

Cenografias do trabalho docente no Manual do Professor de língua portuguesa

Rosinelio Rodrigues da Trindade¹

RESUMO

Este artigo objetiva compreender as cenografias do trabalho docente no Manual do Professor (MDP) e o *ethos* didático propagado em suas propostas pedagógicas apresentadas como condição de êxito do dia a dia da sala de aula. O enfoque oportuniza uma abordagem iconotextual discursivamente constituída na materialidade visual e textual do MDP, alinhado às perspectivas teóricas e metodológicas da Análise do discurso francesa, segundo as contribuições de Dominique Maingueneau (2020; 2014; 2013), especificamente no que concerne as noções de cenografia e *ethos* discursivo. O objeto de estudo são os MDP do 6º e 9º ano da coleção *Português linguagens* de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, 5ª edição reformulada, ano 2009, aprovada no edital do PNLD 2011 e que chamou atenção pelo grande número de adesões nas escolas urbanas do município de Cametá-Pará. A pesquisa mostra que o MDP, assim como o livro didático direcionado ao aluno, é um instrumento de apoio pedagógico que influencia no dia a dia escolar do professor e que, por isso, precisa reafirmar constantemente seu caráter pedagógico nesse contexto, evidenciando um *ethos* didático de referência.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático de português. Manual do professor. Cenografia docente. *Ethos* discursivo.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo se inscreve em um campo de investigação em que o livro didático (doravante LD) e as edições didáticas, incluindo o manual do professor (doravante MDP), estão em pleno centro de cogitação, sem perder de vista os aspectos enunciativo-discursivos que fazem desses materiais objetos, também, de discurso. Segundo Alain Choppin (2004), os interesses por esse campo são recentes, foi mais precisamente a partir dos anos 1970 que ele cresceu significativamente, “desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países” (CHOPPIN, 2004, p. 549). Segundo o mesmo autor, a nível mundial, tradicionalmente as pesquisas que se desdobraram sobre o tema, no curto espaço de sua trajetória, quase sempre estiveram investidas de um caráter avaliativo, em que o livro didático

¹ Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará/UFPA, Campus de Cametá-Pa.
E-mail: rosinelio@ufpa.br

é tomado muitas vezes apenas como um documento histórico igual a qualquer outro em busca de informações estranhas a ele próprio. No que tange ao livro didático de português (LDP), são perspectivas de estudos, segundo Bunzen (2005), “que utilizam o LDP para fazer uma ‘análise do conteúdo’ e discutir a maneira com que algum objeto de interesse científico (oralidade, variação, discurso reportado, texto injuntivo, coesão, etc.) está sendo tratado pelos autores de livros didáticos” (BUZEN, 2005, p. 558). Alinhado a essas propostas, nosso objetivo é dar visibilidade ao exercício discursivo implicado na existência material e histórica dos MDP e nesse sentido, o debate se inscreve na perspectiva teórica e metodológica da Análise do Discurso de linha francesa (doravante ADF), segundo as abordagens de Dominique Maingueneau (2020; 2014; 2013), especificamente no que concerne as noções de cenografia e *ethos* discursivo, com o intuito de compreender as representações do fazer docente neles inscritos.

O estudo constitui parte da minha pesquisa de mestrado, realizado no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, em 2012, ora investido de uma atualidade em torno da ideia de que o LD, mais precisamente o MDP de português, circunscreve silenciosamente a ideia de uma certa fragilidade do trabalho docente, alimentada por uma suposta vulnerabilidade histórica não superada na formação inicial e continuada dos profissionais desse campo, justificada pela onipresença real ou desejada desses materiais nas salas de aula de todo país. Nosso objeto de estudo, portanto, são os MDP do 6º e 9º ano da coleção *Português linguagens* de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, 5ª edição reformulada, ano 2009, aprovada no edital do PNLD 2011, que, em seu conjunto, compôs mais de 50% das adesões feitas por escolas e professores no meio urbanas do município de Cametá-Pará, no mesmo período. O critério de escolha levou em consideração essas adesões, sobretudo a forma como o MDP inscreve o professor em suas propostas pedagógicas por uma voz de referência que denominamos *ethos* didático.

O enfoque oportuniza uma abordagem iconotextual, entendida como uma forma de pensar o exercício discursivo como multimodal, pois na visão de Maingueneau, (2014, p. 160), cada vez mais na sociedade contemporânea, “a porção dos enunciados escritos que comportam elementos icônicos crescem sem cessar, o que altera a própria noção de ‘texto’, tanto que se fala, às vezes, em ‘iconotexto’ para designar as produções semióticas em que imagem e fala são indissociáveis”. Por esse viés, buscamos dar sentido a seguinte questão na materialidade visual e textual do MDP: *Sendo o manual do professor portador de cenografias sobre o trabalho docente, de que forma esses movimentos enunciativos propagam um ethos*

didático nas propostas pedagógicas que professor deveria aderir no dia a dia da sala de aula?

2. O LD E O MDP: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É significativo o *status* e o papel que o livro didático vem assumindo em nossa cultural escolar desde o início do século XX até os dias atuais, como também é visível nos últimos 50 anos, segundo pesquisas de autores como Choppin (2004); Batista e Rojo (2004); Bunzen (2005); Bittencourt (1993); Freitag et al. (1989), a construção de um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento onde as edições didáticas estão em pleno centro de cogitação. Dentre as razões pode-se destacar,

a onipresença – real ou bastante desejável – de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos (...) em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente 61% da produção nacional (CHOPPIN, 2004, p. 551).

Durante muito tempo, as pesquisas históricas se mostraram reticentes sobre as questões que envolviam os livros didáticos e as edições didáticas, em todo mundo, mas a partir da metade do século XX é possível vislumbrar um crescente dinamismo ligado a outros campos de interesse. A partir de então, segundo Choppin (2004), duas tendências se consolidaram em torno das pesquisas: i) aquelas que, concebendo do livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam conteúdos em busca de informações estranhas a ele próprio ou as que só se interessam pelos conteúdos ensinados por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo) e ii) aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído, ou ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto.

