

REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM EM GÊNEROS DISCURSIVOS À LUZ DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Herman Wagner de Freitas Regis (UNICAP)
profhermanregis@yahoo.com.br

RESUMO: Neste artigo, operamos com os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2008, 2011; VOLÓCHINOV, 2017) e com a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961; ABRIC, 1986, 2001; JODELET, 1989) para discutirmos a formação de *representações sociais* a partir dos efeitos da abordagem de língua/linguagem em gêneros discursivos presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa. Defendemos que a identificação do *acervo representacional* mobilizado pelos livros didáticos pode colaborar para repensarmos a prática formativa dos docentes, sobretudo, quanto aos seus desdobramentos no contexto escolar. Para tanto analisamos os conceitos de *língua/linguagem* presentes em um livro de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental para identificarmos, à luz da Teoria Dialógica do Discurso, problemas de ordem teórico-metodológica no ensino de Língua Portuguesa. O *corpus* analisado nos demonstrou que a língua/linguagem ainda é abordada em sequências didáticas cristalizadas (ROJO, 2013). A partir da demonstração do acervo representacional concernente à *língua/linguagem*, entendemos que é possível repensar e refazer a prática formativa do professor no sentido de garantir um ensino produtivo, ancorado no dialogismo bakhtiniano.

PALAVRAS-CHAVE: Círculo de Bakhtin. Representações sociais. Livro didático. Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Fundamental (EF), na maioria das escolas brasileiras, ainda é estruturado por sequências didáticas antidialógicas e homogêneas (ROJO, 2013). Com base nos pressupostos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2008, 2011; VOLÓCHINOV, 2017) e na Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1961; ABRIC, 1986, 2001; JODELET, 1989) chegamos

também a essa conclusão, analisando as concepções de língua/linguagem em gêneros discursivos presentes em livros didáticos de LP do EF. Entender as Representações Sociais (RS) de língua/linguagem nos livros didáticos e refletir sobre as metodologias desenvolvidas pelo professor de LP nas séries iniciais e como os conteúdos são por ele trabalhados nessa disciplina são objetivos a serem alcançados por meio da análise do livro didático de LP do 1º ano do EF da coleção Projeto Buriti Português (2014)¹ do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2016, 2017 e 2018) com foco nas RS de língua/linguagem no sentido de entendermos os efeitos delas no ensino de LP na realidade escolar brasileira.

Nesse sentido, separamos um *corpus* formado por recortes extraídos desse volume, tomando por base para a escolha o critério: compor uma das coleções mais escolhidas por escolas públicas em Fortaleza, Ceará. Até pensamos em expandir o *corpus*, trazendo análise de mais dois livros de LP do 1º ano do EF, sendo um da coleção *Vem voar Língua Portuguesa* (2017) e outro da coleção *Ápis Língua Portuguesa* (TRINCONI, 2017) também do PNLD, mas observamos que as sequências didáticas neles eram muito semelhantes às do livro selecionado para o *corpus*. Chegamos à conclusão que a análise de uma única obra seria satisfatório para alcançarmos os objetivos que estávamos propondo no artigo. Dessa maneira, trabalhando a pesquisa Qualitativa em análise de material didático, fizemos um recorte e separamos trechos da unidade 1 do livro escolhido para entender como os autores tratam as concepções de língua/linguagem no princípio das sequências didáticas por eles estabelecidas nos livros para servir de abertura do trabalho docente.

Em razão de querermos entender de que maneira, fazendo uso dos livros didáticos de LP do EF em sala de aula, os professores trabalham as concepções de língua/linguagem, resolvemos investigar de que forma são abordadas nos livros didáticos e como reverberam no trabalho docente. A princípio, entendemos que ainda hoje o trabalho do professor de LP continua sob a égide da prescrição trazida pelos livros didáticos de LP em geral cujas propostas didáticas têm escopo de sequências didáticas "cristalizadas", metodologias homogêneas (ROJO, 2013), que

¹ A edição de 2017 do livro do 1º ano intitulada **Buriti Mais Português** permanece com a mesma sequência didática de Projeto Buriti Português (2014), os conteúdos e atividades são praticamente os mesmos.

contribuem para o repertório representacional do professor estruturado pela natureza prescritiva "absorvidas" de manuais, de documentos como a BNCC e dos próprios livros didáticos. Nesse contexto, se o professor não buscar formação para identificar esse problema e agir no sentido de resolvê-los, acaba, de certa forma, sendo levado a seguir passivamente a sistematização dos conteúdos e metodologias que aparecem nos livros didáticos uma vez que o poder coercitivo desses recursos é muito forte e tem raízes de imposição oriundas de documentos oficiais educacionais como a BNCC em termos de currículos escolares e à tradição do ensino. Nesse contexto, Rojo afirma que

o papel estruturador e cristalizador de currículos desempenhado pelo livro didático [...] e por outros materiais impressos de caráter apostilado e certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais, que, embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa "tradição" na abordagem de seus objetos de ensino. (2013, p. 164).

