

LUCIANO TAVEIRA DE AZEVEDO

**DISCURSO E LEITURA: AS ATIVIDADES DE  
COMPREENSÃO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO  
PORTUGUÊS: LINGUAGENS**

Dissertação de mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita Maria Diniz Zozzoli.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E  
LINGÜÍSTICA

Maceió – AL  
2010



Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

**Catlogação na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

**Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale**

A994d Azevedo, Luciano Taveira de.  
Discurso e leitura : as atividades de compreensão no livro didático do ensino  
médio português : linguagens / Luciano Taveira de Azevedo, 2010.  
129 f.

Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.  
Dissertação (mestrado em Letras e Lingüística: Lingüística) ó Universidade  
Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e  
Lingüística. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 123-127.  
Anexos: f. 128-129.

1. Lingüística aplicada. 2. Compreensão na leitura. 3. Livro didático. 4. Análise  
do discurso. 5. Ensino e aprendizagem. I. Título

CDU: 801

 UFAL	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS</b> <b>FACULDADE DE LETRAS</b> <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA</b>	 PPGLL
---	--	--

## TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANO TAVEIRA DE AZEVEDO

Título do trabalho: "DISCURSO E LEITURA: AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

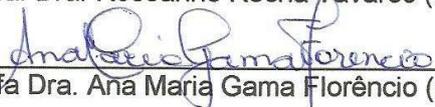


Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/UFAL)

Examinadores:



Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares (PPGLL/UFAL)



Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU/UFAL)

Maceió, 26 de fevereiro de 2010.

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.”

(Leonardo Boff)

# DEDICATÓRIA

Dedico ao Profº Drº Luiz Antônio Marcuschi e aos professores com os quais tive a alegria de dividir a dor e a delícia do cotidiano escolar.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria da Glória e José Taveira, pelo incentivo dado e pelos incansáveis momentos de oração para que obtivesse êxito e felicidade em tudo que me dispusesse fazer.

À minha orientadora, Profª Drª Rita Zozzoli, que dedicou tempo e atenção a este trabalho de maneira tão diligente e solícita.

À Profª Drª Roseanne Tavares e ao Profº Drº Helson Sobrinho pelas contribuições dadas ao trabalho durante a banca de qualificação.

À Profª Ms. Francisca Núbia, da Universidade de Pernambuco, que representou um incentivo sempre presente para que continuasse meus estudos.

Ao amigo Profº Ms. Carlos Tenreiro que dedicou tempo e paciência para discutir, *on line*, conceitos ligados à Análise do Discurso.

Ao amigo Profº Ms. Luciano Carlos Mendes que participou da revisão do projeto de pesquisa que possibilitou a realização deste trabalho.

Ao bibliotecário da FALE – Faculdade de Letras, Judson, que sempre atendeu com presteza e simpatia.

Aos funcionários e estagiários do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística que sempre se mostraram disponíveis para atender minhas solicitações.

Aos amigos que tornaram o caminho mais leve por se fazerem presentes nos vários momentos deste processo de produção intelectual.

Aos meus queridos irmãos, Lúcia Helena, Maria Gorete, Maria Cristina e José Cristiano, por colaborarem com a realização deste projeto de vida.

À minha madrinha, Maria Luiza dos Santos, que sempre se esmerou em cuidados para comigo.

Ao meu tio, Heleno Ventura, por investir em minha formação escolar básica e acreditar em minhas potencialidades.

A Deus, mistério sempre presente nas noites de silêncio e calma que acolheram e possibilitaram a escritura desta dissertação.

