

UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: MOVIMENTOS DE ASSIMILAÇÃO E DISTANCIAMENTO DE LEIS, DOCUMENTOS OFICIAIS E TEORIAS LINGUÍSTICAS

Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira (UESB)
vbavf@uol.com.br

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar princípios do ensino de Língua Portuguesa apresentados por Livros Didáticos de Português (LDP) de Magda Soares, publicados entre 1972 e 2002. Esta pesquisa fundamenta-se na teoria enunciativo-discursiva formulada por Bakhtin e seu Círculo. Essa teoria, baseada na noção de dialogismo, concebe a linguagem como um processo de interação entre sujeitos e defende a presença de relações dialógicas na construção de todo e qualquer enunciado. Ao adotar essa perspectiva teórica, entendemos que o LDP é construído pela interação com outros discursos em circulação no contexto em que ele foi produzido. Concebemos, assim, o LDP com um gênero do discurso, participante ativo do diálogo social. Diante disso, neste artigo propomos duas etapas de discussão. Na primeira, abordamos princípios bakhtinianos que tratam das formas de assimilar o discurso alheio. Na segunda, buscamos identificar como a autora incorpora ao seu discurso autoral leis educacionais, documentos oficiais e teorias linguísticas vigentes nas quatro décadas analisadas. A metodologia para a análise do *corpus* desta pesquisa apoiou-se no método sociológico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009), que propõe o estudo de um enunciado que parte de suas condições de produção para o estudo de seu gênero discursivo e suas formas linguísticas. A partir da análise da materialidade linguística dos LDP de Soares (1972, 1984, 1991, 2002), pretendemos compreender sua natureza dialógica, apreendida na filiação a teorias linguísticas, no atendimento a prescrições de leis e documentos oficiais.

1. Formas de assimilar/representar o discurso do outro

Ao reconhecer que os enunciados são plenos de tonalidades dialógicas, a teoria bakhtiniana se ocupou também em discutir as manifestações da alteridade nessas unidades da comunicação discursiva. Bakhtin e seu Círculo desenvolveram uma reflexão sobre a assimilação e transmissão da palavra de *outrem*. Para Faraco (2006), esse interesse pela presença explícita da palavra alheia nos enunciados é decorrente da própria concepção de linguagem defendida pela teoria enunciativo-discursiva, que enfoca a realidade linguística social de cada falante como fundamentalmente heterogênea.

No texto intitulado “o discurso de *outrem*”, Bakhtin/Volochinov (2009) ilustram como o falante/escritor pode manipular o enunciado alheio por meio de “esquemas” de transmissão. Nesse texto, fica claro que falamos com as palavras dos outros em graus e formas diversas, que vão da simples repetição à reelaboração e reacentuação da palavra alheia. Essa interação do escritor/falante com a palavra alheia pode revelar duas tendências que descrevem a dinâmica das inter-relações entre o discurso narrativo e o discurso citado. Na primeira orientação, Bakhtin /Volochinov (2009, p. 155) destacam:

[...] a tendência fundamental da reação ativa ao discurso de *outrem* pode visar à conservação de sua integridade e autenticidade. A língua pode esforçar-se por delimitar o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis. Nesse caso, os esquemas linguísticos e suas variantes têm a função de isolar mais clara e mais estritamente o discurso citado, de protegê-lo de infiltração pelas entonações próprias do autor, de simplificar e consolidar suas características linguísticas individuais.

Nessa primeira orientação, a apreensão do discurso do outro é acompanhada de certo grau de autoritarismo e dogmatismo, em que o falante/escritor adota um estilo linear, cuja tendência é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado.

Por outro lado, na segunda orientação, à qual Bakhtin/Volochinov (2009) denominaram de estilo pictórico, podemos observar processos que se opõem ao estilo linear. No estilo pictórico, o falante/escritor elabora meios mais sutis e versáteis para infiltrar suas réplicas e apaga as fronteiras entre o discurso narrativo/referente e o discurso citado/referido. Essa questão da assimilação e transmissão do discurso de *outrem* é aprofundada pelos filósofos russos nos últimos capítulos do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, em que são discutidas as formas do discurso direto, do discurso indireto e suas variantes. Todo esse referencial teórico é relevante para compreendermos as formas e graus de assimilação do discurso de *outrem*; todavia, longe da pretensão de tentar exaurir as diversas maneiras de assimilar as palavras alheias apontadas por esses autores, buscamos nos ater às noções que serão relevantes para entendermos o nosso objeto de pesquisa. Interessa-nos, aqui, ressaltar que, ao tratarem desses temas, os estudiosos russos chamam a atenção para o fato de que os diferentes recursos para transmitir o discurso do outro não podem ser sistematizados e cristalizados como pretende a Gramática. Bakhtin/Volochinov (2009) advertem contra as tendências normativas de tratar as formas do discurso citado de maneira mecânica e afirmam que para compreender esse processo é necessário considerar os aspectos sócio-históricos e axiológicos envolvidos nas interações verbais.

