



Um olhar semiótico sobre livros didáticos para o ensino de língua materna no Brasil e na França¹

Luciano Magnoni Tocaia²

Gláucia Muniz Proença Lara³

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise linguístico-discursiva a partir do cotejo de dois livros didáticos para o ensino de língua materna: *Fleurs d'Encre 3^e*, para o ensino de Língua Francesa, e *Português Linguagens 9^o* ano, para o ensino de Língua Portuguesa. Examinam-se, pelo quadro teórico-metodológico proposto pela semiótica discursiva francesa, os procedimentos de instauração de pessoas e tempos no enunciado, bem como os procedimentos de tematização e figurativização dos discursos em questão.

Palavras-Chave: semiótica discursiva; livro didático para ensino de língua materna; tematização e figurativização.

¹ DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2020.172324>.

² Docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. Endereço para correspondência: lucianotocaia@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1259-2045>.

³ Docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. Endereço para correspondência: gmplara@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3813-1850>.

Introdução

Este artigo busca, sob o viés teórico-metodológico proposto pela semiótica francesa, cotejar e analisar discursivamente livros didáticos para o ensino de língua materna no Brasil e na França. Seu objetivo é tratar, prioritariamente, da sintaxe e da semântica discursivas, no âmbito das quais se examinarão, respectivamente, as projeções da enunciação no enunciado e os procedimentos de tematização e de figurativização em *Fleurs d'encre Français 3^e* (Bertagna; Carrier, 2012), para o ensino de língua francesa, na França, e *Português Linguagens 9^o ano* (Cereja; Magalhães, 2010), para o ensino de língua portuguesa, no Brasil.

Os livros didáticos analisados serão considerados como discursos, já que o discurso é a unidade de análise da semiótica de linha francesa. Assim, consideramos que o homem percebe e recorta o mundo por meio de discursos e, de discurso em discurso, investigam-se os mecanismos de actorialização, temporalização e espacialização, eixos fundamentais para que se compreenda o processo de discursivização.

Os livros escolhidos como *corpus* deste trabalho são alguns dos mais vendidos e adotados, na atualidade, pelas escolas em seus respectivos contextos de ensino de língua materna. Nosso olhar volta-se para os volumes dedicados à *Troisième (3^e)*, no sistema educativo francês, e ao 9^o ano do Ensino Fundamental, no Brasil, por se tratar, em ambos os casos, do ponto de transição entre o ensino fundamental e o ensino médio (*lycée*). Optamos, para fins de análise, pela observação das práticas didáticas relativas ao ensino de leitura, análise linguística e produção de texto.

O presente artigo organiza-se em três partes: a primeira examina os procedimentos da sintaxe e da semântica discursivas desenvolvidas pela semiótica para determinar as relações estabelecidas entre a enunciação e o discurso, distinguindo-se no livro didático francês *Fleurs d'encre Français 3^e* (doravante FDE) tanto as diferentes formas de projeção da enunciação no enunciado (mais especificamente, as categorias de pessoa (actancial) e de tempo) quanto a instauração de percursos temáticos e seus possíveis revestimentos figurativos; a segunda, nos mesmos âmbitos enunciativo-discursivos expostos anteriormente, volta-se para o livro didático brasileiro *Português Linguagens 9^o ano* (doravante PL); na terceira parte, já caminhando para as conclusões, comparamos os dois livros em busca de similaridades e diferenças que possam nos desvelar aspectos relevantes da cultura e do ensino da língua materna na França e no Brasil.

2. O livro didático *Fleurs d'encre 3^e* (2012)

No caso de FDE, o livro apresenta-se organizado globalmente em dois módulos maiores: um de cor branca, que denominaremos estudo dos textos, embora nem sempre as atividades apresentadas estejam relacionadas à interpretação de textos, e um de cor laranja, relacionado ao estudo da língua. A estrutura de organização em dois módulos diferentes (estudo dos textos e da gramática) cria dois blocos independentes de atividades ou de reflexões sobre o ensino da língua francesa. Isso não impede, porém, que se estabeleça um elo entre as atividades de análise linguística e as atividades de produção oral, produção escrita, atividades de leitura, todas constituintes do trabalho com textos.

No tocante às projeções da enunciação no enunciado, trataremos, como já foi dito, das categorias de pessoa (actancial) e de tempo. Dessa forma, verificamos que a interação em FDE se dá tanto no nível da enunciação enunciada quanto no do enunciado enunciado. Logo, podemos afirmar que o livro didático em questão apresenta uma interação entre sujeitos (autor, aluno e professor) que pode ser considerada subjetiva, uma vez que se vê o predomínio de enunciados em primeira (e segunda) pessoa, no tempo do “agora”, que caracterizam a enunciação enunciada. Portanto, (re)constrói-se, por um simulacro discursivo, o ato de dizer, ou seja, o ato da enunciação. Esses discursos que têm por objetivo criar um simulacro da enunciação produzem, normalmente, efeitos de sentido de proximidade discursiva, isto é, cria-se a impressão de uma intimidade entre o enunciador e o enunciatário.

O narrador interpela o narratário⁴ tanto por meio dos enunciados dos exercícios, quanto pelas questões que são propostas para a realização dos exercícios. Em FDE, por meio de uma debreagem enunciativa de 1^o grau, há a instauração de um narrador em primeira pessoa, embora de maneira implícita, como vemos nos exemplos a seguir: “*Qu’est-ce que ces noms évoquent pour vous?*” (Bertagna; Carrier, 2012, p. 118); “*Qu’observez-vous dans le ciel?*” (Bertagna; Carrier, 2012, p. 119). Ao se dirigir ao aluno e tratá-lo por “*vous*”, relação que na teoria da enunciação seria representado pelo binômio inseparável “eu-tu”, o narrador, além de instaurar aquele com quem se fala (seu narratário, o “tu”, simulacro do enunciatário implícito), também se instaura, uma vez que o “tu” pressupõe o “eu” que, por outro lado, não se constitui sem o “tu”.

⁴ Segundo Fiorin (2003, p. 163), há basicamente três instâncias enunciativas: 1) aquela em que se considera a enunciação como ato implícito de produção do enunciado, ou seja, aquela em que se toma a enunciação como sempre pressuposta pela própria existência do enunciado. Temos, nesse nível, enunciador e enunciatário (eu/tu) que correspondem à imagem do autor e à do leitor construídas pela obra; 2) aquela em que eu e tu, chamados, respectivamente, de narrador e narratário, se instalam no enunciado; 3) aquela em que o narrador, já instalado no texto, dá voz em discurso direto a uma personagem (um eu que se dirige a um tu). Temos, então, o par interlocutor/interlocutário.

