
ESTILO E LIVRO DIDÁTICO: A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO

STYLE AND TEXTBOOK: THE CONSTITUTION OF DISCURSIVE ETHOS

Sandro Luis da Silva¹

Resumo: *É preciso considerar que as pessoas interagem por meio da língua(gem), seja para comunicar, defender ideia, compartilhar pensamento, construir conhecimento. No processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, o livro didático tem uma função significativa para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, uma vez que traz diferentes propostas de atividade com a língua(gem). Analiso, neste artigo, quatro propostas de produção textual da coleção “Português: Linguagens”, de William Cereja e Thereza Magalhães, do primeiro ano do ensino médio. Duas da coleção publicada em 1994 e duas na coleção de 2012, para mostrar quais traços estilísticos se mantiveram e quais foram alterados ao longo do tempo na coleção e como essas características (não) interferem no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, corroboram para a construção do ethos discursivo, na perspectiva de Maingueneau (2008). Pela análise apresentada, é possível constatar a manutenção do estilo dos autores nos dois volumes, ainda que apresentem algumas diferenças, tendo em vista o contexto de produção e circulação de cada um deles.*

Palavras-chave: *Estilística; Ensino; Livro Didático; Ethos discursivo.*

Abstract: *It is necessary to consider that people interact through language, either to communicate, to defend idea, to share thought, to build knowledge. In the teaching-learning process of the Portuguese language, the textbook has a significant function for the development of the discursive competence of the student, since it brings different proposals of activity with the language. I analyze, in this article, four proposals of textual production of the Portuguese collection: Linguagens, by William Cereja and Thereza Magalhães, from the first year of high school. Two of the collection published in 1994 and two in the collection of 2012, to show what stylistic traits have been maintained and which have been altered over time in the collection and how these characteristics (do not) interfere in the teaching-learning process, and also corroborate the construction of the discursive ethos, in the perspective of Maingueneau (2008). It is possible to verify the maintenance of the style of the authors in both volumes, although they present some differences, considering the context of production and circulation of each one of them.*

Keywords: *Stylistics; Teaching; Textbook; Discursive ethos.*

1 Palavras iniciais

Este artigo é resultado de algumas reflexões de minha prática docente na formação inicial de professor de língua portuguesa, no curso de Letras de uma universidade pública, mais especificamente com os alunos de licenciatura em língua portuguesa. O resultado que apresento provém de uma das temáticas trabalhadas durante a unidade curricular Língua Portuguesa e Ensino, sobretudo quando tratamos das interfaces entre o livro didático e exercícios de

¹ Docente do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e do Programa de Pós-Graduação. Pós-Doutorado em Linguística (Análise do Discurso) pela Universidade Sorbonne Paris IV. Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Bernardo do Campo, Brasil, ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-9495-0995>>. E-mail: sandro.luis2602@gmail.com

linguagem que envolvem, também, atividades de estilística presentes (ou não) no processo de ensino-aprendizagem na escola básica. A discussão que trago recai mais especificamente em relação à proposta de produção textual em livro didático de língua portuguesa do ensino médio.

É indiscutível que o livro didático está presente na sala de aula da escola brasileira e, muitas vezes, é o único material com o qual o professor pode trabalhar para desenvolver determinado conteúdo ou alguma atividade, seja de leitura, seja de produção textual. Em alguns casos, somente por meio dele os alunos têm acesso à leitura. Tardelli (2002) alerta para o fato de que

O livro didático é presença constante em sala de aula, geralmente, ele assume o estatuto de autoridade, pois sua programação, na maioria das vezes, é seguida fielmente pelo professor. Em geral parece não ser o mestre que ensina, orienta, pensa e reflete com os alunos, mas o livro didático que fala, impõe, determina a todos as suas falas. (TARDELLI, 2002, p. 37)

Essa é uma situação para a qual a escola precisa ficar atenta, pois o livro didático deve ser um dos materiais que complementam o processo de ensino-aprendizagem, um prolongamento da ação pedagógica desse processo. Há de ser considerado um dos materiais e não o único a ser usado pelos sujeitos nas práticas pedagógicas.

Houve um forte crescimento de pesquisas sobre o livro didático nos últimos anos não só no Brasil, como também em diferentes partes do mundo. Ao acessar o portal da CAPES/Periódico. Ao acessar o portal da CAPES/Periódico (<http://www.periodicos.capes.br>), por exemplo, encontramos 476 (quatrocentos e setenta e seis) indicações de artigos publicados no Brasil cuja palavra-chave seja ‘livro didático de língua portuguesa.’” (<http://www.periodicos.capes.br>). No que diz respeito a países estrangeiros, podemos citar a Suíça, em que Dolz vem se dedicando à pesquisa sobre esse objeto de estudo há muitos anos.

As pesquisas têm se voltado para várias áreas do conhecimento: Linguística, Teoria Literária, Educação, Comunicação Social, Linguística Aplicada, dentre outras. Recorrendo mais uma vez ao portal da CAPES/Periódico, verificam-se várias publicações, nas diversas áreas do conhecimento, cujo o tema está voltado para o livro didático. Num levantamento geral, observou-se um total de 526 publicações entre 2012 e 2017. No entanto, raras são as pesquisas que procuram traçar perfis metodológicos ou, ainda, o processo de produção ou de utilização do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, como alerta Bunzen (2010).