No texto intitulado *O discurso no romance*, Bakhtin (2010b) continua seu estudo sobre as formas de assimilação do discurso de *outrem* e apresenta uma discussão importante sobre o dialogismo no romance. Apesar de suas reflexões estarem focadas num gênero literário, Bakhtin (2010b) fornece conceitos que podem ser transpostos para os gêneros da cultura geral, inclusive o LDP. Nesse texto, o pensador russo define o romance como um gênero complexo, formado por várias vozes e modos de falar. Com esse estudo, aprofunda o conceito de dialogismo e examina a questão da alteridade como presença de outro discurso no interior do discurso do romance. Para embasar sua discussão sobre as formas de dialogismo no romance, Bakhtin (2010b) utiliza exemplos da vida cotidiana e demonstra que a assimilação e citação dos discursos alheios são atividades próprias do ser humano. Para o autor,

[...] fala-se no cotidiano sobretudo a respeito daquilo que os outros dizem- transmitem-se, evocam-se, ponderam-se, ou julgam-se as palavras dos outros, as opiniões, as declarações, as informações; indigna-se ou concorda-se com elas, refere-se a elas, etc. [...] Qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras dos outros. A todo instante se encontra nas conversas “uma citação”, ou “uma referência” àquilo que disse uma determinada pessoa, ao que “se diz” ou àquilo que “todos dizem”, às palavras de um interlocutor, às nossas próprias palavras anteriormente ditas, a um jornal, a um decreto, a um documento, a um livro, etc. (BAKHTIN, 2010b, p. 139-140).

Acreditando que a formalização do discurso alheio transmitido não se esgota nos modelos gramaticais, esse autor retoma as palavras de seu texto, citado anteriormente, que discorre sobre o estilo linear e pictórico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009) e ratifica a ideia de que, para estudarmos as diversas formas de transmissão do discurso de *outrem*, não podemos separar os procedimentos de elaboração desse discurso do seu contexto extralinguístico. Ademais, para esse autor, o objetivo da assimilação da palavra alheia pode adquirir um sentido mais profundo no processo de formação ideológica do homem. Nesse sentido,

a palavra de *outrem* se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc.,- ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a *palavra autoritária* e como a *palavra interiormente persuasiva* (BAKHTIN, 2010b, p. 142, grifo do autor).

A palavra autoritária exige de seus usuários uma assimilação e reconhecimento inquestionáveis. O discurso autoritário não se submete à apreciação de alguém, ele é imposto e deve ser aceito independente do grau de sua persuasão. Essa palavra pode representar “a autoridade de um dogma religioso, a autoridade reconhecida da ciência, a autoridade do livro da moda” (BAKHTIN, 2010b, p. 143).

Em direção oposta, a palavra interiormente persuasiva dá lugar ao desenvolvimento livre e criativo da palavra alheia e se entrelaça com o discurso referente. Como afirma Bakhtin (2010b), essa palavra é determinante para o processo de transformação ideológica da consciência individual, pois desperta o pensamento e a palavra autônoma do sujeito. Isso se dá porque a palavra interiormente persuasiva não se encontra numa situação de isolamento e imobilidade, mas permanece aberta e “é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados” (BAKHTIN, 2010b, p. 146).

Como falamos anteriormente, a despeito dessas discussões sobre as formas de assimilação da palavra alheia estarem voltadas para o romance, essa abordagem oferece noções que nos auxiliam a compreender a construção discursiva do LDP. As noções de estilo linear, pictórico, palavra autoritária e interiormente persuasiva serão importantes para desenvolvermos a nossa análise da construção discursiva do LDP.