O pronome “vous” se caracteriza como dito de *politesse* (polidez) na obra analisada. A comunicação em sala de aula é marcada, portanto, por um desequilíbrio, uma vez que, culturalmente, o pronome “vous” de *politesse*, aquele dirigido a uma só pessoa, é usado na França para estabelecer relações de menor proximidade e, portanto, maior formalidade entre as pessoas. Dessa forma, o narrador expressa o desejo de que se crie um efeito de distância face ao narratário; reforçam-se, assim, traços de formalidade e de falta de intimidade, frutos de uma relação assimétrica. Obtém-se, daí, um efeito de sentido de respeito e de afastamento, uma espécie de manutenção da diferença, já que o enunciador (autor do livro didático) não se coloca no mesmo nível de igualdade que o aluno, visto ser ele o detentor do saber. Como tal, o narrador não pode se colocar no mesmo nível do narratário, pois se o fizer, não vai ser aceito como aquele que possui o conhecimento. Cria-se também um efeito de sentido de superioridade, quanto ao saber, pelo menos. Excluem-se, portanto, os efeitos de igualdade e de pessoalidade das relações estabelecidas em um mesmo patamar.

Encontramos, também em FDE, outra estratégia da enunciação para a instauração de suas marcas no enunciado: o mecanismo de perguntas e respostas, procedimento discursivo que gera um efeito de sentido de aparente diálogo entre os pares. Esse mecanismo se constrói no livro de duas formas distintas: uma primeira, em que há a presença explícita do pronome pessoal ao qual o narrador se dirige, portanto, mais direta; uma segunda em que, mesmo sem a explicitação do pronome pessoal (normalmente o pronome “vous”), há a instalação do narratário, porém de forma implícita, visto que, ao se fazer uma pergunta, pressupõe-se que alguém responderá, mesmo que indiretamente. O exemplo ilustra o que afirmamos: “*Que peut-il symboliser, selon vous, l’arrière-plan? Pourquoi?*” (Bertagna; Carrier, 2012, p. 117, grifo nosso).

Embora haja o predomínio em FDE de uma comunicação enunciativa entre os interlocutores, existem momentos em que o enunciador opta por instaurar em seus enunciados não mais os actantes, o espaço e o tempo da enunciação, mas os actantes do enunciado (ele) e o tempo do enunciado (então), procedimento discursivo dito *debregem* enunciativa. Analisando, inicialmente, a questão actancial, vemos, por meio desse recurso, um ocultamento da enunciação, não sendo possível, dessa maneira, recuperar suas marcas. Para tanto, o narrador, projetado no discurso-enunciado pelo enunciador, serve-se de alguns mecanismos da linguagem, tais como: a) o uso do pronome “il” impessoal: “*Il existe des mots qui ont plusieurs classes grammaticales*” (Bertagna; Carrier, 2012, p. 313); b) o pronome “on” representando a comunidade científica: “*On peut juxtaposer ou coordonner plusieurs propositions de même nature*” (Bertagna; Carrier, 2012, p. 314); c) a forma nominal infinitivo impessoal, com valor de imperativo: “*Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué à partir des consignes données*” (Bertagna; Carrier, 2012, p. 137). Por meio dos mecanismos

linguísticos elencados, nota-se que o narrador do livro francês simula um discurso em que se tem a impressão de que o texto se enunciou sozinho, como se as questões formuladas ou as explicações e definições dadas não tivessem por detrás a voz do narrador (enquanto projeção do enunciador no texto). Revela-se, aí, um efeito de sentido de objetividade, de afastamento e de assimetria do discurso de um enunciado enunciado. Cabe notar que tais mecanismos ocorrem, sobretudo, no ensino da gramática, o que nos faz entender que não obstante estar presente no dia a dia dos falantes, a norma da língua precisa ser respeitada e se coloca, portanto, fora do quadro enunciativo.

Assim, podemos entender o livro FDE como um discurso predominantemente enunciativo que se serve, em determinados momentos, de recursos enuncivos para efeitos de sentido de neutralidade, distanciamento, simulacros da “justa medida” de que se aproxima o discurso científico.

O enunciador de FDE, valendo-se da voz do narrador, faz uso, em diversos momentos, de outro mecanismo de instauração da categoria de pessoa (actancial) em seu enunciado: a embreagem. Uma ocorrência de embreagem actancial pode ser encontrada, dentre outras, em uma das seções do livro didático, intitulada *Faire le point*, que tem por objetivo fornecer ao aluno um resumo dos conhecimentos adquiridos na unidade. Após o estudo dos textos, há, invariavelmente, um pequeno quadro, situado na parte inferior da página, no canto direito, nomeado “*Je retiens l’essentiel*”. Esse “*je*” (eu) expresso no texto é, na verdade, um pronome de primeira pessoa que significa um “tu”, pronome de segunda pessoa, visto que quem deve, na verdade, reter o essencial da matéria estudada é o narratário (aluno) e não o narrador. Parece, portanto, significar: “tu que estudas deves reter o essencial da matéria”. Dizendo “eu”, o narrador pensa em “tu”, na esperança de que todos os “tu” se reconheçam como sujeito. Servir-se da primeira pessoa com o significado de outra é, assim, subjetivar o discurso. Essa embreagem produz um efeito de dar a palavra ao aluno, pois é como se ele mesmo dissesse: “eu retenho o essencial”.

Ainda que a questão actancial seja bastante utilizada pelo enunciador na tentativa de manipular o enunciatário, as estratégias de tempo também ajudam a criar um jogo de aproximação e distanciamento da enunciação, além de outros efeitos de sentido como a presentificação e a absenteização. Por meio da debreagem enunciativa, cria-se também a noção de tempo (o agora) no discurso. Se o ato de enunciar ocorre, por definição, no tempo presente, dado que o *agora* é o momento da fala, vemos que a enunciação no livro didático analisado presentifica a maioria dos discursos-enunciados, uma vez que o tempo verbal por excelência na obra é o presente do indicativo. Isso faz com que tenhamos a impressão de estarmos vendo o momento da conversa entre narrador e narratário em tempo real, concomitante ao momento da fala, estabelecendo, portanto, o simulacro de presentificação: “*Quelle histoire pouvez-vous imaginer*

à partir de ce tableau?” (Bertagna; Carrier, 2012, p. 19); “*Quelles sont vos impressions face à ce tableau?*” (Bertagna; Carrier, 2012, p. 20).