## RESUMO

A noção de funcionamento discursivo, na perspectiva da Análise do Discurso Francesa, introduz nos estudos da linguagem um novo viés pelo qual se pode pensar a leitura de um texto. Entender como a língua funciona e produz sentidos na sua relação constitutiva com o histórico-social desloca a leitura de uma concepção focada na apropriação do(s) sentido(s) do texto para outra que reflete sobre como os sentidos são produzidos. Leitura e compreensão, nessa perspectiva teórica, são entendidas como processos que requerem do leitor um investimento sobre como os sentidos se constituem na estreita relação que se estabelece entre materialidade lingüística e discurso. Partindo dessa concepção, temos que o leitor crítico é aquele que trabalha sobre os sentidos e reflete sobre as determinações histórico-sociais da leitura e do texto. Este trabalho acadêmico busca respaldo teórico nas reflexões propostas por Bakhtin (2002; 2006); Bakhtin/Voloshinov (2002); Maingueneau (2005; 2008a; 2008b) e Orlandi (1988; 1996; 1999; 2001a; 2001b) para pensar o funcionamento discursivo do texto e suas implicações no processo de leitura. Assim, respaldada por uma teoria do discurso, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as atividades de leitura propostas no livro didático **Português: linguagens** de Cereja e Magalhães (2005) a fim de entender como os autores trabalham aspectos da discursividade em seção dedicada à compreensão textual. Dentre os métodos nos quais a pesquisa qualitativa se desdobra, optamos pela a Análise de Conteúdo, por entendermos que esse método permite o estudo de textos impressos, como documentos oficiais, diretrizes, materiais didáticos etc. A Análise de Conteúdo compreende três etapas, a saber: i) pré-análise que corresponde à organização do material; ii) descrição analítica que tem início na pré-análise, mas nesta etapa, especificamente, o material de documentos que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado; iii) interpretação inferencial que apóia-se nos dados de pesquisa e alcança uma maior intensidade na reflexão sobre o material analisado (TRIVIÑOS, 1987). Com base nesses pressupostos metodológicos, construímos o *corpus* de análise que compreende oito atividades da seção Leitura. Essas atividades, voltadas para a compreensão textual, acompanham o estudo de textos literários pertencentes a diferentes movimentos da literatura brasileira e estrangeira. Num primeiro momento, nossos dados apontaram para uma lacuna bastante significativa existente entre a teoria adotada pelos autores e o encaminhamento dado às atividades de leitura. Durante a análise, percebeu-se também que aspectos discursivos figuram no enunciado das questões com o objetivo de levar o aluno-leitor a inferir determinados sentidos e, raras vezes, para fazê-lo refletir sobre o funcionamento discursivo do texto. Em todas as questões analisadas, percebemos uma forte tendência por parte dos autores em reiterar uma prática de leitura aos moldes da perspectiva tradicional, embora expressem assumir uma perspectiva sociointeracionista e afirmem buscar na Análise do Discurso contribuições teóricas para o trabalho com o ensino de língua materna.

**Palavras-chave:** leitura, compreensão, livro didático, funcionamento discursivo

## ABSTRACT

The notion of discursive function from the perspective of Discourse Analysis on French bases introduce in languages studies a new path that can be take in account while reading a text. Understanding how language works and makes meaning in its constitutive relation with the socio-historical guides the reading from a conception focused on the appropriation of the text senses to other one that reflects on how the senses are produced. Reading and comprehension on this theoretical perspective are understood as processes that require from the reader an investment about how the senses are built in the narrow relationship established between linguistic materiality and discourse. Based on this conception, we undertand that the critical reader is that one who works on the senses and reflect on the historical and social determinations of reading and text. This reseach seeks, grounded on the theoretical reflections proposed by Bakhtin (2002, 2006), Bakhtin/Voloshinov (2002), Maingueneau (2005, 2008a; 2008b) and Orlandi (1988; 1996; 1999; 2001a; 2001b), to consider the discursive functioning of the text and its implications for the reading process. So, at lights of a discourse theory, this work aims to analyze the reading activities proposed on the textbook **Português: Linguagens** by Cereja and Magalhães (2005) in order to understand how the authors work on discursive aspects in a section devoted to textual comprehension. Among the methods in which qualitative research is grounded, we chose the “content analysis”, because we feel that this method allows the study of printed texts, such as official documents, guidelines, educational materials, etc. The content analysis consists on three stages, which are: i) pre-analysis that corresponds to the material organization; ii) analytical description that begins on pre-evaluation but, at this stage, specifically, the stuff of documents that involves the research corpus is submitted to a depth study; iii) inferential interpretation that relies on research datas and reaches a potencial of reflection more intense about the material analyzed (TRIVIÑOS, 1987). Based on these theoretical assumptions, we build the analysis corpus which includes eight activities of the Reading section. These activities, focused on reading comprehension, follow the literary study of texts inhered of different movements from brazilian and foreign literature. In a first step, our dates displayed a very important gap that happened between the theory adopted by the authors and the directions about the reading activities. During the analysis process, it was also observed that some discursive aspects are figured in the statement of the questions in a purpose of makes the reading apprentices to infer certain meaning and, rarely, to make them reflect on the discursive functioning of the text. In all analyzed questions, we noticed a strong tendency by the authors to reaffirm a reading practice on the lights of the traditional perspective, although they express adopt a social interactionist perspective and affirm search on the Discourse Analysis theoretical contributions for the work with maternal language teaching.

