

## TENDÊNCIAS ENUNCIATIVAS E DISCURSIVAS NA DISCIPLINARIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

### *ENUNCIATIVE AND DISCURSIVE TENDENCIES IN THE DISCIPLINE OF THE PORTUGUESE LANGUAGE*

Sônia Virgínia Martins Pereira  <http://orcid.org/0000-0001-8964-3069>  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Departamento de Letras – Universidade Federal de Pernambuco  
soniam.pereira@ufpe.br

Renata Valéria de Araujo Lima  <http://orcid.org/0000-0001-8066-5149>  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Pernambuco  
renata.araujolima@ufpe.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10529500>

*Recebido em 08 de março de 2023*

*Aceito em 20 de agosto de 2023*

**Resumo:** O estudo discute as nuances do escopo teórico enunciativo-discursivo e sua influência na contemporaneidade do ensino da língua portuguesa, a partir da formulação de objetos de ensino, por autores de livros didáticos de português, em sua filiação a campos de estudos linguísticos pós-estruturalistas. Na análise, observa-se a transposição e recontextualização didática de saberes de referência de duas principais linhas de análise do discurso, no contexto brasileiro, Análise do discurso e Análise dialógica do discurso, a partir do que se percebe a filiação teórica dos autores das obras didáticas analisadas e a determinação desses lugares teóricos na composição e proposição de objetos ensináveis sobre a linguagem em uso. Na tentativa de aplicação de conceitos teóricos, nos livros didáticos, nota-se mudança de paradigma na constituição da disciplina e de sua história, originada nas políticas linguísticas e instruções oficiais em que objetos, objetivos e metodologias de ensino buscam adequação a princípios epistemológicos de perspectivas enunciativas e discursivas.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Teorias linguísticas. Didatização. Livro didático.

**Abstract:** The study discusses the nuances of the enunciative-discursive theoretical scope and its influence on the contemporary teaching of the Portuguese language, from the formulation of teaching objects, by authors of Portuguese textbooks, in their affiliation to fields of post-structuralist linguistic studies. In the analysis, the didactic transposition and recontextualization of reference knowledge of two main lines of discourse analysis, in the Brazilian context, Discourse Analysis and Dialogic Discourse Analysis, is observed, from which the theoretical affiliation of the authors of the didactic works analyzed is perceived and the determination of these theoretical places in the composition and proposition of teachable objects about the language in use. In an attempt to apply theoretical concepts in textbooks, a paradigm shift can be noted in the constitution of the discipline and its history, originating in linguistic policies and official instructions in which objects, objectives and teaching methodologies seek to adapt to epistemological principles of enunciative and discursive perspectives.

**Keywords:** Portuguese language. Linguistic theories. Didactization. Textbook.

## 1. Introdução

Nas conexões entre objetivos, objetos, eixos e procedimentos de ensino no trato com a disciplina língua portuguesa, um fato parece muito evidente: o texto mantém, na voz oficial, seu estatuto de unidade de ensino, desde o momento histórico em que campos teóricos de cunho textual e enunciativo-discursivo passaram a constar nos documentos e referenciais curriculares brasileiros. Esse momento marca o fim de um longo período em que a palavra e a frase tinham supremacia num currículo que primava pela gramática normativa, no interior de uma concepção de língua como sistema abstrato de regras, como esclarece De Souza Luz-Freitas (2004), em sua pesquisa sobre a disciplinarização da língua portuguesa.

O rompimento com o ensino de regras gramaticais pautado em correntes estruturalistas, com a entrada em cena de abordagens pós-estruturalistas, como a concepção de língua como instrumento de comunicação, por exemplo, facilitou a inserção de teorias textuais e linguístico-enunciativas nos currículos oficiais, tanto que, na atualidade, outras correntes teóricas como as teorias do discurso estão presentes nos referenciais curriculares, bem como em instrumentos pedagógicos, como os livros didáticos de português (LDP). Com a assunção de novas epistemologias nas bases da disciplina, conseqüentemente, espera-se a modelagem de novos objetos de ensino que, minimamente, requeiram o trabalho com as práticas de linguagem e não apenas o tratamento virtual da língua portuguesa, em seu aparato linguístico abstrato.

Entretanto, há de se refletir sobre as condições em que outros objetos teóricos de estudo, não assentados numa tradição gramatical, em especial, o texto e o discurso, são reconfigurados como objetivos, objetos e procedimentos de ensino, uma vez que já se encontram inseridos no currículo oficial, como indica Pereira (2017). Tais condições envolvem questões de diferentes ordens que merecem aprofundamento, visto que podem revelar certas nuances epistemológicas e metodológicas atuais que envolvem o ensino de português no Brasil, e a análise do LDP é um indicador importante para a análise dessas questões.

O livro didático, de qualquer disciplina, marcou presença na cultura escolar brasileira antes mesmo que os textos legais se ocupassem de estabelecer um perfil curricular mínimo para as disciplinas escolares. Assim, podemos afirmar que, mesmo sob a regulamentação oficial, esse currículo básico sofre influências da cultura geral e da própria cultura escolar, o que pode resultar em adaptações e transformações de saberes de referência, por vezes, não previstas nas instruções oficiais, mas materializadas em qualquer obra didática e no LDP, em especial, porque esse artefato<sup>1</sup> promove a pedagogização da língua e linguagem, que, ainda assim, não abandonam sua condição de objetos culturais.

No intento de refletir sobre a influência de teorias linguísticas de escopo mais amplo, como as de abordagens enunciativas e discursivas — aqui, abordaremos a Análise do Discurso pêcheuxiana (doravante AD) e a Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD) —, este estudo descreve o modo pelo qual alguns conceitos de duas

---

<sup>1</sup> O termo está sendo empregado em sua equivalência aos termos *recurso* ou *instrumento*. O conceito de *artefato* vem da noção de mediação simbólica, de Vygotsky (1998), conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre as funções psicológicas superiores. Mediação, grosso modo, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação, assim, deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Vygotsky (1998) entendia que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas mediada por objetos culturais: instrumentos e signos. É a ação mediada por um artefato e orientada em direção a um objeto. Assim, entendemos que o livro didático funciona, também, como um artefato, como instrumento de mediação nos processos de ensino e aprendizagem envolvendo professor e aluno.

diferentes vertentes de Análises do Discurso são transpostos e recontextualizados em objetos de ensino de língua, como o LDP.

## 2. Oficialização de saberes sobre a língua portuguesa

Neste tópico as reflexões são feitas em torno de um recorte sobre a produção e a institucionalização de saberes sobre a língua, a linguagem e a língua portuguesa, no Brasil. Neste recorte, aspectos específicos se interpõem, visto que estão relacionados a essa produção/institucionalização os que se aliam à história recente da linguística, institucionalizada como disciplina obrigatória nos cursos de Letras, do país, via decreto federal, no ano de 1962 e definida, mais especificamente, na década de 1970, como assegura Altman (2003). Anterior à década de 1960, os estudos linguísticos não dispunham de reconhecimento nos estudos da linguagem. Pretende-se, portanto, assinalar o lugar da linguística e sua influência na didatização da língua portuguesa, notadamente, no escopo de uma macrolinguística que abarca os campos de estudos enunciativos e discursivos, entre outros, conforme a classificação de Weedwood (2002), que divide o campo da linguística em três dicotomias, entre elas, microlinguística/macrolinguística, em que o primeiro termo descreve o núcleo restrito da área e, o segundo, o núcleo ampliado, no qual teorias do texto e do discurso estão presentes.