No primeiro caso, a história que se escreve não é a do LD em si, enquanto objeto de investigação complexo, mas a história de algum tema relevante, de uma tendência pedagógica, teórica e metodológica de uma disciplina escolar, ou ainda da expressão cultural e ideológica de uma cultura abstraída nas imagens que o livro propaga. Tais modelos de abordagem, segundo Bunzen, fazem com que,

alguns pesquisadores afirmem que esses trabalhos parecem não ser necessariamente sobre livros didáticos, pois não levam em consideração toda a complexidade deste objeto cultural, sendo compreendido normalmente apenas por **uma** de suas diferentes dimensões (BUNZEN, 2005, p. 558).

No segundo caso, pensando na proposta de situar o livro didático num campo próprio de investigação, o olhar do pesquisador se volta ao objeto em seu campo de realização, recolocando-o em seu meio de concepção, produção, distribuição e recepção. E nesse sentido, Choppin (2004) faz importantes questionamentos: “Que tipo de consumo se faz deles? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões?” (CHOPPIN, 2004, p. 565). São questões como essas que nos instigam a adentrar no terreno particular de sua utilização e buscar compreender a projeção didático construída, discursivamente, nas propostas pedagógicas do MDP e de que maneira elas afetam o agir do professor em cena no dia a dia da sala de aula.

O MDP, assim como o LD, tem sua origem na cultura escolar e sempre esteve relacionado a uma função de formação (MARCUSCHI, 2001). Falar sobre ele implica (re)pensar sua razão de ser na prática docente e na dimensão da aprendizagem de saberes escolares. Sabe-se pouco definir um livro didático hoje no contexto escolar, em contrapartida sabe-se muito bem atribuir-lhe uma utilidade: comportar o elenco de conteúdos da proposta pedagógica da escola (uma espécie de depositário curricular); propor uma série de atividades, exercícios, recortes teóricos, técnicas e metodologias prontas ao professor (uma espécie de orientador pedagógico). Uma outra referência recorrente, quando o tema vem à tona, segundo Choppin (2004), é a que faz referência ao material enquanto instrumento indispensável à função docente, discurso esse historicamente construído sob a premissa de ser o LD difusor de conhecimentos e ideias incontestáveis, necessário ao trabalho docente em vista da sobrecarga de trabalho que é obrigado a cumprir diariamente. O que não se diz é que podemos olhar para essa situação pelo inverso da lente e pensar que um professor sobrecarregado é o que se torna necessário para que o mercado de livros didáticos prospere no país.

Em termos operacionais, o MDP, conforme constante no item 3.3.2.1 do edital do PNLD/2011,

não pode ser apenas, cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões

de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (PNLD, p. 2011).

Nesse sentido, ele cumpre uma função de preenchimento, segundo a qual ele nos afeta com um discurso reprodutor de fragilidades da formação docente, ou seja, ele ataca as lacunas em que se quer marcar a ausência do trabalho docente no que diz respeito: *i*) ao (re)planejamento das aulas; *ii*) aos recortes curriculares sobre o que deve e/ou não dever ser ensinado; *iii*) à mobilização de instrumentos e objetos didáticos adequados às realidades escolares específicas e a sujeitos heterogêneos e *iv*) à utilização de instrumentos de avaliação que possa dar subsídio tanto aos processos de ensino quanto aos percursos da aprendizagem. Disso decore um certo apagamento do lugar de onde o professor possa se firmar como autor de suas aulas; seus métodos de ensino; seus próprios recortes teóricos/metodológicos; suas estratégias de avaliação etc. Essa imagem desconstruída, segundo Aragute e Barzotto (2008), é ratificada por discursos generalizantes que circulam em textos acadêmicos e ressoam em documentos oficiais, o que acaba causando no professor “um sentimento de incapacidade, tanto em função da reconhecida e mantida baixa qualidade de sua formação, quanto às suas poucas possibilidades de elaborar seu próprio material pedagógico para trabalhar as necessidades de seus alunos” (ARAGUTE e BARZOTTO, 2008, p. 165).

Em vista dessas e outras evidências, em torno do MDP, parece razoável interrogar a força enunciativa e discursiva das representações didáticas e pedagógicas instauradas e delegadas ao docente no exercício de sua profissão. Para dar conta dessas questões, o estudo se inscreve na esteira das atuais pesquisas em Análise do Discurso, especificamente de linha francesa (ADF), na visada de Dominique Maingueneau (2020; 2014; 2013), com particular enfoque sobre a *cena da enunciação*, segundo a qual todo discurso se legitima e é, ao mesmo tempo, legitimado por ela e sobre os investimentos imaginários de um corpo enunciante que se revela por uma “maneira de *dizer* que é também uma maneira de *ser*”, entendido pelo autor como *ethos discursivo*. Passemos a algumas delimitações no campo teórico e metodológico de abordagem.

3. CENA DA ENUNCIÇÃO

Uma das contribuições mais significativas revelada pelo empreendimento da ADF, e mais cara talvez ao desdobramento do campo, foi a premissa de que o discurso se realiza a partir de determinadas condições de produção. Ao recompor o conjunto da situação de

enunciação, como o espaço de (re)construção do sentido, a dificuldade gira em torno da questão da “subjatividade enunciativa” (MAINGUENEAU, 1997, p. 32), outrora inspirada por outras abordagens linguísticas como estável, transparente e legitimada pelas intenções do falante no ato da interação. Na perspectiva discursiva, esse espaço, em que o real da língua e o real da história se inter cruzam, sofre restrições das formas genéricas de uma conjuntura, como também da dimensão constitutiva do discurso que se coloca em cena, conjuntura que instaura, por sua vez, o próprio espaço da enunciação. A instância enunciativa, por esse entendimento, investe-se de um caráter histórico e ideológico, em que o que está em jogo é a existência de um sistema de lugares predeterminados na estrutura social e sobre os quais estamos inscritos. É do interior desse quadro, pelos posicionamentos assumidos, que todo discurso ganha visibilidade e os efeitos de sentidos são viabilizados nas estruturas da linguagem.

