraram que, na apresentação do LD, há sim uma relação de correspondência entre ambos: LD e DCEs. Porém, ao

nos termos nos encaminhamentos, foi possível perceber que estes pouco apresentavam indícios de relação. Dessa forma, podemos inferir que os enunciados que nos propomos a analisar, mesmo apresentados em um espaço em que o discurso dominante, indique uma concepção de língua como interação, suas palavras o negam.

A produção de texto foi considerada como um exercício de escrita, individualizado, escrito apenas para o professor, e não um exercício de interação, que faz parte de um processo de interação do aluno com a linguagem e o mundo.

Ao analisar as produções textuais também foi possível perceber a falta de diálogo com a teoria de sequência didática, que trabalha com a prática de produção textual a partir de diversas atividades pedagógicas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Nota-se que os enunciados analisados não possuem contexto de produção, contextualização, conteúdo temático, planificação nem remete ao aluno a revisão, e a reescrita do texto como proposta de intervenção para melhoria da escrita.

Portanto, ainda há uma lacuna no que diz respeito ao aporte teórico dos documentos da educação básica concretizado na prática pedagógica do livro didático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail [1992]. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL, Ministério da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2006.

_____, Ministério da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 12 jun. 2014.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita**:

apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: 2008. 101 p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 23 out. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Livro didático: **Língua Portuguesa e literatura**. Curitiba: SEED-PR, 2007.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SILVEIRA, A. P. K.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. A **análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOSEC, 2012.