

A DIDATIZAÇÃO DOS SABERES DA LINGÜÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO

Karina GIACOMELLI¹

ABSTRACT: This work aims to examine the transposition of the concepts of Linguistics in two Portuguese-speaking textbooks from the approach of the didactics of languages. Studying is the didactic concept of transposition for the selection of educational content, from authors such as Dolz, Forquin and Chevillard. It was noted that there are two ways to use the cohesion: a concept that only incorporates the study of s conjunctions and another, overly full, which only repeats the contents of Linguistics, without the necessary transformation into educational content.

KEYWORDS: education, didactics of languages, didactics transposition

1. Introdução

Os avanços das pesquisas na linguística têm colocado à disposição dos professores uma grande variedade de questões que, aos poucos, vão chegando aos livros didáticos. Porém, se muitas pesquisas são feitas para responder a problemas específicos da realidade escolar – caso da linguística aplicada – outras se devem apenas a questionamentos dos pesquisadores de uma determinada teoria, que não necessariamente é pensada por eles como aplicável ao ensino. Isso já aconteceu com Chomsky, talvez o mais famoso exemplo de estudioso da linguagem que disse não se interessar se sua teoria poderia ser usada ou não no ensino.

Mesmo assim, aos poucos, tem-se visto que vários conceitos vão sendo incorporados aos manuais, muito deles sem a necessária transposição didática, ou seja, sem que o conteúdo seja adaptado à esfera escolar para propiciar um estudo diferenciado dos fenômenos da linguagem. O caso mais facilmente observável está na utilização de tópicos da linguística textual, como, por exemplo, a coesão, na qual se trabalha, principalmente, com os conectores quase do mesmo modo como são tratados pelo ensino tradicional e se ignoram todos os demais elementos responsáveis pela articulação de um texto. Outros casos dizem respeito ainda à coerência, à intertextualidade e às noções de texto e discurso, uma vez que a linguística textual parece ter sido a corrente de estudos da ciência da linguagem aquela que mais propiciou modos de se trabalhar com os fatos languageiros dentro de uma nova perspectiva.

Partindo da perspectiva adotada e prescrita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelos livros didáticos de língua portuguesa, vê-se que muito da metodologia de ensino da língua vem mudando ao longo das últimas décadas para ampliar o ensino/aprendizagem de leitura e redação, o que fez que tanto o espaço destinado aos estudos gramaticais tradicionais fosse sendo reduzido, quanto o tratamento da gramática esteja cada vez mais atrelado ao estudo do texto.

Este trabalho tem como objetivo analisar como conceitos da linguística teórica estão didatizados em livros didáticos de Ensino Médio, tendo em vista essas modificações nos conteúdos que vêm sendo feitas desde que os PCNs foram publicados e que os livros didáticos

¹ Doutor em Linguística (UFSM), professora da Universidade Federal de Pelotas-RS

de língua portuguesa incorporam noções antes restritas ao meio acadêmico ao nível médio, a fim de trabalhar mais especificamente com o texto e com a sua produção.

2. A didática das línguas

A didática das línguas é ainda considerada uma disciplina emergente. Embora possa assumir diferentes acepções, diz respeito, basicamente, a uma disciplina científica que requer a elaboração de um sistema conceitual e uma reflexão sobre suas relações com as disciplinas de referência, em particular, no que diz respeito a este trabalho, com as ciências da linguagem. Segundo Dolz et al (2009, p. 20), as pesquisas nessa área não aceitam posições prescritivas que não sejam baseadas nas práticas de ensino e aprendizagem das línguas nem a simples aplicação das disciplinas de referência, como no caso a lingüística. O que “elas preconizam é um trabalho de reelaboração e de construção dos objetos de ensino adaptado às situações didáticas”.

Com os avanços das pesquisas lingüísticas, os componentes do ensino de línguas tiveram seus conteúdos redefinidos, para atender às expectativas das descobertas científicas nessa disciplina. Isso se tornou particularmente imperativo no momento em que, no Brasil, muitos desses estudos foram incorporados aos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados a partir de 1998.

