

## O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A AUTORIA E SUAS COERÇÕES

### PORTUGUESE LANGUAGE COURSE BOOKS: AUTHORSHIP AND COERCION

Elizangela Patrícia Moreira da Costa\*

**Resumo:** Este artigo objetiva discutir a autoria e as possíveis coerções envolvidas na produção do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a partir da observação e análise das orientações presentes nos manuais didáticos, referentes à abordagem de textos visuais e verbo-visuais, em duas coleções, indicadas pelo PNLEM 2009. Para este recorte, selecionamos uma atividade de leitura e seis excertos dos manuais dos professores. Buscamos, no confronto dos dados, compreender como as orientações presentes nos documentos oficiais de ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio interferem na produção dos livros e podem revelar as coerções envolvidas nesse processo. Para tanto, a discussão ancora-se no arcabouço teórico enunciativo-discursivo de Bakhtin e o Círculo, que nos auxilia a compreender como os conflitos envolvidos na produção dos livros podem ser percebidos nos exemplares editados e analisados, em uma perspectiva dialógica de pesquisa. A análise do *corpus* revelou que as orientações constantes nos manuais nem sempre se efetivaram na proposta pedagógica dos autores, demonstrando claramente um conflito entre vozes autorais e oficiais e uma lacuna entre o que é proposto nos manuais dos professores e as propostas de leitura dos textos visuais e verbo-visuais que de fato se efetivaram nos livros analisados.

**Palavras-chave:** Livros didáticos de Língua Portuguesa; Autoria; Coerções.

**Abstract:** This article aims to discuss authorship and the possible coercion involved in the production of High School Portuguese Language course books, by observing and analyzing teachers' guidelines and their approach as far as visual and verbo-visual texts are concerned. For that matter, two course book series indicated by PNLEM 2009 were chosen. For our work, we picked up a reading activity and six excerpts from the teachers' guidelines. By confronting the data, we aim to understand how the guidelines found in the official documents that deal with teaching the Portuguese Language in High Schools interfere in the production of books, revealing the coercions in the process. Thus, our discussion is founded

---

\* Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP/LAEL. Bolsista CNPq. Membro do grupo de pesquisa *Verbo-visual e produção de sentidos: perspectiva dialógica* (Coordenadora: Profª Drª Beth Brait). Professora Mestre do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Artigo publicado na *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*. COSTA, Elizangela Patrícia; PAES DE BARROS, Cláudia Graziano. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?, *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 38-56, Jul./Dez. 2012. <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10605/9323>. E-mail: [ecosta@unemat.br](mailto:ecosta@unemat.br)

on Bakhtin's and the Circle's enunciative-discursive theoretical framework, which can help us understand how the conflicts involved in book production can be perceived in the edited books and analyzed from a dialogic perspective. *Corpus* analysis revealed that the guidelines found in teachers' books were not always dealt with in the authors' pedagogical proposal, clearly revealing a conflict between the authorial and official voices and a gap between what is proposed in the teachers' guidelines and what is actually proposed in the reading activities of visual and verbo-visual texts.

**Keywords:** Portuguese Language course books; Authorship; Coercion.

## Introdução

Neste artigo, buscamos discutir a autoria e as coerções envolvidas no processo de produção de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, especificamente no que se refere ao processo da autoria e à tentativa dos autores das coleções didáticas de afinar o discurso autoral às teorias vigentes nos documentos oficiais do Ensino Médio, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000), Orientações Complementares aos Parâmetros curriculares nacionais (PCN+, 2002) e com as orientações do Edital do Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Médio (PNLEM 2009). Buscamos, ainda, nos manuais dos professores, orientações relativas à leitura de textos visuais e/ou verbo-visuais confrontando-as com o que, de fato, efetiva-se nos livros analisados.

Para tanto, os objetos selecionados são duas coleções de livros didáticos destinadas aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, indicadas pelo PNLEM 2009 para o triênio de 2009 a 2011 e escolhidas pelos professores de Língua Portuguesa de duas escolas públicas de Cuiabá-Mato Grosso. Trata-se das coleções: *Português: ensino médio*, de José de Nicola, Editora Scipione (COL 1) e *Português: língua, literatura e produção de texto*, de Maria Luiza Abaurre et al., Editora Moderna (COL 2).

Os dados apresentados neste texto são oriundos de pesquisa, realizada em nível de mestrado, concluída em 2011. Essa buscou compreender como os textos visuais e verbo-visuais inseriam-se nas duas coleções de livros didáticos analisadas e como o projeto pedagógico dos autores, constantes nos manuais dos professores, efetivou-se nas atividades de leitura referentes aos textos visuais e/ou verbo-visuais e de que forma estes contribuía para a formação leitora de alunos desse nível de ensino. A partir da análise das amostras selecionadas - constituídas de textos verbo-visuais e excertos dos manuais dos professores -, observou-se, durante o percurso, o conflito de vozes

(autorais e oficiais) marcadas, em contato e em conflito, no que se refere, especificamente, à didatização de textos que se compõem da materialidade visual ou no engendramento das materialidades verbais e visuais.

Para o enfrentamento teórico-metodológico do nosso objeto de investigação, apoiamo-nos em alguns conceitos enunciativo-discursivos de Bakhtin e o Círculo. Assim sendo, primeiramente, traçamos um breve percurso da pesquisa de mestrado, a fim de contextualizar o nosso interesse na abordagem do tema tratado neste artigo: a autoria e suas coerções, bem como apresentar o percurso metodológico adotado. Em seguida, discorreremos sobre os conceitos de *enunciado concreto*, *dialogismo/ relações dialógicas* e *autoria*. E, por fim, apresentamos a análise e discussão do *corpus*, seguidas da conclusão.

### **1 Uma breve contextualização da pesquisa de mestrado<sup>1</sup>**

Na dissertação de mestrado, concluída em 2011, objetivou-se identificar os gêneros visuais e verbo-visuais presentes em duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio e compreender como a didatização dos gêneros encontrados possibilitavam o desenvolvimento de capacidades leitoras para as especificidades de enunciados que se materializam no plano da visualidade ou da verbo-visualidade.

O trabalho foi dividido em quatro etapas metodológicas distintas:

- a) Levantamento das maiores escolas (em número de alunos matriculados) públicas de Cuiabá-MT para a seleção dos livros, cujas atividades de leitura referentes aos gêneros visuais e verbo-visuais compuseram o *corpus* da pesquisa;
- b) Levantamento dos livros escolhidos por professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio das duas escolas selecionadas;
- c) Levantamento quantitativo dos gêneros visuais e verbo-visuais presentes nos LDP selecionados;
- d) Análise documental qualitativa, interpretativa das atividades de leitura que acompanham os gêneros visuais e verbo-visuais presentes nos LDP analisados.

---

<sup>1</sup> Trata-se de um resumo do percurso e dos achados da dissertação de mestrado. Maiores detalhes em COSTA, E.P.M. *A multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do Ensino Médio: um estudo enunciativo-discursivo*. Dissertação de Mestrado. UFMT. Concluída em 2011. Acesso em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/9261730ef5194d5033f9f8b8f8e3ba62.pdf>

Após a seleção das duas maiores escolas públicas de Cuiabá-MT e coleta dos livros escolhidos pelos professores, realizamos um levantamento quantitativo dos gêneros discursivos visuais e verbo-visuais presentes nos LDP. Foram encontrados, na COL 1, um total de 763 textos visuais e verbo-visuais; e, na COL 2, um total de 394. Os dados dessa etapa revelaram-nos que os gêneros visuais e verbo-visuais *mais privilegiados* pelos autores da COL 1 são: fotografia (30,67 %), ilustração<sup>2</sup> (24,77%) e reprodução de pintura (22,54%); e, da COL 2: tira (34,01 %), reprodução de pintura (28,43%) e fotografia (20,05%).