Nesse sentido, a cena da enunciação não está ancorada especificamente em um “aqui/agora” correspondente a uma realidade empírica, imediata, da qual o falante teria total domínio e controle, assim como ela não é estabelecida por um sujeito individualizado. Ela opera com as categorias de pessoa, espaço e tempo atravessados por uma instituição fundadora, segundo a qual todo discurso ganha visibilidade e os arquivos sociais e linguísticos são trabalhados, constituindo, assim, a estrutura do discurso. Maingueneau (2013) descreve a cena da enunciação pelo entrelaçamento de outras três cenas que são possíveis depreender como espaço delimitado em que o discurso ganha materialidade textual e linguística: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia, como tentativas de construir e legitimar o quadro da enunciação. Tentaremos evidenciar, nos subtópicos seguintes, as ideias centrais que repousam sobre cada categoria e, a seguir, a relação destas com a cenografia do trabalho docente no MDP e a noção de *ethos* discursivo dela decorrente.

3.1. CENA ENGLOBANTE

A cena englobante, segundo Maingueneau (2014, p. 118), “corresponde à definição mais usual de tipo de discurso”. Diz respeito a um conjunto de práticas discursivas relacionadas a um mesmo setor de atividade social, em torno do qual se associa uma rede de gêneros de discursos ou ainda um agrupamento de gêneros estabilizados, socio-historicamente, por uma mesma finalidade. É o que ocorre quando nos deparamos com um folheto na rua, por exemplo, “devemos ser capazes de determinar a qual tipo de discurso ele

pertence: religioso, político, publicitário, etc., ou seja, qual é a cena englobante que é preciso que nos situemos para interpretá-lo” (MAINGUENEAU, 2013, p. 96).

Assim como são bastante diversas as formas genéricas em circulação, em uma conjuntura, também são vastas as categorias de que os usuários de uma língua dispõem para nomear as distintas formas de materializações textuais produzidas numa sociedade. Segundo Maingueneau (2013), os critérios são muito heterogêneos e, dependendo da esfera de atividade relacionada ou da finalidade historicamente reconhecida, apoiam-se, por exemplo, no tipo de conteúdo; modo de organização textual; periodicidade e temporalidade, entre outras. No que tange a esse estudo, o tipo de discurso que legitima o MDP como um gênero e ao mesmo tempo portador de discursos didáticos e pedagógicos, segundo a abordagem aqui adotada, é a esfera educacional.

3.2. CENA GENÉRICA

Por cena genérica, entende-se uma realidade tangível, um espaço de relações mediadas por gêneros de discursos particulares, acompanhados de rituais socio-historicamente arquitetados e vinculados a certo tipo de discurso. Trabalhar o tipo de discurso sem considerar o gênero a ele associado dificulta situar o coenunciador na cena enunciativa, pois, em torno das relações historicamente instituídas, as práticas discursivas implicam o reconhecimento de gêneros de discurso específicos, com rituais sociolinguageiros definindo as variadas cenas genéricas possíveis, isso porque “o gênero de discurso implica um contexto específico: papéis, circunstâncias (em particular, um modo de inscrição no espaço e no tempo), um suporte material, uma finalidade etc”. (MAINGUENEAU, 2006, p. 112)

Associada ao tipo de discurso, a cena genérica contribui para a construção de efeitos de sentidos do discurso dentro de um quadro estável considerado pelo autor como *quadro cênico*. Desse modo, os papéis que são atribuídos na enunciação dependem não somente do tipo de discurso, mas da função do gênero a que pertence. Em suma, ela representa os gêneros situados e agrupados em torno de um tipo de discurso, ainda que participem de outras cenas englobantes. “Na medida em que os gêneros são instituições de fala socio-historicamente definidas, sua instabilidade é grande, e eles não se deixam apreender em taxinomias compactas” (MAINGUENEAU, 2006, p. 112). Essa concepção revela que os discursos são flexíveis e as relações interdiscursivas muito abrangentes, o que demanda, segundo o autor, a necessidade de reconhecer a existência de um quadro dinâmico, não necessariamente imposto

pelo tipo ou gênero de discurso a ele relacionado, mas sobre aquilo que a enunciação constrói, seu próprio dispositivo de fala denominada pelo autor de cenografia.

3.3. CENOGRAFIA

A cenografia pode ser entendida como um ato singular de realização discursiva. Ela não se apresenta como uma moldura, como se já viesse construída no interior de um quadro cênico, mas é a enunciação, por seu próprio desdobramento, que se desenvolve para legitimar a sua própria fala no discurso. O estatuto do enunciador e do coenunciador, na cenografia, é validado por meio das categorias de tempo e espaço desenvolvidas pela enunciação. Assim, segundo Maingueneau (2013), ela é a primeira instância que alcança o coenunciador, antes mesmo da cena englobante e genérica, pois “o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar” (MAINGUENEAU, 2014, p. 123).

No interior da atividade enunciativa, sobre a qual a cenografia é construída, associa-se a figura do enunciador a de um coenunciador, ambas instituídas por um sistema de posições que não coincidem, necessariamente, com as categorias de lugares ocupados na troca verbal.

trata-se de três polos indissociáveis: em certo discurso político, por exemplo, a determinação da identidade dos parceiros da enunciação (...) está em sintonia com a definição de um conjunto de *lugares* (...) e com *momentos de enunciação* a partir dos quais o discurso pretende ser proferido, de modo a fundar seu direito à palavra (MAINGUENEAU, 2006, p. 113) (grifo do autor).

A cenografia torna-se, assim, produto e processo daquilo que o discurso constrói, ou seja, é por meio dos índices localizáveis na materialidade do texto que ela se mostra. Ela não é pré-construída, mas, paralelamente ao desenvolvimento do discurso, “esforça-se por instituir progressivamente seu próprio dispositivo de fala” (MAINGUENEAU, 2006, p. 114).

Sendo o MDP um gênero portador de enunciados e discursos atrelado a uma esfera de atividade mais específica (educacional), sua maneira de “dizer” imprime uma maneira de “ser” daquele que se coloca como seu coenunciador. Essas formas de aderência revelam-se ao professor como propostas didáticas e pedagógica indispensáveis ao ofício da profissão, especificamente no MDP, com sugestões de atividades e repostas moldadas.