Alguns trabalhos procuram culpar os livros didáticos pelo fracasso escolar, sobretudo no que diz respeito ao processo de leitura e de escrita dos alunos. Petri (2003), em sua tese de doutorado, leva-me a compreender que as pesquisas em Linguística e em Linguística Aplicada

ainda se concentram em estudos avaliativos do livro didático de português (doravante LDP), sendo considerado o grande vilão pelas falhas no sistema escolar, uma vez que apresenta conteúdos e metodologias de ensino compreendidos como tradicionais pela ciência moderna, e quase não abria espaço enunciativo para divulgar as ideias dos vários campos da Linguística, como propunham, por exemplo, os PCNs (1998), ao sugerirem um ensino que privilegiasse os aspectos linguístico-discursivos.

Analiso, neste artigo, quatro propostas de produção textual da coleção *Português: Linguagens*, de William Cereja e Thereza Magalhães, do primeiro ano do ensino médio; duas publicadas nesta coleção em 1994 e duas em 2012, para mostrar quais traços estilísticos se mantiveram e quais foram alterados ao longo do tempo na coleção e como essas características (não) interferem no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, corroboram para a construção do *ethos* discursivo do enunciador desses enunciados, na perspectiva de Maingueneau (2011, 2016). A escolha desta coleção ocorreu por vários aspectos, dentre eles, o fato de ser a coleção mais utilizada nas escolas de educação básica brasileiras — tanto ensino fundamental II quanto no ensino médio —, ter sido aprovada pelo PNLD e ser uma coleção presente no mercado há muitos anos, o que nos permitiu acompanhar as transformações pelas quais ela passou ao longo do tempo. A escolha pelos anos de 1994 e 2012 objetivou, dentre as várias existentes, mostrar as possíveis diferenças na abordagem para a prática de produção textual em dois anos distintos e distantes entre si, a fim de acompanhar as possíveis mudanças.

Para atingir o objetivo proposto no artigo, ele será dividido em duas grandes seções: na primeira faço uma breve revisão da literatura sobre a Estilística, o Livro Didático e o Ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, apresento a análise do *corpus*, considerando apenas as atividades de produção textual, no caso, quatro - duas de cada coleção, as quais foram escolhidas aleatoriamente. Em seguida, as considerações finais e as referências.

2 Um pouco sobre livro didático: algumas questões estilísticas e discursivas

O livro didático, gênero de discurso multifacetado (BUNZEN, 2010), desempenha um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pois ele é uma das principais fontes de produção, transmissão e apropriação de conhecimentos, sobretudo aqueles cuja circulação fica a depender da escola.

Batista e Rojo (2005) realizaram um estudo da arte das pesquisas sobre o livro didático no Brasil entre 1975 e 2003 e estas pesquisas chegaram a conclusões de que corroboram com a discussão que realizo neste artigo. De forma geral, as pesquisas sobre o livro didático

apresentam um aspecto mais sincrônico do que diacrônico, ou seja, concentram-se mais na análise de conteúdos e metodologias de ensino; elas não se atêm aos aspectos sócio-históricos para compreender esse objeto de investigação. Revelou-se justamente que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a considerar o livro didático como um objeto de pesquisa a partir da produção, circulação e consumo, considerando a avaliação do Ministério da Educação.

Há um movimento em tentar compreender o LDP em várias dimensões e complexidade. Não é mais possível não considerar que há um envolvimento da autoria no processo de elaboração do LDP, assim como de agentes envolvidos na produção e distribuição, que interferem (in)diretamente no conteúdo a ser trabalhado. É preciso, então, compreender o livro didático sob o ponto de vista de um projeto didático autoral (ROJO, 2005) e do hibridismo de outros gêneros que circulam na escola nos séculos XIX e XX (manuais de Retórica, Gramáticas e Antologias).

Ao discutir o papel do LDP para a construção das práticas sociais, para a construção da imagem da língua, por exemplo, o linguista pode buscar elementos teórico-metodológicos que permitam melhor descrever os modos de inserção e funcionamento dos materiais escolares escritos no campo sociocultural e político. Para isso, é preciso considerar o LDP como um objeto multifacetado, como afirmei, o que implica a construção de um processo metodológico processual, ou seja, “por ações orientadas mais por um plano que por um programa fixo pré-montado, por ações orientadas e gradativamente reordenadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo”. (SIGNORINI, 1998, p. 103).

É possível discutir os posicionamentos autoral e estilístico para o ensino de determinados objetos de ensino, considerando o livro didático, em especial no caso deste artigo, o de língua portuguesa.