Numa próxima etapa, levantamos a posição/função dos gêneros visuais e verbo-visuais nos LDP e obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 1 – Função/Posição dos gêneros visuais e verbo-visuais nas COL1 e COL 2

<b>Função/ Posição dos gêneros visuais e verbo-visuais</b>	<b>Quantidade COL 1</b>	<b>% COL 1</b>	<b>Quantidade COL 2</b>	<b>% COL 2</b>
<b>Total</b>	<b>763</b>	<b>100</b>	<b>394</b>	<b>100</b>
Ilustrar	454	59,50	191	48,48
Desenvolver conceito	193	25,29	86	21,83
Atividade gramatical	29	3,80	34	8,63
Atividade de leitura	32	4,19	35	8,88
Atividade de literatura	37	4,85	21	5,33
Atividade prod. texto	14	1,83	15	3,81
Abertura de unidade	5	0,66	12	3,05

Os dados revelaram que, do total de gêneros visuais e verbo-visuais encontrados em ambas as coleções (763 na COL 1 e 394 na COL 2), grande parte assume função meramente ilustrativa (59,50% na COL 1 e 48,48% na COL 2). Ao compararmos a função “ilustrar” com as demais funções explicitadas na tabela acima, pudemos observar que essa é a função de maior predominância em ambas coleções.

Com base nesses dados, buscamos identificar os gêneros mais privilegiados da COL 1 e da COL 2, em específicas atividades de leitura. Para tanto, selecionamos os gêneros visuais e/ou verbo-visuais em posição “atividades de leitura” nas duas coleções. Na tabela a seguir, destacamos em amarelo os gêneros de maior incidência em atividades de leitura e que coincidiram em ambas as coleções. A partir desse dado, selecionamos os exemplos para as análises qualitativas da pesquisa, a partir do critério

<sup>2</sup> Denominamos ilustração as imagens que acompanham textos verbais como, por exemplo, poemas, letras de canção etc.

*gêneros visuais e/ou verbo-visuais de maior incidência e coincidentes em ambas as coleções.*

Tabela 2 – Distribuição dos gêneros visuais/ verbo-visuais em atividades de leitura na COL1 e COL 2

<b>Gêneros visuais e verbo-visuais em atividades de leitura</b>	<b>Quantidade COL 1</b>	<b>% COL 1</b>	<b>Quantidade COL 2</b>	<b>% COL 2</b>
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>
Tira	10	31,25	21	60,00
Primeira página de jornal	8	25,00	0	0,00
Fotografia	5	15,63	0	0,00
Propaganda	3	9,38	6	17,14
Manual de instrução	2	6,25	0	0,00
Cartum	1	3,13	0	0,00
Charge	1	3,13	5	14,29
Folheto	1	3,13	0	0,00
Reprodução de pintura	1	3,13	2	5,71
Gráfico	0	0,00	1	2,86
<b>Total de atividades</b>	<b>21</b>		<b>35</b>	

Observando a tabela 2, podemos perceber que as escolhas autorais, coincidentes em atividades de leitura, em ambas as coleções, concentram-se nos gêneros “tira”, “propaganda” e “charge”. Esse levantamento possibilitou a seleção das amostras para a análise qualitativa. Foram selecionadas seis amostras de atividades, sendo duas referentes a cada gênero, em destaque na tabela 2: “tira”, “propaganda” e “charge”.

Os dados da análise qualitativa demonstraram que, das seis amostras analisadas, apenas duas procuraram relevar aspectos da discursividade no texto, as demais foram enfatizadas em sua materialidade verbal, em detrimento da materialidade visual. Demonstraram, ainda, que os gêneros visuais e verbo-visuais estiveram presentes nos projetos dos livros, no entanto, nem sempre colaboravam com um trabalho profícuo para a sua leitura. Isso porque foi possível observar e identificar pouca inserção desses gêneros em atividades de leitura (4,19% na COL 1 e 8,88% na COL 2), e sua abordagem, na maioria das ocorrências, centrava-se principalmente nas materialidades verbais do gênero em detrimento das materialidades visuais.

Em muitas das ocorrências, foi possível verificar que, em se tratando de gêneros visuais, como a reprodução de pintura, por exemplo, esses vinham acompanhando os textos teóricos das seções de leitura, sem articulação. Foi observado que, muitas vezes, as imagens eram acompanhadas de notas explicativas, indicando o contexto histórico em

que foram produzidas, sem, no entanto, articulá-las, no projeto didático, aos conteúdos trabalhados nas unidades, de maneira a provocar no aluno a necessidade de observar a imagem, relacionando-a aos conteúdos explícitos nos textos verbais que as acompanhavam. Tal estratégia parece partir do pressuposto de que o aluno já tenha desenvolvido habilidades leitoras como as de observar a imagem e articulá-la ao conteúdo estudado, relacionando-os e construindo os sentidos possíveis do texto em análise (em leitura).

Essas descobertas, aliadas às orientações propostas pelos autores nos manuais dos professores das referidas coleções, apontaram para disparidades entre o que se propunha no manual do professor e as atividades para os textos visuais e verbo-visuais e revelaram conflitos entre as vozes autorais e oficiais. É sobre esse tema que trataremos, neste artigo, buscando discutir os fios diálogos percebidos na tessitura dos livros analisados, especialmente, no que se refere às relações de sentido estabelecidas entre autoria e documentos oficiais de ensino da Língua Portuguesa do Ensino Médio (PCNEM, 2002; PCN+, 2002), a influência dos critérios de avaliação (PNLEM, 2009), as propostas de leitura de textos visuais e/ou verbo-visuais (no manual dos professores e no interior dos livros) e as possíveis exigências da esfera editorial. Todos esses fatores funcionando como possíveis forças coercitivas, impactando e influenciando as obras pedagógicas editadas e analisadas.

Neste artigo, em virtude da delimitação do espaço, apresentamos um recorte da dissertação de mestrado, no que se refere ao exemplo de texto verbo-visual<sup>3</sup> e alguns excertos dos manuais dos professores, selecionados para as análises, presentes nas duas coleções de livros didáticos. Nosso objetivo consiste em demonstrar como o processo de autoria pode se apresentar nos livros editados, revelando as evidências de possíveis coerções da esfera editorial (que determina o que seja apropriado ao mercado, delimitando inclusive o número de páginas) ou das políticas públicas, via documentos

---

<sup>3</sup> Na dissertação, foram selecionadas seis amostras de textos verbo-visuais para a análise qualitativa, segundo os critérios já explicitados e demonstrados na tabela 2. Neste artigo, trouxemos apenas uma amostra (figura 1) para demonstrarmos a abordagem dada aos textos verbo-visuais em atividades de leitura das coleções de livros didáticos. Para maiores detalhes sobre o estudo das capacidades de leitura mobilizadas pelas atividades, ver COSTA, E. P. M.; PAES DE BARROS, C. G. *Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?* 2012. Acesso em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10605/9323>.

oficiais (como os parâmetros da língua portuguesa do Ensino Médio) e editais do PNLEM.

## **2 Alguns conceitos enunciativo-discursivos: enunciado concreto, dialogismo e relações dialógicas**

Antes da análise do *corpus*, é importante retomarmos alguns conceitos do Círculo de Bakhtin que, a nosso ver, auxiliam-nos a enfrentar o desafio de olhar para o *corpus*, na tentativa de compreender as coerções envolvidas no processo da produção dos livros didáticos.

Ao tomarmos os estudos do Círculo de Bakhtin e focarmos na inter-relação entre conceitos, destaca-se como base concreta entre seus conceitos-chave, o “diálogo”, por meio do qual Bakhtin pensa as relações da cultura e da sociedade, expandindo a consideração empírica do diálogo, mostrando claramente o movimento dialógico imbricado nos aparentes discursos monológicos. Isso porque, para o pensador russo, “o todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extra-linguísticos (dialógicos)” (BAKHTIN, 2003b, p. 335-336), e vincula-se a outros enunciados.