A opção por esse percurso no lastro de abordagens pós-estruturalistas diz respeito à relação entre as teorias linguísticas, sua historicidade e a articulação que essas teorias estabelecem com as estruturas sociais, como aponta Gregolin (2007), ao discorrer sobre a relevância social da linguística para o ensino de língua. Em seu trabalho, a autora descreve breve panorama da história das contribuições das teorias linguísticas no Brasil, concentrando-se em períodos decisivos, que revelam as concepções de língua dominantes em cada um deles:

[...] esse percurso histórico nos leva a acompanhar, primeiramente, o embate entre linguística e “gramática normativa” e as contradições que figuram nos Guias curriculares (anos 1970); posteriormente, com a abertura política, surgem as Novas propostas derivadas da sociolinguística e da linguística textual (anos 1980) e, mais recentemente, as contribuições da teoria da enunciação e do discurso nos PCN (a partir dos anos 1990). Em cada um desses momentos, as concepções sobre a língua e o ensino se deslocaram e produziram efeitos que nos aproximaram, cada vez mais, de uma consciência sobre o papel da língua na sociedade. (Gregolin, 2007, p. 54-55).

Ainda que diferentes períodos da história da disciplinarização da língua portuguesa requeiram estudos específicos, em sua historiografia, inclusive, os períodos recentes discriminados por Gregolin (2007), a abordagem, neste estudo, não é historiográfica, pois isto demandaria uma exaustiva investigação sobre como se sucederam os estudos sobre a língua portuguesa no Brasil, desde a chegada do português europeu, trazido pelos invasores, até os dias atuais. Os fatos históricos que marcam a introdução de novos paradigmas nas curricularização do português embasam a discussão sobre o estatuto da disciplina e sua identidade.

Entretanto, ainda que não se tenha por base a historiografia da disciplina, há uma dependência dela, pelos estudos no campo da linguística, que se fazem sob um enfoque historiográfico e que têm contribuído significativamente para a concretização de pesquisas sistemáticas sobre a história da constituição de uma língua brasileira. Esses estudos históricos geram conhecimentos sobre peculiaridades da língua, também, com

investigações sobre instrumentos diversos que revelam processos de constituição histórica do ensino da língua portuguesa no e do Brasil.

Entre esses trabalhos, destacam-se alguns desenvolvidos por Guimarães (1993), nos quais se encontra uma síntese dos estudos sobre a língua portuguesa em território brasileiro, de forma global, não especificamente voltados para questões de ensino. A seguir, apresentamos a síntese historiográfica moldada pelo autor.

Um primeiro período é caracterizado a partir de 1500, com a invasão portuguesa se alastrando à primeira metade do século XIX, fase marcada pela ausência de estudos realizados no Brasil sobre a língua portuguesa. Um segundo período abrange a segunda metade do século XIX, alcançando os anos 1930, no qual, além da publicação de gramáticas, como a de Júlio Ribeiro, em 1881, houve a fundação de instituições como a Academia Brasileira de Letras, em 1897, e das Faculdades de Letras no Brasil. Um terceiro período é delineado entre o final dos anos 1930 e meados da década de 1960, quando a linguística se torna disciplina obrigatória no Brasil para os cursos de Letras, pelo Conselho Federal de Educação. E o quarto período, em meados dos anos 1960 até o momento em que se demarca a implantação da linguística em todos os cursos de graduação em Letras, no país, e a implantação simultânea de cursos de pós-graduação em linguística em universidades brasileiras.

Há de se considerar que, do último período sugerido pelo linguista à atualidade, são quase cinco décadas em que a linguística não apenas se fixou como componente curricular obrigatório nos cursos de graduação como também se tornou linha de pesquisa e área de concentração autônoma em cursos de pós-graduação em Letras, o que reverberou, ostensivamente, no ensino da língua portuguesa, na escola brasileira, dada a incidência na formação inicial de professores de línguas, nas licenciaturas e, na própria profissionalização docente, em sua formação contínua.

Tamanha influência da linguística resultou, em grande medida, de trabalhos desenvolvidos por professores e pesquisadores de universidades brasileiras, com publicações acadêmicas que responderam aos anseios por novos paradigmas no ensino de português, como a coletânea *O texto na sala de sala*, organizada por Geraldí, em 1984, que pode ser considerada uma das bases para a formulação de políticas linguísticas – nas quais estão inseridas a produção de LDP e de referenciais curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da língua portuguesa. Possivelmente, novo período se delineou nos estudos do português, no Brasil, com aplicações de teorias linguísticas pós-estruturalistas nos processos de ensino e aprendizagem da língua.

Nesses quatro macro períodos esboçados por Guimarães (1993), considera-se que estão inseridas fases que podem indicar, sob outras perspectivas, a que tendências estaria submetido o ensino da língua portuguesa, como as indicadas nos estudos de Soares (1998) que versam sobre as variações bem delineadas nas concepções de linguagem, no percurso da história da disciplinarização da língua portuguesa, em solo brasileiro. Nas pesquisas da autora, seriam três os períodos caracterizados por concepções de linguagem que marcam, decisivamente, as concepções sobre o ensino de língua, estando esses períodos assim designados: predomínio da concepção de linguagem como sistema, que perdurou até por volta dos anos 1960 do século XX; domínio da concepção de língua como instrumento de comunicação, que alcançou dos anos 1960 a 1980; e visão de linguagem como enunciação, discurso, interação, que domina fortemente as atuais políticas públicas educacionais e o discurso oficial sobre a disciplina língua portuguesa, no país.

Sem o estabelecimento de datação rígida entre os períodos propostos acima pelos dois autores citados, é possível perceber conexões entre eles, mesmo em se

tratando de recortes distintos sobre o mesmo objeto, a língua portuguesa. Nesse entendimento, relacionam-se a chegada da língua dos colonizadores europeus em terras brasileiras e a implantação de seu regime educacional para o ensino dessa língua. Ao longo de séculos de domínio do colonizador e do idioma europeu, o cenário tornou-se propício para que as leis que regulam o sistema linguístico fossem tomadas como objeto de ensino, e, assim, sob a égide do binômio língua-norma, a disciplinarização curricular foi projetada para o/através do ensino da gramática normativa.

No período colonial, num jogo de interesses pela dominação, não apenas territorial, desenhou-se uma primeira forma de se ensinar a língua portuguesa, notada, mais fortemente, no interior do país, com o uso de idiomas nativos sendo aceito de forma paralela ao ensino do português. Nesse período, ainda não havia a disciplina língua portuguesa, sendo o idioma português utilizado como ferramenta para o estudo do latim. Nota-se que, desde então, o embate entre forma e uso tende a prevalecer sobre a institucionalização dos saberes estabelecidos no currículo oficial.

Nas entrelinhas das instruções curriculares, estaria subentendido que aprender língua portuguesa nesse cenário significava ascender a uma outra civilização, se não, a melhor, se considerado a que se reduzia o mundo ocidental naquele período. A língua a ser aprendida, portanto, na escola, seria necessariamente o português disciplinado pelas gramáticas, o que revela a supremacia da língua escrita sobre a língua falada, enquadrando-se nesta última modalidade à língua geral, linguajar aprendido na fala cotidiana, um dos motivos, entre outros, da negação dessa língua como disciplina escolar.

A reforma promovida por Marquês de Pombal, em 1759, mesmo tendo incluído a língua portuguesa nos programas curriculares — ainda sob o modelo do ensino de latim —, conseguiu muito pouco em relação à renovação no ensino, especialmente, no que tange à organização de instituições oficiais de ensino, como asseguram Xavier *et al.* (1994). No que se refere à metodologia do ensino da língua portuguesa, foi caracterizada pela fragmentação dos conteúdos, originada pela transposição dos modelos de ensino do latim adaptados ao ensino da língua portuguesa, como pontuam os autores. Em decorrência, procedeu-se à dispersão da disciplina sendo reconfigurada sob o enfoque da Retórica, Poética e Gramática, opção político-curricular que se consolidou no trajeto da história disciplinar da língua, de certo modo, em outras roupagens ou outras designações, como a classificação, para fins didáticos, em gramática, literatura e redação ou análise linguística/semiótica, conhecimentos de literatura e produção textual, como oficializam os documentos curriculares PCN e BNCC.

