

A RELAÇÃO AUTOR-PROFESSOR NO *LIVRO DO PROFESSOR* DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO – UMA ANÁLISE DO DISCURSO PELA TEORIA DA ENUNCIÇÃO¹

Autor: Prof^o Ms Jorge Wilson da Conceição²

jorgewill1000@gmail.com

Orientadora: Prof^a Dr^a Glória Carneiro do Amaral

glomar@uol.com.br

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Resumo

Este trabalho é fruto da disciplina: *Estudos do Texto e do Discurso: Fundamentos Teóricos, Diferentes Perspectivas, Desenvolvimentos Atuais e Situação no Brasil*, ministrada pelo Professor Doutor José Gaston Hilgert e integra o Programa de Doutorado em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Apresentamos aqui um exercício de análise textual a partir de enunciados presentes no material didático de inglês para o Ensino Médio, denominado *livro do professor*. A coleção de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, aqui analisada, é *On Stage*, de Amadeu Marques, que faz parte do PNLEM - Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio. Buscamos, nessa análise, observar quais estratégias enunciativas o autor utilizou ao estabelecer a comunicação com seu leitor-professor. Especificamente, nos detivemos nos enunciados registrados ao longo das páginas do livro que aparentam característica de diálogo com o professor durante as situações de aprendizagem. Antes, porém, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam o estudo, em especial as contribuições de Bakhtin, Benveniste, Fiorin e Diana de Barros, sobre os conceitos de língua e enunciação. Através desta pesquisa, foi possível perceber, que, na maior parte dos enunciados, o destinador usa a estratégia de distanciamento do destinatário, uma vez que ele apaga as marcas da enunciação pressuposta, visando obter efeito de objetividade e seriedade. Há poucos momentos em que o caráter de enunciação enunciada aparece, ou seja, momentos que deixam transparecer a subjetividade, e nesses casos o efeito é de tentativa de aproximação, buscando cumplicidade. Podemos afirmar que há nessa coleção uma abordagem que revela certa autoridade (de alguém que sabe como fazer e repassa) em relação ao professor (o alguém que não sabe e precisa ser orientado), que se revela pelo uso de verbos no modo imperativo. Isso se reforça quando o destinador dá orientações básicas sobre procedimentos e atitudes didáticas que são pressupostos da formação e prática docente.

Palavras-chave: Livro do Professor; PNLEM; Livro didático de inglês; Enunciação e enunciado.

¹ Este trabalho recebe apoio do programa de Bolsa Doutorado da Universidade Presbiteriana Mackenzie e do Programa Bolsa Doutorado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

² Jorge Wilson da Conceição é Professor de Inglês da rede pública estadual de São Paulo, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Introdução

Este estudo tem como foco o *Livro do Professor* da disciplina de Língua Estrangeira Moderna - Inglês, e se propõe a analisar o modo como se dá a relação entre o autor e seus leitores. Sabemos que o livro didático, de maneira geral, é um material pensado para o aluno; este é, portanto, o leitor final para o autor. Porém, no *livro do professor* o leitor final é outro, há um destinatário intermediário com quem o autor conversa à parte sobre as propostas de situações de aprendizagem presentes no livro, a saber: o professor. Os livros analisados integram uma política pública de fomento à Educação Básica por parte do governo federal, não falaremos de professor de uma maneira geral, e sim daquele que atua em escolas da rede pública de ensino, mais especificamente de escola estaduais de ensino médio.

O destinador, autor do livro, em situação de enunciação, teve como enunciatários esses professores de redes públicas em específico e é, portanto, a eles que se dirige quando comenta, dá orientações ou informações complementares sobre textos e atividades propostas no material. O foco deste trabalho é exatamente este: os enunciados como interferência/sugestão/orientação sobre procedimentos do professor, que o autor realizou ao longo do livro. Fizemos, dessa forma, uma análise dos pequenos enunciados espalhados pelas atividades, que apresentam caráter de diálogo com o leitor-professor e não sobre a seção denominada “Manual do Professor”, muito comum em finais dos materiais didáticos, como é tão comum.

A enunciação, tomada como o momento real em que a comunicação acontece, não pode ser analisada senão pelo seu produto, o enunciado, e pressupõe o estabelecimento do destinatário como coautor. Ou seja, como um simulacro de uma situação real, o autor pode estabelecer um diálogo com o professor sobre suas propostas didáticas, aconselhando-o, orientando, sugerindo, apresentando possíveis procedimentos, etc. Isso porque o enunciado pode apresentar marcas que geram efeitos de sentido. Segundo Hilger, caso o autor queira criar efeito de proximidade com o professor, usará de estratégias próprias da enunciação em contexto de fala, caso contrário, usará estratégias próprias dos textos escritos, como afirma:

Considerando o princípio de que o texto é o produto da enunciação, imprimir traços de oralidade num texto ou marcá-lo pela ausência deles podem ser estratégias enunciativas usadas para produzir no texto, respectivamente, efeitos de sentido de proximidade e distanciamento entre enunciador e enunciatário. (2009: 218).