Em outras palavras, é no enunciado concreto, enquanto acontecimento único, enquanto interação entre sujeitos, que encontramos a característica dialógica da linguagem. Como postula o autor, o enunciado concreto é único, sempre direcionado a alguém e possui uma entonação expressiva, não sendo, portanto, neutro.

Segundo Souza (2002), um enunciado é sempre dado em um contexto situado ou cultural e semântico axiológico (científico, artístico, político etc.). É simultaneamente produto – enquanto acontecimento único – e processo – enquanto elo da cadeia comunicativa.

Desse modo, o Círculo de Bakhtin, em seu arcabouço teórico, busca compreender os fios que constituem o *diálogo* na relação da *alteridade* (entre o *eu* e o *outro*). Nesse sentido, no âmbito da linguagem, compreendemos o *diálogo* como o conceito fonte, irradiador e organizador das reflexões aqui apresentadas.

O diálogo, tal como concebido pelo pensamento bakhtiniano, não equivale apenas à interação face a face, o estudo da forma-diálogo. Ao contrário, como bem destaca Faraco (2009), refere-se ao complexo de forças centrípetas e centrífugas, constantes dos

planos de interação social, que nele atuam e condicionam a forma e as significações do que é dito. Sobre isso, Bakhtin afirma:

O diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.). A relação existente entre as réplicas de tal diálogo oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica. Não obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com as relações existentes entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa (BAKHTIN, 2003b, p. 323).

Dito de outra maneira, não se pode pensar o dialogismo como algo que possa reduzir-se aos estudos da estrutura da língua, mas que ocorre sempre entre discursos e não entre palavras e sentenças, “todo discurso é destinado a alguém e dialoga com outros discursos, toda palavra dialoga com outras palavras” (BAKHTIN, 2003c, p. 319).

O autor destaca que o estudo dos aspectos formais da língua não dá conta do funcionamento real da linguagem. Sobre isso ainda adverte: “quando consideramos um enunciado com o intuito de análise linguística, abstraímos a sua natureza dialógica, consideramo-lo dentro do sistema da língua (a título de realização da língua) e não no grande diálogo da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003c, p. 346).

De nossa parte, compreendemos que a relação dialógica é uma relação de sentido que se dá entre enunciados, na cadeia da comunicação verbal. Nessa, a palavra e a linguagem constituem-se como meio de comunicação e como arma de luta, de tensão e de conflito. Para Souza (2002, p. 73), “pensar o enunciado como unidade real, concreta da comunicação verbal significa tomar os elementos dialógicos como fonte de compreensão ativa e científica”. Para tanto, faz-se necessário considerar ainda que as fronteiras do enunciado concreto é a alternância dos sujeitos falantes. Essa alternância só se dá entre interlocutores, em forma de réplicas que se alternam regularmente no enunciado, sendo o diálogo a forma clássica de comunicação verbal.

Nesse processo, cada réplica possui um acabamento, nele se expressa a posição do locutor, possibilitando ao seu interlocutor (o *outro*) uma atitude responsiva em relação a essa réplica. Essas réplicas estão ligadas umas às outras, estabelecendo entre si uma relação dialógica, possível apenas entre enunciados de diferentes sujeitos falantes. Ou seja, não podemos perceber essa relação entre unidades da língua, entre palavras e orações. Essa relação pressupõe o outro em relação ao locutor da comunicação verbal,

nas interações entre sujeitos, na construção dos sentidos, na formulação de respostas e perguntas, na dialogia que é constitutiva da linguagem e do discurso.

Refletindo sobre o pensamento filosófico do Círculo de Bakhtin, podemos depreender que o discurso se constrói num encontro simultâneo de palavras, de vozes, de enunciados do passado, do presente, distantes, próximos, anônimos. A palavra constitui-se como território comum entre locutor (eu) e interlocutor (outro), sempre procede de alguém em relação a outrem, sendo produto da interação entre locutor e interlocutor.

Como observamos, o conceito de dialogismo é fundamental para o nosso estudo, uma vez que o livro didático se constitui como um elemento da comunicação verbal, como um enunciado vivo, concreto e se coloca como um dos fios das incontáveis possibilidades de diálogos. O livro, enquanto discurso escrito, imerso em uma discussão ideológica, em sua dimensão social e histórica, por meio dos gêneros que faz circular, destina-se a alguém, responde, refuta, confirma etc. Para Bakhtin/Voloshinov:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior [...]. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 127).

Na perspectiva do nosso estudo, o livro didático de Língua Portuguesa dialoga também com os documentos oficiais, com as teorias da Linguística, da Psicologia, da Educação. Portanto, a sua concepção está impregnada de avaliações acerca dos atores envolvidos (documentos oficiais, escolas, políticas públicas, práticas pedagógicas, estudantes, professores e as coerções da esfera editorial), em uma relação entre vozes (autorais e oficiais), numa complexa rede de relações dialógicas que se tensionam entre forças centrípetas e centrífugas e acabam por determinar um todo arquitetônico para o livro didático: “A obra pedagógica será constituída e acabada pela força motriz que é a posição valorativa do autor e todos os elementos que a compõem estarão alinhavados e intermediados pelo discurso autoral” (PADILHA, 2005, p.81) em ressonância aos discursos oficiais, que acabam por influenciar a escolha de um gênero e não de outro, de uma abordagem didática e não de outras, na elaboração do livro didático.

Em “O discurso no romance”, Bakhtin (2010) desenvolve sua concepção dialógica da linguagem, o que implica conceber o funcionamento do discurso sempre em suas relações dialógicas, em uma tensa relação entre as forças centrípetas e centrífugas. As forças centrípetas são os processos que unificam e centralizam e as forças centrífugas, os processos que desunificam e descentralizam o discurso. Nas palavras do autor:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao pluringuismo, tornando-se seu participante ativo. [...] Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). [...] É possível dar uma análise concreta e detalhada de qualquer enunciação, entendendo-a como unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal (BAKHTIN, 2010, p. 82).

As variantes do processo de elaboração do livro didático desenvolvem-se nos meandros das forças centrípetas e centrífugas. Todas essas forças funcionando, de um lado, como correntes que impulsionam a produção do livro a uma certa unificação e centralização (PNLEM, editoras etc.) e, por outro lado, a uma descentralização (o que é possível criar dentro das amarras das forças centrípetas).

Concebe-se, a nosso ver, nos conceitos do Círculo, uma noção de linguagem como prática social que nos permite perceber a dimensão discursiva. Esta, por sua vez, pressupõe a coexistência de vozes, em relações dialógicas, de valores, posições e acontecimentos situados em território comum, o da palavra. Neste, os sentidos não são estáveis, porque estão em tensão entre forças que ora tendem à unificação, ora à desunificação.

### **3 A autoria para o Círculo de Bakhtin**

Bakhtin (2003a), no texto “O autor e a personagem na atividade estética”, estabelece a distinção entre autor-pessoa (o escritor) e autor-criador (função estético-formal do todo da obra/ a voz criativa que dá unidade ao todo artístico). Este último, no pensamento bakhtiniano, é constituinte do objeto estético, dando a forma e a sustentação necessária à unidade do todo esteticamente “acabado”.

Segundo Faraco (2007), no ato artístico, há um complexo jogo de deslocamentos que envolvem as línguas sociais, “pelo qual o escritor (que tem o dom da fala refratada) direciona as palavras para vozes alheias e entrega a construção do todo artístico a uma certa voz” (p. 40), uma voz criativa (o autor-criador). Sendo assim, a voz do autor-criador não é a voz do escritor, mas o discurso refratado de uma voz social qualquer, de maneira a ordenar um todo estético, como um fio ordenador do discurso da criação estética.