A assimilação da palavra alheia também está permeada pela apreciação valorativa do autor de um enunciado. Esse fator será determinante nas formas de representar a palavra de *outrem* nas citações dos discursos já-ditos. Dessa perspectiva, Rodrigues (2007, p. 174), baseada na teoria enunciativo-discursiva, afirma que “a posição do autor vai se construindo pelo modo diferenciado de incorporação e tratamento que dá às diferentes vozes (outros acentos de valor) arregimentados no seu enunciado”. A autora apreende duas formas de enquadramento dos enunciados já-ditos nos gêneros do discurso, aos quais denominou: 1) movimento dialógico de assimilação; e 2) movimento dialógico de distanciamento. O primeiro movimento está ligado à assimilação de vozes que, em conjunto, vão construir a orientação valorativa do autor. Essas vozes incorporadas, geralmente, servem para dar credibilidade, legitimar e sustentar a fala do autor. Seriam, assim, a assimilação de “enunciados que gozam de prestígio, que dão o tom, que são imitados, seguidos, citados, etc.” (RODRIGUES, 2001, p. 166). Ao contrário desse movimento que busca arregimentar enunciados/vozes que constroem e sustentam a fala do autor, o movimento dialógico de distanciamento é utilizado para desqualificar a palavra do outro. Como destaca Rodrigues (2007),

enquanto que no movimento dialógico de assimilação, o autor chama uma voz de autoridade para “falar” e sustentar suas opiniões, no movimento dialógico de distanciamento, as vozes com as quais o autor se confronta são apagadas ou reacentuadas. Nesse movimento, os esquemas linguísticos e composicionais utilizados pelo autor para enquadrar essas vozes fazem com que elas percam a sua credibilidade, já que seu objetivo é desautorizar tais discursos. Esses movimentos dialógicos (assimilação e distanciamento) também são observados nos LDP, pois ao construir sua proposta didática, Magda Soares ora assimila, ora se afasta de discursos das esferas políticas, sociais e pedagógicas. Na análise do nosso *corpus*, esses movimentos vão revelar distintos horizontes axiológicos sobre o ensino de português, e, conseqüentemente, diferentes projetos didáticos no que tange às orientações pedagógicas e documentos legais.

2. A assimilação/distanciamento da palavra do outro no discurso didático de Magda Soares

A elaboração de um LDP não ocorre num vácuo social; mas situa-se em um espaço e tempo históricos com suas conjunturas sociopolíticas e seus valores. Nessa perspectiva, concebemos o LDP como um enunciado,

[...] um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. [...] Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” num sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, *baseia-se neles, submetendo-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta* (BAKHTIN, 2010a, p. 296-297, grifo nosso).

A partir da análise da materialidade linguística dos LDP de Soares (1972, 1984, 1991, 2002), é possível perceber que esse gênero é pleno de palavras alheias. A leitura desses diferentes LDP mostra que, ao longo das quatro décadas, a autora constrói seus projetos didáticos com “movimentos de assimilação e distanciamento” (RODRIGUES, 2001) de leis, documentos oficiais e teorias desenvolvidas em torno do ensino de português. Por meio desses movimentos, depreendemos na obra de uma única autora diferentes axiologias sobre o ensino de português. Para guiar esta análise, tomamos como base a discussão desenvolvida na seção anterior em que tratamos das formas de assimilar e representar o discurso do outro. Partimos, assim, para a análise do livro *Comunicação em Língua Portuguesa (CLP)*, publicado em 1972, buscando desvelar os discursos legais e acadêmicos que fundamentam esse LDP e identificar como eles são incorporados no discurso autoral.

Soares (1972) inicia o livro CLP apresentando ao seu interlocutor a proposta pedagógica que organiza seu projeto didático. Vejamos o texto (Figura 9):

Figura 9- Quadro com a citação da Resolução nº 8 de 1971 e a proposta didática do livro *Comunicação em língua portuguesa*.