Para Rojo (2013) o livro didático é homogeneizador dos conteúdos e das metodologias trabalhadas por permanecerem ainda presos a antigos objetos de ensino da língua. Por fim, devido o sério problema causado pelo aspecto homogeneizador do livro didático nas escolas, sentimo-nos na obrigação de fazer análises ancoradas no dialogismo de Bakhtin, no sentido de obter resultados que nos revelassem a realidade do ensino de LP em termos de conteúdos e de metodologias e nos levassem a repensar o ensino de LP para os anos iniciais do EF.

Esperamos, com os resultados obtidos, dar uma estimada contribuição ao professor para, fazendo uso do livro didático, um dos instrumentos de trabalho professoral e de outros recursos, desprender-se mais do poder prescritivo presente nesse "gênero do discurso complexo" (VIANA, SOUZA, 2011, p. 02) ao reconhecer como as representações de língua/linguagem são nele tratadas e que novas configurações da disciplina de Língua Portuguesa podem surgir a partir de novos enfoques tanto teóricos como metodológicos.

Para o desenvolvimento deste trabalho, discorreremos sobre a fundamentação teórica, a análise do *corpus* e os resultados obtidos em três seções. Na primeira, intitulada *Base teórica: Teoria das Representações Sociais (TRS) e Teoria Dialógica do Discurso (TDD)*, refletir sobre as representações de língua/linguagem e os efeitos representacionais para o ensino de LP. Na segunda, intitulada *Análise do corpus*,

analisamos um livro de LP do 1º ano do EF (cf. introdução), recorrendo aos princípios teóricos da TRS e da TDD para analisar conteúdos abordados no livro citado e identificar aspectos que dificultam o trabalho professoral que se proponha estar pautado no dialogismo bakhtiniano. No tocante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), analisamos brevemente de que maneira as diretrizes desse documento estão configuradas no referido livro analisado. Na terceira e última seção cujo título é *Resultados obtidos*, destacamos as conclusões principais. Por fim, tecemos as considerações finais, que arrematam a discussão.

2 BASE TEÓRICA: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) E TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO (TDD)

Os efeitos de língua/linguagem presentes nos livros didáticos têm relação direta com a Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1961; ABRIC, 2001; JODELET, 1989) de modo que, se operarmos uma análise usando os pressupostos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2008, 2011; VOLÓCHINOV, 2017) entrecruzados com a TRS, poderemos identificar o *acervo representacional* nos livros didáticos, no sentido de podermos agir sobre a formação docente e propor reflexões sobre os conteúdos dos livros e as metodologias usadas pelos professores de LP. Nessa análise, ressaltamos que o aspecto *polifônico* (formado por diversas vozes), a noção de *alteridade* no sentido de re(construção) da consciência, o *discurso* como um constructo "concreto", "vivo" (BAKHTIN, 2008) se contemplados na direção da formação de uma subjetividade e de uma consciência humana construídas e compartilhadas sob a égide de uma realidade comum (JODELET, 1989), poderemos reconfigurar as *representações*, que nos espaços educacionais se estruturam por meio da interação social entre os que integram a comunidade escolar. Matêncio e Ribeiro, referindo-se a Py (2000, 2004) afirmam que

em trabalhos em que estuda o funcionamento – “modus operandi” – das RS nas interações sociais, Py (2000, 2004) propõe a existência de representações de referência (RR), que configurariam um núcleo central, como uma espécie de repertório comum aos participantes de um dado grupo social, tendendo a uma relativa estabilidade, e de representações de uso (RU), as quais, emergindo de uma demanda particular do locutor no momento da enunciação, constituiriam os esquemas periféricos. (2009, p. 231)

As Representações de Referência (RR) e as Representações de Uso (RU) se complementam sendo que a RU agiria sobre a RR provocando uma atualização. Isso ocorre porque a RU consiste em uma força divergente que tende a desencadear a mudança sobre o que está estável, sedimentado, que é o caso da RR de força convergente. Para que isso ocorra, é preciso que haja o "momento da enunciação" para que "esquemas periféricos" operem sobre o objeto em análise. Trazendo para o âmbito do estudo neste artigo, o professor de LP precisa identificar no livro didático o monologismo enriquecedor das sequências didáticas, trabalhando a *alteridade*, mediante a mobilização de representações sociais comuns. O dialogismo bakhtiniano, entrecruzado pelos pressupostos da TRS usados na análise do livro didático, será abordado para (re)construir ou atualizar as *representações*.

Para Matêncio e Ribeiro,

Uma vez que as RR consistem na retomada e reafirmação de crenças, concepções e sentimentos calcados na memória coletiva, contribuem para modelar e regular a interpretação das ações dos membros do grupo. Como as RU estão, por sua vez, mais diretamente vinculadas ao contexto pragmático são mais suscetíveis a instabilidades e a mudanças, quando comparadas às RR. Assim, apesar de serem, como seria de se esperar, influenciadas pelas RR, as RU ilustram os momentos em que os sujeitos expressam de forma mais evidente sua singularidade. (2009, p. 231).