O nosso objetivo é procurar vestígios da enunciação no enunciado e entender quais são os efeitos produzidos por eles no texto, ou quais são os efeitos que o autor quis imprimir em seu texto, como simulacro da enunciação, ao usar as estratégias linguísticas de sua escolha. Isso nos revelará qual relação o autor pretende estabelecer com os professores, ou, ainda, como o professor é percebido pelo autor do texto a partir da relação estabelecida.

O livro didático na escola pública

Em 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo instituiu o Currículo Oficial³, propondo um alinhamento dos conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhados na Educação básica em todas as escolas. A implementação desse novo currículo implicou na elaboração dos materiais didáticos *Caderno do Professor e Caderno do Aluno*, para todas as disciplinas. A cada bimestre, alunos e professores passaram a receber um dos quatro volumes da apostila.

O professor recebeu orientação de que o uso dos cadernos era de caráter obrigatório, mas a serem trabalhados em alternância com os livros didáticos já tradicionais na escola. Portanto, o professor passou a dialogar com os dois materiais didáticos ao longo de cada bimestre. As escolhas feitas pelos professores a cada conteúdo proposto é que pode acabar privilegiando ou o caderno do currículo ou o livro didático. A partir dessa orientação, por outro lado, as editoras passaram a contemplar em seus materiais didáticos os conteúdos, competências e habilidades previstas no Currículo Oficial. Como o foco desse estudo é o discurso dos autores no livro didático, é sobre ele que vamos nos deter a seguir para entender sua trajetória como política pública de educação do governo federal.

Os livros, objetos dessa análise, integram o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático 2012 e estão sendo trabalhados em salas de aula por professores de inglês de todo o país. Este programa do livro didático teve início com a nomenclatura de PNLEM - Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – que, em 2004, com as disciplinas de Português e Matemática, apenas atendia alunos das regiões Norte e Nordeste. Em 2006 o programa se ampliou para todas as regiões do país. Em 2007 o livro de Biologia entrou na lista inicial e em 2008 ficou ainda melhor com a inclusão de livros das disciplinas de Física, Química, História e Geografia. Apenas nessa edição de 2012 é que o programa contemplou também as disciplinas de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Filosofia e Sociologia. Mas não está completa ainda: Arte, por exemplo, ainda está de fora. Como acontece a cada edição do programa, cada escola recebeu os “livros-candidatos” em 2011 e teve oportunidade de escolha do livro a ser utilizado a partir deste ano. Esses livros, no entanto, passam por uma comissão de avaliação antes de chegar às escolas. O que implica dizer que todos os livros já estão previamente aprovados quando chegam às escolas. A decisão final da escolha, no entanto, fica a critério dos professores.

Como professor da rede pública estadual, atuando em uma escola que pertence à Diretoria Regional de Ensino Guarulhos Região Norte, participei da escolha do PNLD 2012 que aconteceu no segundo semestre do ano de 2011 e que terá validade até 2014; quando deverá acontecer nova escolha para 2015. Junto com os outros professores da disciplina, buscamos realizar uma avaliação criteriosa e cuidadosa a fim de termos um bom material com o qual trabalharmos. O resultado foi a escolha do *On Stage*, de Amadeu Marques, editora Ática, em

³ Lançada em 2008, a “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”, passou a Currículo Oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no ano de 2009. Propondo um alinhamento dos conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhados na Educação básica em todas as escolas, sua implementação compreendeu a elaboração dos materiais didáticos *Caderno do Professor e Caderno do Aluno*, para todas as disciplinas.

volumes individuais para cada um dos três anos do Ensino Médio. É este material que iremos analisar.

Pressupostos teóricos

A análise textual que desenvolvemos neste trabalho tem como alicerce os estudos acerca da enunciação. Antes porém, achamos importante retomar os estudos sobre a concepção Bakhtiniana da linguagem pela contribuição para nossa análise. Bakhtin representa uma divisão de águas no que tange ao entendimento sobre *langue* e *parole*. Ao criticar o *subjetivismo idealista*, proposto por Humboldt, e *objetivismo abstrato*, de Saussure, ele apresenta uma nova concepção de linguagem. Segundo Bakhtin, um dos equívocos de Humboldt é vislumbrar um mundo interior desconectado do mundo exterior, como se fosse possível criá-lo sem a relação com o outro; ou seja, a língua é um objeto de criação individual, fruto do psiquismo do sujeito, nasce, portanto do seu mundo interior. Para Humboldt esse mundo não pressupõe o mundo real, não é criado a partir dele. Para Bakhtin, é o oposto. A língua é determinada pelas situações reais de enunciação. É ela que organiza o mundo interior, a atividade mental. Para Bakhtin, portanto, se a língua é definida pelo meio social, a realidade social é o conteúdo ideológico que define a língua. Para resumir o pensamento dessa corrente, que tem Humboldt como seu principal representante, Bakhtin nos oferece o seguinte quadro de proposições:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga, à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumentos pronto para ser usado. (2010: 74-75)

Observa-se que, para Humboldt, o ato da fala equivale a uma criação artística, ou seja, toda fala é uma obra de arte, fruto da expressão subjetiva do eu, que não é determinada pelo outro como seu interlocutor.