ESTE LIVRO E AS NOVAS DIRETRIZES DO ENSINO NO BRASIL	
CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO	O LIVRO
<p>RESOLUÇÃO N.º 8 DE 1.º DE DEZEMBRO DE 1971</p> <p><i>Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude.</i></p> <p>(grifos da autora)</p> <p>.....</p> <p>Art. 1.º — O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus abrangerá as seguintes matérias:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) <i>Comunicação e Expressão;</i> b) Estudos Sociais; c) Ciências. <p>§ 1.º — Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) <i>em Comunicação e Expressão — a Língua Portuguesa;</i> b) nos Estudos Sociais — a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; c) nas Ciências — a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas. <p>.....</p> <p>Art. 3.º — Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observado o disposto no § 2.º do artigo anterior, o seu ensino visará:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) <i>em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira;</i> 	<p>A língua é vista, essencialmente, como instrumento de comunicação, meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> emissão de mensagens <ul style="list-style-type: none"> pelo falar pelo escrever recepção de mensagens <ul style="list-style-type: none"> pelo ouvir pelo ler <p>Várias linguagens são estudadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a palavra o desenho o símbolo a expressão facial a mímica <p>A língua é proposta ao aluno como um instrumento para conviver, para entrar em contacto com o outro, para formar-se, afirmar-se e acrescentar-se, em inúmeras atividades socializadas, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> discussão dirigida grupos de discussão painel dramatização jogos côro falado

<p>§ 1.º — O ensino das matérias fixadas e o das que lhes sejam acrescentadas, sem prejuízo de sua destinação própria, deve sempre convergir para o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo.</p> <p>.....</p> <p>Art. 5.º — “as matérias do núcleo-comum serão desenvolvidas:</p> <p>I — No ensino de 1.º Grau,</p> <p>a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades;</p> <p>b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;</p> <p>.....</p>	<p>O aluno entra em contato com a Cultura Brasileira em textos:</p> <p>literários em prosa em verso jornalísticos humorísticos</p> <p>Em todas as atividades, o objetivo principal é desenvolver essas capacidades, predominando:</p> <p>a observação no estudo de desenhos, nos jogos;</p> <p>a reflexão nas discussões dirigidas, nos grupos de discussão, nas redações, nos estudos de textos, nos estudos de desenhos;</p> <p>a criação nas dramatizações, nos coros falados, nas redações, na elaboração de montagens, de cartazes, na realização de exposições;</p> <p>a discriminação de valores nas discussões dirigidas, nos grupos de discussão, nas dramatizações, nas críticas às redações, nos estudos de textos, na elaboração de montagens, de cartazes;</p> <p>o julgamento nas discussões dirigidas, nos grupos de discussão, nas dramatizações, no estudo de desenhos, nas críticas às redações, nos estudos de textos, na elaboração de montagens, de cartazes;</p> <p>o convívio e a cooperação nas discussões dirigidas, nos grupos de discussão, nas dramatizações, nos coros falados, nos jogos, na elaboração de montagens, de cartazes;</p> <p>a decisão nas discussões dirigidas, nos grupos de discussão, nas dramatizações.</p> <p>Todas as atividades são</p> <p>COMUNICAÇÃO</p> <p>AÇÃO</p> <p>Por tudo isso, este livro, um livro de PORTUGUÊS, é essencialmente um livro de COMUNICAÇÃO.</p> <p>Nêle, o professor de Português é, antes de tudo, um PROFESSOR DE COMUNICAÇÃO.</p>
--	---

Fonte: Soares (1972, p.7-8).

Ao analisarmos a Figura 9, verificamos que os textos de abertura do livro CLP são artigos e parágrafos da Resolução nº 8 do Conselho Federal de Educação de 1º de dezembro de 1971. Chamamos a atenção para a forma composicional e o estilo utilizados por Soares (1972) para citar esse discurso legal, pois, numa perspectiva enunciativo-discursiva, é possível apreender alguns sentidos em sua maneira de assimilar a palavra alheia. Quanto à forma desse enunciado de abertura do livro CLP, vemos que a Resolução nº 8 é colocada na primeira coluna de um quadro de tonalidade amarela, em que a autora relaciona “essas novas diretrizes do ensino no Brasil” com sua proposta didática (acrescida na segunda coluna desse quadro, com um tom alaranjado). A disposição desses textos no quadro da Figura 9 evoca uma relação de correspondência

entre as novas diretrizes para o ensino de português e a proposta pedagógica do livro CLP. Seguindo esse raciocínio, percebemos que a citação da Resolução nº 8 configura um movimento de assimilação da palavra do outro nesse LDP e funciona como uma voz de autoridade que outorga credibilidade à proposta didática da autora. Além disso, depreendemos, no quadro da Figura 9, maneiras de incorporar o discurso alheio que nos remetem a uma asserção de Bakhtin que diz:

[...] a vinculação da palavra com autoridade- reconhecida por nós ou não- distingue e isola a palavra de maneira específica; ela exige distância em relação a si mesma (distância que pode tomar uma coloração tanto positiva como negativa, *nossa relação pode ser tanto fervorosa como hostil*. A palavra autoritária pode organizar em torno de si massas de outras palavras que *a interpretam, que a exaltam, que a aplicam desta ou de outra maneira* mas ela não se confunde com elas (por exemplo, por meio de comutações graduais), permanecendo nitidamente isolada, compacta e inerte: poder-se-ia dizer *que ela exige não apenas aspas, mas um destaque mais monumental, por exemplo, uma escrita especial* (BAKHTIN, 2010b, p. 143, grifo nosso).

A nosso ver, esse trecho funciona como uma descrição do estilo adotado por Soares (1972) para vincular o discurso oficial no seu livro, pois, após apresentar um quadro que institui uma correspondência entre a Resolução nº 8 e o seu LDP, a autora “interpreta” e “aplica” essas “palavras com autoridade” ao seu projeto didático, construindo o seu discurso pedagógico em torno delas com o objetivo de ratificá-las. Por outro lado, a importância desse discurso oficial é demonstrada por sua posição (texto de abertura desse LDP) e pela utilização de uma tonalidade amarelada nas páginas que contêm os trechos das “novas diretrizes”, que pode ser compreendida como uma forma de destacar, separar e diferenciar essas palavras de autoridade no LDP.

Diante dessas considerações, verificamos que as citações das leis educacionais de 1971 no início do livro CLP vêm acompanhadas de uma entonação valorativa de concordância e apoio. É válido ressaltar, entretanto, que a transmissão desse discurso oficial em Soares (1972) está marcada por um estilo linear e autoritário que é caracterizado por um tom impositivo. Dessa forma, notamos que a autora de CLP não demonstra a preocupação em persuadir o seu interlocutor (professor) sobre as vantagens das novas diretrizes para o ensino de português. Ao contrário, o discurso pedagógico de Soares (1972) é apresentado com base na autoridade do Estado, que instituiu a Resolução nº 8 e o Parecer nº 853/71, exigindo, assim, do seu interlocutor, uma assimilação e reconhecimento inquestionáveis dessas normas legais.

É válido, aqui, lembrar que, de acordo com a teoria enunciativo-discursiva, as maneiras de assimilar e transmitir o discurso alheio refletem contextos extralinguísticos e são acompanhadas das axiologias de seus escritores/falantes. Desse ponto de vista, o estilo linear e autoritário, revelado nas formas de assimilar e transmitir os enunciados que iniciam o livro CLP, pode ser visto como um reflexo da época da ditadura militar, no seu momento mais repressor. Nesse contexto, a palavra autoritária da legislação educacional¹ foi assimilada de forma “reverente” e “entusiasmada” por Soares (1972). Essa afirmação pode ser ratificada por um trecho do Memorial da autora, que, ao retratar esse período de sua vida acadêmica, expõe: :

¹ A Resolução nº 8 e o Parecer nº 853/71 fazem parte da Lei 5.692/71 que foi criada no governo Médice. Tais Leis propõem uma reforma na educação do Brasil que busca alinhar o sistema educacional aos propósitos do Estado capitalista militar, adequando-o à ideologia da educação a serviço do desenvolvimento do Brasil.

Recordo minha vida acadêmica e vejo-me (vejo-a) solidária com o modelo educacional que se procurava construir e, mais que isso, participante, eu (ela) à cata de eficiência e eficácia, de racionalização, operacionalização e produtividade (SOARES, 1991, p. 82).

Vemos, assim, que o projeto didático de CLP é fruto do diálogo da autora com o discurso educacional do período da ditadura militar, representado na Lei 5.692/71. É importante ressaltar que a assimilação do discurso dessa Lei suscita um movimento de afastamento de Soares (1972) dos discursos educacionais que prevaleceram nas décadas anteriores que defendiam uma concepção belettrista da língua e seu ensino ligado à gramática normativa. Esse conceito de língua e ensino é contestado pela Lei nº 5.692/71, que, criada sob a ideologia da educação a serviço do desenvolvimento do Brasil, atribui à língua uma função instrumental e promove a ideia de que aprender a língua portuguesa é aprender comunicação.