Tal como convencionada no currículo escolar atualmente, o componente curricular português surge, de fato, na segunda metade do século XIX, quando inserida no programa curricular do Colégio de Pedro II, a partir de 1857, como assevera Fávero (2002). Confirmando este fato, Soares (1998) entende que é consensual o fato de que esse componente curricular se consolidou, com a referida denominação, no final do século XIX. Até este período, o sustentáculo para o estudo sobre a língua esteve oficialmente normalizado pelo estudo das disciplinas Gramática, Retórica e Poética, como sabido.

### 3. Índícios de mudanças na institucionalização da disciplina

A síntese do longo período que se estendeu do século XVI, primeiros anos da colonização à década de 1960, século XX, é que a língua portuguesa que se estudou na

escola brasileira foi tomada em sua forma técnica, como sistema de regras. Séculos de normatização gramatical da língua estudada estruturaram e definiram o perfil da disciplina a tal ponto que tentativas de rupturas e mudança de paradigmas causaram certo estranhamento em diversos setores sociais não restritos à esfera escolar.

Um microscópico ensaio de mudança de paradigma, depois desse período, ocorreu quando princípios da teoria da comunicação invadiram e dominaram amplamente os programas curriculares, via documentos normativos oficiais, e passaram a considerar as práticas de linguagem como instrumento de comunicação. Nos instrumentos pedagógicos autorizados a ensinar sobre a língua portuguesa na escola, especialmente, os LDP, esta língua foi estudada como código, uma vez que não se tratava, apenas, da aquisição de um sistema de regras, mas do controle desse sistema pelos falantes, para a transmissão eficaz de suas mensagens. A mudança de perspectiva se deu em decorrência da legislação vigente, em sua contundente regulação da educação brasileira, a Lei 5692/71, a qual preconizava, conforme exposto no Parecer 853/1971, do Conselho Federal de Educação, sobre a doutrina do currículo de língua portuguesa das escolas de 1º e 2º graus, que:

A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se. (BRASIL, 1971)

A adoção institucional dessa concepção alinha-se à narrativa dos ideais desenvolvimentistas do regime militar, no início da década de 1970, que inculcou a ideia de comunicação de massa predominante nas políticas linguísticas relativas ao ensino do português. Na esteira do discurso governamental, a noção de áreas de estudo foi delineada na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 5692/71 e estabelecida a área de comunicação e expressão, campo onde os documentos oficiais marcam o lugar da disciplina língua portuguesa conjugada a outras que englobam diversificadas semiologias, importantes para a noção de língua como instrumento de comunicação. O arranjo curricular sugerido nos PCN, do ensino fundamental, no final da década de 1990, designando a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias para abarcar componentes curriculares dessa esfera, incluindo-se a língua portuguesa, retoma a organização curricular por campos globalizantes, como a implantada com a criação da área de comunicação e expressão, sob outras linhas teóricas de estudo das linguagens e de línguas.

Isto reforça a ideia de que as intenções político-econômicas e ideológicas marcam presença nas instruções oficiais para o ensino da língua, com as concepções teóricas subsidiando as prescrições governamentais, à medida que forem produtivas para o Estado. Este fato é perceptível, também, a partir dos anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, consequentemente, com a publicação dos PCN dos anos iniciais do ensino fundamental, em 1997, quando o ensino da disciplina, pela via governamental, passou a ter seus fundamentos teórico-epistemológicos subsidiados por teorias enunciativo-discursivas, sendo recomendados novos eixos organizadores, objetos e objetivos para o ensino do

português. Período em que foram adotadas concepções de linguagem de teorias de cunho discursivo e enunciativo, sendo estas concepções predominantes no ensino da língua portuguesa até o presente momento em que se encontra o estatuto da disciplina, se visto pela ótica dos documentos curriculares oficiais.

Gregolin (2007), ao traçar panorama geral sobre o histórico das contribuições da linguística para o ensino da língua portuguesa no Brasil, a partir do século XIX, descreve a década de 1990 como o período em que a adesão a abordagens pós-estruturalistas na linguística influenciaram mais decisivamente o ensino de português, nesses termos:

[...] nos anos 1990, o ensino de língua passou a incorporar as teorias da linguística da enunciação. Ela mostra que, para poder tratar dessa heterogeneidade textual dos usos sociais da linguagem, é necessário adotar uma perspectiva discursiva. A análise do discurso e as ideias de M. Bakhtin influenciam decisivamente nossa forma de enxergar a língua como dispositivo de inserção social, a partir dos conceitos de “gênero”, de “condições de produção do discurso”, de linguagem como sociointeração, “de arena de lutas ideológicas”. Se com a linguística textual havíamos incorporado o texto, agora, com as formulações da análise do discurso e a (re)descoberta de Bakhtin aliamos a ele o discurso no ensino de língua, acrescentando, assim, à textualidade a ideia de que os textos são produzidos por interlocutores situados histórica e socialmente, de que os discursos veiculam os valores, as ideologias de uma sociedade [...] (Gregolin, 2007, p. 68-69).

Tornam-se fundamentais as concepções de língua e linguagem e do seu ensino, de cunho enunciativo, discursivo e sociointeracionista para embasamento das políticas linguísticas mais recentes, no que diz respeito aos saberes a ensinar sobre a língua portuguesa, vistos em referenciais curriculares, assim como em outros textos oficiais e legais. Entretanto, isto não exclui o estudo sobre as formas da língua, visto que o estudo da língua como sistema abstrato tem sua importância não apenas para as áreas disciplinares de uma linguística *strictu sensu*, mas, também, para as discussões em outras áreas dos estudos da linguagem. Porém, só o estudo de elementos formais não é suficiente quando se trata de conhecer a língua vivida em sociedade.

A despeito de outros movimentos que se opuseram ao chamado corte saussureano — a exclusão dos usos da língua do objeto de estudo da linguística —, percebe-se, nos empreendimentos teóricos de pensadores russos, do chamado Círculo, um salto qualitativo instigante, na tentativa de abarcar a linguagem como objeto de estudo. Críticos implacáveis das bases epistemológicas da linguística expõem suas contraposições ao modelo saussuriano ao longo de sua produção teórica e, especialmente, Volochinov (2017), em *Marxismo e filosofia da linguagem*. Em sua visada teórica, os pensadores russos procuraram entender o desenvolvimento da linguagem humana pelos indivíduos e, para tanto, optam pelo objeto excluído do estudo da linguística por Saussure (1995), uma vez que compreendiam que só há um objeto real e material disponível para entender a linguagem humana e este é a atividade languageira, a fala em sociedade. Nisso, a língua, o objeto da linguística saussureana, é apenas um modelo abstrato, produzido pelo linguista genebrino, a partir de um recorte da manifestação viva e real da linguagem. Assim é que os teóricos russos propositivamente sugerem a primazia do enunciado sobre o signo como unidade de estudo, em substituição ao objeto saussureano.

As concepções do Círculo em relação à linguagem como interação influenciaram a elaboração dos PCN, no final da década de 1990, uma vez que os estudos no campo linguístico apontavam para aquelas novas concepções, e aquele documento curricular

oficial já indicava que novas perspectivas teóricas emergentes do campo das ciências da linguagem estariam alicerçando os fundamentos da disciplina língua portuguesa no Brasil, numa permuta radical do objeto de estudo da língua, do sistema de regras para os usos nas práticas de linguagem:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. [...] Linguagem aqui se entende [...] como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. [...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 19-20)

Esboçados novos fundamentos teórico-metodológicos para o currículo da disciplina, restará, invariavelmente, prover os meios pelos quais tais fundamentos sejam aplicados nos processos de ensino e, na cultura escolar brasileira, o LDP é um dos mais vultosos agentes de aplicação e de “divulgação científica”, por conservar uma identidade de elemento catalisador das políticas linguísticas adotadas. Como artefato didático, o LDP antecipa tendências pedagógicas no ensino da língua, mesmo que não tenham sido compreendidas pelos docentes, menos ainda transpostas e recontextualizadas didaticamente em suas práticas. Biasi-Rodrigues (2002) refletiu sobre lacunas apresentadas nos PCN quanto ao tratamento conceitual e metodológico dado aos gêneros do discurso, em sua incorporação como unidade de análise e ensino, o que resultou em inadequações quanto à apreensão pelos professores do instrumental teórico para o tratamento da linguagem — os professores sequer tinham familiaridade com a terminologia, naquele momento — mas, igualmente, com oscilações na aplicação do conceito por autores de LDP.