A segunda corrente, em oposição ao subjetivismo idealista, é a do *objetivismo abstrato*. Para Saussure, a língua é um sistema de signos que é usado de forma consciente por seus falantes. O problema é a rigidez estrutural desse sistema como uma somatória dos campos fonético, gramatical (sintática) e lexical. Impossível, portanto, de ser posto em prática, já que, como afirma Bakhtin, “O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a, língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação”; o que equivale a dizer que o falante utiliza a língua para suprir apenas suas necessidades linguísticas. Para Saussure, a língua é vista como um sistema estável, o que

também não é verdade, já que o sistema linguístico está em constante mudança. Além disso, nessa corrente, a língua é tida como processo normativo, assim, qualquer expressão que não siga a norma é tida como erro. Bakhtin aponta a essência dos princípios teóricos de Saussure:

1. A língua é um sistema estável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para essa.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua, enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.* (2010: 82-83)

No objetivismo abstrato, como vemos, a língua é pensada como um sistema em si, que não tem nenhuma relação com situações reais de enunciação. Isso permite-nos verificar que, para o linguista suíço, a relação social própria da comunicação, repleta de valores ideológicos, nada tem a ver com a língua. A língua só tem existência na enunciação enquanto expressão desse sistema pelos interlocutores.

Tomando *senal* por identificação e *signo* por decodificação/compreensão, verificamos que para Saussure os elementos sistêmicos são *sinais* e não *signos*. Pelo sinal identificamos o uso da língua, pelos signos compreendemos o contexto da fala e sua intenção comunicativa. É por isso que Bakhtin afirma que “a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (2010:98), e ainda que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p.99). Língua, portanto, é um objeto social, que pressupõe uma compreensão, que, para Bakhtin, é de natureza dialógica. E esse é um ponto importante na nossa análise. Fiorin nos apresenta dois princípios bakhtinianos de dialogismo inerente ao funcionamento da língua:

1. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes.

2. Trata-se da incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado. (2006:24)

Esses princípios deixam claro a ideia de coautoria da enunciação, isso porque o uso da língua e a elaboração do discurso são determinados pelo destinatário da comunicação. Portanto, os enunciados que encontramos em materiais didáticos, voltados ao professor, podem ser duplamente dialógicos, o que significa ser definido pelo diálogo autor-professor e pelo diálogo com outros textos. Entretanto, Fiorin nos revela ainda um terceiro princípio de dialogismo para Bakhtin. Este nos lembra que o indivíduo se constitui na relação com o outro, portanto “o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação”. A consciência se dá na relação com o mundo, com o outro, dentro de um contexto sócio-econômico-social, portanto histórico. Ao se relacionar com vários “outros”, o indivíduo absorve essas várias vozes, sejam elas concordantes ou discordantes, o que o torna um ser dialógico por natureza.

Para Bakhtin, há dois grupos de vozes dominantes no processo de construção da consciência, conforme aponta Fiorin: aquelas incorporadas como *voz de autoridade* e outras assimiladas como *voz como posição de sentido internamente persuasivas*. O linguista explica que voz de autoridade é “aquela a que se adere de modo incondicional, que é assimilada como uma massa compacta e, por isso, é centrípeta, impermeável, resistente a impregnar-se de outras vozes.” (2006:56). Esse tipo de voz é próprio da igreja, do partido, do grupo de que se participa, etc. Ele afirma que as vozes como oposição de sentido são centrífugas, permeáveis à impregnação por outras vozes, à hibridização, e abrem-se incessantemente à mudança. O mundo interior do indivíduo é a soma e a organização desses dois tipos de vozes. O que nos faz perguntar sobre nosso objeto: Que tipo de voz caracteriza os enunciados dos autores do livro didático aqui analisado? Voz de autoridade ou voz de oposição de sentido internamente persuasivo? Portanto mais monológicos e ptolomaicos, como nomeado por Bakhtin? Ou galileanos, como define Fiorin, de forma mais aberta, mais móvel, não organizada em torno de um centro fixo, como é o sistema de Galileu, em que a Terra se move? É o que este estudo vai apontar na análise do livro didático. Antes, porém, é importante retomarmos as categorias de enunciação.