Dada a proximidade do livro didático com o discurso científico, sobretudo no discurso da gramática, o narrador de FDE também constrói seus enunciados em outro tempo presente com valor diferente daquele descrito, ou seja, o presente gnômico ou omnitemporal, em que o momento de referência é um *sempre* implícito. Com esse recurso, constroem-se as verdades eternas ou aquelas que se definem como tais, como a ciência, a religião e a sabedoria popular. Trata-se, portanto, de definições vistas como científicas que sempre acontecem da forma como estão descritas e que englobam o momento da fala. Cria-se, nesse caso, o simulacro das verdades universais, não contestáveis, o que favorece o estabelecimento de uma norma única e considerada natural. Como o “eu” ausenta-se desse tipo de enunciado, há um efeito de higienização da subjetividade no texto, cabendo ao leitor, de forma objetiva, apreciar, compreender e analisar os fatos descritos. Os exemplos para isso foram encontrados, principalmente, nas definições gramaticais propostas em FDE que, por meio dessa marca temporal, parecem constituir o *fazer-saber*: “*Une proposition est un groupe de mots constituant une unité de sens; on peut juxtaposer plusieurs propositions de même nature*” (Bertagna; Carrier, 2012, p. 335).

Embora o ato de narrar ocorra, por definição, no presente, é natural encontrarmos alguns enunciados que indiquem uma anterioridade ao marco referencial presente, o que, nas debreagens enunciativas temporais, dá-se pelo uso do “passé composé” em francês. Vejamos os exemplos: “*Vous avez été témoin d’une injustice. Vous racontez cette scène à quelqu’un de votre entourage*” (Bertagna; Carrier, 2012, p. 137, grifo nosso); “*Le peintre s’est représenté derrière l’orgue de la barbarie: pourquoi, selon-vous, ne joue-t-il pas de son instrument?*” (Bertagna; Carrier, 2012, p. 119, grifo nosso). Nesse caso, as formas verbais do “passé composé” expressam o valor temporal de anterioridade em relação ao marco referencial presente, ordenado, por sua vez, em relação ao momento da enunciação.

Assim como foi observado em relação à anterioridade, encontramos poucos enunciados que indicam um acontecimento posterior ao momento da enunciação, chamado de futuro do presente. É o caso dos enunciados a seguir: “*Distinguez participes présents et adjectifs verbaux: quelles seront les formes à accorder?*” (Bertagna; Carrier, 2012, p. 135; grifo nosso); “*Dans un second temps, exprimez votre commentaire sur la conception de cette vidéo et sur son message; vous utiliserez le vocabulaire de l’ABC de l’image*” (Bertagna; Carrier, 2012, p. 137, grifo nosso). Parece-nos que em todas as situações, o futuro do presente não apenas indica uma ação posterior ao marco referencial presente, mas também expressa uma ação de ordem metódica e prescritiva, uma ordem

que o destinatário não pode deixar de cumprir se quiser ter êxito na elaboração de sua tarefa.

Partindo para as questões de semântica discursiva, tais como são propostas pela teoria semiótica, devemos lembrar que a disseminação de *temas* (elementos abstratos que organizam e explicam a realidade) e *figuras* (elementos concretos que criam um simulacro do mundo) é tarefa do sujeito da enunciação, podendo ser vista como uma estratégia de persuasão no discurso. Dessa forma, informar é transmitir um objeto cognitivo, ou seja, um *saber*. Esse valor acha-se inscrito no enunciado. Os valores, quando assumidos no nível discursivo, são disseminados pelo enunciador por meio de percursos temáticos que podem receber investimentos figurativos. No caso do discurso do livro didático, esse investimento figurativo se dá de forma ocasional e esparsa.

Em FDE, o processo de figurativização se dá pela introdução, ao longo da obra, de quadros de pintores renomados, fotografias, esculturas, ilustrações, cartazes, anúncios publicitários, capas de livros, poemas, mapas, fotogramas, colagens, etc. Criam-se, pela introdução desses elementos no decorrer das unidades, efeitos de sentido de realidade, de corporalidade e de criatividade, levando o enunciatário ao *querer-fazer*, visto que lhe são ofertados valores considerados positivos. O enunciatário reconhece, então, figuras do mundo e as interpreta como “reais”.

Não é comum, na cena genérica do livro didático para o ensino de língua materna na França, encontrarmos um texto de apresentação nos moldes do livro didático brasileiro (carta de apresentação). Isso faz com que o percurso temático do livro francês não se estabeleça a partir desse texto inicial, inexistente, mas a partir de uma análise geral da obra, recuperando os traços ou semas que se repetem no discurso e o tornam coerente. Funda-se, assim, um tema central associado a outros subtemas, que auxiliam na organização dos valores em percursos.

O livro didático FDE desenvolve um tema central que denominaremos o *saber*, ou seja, pensa-se que os alunos devem aprender determinados conteúdos e que a obra deve, portanto, cumprir seu papel de ensinar e transmitir conhecimentos. Esse tema geral provém de universos distintos, que denominaremos subtemas, como por exemplo: a cultura humanista; o patrimônio literário francês; a ciência linguística e o trabalho sobre a linguagem; o domínio das técnicas usuais da informação e da comunicação. Dado o limite deste texto, trataremos apenas de alguns desses subtemas, que auxiliam, na verdade, a entender como o grande tema do *saber* é tematizado e figurativizado na obra.

A temática geral de FDE impressiona pelo alto grau de elaboração dos temas que veicula, visto que os assuntos tratados são de denso teor. Eis alguns deles: “*Abécédaire de la Grande Guerre*”, “*Violences de l’histoire*”, “*Au nom de la*

dignité humaine”, “*Hymnes à la liberté*”, “*Peintures du monde*”, entre outros. Discutem-se com naturalidade e de maneira um tanto profunda, sem banalidade, temas como massacre dos judeus durante a ocupação nazista na França e na Europa, o trabalho em campos de concentração, os reflexos das duas grandes guerras para a sociedade francesa, questões raciais e de preconceitos, formas de violência da sociedade atual, casos de tortura, as maiores violências da História, poetas oprimidos, entre outros.