No pensamento bakhtiniano, o necessário deslocamento da voz do autor no ato de trabalhar uma linguagem é fundamental para que seja esteticamente criativa. Para Bakhtin (2003a), esse é o princípio esteticamente criativo na relação autor/herói, ou seja, é preciso manter o distanciamento, um excedente de visão, olhar de fora para o objeto a fim de consumir o herói e seu universo esteticamente. A posição valorativa do autor –criador (que não é uma pessoa física) é um modo de ver o mundo que orienta e ordena a construção do objeto estético direcionando o olhar do leitor.

Voloshinov (1926), no texto “discurso na vida e discurso na arte”, publicado em 1926 (original no russo) e traduzido para fins acadêmicos por Tezza e Faraco, argumenta que qualquer expressão dita ou escrita (exceto as palavras em dicionário) é expressão e produto de uma interação social entre três participantes: o *falante* (autor), o *interlocutor* (leitor/ouvinte) e o *tópico* (o que ou o quem) *da fala* (o herói). O enunciado concreto, enquanto produto e acontecimento (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação entre os participantes da enunciação (autor, leitor e herói), sendo o significado determinado pela forma e caráter dessa interação.

Assim sendo, podemos depreender que a autoria é um dos conceitos fontes do pensamento bakhtiniano, aliado à concepção dialógica da linguagem e a uma complexa rede de relações axiológicas, envolvendo o autor (autor-criador), o herói (objeto) e o ouvinte (contemplador), engendrados em um enunciado concreto, sócio historicamente situado.

No que se refere ao livro didático e ao seu processo de produção, podemos vislumbrar, como destaca Padilha (2005), essa tripartição autoral intrinsecamente ligada a elementos específicos de um todo arquitetônico. Assim, o primeiro elemento (autor-criador) é o responsável pelo projeto autoral, incluindo a seleção dos textos, as abordagens didáticas etc. O segundo elemento (herói/ objeto) refere-se aos objetos de

ensino a serem selecionados e didatizados. O terceiro elemento (contemplador) está ligado ao todo “acabado” do livro, que deverá atender não somente aos alunos e professores, mas também aos avaliadores e editores do livro. Podemos pensar que quem produziu a obra o fez sob determinadas condições, com específicas finalidades, que interferem fundamentalmente na avaliação de uma proposta didática acabada.

A autoria da obra didática está, por assim dizer, impregnada de avaliações acerca dos fatores envolvidos nessa produção: as instâncias públicas educacionais, as concepções teóricas sobre os conteúdos, os discursos dos documentos oficiais, práticas e coerções da esfera editorial. Para Padilha (2005), o autor-criador do livro didático de Língua Portuguesa está envolvido com seus inúmeros heróis, sendo estes os diferentes gêneros discursivos selecionados, conteúdos, procedimentos etc. Assim sendo, não tratamos aqui de um autor-criador da esfera artística, mas sim de um autor cuja ação criadora envolve a seleção dos textos, os aspectos abordados, o conteúdo específico, a escolha teórico-metodológica etc. e cuja obra, como bem destaca Padilha (2005), será engendrada por um fio condutor, que é a posição valorativa do autor em relação a todos esses elementos, tecendo, assim, o discurso autoral.

O conceito de autoria, pelo viés bakhtiniano, torna-se produtivo em nosso artigo, uma vez que tomamos o livro didático de Língua Portuguesa como um enunciado concreto, que possui forma composicional, conteúdo temático (diferentes conteúdos) em um estilo próprio (o didático).

A constituição do livro didático de Língua Portuguesa será engendrada por um autor-criador, pelo seu modo de ver o mundo, de conceber o enunciado, o livro didático, guiado e orientado não só por sua própria formação linguística e concepção do que seja um bom material didático, mas também por diferentes vozes sociais, oficiais, políticas e econômicas (o público leitor, a editora, o PNLEM, os documentos oficiais que parametrizam o ensino de língua na educação básica brasileira), que acabam por determinar o todo da obra pedagógica “acabada”, que se materializa e se concretiza em determinadas condições sócio-históricas, políticas e econômicas. É sobre esse entrecruzamento de vozes e discursos: oficiais, econômicos, políticos, em contato e em conflito, que vamos debruçar o nosso olhar.

Para a análise proposta neste artigo, buscamos, primeiramente, nos documentos oficiais tais como: PCNEM (2000) e PCN+ (2002) e no PNLEM (2009), indicativos de

orientações e/ou critérios que possam influenciar a inserção de textos visuais ou verbo-visuais nas coleções analisadas. Num segundo momento, analisamos os manuais dos professores e as atividades de leitura propostas para os textos visuais e/ou verbo-visuais com o objetivo de compreender as redes de relações dialógicas que possam ter influenciado a constituição das obras analisadas tal como elas se apresentam.

Nesse contexto, buscamos observar de que maneira, no confronto da análise do *corpus*,<sup>4</sup> os dados podem revelar as possíveis coerções envolvidas no processo de elaboração dos livros didáticos. Por fim, apresentamos uma atividade das amostras analisadas a fim de exemplificarmos o modo de abordagem didática dos textos verbo-visuais, nas duas coleções, confrontando as propostas dos manuais dos professores com o que de fato se efetiva no interior dos livros.

A seguir, apresentamos nossas análises. Nelas, buscamos evidenciar o(s) tipo(s) de relação(ões) dialógica(s) estabelecida(s) entre os materiais didáticos analisados e os documentos oficiais vigentes à época de sua produção, bem como compreender os fios dialógicos que atravessam o discurso autoral, marcado no entrecruzamento de vozes (autoral e oficiais), e os conflitos que se estabelecem nessa relação, que, a nosso ver, influenciam e determinam a constituição das obras pedagógicas analisadas.

#### **4 O livro didático de Língua Portuguesa: dos manuais à obra propriamente dita**

Nas últimas décadas, o livro didático de Língua Portuguesa tem passado por muitas mudanças, por influência de interesses de várias ordens: a avaliação do PNLEM, questões econômicas e políticas, o público estudante, as editoras, enfim, a indústria do livro didático, de um modo geral, tem sofrido mudanças, e o LDP passou a inundar os nossos olhos com a presença maciça de imagens. O PNLEM (2009) priorizou, como um dos critérios de avaliação do livro didático, a obra que apresente uma seleção de textos que propicie aos alunos o contato com a diversidade de gêneros. Além disso, estabelece-

---

<sup>4</sup> O *corpus* da pesquisa de mestrado foi constituído, como já informamos anteriormente, de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio (6 livros). Por delimitação de espaço, neste artigo, selecionamos seis excertos dos manuais dos professores, que julgamos pertinentes para o recorte ora apresentado, e uma atividade para exemplificar o tipo de abordagem dada aos textos verbo-visuais em atividades de leitura dos livros analisados.

se como critério de qualificação que “a obra recorra a diferentes linguagens visuais” (p. 17), fazendo uso das linguagens verbal e não-verbal.

Em contrapartida, refletimos sobre os critérios de uso das imagens nos materiais didáticos, sobre o modo como podem contribuir para a formação leitora do público estudante, de maneira a possibilitar o emergir da natureza dialógica do signo visual, a apreciação estética das imagens e o modo como as imagens são oferecidas às atividades de leitura dos LDP.

Para nos auxiliar nessa reflexão, buscamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000) e nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002) indicativos que possam influenciar os projetos pedagógicos dos LDP, no que se refere ao uso de textos visuais ou verbo-visuais em sua obra pedagógica.

No que se refere à importância dos textos e discursos que se utilizem das linguagens verbo-visuais, não encontramos qualquer menção explícita na proposta ou nos objetivos apresentados nos referidos documentos. Entretanto, quando se trata das competências a serem desenvolvidas na área da linguagem e na disciplina de Língua Portuguesa, encontramos, no âmbito da competência geral *Representação e comunicação*, os conceitos de *Linguagens verbal e não verbal; signo e símbolo; denotação, conotação; texto; interlocução, significação e dialogismo*. Vejamos que a importância da leitura de textos verbo-visuais parece ser contemplada nesse item das competências requeridas para o desenvolvimento das habilidades leitoras que envolvam especificidades dos textos ou discursos verbo-visuais.