Várias podem ser as concepções de Estilística. Por um lado, há quem a entenda como uma disciplina da Linguística que estuda os recursos afetivo-expressivos da língua, fundada no início do século XX pelo suíço Charles Bally. Por outro, a Estilística é vista como um procedimento metodológico, sendo considerada um subdomínio das ciências da linguagem, fundamentando-se em teorias linguísticas e literárias. Para Guiraud (1970), por sua vez, a Estilística está dividida em estilística da língua e estilística genética. Ao se referir à Estilística, remete-se à noção de estilo, sendo este compreendido como um conjunto de processos que

fazem da língua um meio de exteriorização da linguagem. Neste artigo, ao pensar as questões de estilo, remeto-me, ainda, a Foucault (2009), que afirma:

A escrita é um jogo ordenado de signos que se deve menos ao seu conteúdo significativo do que à própria natureza do significante; mas também que esta regularidade da escrita está sempre a ser experimentada nos seus limites, estando ao mesmo tempo sempre em vias de ser transgredida e invertida; a escrita desdobra-se como um jogo que vai infalivelmente para além das suas regras, desse modo as extravasando. (FOUCAULT, 2009, p. 35)

A expressividade é um domínio aberto; no jogo da escrita, considero que os discursos são práticas sociais, formas de uso da língua, a partir do qual se observa a expressividade.

Marcuschi (2005) afirma que estudar os gêneros sem concebê-los como modelos estanques ou estruturas rígidas abre possibilidades para compreender a complexa relação entre gênero e atividade humana e para a miragem de práticas sociais. Como tais práticas não são homogêneas, mas plurais, não seria possível analisar os gêneros sem pensar também no plurilinguismo (BAKHTIN, 2003), que se revela na interpelação entre vozes, estilos e linguagens sociais, apontando para o dialogismo entre os gêneros.

Várias são as transformações por que passam o estilo dos LDP. Por exemplo, é possível examinar que textos e vozes sociais compõem a coletânea dos LDP ao longo das décadas ou quais são os estilos de atividades realizadas para produção de textos do ponto de vista histórico e discursivo ou, ainda, quais as diferenças composicionais, temáticas e estilísticas de várias edições de uma coleção didática. A escolha pelo *corpus* se deu em virtude de alguns fatores, como apontamos anteriormente. Destaco, mais uma vez, o fato de ser a coleção mais utilizada nas escolas básicas brasileiras (públicas e privadas) – tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio –, ter sido aprovada por vários anos pelos PNLD e, ainda, ser uma coleção presente no mercado há muitos anos, o que nos permitiu acompanhar as transformações pelas quais ela passou ao longo do tempo. A escolha pelos anos de 1994 e 2012 objetivou, dentre as várias existentes, mostrar as possíveis diferenças na abordagem para a prática de produção textual em dois anos distintos e distantes entre si, a fim de acompanhar as possíveis mudanças. Esses são alguns dos aspectos que procurei demonstrar em uma coleção de LDP escolhida para análise neste artigo.

Os gêneros de discurso poderiam ser compreendidos não como procedimentos, categorias formais ou estruturais (MACHADO, 1996), mas como espaço de permanente mobilidade, movimento e transformação. Um olhar histórico-social e cultural para as práticas de linguagem procura levar em consideração a relação tempo-espaço e perceber que um gênero

surge de outros gêneros; um gênero é sempre a transformação de um ou vários gêneros antigos por inversão, por deslocamento, por combinação. Bakhtin (2003) aponta para a ideia de construção híbrida e dos gêneros intercalados. Vou me ater a essa concepção para compreender os livros didáticos.

Quando os enunciadores do LDP organizam/selecionam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas (organizados por seções didáticas regulares, pois têm uma interpelação com a proposta pedagógica), eles estão produzindo um enunciado relativamente estável, cuja função social é (re)apresentar, para cada geração de professor e aluno, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(em) e sobre as formas de ensino-aprendizagem. Portanto, apresentam uma imagem da língua, uma imagem “oficial” da língua. Não se pode esquecer que determinados objetos de ensino são selecionados e organizados, em uma determinada progressão, levando-se em consideração a avaliação apreciativa dos autores e editores em relação aos seus enunciatários e ao próprio ensino de língua portuguesa, para determinado nível de ensino. Esses sujeitos acabam por construir um *ethos* desse enunciadador a partir do enunciado construído.

Nesse sentido, podemos dizer, com base em Maingueneau (2010), que o *ethos* está fundamentado nos princípios ancorados na e pela enunciação, uma vez que a incorporação sugere uma mudança de paradigma e de compleição que coloca o *ethos* como um caráter discursivo e não apenas retórico, desta forma “o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não pode ignorar que o público constrói também representações do *ethos* do enunciadador antes mesmo que ele fale” (MAINGUENEAU, 2010, p. 60). Com efeito, a vocalidade e o tom assumem caráter expressivo no movimento de incorporação porque remonta passos indelévels que os sentidos constroem ao longo de suas facetas.

Ao tratar deste fundamento importante para a compreensão do *ethos* discursivo, Maingueneau (2010) avança rumo à proposição de elementos de análise que se coadunem a este processo, uma vez que, preocupado com esta ideia de representações e constituição de imagens mútuas, ele apresenta, divide e operacionaliza o *ethos* discursivo a partir de dois vieses:

O *ethos* de um discurso resulta da interação de diversos fatores: *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo (*ethos mostrado*), mas também os fragmentos do texto nos quais o enunciadador evoca sua própria enunciação (*ethos dito*) – diretamente (“é um amigo que lhes fala”) ou indiretamente, por meio de metáforas ou de alusões a outras cenas de fala, por exemplo. A distinção entre *ethos dito* e *mostrado* se inscreve nos extremos de uma linha contínua, uma vez que é impossível definir uma fronteira nítida entre o “dito” sugerido e o

puramente “mostrado” pela enunciação (MAINGUENEAU, 2010, p. 18, grifos do autor).