Pessoa, espaço e tempo

Já sabemos que enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização, como postulou Benveniste (1989). Também sabemos, e o autor faz questão de distinguir, que nosso objeto de análise é o enunciado, e não a enunciação propriamente dita. Ele nos lembra que antes da enunciação a língua é apenas uma possibilidade e, depois, uma instância do discurso, que, por sua vez, instaura um locutor. A existência do “eu” está sujeita a instauração do “tu” na interação social; não existe *eu* sem o *tu*, como Benveniste afirma:

Eu não emprego um *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade. (1976. p. 286).

A enunciação pressupõe, portanto, um destinador/enunciador e um destinatário/enunciatário, no ato da fala, que serão narrador e narratário no texto escrito. O ato da enunciação é portanto essa situação de interação entre destinador e destinatário, na qual ocorrerá um percurso de

manipulação por parte do destinador em relação ao destinatário, com o objetivo de levá-lo a fazer algo. Nesse processo de comunicação, o destinatário deve realizar um fazer interpretativo para avaliar positiva ou negativamente o destinador: ele é ou parece confiável? O objeto (da manipulação) é ou parece desejável? Como Barros (2005) nos explica:

Na manipulação, o destinador propõe um contrato e exerce a persuasão para convencer o destinatário a aceitá-lo. O *fazer-persuasivo* ou *fazer-criar* do destinador tem como contrapartida o *fazer-interpretativo* ou o *crer* do destinatário, de que decorre a aceitação ou a recusa do contrato. (p. 28)

O percurso de manipulação destinador/autor em relação ao destinatário/professor nos livros didáticos merece atenção. Com se dá essa manipulação? Qual *fazer-interpretativo* é realizado pelo professor? Esses questionamentos, apesar de relevantes, não poderão ser respondidos neste trabalho, visto que seria necessário colhermos depoimentos desses professores para termos as repostas necessárias. Vamos nos ater, portanto, nas estratégias de manipulação do destinatário apenas, verificando como ele exerce a persuasão.

Esse pressuposto do ato enunciativo pode passar a ideia errada de que há um ser ativo e um passivo no ato linguístico. É o que nos diz Hilgert, ao falar sobre a importância e a dependência dos papéis de enunciador e enunciatário:

Nessa relação entre enunciador e enunciatário não se pode incorrer no equívoco de atribuir ao primeiro o papel de produzir o enunciado e ao outro a passividade da recepção. Ambos constituem na verdade o *sujeito da enunciação*, assumindo este a natureza de *co-enunciador*. (2007, p.70 – grifos do autor)

Todo discurso é emitido por um “eu” carregado de subjetividade. Este eu enuncia num determinado tempo: o agora da enunciação; que já é momento passado no enunciado, uma vez que este é o produto daquela. O eu realiza o ato de enunciação no tempo do agora em um determinado lugar: aqui. O enunciado pode estar impregnado de marcas da enunciação, ou seja, do *eu-aqui-agora*, e assim teremos uma enunciação-enunciada; ou não apresentar marcas da enunciação e aí teremos um enunciado-enunciado. Se por um lado, na enunciação-enunciada, os traços de enunciação podem representar um simulacro da situação real de enunciação, por outro, podem simular efeito de proximidade próprio do ato enunciativo. O contrário acontece no enunciado-enunciado, ou seja, a ausência desses traços gera efeito de distanciamento. Embreagem e debreagem são os mecanismos responsáveis pela instauração do *eu-aqui-agora* no enunciado. Portanto, é o uso desses mecanismos que permitem ao destinador registrar os traços da comunicação falada no texto ou manipulá-los para conseguir o efeito desejado; seja deixando marcas do ato enunciativo no enunciado, seja retirando essas marcas do texto. Conforme Barros (2005) escreve:

O sujeito da enunciação faz uma série de opções para projetar o discurso, tendo em vista os efeitos de sentido que deseja produzir. Estudar as projeções da enunciação é, por conseguinte, verificar quais são os procedimentos utilizados para constituir o discurso e quais os efeitos de sentido fabricados pelos mecanismos escolhidos. (p. 54)

Para cada uma dessas instâncias da enunciação - pessoa, espaço e tempo – haverá uma possibilidade de debreagem, ou seja, de instauração de um *não-eu* (debreagem actorial), um *não-aqui* (debreagem espacial) e um *não-agora* (debreagem temporal). Há dois tipos de debreagem: a enunciativa e a enunciva. Como nos explicam Greimas e Cortès (1979), a debreagem enunciativa:

É aquela em que se instalam no enunciado os actantes da enunciação (*eu/tu*), o espaço da enunciação (*aqui*) e o tempo da enunciação (*agora*), ou seja, aquela em que o *não-eu*, o *não-aqui* e o *não-agora* são enunciados como *eu*, *aqui*, *agora*. (Apud FIORIN, 2010, pp. 44 e 45)

E de acordo com Fiorin (2010):

A debreagem enunciva é aquela em que se instauram no enunciados os actantes do enunciado (*ele*), o espaço do enunciado (*algures*) e o tempo do enunciado (*então*). Cabe lembrar que o *algures* é um ponto instalado no enunciado; da mesma forma, o *então* é um marco temporal inscrito no enunciado, que representa um tempo zero, a que se aplica a categoria topológica *concomitância* VS *não-concomitância*. (PP. 44 e 45)

Por isso, buscamos saber nesta análise quais estratégias de embreagem ou debreagem actoriais constituem os discursos dos autores do livro didático. E, portanto, quais são os efeitos de sentido que podemos perceber em sua leitura. Vamos observar as marcas dessa estratégia linguística ou ausência delas no diálogo proposto e verificar qual tipo de relação se instaura entre os dois sujeitos da enunciação.

Tipos de enunciados

Como já mencionado na introdução deste trabalho, a maioria dos livros do professor apresentam uma seção específica voltada a este leitor denominada de “Manual do Professor”. A própria palavra manual já é carregada de um historicismo e uso que nos remete a um conjunto de orientações, explicações e passo a passo de como realizar tal atividade, montar um objeto ou fazer um aparelho funcionar. Ou seja, um manual é produzido por um destinador que leva em conta um destinatário que não sabe utilizar o objeto, ou que não sabe usar da forma correta, na visão do criador do objeto.

Por se tratar de produto diferenciado, os manuais dos livros didáticos trazem organização e conteúdos particulares. No subtítulo *Para o Professor*, há orientação do que o professor irá encontrar ao longo do livro, como: descrição da estrutura e organização do material; pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a obra; oferece plano de curso, atividades complementares e referências teóricas para aprofundamento nos tópicos abordados; respostas aos exercícios; sugestões de estratégias e recursos de ensino; tradução dos textos; e informações linguísticas e culturais sobre usos da língua inglesa. Muitos autores organizam todas essas informações em um único lugar. Outros, no entanto, apresentam apenas parte dos tópicos apresentados nesta seção própria do manual, sendo que a outra parte será encontrada ao longo das páginas do livro, dentro das atividades; como um diálogo que acontece antes, antes e durante as situações de aprendizagens ali presentes. É este tipo de enunciado que nos

interessa aqui, por apresentar caráter de diálogo com o professor. A seleção de trechos que vamos apresentar aqui nos permitiu separar as intervenções do autor nas seguintes categorias:

- Orientação sobre o conteúdo ou objetivos da atividade e material adicional
- Orientação de procedimento didático ou atitude didática
- Explicações sobre tópicos gramaticais
- Informações adicionais sobre vocábulos e expressões

Na sequência, vamos abordar cada uma dessas categorias presentes nos três volumes, trazer exemplos, buscando verificar traços presentes ou ausentes de enunciação para entender qual efeito o autor quis imprimir em sua abordagem junto ao professor. É bom salientar que cada excerto de obra vem acompanhado de informações entre parênteses indicando em que volumes e páginas foram encontradas.

Análise das categorias de enunciado

De todos os enunciados estudados, verifica-se na maior parte, com raras exceções, a ausência de marcas da enunciação. É possível afirmar que o destinador busca gerar confiança e credibilidade no destinatário através da objetividade, fruto do distanciamento gerado pelo uso da terceira pessoa. Com essa estratégia, o narrador tem o objetivo de levar o narratário a realizar um fazer interpretativo positivo e, assim, executar aquilo que ele pede. Vamos analisar agora cada uma das categorias.

Orientação sobre o conteúdo ou objetivo da unidade e material adicional

Este tipo de enunciado é voltado a orientar o professor sobre como o conteúdo está organizado, quais serão retomados depois, ou aprofundados em determinada seção. Eles não apresentam marcas de enunciação, ou seja, o autor não deixa traços que simulariam uma situação real de enunciação, em especial os dêiticos *eu/tu* característicos do diálogo, como vemos em:

Alguns aspectos gramaticais incluídos neste trecho serão abordados com maior profundidade na seção *Structure* nas unidades deste livro. Outros, mais elementares (*to be, to have, there is/are, was/were, possessive case, a/an, this/that, these/those, etc.*), serão vistos em contexto, ao longo do curso. (Vol. 1, p. 6)

As palavras destacadas no áudio são comentadas no tópico Atividades Adicionais de *Listening* no Manual do Professor.” (Vol. 1 pp. 10, 36, 54, 166, etc.; Vol. 2, pp. 10, 22, 34, 152, etc; Vol. 3, pp. 10, 24, 54, etc.)