Desse modo, foi todo um sistema conceitual que teve de ser adaptado às exigências do ensino/aprendizado, numa interação entre as didáticas e as suas disciplinas de referência, que se desenvolveu, em dois movimentos sucessivos: movimentos de empréstimo e movimentos de restituição do empréstimo com um interesse, como apontam Bronckar & Schneuwly, citados por Dolz et al. (idem), ao apontarem o conjunto de problemáticas e de conceitos partilhados pelo didaticistas. Assim, questões como sistema e contrato didático, sequência, planificação e transposição didática, entre outros, apresentam-se com fundamentais para a didática das línguas.

Para esse trabalho, no entanto, interessa particularmente, o conceito de transposição didática, ou seja, as transformações pelas quais passam os saberes científicos desde que entram no sistema didático. Desse modo, os conteúdos de ensino são produto da passagem de um conhecimento do saber para uma versão didática que, no caso das línguas, refere-se aos saberes sobre as línguas (estudos gramaticais) e às práticas languageiras de referência.

Há, portanto, dois níveis de no processo de transposição didática. A transposição externa faz dos objetos de saber úteis que estão fora da instituição escolar objetos a serem ensinados, isto é, refere-se às escolhas feitas entre os saberes e as práticas de referência selecionadas por quem determina os conteúdos de ensino e estão materializados em planos de estudo, manuais didáticos, instruções e práticas codificadas no discurso pedagógico. Já a transposição interna parte dos objetos languageiros de ensino, trabalhados nas interações didáticas em aula, e que é realizada pelos professores em função das suas representações sobre o que é ensinado, passando também por transformações quando são efetivamente ensinados (DOLZ ET AL, op. cit.).

3. A seleção dos conteúdos de ensino

Normand (1985) coloca a questão da transposição didática em termos de deslocamento entre “discurso científico” e “discurso pedagógico”. Para a autora, há um deslocamento entre os conhecimentos na passagem de um a outro, ainda mais quando uma teoria não se encontra totalmente finalizada, se este termo pode ser aplicado a uma pesquisa científica, sempre sujeita a reformulações. Assim, a palavra pesquisa mantém uma dupla relação com o mundo

do ensino: aquilo que se faz, busca-se, se procura descobrir e aquilo que se ensina na escola, na universidade, nos cursos. Dependendo do grau de amadurecimento, do tempo passado, a pesquisa pode estar mais ou menos presente no ensino. Uma ciência, nesse caso, pode ser entendida na refração pedagógica das pesquisas teóricas.

Aquilo que é ensinado representa um recorte de uma determinada teoria: permanece o que é essencial, aquilo que, de certa forma, apresenta o mínimo de uma teoria que possa ajudar na compreensão dos fatos estudados. No caso das línguas, por exemplo, um conteúdo será explorado, a partir do conhecimento científico produzido, desde que possibilite o entendimento dos fatos languageiros de uso da linguagem. Por esse motivo, os conteúdos de ensino, principalmente no que concerne ao trabalho com as línguas, estão sempre mudando, uma vez que uma língua não é um objeto estático, mas varia e muda ao longo do tempo.

Forquin (1992), ao discutir a seleção dos saberes escolares, mostra que esse processo apresenta dois aspectos quando se deve escolher o que figurar como conteúdo de ensino. O primeiro evidencia que a conservação e a transmissão da herança cultural do passado são funções essenciais da educação. Mas, essa reprodução, que se efetua através de um trabalho de memória coletiva supõe obrigatoriamente que muito seja esquecido ao mesmo tempo em que há uma reinterpretação e uma reavaliação contínuas daquilo que é conservado. O quer dizer que a memória escolar funciona também na base do esquecimento e que aquilo que é ensinado é apenas uma ínfima parte dos fenômenos apreendidos ao longo do tempo. Isso é muito significativo quando se discute o ensino de língua portuguesa atualmente e se percebe o espaço cada vez mais restrito dedicado à gramática tradicional nos livros didáticos e no processo de ensino como um todo.