4. ETHOS E INCORPORAÇÃO NO PROCESSO DISCURSIVO

Fazer uso da palavra implica uma tomada de posição, por meio da qual um enunciador mobiliza-se em torno de um projeto discursivo do qual ele se julga responsável e por meio do qual é possível depreender uma imagem de si, um *ethos*. Tradicionalmente, essa noção esteve associada aos estudos da retórica clássica, à prática jurídica ou aos enunciados orais, os quais buscavam, pela prova do *ethos*, “mobilizar tudo aquilo que, na enunciação, contribui para emitir, moldar a imagem do orador” (MAINGUENEAU, 2020, p. 10).

Se na retórica clássica o *ethos* era depreendido por suas características voluntaristas, psicologizantes e sociológicas, as quais denotam um certo domínio do enunciador sobre seu auditório (pelo exame do que e como ser persuasivo para tal ou qual tipo de indivíduo), nas propostas do autor a noção não pode desvencilhar-se de sua envoltura discursiva, o que implica dizer que todo *enunciado* é produto de uma *enunciação* que implica uma cena (MAINGUENEAU, 2013), a partir da qual emerge a imagem de um corpo e de uma voz apoiados não somente ao que é dado ao olhar e no caráter construído por vias de premissas argumentativas implícitas, mas principalmente no que o enunciador diz e no modo como diz. Mesmo o locutor não tendo controle total sobre qual *ethos* deseje dar visibilidade, é o posicionamento que assume, em determinado campo discursivo, que se alinha (ou não) a uma rede de valores e identidades enunciativas identificáveis, podendo favorecer (ou não) o engendramento discursivo a partir da imagem de um fiador. Nesse sentido,

o poder de persuasão de um discurso consiste em parte em levar o leitor a se identificar com o movimento de um corpo investido de valores socialmente especificados. A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse “fiador” que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado (MAINGUENEAU, 2013, p. 108).

Dadas as circunstâncias, compreende-se que todo texto, dado a um movimento de leitura singular, faz emergir a imagem de um fiador, um corpo investido de valores sociais cuja origem remete a uma instância subjetiva, cuja manifestação discursiva, segundo Maingueneau (2008), está além de uma posição empírica. Essa instância implica o reconhecimento de: i) *um tom*: ideia de entonação que acompanha lugares enunciativos e remete tanto a textos orais como escritos e, mais atualmente, aos iconotextos; ii) *um caráter*: conjunto de traços psicológicos e também de representações imaginárias do locutor (estereótipos do mundo ético dos atores sociais) e iii) *uma corporalidade*: representação do corpo do enunciador. Não especificamente o corpo oferecido ao olhar, mas as imagens e

características determinadas por um lugar construído, discursivamente, no interior de um quadro histórico e ideológico.

Com base no autor, ainda, compreende-se que a noção de *ethos* discursivo é coextensiva, o que implica dizer que ele não pode ser dissociado dos destinatários, constitutivos da atividade verbal, pois sua efetividade só se torna plena no momento da recepção, instância na qual o público o “incorpora” como garantia da enunciação. O autor cunhou o termo “incorporação” para se referir a esse processo de identificação do coenunciador com o enunciador e a adesão a ele em determinada posição discursiva, o que ocorre em três frentes indissociáveis: (1) o coenunciador atribui ao enunciador uma "corporeidade enunciativa"; (2) o coenunciador incorpora essa corporalidade, composta de uma série de esquemas sociais e visões de mundo; (3) as duas “incorporações” anteriores constituem uma entidade maior, o “corpo” imaginário daqueles que aderem ao mesmo discurso e fazem parte de uma mesma comunidade discursiva.

Para que o processo de incorporação seja eficaz, na visão do autor, o *ethos* deve estar alinhado à conjuntura histórica implicada em uma cena enunciativa, da qual a “adesão dos sujeitos ao universo conflituoso pelo locutor” tem papel fundamental (MAINGUENEAU, 2020, p. 14). No caso deste estudo, é um livro, que não é simplesmente qualquer livro, mas uma representação histórica de um material de apoio pedagógico assumindo o lugar de fiador do discurso educacional, pelo qual busca incorporar o professor por meio de cenografias inscritas e validadas em modelos culturalmente estabelecidos no coletivo da profissão.

5. REPRESENTAÇÕES DIDÁTICAS NO MANUAL DO PROFESSOR: UM *ETHOS* EM CENA

Atualmente, abordar tópicos gramaticais de maneira solta e descontextualizada é um ponto negativo de qualquer livro didático que visa submeter-se a uma avaliação de caráter nacional (como é o caso do PNLD). Além disso, tratar a gramática sem se preocupar com o contexto é posicionar-se na contramão da instância acadêmica, que é uma das instâncias de validação mais importantes para a sustentação do mercado editorial de livros didáticos no país.

A mobilização de estratégias em direção a essas instâncias reforça o imaginário de fragilidade da profissão docente ao mesmo tempo em que legitima um *ethos* didático nas cenas enunciativas que o MDP produz.

Observemos como o *ethos* é construído na materialidade da linguagem pela análise da figura a seguir:

Figura 01 – Tratamento dos objetos de ensino no MDP

A língua em foco

TEXTO, DISCURSO, GÊNEROS DO DISCURSO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta anedota:

O pai do Joãozinho fica apavorado quando este lhe mostra o boletim:
— Na minha época, as notas baixas eram punidas com uma boa surra — comenta contra-feto.
— Legal, pai! Que tal pegarmos o professor na saída amanhã?

(Clarinda Buchheit, *Atividade para o 6º ano de 1ª série*, Editora Moderna, 2009, p. 58.)



1. Observe a situação em que se dá o diálogo entre pai e filho.

a) O momento é tenso ou descontraído? Por quê? É tenso, pois o filho foi mal na escola e vai receber o boletim para o pai.

b) Como está o pai? Justifique sua resposta com palavras do texto. Passa uma sensação de preocupação, conforme mostra o emprego das palavras apavorado e contra-feto.