Dessa interação inerente entre *ethos* mostrado e *ethos* dito, integram-se as perspectivas de *ethos* pré-discursivo e discursivo, os quais constituem o *ethos* efetivo, tido como aquele que concretiza e materializa os “estereótipos ligados aos mundos éticos” (MAINGUENEAU, 2010, p. 81). O mundo ético é aquele em que os sujeitos interagem e se veem enredados pelas representações dos papéis sociais, das situações de comunicação, é, também, o *locus* da enunciação e, por consequência, do enunciado.

O *ethos* discursivo é parte integrante do discurso e firma-se como um dos recursos para a obtenção da persuasão. Maingueneau (2010) afirma que o *ethos* não é dito explicitamente, mas mostrado. Nas palavras do estudioso francês,

O que o autor pretende ser, ele o dá a entender e mostra; não diz que é simples ou honesto, mostra-o por sua maneira de se exprimir. O *ethos* está, dessa maneira, vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde a seu discurso, e não ao indivíduo real (apreendido) independentemente de seu desempenho oratório; é, portanto, sujeito da enunciação. (MAINGUENEAU, 2010, p. 138).

O *ethos*, segundo Maingueneau, traduz-se ainda no tom, e se apoia em uma “dupla figura do enunciador – a de um caráter e a de uma corporalidade, estreitamente associadas” (MAINGUENEAU, 2010, p. 92).

A vocalidade presente no texto apresenta elementos que contribuem no processo de construção da “imagem” do enunciador, pois através dessa “voz” são transmitidas informações ao co-enunciador (enunciatário) a partir da *maneira de dizer* e da *maneira de ser*, dentre as outras diversas formas de enunciar, identificando, portanto, o *posicionamento discursivo* do enunciador. Nesse sentido, os valores culturais, sociais, ideológicos, éticos, estilísticos etc. influenciam na constituição da imagem do enunciador pelo co-enunciador.

Tendo em vista essas breves considerações, passo, então, para a análise do *corpus* escolhido, evidenciando as interfaces entre estilística, livro didático e ensino, evidenciando como os recursos estilísticos levam à constituição do *ethos* discursivo.

3 Um pouco de teoria e análise

Para apresentar as interfaces entre estilística, livro didático e ensino, fazem-se necessárias algumas considerações, tendo em vista o diálogo que estabeleci com a análise do

discurso, em especial com os recursos que caracterizam o *ethos* discursivo do enunciador das propostas de produção de texto.

A primeira delas é referente à cena. Considero cena englobante, nesta análise, o discurso escolar, ainda que pressupondo que outros discursos estejam atravessados no gênero de discurso livro didático. Como cena genérica, o livro didático. E, como cenografia, o próprio processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, mais especificamente as aulas destinadas à produção textual, quando são propostas atividades que levam os alunos a redigirem um texto em diferentes gêneros de discurso, que será avaliado em seus aspectos temáticos e estruturais. Por meio desse texto, na modalidade escrita, o aluno irá demonstrar a competência discursiva.

O *corpus* escolhido para este artigo é a coleção *Português: Linguagens*, de William Cereja e Thereza Magalhães, publicada pela Atual Editora — uma publicada em 1994 e outra em 2012. De acordo com a avaliação do PNLD (2011), a coleção apresenta como ponto forte a exploração das capacidades de leitura e as tarefas de produção de texto, o que reforça, também, a escolha da coleção.

Analiso dois volumes do ensino médio (volume 1): um publicado em 1994 e outro em 2012. Selecionei a *Apresentação* e duas atividades de produção textual em cada um deles para evidenciar os aspectos estilísticos dos enunciadores, estabelecendo as possíveis interfaces entre estilística, livro didático e ensino.

O estilo de um enunciador considera o enunciatário e sua possibilidade de percepção dos possíveis efeitos de sentido que um determinado discurso pode proporcionar em uma situação comunicativa. De acordo com Bakhtin,

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 320-321).

A partir dessas palavras do autor russo, é possível analisar a *Apresentação* do volume de 1994, na qual a preocupação do enunciador é mostrar que a coleção foi reformulada, apresentando “um curso completo de literatura portuguesa [...]; o estudo de língua portuguesa busca uma linguagem mais direta e atraente, fazendo uso permanente de várias linguagens que participam do universo do estudante: o quadrinho, o anúncio publicitário, a notícia, a letra de

música, etc”. Em relação à produção textual, afirma-se que “o curso de redação mantém a proposta original de desenvolver os diferentes tipos de linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 1994, s/n.).