Além disso, observamos também o diálogo da autora com os princípios teóricos propagados pela Linguística Aplicada, ciência da linguagem que estava surgindo no contexto educacional brasileiro nessa época. Em um trecho da seção intitulada “ao professor”, a autora diz :

Aprendemos a língua usando-a, não falando a respeito dela. A *Linguística Aplicada já mostrou*: ensinar a respeito da língua não melhora o uso da língua [...]. É através de experiências que a criança adquire a capacidade de comunicação. Por que não desenvolver essa capacidade usando esse *processo natural*? Estruturas que se automatizam pela frequência do uso- recebendo e expressando mensagens. Uma *gramática interiorizada* que o aluno saiba usar, mas sobre a qual não é necessário falar. Usar a língua e não teorizar sobre a língua (SOARES, 1972, p. 143, grifo nosso).

Na citação acima, a autora recorre à autoridade da Linguística Aplicada para fundamentar seu argumento de que a língua se aprende com o uso, e não com exercícios gramaticais. Encontramos também nessa transcrição as expressões “gramática interiorizada” e “processo natural” que nos levam aos princípios propagados pelo Gerativismo, teoria linguística que provocou modificações no ensino de línguas materna e estrangeira.

Como podemos ver em CLP, a incorporação das vozes que sustentam esse projeto didático é feita tanto pela citação direta de trechos da Resolução nº 8, como pelo uso de palavras ou expressões que nos remetem a teorias linguísticas. É importante dizer, aqui, que essa segunda forma de apreender as formas de assimilação do discurso alheio num enunciado como o LDP respalda-se nas seguintes palavras de Bakhtin (2010a, p. 297):

[...] cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. Essas reações têm diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos [...]. Os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação.

Esse pensamento bakhtiniano nos auxilia também na análise do livro intitulado *Comunicação e expressão: novo português através de textos* (CENPAT), editado em 1984. Nesse LDP, a palavra alheia não assume um lugar explícito no discurso autoral; ela é apresentada de forma sutil, com palavras que figuram como representantes de leis educacionais e teorias da linguagem. Em alguns trechos desse LDP, identificamos palavras que fazem remissão aos discursos das esferas política e acadêmica. No que se refere às leis educacionais, não encontramos no livro CENPAT a citação de trechos de documentos legais como vimos no LDP de 1972. A única referência à Lei 5.692/71, que ainda vigorava no período de publicação desse LDP, é vista pelo uso das palavras “comunicação e expressão” na capa de CENPAT. Por outro lado, na leitura das últimas páginas desse livro, direcionadas ao professor, verificamos que Soares (1984) utiliza termos e expressões que revelam a assimilação de discursos teóricos que não faziam parte do projeto didático do livro de 1972. Vejamos o trecho que ilustra essa afirmação:

[...] o que importa é que o aluno aperfeiçoe e amplie suas possibilidades de uso da língua e que, pela identificação dos mecanismos que permitem a formação e a interpretação de mensagens verbais, tome consciência do *sistema* que é a língua e de seu *funcionamento* (SOARES, 1984, p. XII, grifo nosso).

Nesse trecho, os termos “sistema e funcionamento” revelam a assimilação do discurso da teoria estruturalista da língua. O diálogo com o Estruturalismo neste LDP também pode ser percebido nas palavras de Soares (1982, p. XIII) ao apresentar uma metodologia para o estudo de gramática: “O método é o da Linguística Estrutural Distributiva: as frases são analisadas como estruturas, que consistem em arranjos ou distribuições de palavras”.

Baseados nessas transcrições, percebemos que Soares (1984) procura fundamentar o projeto de CENPAT no discurso acadêmico, ou seja, a palavra de autoridade é concedida aos estudos linguísticos que propagavam os princípios do Estruturalismo. A nosso ver, o projeto pedagógico de CENPAT se afasta do discurso legal e teórico assimilado no LDP de 1972. Esse fato pode ser percebido pelas transformações no estilo, conteúdo e forma composicional desse LDP, que substitui a temática da comunicação e as ilustrações e gravuras de diálogos por tabelas e formas geométricas utilizadas para o estudo das estruturas da língua. Além disso, o resgate da gramática como conteúdo em CENPAT surge como outro elemento que distancia esse projeto didático do LDP de 1972. Vale dizer, entretanto, que a retomada desse conteúdo em CENPAT é “respaldada” pelos estudos linguísticos e “reconfigurada” pelo uso do método da Linguística Estrutural Distributiva². Para justificar o retorno da gramática nesse LDP, a autora apresenta “novos” objetivos de ensino desse conteúdo:

Uma gramática a serviço da comunicação: o ensino da gramática visa a aperfeiçoar e enriquecer o uso da língua como instrumento de compreensão e expressão.