2. Observe a fala do pai de Joãozinho.

a) O que ele quer dizer ao comentar que, em sua época, as notas baixas eram punidas com surras? Quer dizer que Joãozinho também merece ser punido.

b) Portanto, nesse momento, que imagem ele provavelmente tem de Joãozinho? Quer ter uma imagem ruim.

c) Você acha que o pai pretende dar uma surra no filho? Baseado na fala de que o filho está estudando ou não se esforça.

d) Então, com que intenção o pai faz esse comentário? Que imagem de si mesmo ele quer passar para o filho? 2. a) Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente não, pois, ao falar de surras em sua época, ele se compara com seu filho atual, que não está sendo punido. b) Baseado na fala de que o filho está estudando ou não se esforça.

3. O humor da anedota está no mal-entendido que há entre pai e filho quanto à compreensão da fala do pai.

a) De acordo com a fala do pai, quem supostamente merecia algum tipo de punição? Por quê? Joãozinho, pois, se ele foi mal na escola, é porque não estudou.

b) Por que a resposta de Joãozinho surpreende? Porque mostra que ele entende a situação, e o pai não passou a ser o professor.

CONCEITUANDO

No diálogo que tiveram, pai e filho produziram **enunciados**.

Enunciado é tudo o que o locutor enuncia, isto é, tudo o que ele diz ao locutário numa determinada situação.

O conjunto dos enunciados produzidos em uma situação comunicativa constitui o **texto**.

Texto é um enunciado ou um conjunto de enunciados, verbais ou não verbais, que apresenta unidade de sentido.

Fonte: MDP do 6º ano, Português Linguagens (2009, p. 58).

A seção didática “A língua em foco”, nos leva a inferir que o foco da seção é a língua e não apenas a gramática e suas particularidades normativas. Trata-se de um enunciado que

situa o MDP numa determinada posição de dizer que nos obriga a olhar para esta seção didática com uma perspectiva de ensino que se diferencia do modelo de ensino tradicional. Na seção apresentada, o foco é a “língua” (objeto da linguística, na definição de Saussure) e não especificamente a “gramática”, (objeto de uma prática e ensino hoje pouco prestigiada pelas instâncias que avaliam os MDP).

Desde o momento em que se instituiu uma comissão para avaliar os livros que o governo compraria e se fez necessário a presença da universidade nesse processo, um discurso de legitimação acadêmica começa a emergir nas propostas desses materiais reforçando o conjunto das representações didáticas e pedagógicas que lhe são conferidas, acentuando cada vez mais forte um *ethos* de referência que o material propaga: de detentor e controlador de saberes. Essa imagem reforça a ideia, segundo Pacífico e Romano (2011, p. 2), de que “ao mesmo tempo que o discurso oficial finge romper com o molde, ele controla professores e alunos por meio de indicações, de roteiros de escrita, de receitas, colocando-os como alguém que não é sujeito da linguagem, mas que está sempre em vias de ser”.

O tópico de estudo da língua apresentado na seção didática sob a forma do enunciado: “*Texto, Discurso, Gênero do Discurso*”, nos leva ao encontro de pelo menos três tendências da pesquisa no campo da linguagem: *a)* aos estudos científicos que tomam o texto como unidade de sentido e forma de realização da língua, conhecido como Linguística Textual; *b)* aos estudos que compreendem o fenômeno da linguagem através de processos discursivos e enunciativos, entendido como Análise do Discurso e *c)* aos estudos que compreendem o funcionamento da língua a partir de seus usos nas diversas esferas de relações sociais, com ênfase nas teorias bakhtinianas, na Análise Dialógica do Discurso, e de seus seguidores. A tentativa de incorporar às propostas pedagógicas do livro diferentes perspectivas teórico-metodológicas do fenômeno da linguagem não constitui uma tarefa fácil. O que se nota é uma preocupação mais com a adesão das escolas ao uso do livro do que propriamente com o efeito desses saberes na conjuntura escolar.

No subtópico “CONCEITUANDO”, a introdução de alguns conceitos teóricos referentes ao estudo do texto e de seus aspectos enunciativos, bem como a oferta de designações como: locutor, situação comunicativa, unidade de sentido, remetendo a aspectos específicos do campo da linguagem, colocam em cena pelo menos dois posicionamentos enunciativos. Primeiro evidencia-se que há a posição do livro didático (tendo por trás a instância acadêmica e autores de obras didáticas) como aquele que sempre tem algo a ensinar. O MDP, nesse sentido, traz o tom pedagógico, condutor do desenvolvimento do tópico de

estudo e coloca em evidência um lugar de espectador/aprendiz, ora ocupado pelo professor, ora pelo aluno. Isso é reforçado pelas restrições da cena genérica. Trata-se de uma cena do gênero aula em que a condição de êxito mais proeminente é o estatuto dos parceiros legítimos (MAINGUENEAU, 2013), a partir do qual é possível depreender de quem parte e a quem se dirige a fala.

Ao traçar estratégias de compreensão sobre definições conceituais, enunciado/texto, locutor/locutário, o MDP não apenas estabelece posicionamentos discursivos, mas nos revela, no dizer de Pacífico e Romano (2011, p. 4), “uma outra formação imaginária sobre o sujeito-professor, isto é, um sujeito que precisa ser formado por outro que detém um poder/saber para tal, uma voz de autoridade”. Ao assumir tal posicionamento, porque ao mesmo tempo em que diz, se faz mostrar enunciativamente por um *ethos* de autoridade, o MDP busca dar visibilidade à atividade docente como trabalho enraizado em um domínio de conhecimento aprofundado e específico e nesse sentido, ele se coloca como fiador de uma instância de referência. Ser professor e aluno, ao mesmo tempo, encena a fala de um corpo, segundo Maingueneau (2020), que se coloca como porta-voz de um lugar, cujas práticas pedagógicas têm no discurso acadêmico-científico um ponto de ancoragem, além de revelar a imagem de um professor que é cobrado a se reinventar continuamente.