Os documentos governamentais destinados a regulamentar o ensino de língua francesa (*Nouveaux Programmes*, 2012) visam a uma reafirmação do lugar central ocupado pela literatura no ensino fundamental francês (*collège*). Prática cultural, a literatura mantém em FDE, junto ao estudo da língua, uma relação estreita e evidente. Assim, no livro francês, a literatura é tratada como trabalho *da* língua e *sobre* a língua. Dessa maneira, é muito forte a presença dos textos fundadores do patrimônio literário francês no livro, justamente por se acreditar que a convocação da literatura em sala de aula ajuda, por um lado, a reunir um corpo de obras altamente legitimadas e, por outro lado, a estabelecer um *corpus* linguístico autorizado, que define e descreve a língua literária e cede, então, os melhores modelos para o uso da língua, além de servir também de suporte maior para a reflexão linguística. É importante lembrar que o percurso temático trazido pelo trabalho com a literatura se junta à mesma sequência temática nos outros livros da coleção FDE que compõem a totalidade do discurso analisado. Um exame atento dos livros didáticos da coleção escritos para as outras séries do ensino fundamental e também de outros livros didáticos para o ensino de francês como língua materna mostra o mesmo rigor com o trabalho literário, cabendo à literatura o ponto de partida para todas as atividades didático-pedagógicas das unidades. Isso nos leva a crer que se trata de um núcleo invariante do livro didático para o ensino do francês língua materna, o que corporifica uma visão de mundo daquela cultura.

Paralelamente ao percurso temático da linguagem, tematiza-se também o desejo de se trabalhar a cultura humanista na escola. Na França, existe uma preocupação em se fornecer ao aluno uma cultura que o meio social e midiático cotidiano não ajuda a construir. Dessa maneira, o ensino do francês confere aos alunos os elementos que concernem a uma cultura necessária à compreensão de obras literárias, cinematográficas, musicais e plásticas, como preconizam os documentos governamentais. Associado ao domínio da cultura humanista, FDE prega também um trabalho sobre a história da arte, obrigatoriedade segundo as diretrizes governamentais francesas. Disso resultam as múltiplas obras de arte encontradas no livro didático francês. Em FDE, há um primor pelo trabalho iconográfico que salta aos olhos. As imagens trazidas pelo enunciador, utilizadas como estratégias argumentativas para tentar e/ou seduzir o enunciatário, são das mais variadas ordens e vão desde pinturas clássicas do patrimônio artístico

francês e mundial até imagens do cotidiano, como por exemplo: quadros, autorretratos, obras de arte, pinturas de livros, capas de livros, fotografias, cartazes de filmes, etc.

Junto ao trabalho literário e cultural, o livro didático francês também concretiza seus sentidos no âmbito da ciência linguística, mais especificamente, no âmbito da linguagem. Observando o trabalho gramatical trazido pelo livro didático francês, notamos que a palavra “memorização”, muito usada pelos autores durante seus diálogos junto aos professores, remete a duas grandes correntes do ensino do francês língua materna: a corrente tradicional e a corrente aplicacionista de teorias estruturalistas em linguística e em literatura. Desse modo, constrói-se no livro didático francês um trabalho gramatical que mistura as duas vertentes, o que resulta em alto grau de conservadorismo das práticas em sala de aula, como é o caso da prática do ditado, por exemplo. Cria-se, por meio do modo de dizer, o simulacro de um corpo discursivo austero, de espinha dorsal ereta, quase objetivo e distante, situação paradoxal, já que, afinal, não podemos esquecer que o livro didático é, em princípio, um discurso em 1ª pessoa; portanto basicamente enunciativo.

O discurso gramatical em FDE, de acordo com os documentos oficiais franceses, preza pela gramática da frase. Todas as definições gramaticais estão invariavelmente acompanhadas de um exemplo, que serve para demonstrar a aplicabilidade da regra. Outras estratégias persuasivas adotadas pelo enunciador em relação ao subtema da linguagem são: o uso do francês em sua norma tomada como “natural”, “única”, ou, por vezes, com ênfase no normativo, na norma prescritiva, embora seu uso seja bastante restrito; o uso de textos literários como ponto de partida para o trabalho pedagógico sobre as questões linguísticas em sala de aula; a recorrência a práticas de aprendizagem dedutivas, a partir de regras, memorização e aplicação em numerosos exercícios de repetição para o trabalho do ditado, da escrita e do léxico.

Um último subtema que merece ser comentado é aquele que busca refletir o domínio das técnicas usuais da informação e da comunicação, denominadas, nos últimos anos, no meio acadêmico, como TIC. Em FDE, as novas tecnologias associam-se ao ensino do francês como língua materna, sobretudo, no tratamento do texto, seja na sua construção, na sua elaboração, na sua apresentação ou na sua difusão. As atividades que concretizam esse tema são variadas na obra e vão desde atividades de produção de texto oral e escrito voltadas ao trabalho com redes sociais e blogs, até visitas virtuais em sites de bibliotecas, pesquisas gerais na internet, a escuta de poemas sob forma de músicas na internet e a preparação de apresentações em sala de aula, cujo material de apoio encontra-se tanto na internet quanto no centro de documentação e informação (CDI) das escolas.

Examinadas as características principais do livro didático francês, tratemos, a seguir, do livro didático brasileiro.

3. O livro didático *Português língagens 9º ano (2010)*

A estrutura geral de PL apresenta quatro unidades, divididas em três capítulos cada uma. Nesse sentido, é possível constatar o esforço dos autores em trazer, ao lado de assuntos mais tradicionais, como amor e juventude, temas atuais, como é o caso da discussão sobre o uso de células-tronco na medicina ou sobre a presença das tecnologias digitais na vida do homem. Na edição de 2010, vemos uma profusão de cores que vão da capa às muitas ilustrações, tiras humorísticas, charges, fotografias, etc., que se dispõem ao longo do livro, como já se podia observar em edições mais antigas⁵. Isso aponta para a importância conferida a textos não verbais (visuais) e sincréticos. Também notamos a abordagem de uma diversidade de gêneros de discurso, que é explorada tanto nas atividades de leitura quanto nas de produção de texto. Contemplam-se, assim, textos literários, como o conto e o poema; midiáticos, como a reportagem e o editorial, sem perder de vista o texto dissertativo-argumentativo, o que pode ser explicado por ser esse o “gênero” exigido pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que dá acesso a grande parte das universidades brasileiras.

Os tópicos gramaticais (orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais, pronome relativo, orações coordenadas, concordância nominal e verbal, entre outros), por sua vez, são explorados na seção “Língua em foco”, presente em todos os capítulos. Assim, em consonância com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998)*⁶, PL busca trabalhar, conjuntamente, os eixos do uso (prática de escuta e de leitura de textos / prática de produção de textos orais e escritos) e da reflexão (prática de análise linguística), embora no primeiro eixo predominem a leitura e a produção de textos escritos, com pouca ênfase na oralidade. Como foi comentado para FDE, temos aqui a voz do documento oficial que ocupa, de certa forma, uma posição de superioridade. Em outras palavras: o documento solicita e espera que se cumpram as diretrizes dadas, sem questionamentos.