Uma gramática a serviço da reflexão: o ensino da gramática visa a levar o aluno a tomar consciência do funcionamento da língua como

² A autora não oferece esclarecimentos ao seu interlocutor sobre o que significa o método da Linguística Estrutural Distributiva, apenas informa que nos comentários às páginas do livro, os objetivos e vantagens desse método são apontados. Na resenha bibliográfica, a autora afirma que as bases do método adotado para o estudo de gramática são encontrados na tradução e adaptação para o português da obra intitulada *Bases de análise linguística*, de Dubois-Charlier.

um sistema de estruturas, tornando explícita a gramática implícita em seus atos de comunicação (SOARES, 1984, p. XII).

Nesse trecho, vemos que Soares (1984), ao contrário de seu discurso no LDP de 1972, apresenta um redimensionamento no ensino de gramática que passa a ser vista como um elemento importante para a comunicação e para o entendimento do funcionamento da língua como um sistema de estruturas. Dessa forma, Soares (1984) assimila o discurso estruturalista, reformulando os objetivos de ensino de português, que passam a enfatizar o funcionamento da língua como um sistema. Essas características do livro CENPAT, permanecem na edição de 1991, que apresenta a mesma forma de assimilar e representar o discurso alheio. Contudo, no livro intitulado *Português através de textos* (PAT), podemos perceber um maior estreitamento do diálogo de Soares (1991) com as teorias acadêmicas vigentes nessa época. Na carta de apresentação do projeto didático de PAT ao professor, por exemplo, a autora diz que buscou aperfeiçoar esse LDP através da incorporação de resultados de pesquisas e estudos desenvolvidos na área de ensino de língua portuguesa. Esse diálogo com os estudos linguísticos é notado pela inserção de palavras, como “interação”, “uso da língua”, “variedade linguística”, “dialeto de prestígio”, “gramática de outras variedades” no discurso da autora. Essas expressões funcionam como representantes de todo um discurso proferido pelos estudos da Sociolinguística e das Teorias Sociointeracionistas com que a autora dialogava. Encontramos, assim, no LDP de 1991, um discurso situado numa zona fronteira entre o Estruturalismo e as Teorias Sociointeracionistas.

Seguindo a tendência dos LDP de 1984 e 1991, no livro intitulado *Português: uma proposta para o letramento* (PPL), editado em 2002, os discursos que legitimam esse projeto didático provêm da esfera acadêmica. É curioso notar que, apesar desse LDP ter sido publicado em um período de forte intervenção do Estado com a criação dos PCN e do PNLD, Soares (2002) não faz nenhuma referência explícita a essas instâncias, como é comum observar em outros LDP da era pós-PCN. Contudo, a nosso ver, o diálogo com esses documentos oficiais aparece em PPL de forma tácita nas modificações e inserções de nomenclaturas e seções recomendadas pelos especialistas do MEC para a aprovação de LDP. No que diz respeito ao diálogo de Soares (2002) com as teorias linguísticas, verificamos que, no texto destinado à apresentação dos fundamentos teórico-metodológicos de PPL, não há citações diretas das palavras de pesquisadores e linguistas. A autora assimila e transmite os discursos acadêmicos num estilo pictórico, em que as palavras dos teóricos são infiltradas e entrelaçadas no seu discurso pedagógico. Como nos LDP de 1984 e 1991, as terminologias utilizadas no projeto didático de PPL também demonstram a assimilação dos discursos acadêmicos vigentes. Nesse livro, encontramos palavras e expressões como: “gêneros textuais”, “discurso”, “processo de interação”, “produção de texto”, “reflexão sobre a língua”, “práticas sociais de leitura e escrita”, “variedades da língua”, “diferentes registros”, etc. Esses termos são o resultado do diálogo da autora com as Teorias Sociointeracionistas que predominam na época da produção desse LDP.