Em muitas atividades, o autor apresenta os objetivos daquela unidade, ou seja, competências e habilidades que os alunos deverão ter desenvolvido ao final das situações de aprendizagem.

Esta seção tem o objetivo de avaliar o que o aluno já aprendeu e identificar aspectos que eventualmente deverão ser mais trabalhados. Ela apresenta uma síntese do conteúdo linguístico apresentado nas três *units* que a antecedem, [...] (Vol. 1, p. 49; Vol 2, p. 45; Vol 3, p. 49)

O uso da terceira pessoa (*este tipo de enunciado; as palavras; e Esta seção*) dá efeito de distanciamento do narrador em relação ao destinatário. Se por um lado esse efeito revela objetividade, buscando estabelecer uma relação de confiança e credibilidade, como falamos acima, por isso não se apresenta como um igual, o leitor, por outro lado, pode ver nisso certo tom de superioridade como se ele próprio não fosse capaz de entender quais são os objetivos da referida seção.

Orientação para procedimento didático ou atitude didática

Há interferências no início de algumas unidades orientando o professor como ele deve proceder para alcançar os objetivos esperados naquela aula. Aqui também, é possível perceber que o autor se mantém distante do professor, não pela ausência de marcas da enunciação, já que os verbos *incentive, mostre, chame, toque, dê, e leve* indicam uma debreagem enunciativa, com a presença clara do “você” na conversa, o que revela a presença subjetiva do eu, como fica claro nos exemplos abaixo:

Incentive os alunos a procurarem neste *A Little Help* a definição das palavras desconhecidas. Confirme o significado de uma ou outra palavra, mas incentive a descoberta do significado pelo contexto. (Vol. 1, pp. 10)

Orienta os alunos a fazer os eventuais ajustes ortográficos. (Vol. 1, pp. 11)

Orienta os alunos a procurar saber o significado não apenas da palavra que completa a frase, mas também as outras alternativas. (Vol. 1, pp. 13)

Mostre aos alunos que *actually* é uma palavra de sentido traiçoeiro para nós, pois ela não significa “atualmente”: *at present*, e sim “realmente”, “na verdade”. [...] (Vol. 1, p. 36)

Chame a atenção dos alunos para [...] (Vol. 2, p. 12, 108)

Toque o CD três vezes: na primeira vez os alunos apenas escutam; na segunda, eles fazem o exercício; na terceira, verificam suas respostas. (Vol. 2, pp. 17, 29, 41, etc.; Vol. 3, pp. 19, 33, 45, 63, etc.)

Dê pausas no áudio logo após as perguntas da garçonne para que os alunos possam identificar mais facilmente os tipos de perguntas que deverão fazer [...] (Vol. 2, p. 102)

Leve os alunos a reconhecer alguns interrogativos normalmente usados em uma conversa em que se buscam informações sobre um tema [...] (Vol. 3, p. 20)

O *tu* que se dirige ao professor, entretanto, não gera efeito de proximidade por conta do uso de verbos no imperativo, que dão uma ordem, ou seja, o enunciado pressupõe um “Faça isso!” (*Toque o CD, Dê pausas...*) ou um “Proceda assim!” (*Mostre, leve os alunos a, oriente, incentive*) deixando claro que o destinador-autor se coloca como *aquele que sabe fazer*, e o destinatário-professor é visto como *aquele que não sabe fazer*. Em outras palavras, o autor se coloca num patamar de superioridade em relação ao professor, que deve executar seus comandos.

Muitas vezes, o autor se vale de outra estratégia para indicar um procedimento didático, isso acontece como forma indireta de orientação a partir de resultados esperados, como se vê abaixo:

Os alunos ouvem o áudio três vezes [...] (Vol. 1, p. 19, 45; Vol. 3, p. 19, 31, 105, 117)

Os alunos devem completar a atividade primeiro individualmente, por escrito. [...] (Vol. 1, p. 59)

Em duplas, os alunos revezam-se no *role-playing* dos novos diálogos. (Vol. 1, p. 31)

Nesse jogo, os alunos, divididos em grupos, se revezam em perguntas e respostas sobre estados, cidades, rios e montanhas brasileiros. [...] (Vol. 2, p. 30)

Essa debreagem enunciativa de terceira pessoa é outra estratégia que o destinador usa para dar sentido de objetividade, através do distanciamento. Ele quer se mostrar sério e confiável, mas podemos observar que há, por trás do que se espera dos alunos, alguém que realizou as atividades básicas permitindo que os resultados apareçam. Ou seja, o professor precisa “tocar o CD” para que os alunos ouçam; o professor precisa orientar os alunos sobre a realização do exercício para que eles completem individualmente a atividade primeiro; o professor precisa organizar os grupos de alunos e atividades para o jogo, etc. Trata-se, portanto, de um enunciado que não usa verbos no imperativo em relação ao narratário, mas explora o recurso de debreagem enunciativa para expor o que se espera que o professor faça. A troca do verbo no imperativo por essa estratégia de debreagem enunciativa ameniza o tom de autoridade, mas não aproxima enunciatador e enunciatário, já que imprime distanciamento da mesma forma.