Em relação às projeções da enunciação no enunciado, trataremos, como foi feito em relação ao livro didático francês, das categorias de pessoa (actancial) e de tempo. Quanto à primeira, verificamos que, nas exposições sobre um dado assunto e nas explanações teóricas em geral, predomina, em PL, o ele(s) enuncivo, empregado, principalmente, para criar um efeito de sentido de

⁵ Ver, por exemplo, Lara (2007), pesquisa na qual foi analisada a edição de 2002, que, na época, destinava-se à 8ª série. Lembramos que, a partir de 2005, o ensino fundamental foi ampliado para nove anos. Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. de 2019.

⁶ Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 jul. de 2019.

objetividade e de imparcialidade, como nestes exemplos⁷: a) “*Oração subordinada substantiva* é aquela que tem valor de *substantivo* e exerce, em relação à oração principal, a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal e aposto” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 26); b) “É muito comum, tanto na linguagem escrita como na falada, o emprego da locução de realce *é que* para enfatizar o que se quer expressar. Essa locução não provoca alteração na forma do verbo da oração, que continua fazendo sua concordância normal com o sujeito a que se refere” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 198). Nesse caso, como já foi dito, é como se o texto se enunciasse sozinho, sem a presença de um narrador, conforme aponta Benveniste (2003). Os recursos enuncivos, ou seja, o apagamento das marcas enunciativas nada mais são do que a busca por (efeitos de) neutralidade e mesmo cientificidade (Fiorin, 2008), como também já foi comentado no caso do livro didático francês.

Já nas questões sobre textos e nos exercícios propostos, aparece um “nós”, muitas vezes implícito, que dialoga diretamente com o “você” (aluno), seja pelo uso explícito desse pronome de tratamento, seja pelas construções no imperativo (leia, reescreva, compare, identifique, etc.), assumindo, nesse caso, um caráter mais deôntico. Esse diálogo parece, aliás, prescindir do professor. Vejamos: a) “*Você* já aprendeu que podemos evitar repetições e explicar as ligações entre as ideias por meio do emprego de pronomes e conjunções” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 67, grifo nosso); b) “O texto narra a descoberta de uma paixão pelos livros. *Você* alguma vez já se apaixonou, como a narradora, por um livro?” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 80, grifo nosso); c) “Observe a linguagem do conto lido” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 81); d) “Faça uma nova versão desse enunciado, empregando assíndeto” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 127). Lembremos que o “nós” é uma pessoa enunciativa, já que participa do ato de comunicação, mas que, longe de implicar uma coleção de objetos idênticos, é, antes, uma pessoa amplificada (implica a junção de um *eu* com um *não eu*). Existem, segundo Fiorin (2003, p. 165), três *nós*: a) o “nós inclusivo”: (eu + você(s)), o “nós exclusivo” (eu + ele(s)) e o “nós misto” (eu + você(s) + ele(s)).

Na Apresentação da obra, da qual reproduzimos a seguir os trechos inicial e final, assume-se uma postura amigável e, de certa forma, íntima para com o aluno, que, enquanto destinatário do PL, é claramente manipulado por sedução: cria-se dele uma imagem positiva: ele é curioso, gosta de aprender, de realizar coisas, etc. Há que se observar ainda o “abraço” final e o uso de “os Autores” por “nós”, os autores (o chamado “nós exclusivo”), por um mecanismo de embreagem, que implica a substituição de uma pessoa (no caso, a 1ª do plural) por outra (a 3ª do plural). Vejamos também que, ao se dirigir a cada estudante isoladamente,

⁷ Nos exemplos de PL, reproduzidos ao longo desta seção, as ênfases (negritos) são do original. Quando se tratar de ênfase nossa, daremos essa informação entre parênteses.

o narrador, instalado no texto, espera que todos os “você” se reconheçam como sujeito:

Caro estudante:

Este livro foi escrito para você.

Para você, que é curioso, gosta de aprender, de realizar coisas, de trocar ideias com a turma sobre os mais variados assuntos, que não se intimida ao dar uma opinião... porque tem opinião. (...)

Enfim, este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive.

Um abraço,

Os Autores

Trata-se, a nosso ver, de uma tentativa de minimizar (ou, de pelo menos, simular fazê-lo) a hierarquia existente entre aqueles que detêm o saber (os enunciadores /autores do livro didático) e os que ali estão para obter conhecimento (os enunciatários/ alunos). Com isso, cria-se um efeito de sentido de subjetividade, de proximidade entre o narrador e o narratário (respectivamente o “nós” e o “você” projetados no texto-enunciado) por meio de uma debreagem actancial enunciativa, que se alterna com a debreagem enunciativa das explicações e das exposições teóricas. PL, portanto, difere do livro didático francês que, como vimos, exclui os efeitos de igualdade e de pessoalidade das relações entre narrador e narratário, parecendo apostar em um ensino mais formal e hierarquizado. Há que se observar, além do “nós exclusivo”, a presença do “nós misto”, ou seja, nós, brasileiros ou nós, usuários da língua, que aparece em seqüências como em: a) “Socialmente, existe uma variedade linguística de prestígio, que é a norma culta. Em determinadas situações [...] devemos empregar essa norma, senão corremos o risco de sermos julgados de forma preconceituosa e não alcançarmos nossos objetivos” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 176); b) “Como o poeta, nós, falantes da língua, também podemos criar palavras sempre que seja necessário um nome para designar uma ideia ou um objeto novo” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 155).

Em síntese: no que tange às projeções de pessoa, há, em PL, tanto o emprego da 3ª pessoa, quanto o diálogo entre nós (os autores) e você (aluno), podendo-se também constatar, ainda que em menor grau, a presença do “nós misto”, referindo-se, como foi dito, ao conjunto de brasileiros ou usuários da língua, no qual se inclui o “eu” que enuncia. Com isso alternam-se efeitos de sentido de objetividade/distanciamento da enunciação (debreagem enunciativa) e de subjetividade/proximidade da enunciação (debreagem enunciativa) entre narrador e narratário instalados no texto.

Já no que se refere às projeções de tempo, em PL, vemos, inicialmente, em sintonia com a busca por efeitos de cientificidade, a presença do presente

omnitemporal ou gnômico, que se aplica, principalmente, às “verdades eternas” (ou que se pretendem como tais), já que o momento de referência é um sempre implícito, favorecendo, no caso da língua, o discurso da norma única, natural. O presente omnitemporal aparece nas definições e nas explicações teóricas que, por essa via, não são colocadas em discussão. Vejamos dois exemplos: a) “O processo de *derivação* consiste em formar uma palavra, chamada *derivada*, a partir de outra, chamada *primitiva*” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 155); b) “As expressões *é proibido, é necessário, é preciso, é bom* ficam invariáveis quando acompanhadas de substantivo de sentido genérico” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 173).