O "contexto pragmático" destacado pelas autoras consiste em um dos marcos de análise no sentido de identificar o aspecto da subjetividade tão evidente nas *representações de uso* (RU). Dentro desse contexto, admitir o caráter hegemônico e monológico da língua presente em livros didáticos e posicionar-se na condição de professor como um mero aplicador dos conteúdos do livro e seguidor de uma metodologia presa a ele são ações necessárias para fomentar as representações convergentes com a RR de matriz antiaxiológica. É preciso, portanto, divergir e propor o dialogismo, no caso de o livro do 1º ano de LP do EF em análise não estiver condizente com a TDD, recorrendo à concepção de língua/linguagem sob a égide dos pressupostos bakhtinianos para atualizar as representações, calcando-as nos preceitos do dialogismo e da alteridade, opondo-se radicalmente a uma visão distópica da língua/linguagem.

Para sedimentar mais ainda a importância axiológica da língua/linguagem, recorreremos novamente a Matêncio e Ribeiro que afirmam:

As referências estabelecidas no interior do grupo social servem de parâmetro para que um de seus membros se coloque em uma posição de distanciamento e de distinção em relação aos demais (movimento de divergência) ou se posicione junto aos outros integrantes (movimento de convergência). (2009, p. 233).

Queremos destacar que pontos convergentes e divergentes são próprios das relações históricas, sociológicas tão importantes no agir professoral de modo que será em uma base axiológico, histórica, sociológica que ocorrerão as necessárias mudanças nas RR de modo que poderemos trazer para a sala de aula novos conceitos, novas metodologias que operem em direção contrária ao ensino de LP cristalizado (ROJO, 2013). Por seguirmos essa posição de Rojo (2013) que afirma ser o livro didático homogeneizador dos conteúdos e das metodologias, interessa-nos analisar o livro de LP do 1º ano do EF para observar, em um plano mais inicial possível, como essa questão se configura desde a base, defendendo que analisar as concepções de língua/linguagem no processo de alfabetização dos alunos poderá nos revelar como as sequências didáticas dos livros no ensino de LP são utilizadas nas primeiras metodologias trabalhadas com o aluno no início do EF, porque não dizer, no começo de sua vida escolar. Ademais identificaremos problemas de ordem teórico-metodológica no ensino de LP, observaremos em que aspectos a BNCC aponta no sentido do dialogismo bakhtiniano e, nessa direção, que possibilidades de uma nova configuração da prática docente dialógica surgiriam nessa busca.

Nesse sentido, pretendemos analisar no referido livro as representações sociais (RS) de língua/linguagem com o intuito de refletirmos sobre os efeitos causados por elas no ensino de LP na realidade das escolas tanto públicas como particulares. O (re)conhecimento do papel das RS para as escolhas teórico-metodológicas é crucial para entendermos como se configura o quadro atual do ensino de LP nas séries iniciais e assim abrirmos novos horizontes no ensino da disciplina em questão.

Devido o livro escolhido para a análise ter sido classificado pelo PNLD, acreditávamos que estaria enquadrado nas diretrizes da BNCC, o que se confirmou. Esperávamos que, ao observar a proposta didática do livro, não encontraríamos, em razão de ser uma obra do PNLD, um direcionamento para sequências didáticas "cristalizadas" (ROJO, 2013) com metodologias homogeneizadoras, o que não se confirmou. Antecipamos, portanto, esses resultados para esclarecer que estávamos mesmo mais interessados em analisar o repertório representacional do professor que

faz uso do livro. Queríamos entender dois cenários: o primeiro seria constituído pelo professor seguindo fielmente a sistematização dos conteúdos e a metodologia do livro; o segundo seria dele trazendo o dialogismo bakhtiniano para acrescentar conteúdos e novas metodologias. Por fim, entendendo que o livro didático é

um gênero do discurso complexo, pois a ele se intercala diferentes gêneros que o tematiza como um gênero discursivo, o livro didático é um objeto cultural que se (re)modela conforme demandas externas e princípios epistemológicos para o ensino, preconizados em documentos oficiais e saberes da prática docente. (VIANA, SOUZA, 2011, p. 02).

Interessa-nos também analisar a questão da atualização do livro didático de português a partir de demandas externas em observância não somente a documentos oficiais como a BNCC, mas também, principalmente, aos saberes da prática docente, mais especificamente ao *repertório representacional* do professor para atuar diante das representações apreendidas nos manuais, nos documentos etc.

Essa possibilidade de reconfiguração do livro didático passa obviamente pelo crivo do professor que precisará diferenciar o que é de cunho prescritivo e que ações são possíveis de serem executadas em sala de aula. É preciso, portanto, que ele alcance a condição de conhecedor das muitas maneiras de representar língua/linguagem nos livros didáticos de LP. Para alcançar esse patamar, é preciso que haja a interação entre muitas vozes, o engajamento de muitos em um processo que traga como base central o dialogismo, entendendo que

uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva é um sujeito histórico. (BRAIT, 2006, p. 29.)