É possível perceber que é adotado um estilo marcado pela impessoalidade, distanciando-se dos estudantes, diferentemente da coleção de 2012, que já abre a *Apresentação* com o vocativo “Prezado Estudante”, isto é, dirige-se diretamente ao público alvo para quem o livro foi produzido. Há uma aproximação com o enunciatário, reforçada, por exemplo, na passagem “Enfim, este livro foi feito para você, jovem sintonizado com a realidade do século XXI”. O enunciador procura construir uma imagem de uma pessoa preocupada com o jovem, de alguém que está ligado aos fatos que acontecem no dia a dia do adolescente, e que são refletidos na linguagem do livro. Esse recurso estilístico torna-se um elemento argumentativo, que procura persuadir o leitor, no caso o aluno, a se interessar pela obra já na *Apresentação*, despertando seu interesse para as atividades propostas nos capítulos.

Considerando os aspectos estilísticos, recorro mais uma vez a Bakhtin (2003, p. 324), que evidencia o fato de que, no processo de interação verbal,

Vê-se como o estilo depende do modo como o locutor percebe e compreende seu destinatário, e do modo como ele presume uma compreensão responsiva ativa. [Essa constatação revela] com muita clareza a estreiteza e os erros da estilística tradicional que tenta compreender e definir o estilo baseando-se unicamente no conteúdo do discurso (no nível do objeto do sentido) e na relação expressiva do locutor com seu conteúdo. Quando se subestima a relação do locutor com o outro e com seus enunciados (existentes ou presumidos), não se pode compreender nem o gênero nem o estilo de um discurso.

Ao falar dos aspectos estilísticos, deve-se considerar, também, o processo de interação entre os sujeitos do discurso. Nesse sentido, a *Apresentação* de 2012 é mais expressiva em relação à de 1994, como evidenciado.

Nesta nova versão, o enunciador volta-se para um estilo em que se estabelece um diálogo interdisciplinar, uma vez que, segundo de acordo com os autores do livro didático que constitui *corpus* deste artigo, “esta obra pretende ajudá-lo na desafiante tarefa de resgatar a cultura da língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-la com outras culturas e artes. Assim, coloca-se o desafio de estabelecer relações

e contrastes com o mundo contemporâneo, por meio das diferentes linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, s/n.).

Ratifica-se, mais uma vez, a ideia de que a noção de estilo não engloba somente a noção de expressividade enquanto manifestação de valoração do enunciador, mas também o tom enunciativo, isto é, a relação entre os sujeitos do discurso – enunciador e enunciatário.

Afirmo anteriormente que considero o livro didático um gênero de discurso (BUNZEN, 2010), o que reforça a ideia de que ele reflete um dado contexto, uma determinada realidade. Ele é constituído sócio e historicamente, em uma esfera específica de atividade humana e que reflete as condições específicas e as finalidades da esfera comunicativa pelo seu conteúdo (temática), pelo estilo e pela estrutura composicional.

No volume de 2012, fala-se de gêneros, termo ainda não em voga no início dos anos 90, por exemplo, assim como os aspectos linguístico-discursivos, segundo os PCN (1998), para o ensino de língua portuguesa.

Segundo Discini,

O gênero constitui-se em um instrumento para a construção do estilo, uma vez que projeta expectativas a respeito do tipo de tipos de texto, adequados a situações de comunicação. O ato da enunciação de uma totalidade, aquele que a ‘assina’, metaforicamente falando, seleciona e usa os gêneros como instrumento para a construção de lugares enunciativos, ou seja, o lugar de onde eu falo, o lugar de onde tu escutas, entre os quais não há uma linearidade, bem sabemos, pois o teu lugar determina o meu. (DISCINI, 2014, p. 53)

O estilo adotado no volume de 2012 é marcado por um enunciador que se aproxima mais do jovem do ensino médio, adolescente, usando, além do pronome pessoal *você*, como evidenciei, a primeira pessoa do plural, o que torna uma participação coletiva, ratificando o envolvimento do aluno nas ações descritas pelos autores e nas atividades que o livro traz para serem desenvolvidas. Sugere-se a ideia de um trabalho colaborativo, como vem propondo as novas diretrizes oficiais para o ensino na escola básica.

As duas coleções mantêm a divisão em unidades, subdivididas em capítulos. Por se tratar de livro de ensino médio, trazem conteúdo de literatura (brasileira e portuguesa), língua portuguesa e redação (1994)/produção textual (2012).

A primeira atividade que selecionei está na *Introdução* do volume de 1994, na parte *Redação: Produção de texto*. A proposta é a seguinte:

Que tal fazer um pouco de “arte”, elaborando um painel que expresse a sua leitura de mundo? Vamos lá!

- Recorte, com seus colegas, figuras, anúncios, palavras, textos, manchetes, etc., que tenham a ver com vocês.
- Agora, monte, em papel cartolina, o painel com esse material, acrescentando, se quiser, textos e desenhos seus.
- Terminando seu trabalho, exponha-o, junto com o dos demais grupos, afixando-o nas paredes da classe, ou num mural.

Esperamos que esta atividade o tenha ajudado a refletir um pouco sobre o ato de ler.