Com base nessa descoberta, buscamos, nos manuais dos professores de ambas as coleções de livros, elementos que pudessem nos auxiliar a compreender os fios dialógicos entre o discurso oficial, via PCNEM, do que seja o trabalho com a leitura e o discurso autoral, presente nos livros analisados. A leitura e a produção de textos são assumidas pelo autor da COL 1 como processos intrinsecamente ligados e compreendidos na interação social. Para Nicola:

o texto é produzido para a leitura; a leitura é base fundamental para a produção de textos. [...] a produção de textos é o ponto de partida e a leitura, de chegada: escrevemos/falamos para sermos lidos/ouvidos; mas ao mesmo tempo a leitura é ponto de partida e a produção de textos, de chegada: lemos/ouvimos para refletir sobre o outro, o mundo e nos expressamos escrevendo/falando (NICOLA, 2005, p. 9).

Com base no excerto acima e na análise do manual dessa coleção, parece ser intenção dessa coleção encaminhar as atividades de leitura e de produção de textos concomitantemente, com a finalidade de formar proficientes leitores e produtores de textos, compreendendo “os atos de leitura e produção como processos mentais e cognitivos com fins interativos” (NICOLA, 2005, p. 9). Para atingir essas finalidades, o autor assume, como base estruturante do seu projeto pedagógico, os pressupostos teóricos de “gêneros e tipos textuais”.

Podemos depreender que o autor da coleção em questão, na medida em que assume um dos pressupostos teóricos que ordenam os documentos oficiais do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, marca sua posição valorativa no que se refere ao como ele concebe o ensino de língua(gem) em sua obra, afinando aí o seu discurso com o discurso oficial em voga.

Na tentativa de compreender a posição autoral e a busca por afinar seu discurso com o discurso oficial sobre o ensino de língua(gem), procuramos por indícios de como o autor pretende efetivar sua proposta de leitura, no que se refere, especificamente aos usos dos textos que se utilizam de linguagens visuais e/ou verbo-visuais:

Embora esta coleção aborde com mais ênfase a leitura no conceito restrito de sentidos de um texto escrito, em razão das limitações do gênero “livro didático” e do espaço (que nunca é suficiente para esgotar as questões em relação à formação de leitores e produtores de textos eficientes na interação social), é importante salientar que a leitura no sentido amplo, isto é, a leitura de “textos” em diversas modalidades, de diversos tipos e com diferentes linguagens é o objetivo geral (NICOLA, 2005, p. 11).

Para tanto, momentos de oralidade são propiciados, assim como também o contato com textos verbovisuais (sic.) e com textos em outras linguagens, seja por representação ou sugestão, mas sempre direcionando o aluno para novas descobertas na apreciação dos textos e interação com eles[...] (NICOLA, 2005, p.11).

Os excertos acima permitem-nos dizer que a preferência do autor, em relação à leitura, recai sobre os gêneros verbais escritos (em razão das delimitações do gênero

“livro didático” e do espaço), mas propicia espaço/momentos para o contato com os textos verbo-visuais.

Percebemos aí a voz de um autor-criador que, em relação com o complexo de vozes centrípetas (aquela oficial, que estabelece parâmetros para o todo da obra) e centrífugas (a própria voz do autor e sua formação linguística, sua experiência, o conhecimento do público leitor), justifica suas escolhas autorais e enfatiza no diálogo, não só com os professores, mas também com os pareceristas do livro didático (mesmo que implicitamente), sua preferência aos textos escritos, em razão da delimitação do espaço, relevando a pertinência da proposta apresentada em sua obra, afinada aos pressupostos e orientações dos documentos oficiais do Ensino Médio, acerca do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Observa-se, ainda, mais diretamente, o diálogo com os pareceristas, na justificativa do autor para a ausência de textos verbo-visuais em função “das limitações do gênero “livro didático” e do espaço (que nunca é suficiente para esgotar as questões em relação à formação de leitores e produtores de textos eficientes na interação social) [...]” (NICOLA, 2005, p. 11) ressaltando uma possível coerção da esfera editorial, provavelmente, referindo-se não só à multiplicidade de textos verbo-visuais que nunca se esgota em um material didático, mas também ao número de páginas determinadas para cada obra. Dessa forma, o autor informa o preenchimento dessa “possível lacuna” (marcada no próprio discurso do autor) favorecendo “momentos de oralidade [...], assim como também o contato com textos verbovisuais (sic.) e com textos em outras linguagens, seja por representação ou sugestão, mas sempre direcionando o aluno para novas descobertas na apreciação dos textos e interação com eles”. (NICOLA, 2005, p. 11).

Podemos observar, nos excertos acima, um exemplo de relação dialógica de concordância da voz autoral com as vozes oficiais (Parâmetros Curriculares, PNLEM), marcada na posição de que “é importante salientar que a leitura no sentido amplo, isto é, a leitura de “textos” em diversas modalidades, de diversos tipos e com diferentes linguagens é o objetivo geral” (NICOLA, 2005, p. 11). Ao mesmo tempo, observamos também relações de contradição:

**Embora** esta coleção aborde com mais ênfase a leitura no conceito restrito de sentidos de um texto escrito, em razão das limitações do gênero “livro didático” e do espaço (que nunca é suficiente para esgotar as questões em relação à formação de leitores e produtores de textos eficientes na interação social), é importante salientar que a leitura no sentido amplo, isto é, a leitura de “textos” em diversas modalidades, de diversos tipos e com diferentes linguagens é o objetivo geral [...] (NICOLA, 2005, p.11, grifos nossos).

Nesse excerto, especificamente, o autor assume uma posição, a de que mesmo concordando com o que orientam os documentos oficiais, explicitamente assume não tê-las realizado a contento, o que podemos perceber, em seu discurso, pelo emprego da conjunção subordinativa concessiva “embora”, enfatizando uma oposição em relação à oração seguinte: “é importante salientar que a leitura no sentido amplo, isto é, a leitura de “textos” em diversas modalidades, de diversos tipos e com diferentes linguagens é o objetivo geral [...] (NICOLA, 2005, p.11), sob justificativa da delimitação de espaço.

Temos, no excerto acima, uma marca textual, pelo emprego da conjunção “embora”, que, no discurso do autor, revela contradições e uma possível tentativa de justificativa por não realizar, a contento, o que pretendia (no que se refere ao uso dos textos verbo-visuais) em função do espaço (que como disse, nunca é suficiente).

Como já dissemos, essa relação entre vozes centrípetas e centrífugas acaba por determinar o todo arquitetônico da obra (do livro didático), que será constituída e “acabada” pela força que o guia e o impulsiona, que é a posição valorativa do autor e de seus elementos constituintes engendrados pelo discurso autoral, em ressonância aos discursos oficiais, que influenciam a escolha de um gênero ou outro, de certas práticas e não de outras, na elaboração do livro didático.

De fato, os dados numéricos relativos à inserção de textos visuais e verbo-visuais confirmam a informação do autor no manual. Na COL 1, de um total de 763 gêneros discursivos visuais ou verbo-visuais encontrados na coleção, apenas 32 deles (4,19%) incidiram em específicas atividades de leitura. Ou seja, trata-se de um percentual pouco expressivo para uma das funções que pode contribuir para a formação de leitores “competentes”, objetivo assumido pelo autor da COL 1: “Dessa forma, todas as partes possuem um mesmo objetivo: a formação de leitores e produtores de textos competentes; os caminhos para atingi-lo são distintos, mas complementares” (NICOLA, 2005, p. 5).