A figura seguinte ratifica um pouco mais os posicionamentos enunciativos estabelecidos na cena enunciativa mencionada anteriormente, mobilizado por um tema bastante comum, atualmente, nos MDP, “*As Variedades Linguísticas*”. Nela, há uma tentativa do MDP em abarcar o problema da variedade linguística do português utilizando como referência um quadrinho do personagem Chico Bento. É fato que a utilização de um recurso como este facilita a vida do professor. Em vez de perder um dia para fazer uma entrevista com um falante de uma comunidade ribeirinha, da roça, ou outra qualquer; gastar horas para transcrever, analisar as falas coletadas e propor atividade em cima disso, parece mais viável, nesta situação, utilizar um exemplo fictício. A questão levantada, segundo Bagno (2007, p. 121), é que esses exemplos “não são representações fiéis das variedades linguísticas que eles supostamente veiculam”. Vejamos:

Figura 02 – Tratamento dos objetos de ensino no MDP

A língua em foco

AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Chico Bento e Rosinha são personagens das histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa. Nas histórias, eles são namorados e moram na roça. Leia esta tira com as duas personagens:



Maurício de Sousa Produções





(Chico Bento, nº 140.)
FMA

1. No 1º quadrinho, que tipo de sonho Rosinha descreve a Chico? O sonho de um casamento.
2. No 2º quadrinho, Rosinha faz uma pergunta a Chico Bento. Levante hipóteses:
 - a) Na sua opinião, o que ela esperava como resposta de Chico? Resposta pessoal. Sugestão: Talvez algo como "Como você está linda?".
 - b) Pela resposta do garoto, o que ele deve estar pensando a respeito do noivo? Ele está pensando que o sonho não vai ser ele, apesar de ele ser o namorado dela.
3. A língua portuguesa que falamos no Brasil não é igual em todo lugar. Nessa tira, por exemplo, Chico Bento e Rosinha, por viverem no campo, falam o "dialeto caipira", isto é, um português diferente daquele que é usado em outros lugares. Se você fala de modo diferente do deles, então que palavras utilizaria no lugar de:

<ol style="list-style-type: none"> a) "frô"? <small>fr</small> b) "laranjera"? <small>laranja</small> c) "ocê"? <small>ocê</small> 	<p><small>Professora: O objetivo do exercício não é fazer a correção da linguagem dos personagens. Se, ao contrário, quiser comentar, poderá comentar com os alunos sobre outros casos de diferenças da variedade padrão escrita.</small></p>
---	---
4. A língua usada por Chico Bento e Rosinha é diferente daquela utilizada por jornais, revistas e livros. Apesar disso, é possível compreender o que eles dizem? Sim, por falarmos.
5. Se você e sua família vieram de uma região do país diferente daquela em que você mora atualmente, comente com os colegas: Que diferenças há entre o português falado naquela região e o

O que é dialeto?

Dialeto é uma variante regional da língua. A variação pode se dar no vocabulário, na pronúncia e até no significado de palavras.

Babel das línguas

Você sabe quantas línguas existem no mundo? No passado, já existiram cerca de 10 mil; hoje são cerca de 6 700 línguas. Estima-se que metade delas irá desaparecer até o ano de 2050, o que significa que uma língua irá se extinguir a cada cinco dias.

O Brasil, por causa de suas populações indígenas, está entre as dez nações com o maior número de línguas. Ao todo, existem 195 línguas em nosso país.

Fonte: Marcelo Duarte. O guia dos contos — Língua portuguesa. São Paulo: Panda, 2005, p. 24.

Fonte: MDP do 6º ano, Português Linguagens (2009, p. 44).

O problema suscitado na presente análise é que há uma cenografia viabilizada na proposta didática do livro que diz respeito ao fato de que o professor é poupado ou não é digno de assumir um posicionamento discursivo que busque, pelo exercício da pesquisa, alternativas didáticas e pedagógicas para tratar de temáticas e demandas atualmente em evidência no seu campo de atuação. O silenciamento de sua autonomia não é sem razão, pois visa, segundo Pacífico e Romano (2011), a manutenção do poder pelas instâncias que deliberam e oficializam o discurso dominante de uma conjuntura. Ao abordar questões como essa, o MDP se apresenta como novo, atual e digno de confiança por um *ethos* didático que apresenta.

Um aspecto que vale ressaltar está relacionado ao paradoxo que emerge desse processo: ao mesmo tempo em que se coloca como fiador do processo enunciativo que engendra, por um discurso legitimado nas instâncias acadêmicas e oficializadas de avaliação do PNL, o MDP recobre o tema da variação sob uma ótica prescritiva. Por exemplo, na questão 3 (da figura 2), o professor é chamado a se atentar para o fato de que o dialeto falado por Chico e Rosinha constitui uma forma particular do português e que, por isso, o objetivo do exercício não é fazer correção da linguagem das personagens. Ora, se o livro propõe a utilização de outros termos no lugar de “frô”, “laranjera” e “ocê”, e mais adiante trata da variação como “desvio da variedade padrão”, nitidamente está fazendo comparação entre duas formas de falares bem distintas das quais apenas uma é apresentada como podendo ser usada pelo aluno. É um jeito de se afirmar X dizendo “não faça X”. Disso resulta o entendimento, segundo o qual, apesar de se ter ciência das múltiplas formas de realização da língua existentes em nosso país, apenas uma se reveste de um prestígio social reconhecido, que não é a falada pelos personagens do quadrinho (caipiras), mas a utilizada por “jornais, revista e livros”, a qual se deve entender como língua padrão, conforme se atesta na questão 4 da seção mostrada.