E é com esta postura – a de, com a leitura da palavra, ampliar a leitura do mundo – que o convidamos a ler este livro. Que ele o auxilie na descoberta e na invenção da linguagem. E a linguagem, na criação e na descoberta do mundo. (CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 3)

Esta proposta vem ratificar a *Apresentação* do livro, como informa o último parágrafo: “E é com esta postura – a de, com a leitura da palavra, ampliar a leitura do mundo – que o convidamos a ler este livro. Que ele o auxilie na descoberta e na invenção da linguagem. E a linguagem, na criação e na descoberta do mundo”.

No entanto, os recursos estilísticos utilizados são diferentes em relação àquela parte. O enunciador adota a primeira pessoa do plural – “esperamos”, “convidamos” – pessoalizando o texto, aproximando-se do público alvo, no caso, os alunos. Encontramos, assim, o emprego da primeira pessoa do plural, o “nós”, demonstrando um movimento discursivo do enunciador para envolver o enunciatário. É possível afirmar que esse recurso linguístico-discursivo é usado para evitar marcas de individualismo no discurso. Trata-se de um recurso estilístico por meio do qual o enunciador procura compartilhar ideias com seu enunciatário, que constrói uma imagem de um sujeito responsável e comprometido com a proposta não só da redação, mas também das atividades que o livro traz. A descoberta e invenção da/na linguagem acontece em parceria – enunciador e enunciatário.

De acordo com a teoria de Bakhtin, somos constituídos numa relação entre eu e o outro, mas, nas interações, num sentido aparentemente paradoxal, o eu não deixa de ser eu, por isso, eu não sou eu (no sentido de uma identidade fixa, estática), nem sou outro (em que o eu se perde ou é assujeitado pelo outro). Nesse sentido, o autor russo assinala que a busca da palavra como ato por sua vez singular e irrepetível deve descrever de maneira participante a concreta “arquitetônica”, focada ao redor do eu, cujos momentos, segundo os quais se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações espaço-temporais, são “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-outro” (BAKHTIN, 2003, p. 38)., o que caracteriza a arquitetura do eu em termos de alteridade.

Nessa proposta também chama a atenção a relação do enunciado com o próprio enunciador e com os outros sujeitos da comunicação, uma vez que, segundo Bakhtin (2003, p. 308), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Representa a instância ativa do locutor numa ou outra esfera do sujeito do objeto do sentido. Por isso, o enunciado se caracteriza acima de tudo pelo conteúdo preciso do objeto do sentido”. O aluno/enunciatório terá de fazer escolhas: primeira, a da proposta a ser realizada; se optar pela segunda, escolherá gêneros diversos para compor o gênero mural, que exigirá escolha apropriada à esfera da atividade em jogo, do estilo e da própria composição. A expressividade se faz presente, na proposta, já no diálogo que estabelece com o enunciatório.

Na coleção de 2012, a produção textual só irá aparecer no capítulo 4 da unidade 1. Ratificando a ideia de proximidade do público alvo, o enunciador, já na proposta, vale-se de recursos para seduzir o aluno: “Há, a seguir, quatro propostas de produção de textos. Você poderá desenvolver todas ou parte delas, conforme a orientação do professor”. Ele utiliza, mais uma vez, o pronome pessoal *você* e, ainda, dá ao aluno a oportunidade de escolha. A escolha dos recursos lexicais, por exemplo, é feita a partir das intenções que presidem ao todo do enunciado, o qual determina a expressividade de cada uma das escolhas do enunciador.

As propostas são marcadas por elementos multimodais, como figuras, cores, palavras em tamanhos diferentes, tornando o texto mais atraente. Na proposta um, no entanto, há uma parte denominada “Loucos por poesia”, em que há sugestões de autores e obras a que os alunos podem recorrer. Mais uma vez o enunciador considera a relação dialógica como um elemento de expressividade na proposta de produção textual.

A construção do sentido, então, acontece em função de escolhas de sintagmas, orações, períodos, articulados com as cores, figuras, formando texto num todo, revelando um valor expressivo expresso no enunciado. E, nesse sentido, essa construção leva o público alvo a construir uma imagem daquele que enuncia – aquele que pretende compartilhar a construção do texto, ajudar a ler e refletir sobre o texto poético. Constrói-se o *ethos* discursivo de um enunciador que motiva o enunciatório a produzir o texto, a pesquisar, a estabelecer diálogos com outros textos, atendendo ao que é proposto já na *Apresentação* do volume.

De acordo com Fiorin (2000, p. 40), “o que determina um estilo é o conjunto de traços reiterados e não uma característica isolada”. Levando em consideração esse aspecto, podemos dizer que a proposta de produção textual em que aparece texto verbal e não-verbal é característico dos enunciadores. Tanto na coleção de 1994 quanto na 2012, encontramos propostas que privilegiam o verbal e o não verbal. No entanto, elas são mais recorrentes na segunda coleção. Mais uma vez, a proposta mostra-se coerente com a *Apresentação* da coleção,

uma vez que o enunciador afirma que “Verbais, não verbais ou transverbais, as linguagens se cruzam, se completam e se modificam incessantemente, acompanhando o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização social”.(CEREJA; MAGALHÃES, 1994, s/n.).