O sujeito histórico se constitui na interação verbal, e Bunzen (2008) afirma ser os gêneros revestidos de "mobilidade, movimento e transformação", logo o livro didático, que é um *gênero do discurso complexo*, formado pelo entrelaçamento de inúmeros gêneros, constitui uma grande teia discursiva, um "objeto histórico cuja totalidade material discursiva é composta por outros gêneros que aponta para uma unidade de gênero discursivo complexo que sugere análises discursivas." (VIANA, SOUZA, 2011, p. 08). Para Viana e Souza,

Os livros didáticos compõem a memória coletiva e emotiva de inúmeras gerações de estudantes, professores e, indiretamente, de outros sujeitos partícipes. Enquanto uso no ensino, é um objeto mediador de conhecimento e, assim sendo, a sua influência na

formação do letramento escolar é um ponto fértil para investigação. (2011, p. 08)

Nesse sentido, pensar em uma "memória coletiva" é entender que um livro didático é formado por inúmeras vozes, por inúmeras autorias, uma vez que "se assenta no entrecruzamento e sobreposição de diferentes gêneros para constituir a sua unidade discursiva" (VIANA, SOUZA, 2011, p. 04). É nesse contexto que entra a importância das *representações sociais* (cf. MOSCOVICI, 1961), que é "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 1989, p. 36). "É um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas" (ABRIC, 1998, p. 28). Segundo Bertoni e Galinki,

Elas funcionam como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social e vai determinar seus comportamentos e suas práticas. São elas que orientam as ações e as relações sociais. (2017, p. 110).

Nessa direção, defendemos que as representações sociais precisam ser discutidas, em um amplo processo interativo, à luz dos pressupostos da TDD, uma vez que o *acervo representacional* é constituído na interação e por meio dela podemos atualizá-lo e transformá-lo. Conforme Sêga

As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem. O social intervém de várias formas: pelo contexto concreto no qual se situam grupos e pessoas, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que fornece sua bagagem cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias ligados às posições e vinculações sociais específicas. (2000, p. 128)

Seguindo o conceito de RS via Sêga, podemos identificar uma aproximação bastante elevada com a Teoria Dialógica do Discurso uma vez que a dimensão axiológica da linguagem (BAKHTIN, 2008, 2011; VOLÓCHINOV, 2017) garante o funcionamento das representações em razão do caráter dialógico da linguagem em seus aspectos valorativos em função do grupo social no sentido de que as representações sejam mobilizadas para que possamos ter o enunciado concreto (trocas responsivas, alternância de sujeitos etc.).

É preciso verificar nos dados das análises do livro didático se ele está ou não alinhado à TDD para, caso seja necessário, tenhamos que propor a inserção ou a resignificação de conceitos oriundos dos pressupostos bakhtinianos em observância aos resultados obtidos. Tais conceitos seriam de língua, linguagem, gêneros discursivos etc. Verificar também se a representação de língua/linguagem ainda é presa a um conjunto de regras gramaticais, a elementos puramente linguísticos, próprios do processo de alfabetização, tais como letra, sílaba, palavra etc. e se desconsidera o aspecto discursivo, o dialogismo, as trocas responsivas, a alternância do sujeito na proposição de formações enunciativas. Sabemos que, no processo de alfabetização, é preciso que o aluno conheça a mecânica da escrita/leitura), mas caso as análises sejam reveladoras de um livro didático preso unicamente à língua, à abstração linguística e não instaure conteúdos e atividades que ensejem as noções de gênero, enunciado, dialogismo, será necessária uma atualização das representações sobre língua/linguagem, e isso tem relação direta com a seleção de conteúdos e de atividades que possam trazer novas metodologias para se trabalhar o livro em questão ancorado no dialogismo bakhtiniano.

Em defesa de que os pressupostos teóricos oriundos do Círculo de Bakhtin devem estar presentes no livro didático em análise neste artigo, entendemos que o dialogismo bakhtiniano já deve fazer parte das séries iniciais, inserido direta ou indiretamente no principal instrumento de trabalho do professor, o livro. Diretamente em forma de conteúdo e indiretamente nas metodologias desenvolvidas em sala de aula e no âmbito escolar como um todo. Como não cabe ao professor modificar o livro didático, está pelo menos ao alcance dele promover as mudanças que considerar necessárias para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Vejamos uma das razões pelas quais os conceitos oriundos da TDD são tão necessários. Por exemplo, o conceito de *alteridade*, que é "a própria capacidade de ter consciência está baseada no outro" (HOLQUIST, 1994, p. 18). Sequências didáticas que não apresentam atividades de interação social entre os alunos podem levar o professor a trabalhar de forma monológica, não promovendo a diversidade de vozes em sala de aula, não abrindo espaço para autores (alunos e professores) atuarem, serem sujeitos. Se o aluno e o professor apenas seguem o que está sistematizado no livro didático, os autores são os que escreveram o livro e os inúmeros produtores dos gêneros

discursivos integrantes dele entre outros, logo, nessa condição, alunos e professores são somente repetidores de uma ação "cristalizada" (ROJO, 2013), atuando sob o efeito de representações monológicas, sem desenvolver o princípio da alteridade.

3 ANÁLISE DO CORPUS

Conforme já destacamos, o livro do 1º ano do Projeto Buriti Português (2014) foi escolhido (cf. critérios na introdução) para ser o *corpus* a ser analisado neste artigo. Com um total de 255 páginas, essa obra tem 9 unidades produzidas no espaço de 185 páginas, 4 páginas com sugestões de leitura, 1 página com o referencial bibliográfico e 55 páginas com material para recorte. Cada unidade possui sua sequência didática estruturada em dois textos, antecidos da seção *Para começar*. Em 6 unidades, após o texto 1, está a seção *Ouvir e escrever*; em 3 unidades, após o texto 1, estão as seções *Ouvir e escrever* e *Comunicação oral*. Nas 9 unidades, após o texto 2, estão as seções *Brincar e aprender*, *Saiba mais!*, *Comunicação escrita*, *Comunicação Oral*, *Ouvir e escrever* aparecendo, geralmente, nessa ordem. No final de todas as unidades, está a seção *Fazer arte*.