Outro aspecto a ser observado é a relação dialógica que se dá, num primeiro momento, entre o discurso autoral e o discurso oficial (na tentativa do autor em afinar seu discurso com o oficial); e, num segundo momento, entre o discurso autoral e o que, de fato, se efetiva na obra pedagógica completa (a tentativa que não se efetiva).

Tomamos os excertos a seguir, a fim de compreender a ênfase autoral na escolha dos gêneros visuais e verbo-visuais, na COL 2. Vejamos:

O professor irá constatar, na análise mais detalhada deste livro, que procuramos sempre trazer, na ilustração dos capítulos, a reprodução de obras de arte que contribuam para o reconhecimento das características estéticas predominantes em um determinado período. (ABAURRE et al. 2005, p. 4).

Seria interessante discutir com os alunos, sempre que possível, como diferentes formas de arte (pintura, música, escultura, literatura, cinema etc.) encontram maneiras de representar o mundo, traduzindo os ideais estéticos do momento em que foram produzidas. (ABAURRE et al. 2005, p. 4).

Importante destacar que as autoras buscam selecionar gêneros com linguagem visual, especialmente, fotografias e reproduções de pintura com o objetivo (mas não único) de ilustrar aberturas de capítulos, possivelmente, para alimentação temática do capítulo. Aliás, esse dado também foi observado na COL 1, embora não explicitado pelo autor no manual do professor. Vale ressaltar que, na COL 1, esses gêneros não vêm acompanhados de seus créditos. Característica percebida também em boa parte das imagens encontradas no interior dos seus capítulos. Percebemos, também, que as autoras da COL 2 demonstram o cuidado de identificar (embora nem em todos os casos) os créditos das imagens utilizadas na coleção.

As autoras utilizam-se de gêneros representativos do nosso patrimônio cultural, como reproduções de pintura, esculturas etc. Notamos ainda que, embora não sejam retomados nos textos teóricos que os acompanham, vêm acompanhados de informações verbais (textos explicativos e legendas) que podem auxiliar no direcionamento da leitura.

No que se refere ao uso dos gêneros verbo-visuais em atividades de leitura, destacamos o excerto a seguir:

Os exercícios das *Atividades* procuram oferecer meios para que a leitura de textos seja sistematicamente realizada e também avaliada pelo professor. Nesses exercícios, o aluno será solicitado a ler textos (verbais e não-verbais) de diferentes gêneros, e desafiado a reconhecer e analisar sua estrutura [...] (ABAURRE et al. 2005, p. 12).

Do excerto acima, chamamos a atenção para o seguinte trecho: “[...] desafiado a reconhecer e analisar sua estrutura [...]” (ABAURRE et al. 2005, p. 12). Isso porque, ao que nos parece, as autoras pretendem enfatizar uma indicação de que as atividades propostas encaminham o aluno a reconhecer e analisar o gênero discursivo a partir dos seus elementos constituintes, especialmente, a *forma composicional* e o *conteúdo temático*. Entretanto, observando as questões dessas atividades, encontramos, recorrentemente, comandas do tipo: “observe a imagem [...]”.

Compreendemos que comandas do tipo “observe a imagem” podem evidenciar que a atividade pretenda mobilizar a compreensão de gêneros verbo-visuais a partir do reconhecimento de sua *forma composicional* e achamos pertinente tal proposição de enunciado, na medida em que chama a atenção do aluno para a observação e organização da sintaxe visual. No entanto, na organização das perguntas que tomam os gêneros discursivos verbo-visuais não avançam dessa habilidade leitora. Importante esclarecer que de 394 gêneros discursivos visuais e verbo-visuais encontrados na COL 2, apenas 35 gêneros (equivalente a 8,63% do total) são objetos de atividades de leitura. Ambas as coleções apresentam percentuais pouco expressivos para atividades que se constituam com objetivo de desenvolvimento de habilidades leitoras.

Destacamos até o momento o que os manuais das coleções parecem espelhar sobre o lugar da verbo-visualidade na composição dos seus projetos autorais. A leitura atenta dos manuais leva seus leitores a concluir que os gêneros visuais e verbo-visuais fazem parte dos seus projetos didático-pedagógicos e que são importantes no processo de formação leitora dos alunos a que se destinam. Entretanto, a análise qualitativa do *corpus* demonstrou a distância entre o que se propõe nos manuais e o que de fato se efetiva nas obras analisadas. Grande parte dos gêneros visuais ou verbo-visuais foi identificada nas coleções em seções ou atividades gramaticais ou, ainda, assumindo função meramente ilustrativa, em aberturas de unidades ou nas páginas dos livros.

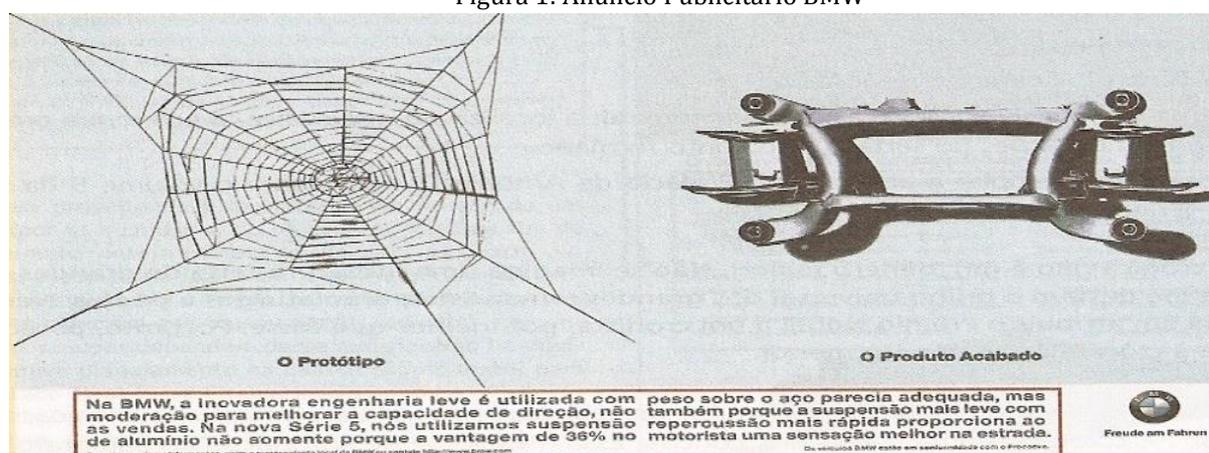
Em síntese, ao compararmos as duas coleções, a partir da análise quantitativa, foi possível identificar dois perfis bastante semelhantes em relação ao tratamento didático dos gêneros visuais e verbo-visuais:

1. **Perfil da COL 1:** distribuição irregular dos gêneros visuais e verbo-visuais; uso recorrente de imagens sem os seus devidos créditos; predominância dos verbo-visuais em posição meramente ilustrativa; representação ínfima de incidência e de diversidade de gêneros verbo-visuais em atividades de leitura; foco das atividades nos elementos verbais/predominância de uma transposição didática mais tradicional.

2. **Perfil da COL 2:** distribuição irregular dos gêneros visuais e verbo-visuais; maior ocorrência de imagens com seus créditos; predominância dos gêneros visuais e verbo-visuais em posição meramente ilustrativa; representação ínfima de incidência e de diversidade desses gêneros em atividades de leitura; foco das atividades nos elementos verbais com pouca interferência verbal (legendas e textos explicativos) em enunciados referentes aos gêneros verbo-visuais/predominância de uma transposição didática mais enunciativa.