Ainda no âmbito do sistema enunciativo, ocorrem também o presente (durativo ou pontual) e o pretérito perfeito 1 (cuja função é análoga à do *passé composé*) para indicar fatos concomitantes ou anteriores ao momento atual. É o que ocorre, por exemplo, em:

Um garoto usa roupas pretas e franja caída na testa no estilo ‘emo’.
Sua amiga usa um piercing no umbigo e calça jeans cheia de buracos [...] Um rapaz começou com uma pequena tatuagem no ombro, mas agora cobriu todo o braço direito e já está pensando em fazer algo nas costas. Afinal, será que o nosso corpo está virando um outdoor? (Cereja; Magalhães, 2010, p. 36)

Assim como acontece no enunciado final desse último exemplo, o futuro do presente é usado, com certa frequência, em PL, para atenuar o presente, indicando dúvida ou suposição, sobretudo em construções interrogativas (perguntas), como se vê em: “Estar numa festa cheia de gente e sentir-se só... [...] O que será isso? Chatice, carência, autopiedade, solidão? Ou será a falta que nos faz uma pessoa, ainda desconhecida, perdida na multidão?” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 96).

Em relação ao subsistema do pretérito (tempos enuncivos), podemos encontrar o futuro do pretérito (posterioridade em relação a um marco temporal pretérito) também sendo utilizado para indicar suposição, dúvida ou hipótese: a) “Que outra palavra poderia ser usada nessas situações, sem alteração de sentido?” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 113); b) “[...] Que resposta você acha que os cientistas dariam à pergunta do mamute? Como justificariam sua posição?” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 248). Aparecem ainda, com certa frequência, o pretérito perfeito 2 e/ou o pretérito imperfeito para indicar fatos concomitantes a um marco temporal pretérito: a) [A década de 60] Foi a época dos festivais de música popular brasileira, de guitarras elétricas, de músicas que falavam do homem citadino perdido em meio ao mundo de informações vindas da tevê e aos símbolos da cultura de massa (Cereja; Magalhães, 2010, p. 71); b) “No passado, durante as noites quentes, as pessoas ficavam sentadas em cadeiras, nas calçadas, jogando conversa fora com os vizinhos, enquanto as crianças brincavam

soltas na rua” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 228). Os tempos do subsistema do pretérito, como se pode ver pelos exemplos apresentados, ocorrem em PL, especialmente em seções dedicadas à interpretação de textos ou à proposição de atividades em que o aluno é interpelado a se posicionar, ainda que a resposta à pergunta proposta, no geral, não seja livre. Por exemplo, no enunciado: “Como ficaria a frase caso se quisesse adequá-la à variedade padrão da língua?”, a própria pergunta já apresenta o parâmetro para a resposta esperada (a resposta “correta”): a variedade padrão da língua.

Não podemos nos esquecer de que, apesar dos esforços dos enunciadores (autores do livro) em tornar a relação com os enunciatários (alunos) mais igualitária (como vimos na apresentação da obra e em outros momentos de simulação de diálogo), o imperativo (que, não diz respeito propriamente à temporalidade, mas à modalização do discurso) é mobilizado, via de regra, para indicar ordem. Ao ser utilizado pelo narrador, o imperativo instaura, para o narratário, uma obrigação, um *dever-fazer* (o que pede cada exercício ou o que se “aconselha” para o bom andamento das atividades), revelando, dessa forma, a vertente prescritiva da obra, ou seja, aquela que aponta para a existência da “boa norma da língua”, aquela que deve ser seguida, em oposição à má norma. Seguem exemplos de uso do imperativo: a) “Indique entre as seguintes frases do texto aquelas em que o autor emprega o registro informal da língua” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 39); b) “Leia este poema, de Carlos Drummond de Andrade” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 125); c) “Explique a relação que há entre suor, pão, sal e salário” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 160); d) “Identifique de quem é a voz ou o pensamento em cada um dos fragmentos a seguir” (Cereja; Magalhães, 2010, p. 163).

Em suma, observamos em PL a predominância do tempo enunciativo do presente, (sobretudo, o gnômico), que ocorre na exposição de conceitos e explicações em geral, e do imperativo, por meio do qual se instaura para o narratário um *dever-fazer*. Assim, enquanto, no caso da língua, o primeiro favorece o discurso da norma única, natural (já que as “verdades eternas”, via de regra, referem-se a fatos linguísticos tidos como imutáveis, no estilo “a língua é assim”), buscando efeitos de objetividade e de cientificidade, o discurso prescritivo que aparece, principalmente, no uso do imperativo (por exemplo, quando se “pede” ao aluno que ele reescreva tal texto – frase ou trecho – de acordo com a variedade padrão da língua), aponta para uma imagem de língua heterogênea, mas com usos hierarquizados (uns são melhores do que outros), no discurso da boa e da má norma. E PL, dada a sua função primordial de manual escolar, não foge a essa abordagem prescritiva, apesar de, pelo recurso a certos procedimentos, como já observamos, simular não a adotar.

Passemos agora ao exame dos percursos temáticos que perpassam o discurso de PL. Lembramos que os livros didáticos são discursos

predominantemente temáticos ou de figuração esparsa, como propõe Barros (1999), já que buscam ordenar e explicar a realidade (ao contrário dos discursos predominantemente figurativos, que “imitam” o mundo natural). Assim como em FDE, o processo de figurativização, em PL, se dá pela presença de ilustrações, fotografias, esculturas, cartazes, etc. (textos visuais e sincréticos) que apelam para a sensibilidade do narratário, oferecendo-lhe valores positivos, que agradam aos olhos. Constroem-se também, por meio desses elementos, efeitos de sentido de realidade. No entanto, considerando que a função primordial de um livro didático é o estudo da língua e que PL, como vimos, em consonância com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998), apoia-se no tripé leitura/produção de textos/reflexão sobre a língua (gramática), a ênfase é dada aos temas e aos seus percursos.