Em Pereira (2017), são investigadas questões sobre as quais refletimos neste estudo, em especial, em relação ao panorama do ensino de língua portuguesa, na contemporaneidade, sob influência maior de teorias sociointeracionistas e, mais amplamente, de teorias do texto, do discurso e de gêneros. Naquela pesquisa, que verifica a formulação de novos objetos de ensino em LDP, são enfocados aspectos relativos à seleção de saberes para a composição de objetos de ensino, as influências teóricas sofridas pelos autores, o tratamento teórico-metodológico dispensado no ensino do texto, do discurso e do gênero, dimensões do ensino de língua e linguagem didatizadas através daquele artefato pedagógico. Tais aspectos determinam, em grande medida, os modos pelos quais a língua portuguesa é identificada como disciplina escolar em determinado tempo, traçada sob determinadas visadas teóricas.

Diante disso, entende-se que seja possível lançar olhares diversificados sobre a trajetória de disciplinarização da língua portuguesa, se traçados paralelos entre as políticas públicas educacionais que incidem sobre a formulação dos referenciais curriculares oficiais, as leis de diretrizes e bases da educação — 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, as concepções de língua e linguagem que tais documentos prescrevem, na tentativa de explicitar as consequências que marcos legais, epistemologias e concepções geram na disciplinarização da língua e, conseqüentemente, no ensino da língua portuguesa, especialmente, no que se refere à modelagem de objetos de ensino a compor as propostas curriculares para a disciplina.

#### 4. Didatização da língua portuguesa na catalisação de teorias pelo livro didático

Chervel (1990) afirma que o estudo histórico dos conteúdos de ensino raramente suscitou o interesse dos pesquisadores ou do público. Mesmo assim, o historiador francês deixa clara a importância de se ter uma visão global das disciplinas em seu percurso histórico, o que pode levar a respostas sobre algumas questões relevantes da cultura escolar, dentre as quais, as regras de funcionamento das disciplinas.

A proposta deste tópico não é uma observação histórica ou historiográfica sobre o ensino da língua portuguesa, como já exposto, embora a história seja indissociável da problemática investigada, quando, neste estudo, há um recorte, também histórico, a partir de objetos de conhecimentos específicos – texto, discurso e gêneros textuais/discursivos – que emergiram a partir da influência de teorias do texto e teorias do discurso transpostas e recontextualizadas, em alguns de seus fundamentos, em referenciais curriculares, em textos legais e oficiais e, também, nos LDP. Historicamente, esses objetos de ensino foram inseridos no currículo da disciplina em decorrência da publicação de instruções oficiais e referenciais curriculares, na segunda metade da década de 1990, como já posto, e vêm sendo trabalhados em LDP do ensino médio, mais amplamente, desde então.

Para verificação das perspectivas e tendências teóricas do campo de estudo da macrolinguística que estão presentes nas bases da disciplina língua portuguesa na atualidade do contexto brasileiro, toma-se o LDP como objeto de análise, na catalisação que esse instrumento didático faz de teorias e abordagens dos estudos da língua, ao estimular e dinamizar a pedagogização dessas teorias recontextualizando alguns dos conhecimentos próprios delas em objetos de ensino de língua portuguesa.

Nesse entendimento, trabalha-se sob a perspectiva, entre outras, de que o LDP é um artefato pedagógico por meio do qual as políticas públicas educacionais ganham visibilidade e impõem princípios, especialmente, aqueles relacionados a concepções de língua e linguagem, de currículo, de saberes a constituírem a identidade da disciplina, entre outros. Desse modo, a análise aqui desenvolvida busca identificar como princípios teóricos de duas linhas de análise do discurso (AD e ADD) são recontextualizados ou transpostos para situações de ensino sobre a língua, em sua confluência com outros escopos epistemológicos, a exemplo de teorias do texto. Nessa descrição, destaca-se a influência de teorias de cunho enunciativo-discursivo no panorama atual da disciplina. Para o alcance desse objetivo, este estudo traçou seu percurso teórico-metodológico sob uma perspectiva discursiva, que sustenta a abordagem temática, o rol de procedimentos que possibilitam a construção analítica e “o sopro divino do potencial criativo do investigador” (Minayo, 2001, p. 16), como descreve Minayo (2001) sobre o papel de quem pesquisa. Teoria e metodologia, portanto, são inseparáveis, neste trabalho, que agrega reflexões fundamentadas na exploração de um *corpus* expandido - que serviu a uma pesquisa mais ampla -, que se pautou pelas elos dialógicos mantidos entre LDP do ensino médio, aprovados nas edições do PNLD 2005<sup>2</sup>, 2009, 2012 e 2015 para esse nível de ensino, 6 livros didáticos avulsos, ausentes do PNLD, cujos autores assinavam

---

<sup>2</sup> A edição de 2005 refere-se ao projeto piloto do PNLEM, como posto nos termos da Resolução 38, do FNDE/MEC, de 15 de outubro de 2003, revogada pela Resolução 1/2007/CD/FNDE/MEC. O projeto piloto proveu escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de português e matemática. A execução do PNLEM, no seu projeto piloto (2005-2007) obedeceu ao critério de atendimento progressivo aos alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries, matriculados em escolas públicas das regiões norte e nordeste, prioritariamente.

outros LDP presentes em todas as edições do Programa, documentos oficiais e documentos legais, bem como referenciais curriculares.

A partir do estudo exploratório do *corpus* expandido foi possível desenvolver procedimentos metodológicos para a composição do *corpus* restrito sendo empreendidas as seguintes atividades: a) Seleção de seis LDP, nos quais se encontrou material robusto de geração de dados que responderam, de forma mais consistente, às questões centrais da pesquisa e b) Recortes de enunciados dos autores dos LDP, das seis obras selecionadas, e de enunciados do discurso oficial textualizados nos referenciais curriculares, guias, manuais, documentos oficiais e legais que revelaram os elos dialógicos entre o discurso didático e o discurso institucional que está cristalizado nas obras didáticas bem como o que está além do LDP, na noosfera<sup>3</sup>, todos determinantes para a constituição de objetos de ensino de língua portuguesa. Exemplo pertinente do discurso oficial como mentor de transposição didática externa pôde ser observado nos processos desenvolvidos pelo PNLD para a execução de avaliação e seleção de LDP e como os critérios do Programa determinam, em alguma medida, um currículo para a disciplina. Para fins deste estudo, tomou-se o Guia do Livro Didático, do PNLD 2015, do ensino médio, no qual constam a análise avaliativa pela qual passam os LDP e a resenha de cada obra, além de outros gêneros textuais. Deste Guia foram extraídos enunciados do discurso oficial, das seguintes partes: a) Palavras introdutórias, que delineiam o perfil de um LDP adequado para o ensino e justificam a disciplina língua portuguesa naquele nível de escolaridade; b) Descrição geral das coleções resenhadas no Guia, parte explicativa sobre conteúdos e formatos das coleções selecionadas, composta por partes menores e c) Resenhas das coleções, as quais, segundo o que está posto no Guia, apresentam dados que subsidiam uma escolha adequada da coleção didática a ser adotada em cada escola. O batimento entre enunciados dos autores dos LDP e o discurso oficial norteou o caminho para algumas conclusões do trabalho investigativo.

Sob tais bases, foram consideradas as escolhas dos autores na seleção de saberes para a composição de objetos de ensino, a partir da realização de um mapeamento quantitativo-qualitativo dos conteúdos didáticos que se reportam a concepções teóricas. Nesse mapeamento, busca-se identificar os objetos ensinados e os alocar como saberes de referência de duas grandes linhas de teorias do discurso: a Análise dialógica do discurso (ADD) e a Análise do discurso (AD), de perspectiva pècheuxiana. Importante destaque é dado à coluna Outras noções teóricas, uma vez que nela estão congregados todos aqueles saberes coletados em seis LDP analisados, que revelam uma dispersão de um saber (noção teórica) de referência e, ao mesmo tempo, uma absorção de saberes de outros campos, inclusive os do conhecimento comum.