Para exemplificarmos o tratamento dos gêneros verbo-visuais em específicas atividades de leitura, apresentamos uma atividade das seis amostras analisadas:

Figura 1: Anúncio Publicitário BMW



Fonte: Imagens Freud am Fahren: -

<https://www.google.com.br/search?q=freude+am+fahren&hl=ptBR&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=2GNIUaGhGI2I9QSQhoCADA&sqi=2&ved=0CDQQsAQ&biw=1517&bih=714>

O anúncio publicitário acima está situado na seção de leitura da COL 1, em subseção intitulada “Trocando ideias” e vem precedido da seguinte comanda “O texto do anúncio está organizado em único parágrafo, que procura associar as ideias contidas nas duas imagens” (NICOLA, 2005, Vol. 3, p. 121). Após a inserção do anúncio, apresenta-se as seguintes questões:

1. Comente com seus colegas como se dá tal associação, explicitando a ideia principal e a secundária.
2. Comente alguns recursos persuasivos empregados no texto. (NICOLA, 2005, Vol. 3, p. 121).

A partir desse exemplo, podemos observar que os efeitos de sentido são pouco explorados. As questões 1 e 2, ao solicitar que o aluno observe o texto da propaganda a fim de localizar a ideia principal, a ideia secundária e os recursos persuasivos do texto a fim de comentá-los, evidenciam a ênfase na *localização e identificação de informação* no texto, característica observada não só nessa atividade, mas recorrente em muitas outras analisadas. As relações de sentido estabelecidas pelas imagens nem chegam a ser exploradas na atividade, por exemplo, a ideia de leveza que a teia de aranha representa, auxiliaria os alunos a discutirem os sentidos persuasivos do texto escrito. Entretanto, as comandas apresentadas na atividade não remetem às imagens como componente do gênero propaganda, imagens essas que se constituem, na construção composicional e no estilo do gênero, como recurso de persuasão. Assim, cremos que essa atividade poderia ser melhor explorada se trabalhasse os sentidos das imagens na conjunção com o componente verbal escrito.

A partir da atividade, podemos observar as imagens, que poderiam colaborar, em muito, com a construção dos sentidos pelo aluno, serem preteridas, em função apenas da exploração dos componentes verbais. Esse trabalho vai em direção contrária do que estabelece, por exemplo, o edital do PNLEM (2009), que traz o seguinte como critério de avaliação para os livros didáticos:

o texto e as ilustrações estejam dispostos de forma organizada, dentro de uma unidade visual; que o projeto gráfico esteja integrado ao conteúdo e não seja meramente ilustrativo; (PNLEM, 2009, p. 17).

as ilustrações auxiliem na compreensão e enriqueçam a leitura do texto, devendo reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos. Essas ilustrações devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, devem ser claras, precisas, de fácil

compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. (PNLEM, 2009, p. 17).

Parte significativa dos gêneros verbo-visuais encontrados nessa coleção, 454 de um total de 763 (o equivalente a 59,50%), assume função meramente ilustrativa e, como pudemos evidenciar, parece recorrente, nessa coleção, o uso do texto (inclusive as imagens) como pretexto para outras atividades (o que nos parece indicar que esses gêneros também funcionem como uma forma de ilustração). Em nosso ponto de vista, a abordagem apresentada, no exemplo acima, pouco difere dos gêneros encontrados na posição de ilustração, tendo em vista a prioridade dada aos elementos verbais em detrimento dos elementos visuais (também componentes da construção composicional do gênero propaganda).

A nosso ver, selecionar um gênero verbo-visual como objeto de ensino-aprendizagem de leitura e privilegiar um de seus elementos constituintes, de maneira descontextualizada, significa desconsiderá-lo enquanto *enunciado concreto*, uma vez que a imagem e o texto escrito não estão apenas justapostos. Na orquestração desses elementos é que autor enuncia o seu *projeto de discurso*, que se dirige a alguém, com finalidades específicas, inclusive respondendo a outros discursos que definem a escolha do gênero.

De um modo geral, a análise do *corpus* apontou para duas de seis amostras que podemos incluir no rol daquelas que mobilizam habilidades leitoras para as especificidades dos gêneros verbo-visuais. Entretanto, não podemos afirmar que elas sejam representativas para confirmar o que pretendem seus autores em seus manuais. Isso porque se pensarmos sobre o que essas atividades representam, inseridas dentro de livros didáticos, ao longo de três anos da formação do aluno no Ensino Médio, elas pouco ou nada podem representar.

O que observamos em nossas análises é que a incidência dos gêneros verbo-visuais em atividades de leitura, nas duas coleções, foi ínfima para que pudéssemos afirmar que suas propostas colaboram para a formação de leitores proficientes (como enfatizado nos manuais dos professores) no que se refere à leitura de textos que aliam em sua composição as linguagens verbo-visuais. E se ainda confrontarmos os números ínfimos desses gêneros nos livros didáticos com o que vínhamos discutindo no início deste artigo no que se refere às competências e habilidades relacionadas ao conceito de

“linguagens: verbal, não-verbal” esperadas para os alunos do Ensino Médio, constatamos que, embora os livros tenham apresentado tentativas de diálogo com os documentos oficiais que parametrizavam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa à época, essas tentativas não se efetivaram plenamente.

Importante esclarecer que não tomamos aqueles documentos (PCNEM, 2000 e PCN+, 2002) como modelos e como os melhores parâmetros. Queremos enfatizar que procuramos evidências desse diálogo em nosso estudo, no que se refere aos usos das linguagens visuais e verbo-visuais não só como “inclusão” da imagem no LDP, mas como parte integrada de uma proposta pedagógica que, na forma de inserção da imagem, possibilite-nos observar o seu tratamento didático como um enunciado concreto articulado aos conceitos e atividades presentes nos livros.

No que se refere à mobilização das habilidades leitoras através das atividades, podemos dizer que as orientações constantes dos manuais didáticos não se efetivaram plenamente, conforme apontaram os dados apresentados nas análises e exemplificados na figura 1. Os manuais levam o seu leitor a entender que as propostas dos LDP concebem a linguagem não-verbal como um dos focos do trabalho pedagógico e a imagem como um signo visual que, assim como o signo verbal, apresenta particularidades decorrentes de sua constituição enquanto enunciado concreto.

É pertinente enfatizarmos uma tentativa, por parte dos autores, de afinarem seus discursos com as recentes discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa e com as orientações dos documentos oficiais da educação brasileira vigentes à época da edição dos livros (PCNEM, 2000; PCN+, 2002). Durante as análises, observamos questões que pretendiam relevar a discursividade, sem focar exclusivamente nos elementos verbais ou naquilo que é possível depreender na superficialidade do texto. À medida que avançamos nas análises, percebemos, pelas lacunas presentes no conjunto das questões das atividades, que essas tentativas nem sempre foram bem sucedidas.

Observamos que ora as atividades focavam nos aspectos composicionais do texto, ora nos elementos extra-verbais e, frequentemente, nos elementos verbais. Em poucas atividades observamos um conjunto de questões que propiciasse ao aluno a compreensão do texto como um enunciado concreto. Os dados nos mostraram que das seis amostras analisadas, apenas duas apresentam um conjunto de questões que possibilitem a observação e articulação das sintaxes verbal e visual e dos elementos

extra-verbais como parte de um processo que culminará na compreensão responsiva do texto.

A partir desses dados, podemos depreender que, no conjunto das análises de três volumes de cada coleção (seis livros no total), as atividades de leitura pouco contribuem para o ensino-aprendizagem de leitura de textos visuais e verbo-visuais. Ou seja, encontramos uma abordagem pedagógica que “inclui” em seu projeto o signo visual, mas tal projeto não se efetiva de fato em uma proposta de tratamento da imagem com a finalidade de formar leitores.

No que se refere à apreciação valorativa dos autores das coleções, em relação ao tratamento didático da imagem, retomamos os excertos abaixo:

Embora esta coleção aborde com mais ênfase a leitura no conceito restrito de sentidos de um texto escrito, em razão das limitações do gênero “livro didático” e do espaço (que nunca é suficiente para esgotar as questões em relação à formação de leitores e produtores de textos eficientes na interação social), é importante salientar que a leitura no sentido amplo, isto é, a leitura de “textos” em diversas modalidades, de diversos tipos e com diferentes linguagens é o objetivo geral. (NICOLA, 2005, p. 11).