Como reflexo desse diálogo, o letramento surge como fundamento e finalidade do ensino de português. De acordo com esse conceito, Soares (2002) expõe axiologias sobre o ensino dessa disciplina que se distanciam de seu discurso pedagógico apresentado nos LDP anteriores. Para ilustrar essa afirmação, citamos um trecho em que a autora afirma que:

Não se considera a língua apenas como instrumento de transmissão de mensagens, como veículo de comunicação por meio do qual alguém diz ou escreve algo para alguém que deve compreender o que ouve ou

lê. Considera-se aqui a língua como processo de interação (inter-ação) entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas linguísticas, orais ou escritas, sentidos e significados que se constituem segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, segundo seus conhecimentos prévios, atitudes e ‘pré-conceitos’, segundo ainda as relações que os interlocutores mantêm entre si, segundo a situação específica em que interagem, segundo o contexto social em que ocorre a interlocução (SOARES, 2002, p. 7).

A negação que inicia essa frase nos remete aos livros dos anos 1972 e 1984, pois a autora retoma o conceito de língua defendido nesses projetos didáticos para ampliá-lo, afirmando que a língua não é usada apenas para comunicação, mas, também, para estabelecer a interação social. É válido ressaltar que, com esse posicionamento, Soares (2002) demonstra que os conceitos de língua como comunicação e como interação não são excludentes, mas podem ser complementares. Outro indício que nos leva a perceber o afastamento de Soares (2002) dos discursos pedagógicos de seus LDP anteriores é a substituição de expressões como “gramática” e “redação”, apresentados nos livros de 1984 e 1991, por “reflexão sobre a língua” e “produção de texto”, no livro 2002. Tais mudanças de terminologia, a nosso ver, representam uma tentativa da autora de romper com determinadas práticas didáticas desenvolvidas nos LDP anteriores. Os termos “reflexão sobre a língua” e “produção de texto” representam a assimilação de novas concepções de ensino e aprendizagem dessas habilidades linguísticas.

Conclusão

Neste artigo, buscamos compreender e identificar o dialogismo presente nos LDP de Soares (1972; 1984; 1991; 2002). Verificamos que os projetos didáticos apresentados por Magda Soares no período de 1972 a 2002 são orientados pelo diálogo dessa autora com determinadas leis e teorias da linguagem. Vimos que tais discursos legais e acadêmicos são assimilados de formas variadas no discurso autoral. No LDP de 1972, o discurso legal é incorporado mediante citações de trechos da Resolução nº 8 e do Parecer 853/71. Nos demais LDP, os diálogos com os discursos políticos e acadêmicos são apreendidos pela presença de palavras e expressões no discurso autoral que remetem a teorias, leis educacionais e documentos oficiais. No LDP de 1984 predomina o discurso da Teoria Estruturalista da Linguagem que determina o conteúdo e forma composicional desse livro. Já no LDP de 1991, há um entrecruzamento dos discursos estruturalistas e sociointeracionistas, fato que provoca algumas modificações em seu projeto didático. Em PPL, publicado na era pós-PCN, encontramos a predominância dos princípios sociointeracionistas da linguagem. Percebemos que esse diálogo da autora com essas diferentes teorias linguísticas provoca um processo de redefinições e ressignificações de axiologias sobre o ensino de português. Acreditamos, assim, que a discussão desenvolvida neste artigo pode contribuir para os estudos da linguagem na medida em que apresenta o caráter dialógico de todo e qualquer enunciado e utiliza conceitos e noções da teoria enunciativo-discursiva para compreender a materialidade linguística que constitui o gênero LDP e suas relações com os contextos extralinguísticos. A nosso ver, este estudo pode demonstrar ao professor que o LDP não é um mero projeto de ensino de português, mas é um enunciado permeado por discursos e valores sobre objetos de ensino, teorias, leis.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13.ed.São Paulo: Hucitec , 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 261-306.

_____. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e estética**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 2010b. p. 71-163.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2006.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 252f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2001.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA- ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2007. p. 152-183.

SOARES, M. **Comunicação em língua portuguesa**. 5ª série. Belo Horizonte: Francisco Alves, 1972.

_____. **Comunicação e expressão**: Novo português através de textos. 5ª série. 2ª ed. São Paulo: Abril Educação, 1984.

_____. **Português através de textos**. 5ª série. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 1991.

_____. **Português**: Uma proposta para o letramento. 6º ano. São Paulo: Moderna, 2002.