Posterior a esse levantamento e com base nele, foi possível compreender o projeto enunciativo dos autores, a partir do seu lugar teórico. O quadro, a seguir, apresenta o levantamento dos objetos de ensino formulados com base em teorias do discurso e expõe o mapeamento realizado em seis LDP destinados ao ensino médio, escolhidos por apresentarem dois traços comuns: são três volumes para cada dupla ou

---

<sup>3</sup> Para designar os atores que pensam e agem sobre os saberes a ensinar, numa interação entre o sistema didático, o sistema de ensino e o ambiente da escola, Chevallard (1991) propõe a denominação *noosphère*. Através da noosfera, o didata francês distingue os agentes da transposição didática externa (redatores do programa, autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas, elaboradores de manuais e os atores da transposição didática interna, os professores. Em ambos os casos, eles agem em função de suas representações da disciplina e dos saberes que ela deve programar. Estas representações também são supradeterminadas pelo estatuto profissional de cada um.

trio de autores; os autores revelam sua adesão a linhas específicas de análise do discurso.

O levantamento de saberes nestes exemplares de LDP indica tendências epistemológicas que fundamentam o ensino da língua e da linguagem, o que corrobora o ponto de vista defendido neste estudo relativo à constituição do discurso como objeto de ensino e quanto às influências que teorias linguísticas pós-estruturalistas têm exercido no panorama atual do ensino do português.

Quadro 1 – Levantamento dos Objetos de Ensino dos LDP com base em Teorias do Discurso

LIVRO DIDÁTICO	SABERES DE REFERÊNCIA		OUTRAS NOÇÕES TEÓRICAS
	ADD	AD	
Interpretação de textos: construindo competências e habilidades em leitura (William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães, Ciley Cleto, 2009)	dialogismo  gêneros do discurso	interdiscurso	texto verbal discurso intertextualidade interdiscursividade intencionalidade discursiva gêneros textuais esferas de circulação agrupamentos de gêneros
Português: linguagens (William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 2003)			texto discurso polifonia do discurso textualidade coesão textual coerência textual contexto discursivo intertextualidade
Texto e interação – uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos (William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 2000)	discurso alheio		contexto discursivo discurso
Português – contexto, interlocução e sentido (Maria Luiza M. Abaurre e Marcela Pontara, 2008)		formação discursiva	Enunciado lugar discursivo contexto campo semântico ideologia texto discurso interlocutor interlocutor universal contexto gêneros discursivos
Produção de Texto: interlocução e gêneros (Maria Luiza M. Abaurre e Maria Bernadete M. Abaurre, 2007)		formação discursiva  Formação ideológica	Ideologia discurso texto interlocutor universal contexto gêneros discursivos
Gramática – Texto: análise e construção de sentido (Maria Luiza M. Abaurre e Marcela Pontara, 2006)			Enunciado lugar discursivo contexto

Elaboração das autoras com base nos LDP

*Filiação teórica e seleção de objetos de ensino*

Os dois primeiros livros do quadro 1 indicam a filiação teórica dos autores, não apenas pelo modo como nomeiam as noções teóricas transpostas – que correspondem ao que diferentes traduções brasileiras de obras bakhtinianas denominam como dialogismo, gêneros do discurso e discurso alheio – como pela bibliografia que apresentam no suplemento pedagógico do livro, que sinaliza para a perspectiva da ADD, onde se constata a referência de duas obras, de Volóchinov e de Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Estética da criação verbal*, respectivamente, e nenhuma de outras linhas de análise do discurso.

O mesmo ocorre, em alguma medida, com os três últimos livros, expostos no quadro, nos quais, ainda que as autoras não apresentem na sua pequena biografia constante em um de seus livros, sua formação em AD, é visível sua adesão aos pressupostos teóricos dessa linha, quando são listados alguns dos saberes que selecionam para a composição do livro, conforme se observa no quadro já citado. É perceptível que a referência explícita às noções de formação discursiva e formação ideológica/ideologia reforça a inclinação teórica das autoras, sem, no entanto, creditar a alguns mentores dessas noções, como Pechêux, Althusser e Foucault, sequer na bibliografia geral do LDP, tanto no volume do aluno como no do professor.

Alguns gêneros do discurso que organizam o discurso pedagógico dos LDP em pauta, como a bibliografia, o manual do professor, a biografia sintética ou nota introdutória sobre o currículo dos autores – este último, servindo de ponte para levar ao currículo lattes –, a nota de rodapé, entre outros gêneros e recursos externos ao LDP, constituíram-se em bons indicativos das opções teóricas dos autores, ainda que não estejam explicitamente constituídas as relações intertextuais nos LDP, pela citação do discurso de outro. Materiais também importantes para se averiguar as tendências das obras didáticas foram os Guias do PNLD, como o de 2009, que assim avalia a coleção *Português: linguagens*:

Exemplo A

Por se basear em teorias do texto e do discurso, a coleção trata, como objeto de estudo, questões linguísticas quase nunca descritas em obras do gênero: noções como enunciado, intencionalidade, situação de produção e interdiscursividade ganham destaque, revelando atualização bibliográfica e amplo domínio do arcabouço teórico que sustenta a proposta. Ressalte-se, ainda, o bom tratamento dado a fenômenos semânticos, também descritos de modo atualizado e crítico.

Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. Língua portuguesa, 2008, p. 28

No que se refere à coluna Outras noções teóricas, para exemplificação de conceitos que se dispersam, no tratamento dado pelos LDP, no próximo tópico serão expostas noções descritas na coluna citada, de livros e autores distintos, apresentados no quadro anterior.

Cabe destacar, entretanto, que esses objetos de ensino extraídos de teorias do texto e do discurso são pontos isolados do projeto didático proposto nos LDP, pois esses mesmos autores que revelam sua adesão a teorias do discurso, revelam, também, seu comprometimento com um recorte tradicional de seleção de saberes sobre a língua, dispostos em dois grandes vetores do ensino de língua portuguesa: a literatura e a gramática, vetores presentes no ensino, desde o século XIX, quando são iniciados os estudos de literatura, no Brasil, vinculados à escola, como aponta Souza (1999). E, como também descreve o mesmo autor, ao investigar o modelo de educação vigente no

país, no período colonial, o predomínio do estudo do latim, da literatura latina, da gramática portuguesa e da retórica, confirmando-se até hoje, em tempos de novas concepções de linguagem e de ensino da linguagem, o predomínio da gramática e da literatura.

Ao tratar da história da disciplina língua portuguesa, Soares (2002) observou que, nos processos de inserção da disciplina no currículo escolar brasileiro – e, nesses processos, o LDP exerce influência considerável – há uma série de questões que explicam, em determinados aspectos, a permanência da visão do ensino do português, no Brasil, calcada em modelo consagrado pela tradição, à revelia de proposições de renovação teórico-metodológica e transformação paradigmática, na década de 1980. Para a referida autora, de um lado, essas questões são referentes a fatores sociais, políticos e culturais, que seriam externos à disciplina língua portuguesa; de outro lado, fatores relativos ao estatuto da área de conhecimentos sobre a língua, internos à disciplina.

Essas questões externas e internas que atestam a convivência, nem sempre harmoniosa, entre concepções teóricas, fruto da adesão dos autores a certos princípios epistemológicos nas escolhas dos objetos de ensino, marcam o perfil da disciplina língua portuguesa, à luz dos LDP. Nota-se, desse modo, a influência de teorias linguísticas impactando a formulação de outros e novos objetos de ensino, a partir da resignificação de teorias por autores-didatas.