Qualquer seleção sobre o que ensinar, então, realiza um recorte no amplo espaço dos conhecimentos produzidos por um grupo social. Isso, relacionado ao ensino da língua portuguesa, corresponde à necessidade de seleção dos fenômenos tratados anteriormente por essa disciplina, pois nem tudo pode ser ensinado, dadas a quantidade e a diversidade dos estudos feitos na área e o tempo limitado de que dispõe um curso.

O que Forquin salienta, no entanto, é que a forma como se representa esse passado e a relação que se estabelece com ele constituem uma dinâmica altamente conflituosa e que depende de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos. Em função da época, do nível de estudo, dos estudantes, das ideologias pedagógicas, o sistema de relações de força dos grupos que buscam controlar as transmissões educacionais, não são os mesmos aspectos que serão referidos, interpretados ou transmitidos no âmbito do ensino.

O segundo aspecto da seleção do saber a ser ensinado aponta para o presente, aquilo que constitui, num dado momento, o conhecimento que está em curso no interior de uma sociedade (aqui, de uma ciência) e que, por isso, é suscetível de ser transmitido em um sistema de ensino. Do mesmo modo, nem tudo o que está sendo trabalhado pode ser transmitido, pois o tempo é limitado, e o interesse daqueles que promovem o ensino (e a produção de material para esse ensino) é variado quando se trata da totalidade dos estudos em curso. Por isso, “diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura. Os docentes podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os docentes e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura”. (FORQUIN, 1992, p.31). Esse fato possibilita que se produzam materiais diferentes para o ensino de uma mesma disciplina, por exemplo.

Isso quer dizer também que, nos níveis fundamental e médio de ensino de língua, a variedade de conhecimentos transpostos da lingüística, dada a diversidade de correntes que tratam a linguagem, vai fazer com que nem todas ocupem espaço nas grades. Tudo vai depender do interesse daqueles que, em primeira instância, organizam os currículos e, depois, dos docentes que os colocarem em prática nas diversas séries.

Portanto, além da seleção entre os saberes disponíveis num determinado momento de uma sociedade, a educação escolar deverá, também, encarregar-se de sua reorganização e de sua reestruturação, a fim de torná-los transmissíveis e assimiláveis, no processo de transposição acadêmica dos conteúdos.

4 A transposição didática

O conceito de transposição didática é originário de Y. Chevallard (2005) que propôs o termo para mostrar, no âmbito da didática das disciplinas, as transformações que um saber sofre quando passa do campo científico para o domínio escolar, ou seja, parte do processo que envolve a didatização dos conhecimentos científicos, através da categoria de transposição didática. São tratadas, então, as relações entre os três tipos de saber: *savoir savant* (saber sábio, aquele produzido pelo mundo científico: os cientistas, os pesquisadores, que, na maior parte dos casos, estão nas universidades); *savoir a enseigner* (saber a ensinar, aquele que está nos programas, nos manuais); e *savoir enseigné* (saber ensinado, aquele que realmente acontece no ambiente escolar). Segundo o autor, a noção de transposição didática remete tanto ao saber sábio

Segundo o autor, a noção de transposição didática remete tanto ao saber sábio quanto ao saber ensinado e, portanto, à distância eventual, ainda que obrigatória, que separa tais relações, tocando em pontos como gênese, filiações, legitimidade, todos esses pontos imbricados e em forma de questionamentos: Gêneses míticas? Filiações negociadas? Legitimidades incertas?

Considerando o assunto a partir da visão da didática, Chevallard aponta que para que um determinado elemento do saber possa ser ensinado, ele deverá ter sofrido mudanças significativas ou, como considera o autor, certas deformações que o tornarão apto a se transformar em objeto didático. Esse saber está ligado à sua produção no meio científico, de onde desloca-se para o mundo da escola, embora não possa ainda ser, efetivamente, trabalhado - precisa, antes, passar por um processo que, mais do que simplificação ou decodificação, é uma transformação, que faz do saber científico um saber escolar.