Nesse sentido, a escolha dos textos que serão objeto de interpretação/produção e estudo de gramática orienta-se pelo tema maior de cada unidade, que engloba três capítulos com temas parciais, relacionados entre si e com o tema maior proposto. Por exemplo, a Unidade 1 tem como tema “Valores”. Cada um dos três capítulos que compõem essa unidade apoia-se em subtemas da seguinte forma: Capítulo 1: “O preço de estar na moda”; Capítulo 2: “O olhar dos outros”; Capítulo 3: “A dança das gerações”. Assim, o percurso temático dos valores incluiria temas como corpo (arquétipos da beleza, cirurgia plástica estética, doenças como anorexia e bulimia enquanto “estilo de vida”, tatuagens, etc.) e conflito de gerações (questões relacionadas ao casamento, às relações entre pais e filhos, aos sonhos e expectativas da juventude brasileira atual em relação aos jovens da década de 1960, etc.). Mas há também temas e subtemas que, ao se encadearem no âmbito das unidades que compõem o livro, buscam criar um efeito de atualidade, de sintonia com o progresso do mundo atual, como é caso da já citada discussão sobre o uso de células-tronco na medicina ou sobre a presença das tecnologias digitais na vida do homem.

Como é possível perceber, trata-se de temas atuais, relevantes e adequados à faixa etária e aos interesses dos alunos, cujos encadeamentos (os percursos temáticos) dialogam entre si de modo a formar uma “rede” maior construída em torno de questões que, de uma forma ou de outra, afetam os jovens. (Sub)temas mais “pesados”, como discriminação racial, desigualdade social e violência nas grandes cidades também ocorrem em PL, mas em proporção menor do que os temas, digamos, mais “juvenis”. Apesar dessa organização que se pretende harmônica entre unidades e capítulos, há textos que escapam por completo à temática abordada, seja porque se destinam, especificamente, à produção de um dado gênero textual, seja porque servem de pré-texto (ou pretexto?) para o estudo da gramática.

Quanto a esse último aspecto, cabe assinalar que, apesar das “boas intenções” dos enunciadores/autores, expostas no “Manual do Professor” (isto

é, a sintonia que dizem ter com “os recentes avanços da linguística e da análise do discurso”), a seção intitulada “A língua em foco”, voltada mais especificamente para as questões gramaticais (concordância, regência, colocação pronominal, formação de palavras, entre outras) acaba assumindo uma vertente tradicional, prescritiva. É, sobretudo, nessa parte – seja no âmbito das explanações teóricas, seja no dos exercícios propostos para a construção ou exploração de um conceito – que mais aparecem frases para exemplificação e análise, o que mostra que a dita “gramática no/do texto”, muitas vezes, se reduz a uma “gramática na/da frase”.

Não podemos negar que há avanços significativos, como o trabalho com leitura e produção de textos, que envolve questões mais amplas, que escapam ao enfoque puramente gramatical e, mesmo na seção “A língua em uso”, a prioridade que se dá à construção do conceito pelo próprio aluno por meio de um conjunto de atividades prévias (de leitura, de observação, de comparação e de inferência). O problema é que, ainda que se parta da “observação de um fato linguístico em texto” (Manual do professor), esse fato, depois de analisado, não é “devolvido” ao texto para que seja verificado o seu funcionamento em contexto (ou no contexto), os efeitos de sentido que constrói. Em geral, abandona-se completamente o texto de partida e concentra-se na exploração do aspecto gramatical em foco, em uma abordagem prescritiva, centrada na variedade padrão (escrita) e nas regras para o seu uso. É, em suma, o texto como pretexto para o estudo de gramática. Ocorre, pois, um desacordo entre o que é dito no “Manual do Professor” e o que é feito, de fato, no livro do aluno (o que, aliás, não se restringe à questão que acabamos de apontar). Vemos, pois, que a corrente mais tradicional (voltada para a gramática normativa como base para ensino de língua materna) se articula, contraditoriamente, com uma corrente mais moderna, que busca aplicar as teorias linguísticas, sobretudo nas partes relativas à leitura e à produção de textos.

Para além dos temas/percursos temáticos indicados pelos próprios autores para cada unidade (com os temas e subtemas correspondentes aos capítulos), mas, evidentemente, articulados com eles, constatamos, em PL, um percurso temático que podemos chamar de “enciclopédico”, pois abarca domínios como o histórico, o filosófico, o artístico e o literário, com largo predomínio deste sobre aqueles. A literatura é, assim, tomada como ponto de partida de muitas atividades didático-pedagógicas (inclusive, gramaticais), havendo uma maior valorização de escritores e poetas brasileiros contemporâneos, tais como Paulo Mendes Campos, Affonso Romano de Sant’Ana, José Paulo Paes, Clarice Lispector, Luiz Fernando Veríssimo, Mário Quintana, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, sem perder de vista compositores da MPB, como, por exemplo, Renato Russo e Gilberto Gil. Vemos, assim, uma concepção mais abrangente de literatura, que, nem por isso, abre mão de sua função precípua em

sala de aula: a de levar ao conhecimento do aluno modelos para o uso da língua, a partir de um conjunto legitimado de autores.

Dois outros percursos destacam-se em PL e podem ser recuperados, principalmente, nos inúmeros exemplos fornecidos para ilustrar/comprovar as regras gramaticais ou nas propostas de exercícios. O primeiro, que chamaremos de percurso temático da cotidianidade, constrói-se seja por meio de textos que abordam situações do dia a dia, seja através de frases óbvias (a maioria delas construídas pelos próprios autores) e, em menor número, de provérbios que traduzem a “sabedoria popular”. O segundo, que denominaremos percurso temático da diversão e do lazer, aparece nas charges e nas tiras humorísticas, mas também em piadas, em adivinhações e em frases engraçadas. Se o percurso temático da cotidianidade não rompe com o viés prescritivo da obra, o percurso temático da diversão e do lazer parece querer tornar o livro mais leve e, portanto, mais palatável para os jovens alunos que dele fazem uso.

Finalmente, em sintonia com a proposta de uma obra atual, atenta ao que se passa no mundo contemporâneo (a exemplo dos temas e subtemas elencados nas unidades e nos capítulos), PL recupera o percurso temático da informação (nas isotopias política, econômica e social) e do consumo, que aparece na escolha de numerosos textos jornalísticos, campanhas e anúncios publicitários (veiculados por revistas e jornais, como *Folha de S. Paulo*, *Veja*, *Superinteressante*, etc., e pela internet) e também nos “boxes” elaborados pelos autores para complementar/enriquecer as questões abordadas. São esses os percursos temáticos mais proeminentes em PL.