Há alguns casos em que o destinador oferece sugestões de procedimento, apontando possibilidades. Além disso, na atividade específica - *Self Evaluation* - que apresenta uma sequência de exercícios para diagnóstico do aprendizado naquela unidade - o destinador usa pela primeira vez uma abordagem direta com o recurso do vocativo “Professor”. Vamos ver abaixo essas duas situações:

Professor: oriente o aluno a avaliar o seu desempenho no teste e também quanto aos objetivos de ensino deste bimestre. (Vol. 1, pp 52, 96, 138; Vol. 2, p. 48, 92, 182; Vol. 3, pp. 52, 100, 142,)

A seu critério, os alunos podem mudar alguns dos elementos do diálogo [...] de modo a tornar o diálogo mais verdadeiro quando à realidade deles. (Vol. 1, p. 61)

Lembre-se de que, também em português, entre os inúmeros nomes que damos a dinheiro, estão *massa, milho e grana* [...]. (Vol. 2, p. 103)

Nesses excertos, percebemos marcas de enunciação, ou seja, o recurso de debreagem enunciativa: *Professor* (no 1º ex. - vocativo), *seu* (no 2º ex. - referindo-se ao destinatário) e *se* (no 3º ex. - pronome reflexivo referente ao destinatário). Desta forma, o fragmento adquire a característica de enunciação enunciada, e demonstra proximidade e cumplicidade com o leitor. É possível perceber como o simples uso do pronome reflexivo junto a um verbo no imperativo atenua a característica de ordem, colocando o leitor num patamar mais de igualdade.

Informações adicionais sobre vocábulos ou expressões

Textos e exercícios às vezes apresentam palavras, expressões, ou dados, que podem não ser compreendidos pelo leitor-aluno. Pensando nisso o autor insere informações para que o professor possa repassar ao aluno ao trabalhar aquela atividade em sala de aula. Vamos aos exemplos:

*Existem outras versões sobre a hipotética profissão alternativa, entre elas a de *plumber*. (Vol. 3, p. 54)

*Em 1727, o sargento-mor Francisco de Melo Palheta foi encarregado de mediar uma disputa entre a Guiana Francesa e a Guiana Holandesa. Palheta, que além de hábil diplomata era também galante e sedutor, tendo caído nas graças da esposa do governador de Calena, capital da Guiana Francesa, recebeu da gentil madame um ramo de flores onde se encontravam, escondidas, algumas preciosas sementes frescas de café, [...] é essa a história da chegada do café ao Brasil [...]. (Vol 2. P, 166)

*O primeiro voo dos irmãos norte-americanos Orville e Willbur Wright aconteceu em 17/12/1903, em Kitty Hawk, um local quase deserto na Carolina do Norte, com um aeroplano por eles construído chamado Flyer. [...] (Vol. 1, p. 69)

Os enunciados desse tipo apenas têm o objetivo de oferecer alguma informação complementar para que o professor repasse aos alunos durante as aulas. Trata-se, em geral, de informações adicionais sem as quais o professor não teria sua aula comprometida. Não há marcas de enunciação, nem mesmo verbos no imperativo indicando o que fazer com essa informação. O destinador apaga todas as marcas da enunciação, o que torna cada excerto um enunciado enunciado. Portanto, o efeito dessa estratégia é de objetividade, para gerar confiança no leitor sobre as informações oferecidas. O autor se distancia do professor se colocando com alguém que sabe e pode ajudar com informações precisas. Assim, o destinador quer que o destinatário o avalie como confiável e o objeto oferecido (informação) como desejável, o que fará com que ele (destinatário) realize o objetivo da manipulação: que o professor repasse a informação aos alunos. O mesmo se observa nos enunciados da categoria a seguir.

Explicações sobre tópicos gramatical, fonético ou de uso da língua

Aqui, entretanto, não se trata de uma informação qualquer como complemento acessório de uma atividade, e sim de informações sobre tópicos importantes que o professor já sabe, mas que o autor decide reforçar. Como se vê nos exemplos abaixo:

*Para outros adjetivos de duas sílabas, alguns com duas formas possíveis, como **clever** e **common**, ver tópico da Minigrammar, p. 209. (Vol. 2, p. 27)

*Groucho:/graʊfou/ acentua-se a primeira sílaba (GROUcho), que rima com **now** [...] (Vol. 1, p. 162)

*Dobra-se a consoante final antes do acréscimo de **-es**.