**Keywords: reading, comprehension, textbook, discursive operation**

## **LISTA DE SIGLAS**

CNLD – COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

COLTED – COMISSÃO DO LIVRO TÉCNICO E DO LIVRO DIDÁTICO

EM – ENSINO MÉDIO

ECT – EMPRESA DE CORREIOS E TELÉGRAFOS

FAE – FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

FENAME – FUNDAÇÃO NACIONAL DE MATERIAL ESCOLAR

FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

INL – INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO

LDP – LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

LD – LIVRO DIDÁTICO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

MP – MANUAL DO PROFESSOR

PNAE – PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

PLID – PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO

PLIDEF – PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO – ENSINO FUNDAMENTAL

PLIDEM – PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO

PLIDES – PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO SUPERIOR

PLIDESU – PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO SUPLETIVO

PNLD – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

PNLEM – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DO ENSINO MÉDIO

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PCNEM – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

PPP – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

SEB – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

SEF – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

SNEL – SINDICATO NACIONAL DE EDITORES DE LIVROS

USAID – AGÊNCIA NORTE-AMERICANA PARA O DESENVOLVIMENTO  
INTERNACIONAL

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 0.1 Distribuição dos trabalhos sobre LD por área.....	19
Gráfico 0.2 Produção de exemplares por subsetor editorial no Brasil.....	63
Gráfico 0.3 Venda de exemplares por subsetor editorial no Brasil .....	64
Gráfico 0.4 Participação dos subsetores editoriais por exemplares vendidos .....	64

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 0.1 Tipologia de perguntas de compreensão.....	82
Quadro 0.2 PNLEM/2008 Ensino Médio – Valores negociados.....	118

# SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
A escolha do tema .....	14
A relevância de estudar as atividades de leitura do livro didático do Ensino Médio no Campo da Lingüística Aplicada.....	19
Procedimentos Metodológicos.....	21
Estrutura da dissertação.....	23
<b>1. O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO TEXTO: pressupostos teóricos .....</b>	<b>25</b>
1.1 Da concepção de língua .....	25
1.2 Sobre o enunciado .....	29
1.3 A noção de sujeito adotada .....	32
1.4 O Discurso .....	33
1.5 Do texto ao discurso .....	34
1.5.1 O funcionamento discursivo do texto .....	36
1.5.2 Dialogismo: fundamento da produção discursiva .....	37
1.5.3 Da concepção de gênero do discurso.....	39
1.5.4 O discurso e suas condições de produção .....	40
1.5.5 Constituição, formulação e circulação dos discursos .....	41
<b>2. LEITURA E LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: uma relação mediada .....</b>	<b>44</b>
2.1 Revisitando concepções de leitura .....	44
2.1.1 A perspectiva estruturalista .....	44
2.1.2 A perspectiva interacionista .....	47
2.1.3 A perspectiva discursiva .....	48
2.2 O livro didático: concepção, produção e distribuição .....	54
2.2.1 A regulamentação política do livro didático .....	54
2.2.2 A relação entre autores, editores e as diretrizes do estado.....	63
2.3 Considerações sobre o livro didático <b>Português: linguagens</b> .....	70
2.3.1 Os co-autores.....	70
2.3.2 A estrutura da obra.....	71
2.3.3 A filiação teórica e a metodologia adotada pelos autores.....	76
<b>3. ANÁLISE DA COLEÇÃO DIDÁTICA DO ENSINO MÉDIO PORTUGUÊS: LINGUAGENS DE WILLIAN ROBERTO CEREJA E THEREZA COCHAR MAGALHÃES.....</b>	<b>80</b>
3.1 Introdução à análise .....	80
3.2 Um exercício de análise.....	81
3.2.1 Constituição.....	84
3.2.2 Formulação.....	105
3.2.3 Circulação .....	110