A segunda atividade de produção textual selecionada na edição de 1994 encontra-se no capítulo 7 da unidade 2. Esta é a proposta (CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 120):

Escolha uma das sugestões abaixo e redija uma descrição, em prosa ou em verso, procurando utilizar-se dos mesmos recursos expressivos observados nos poemas lidos:

- a) Meu bem, amor meu
- b) Meu melhor amigo
- c) Uma pessoa inesquecível
- d) Um operário

Para a produção do texto, o enunciador traz a letra de uma música de Caetano Veloso (“Você é linda”) e um poema de Ferreira Gullar (“Cantada”). Além disso, apresenta a seguinte informação:

Para descrever, é preciso saber observar, é preciso soltar a imaginação e associar ideias, traduzi-las em comparações, em metáforas ou quaisquer outros recursos. Leia os poemas a seguir e observe como o uso de alguns recursos, tais como a comparação e a metáfora, amplia a visualização do ser descrito, enriquece o texto e injeta sangue novo em palavras tão comuns, como “linda” e “bonita”. (CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 120)

Há algumas observações a serem consideradas nessa proposta em relação aos aspectos estilísticos utilizados pelo enunciador. A primeira delas: utilizam-se recursos expressivos como “injeta sangue novo”, permitindo ao aluno fazer associações metafóricas, construindo sentidos para a expressão naquele contexto. A ordem direta, palavras simples, estilo objetivo são mantidos na proposta, assim como a utilização de textos motivadores para que os alunos se baseiem para a escrita da descrição.

Mantém-se a construção do *ethos* discursivo de um enunciador distante de enunciatário, tal qual na primeira proposta que analisei. Além disso, revela-se um *ethos* que evoca um conhecimento socialmente compartilhado do enunciatário, que deve articular esse conhecimento com os textos propostos. Para tanto, busca conceitos gerais, como *Abaeté*,

carnaval, Boeing 707, Ipanema, Ursula Andress, dentre outros, que assumem sentidos diversos no contexto dos poemas, que devem ser analisados pelos alunos.

A produção textual oferece aos discentes não só a oportunidade de perceber os recursos estilísticos presentes nos enunciados propostos, como também exercitar esses recursos na escrita da descrição solicitada na atividade. É perceptível a interface entre estilística e ensino, por meio dos aspectos linguístico-discursivos, permitindo ao aluno posicionar-se tanto em relação à leitura quanto à produção textual, pois, suas escolhas lexicais, sintáticas, discursivas, levam-no à expressão de seu eu, de seu posicionamento diante do mundo.

A segunda proposta selecionada na coleção de 2012 é a produção de uma biografia. O enunciador inova. Segue o enunciado (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 86):

Produzindo a biografia.

Há, a seguir, duas propostas de produção de biografia: a primeira, para ser desenvolvida em grupo, e a segunda, para ser desenvolvida individualmente. Com a orientação do professor, desenvolva ao menos uma das propostas.

1. É o cara! – Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham uma pessoa pública de quem gostem – cantor(a), compositor(a), ator (atriz), diretor(a) de teatro ou cinema, escritor(a), poeta(isa), professor(a), etc – e escrevam sua biografia.
2. Biografia da mãe – Procure se informar dos dados mais relevantes que envolvem a história de sua mãe e escreva a biografia dela.

A proposta, além de oferecer a oportunidade de uma produção textual coletiva, traz ainda um roteiro de planejamento do texto e orientação para revisão e reescrita. Acrescenta, ainda, uma parte denominada “Projeto”, na qual sugere a elaboração de um mural para que sejam afixadas as biografias produzidas pela turma.

O enunciador mantém o estilo de frases na ordem direta, objetivas e com recursos multimodais. Ressalto que a ordem em que são colocadas orações, por exemplo, obedecem à hierarquia das informações e das ações que devem ser desenvolvidas pelos alunos na atividade proposta. Há predomínio do período simples e de orações coordenadas. É possível dizer que ocorre uma adequação sintática, uma vez que são observadas, no enunciado, as relações entre seus termos, sua organização a fim de gerar maior compreensão do que se pretende dizer. No caso da cenografia em que está inserida a proposta, tornando-a mais didática.

Diferentemente da proposta anterior, não utiliza o pronome pessoal *você*, tampouco a primeira pessoa do plural; opta pela terceira pessoa do plural, indeterminando o sujeito, o que

distancia o enunciador do enunciatário. Trata-se de um recurso estilístico que impessoaliza o texto.

O enunciatário também deve se atentar aos recursos expressivos estruturais do gênero biografia, a fim de tornar o texto mais significativo: “a linguagem deve estar de acordo com a norma-padrão, os verbos e pronomes predominantemente na 3ª. pessoa e os tempos verbais no passado”. Mais uma vez, a interface entre estilística e ensino se faz presente no livro didático, uma vez que o enunciatário precisa conhecer os recursos expressivos do gênero, para que compreenda o enunciado proposto pelo enunciador e atenda de forma satisfatória ao proposto. Além disso, o conhecimento desses recursos leva-o à construção de um texto capaz de persuadir seu enunciatário, produzindo um efeito de verdade naquilo que enuncia.