A estrutura acima descrita é o primeiro argumento que temos para identificar uma sequência didática sistematizada de forma engessada, cristalizada, o que é reforçado pela predominância de dois gêneros textuais usados como base das unidades, sendo eles o conto (6 vezes) e o poema (3 vezes). Além desses gêneros, temos uma cantiga de roda; uma história em quadrinhos; uma cantiga de palhaço; uma fábula; uma história de enrolar; duas canções; duas parlendas. Cada unidade inicia com uma ilustração e três ou quatro perguntas relacionadas ao que está ilustrado. Em seguida, a seção *Para começar* é uma abordagem abstrata da língua na qual o objetivo é unicamente alfabetizar. Depois o texto 1, seguido de uma abordagem da língua. Na seção *Comunicação oral*, os alunos são, geralmente, instruídos a realizar uma atividade usando o material para recorte. Na seção *Ouvir e escrever*, temos exercícios de aplicação da língua no processo de alfabetização. Cada unidade termina com o texto 2 e atividades sobre esse texto, explorando uma interpretação meramente descritiva. A seção *Brincar e Aprender* traz atividades de alfabetização nas quais se exploram unicamente aspectos da língua. A seção *Comunicação escrita*

é a produção de texto na qual os alunos são conduzidos a reproduzir palavras e frases, seguindo todos um mesmo tema e uma única sistematização. A última seção, *Fazer arte*, geralmente, é uma atividade prática usando o material para recorte. Enfim, tudo é sistematizado para se ter uma sequência mecânica, uma metodologia voltada para o aluno decodificar o alfabeto, ter consciência fonológica, ser alfabetizado. Obviamente que esses objetivos são necessários, porém, é preciso ir muito além e trabalhar a enunciação por meio de enunciados concretos em que os interlocutores são sujeitos situados. Em suma, os professores podem trabalhar sim com recursos linguísticos, mas também com os discursivos a fim de satisfazer o projeto de dizer. Há muitas linguagens além das abordadas no livro didático, porém, esse grande "gênero discursivo complexo" precisa ser ressignificado no sentido de possibilitar a abertura de um processo de ensino-aprendizagem dialógico, visto que "a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor." (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Passemos agora à análise de trechos e de um recorte do livro em análise da página 10 a 17. A unidade 1 intitulada *Eu tenho um nome* inicia com uma foto de uma criança de 5 ou 6 anos presumidos, escrevendo uma palavra com o dedo na areia. A praia é de Nova Zelândia. A foto toma as duas páginas e, na parte inferior da página 11, estão quatro perguntas: Que lugar é este?; O que o menino está fazendo?; Você consegue identificar as letras?; Sabe o que ele está escrevendo? Partindo do pressuposto de que o professor é um mediador de aprendizagem e tem liberdade para criar metodologias, essa abertura inicial deve ser trabalhada observando o aluno como um "indivíduo concreto, real, único, ancorado numa situação, que tem a particularidade de estar em 'diálogo' permanente com a fala dos outros indivíduos" (SÉRIOT, 2015, p. 15), logo cabe ao professor promover uma boa discussão entre os alunos, possibilitando que eles contem suas experiências e conversem entre si. O livro é apenas um ponto de partida, cabendo ao professor ressignificar a prescrição no sentido de proporcionar infinitas hibridizações da linguagem (MOITA LOPES, 2006).

Nas páginas seguintes (12 a 15), abre-se a primeira seção intitulada *Para começar*. Na página 12, a questão 1 comanda que o aluno cole a lista de nomes dos alunos da classe. Na página 13, a questão 2, que o aluno encontre e pinte o nome na

lista da página 12. Na mesma página, as questões 3, 4 e 5 se complementam. A questão 3 é para recortar as letras do alfabeto móvel que está no final do livro. A questão 4 comanda para que cada criança forme seu nome com as letras que recortou, orientando que, após formar o nome, misture novamente as letras para repetir o processo. A questão 5 é para o aluno desenhar a si mesmo ou colar a foto dele e escrever o seu nome. Ainda na página 13, a questão 6 sugere uma conversa e apresenta duas perguntas: "Com que letra começa seu nome?" e "Que outras palavras começam como o seu nome?".