*Acréscita-se **ox**, que é **oxen**. (Vol. 1, p. 195)

*Pode parecer redundância falarmos de “um jardim com flores”, mas, além de *flower garden*, há também *vegetable garden* (horta), expressão comum no inglês. (Vol. 1, p. 198)

Há aqui, entretanto, uma estratégia que, apesar de isolada, apresenta uma novidade. Estamos falando do único caso de debreagem enunciativa na primeira pessoa presente na terminação do verbo *falarmos*, no último excerto. Aqui o destinador claramente se coloca como igual em relação ao leitor-professor para apontar uma questão de vocabulário, o que imprime efeito de proximidade e cumplicidade no leitor.

Considerações Finais

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que esta análise de texto dos livros didáticos de inglês se revelou muito enriquecedora para a compreensão de como se dá relação autor-professor nesses livros. Além disso, o olhar sobre os enunciados do livro do professor permitiu-nos perceber o quanto este objeto é rico e abrangente. Por isso, esse trabalho apenas aponta uma questão e procura analisá-la sem a pretensão de esgotar os resultados possíveis. Com certeza, trata-se de assunto que poderia ser aprofundado em trabalho de pesquisa com maior fôlego.

Independentemente do resultado da análise, é importante ressaltar mais uma vez a importância do material didático *livro do professor* e do *livro do aluno* de inglês para o Ensino Médio. Lembrando que os professores da rede pública estadual de São Paulo não contavam com nenhum material didático específico e fornecido pelo governo para planejar e desenvolver suas aulas até o início do ano passado. Assim, nosso intuito ao fazer essa análise não foi o de criticar a obra como material didático em si, ou seja, apontar qualidades e defeitos enquanto eficácia no ensino de língua inglesa. Ao contrário, buscamos apenas observar as estratégias linguísticas utilizadas e os efeitos fruto dessas escolhas.

Foi possível verificar, nesse percurso de análise, que há diferentes estratégias linguísticas presentes nos enunciados que buscam estabelecer um diálogo com os professores de inglês. Constata-se que a maior parte dos enunciados foram elaborados com estratégias que denotam distanciamento, em especial a debreagem enunciativa, o que aponta o interesse do autor em demonstrar objetividade e seriedade na relação com seus leitores. Dessa forma, ele se coloca num patamar diferenciado em relação ao leitor, buscando revelar autoridade (no assunto), clareza (nas explicações) e detentor de um ‘saber fazer’ que o outro não tem.

Entendemos que, para o autor, o sucesso do material didático tendo o professor como mediador, não está atrelado a uma relação autor-professor de proximidade, de cumplicidade; e sim, a uma relação objetiva na qual o narrador repassa ao narratário procedimentos e atitudes didáticas, bem como outras informações necessárias para o bom andamento da aula.

É possível, no entanto, perceber traços de enunciação e subjetividade. É o que percebemos em alguns exemplos de tentativa de aproximação e cumplicidade com o professor com o uso da segunda pessoa, do vocativo, e do único caso de primeira pessoa do plural, através da debreagem enunciativa. Mas nunca com o uso explícito da primeira pessoa do singular.

O professor é um mediador que deve promover situações de aprendizagem aos seus alunos para que eles desenvolvam habilidades e competências necessárias para seu sucesso pessoal, profissional e social. Para isso, ele deve ter formação adequada e conhecimentos

multidisciplinares que o ajudem a lidar com temática e situações das mais diversas possíveis no dia a dia. Por tudo isso, parece estranho encontrarmos no material um discurso de autoridade como se pôde observar no repetitivo uso de verbos no modo imperativo, bem como orientações básicas de procedimentos e atitudes didáticos que o professor já deve possuir como fruto de sua formação e experiência. Retomando o conceito de dialogismo de Bakhtin, podemos questionar: Quais são os discursos anteriores aos quais esses enunciados respondem? Seriam discursos sobre o problema de uma formação ineficiente de professores? Ou o de que professores da rede pública não são suficientemente bem preparados para exercer seu ofício? Por outro lado, como esse discurso é visto pelo professor? Explicando melhor: Como o professor de inglês da rede pública percebe esses enunciados no seu processo de mediação entre autor e alunos? Ele aceita como confiável o destinador e como desejável o objeto oferecido? Com essas questões, que abrem trilhas para outras investigações, finalizamos este trabalho.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- _____. *Interação em anúncios publicitários*. In DINO, Preti (org). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística geral I*. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1976.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 2010.
- _____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- HILGERT, José Gaston. *A oralidade em textos de divulgação científica para crianças*. In PRETI, D. (org) *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009.
- _____. *Língua falada e enunciação*. Rio Grande do Sul: Calidoscópio/Unisinos, 2007.