Entender os motivos da transposição didática e como ela ocorre significa, segundo o autor, desmascarar a organização do funcionamento didático, cuja organização não depende do professor, mas sim que se satisfaçam certos requisitos didáticos. O principal deles diz respeito à necessidade de se esquecer que, para que o ensino de um determinado elemento do saber seja meramente possível, ele deverá ter passado por certas deformações que o tornaram apto a se ensinar: o saber ensinado (saber-tal-como-é-ensinado) é, então, diferente do saber a ensinar (saber-inicialmente-designado-como-o-que-deve-ser-ensinado). Isso quer dizer que embora exista uma brecha entre o saber sábio e o saber ensinado, é preciso negar a existência dessa distância, para que o ensino apareça como legítimo, ou seja, ele deve estar de acordo com o projeto que o justifica e que o explicita: o saber ensinado deve aparecer conforme o saber a ensinar.

A questão de sua adequação não deve ser formulada, pois se vive uma ficção de identidade ou de conformidade que se instala e perdura, porque o saber a ensinar (e o saber sábio, do qual ele deriva) como ponto de partida, objeto de referência, fonte de normatividade e fundamento de legitimidade é rapidamente esquecido no curso do processo de transposição: “el saber que produce la transposición didáctica será por lo tanto un saber exilado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sábio, legitimándose, en tanto saber enseñado, como algo que es de ningún tiempo ni de ningún lugar, y no legitimándose mediante al recurso a la autoridad de un productor, cualquiera que fuere”

(CHEVALLARD, op. cit. p. 18). O que o saber ensinado supõe, então, um processo de naturalização, de descontextualização e de descontemporização.

Esse processo, no entanto, não começa na escola. Quando um professor prepara uma lição, está trabalhando com a/transposição didática, jamais está fazendo a transposição didática, porque nesse momento ela já começou. Sob a aparência de uma escolha teórica, o professor nada escolhe, pois não tem esse poder; ele apenas redige o texto do saber, não mais do que um metatexto, uma vez que não está escrito em nenhuma parte e que é uma matriz de variantes ao qual darão forma concreta. Por isso,

mediante esta cómoda ignorancia, el enseñante aniquila las fases del proceso que no sabe gobernar (y que, de hecho, gobiernan su 'elección'). Y ese movimiento de clausura de su campo de conciencia le permite sostener la ficción de la transparencia vivida – actuada – del funcionamiento didáctico (es decir, de lo que percibe de éste), y de su capacidad de asumir su control partir de las únicas variables directrices de las que dispone – en primer lugar, el juego sobre el texto del saber. (idem, p. 21)

Essa textualização do saber é resultado da necessidade de tornar os conhecimentos do saber sábio mais acessíveis a serem ensinados e aprendidos. Essa é uma transformação interna, na qual o saber científico, ao ser inserido no discurso didático, sofre modificações. Ela é decorrente de uma outra transformação, externa, que transforma o saber sábio em saber a ser ensinado.

No entanto, há outra modificação, anterior a essas, ocorrida dentro mesmo do mundo científico que produz o saber sábio e que diz respeito ao que Chevallard (op. cit.) designa despersonalização. Aqui, a textualização do saber tem a ver com as formulações discursivas que o saber sábio adquire quando precisa ser comunicado junto aos pares ou mesmo a um grupo científico mais geral. Se todo saber está inicialmente ligado ao seu produtor, compartilhá-lo, no interior da comunidade acadêmica, supõe um certo grau de despersonalização, requisito para que ele se faça público, ainda que no círculo restrito dos especialistas. Assim, as condições de exposição do saber começam com a difusão e, a partir daí, passam para a produção social do conhecimento. Esse processo, na maior parte das vezes, deixa de lado a subjetividade para se converter na objetividade tão buscada pelo texto científico. O saber produzido pelo pesquisador está atrelado a ele, a seu grupo e seus antecessores, à sua história, sua motivação, seus erros e acertos, e isso deve ser suprimido do texto de divulgação em prol de um discurso que apenas mostre o conteúdo produzido.