Considerações finais.....	117
Referências bibliográficas .....	123
Anexos.....	128

## **PALAVRAS INICIAIS**

### **A ESCOLHA DO TEMA**

Embora muito se tenha escrito e dito sobre questões concernentes à leitura - sobretudo, a leitura realizada no ambiente escolar -, as pesquisas acadêmicas mais recentes desenvolvidas no campo da Lingüística Aplicada demonstram que as questões que envolvem a leitura em suas diversas práticas e modalidades ainda continuam sendo o tema na ordem do dia. Isso pode ser comprovado em trabalhos como os de Zozzoli (2002; 2008), Antunes (2003), Voese (2004), Coracini (2005), Zilberman e Rosing (2009), entre outros. Essa reincidência de publicações, que têm como objeto a leitura em suas diferentes práticas, aponta para o fato de que a questão da leitura se apresenta como um objeto complexo (SIGNORINI, 2004) e multifacetado. Dito dessa forma, temos que a leitura, por ser constitutivamente heterogênea, mobiliza diferentes olhares teóricos que procuram dar conta das diversas facetas que constituem o plano de sua realização.

Há muito os estudos lingüísticos se afastaram de uma concepção de leitura que privilegiava os aspectos formais da língua na compreensão dos processos de significação. Situando a questão em outro(s) lugar(es) teórico(s), os estudos da linguagem, em suas diferentes vertentes e relações interdisciplinares (Pragmática, Análise do Discurso, Lingüística de Texto, Lingüística Aplicada etc), recoloca a leitura num lugar teórico que a entende como processo que envolve os sujeitos interactantes e a situação imediata e mediata de sua produção (BAKHTIN, 2002). Assim, os sentidos de um texto não se encontram numa relação termo a termo com as palavras que o constroem – como se para cada palavra correspondesse estritamente este ou aquele significado – mas são construídos nas relações que estabelecem com os sujeitos e as práticas histórico-sociais, de modo que podemos afirmar com Possenti (1988) que os sentidos são indeterminados.

Essa concepção de leitura enquanto processo de construção de sentidos por sujeitos em interação, desembocará em novas reflexões acerca do ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. A prática docente e o material didático passam a figurar em pesquisas que investigam o encaminhamento das atividades que têm a leitura como foco de abordagem em sala de aula. Essa discussão acerca do fazer docente e das atividades de compreensão constantes do livro didático (LD daqui em diante) vai aparecer em pesquisas desenvolvidas

por Marcuschi (2001), Rojo e Batista (2003), Ruiz (1988), Soares (1996; 2001a; 2001b), entre outros. A citação desses autores dá uma noção da expressividade dos trabalhos que envolvem leitura, prática docente e livro didático.

As atividades de leitura em livros didáticos de Português do Ensino Médio (daqui em diante, EM) são retomadas nesta dissertação que desloca o estatuto do texto e, por conseguinte, da leitura, de uma perspectiva estritamente textual para uma visão do texto como discurso. Esse entendimento do funcionamento discursivo do texto, impõe uma outra forma de pensar leitura e compreensão, pois assumindo uma perspectiva teórica que se envereda pela via da Análise do Discurso de linha francesa a partir das contribuições de Bakhtin (2002; 2006), Bakhtin/Voloshinov (2002) Maingueneau (2005; 2008a; 2008b) e Orlandi (1988; 1996; 1999; 2001a; 2001b), entendemos que compreender um texto é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, contexto futuro) (BAKHTIN, 2006). Leitura e compreensão, nessa perspectiva, implicam um trabalho sobre os sentidos e não apenas um trabalho de identificação de um ou mais sentidos atribuíveis a um texto. Além disso, compreender um texto é colocá-lo em relação a outros enunciados que constroem para esse texto um modo específico de produzir sentidos.