Um outro efeito discursivo que emerge dessa cenografia didática resulta da constatação segundo a qual a variedade padrão não varia, isso porque ela não habita no

“regional da língua”², mas num lugar de privilégio, da cultura letrada. Ou seja, subtrai-se o professor, enquanto sujeito também de linguagem, da cena de enunciação para afirmar que “os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais ‘correto’, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação” (BAGNO, 2007, p. 120). Um exemplo disso pode ser atestado quando se tenta reproduzir o falar caipira (na escrita dos balões) e se grafa os infinitivos verbais “entrá” e “dizê”, na voz da personagem Rosinha, como uma variedade regional. Segundo os estudos sociolinguísticos de base educacional³, o apagamento do /r/ final em verbos infinitivos, bem como em palavras como “dor”, “amor”, “professor” etc. é característico de qualquer variedade do português brasileiro, principalmente nos estilos menos monitorados. Somente um estudo detalhado, com propriedades metodológicas mais específicas, como os que utilizam as próprias experiências linguísticas dos alunos em sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2004), pode atestar em quais situações de fala esse fenômeno tende a ser mais preservado ou apagado e os fatores internos ou externos à língua envolvidos.

O MDP é um objeto que tem muitos direcionamentos, dentre os quais um lhe confere uma singularidade bem particular: sua utilização na esfera escolar. A primeira coisa que essa singularidade nos comunica, dentre tantas outras, é o fato de que especificidades no seu modo de concepção resultam em particularidades na forma de produção e, conseqüentemente, no modo de compreensão (suas representações didáticas). Portanto, sua manifestação empírica, entrelaçada pelo agenciamento⁴ de cores, formas pictográficas envolvidas, entre outras, são indissociáveis ao modo de organização da instância que o faz circular. Não se lê um livro didático como se lê um romance, por exemplo, pela não obrigatoriedade de uma leitura linearizada (da introdução ao capítulo 1, passando pelo 2, às conclusões). Em sua materialidade iconotextual, um dos recursos que mais favorece a propagação de um *ethos* de referência didática é o agenciamento e a interação de cores na constituição de sua estrutura. Vejamos, nas figuras 3 e 4 (referente a uma mesma sessão didática) , o modo de funcionamento de tais procedimentos discursivos nas propostas didáticas do material:

Figura 3 – Aspectos iconotextuais no MDP.

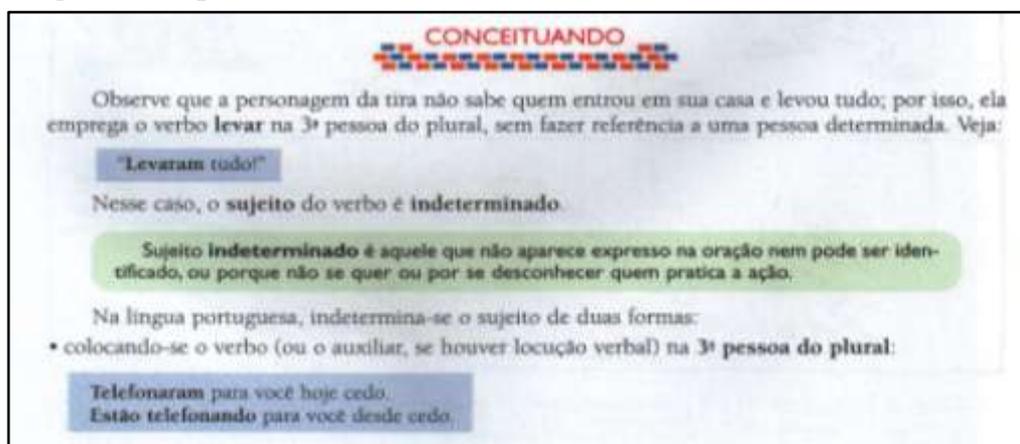


² Vide
³ Cite
Univer
⁴ A no
conta
preemi

guística da
tiva de dar
ma muito

Fonte: MDP do 9º ano, Português Linguagens (2009, p. 28).

Figura 4 – Aspectos inconotextuais no MDP.



Fonte: MDP do 9º ano, Português Linguagens (2009, p. 28).

A figura 3, assim como as anteriormente mostradas, traz o exemplo de uma seção didática intitulada “*A língua em foco*”, escrito sobre uma tarja alaranjada, escrito em tamanho de fonte alterada em relação ao restante da página, o que facilita sua localização no desenvolvimento do capítulo sem muitos esforços visuais. O que chama atenção é que o simples repouso visual nesta seção induz o leitor a percorrer outros pontos fortes relacionados a ela quase sem nos darmos conta disso:

- o título “*A língua em foco*”, destacado dentro de uma cápsula laranja, informa ao leitor que se trata de uma seção sobre um tópico gramatical, por analogia a forma repetida como que se faz esse procedimento ao longo do livro;
- o subtópico “*sujeito indeterminado*” em cores fortes e tamanho de fonte destacada informa imediatamente qual é o tópico gramatical em estudo nesta seção;
- os exemplos colocados em relação ao assunto são destacados em caixas com fundo colorido: “*Telefonaram pra você hoje cedo; Levaram tudo.*”
- um conceito gramatical sobre o tópico tratado é destacado dentro de uma cápsula com fundo colorido: “*Sujeito indeterminado é aquele que não aparece expresso na oração nem pode ser identificado, ou porque não se quer ou por se desconhecer que pratica a ação*”.

Disso conclui-se que os pontos de ancoragem que o livro traz colocam em cena um projeto didático pelo movimento de um corpo investido de saber do qual o MDP julga indispensável no programa de aula do professor (conceitos gramaticais, propostas de exercícios, exemplos ilustrativos, etc.). Nesse sentido, o agenciamento, nesta cenografia de aula, tem papel importante, porque visa dar protagonismo ao papel que o MDP tem no programa de aula do professor, facilitando a busca de índices localizáveis em uma leitura rápida e não linear. O MDP, nesse sentido, incorpora a dinamicidade de um tempo histórico sobre o qual a escola não pode se opor, simulando efeitos visuais tal qual a tela de um computador ou celular. Mas na verdade, o que se quer é atrair a atenção do leitor do livro para algo que lhe chame atenção e lhe desperte o interesse. Por exemplo, o professor que estiver decidido a trabalhar, em sua próxima aula, com exercícios sobre sujeito indeterminado, já tem como pressuposto que adjuntos a uma seção didática sempre há modelos de exercícios com respostas prontas e localizados por movimentos breves de rastreamento visual. Na hora que esse mesmo professor for consultar o livro pode encontrar, também, um conceito gramatical sintetizado e de fácil memorização.