Mais tarde, o saber sábio sofrerá ainda uma nova transformação. No interior do campo didático, deverá ser transformado em saber a ser ensinado, no qual terá as funções de reprodução e representação. Nesse momento, o processo de despersonalização se realiza completamente: a discursivização do saber passa de impessoal a anônima, condição indispensável para que o ensino se legitime por ele mesmo (através do manual) ou pelo trabalho do professor.

O sistema didático, formado pelo saber ensinado, professor e aluno, vive normalmente no que Chevallard denomina fechamento da consciência didática, ou seja, pensa-se o funcionamento do saber como algo fechado, governado por ele mesmo, dependente apenas das decisões do professor para suas necessidades e ajustes. No entanto, o sistema didático é um sistema aberto, cujo funcionamento depende da compatibilidade entre o que se passa no seu interior e no seu exterior. Ele vive em uma profunda relação entre os elementos externos e internos que o influenciam – entre os saberes científicos e os saberes escolares –, sendo que a inserção dos primeiros nos segundos apenas se dá nos momentos em que Chevallard caracteriza como períodos de crises do saber ensinado.

Determinando as esferas onde se operam a didatização dos saberes científicos, o autor distingue sistema de ensino, noosfera e ambiente social, mostrando que todo o sistema de ensino tem seu funcionamento normal compatível de acordo com o sistema social em que se insere. Se essa compatibilidade é alterada, instaura-se uma crise, resultado do envelhecimento do saber ensinado. Nesses períodos, a noosfera é chamada a agir, organizando-se para restabelecer o equilíbrio, pois ela é a esfera na qual se pensa o funcionamento do ensino, ou seja, onde se dá a interação entre o sistema e o ambiente escolar. É aí que todos aqueles que ocupam os postos principais do funcionamento didático se encontram e se enfrentam com os problemas resultantes do confronto com a sociedade e suas exigências; em que se desenvolvem os conflitos, se conduzem as negociações, se amadurecem as soluções.

A noosfera é, portanto, o centro operacional do processo de transposição didática, constituído pelo conjunto de pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o sistema de ensino: pais, professores, especialistas das disciplinas, cientistas, representantes de instâncias políticas e executivas dos órgãos encarregados da educação, etc. É na noosfera que são alterados os programas, os conteúdos de ensino quando o saber ensinado se gasta. Diante da crise ocorrida pelo envelhecimento do saber, a noosfera busca no saber sábio um novo saber, incorporando-o aos saberes a ensinar, estreitando a distância ente os dois.

Assim, para restabelecer a compatibilidade é indispensável uma nova corrente do saber proveniente do saber sábio, um “nuevo aporte que acorta a distancia con el saber sábio, el de los especialistas; y pone a distancia a los padres. Allí se encuentra el origen del proceso de transposición didáctica. (idem, p. 31).

5. O conteúdo e o livro didático

Desde que, em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os livros didáticos, material de ensino mais comum nas escolas do país, procuram adequar-se às diretrizes expressas no documento oficial. Assim, uma série de conteúdos teve de ser adaptado ao que se colocava como modelo a ser ensinado no nível fundamental. Ora, os PCNs nada mais fizeram do que apresentar os novos conteúdos de ensino, ou seja, diante da tão discutida “crise no ensino da gramática” dos anos 1980, novos saberes foram retextualizados a partir dos conhecimentos científicos pelos autores da noosfera, ou seja, frente à crise do saber antigo, aqueles que decidem as definições do que deve ser ensinado, procurar explicitar no documento os novos parâmetros para a fixação dos currículos e programas, determinando os conteúdos nos quais de seu a transposição do meio científico para a sala de aula.