#### *Dos saberes de referência a outros saberes*

A categoria saberes de referência é uma concepção formulada no embrião da teoria da transposição didática elaborada por Chevallard (1991), que deu continuidade aos estudos de Veret (1975). Nessa teoria, quando um conteúdo de saber é definido como saber ensinável, passa por diversas transformações adaptativas até que chegue à condição de objeto de ensino. Chevallard restringe os saberes de referência aos saberes científicos, o que é um ponto problemático de sua teoria.

Por sua visão mais ampla, conjuga-se ao conceito de transposição o de recontextualização, de Bernstein (1996), que analisa a composição social do discurso pedagógico observando seus modos de transmissão e apropriação. O autor toma o discurso pedagógico como um princípio para apropriação de outros discursos e os coloca numa relação mútua, visando à sua transmissão e apropriação. Na visão de Bernstein, o discurso pedagógico é um princípio que desloca um discurso de sua prática e contexto realocando aquele discurso com base em seu próprio princípio de focalização.

Diante disso, neste tópico, trabalha-se com os conceitos que foram transpostos e/ou recontextualizados pelos autores nos LDP, os quais estão expostos na coluna Outras noções teóricas, do quadro 1, como afirmado anteriormente.

Nos LDP Interpretação de textos: construindo competências e habilidades em leitura e Português: linguagens, de Cereja et al, no interior de capítulos dedicados ao ensino do texto e do discurso encontra-se o conceito de intertextualidade. Cunhado por Kristeva (1969), este termo agrega o universo do dialogismo bakhtiniano deslocando o centro da teoria literária para a produtividade do texto, em que a palavra literária seria, assim, a intersecção das superfícies textuais.

No entanto, a popularização do termo, no ensino escolar, limitou-o à materialidade textual, o que os autores do LDP parecem reforçar quando dizem que “intertextualidade é a relação entre dois textos caracterizada por um citar o outro”, e, especialmente, quando o contrapõem à noção teórica de interdiscursividade, que

caracterizam como contendo “um diálogo entre dois discursos”, pois “toda relação interdiscursiva é também uma relação intertextual”, no que reforçam que “a interdiscursividade é mais ampla.” (Cereja et al, 2009, p. 21).

Assim, no discurso didático, o conceito referencial de dialogismo se dispersa, torna-se fugidio e é assumido apenas como a intertextualidade do saber comum, que se torna, assim, um objeto de ensino.

De outro modo, a dispersão conceitual ocorre em dois livros de Abaurre et al, Português – contexto, interlocução e sentido e Produção de Texto: interlocução e gêneros, nos quais se encontra um conceito de ideologia, que, a partir de uma definição dicionarizada é tida como

#### Exemplo C:

[...] um sistema de ideias (crenças, tradições, princípios e mitos) interdependentes, sustentadas por um grupo social de qualquer natureza ou dimensão, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos. (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.1565).

Produção detexto: interlocução e gêneros, 2007, p. 5

Em comparação com o que conceitua Louis Althusser sobre ideologia, ao que parece, o conceito do dicionário tangencia o que filósofo francês define como ‘ideologias particulares’ que têm como veículo para sua materialização os aparelhos ideológicos do Estado, em contraponto ao que o próprio Althusser (1974) concebe como uma categoria, a Ideologia em geral, designando-a como um processo abstrato, atemporal e imutável ao longo de sua história.

Como nos LDP de Abaurre *et al*, nota-se a influência da AD na seleção das noções teóricas sobre o discurso, também na definição de ideologia ‘ensinada’ observa-se um certo afastamento do que propõe Pêcheux (1995), que, ao se basear nos fundamentos teóricos de Althusser (1974) para elaborar seu próprio conceito de ideologia, acrescenta que o funcionamento das ideologias, assim como a interpelação dos indivíduos como sujeitos, ocorre pelo discurso.

Nesse afastamento, a noção teórica apresentada pelas autoras é deslocada para o campo da sociologia, uma vez que é nesse campo que está registrada a definição, no dicionário referenciado, o qual informa que o termo está inserido na filosofia e se refere à ciência proposta pelo filósofo francês Destruitt de Tracy (1754-1836), no interior do materialismo iluminista, que aponta como origem das ideias humanas as percepções sensoriais do mundo externo. Por extensão, o termo da sociologia, nasce nesta perspectiva filosófica, conforme apresenta o sentido 4 do verbete, no Houaiss (2001).

Tendo nesse percurso de didatização da concepção de ideologia, exposta no LDP, uma convocação de diferentes perspectivas teóricas, se não há um afastamento total do que propõe a AD, há um deslizamento dos sentidos, visto que, para Pêcheux (1995), as ideologias não são meras ideias, mas práticas, sendo o estabelecimento dos aparelhos ideológicos do estado o espaço de luta de classes, mas que simultânea e contraditoriamente constituem o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção. É disso que se origina a noção de reprodução/transformação das relações de produção. Nesse ponto, Pêcheux (1995) vê as contradições da concepção de aparelho ideológico do estado, proposto por Althusser (1974) e procura elucidá-las. Quanto à noção teórica transposta para o LDP, esta se limita, de fato, ao campo das ideias.

Diante do que propõem os LDP analisados quanto à filiação teórica e consequente seleção de saberes de referência das perspectivas adotadas, é possível afirmar que o projeto enunciativo de autores retrata o cenário atual da seleção de objetos de ensino para a disciplina língua portuguesa, no qual há tentativa de alçar o discurso ao estatuto curricular de unidade de ensino. No entanto, as tentativas têm sido feitas por meio de transposição didática de noções teóricas; são definições, como num glossário, requerendo-se a ação docente para a mobilização desse repertório teórico disponível, com vista à reflexão mais frutífera, pelos estudantes, sobre os usos da língua, nas interações discursivas. Isto significa que a inserção de noções de teorias do discurso no LDP implica mudança nos objetos de ensino, mas, também, no modo de ensiná-los, para que tenham sua relevância no ensino das práticas de linguagem, na disciplina.

## 5. O perfil da disciplina língua portuguesa na molduragem do LDP

Define-se o termo molduragem a partir do glossário de conceitos-chave de Bezerra (2015), significando a interferência no discurso alheio para sua modificação com base em um modelo e alteração do enunciado. Neste estudo, avança-se a possibilidade, a partir do conceito, de se tomar o LDP como ambiente de delimitação, espécie de moldura que enquadra o objeto retratado, no caso, a disciplina língua portuguesa, proporcionando a sua transformação.

Com o termo, também se retoma a ideia de exotopia, de Bakhtin (2000), direcionada à criação estética, que expressa diferença e tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista, o que, na relação estabelecida entre o LDP e a disciplina português, é o olhar do autor<sup>4</sup> em relação a seu objeto de trabalho, de um lugar exterior à vivência de ensino da língua portuguesa, na escola básica. Desse lugar, o autor do LDP sintetiza e totaliza o que observa e apreende dos postulados teórico-metodológicos norteadores de diretrizes curriculares de dado contexto histórico, em concordância com certos valores, perspectivas e problemáticas presentes nesse contexto.

Em relação ao fazer estético, Bakhtin assevera que

A forma que o autor reveste depende do gênero do enunciado. As formas do autor e a posição hierárquica (situação) do locutor [...] a correlativa posição hierárquica do destinatário [...] Os tempos modernos viram desenvolver-se uma grande variedade de formas profissionais de autor. (BAKHTIN, 2000, p. 394)

A partir dessa concepção de autoria, discute-se que aspectos, como a adesão a determinadas teorias e a escolhas de objetos de ensino configurados a partir delas, são algumas das marcas aparentes do estilo do autor do LDP – o que, consequentemente, está relacionado ao LDP –, na produção do seu discurso pedagógico, em suas opções por determinados saberes e nos modos como organiza seu discurso, pela recontextualização e/ou transposição de saberes a ensinar.

---

<sup>4</sup> No ensaio *O autor e o herói*, texto no qual Bakhtin buscou a construção de uma estética geral que possibilitasse a observação da especificidade da atividade literária, o teórico, pensando sobre a estética literária, reflete sobre as formas do autor e da autoria. Uma das noções teóricas basilares dessa estética é a de autor-criador. É um dos textos de arquivo (1920-1930), não retomado pelo autor e inacabado. Na edição original, o título é *O Autor e o herói na atividade estética*. Esses dados foram extraídos de notas da tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira, de *Estética da criação verbal*, 2000, referenciada neste estudo.