Analisando a sequência didática das páginas 12 e 13, podemos concluir que estão de acordo com a BNCC que determina ser

preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura — processos que visam a que alguém se torne alfabetizado, ou seja, consiga "codificar e decodificar" sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica... (BNCC, 2017, p. 89-90)

Seguindo o que está estabelecido pela BNCC e de posse do livro didático, é preciso que, no processo de alfabetização, não haja a homogeneização dos conteúdos e das metodologias, pois contribuem para a manutenção de representações sobre língua/linguagem cristalizadas em razão de não refletir conceitos elaborados pela Teoria Dialógica do Discurso como *heterogeneidade*, *gênero*, *enunciado*, *enunciação*, *dialogismo*, etc., no sentido de uma ressignificação das representações sobre língua/linguagem. A BNCC não faz referência a metodologias, mas aponta para um ensino dialógico:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BNCC, 2017, p. 57)

O que está estabelecido na BNCC nos direciona para os aspectos do dialogismo bakhtiniano. Aspectos como "contexto familiar, social e cultural", "memórias", "pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação", "capacidade de fazer perguntas e de

avaliar respostas, de argumentar, de interagir" são possíveis se partirmos do texto como enunciado concreto, o que é próprio dos pressupostos dialógicos da linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2008). Para uma proposta dialógica de ensino de língua, é preciso entender que "o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso" (BAKHTIN, 2016, p. 28). Portanto, no sentido de trabalhar a BNCC no livro didático sob a égide do dialogismo bakhtiniano, o professor precisa ficar atento para o fato de que o livro didático foi escrito, revisado, analisado por muitas vozes (polifonia) de profissionais de uma editora, que, por sua vez, seguem as vozes dos que produziram a BNCC, dos teóricos da Educação e da Linguística, dos escritores dos gêneros discursivos etc., mas existem as vozes presentes no espaço escolar, entre elas a do professor e dos colegas de trabalho e a dos alunos, logo o conteúdo do livro deve ser apenas um ponto de partida para que diversos autores operem sobre o processo, sabendo que há, no uso de um livro didático, uma cadeia de vozes a serem "ouvidas".

No tocante às páginas 12 a 15, há um consenso de que todo professor com experiência em trabalhar a LP no 1º ano do EF já conhece essa sequência didática de cor, logo se ele não levar em conta as muitas vozes na escola e as possíveis autorias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, o ensino será mecânico e limitado a vozes que às vezes não condizem com a realidade do ensino na perspectiva dialógica. É nesse contexto que a homogeneização pode ocorrer ou pode sobressair-se o professor com hibridizações e mestiçagens de atividades (MOITA LOPES, 2006) e assim tornar o trabalho dialógico por entender e praticar a dimensão axiológica da linguagem (BAKHTIN, 2008, 2011; VOLÓCHINOV, 2017). Se o professor não buscar novas metodologias, o ensino com o livro didático será algo engessado, mecânico, antidialógico.

No caso da página 13, é provável que um professor que se detém meramente ao que está posto no livro didático mantenha os alunos em silêncio, faça-os pintar o nome na lista, recortar as letras do alfabeto, formar o nome usando as letras, repetir o processo inúmeras vezes e assoletrando as sílabas, depois leve-os a escrever o nome e deixe tudo finalizado em pouco tempo, sem um momento de interação. A voz que prepondera é tão somente a dos autores do livro. Em sentido oposto, um professor que sabe que "as prescrições não servem apenas como desencadeadores da ação

do professor, sendo também constitutivas de sua atividade" (AMIGUES, 2004, p. 42), parte da sua singularidade de sujeito, de sua marca autoral, e transforma o que está prescrito no livro em atividades dialógicas por saber que a representação de língua/linguagem não pode ser entendida como um sistema abstrato, formal. Ele sabe que é preciso fazer valer o caráter discursivo, o dialogismo, a alternância dos sujeitos, enfim, a formação enunciativa.

Na página 14, apresenta-se o alfabeto em ordem alfabética. As questões 7 a 10 se referem à lista de nomes colada na página 12 e têm como único objetivo levar o aluno a reconhecer a letra inicial e final de cada nome. Na página 15, a questão 11 propõe a apresentação dos alunos, a escrita do nome e da idade e o desenho, em quadrinhos separados, de algo que deixa cada um deles feliz, triste, bravo, com medo. Propõe em seguida mostrar os desenhos e falar sobre eles para os colegas. É bem provável que os autores dos livros tiveram interesse de apresentar outras linguagens aos alunos. Os emojis que aparecem como ícones em cada quadrinho nos asseguram que havia essa intenção. Diante desse propósito, o professor que segue os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin se volta para a concepção de alternância dos sujeitos e, por saber que entre enunciados há a alternância de sujeitos, uma vez que eles são as unidades de interação e que todo enunciado suscita resposta(s), que é um ato de valoração sobre o enunciado do outro (BAKHTIN, 2008, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), criará metodologias ancoradas no dialogismo bakhtiniano, com base na proposta dessa página, para que a enunciação seja o foco principal.

Na página 16, os autores apresentam o texto *A canoa virou*, que aparece propositadamente incompleto, com três traços para serem completados pelos alunos, devendo cada um deles escrever seu próprio nome (cf. excerto 1).

Excerto 1 - Texto *A canoa virou*

- ESCREVA SEU NOME NAS LINHAS.

A CANOA VIROU
POR DEIXÁ-LA VIRAR
FOI POR CAUSA DE _____
QUE NÃO SOUBE REMAR.

SE EU FOSSE UM PEIXINHO
E SOUBESSE NADAR
EU TIRAVA _____
DO FUNDO DO MAR.

SIRIRI PRA CÁ
SIRIRI PRA LÁ
_____ É JOVEM
E NÃO QUER CASAR!

DA TRADIÇÃO POPULAR.