Considerações finais: o cotejo dos livros didáticos francês e brasileiro

Como foi possível perceber ao longo das análises de FDE e PL, os dois livros didáticos guardam semelhanças e diferenças entre si. Constatamos, assim, que tanto um quanto o outro têm no ensino da gramática normativa um pilar importante para sua sustentação. Porém, se FDE apresenta-se organizado em dois módulos: um para o estudo dos textos e o outro para o estudo da gramática, seguindo, nesse caso, a tradição escolar francesa de sempre apresentar, para as aulas de francês, dois livros escolares distintos, PL, em sintonia com os PCNs (1998), busca trabalhar, conjuntamente, os eixos do uso (prática de escuta e de leitura de textos / prática de produção de textos orais e escritos) e da reflexão (prática de análise linguística) que constam em todas as unidades e capítulos em que a obra é dividida, embora, como dissemos, pouca ênfase seja dada à oralidade. O fato de FDE preocupar-se em trabalhar a cultura humanista na escola e dedicar seis dossiês ao estudo de história da arte também é um diferencial em relação ao livro didático brasileiro, que não aborda assuntos dessa natureza. De qualquer

forma, há que se considerar que tanto em um caso quanto no outro o que se busca é atender ao que determinam os documentos governamentais.

A literatura tem também um lugar proeminente nos dois livros didáticos, sendo tomada em ambos como ponto de partida de muitas atividades didático-pedagógicas (inclusive, gramaticais). Porém, se FDE aposta nos textos fundadores do patrimônio literário francês, PL toma literatura de forma mais ampla, valorizando, além de escritores e poetas brasileiros contemporâneos, compositores da MPB.

Quanto às projeções de pessoa, vemos que FDE instaura seu discurso predominantemente em primeira e segunda pessoa (debreagem enunciativa), mas, ao usar o “*vous*” de polidez, mantém relações de formalidade e de distanciamento entre narrador e narratário, próprias das relações assimétricas que permeiam o contexto escolar. Já PL, quando faz uso do binômio “eu/tu” (ou nós, você(s)), simula um diálogo mais igualitário e mais íntimo com o aluno. Mas há também, em ambas as obras, sobretudo na parte dedicada ao ensino da gramática (conceitos, explicações teóricas, regras), o uso do “ele(s) enuncivo”, que, por meio de mecanismos linguístico-discursivos diversos, busca criar efeitos de sentido de objetividade e de cientificidade. Não é por outra razão que tanto FDE quanto PL fazem uso do presente gnômico ou omnitemporal, já que esse é o tempo por excelência das “verdades” eternas (ou que se definem como tais) no âmbito da ciência, da religião e da sabedoria popular (provérbios, máximas), etc. No caso das obras estudadas, trata-se das “verdades” incontestáveis (e, portanto, aparentemente científicas) sobre a língua, o que favorece, como vimos, o estabelecimento de uma norma única, natural (“a língua é assim”). Esse discurso se mistura, frequentemente, com o discurso da boa e da má norma, em que há usos mais bonitos, mais corretos, mais elegantes do que outros (aqueles que *devem-ser* por oposição aos que *não devem-ser* ou *devem não-ser*).

Finalmente, se o processo de figurativização é favorecido nos dois livros didáticos pela presença de textos não verbais/ visuais e sincréticos (pinturas, esculturas, ilustrações, mapas, anúncios publicitários, etc.), quanto aos percursos temáticos chama a atenção o grau de elaboração e densidade dos temas franceses propostos (guerras, violações de direitos, etc.), em relação aos temas brasileiros, que parecem apostar mais na atualidade, naquilo que pode ser de interesse da juventude (temas como amor, valores, etc.), com relativamente pouca abordagem de temas mais “pesados” (sobretudo, quando comparado a FDE). Além disso, se PL investe no humor, talvez para dar mais “leveza” a seu discurso e buscar aproximar-se mais do aluno, FDE prioriza temas mais sérios.

As diferenças observadas entre FDE e PL parecem apontar, no caso do livro francês, para a manutenção de uma relação mais formal e distante entre narrador e narratário e para a construção da imagem de um aluno mais

consciente e maduro, já que capaz de estudar História da Arte, imbuir-se da cultura humanista e discutir temas mais profundos. Já o livro didático brasileiro parece apostar em uma relação mais simétrica (ou, aparentemente, mais simétrica) entre as duas instâncias, ao mesmo tempo em que constrói uma imagem de aluno mais condizente com a faixa etária a que se destina o livro, ou seja, um sujeito mais “antenado” com o mundo atual e com questões atinentes à juventude, investindo também no humor para desconstruir um discurso mais sério e pesado.

Essas constatações carecem de uma pesquisa mais extensa e diversificada, o que não cabe nos limites de um artigo. Fica, portanto, a questão em aberto para outras (novas) investigações. ●

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Conceitos e imagens da norma no português falado no Brasil: o discurso da gramática*. São Paulo: USP, 1999. (Relatório de projeto de pesquisa).

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2008.

BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Éditions Gallimard, 2003.

BERTAGNA, Chantal; CARRIER, Françoise. *Fleurs d'encre: Français 3^e manuel unique*. Paris : Hachette Livre, 2012.

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. 9^o ano. São Paulo: Atual, 2010.

FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística. II*. Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2003. p.161-185.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 2008.

LARA, Gláucia Muniz Proença. *As imagens da língua portuguesa no discurso da escola*. Belo Horizonte: UFMG, 2007. (Relatório de projeto de pesquisa).

A semiotic perspective on teaching the mother language textbooks in Brazil and France

 TOCAIA, Luciano Magnoni

 LARA, Glauca Muniz Proença

Abstract: This article aims at presenting a discursive linguistic analysis comparing two textbooks for mother language teaching: *Fleurs d'Encre 3^e*, for French language teaching, and Portuguese 9th grade, for Portuguese Language teaching. The theoretical-methodological framework proposed by the French discursive semiotics examines the procedures for establishing persons and time in the utterance, as well as the speech thematization and figurativization procedures.

Keywords: discursive semiotics; textbooks for mother language teaching; thematization and figurativization.

Como citar este artigo

TOCAIA, Luciano Magnoni; LARA, Glauca Muniz Proença. Um olhar semiótico sobre livros didáticos para o ensino de língua materna no Brasil e na França. *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 16, número 1. Dossiê temático "Semiótica e Psicanálise". São Paulo, julho de 2020, p. 138-156. Disponível em: <www.revistas.usp.br/esse>. Acesso em: dia/mês/ano.

How to cite this paper

TOCAIA, Luciano Magnoni; LARA, Glauca Muniz Proença. Um olhar semiótico sobre livros didáticos para o ensino de língua materna no Brasil e na França. *Estudos Semióticos* [online]. Vol. 16.1. Thematic issue: Semiotics and Psychoanalysis. São Paulo, July 2020, p. 138-156. Retrieve from: <www.revistas.usp.br/esse>. Accessed: year/month/day.

Data de recebimento do artigo: 20/10/2019.

Data de aprovação do artigo: 03/01/2020.

Este trabalho está disponível sob uma Licença Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0.

This work is licensed under a Creative Commons License CC BY-NC-SA 4.0.