Outro fator que explica a lenta (mas contínua) modificação nos conteúdos dos livros didáticos é a adoção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciado em 1985, mas que, a partir de 1996, “passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar sistemática e continuamente o livro didático brasileiro e para debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade.” (BATISTA, 2003, p. 27). Desse modo, a produção foi sendo modificada ou substituída de acordo com as diretrizes/avaliações do MEC, o que contribui em muito para a reformulação do ensino de língua (ainda que restrita às melhores produções). Isso acabou por começar a promover uma modificação no ensino, uma vez que os livros didáticos acabaram influenciando a elaboração de novos programas e currículos nas escolas, dada a sua ampla circulação nesse meio.

Assim, esses dois fatores são decisivos para que o livro didático de ensino médio (EM), cuja distribuição começa em 2004, aliado aos PCNs de EM, transforme-se em um instrumento menos gramatical (no tocante ao ensino da língua portuguesa), para abrir mais espaço à leitura e à redação. Nesse sentido, outros conteúdos precisaram ser mobilizados, e

novos processos de transposição didática se fizeram, a partir do saber produzido pela ciência da linguagem, principalmente aquele advindo da linguística textual.

É nesse sentido que este trabalho quer analisar a didatização dos conteúdos dessa disciplina nesses manuais. Optou-se, devido ao espaço, pelo estudo da noção de coesão, conteúdo, até pouco tempo, restrito aos meios universitários e que, atualmente, é comum no nível médio.

Em primeiro lugar é preciso salientar que nem todos os livros trazem esse conteúdo. De acordo com Bunzen e Rojo (2005), que procuram tratar o livro didático de língua portuguesa (LDP) como enunciado num gênero discursivo,

quando os autores e editores de LDP selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas, para ensiná-los, estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero de discurso, cuja função social é re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem. Não se pode esquecer que determinados objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados, em uma determinada progressão, levando-se em consideração, principalmente, a avaliação apreciativa dos autores e editores em relação aos seus interlocutores e ao próprio ensino de língua materna, para determinado nível de ensino (idem, p. 87).

Por isso, nem todos consideram esse tópico como fundamental para o ensino de língua, uma vez que até mesmo alguns podem considerar que o próprio estudo gramatical das conjunções e das orações já representa o estudo da coesão.

Isso também acontece em alguns livros que, embora coloquem no capítulo o título de coesão textual, nada mais fazem do que tratar das preposições, seguindo o nexos entre as orações, como se pode observar nos fragmentos abaixo:

Coesão textual

A redação de um bom texto depende da articulação de ideias e palavras. Na elaboração de um texto coeso empregam-se, de forma adequada, elementos coesivos que formam uma estrutura clara e coerente nas frases.

Há vários recursos linguísticos que podem ser usados para unir orações e parágrafos, criando uma unidade textual. Entre eles destacam-se: conjunções, preposições, pronomes e advérbios.

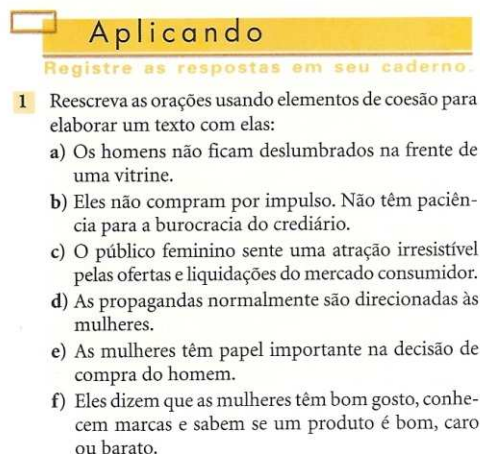
Um elemento de coesão bastante usado é a conjunção *e*, que indica adição, continuidade. Além desse, os elementos de coesão mais comuns, que podem ser citados de acordo com os sentidos que expressam, são: *por isso, pois* (causa e consequência); *mas, contudo, embora* (contraste, oposição); *além disso, também, nem* (adição, continuação); *segundo, conforme* (semelhança, comparação); *principalmente, sobretudo* (pri-

oridade, relevância); *por exemplo, ou seja* (esclarecimento); *logo, dessa forma, portanto* (conclusão).