Fonte: Projeto Burity: português - 1º ano (2014, p. 16)

Embora o texto desperte nos alunos o aspecto lúdico, foi abordado com a nótoria iniciativa de que cada um deles escrevesse seu nome para fixação desse objetivo já observado nas páginas anteriores por duas vezes. Observamos que não há aproximação alguma com os pressupostos da teoria dialógica de Bakhtin, que conceitua discurso como "a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária a alguns aspectos da vida concreta do discurso." (BAKHTIN, 2008, p. 207). O que vemos nessa página é uma atividade mecânica e puramente abstrata. Não se pode limitar o aspecto polifônico (formado por diversas vozes) da linguagem, possibilitar apenas o ato de escrever seu nome três vezes e depois cantar repetidas vezes uma mesma cantiga, mudando apenas o nome do aluno conforme está sendo comandado na questão 1 da página 17. Tirando o aspecto lúdico, que é muito importante, está negada em grande parte, nessa abordagem, a subjetividade do aluno, mesmo estando usando seu nome para cantar a cantiga de roda. O aspecto da interação social vai muito além de repetições de ações para fixar um conhecimento.

Ainda na página 17, temos as questões 2 e 4, que se limitam a propor que os alunos identifiquem semelhanças sonoras no final das palavras. O que é abordado, por exemplo, está de acordo com o descritor 06 da matriz Spaece-Alfa que requer, por parte do aluno do 2º ano, embora o livro seja do 1º ano, o reconhecimento de

rimas (CEARÁ, 2017) no sentido de uma consciência fonológica e com a BNCC (2017) que estabelece para o ensino do 1º ano do EF que é preciso identificar e criar diferentes sons, observar rimas, sonoridade etc. Portanto, o livro em análise, por essa e outras, segue as diretrizes da BNCC, o que consideramos coerente, todavia precisava trazer o dialogismo em seu bojo. Não descartamos em momento algum o poder coercitivo dos livros didáticos e da BNCC e indicamos ao professor de LP que possa diferenciar para suas atividades o que é de cunho prescritivo e o que de fato precisa ser trabalhado em sala de aula no ensino de LP.

O livro didático de LP não é um suporte de textos, mas, em uma perspectiva sócio-histórica de base discursiva, é um gênero do discurso (BUNZEN, 2005; BUNZEN, ROJO, 2005), entendido por Viana e Souza (2011) como *gênero do discurso complexo* no qual diferentes gêneros são sobrepostos para "construir a sua unidade discursiva". Nesse contexto, os gêneros discursivos selecionados para o livro analisado (cf. relação na introdução) foram sistematizados e organizados na forma de modelo didático (BUNZEN, 2005, p. 18). Para Bunzen, referindo-se ao livro didático como modelo didático, "não podemos deixar de perceber o sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a quem se destina" (BUNZEN, 2005, p. 18). Essa constatação se justifica pelo fato de que, no livro em análise, não haver abordagem em momento algum da variação linguística, "nunca explorando variedades geográficas ou sociais da língua efetivamente em uso" (ROJO, 2013, p. 164).

Enfim, tudo está centrado em uma forma de encarar a língua como algo padronizado, provocando aculturação nos que efetivamente deveriam estar sendo inseridos em um mundo letrado, de língua/linguagem viva, concreta, polifônica, dialógica, cheia de sentido, de variações linguísticas, de práticas permeadas pela função social em busca de domínios discursivos, do enunciado concreto da enunciação com alterências do sujeito. Nessa direção, o texto, que em todo o livro analisado é pretexto para o processo de alfabetização, poderia ser trabalho na perspectiva da produção de sentidos, do lugar de fala dos sujeitos em que o enunciado é proposto em uma dimensão axiológica.

4 RESULTADOS OBTIDOS

Após a análise do *corpus*, concluímos que o livro analisado, objeto de investigação neste artigo, enquadra-se na Base Nacional Comum Curricular, porém tem o papel de cristalizar o currículo escolar como tem observado Rojo (2013). Por isso é preciso trazer a TDD para a sala de aula e ressignificar conceitos e propor metodologias que descristalizem o ensino de LP na educação básica, começando pelas séries iniciais. Observamos que o enunciado foi encarado como um fenômeno da língua distante da base axiológica, distante dos princípios sociointeracionistas da língua no tocante, entre outros, aos conceitos linguísticos.

Seguindo a BNCC, o livro traz uma gama de gêneros discursivos que, imergidos em um padrão enrigecido de abrir as sequências didáticas das unidades ou capítulos dos livros de LP em geral, iniciam as unidades do livro em análise, predominando poema e conto. Foi fácil perceber que as diferentes vozes que atravessam o enunciado (BAKHTIN, 2011) não são abordadas e que somente a interpretação do texto em si e a exploração dos elementos linguísticos perduraram absolutas. Seria preciso que as inúmeras vozes sociais fossem observadas nos conteúdos temáticos, no estilo e na estrutura composicional. Não é somente abordar o gênero discursivo que podemos classificar o livro didático como dialógico, interativo, é preciso que conteúdos, atividades e propostas de metodologias tenham esses fins, o que não ocorre na obra em questão. Para a mudança desse quadro, é necessário que ocorra a ressignificação das *representações* e, para que isso aconteça, a abordagem de língua/linguagem deve ter escopo dialógico, base configurada na "situação de interação" (LIPIANSKY *et al.*, 1990, p. 24).