Na concepção dialógica, o inacabamento define a linguagem, mas se entende que a autoria pode ser concebida pelo acabamento estético do gênero, como proposto por Bakhtin (2000a), tendo o autor a possibilidade de selecionar, organizar e, até mesmo, imprimir mudanças no gênero, por meio de seus gestos interpretativos e avaliativos, tendo em vista que estilo envolve escolhas linguístico-discursivas no uso da língua, pelo indivíduo, numa dada produção de linguagem.

Mas o estilo, numa produção discursiva, não é puramente individual, uma vez que, sob o ponto de vista bakhtiniano, muitas outras vozes povoam uma produção de linguagem, ao entendermos que o dialogismo é inerente a toda atividade languageira. Embora não seja individual, a própria concepção de linguagem bakhtiniana abre espaço para concebermos um sujeito que imprime sua marca de expressividade, de individualidade ao produzir um gênero; em outras palavras, é o estilo verbal próprio que o autor revela em seus atos de linguagem.

Ao refletir sobre atores e lugares de recontextualização e/ou transposição de saberes, bem como sobre os discursos que instituem uma disciplina escolar, Petitjean (2008) relaciona textos oficiais, manuais escolares, professor e aluno como os elementos principais para essa institucionalização. Os textos oficiais, na forma de documentos variados como resoluções, editais, referenciais curriculares, entre outros, são ecos de vozes diversificadas e resultam de propósitos conflitantes e posicionamentos divergentes sobre uma disciplina, não apenas na França, o contexto de pesquisa do autor citado, mas também no Brasil.

Os textos oficiais, no contexto brasileiro, garantem um currículo formal que configura o estatuto da disciplina língua portuguesa por meio de arranjos teórico-metodológicos relativamente harmoniosos entre si que sugerem finalidades, objetivos, saberes e objetos de ensino, atividades e práticas de linguagem, metodologias e modos de avaliação, como visto na lei mais recente, que rege os princípios da educação brasileira, a LDBEN 9394/96, a qual preconiza como fundamento principal para o ensino “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita [...]” (BRASIL, 1996).

A história do ensino da língua portuguesa não se faz por fatos ou períodos isolados, logo, mesmo destacando-se, neste estudo, décadas sob a influência de perspectivas pós-estruturalistas, atravessa tanto o período do recorte proposto quanto os anteriores a ele, por, necessariamente, convocar a presença destes períodos anteriores à publicação de leis, diretrizes, referenciais e outros documentos com vistas à comparação entre as tendências linguísticas estruturalistas e pós-estruturalistas e sua influência na adoção de saberes de referência no ensino do português.

Inserido na perspectiva teórica da chamada História cultural ou, mais reconhecida no campo da educação como História da cultura escolar, ao estudar a história das disciplinas escolares, Chervel (1990) entende que uma disciplina é “em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento, da arte” (Chervel, 1990, p. 180).

A problemática discutida neste estudo pode exemplificar certa dispersão no cânone da disciplina língua portuguesa, no Brasil, pela inserção de conceitos de teorias enunciativo-discursivas, transpostos e recontextualizados como conhecimentos curriculares em LDP do ensino médio. Claro está que tais conceitos já fazem parte do repertório curricular, tanto de estudantes quanto de professores brasileiros, pelos menos, em termos de vocabulário, há mais de três décadas, o que indica a deriva na formulação de objetos de ensino que compõem o perfil da disciplina em relação ao que se estabilizou no componente curricular: a tradição prescritiva da língua.

Isso pode vir a contribuir para se entender a língua portuguesa como a representação viva da cultura de um povo voltando o seu ensino para os usos da língua, sem restringi-lo unicamente a elementos linguístico-gramaticais. Em decorrência, uma investigação que se volte para a disciplinarização da língua portuguesa considerando as teorias linguísticas que subsidiam tal pedagogização não pode prescindir da análise de documentos e instrumentos de ensino, entre os quais, os referenciais curriculares e os LDP, em função de serem tais documentos e instrumentos pedagógicos importantes fontes de compreensão sobre o desenvolvimento do ensino da disciplina língua portuguesa, assim como sobre a constituição de sua identidade, ao longo da história da escola brasileira.

Essa perspectiva é defendida por Soares (2002) ao sustentar que, a depender do momento histórico, a constituição da disciplina língua portuguesa é determinada tanto por fatores externos – as condições socioeconômicas e culturais que imputam à escola e ao ensino o que pode ou deve ser ensinado – quanto por fatores internos – a natureza dos conhecimentos disponíveis sobre a língua, o nível de desenvolvimento em que se encontram esses conhecimentos, a formação dos profissionais que atuam na área. Nesse enquadre, a autora postula que a retomada desses fatores contribui para elucidar elementos do passado e, também, do presente, que construíram e constroem a identidade da disciplina língua portuguesa.

As reflexões de Soares (2002) sobre os fatores externos e internos que constituem o componente curricular língua portuguesa são pertinentes para a compreensão dos percursos trilhados pela disciplina, uma vez que, no atual contexto em que se encontra o ensino de português, com a adesão de referenciais curriculares e de LDP aos conhecimentos e noções trazidos por teorias enunciativo-discursivas, impulsionados pelas políticas públicas educacionais do país, pode-se pensar que esteja sendo delineado um novo perfil da disciplina, mas ainda muito frágil, oscilante, quando analisados, com mais rigor, os objetos de ensino que são tomados em sua relação com objetos teóricos advindos de teorias linguísticas.

Como os LDP são instrumentos escolares utilizados para assegurar a construção de saberes sobre a língua e a linguagem, eles se convertem em fonte privilegiada para uma história do ensino da língua portuguesa como disciplina escolar. Investigar o LDP, no Brasil, sob essa perspectiva é um caminho aberto à história do ensino da língua, de suas práticas, das configurações das disciplinas escolares, no entendimento de que esse recurso pedagógico será determinado e compreendido pela evolução de políticas educacionais e linguísticas que aderem a determinadas perspectivas teóricas.

## 6. Considerações finais

Neste estudo refletiu-se acerca dos saberes de referência do campo da linguística, mais especificamente, de abordagens enunciativo-discursivas que constituem a identificação do texto e discurso e de noções que lhes são próprias, como objetos de ensino, na disciplina língua portuguesa. Para a discussão e análise dos modos de transposição e recontextualização didática de concepções linguísticas pós-estruturalistas, no contexto do ensino de língua e linguagem, foram apresentados exemplares de coleções didáticas que expõem, em seus fundamentos, princípios teóricos daquelas abordagens.

Em função da mudança de paradigma no ensino de língua portuguesa, que deslocou seus objetos de ensino de uma tradição gramatical e estruturalista para uma abordagem textual e discursiva, tornou-se importante a realização de pesquisa que

evidenciasse as peculiaridades dos novos objetos de ensino que emergiram dessa mudança de paradigma e em que favorecem os alunos em suas práticas cotidianas de linguagem. No interior dessas reflexões, foi imprescindível analisar se, de fato, tal mudança de paradigma se concretizou amplamente nos LDP, uma vez que abandonar uma tradição gramatical de ensino que remonta ao período colonial, sob a tutela do sistema educacional jesuítico, vindo até os dias atuais, não se concretiza, apenas, pelos ditames do discurso oficial.

Em grande medida, o LDP funciona como termômetro no embate entre saberes de referência produzidos na academia e conhecimentos escolarizados tomados como objetos de ensino, por imposições curriculares. Em decorrência, constatou-se o fator determinante das filiações teóricas dos autores das coleções para a proposição de objetos de ensino condizentes com os estudos enunciativos e discursivos a que obras didáticas tentam ajustar-se, em razão das orientações curriculares oficiais que há mais de três décadas preconizam a composição de objetos de ensino que comportem a reflexão sobre a língua em uso. Nisso, é preciso considerar que as contribuições de teorias da enunciação, do texto e do discurso são bem recentes, no limite de cinco décadas, o que, talvez, não seja suficiente para uma estabilização na disciplina. Além disso, foi somente nos anos 1980, como já visto, que uma transformação significativa na concepção de língua ocorreu no ensino do português, a partir do que se passou a discutir, no ensino de línguas, as relações entre língua, história e sociedade.