Os exercícios das *Atividades* procuram oferecer meios para que a leitura de textos seja sistematicamente realizada e também avaliada pelo professor. Nesses exercícios, o aluno será solicitado a ler textos (verbais e não-verbais) de diferentes gêneros, e desafiado a reconhecer e analisar sua estrutura [...] (ABAURRE et al., 2005, p. 12).

O primeiro excerto justifica a posição autoral em relação ao uso das imagens em sua coleção. E, em certa medida, explica a significativa ocorrência de atividades cujas proposições evidenciaram a *localização de informações* a partir dos seus elementos verbais.

Com relação ao segundo excerto, cria uma expectativa no leitor de que seja possível encontrar atividades de leitura que explorem os gêneros visuais e verbo-visuais em todos os seus elementos composicionais. Entretanto, essa expectativa não se concretiza, pois os dados nos mostraram que das seis amostras analisadas, apenas duas atingiram esse objetivo, sendo insuficientes para que o aluno seja “desafiado a reconhecer e analisar sua estrutura” (ABAURRE et al. 2005, p. 12) na leitura de textos com linguagens verbais e visuais. Cotejando os dados, as atividades demonstraram relevar a estrutura do gênero enquanto forma (composto por duas diferentes materialidades: a

verbal e a visual) em detrimento do conteúdo. Sabemos que os textos verbo-visuais são muito mais que isso, são textos especialmente construídos para serem compreendidos na articulação de suas materialidades (a verbal e a visual) e não em separado.

Podemos considerar que o discurso autoral presente nas atividades de leitura é perpassado por vozes conflitantes, que buscam fixar seu espaço no material didático. Referimo-nos ao conflito de vozes de autoria, na tentativa de dialogar com os documentos oficiais, a fim de assimilá-los e possibilitar que seus interlocutores diretos (pareceristas e professores) percebam que o material didático proposto por eles está em concordância com o discurso oficial.

Durante as análises, foi possível perceber a tentativa de diálogo dos autores com as concepções de língua/linguagem e com as perspectivas de ensino da Língua Portuguesa que subjaz aos documentos oficiais orientadores do ensino da Educação Brasileira. Essas tentativas parecem não encontrar lugar para se fixar, tendo em vista as lacunas percebidas no conjunto das questões das atividades.

Essa instabilidade - que ora tende para uma proposta mais tradicional, ora para uma proposta mais discursiva ou enunciativo-discursiva - justifica a inconsistência das atividades analisadas e evidencia marcas de uma proposta pedagógica que, embora tenda para a inovação, ainda se apegue à prática oriunda da formação linguística alicerçada na descrição e análise linguísticas e na concepção de texto como lugar de construção de sentidos. Tal concepção centra-se na localização de informações, como se os sentidos pudessem ser apreendidos a partir do que está explícito no texto, e não em uma perspectiva de leitura dialógica, em que os sentidos são construídos entre sujeitos e não entre sujeito e coisa (o texto).

Por outro lado, essa instabilidade demonstrou também que os conflitos de vozes entre autoria e documentos oficiais são perpassados e, certamente, influenciados pelas coerções das esferas pública, pedagógica, econômica e editorial que acabam por determinar a obra pedagógica tal como ela se apresenta.

## **Conclusão**

Os resultados encontrados no confronto entre o que é proposto nos manuais dos professores e o que se apresenta nas atividades de leitura propostas pelos autores

revelaram que o discurso autoral, engendrado na produção dos livros analisados, é perpassado por vozes que se chocam e que, mesmo buscando seu lugar no material didático, não encontram lugar para se fixar.

O conflito de vozes da autoria, na tentativa de dialogar com os documentos oficiais, pode ser observado e identificado na comparação entre o que é proposto nos manuais, onde percebemos uma voz autoral que busca a aceitação dos seus interlocutores mais diretos (pareceristas do livro didático e professores) e o que de fato se efetiva na obra pedagógica. Observa-se tentativas de assimilar o que está posto no manual do professor na obra pedagógica em si e possibilitar que seus interlocutores (pareceristas e professores) percebam os materiais didáticos propostos pelos autores como em concordância com o discurso oficial, sendo, conseqüentemente, aprovados pelos pareceristas do livro didático.

Como vínhamos discutindo, a autoria do LDP está impregnada de avaliações acerca dos fatores envolvidos em seu processo de produção, tais como: as concepções teóricas sobre os conteúdos, os discursos dos documentos oficiais, práticas e coerções da esfera editorial. Nas análises, pudemos perceber a posição valorativa dos autores em relação a todos esses elementos sendo tecidas num encontro de vozes centrípetas e centrífugas, que, como dissemos, tensionam-se revelando relações dialógicas ora de concordância, ora de contradição em relação às vozes oficiais.

Percebemos a obra concebida pelos seus autores-criadores, engendrada pelo seu modo de conceber o LDP, orientado por sua formação linguística, por sua concepção de ensino e pelas diferentes vozes políticas, econômicas e também a editorial. Nesse mosaico de vozes, que não se apresentam harmonicamente, ao contrário, conflituam-se e não se fixam em lugar algum, tendo em vista o que se observa com relação à abordagem dos textos verbo-visuais, a obra configura-se como pronta e acabada (no sentido do consumo) destinada ao público estudante, cuja formação leitora dependerá muito mais das discussões ativas propostas por seus professores do que pelo material didático.

Importante esclarecer que discutimos as coerções envolvidas no processo de produção dos livros didáticos analisados. Não pretendemos generalizar nem avaliar negativamente o trabalho dos autores. Queremos, sim, enfatizar o modo como as forças

coercitivas podem influenciar a composição dos livros didáticos de Língua Portuguesa e, muitas vezes, limitar o processo criativo dos seus autores.

Por outro lado, buscamos enfatizar o quão longe está o que se propõe nos manuais dos professores do que se apresenta nas propostas pedagógicas no interior dos livros. Esperamos que este texto provoque reflexões nas esferas públicas, políticas e educacional acerca do lugar do livro didático de Língua Portuguesa nas políticas públicas brasileiras, repensando seus critérios de avaliação, no que se refere ao modo de inserção e didatização dos textos verbo-visuais, bem como a relação entre a avaliação do livro, o mercado editorial e a escola.

## Referências

ABAURRE, M. L. et al. *Português: língua, literatura, produção de texto: ensino médio*. (Volumes 1, 2, 3). São Paulo: Moderna, 2005.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p. 3-194.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p. 263-306 [1952-53].

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1934].

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003c, p. 307-336 [1959-61].

BRASIL/SEMTEC (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 27/12/2009.

COSTA, E.P.M. *A multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do Ensino Médio: um estudo enunciativo-discursivo*. Dissertação de Mestrado. UFMT. Cuiabá, MT. 2011. <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/9261730ef5194d5033f9f8b8f8e3ba62.pdf>. Acesso em 27/11/2013.

COSTA, E.P.M.; PAES DE BARROS, C. G. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? 2012. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 38-56. Jul./Dez., 2012.

FARACO, C.A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37-60.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREUD AM FAHREN. <https://www.google.com.br/search?q=freude+am+fahren&hl=pt-BR&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=2GNIUaGhGI2I9QSQhoCADA&sqi=2&ved=0CDQQAQ&biw=1517&bih=714>. Acesso em 20/08/ 2010.

Língua Portuguesa. *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009*. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NICOLA, José de. *Português: ensino médio*. (Volumes 1, 2, 3) São Paulo: Scipione, 2005.

PADILHA, S. de J. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Tese de doutorado. PUC-SP, São Paulo, 2005.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Voloshinov/Medvedev*. 2 ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

VOLOSHINOV, V. N. *O discurso na vida e o discurso na arte*. Trad. Para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco. Mimeo. [1926].

Recebido em setembro de 2013.

Aceito em dezembro de 2013.