É conclusivo que o livro analisado não se volta para o enunciado concreto, para a linguagem, mas para o sistema, a língua. Para a ADD, o sentido é construído na interação (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205), porém o que vemos no livro é uma tendência a se conduzir o aluno a um processo monológico em suas práticas em sala de aula. A tendência é ele se individualizar, ficar ensimesmado, mesmo quando as atividades forem em grupo, pois as mesmas não se revestem da linguagem em sua perspectiva social de interação, de interlocução.

No tocante ao agir professoral, diante da certeza de que ao professor é imposto trabalhar com esse livro que analisamos ou com outros similares, classificados pelo

PNLD, e que destoam pouco da proposta homogeneizadora, faz-se necessário que o professor de LP não se prenda ao livro e muito menos o use, sistematicamente, da forma como são usados os manuais de instrução. Partindo da noção de *alteridade* e de *dialogismo*, deve reorganizar ou atualizar a sua RR por meio da força divergente provocada pela RU para trazer novos conceitos, mais textos e novas atividades no sentido de criar novas metodologias que deixem o ensino ancorado na enunciação, no enunciado concreto segundo os pressupostos bakhtinianos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das análises feitas neste artigo, entendemos ser necessário atentar de maneira crítica para os conteúdos e as metodologias presentes nos livros didáticos de LP do EF em razão do poder coercitivo que exercem sobre o currículo escolar. É preciso, lançando um olhar sobre os pressupostos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011), propor atividades sobre o *sentido* das palavras para trabalhar a palavra viva, a concretude, o dinamismo e o contexto, aspectos próprios da ação dialógica (BAKHTIN, 2016, p. 97). Para tanto, é preciso mudança de comportamento na escola por meio de situações interativas constantes entre os professores que, a partir do reconhecimento do acervo representacional identificado no livro didático, repensará sua prática docente no sentido de ancorar-se no dialogismo bakhtiniano e agir sobre os problemas de ordem teórico-metodológica advindos da errônea abordagem pelos livros didáticos de LP sobre a concepção de língua/linguagem.

Diante desse enfoque, cabe ao professor buscar mudanças substanciais no quadro representacional (RR) pautado pelos alunos sobre língua/linguagem para provocar sentido contrário as RR de língua prescritiva como constructo fechado já no começo da vida escolar dos alunos por entender que é na interação que o acervo representacional é modificado, atualizado e garantido pela dimensão axiológica da linguagem (BAKHTIN, 2008, 2011; VOLÓCHINOV, 2017).

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: D. Jodelet (Ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, p. 155-171, 2001.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, p. 35-53, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** / Mikhail Mikhailovich Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra - 6ª ed. - São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas). Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164 p.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., ASSIS, R. A. M., orgs. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017.

BRAIT, Beth (org.). Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BUNZEN, Clécio. **O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas**. In: Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira I SILID. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 73-118.

CEARÁ. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará** / Secretaria da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2017.

HOLQUIST, M. **Dialogism: Bakhtin and his world**. London: Routledge, 1994.

JODELET, D. **Les Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

LIPIANSKY, M., TABOADA-LEONETTI, I., VASQUEZ, A. **Introduction à la problématique de l'identité**. In.: C. Camilleri (Ed.). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, p.7-26, 1990.

MATENCIO, M. L. M.; RIBEIRO, P. B. A dinâmica das e nas representações sociais: o que nos dizem os dados textuais? **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 38 (3): p. 229-238, set.-dez., 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

Projeto Burity: português: **Livro do aluno, 1º ano** / Organizadora Editora Moderna; Obra Coletiva Concedida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Marisa Martins Sanchez. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2014.

PY, B. Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. In: **Travaux neuchâtelois de linguistique**, n. 32, p. 5-20, 2000. Neuchâtel, Université de Neuchâtel (Digitalizado).

PY, B. Pour une approche linguistique des représentations sociales. In: **Langages: représentations métalinguistiques ordinaires et discours**, n. 154, Paris, Larousse, 2004.

ROJO, R. H. R. Materias didáticos no ensino de línguas. In.: MOITA LOPES, L. P. DA. (org). **Linguística aplicada na modernidade recente**. - 1 ed. - São Paulo: Parábola editorial: 2013.

SÊGA, Rafael Augustus. **O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici**. *Anos 90*, Porto Alegre, n.13, julho de 2000.

SÉRIOT, Patrick. **Vološinov e a filosofia da linguagem** / Patrick Sériot; tradução Marcos Bagno. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2015, 128 p.

TRINCONI, Ana. **Ápis Língua Portuguesa, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais** / Ana Trinconi, Terezinha Bertin, Vera Marchezi. 3.ed. São Paulo: Ática, 2017.

Vem voar Língua Portuguesa: Livro do aluno, 2º ano / Organizadora Editora Scipione; Obra Coletiva Concedida, desenvolvida e produzida pela Editora Scipione; editora responsável Marisa Martins Sanchez. – 1.ed. – São Paulo: Scipione, 2017.

VIANA, Layane Dias Cavalcante; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. **Livro didático como gênero do discurso complexo**. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** / Valentin Volóchinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo -- São Paulo: Editora 34, 2017.