Nas quatro propostas, os enunciadores optam por construções que visam à adesão do aluno: palavras simples, orações na ordem direta, dando possibilidades de escolhas: “crie um ou mais versos para compor poemas” (proposta 1); “crie uma ou mais trovas” (proposta 2); “crie três ou mais poemas concretos” (proposta 3) e, por último, na proposta 4, “escreva algumas estrofes (sextilhas) de cordel”. Em todas elas, eles trazem sugestões com as quais os alunos podem dialogar – versos ou temas atuais, além de algumas orientações quanto à estrutura do gênero, no caso poema. Em relação à estrutura, há certa regularidade no estilo.

O (re)conhecimento das características do gênero favorece uma produção mais significativa, que leva o aluno a uma participação ativa na produção de um texto numa atitude responsiva, na perspectiva bakhtiniana. A prática de produção textual constitui-se, assim, em um trabalho individual de cada usuário da língua, na escolha dos modos de organização textual, na seleção dos recursos linguístico-discursivos, favorecendo a expressividade do texto, entendido como uma unidade de interação social entre os sujeitos em uma determinada situação de comunicação.

4 Palavras finais

Durante o processo de ensino-aprendizagem, vários são os gêneros de discurso trabalhados em sala de aula, os quais estão presentes no livro didático, gênero que procura dialogar com situações mais próximas da realidade do aluno. Nessas atividades, exigem-se do aluno vários recursos expressivos que visam à ampliação de sua competência comunicativa.

Foi possível perceber que, embora haja variações estilísticas nos enunciados, como pessoalizar, aproximando-se do enunciatário, ou impessoalizar, distanciando-se, há elementos que se mantêm, como a ordem direta das frases, priorizando a hierarquia das informações.

Como aponte na análise, esses dados corroboram para a constituição do *ethos* discursivo do enunciador, assim como para o conceito de gênero dado por Bakhtin – tipo de enunciado relativamente estável.

O volume de 1994 trouxe propostas que basicamente mantiveram o mesmo estilo de apresentação, sem levar em consideração, na maioria das vezes, o gênero a que se referem. Nesse sentido, pouco contribuíram para que o aluno percebesse os recursos expressivos que o gênero exige para que produza o efeito de sentido almejado pelo enunciador.

As duas propostas analisadas só se valeram de textos verbais, mas que poderiam favorecer uma atividade que levasse o aluno à pesquisa de outras fontes para a (re)construção de conhecimento e, conseqüentemente, despertando-lhe a curiosidade durante a elaboração. Na segunda proposta, havia dois textos com os quais haveria possibilidade de estabelecer um diálogo. Não utilizou de imagens ou de qualquer outro recurso multimodal. E essa estratégia praticamente predomina nas propostas de produção textual desse volume.

No entanto, as atividades propostas no volume publicado em 2012, embora mantivessem alguns traços característicos do estilo dos enunciadores, como a ordem direta dos enunciados, inovaram em alguns aspectos. Recorreram a cores e à inserção de imagens, tornando a proposta mais agradável e envolvente. Além disso, deram ao texto maior expressividade, por meio do uso da primeira pessoa, do pronome pessoal de tratamento *você*, levando o enunciatário a construir a imagem de um enunciador que estaria disposto a contribuir com a construção do conhecimento a partir da proposta de produção textual.

As inovações tecnológicas na área gráfica, como a inserção de figuras, cores, melhor qualidade de impressão tornam o livro mais atraente, mas mantêm, na maioria das vezes, o mesmo estilo das atividades propostas, o que pode implicar, ainda, resultados não satisfatórios nas atividades propostas, de modo a não levar os alunos a alcançarem o desenvolvimento da competência comunicativa esperada. Acrescente, no entanto, que o enunciador procurou levar o enunciatário a buscar outras informações para produzir o texto, fazendo com que essa atividade extrapolasse o letramento escolar, a fim de que o enunciatário pudesse desenvolver a habilidade de escrita de acordo com as exigências do gênero proposto.

Referências

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, A.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, p. 13-45.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**. Programa Nacional do Livro Didático 2011, Língua Portuguesa. Brasília. MEC, 2011.

BUNZEN, C. O livro didático de português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. Disponível em: <https://www.academia.edu/6664851>, acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

BUNZEN, C. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/São Paulo, 2005.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens – literatura, gramática e redação – 2. Grau. 2. ed.** São Paulo: Atual, 1994.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens 1. 8. ed.** São Paulo: Atual, 2012.

DISCINI, N. **O estilo nos textos**. São Paulo: Contexto, 2014.

FIORIN, J. L. A estilística na tradição de língua portuguesa e os enfoques discursivos atuais. **Caplletra**, v. 29, p. 37-52, 2000.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Nova Veja, 2009.

GUIRAUD, P. **A estilística**. Tradução: Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MACHADO, I. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A. et al. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1996, p. 225-271.

MAINGUENEAU, D. Retorno Crítico sobre o ethos *in* **Análise do discurso: entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes**. Campinas: Pontes, 2016, p. 13-34.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Gênese do discurso**. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

PETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/São Paulo, 2003.

ROJO, R. Livro em sala de aula – modos de usar. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005. Acesso em: 12 de mar. 2019.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

TARDELLI, M. C. **O ensino de língua materna**: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

Data de recebimento: 31 de maio de 2019.

Data de aceite: 30 de julho de 2019.