Se esses elementos forem mal empregados, o texto será uma junção desconexa de frases, com uma linguagem ambígua e incoerente. É preciso atenção na escolha do conectivo adequado para unir e organizar todas as partes de um texto.

Figura 1: conceito teórico de coesão em LDP

Vemos, nesse fragmento, uma quase similaridade com o estudo das conjunções, embora relacionado ao texto e não às orações. Isso fica evidente no exercício:



Aplicando
Registre as respostas em seu caderno.

1 Reescreva as orações usando elementos de coesão para elaborar um texto com elas:

- Os homens não ficam deslumbrados na frente de uma vitrine.
- Eles não compram por impulso. Não têm paciência para a burocracia do crediário.
- O público feminino sente uma atração irresistível pelas ofertas e liquidações do mercado consumidor.
- As propagandas normalmente são direcionadas às mulheres.
- As mulheres têm papel importante na decisão de compra do homem.
- Eles dizem que as mulheres têm bom gosto, conhecem marcas e sabem se um produto é bom, caro ou barato.

Figura 2: exercício do LDP sobre coesão

Por outro lado, alguns livros apresentam uma quase completa abordagem do assunto, trazendo uma grande quantidade de conceitos, o que torna o assunto muito teórico em se considerando que o objetivo desse tópico é, basicamente, a leitura e a produção textual. Assim, podem encontrar-se, em um manual, cinco páginas sobre o assunto. Duas delas explicam o que é coesão, enquanto outras três tratam dos mecanismos coesivos – a referência (anáfora e catáfora), a substituição, a elipse, a conjunção ou conexão, a coesão lexical (reiteração: repetição do mesmo item, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos; e colocação ou contigüidade: termos pertencentes a um mesmo campo semântico).

Trata-se, aqui, de um excesso de informações que só faz aumentar o conteúdo, com a explicitação de conceitos que fazem parte da teoria de referência. Observa que tal extensão do assunto pode estar relacionada com o que Bunzém e Rojo (op. cit.) descrevem como interlocução ambígua do LDP, uma vez que, embora seja uma obra dirigida aos alunos do ensino médio, assume um estilo de obra de divulgação científica, dirigida à formação continuada dos professores. Assim, entendem “o processo de produção de exemplares desse gênero do discurso como um movimento de (re)construção e de (re)significação de determinados objetos de ensino que estão, muitas vezes, numa arena de lutas e conflitos sociais e epistemológicos” (op. cit, p. 110-111).

6. Considerações finais

O que se percebe da rápida análise dos dois livros observados é que a modificação nos conteúdos no ensino de línguas trouxe para os manuais conteúdos que ainda não estão efetivamente concretizados. Seja porque há divergência entre o que ensinar, seja porque é preciso dialogar também com o professor, as novas questões, advindas da linguística, ainda não encontraram um tratamento que lhes permita configurar em um conteúdo com objetivos claros para o tratamento dos fatos de linguagem a serem explorados na escola.

Nota-se que ainda é necessária uma melhor compreensão dos processos de didatização das línguas, principalmente em relação aos processos de transposição didática. Não basta que se introduza um conteúdo novo com abordagem antiga, mas também não se pode esperar que um novo conteúdo seja estudado tal qual está em sua teria de referência.

7. Referências

- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R. e BATISTA, A.A.G. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BUNZEN, C. e ROJO, R. *Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo*. In: VAL, M. da G. e MARCUSCHI, B. (orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. 3. ed. Buenos Aires: Aique, 2005.
- DOLZ et al. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.
- FORQUIN, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & educação*, Porto Alegre, n. 5, p.28-49, 1992.
- NORMAND, C. Linguistique et philosophie: une instantané dans l’histoire de leurs relations. *Langages*, Paris, n. 77, p. 33-42, mars 1985.