No Brasil, é fato que as instruções oficiais impõem as perspectivas que lhes são apropriadas, a depender do momento, e os saberes a ensinar, a partir dessas perspectivas. Nesse processo de (re)formulação de documentos oficiais, teorias linguísticas estão presentes, em diferentes abordagens, sejam as que subsidiaram, por séculos, o ensino estruturalista da língua portuguesa, em sua tradição gramatical, sejam as que subsidiam a elevação de texto, gênero e discurso como centralidade e ponto fulcral do ensino dos usos do português considerando as práticas sociais. Posterior à presença de fundamentos de teorias do texto nos LDP que delinearão objetos de ensino próprios para o ensino da configuração textual – visto que o texto passou a ser a unidade de ensino e, não mais a palavra ou a frase – observou-se, após as muitas leituras do *corpus*, a presença de fundamentos de teorias do discurso, no cenário contemporâneo de produção de LDP, em especial, do ensino médio. Este dado, entre outros, indicou que os processos de transposição e/ou recontextualização de saberes de referências de teorias enunciativo-discursivas podem ter desencadeado a constituição de uma nova unidade de ensino: o discurso. É urgente, portanto, refletir sobre que condições didáticas esse objeto está sendo trabalhado, seja como saber autônomo, seja em seu entrelaçamento com o texto e com os gêneros textuais/discursivos.

Como artefato pedagógico na condução dos processos de ensino e aprendizagem da língua, o LDP pode ter influência decisiva nas escolhas dos professores, em relação aos objetos de ensino selecionados, e no desenvolvimento de uma metodologia de ensino coerente com os fundamentos e as concepções atuais de língua e linguagem; entretanto, isto não tem se efetivado, devido ao descompasso entre as práticas docentes e os processos de produção, avaliação, seleção e uso dos LDP. Outras pesquisas podem ser desenvolvidas sob este foco da relação destes processos com as práticas docentes, uma vez que o enfoque dado por este estudo não envolvia observação dessas práticas. Por essa via, os estudos que se propõem a analisar os processos de incorporação de novos paradigmas ao ensino de língua portuguesa decorrentes de reflexões teóricas no campo da linguística, e de outros aliados a este campo, especialmente, os de diferentes teorias do texto e do discurso, podem indicar caminhos para mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. Esse fatores são modos de institucionalização da disciplina que, a

despite de ser ensinada para falantes do português brasileiro, ao longo de sua história de constituição como disciplina escolar, tem sua identidade modelada por instruções oficiais que prescrevem os saberes ensináveis sobre a língua, nos sistemas de ensino, com base em determinadas concepções teóricas que sirvam aos interesses oficiais.

Portanto, a análise de LDP, em cotejamento com referenciais curriculares e instruções legais, constituiu-se em investigação relevante para descrever que saberes são expostos como objetos de ensino na disciplinarização da língua portuguesa em consonância com os saberes de referência de teorias linguísticas e de outros campos de saber que subsidiam os documentos oficiais. Desse modo, tornaram-se possíveis a identificação e a caracterização das tendências e fundamentos teóricos contemporâneos do ensino da língua portuguesa, por meio dos objetos de ensino formulados e suas estratégias de transposição e recontextualização, na moldura do LDP.

Por se constituir nessa fonte privilegiada para uma história do ensino da língua e da disciplina língua portuguesa e de certa operacionalização de currículos e programas organizadores dos saberes ‘autorizados’ a adentrarem a escola, a análise dos LDP do período regido epistemologicamente por linhas pós-estruturalistas tem sua relevância. Esse período em que a disciplina está sob o auspício da LDBEN9394/96 e de seus pareceres correlatos, bem como de referenciais curriculares que adotam como fundamentos teórico-metodológicos noções de teorias enunciativo-discursivas, permite a identificação e o mapeamento dos saberes ensináveis transformados em objetos de ensino. O cenário contribui para a continuidade do traçado histórico da disciplina, revelando tendências metodológicas e de políticas linguísticas e educacionais que estabeleceram determinada disciplinarização do conhecimento, da ciência e das práticas culturais, em detrimento de outras.

Consequentemente, é gerado um inventário com os diversificados saberes que estão presentes na história do ensino da língua portuguesa, das práticas de linguagem na escola propostas pelos LDP e das transformações sofridas pela disciplina no seu percurso histórico, na constituição de sua identidade. Nessas bases teórico-epistemológicas foi desenvolvido este estudo, no intento de compor uma radiografia dos saberes configurados em objetos de ensino, em sua aplicação didático-pedagógica no LDP. Isto, em função da natureza social da linguagem e para o alcance de conhecimento sistematizado sobre a disciplina língua portuguesa, no cenário em que se encontra sob a influência de teorias enunciativas e discursivas, as quais podem ser vistas como a episteme desta época.

## Referências

ALTMAN, C. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas, 2003.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, São Paulo: Presença-Martins Fontes, [1970]1974.

BAKHTIN, M. O autor e o herói. In: *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Emantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1959-61/2000. p. 23-220.

BERNSTEIN, B., *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEZERRA, P. Breve glossário de alguns conceitos-chave. In: BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Documento homologado pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, publicada no Diário Oficial da União de 18/12/2018, Seção 1, p. 120. Brasília, 18 de dezembro de 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf) Acesso em 20 set. 2020.

BRASIL. *Língua Portuguesa*: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009 / Secretaria de Educação Básica, FNDE – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2008. 136p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parecer 853, de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação. *Núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus*. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em 10 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 25 jul 2023.

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

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

DE SOUZA LUZ-FREITAS, M. *E a língua portuguesa tornou-se disciplina curricular*, 2004. Disponível em <http://www.filologia.org.br/revista/33/04.htm> Acesso 13 mar. 2020.

FÁVERO, L. L. *O ensino de língua portuguesa*. Anais do II Simpósio Internacional de Análise de Discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, Djane Antonucci (org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 51-78.

GUIMARÃES, E. R. J. *Sinopse dos estudos de português no Brasil*. Relatos. Publicação do Projeto Hil Unicamp, Campinas, n. 1, p. 3-20, 1993.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

KRISTEVA, J. *Introdução à semiótica*. São Paulo: Debates, 1969.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-30.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, n.5, v.2, p.83-116, jul./dez. 2008.

PÊCHEUX, M. Discurso e ideologia(s). In: *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Pontes, [1983]1995.

PEREIRA, S. V. M.. O objeto discurso no ensino de língua portuguesa: noções teóricas e suas reconfigurações na constituição de um objeto ensinável. 2017. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa: In: BASTOS, N. B. (org.) *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

SOUZA, R. A. de. *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ: EdUFF, 1999.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola. Editorial, 2002.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

*Corpus de análise*

ABAURRE, Maria Luiza M; PONTARA, Marcela. *Gramática – Texto: análise e construção de sentido*. Volume único. Ensino médio. São Paulo: Moderna, 2006.

ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. Volume único. Ensino médio. São Paulo: Moderna, 2007.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar. *Português: linguagens*. Volume único. Ensino médio. 1ª edição, 5ª reimpressão. São Paulo: Atual, 2003.

\_\_\_\_\_. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. Volume único. Ensino médio. São Paulo: Atual, 2000.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar; CLETO, Ciley. *Interpretação de textos: construindo competências e habilidades em leitura*. Volume único. 1ª edição. Ensino médio. São Paulo: Atual, 2009.

PONTARA, Marcela; ABAURRE, Maria Bernadete M.; ABAURRE, Maria Luíza M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. Volumes 1, 2, 3. Ensino médio. São Paulo: Moderna, 2008.