Em suma, além de cumprir um papel pedagógico, estabelecendo divisões entre tópicos de ensino, o MDP revela uma tomada de posição sobre um conjunto de orientações e representações didáticas que remetem às questões epistemológicas e políticas, as quais no contexto pragmático do MDP entra em favor de seu próprio uso. A cenografia revelada, no material analisado, nos mostra um *ethos* didático, que, em circunstâncias específicas, constitui

uma voz de referência didática no contexto da profissão de professor. Essa voz permite a este último, inclusive, a possibilidade de escolha daqueles tópicos que lhe interessam (por exemplo, definições gramaticais) e o descarte de outros (o estudo de textos, por exemplo), sem que esses outros tópicos deixem de estar presentes no livro ou sejam desconsiderados em sua avaliação. Além disso, vale observar, a composição iconotextual do material analisado favorece essas estratégias enunciativas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões propostas neste artigo buscaram mostrar que o livro didático e sua versão voltada ao professor (manual do professor) são portadores de um discurso de referência que lhe confere um *ethos* didático, identificável pelo modo como mobiliza estratégias discursivas e visuais na condução de tópicos de aula direcionado ora ao professor, ora ao aluno.

Ao assumir a responsabilidade enunciativa, a partir de um posicionamento demarcado no interior da instância educacional, o MDP faz emergir o lugar de seu outro, seu coenunciador, neste caso, ocupado pelo professor. Pelas análises produzidas, notamos que o MDP imprime ao docente, por meio de cenografias validadas, condições de êxito ao exercício da profissão, mais especificamente, no que tange ao ensino da língua portuguesa. Trilhar os rastros deixados por uma encenação didática mediada por um discurso de validade no campo acadêmico, de alguma forma, consiste em impor condições sobre o êxito da profissão. Um outro aspecto a ressaltar diz respeito ao fato de que o MDP, assim como o LD direcionado ao aluno, configura um instrumento de apoio pedagógico que exerce forte influência sobre o dia a dia escolar desses atores sociais, e que por isso, precisa reafirmar constantemente seu caráter pedagógico nesse contexto, não por uma imposição velada, mas pela aderência de um *ethos* didático em evidência.

Portanto, pudemos observar que o Manual do Professor consiste em um livro didático (análogo ao do aluno) acrescido de sugestões de atividades com respostas ao professor, uma espécie de moldura, ratificada, segundo Choppin (2004), por uma função referencial que cumpre no contexto escolar, demandando orientações teórico-metodológicas específicas e propostas de avaliação da aprendizagem. Desse modo, entende-se que a presença do MDP não se constitui no vazio, mas designa o lugar de um discurso sobre as fragilidades do papel docente, atestado por um imaginário que circunscreve o professor à condição de passividade e

reprodutor de modelos de ensino cuja autoria não perpassa por suas experiências. Por fim, as demandas sobre o que deve ou não o professor ensinar, mobilizadas nas cenografias didáticas viabilizadas no livro, faz emergir um *ethos* de autoridade, sustentado por um discurso institucional e acadêmico, revelando uma relação de poder de um sobre o outro, mas no que tange a condução do objeto de ensino; ao desenvolvimento dos conteúdos procedimentais; do “saber fazer” (pra usar uma expressão oficializada) os encaminhamentos pedagógicos são modelados e superficiais.

Scenografies of teaching work in the portuguese language Teacher Manual

ABSTRACT:

This article aims to understand the scenography of teaching work in the teacher’s manual (MDP) and the didactic *ethos* propagated in its pedagogical proposals as a condition of success in the day-to-day of the classroom. It offers an iconotextual approach discursively constituted in the visual and textual materiality of the MDP, aligned with the theoretical and methodological perspectives of the French Discourse Analysis, based on the contributions of Dominique Maingueneau (2020; 2015; 2013), specifically in what it concerns the notions of scenography and discursive *ethos*. The object of study are the MDPs of the 6th and 9th grade of elementary school is the Portuguese Languages collection by William Roberto Cereja and Tereza Cochar Magalhães, 5th reworked edition, year 2009, approved in the PNLD 2011 edict, which drew attention for the great adhesion in urban schools of the municipality of Cameté-Pará. The research shows that the MDP, as well as the textbook directed to the student, is an instrument of pedagogical support that exert a strong influence on the teacher's day-to-day school and, therefore, need to reaffirm constantly their pedagogical character in this context by the adherence to a referential didactic *ethos*.

KEYWORDS:

Portuguese language textbook. Teacher manual. Teaching scenography. Discursive *Ethos*.

REFERÊNCIAS:

ARAGUTE, Tânia Aiko & BARZOTTO, Valdir Heitor. O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa. In: Rita Maria Diniz Zozzoli & Maria Bernadete de Oliveira. (Org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: Edufal, 2008, p.157 - 170.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editora. 2007.

BATISTA, A. A. G. & R. H. R. Rojo (2004) **Livros didáticos no Brasil: elementos para um estado do conhecimento**. Pesquisa realizada para a UNESCO (mimeo).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. doi:10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122. Acesso em: 2021-01-30.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (Col. Linguagem, nº. 4)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Módulos Programas do Livro**. Formação pela escola. Brasília, MEC/FNDE/SEED, 2006.

BUNZEN, Clécio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), v. 1, p. 557-562, 2005.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa** [online]. 2004, vol.30, n.3, pp. 549-566.

FREITAG, Bárbara et all. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. **Variações sobre *ethos***. São Paulo: Parábola, 2020.

_____. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 6ª edição ampliada. São Paulo, Cortez, 2013.

_____. **Cenas da enunciação**. Org. Sírío Possenti & Maria Cecília Pérez de Souza e Silva. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. 3ª ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp – Editora Pontes, 1997.

MARCUSCHI, Elizabeth, Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. & BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Lucerna: Rio de Janeiro, 2001.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano & ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Letramento, autoria e interpretação - a propósito de uma competição. **Revista Linguagem**, n. 1, v. 16, 2011.