As pesquisas que se ocupam das atividades de compreensão propostas nos livros didáticos de Português (LDP daqui em diante) têm mostrado que, embora essas atividades tenham apresentado mudanças no que diz respeito a um trabalho que assume a leitura em seus aspectos sócio-interativos, contextuais, cognitivos e discursivos, ainda é comum encontrarmos atividades – em seções dedicadas à interpretação/compreensão de textos – que têm um caráter eminentemente descontextualizado e restrito à identificação/transcrição de informações. Sobre isso, citamos o trabalho de Marcuschi (2008) que nos dá um panorama do “estado da arte” desses manuais.

As mudanças que os manuais didáticos têm apresentado e que vão em direção às propostas teóricas e pedagógicas de ensino de língua portuguesa mais recentes encontram-se estreitamente vinculadas às pesquisas que têm sido desenvolvidas nos campos da Lingüística de Texto e Lingüística Aplicada, Sociolingüística, Pragmática, Semântica e da Análise do Discurso<sup>1</sup>, bem como às restrições e recomendações impostas pelos órgãos de avaliação do

---

<sup>1</sup> Cf. os trabalhos de Dionisio e Bezerra (2001); Rojo e Batista (2003a); Bortoni-Ricardo (2004); Voese (2004); Bezerra, Dionisio e Machado (2005); Carvalho e Lima (2005) e Marcuschi (2008) a fim de ter um panorama da contribuição que diferentes disciplinas deram aos estudos acerca do ensino de língua materna e estrangeira.

governo: PNLD<sup>2</sup> e PNLEM<sup>3</sup>. Esses órgãos têm procurado agir à luz das orientações que parametrizam os conteúdos e práticas de ensino de língua portuguesa para o Ensino Médio e que se encontram em documentos oficiais do MEC, tais como PCNEM e PCN + Ensino Médio<sup>4</sup>. Regulados por essas instâncias, o manual didático tem passado por reformulações e avaliações críticas que se encaminham para a produção de um material em consonância com as novas concepções de língua vigentes no meio acadêmico. Embora alvo de inúmeras críticas que partem de vários lugares institucionais, o livro didático “ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos” (Catálogo do PNLEM).

Na tentativa de atualizar-se e entrar em sintonia com as novas orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa, vimos explodir nas páginas dos livros didáticos uma verdadeira “febre” de exercícios de naturezas distintas envolvendo gêneros textuais, situação de comunicação, intencionalidade, variedades lingüísticas etc. Essa mudança encontra-se estreitamente ligada às contribuições dadas pela Lingüística Textual, Pragmática e Sociolingüística que, a partir dos anos 60, ofereceram subsídio teórico vasto que desencadeou uma série de trabalhos científicos e reflexões acerca do ensino de língua materna e estrangeira. Recentemente, os estudos do discurso se avolumam no cenário das pesquisas lingüísticas e os autores de livros didáticos não têm ficado indiferentes às contribuições que os estudos desenvolvidos no campo da Análise do Discurso têm dado à compreensão dos fenômenos que envolvem a língua(gem) e a produção de sentidos. Isso fica comprovado na leitura da introdução da coleção **Português: linguagens** do EM de Cereja e Magalhães (2005:3). Nessa introdução, os autores apresentam as bases teóricas nas quais estão assentadas as propostas de trabalho de língua portuguesa constantes do manual didático e afirmam que

o ensino de língua, amparado por um suporte lingüístico que tem bases na Semântica, na Lingüística Textual, na Pragmática e na

---

<sup>2</sup> O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD é o programa de distribuição de livros didáticos do Ensino Fundamental mais antigo do governo brasileiro. Criado em 1996, o PNLD objetiva a avaliação e distribuição gratuita de livros didáticos e dicionários para as escolas públicas.

<sup>3</sup> Implantado em 2004 pela Resolução nº 38 do FNDE, o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM, prevê a distribuição de material didático gratuito para os alunos que cursam o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras.

<sup>4</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM começaram a ser discutidos em 2004 e congregaram profissionais saídos das universidades, secretarias de educação e escolas que, reunidos por áreas de interesse e formação, refletiram sobre os novos rumos da prática didático-pedagógica do Ensino Médio. Assim, os PCNEM trazem propostas que contemplam dois aspectos fundamentais: 1) a formação humana e cidadã do aluno do EM e 2) os objetos de ensino constantes das propostas pedagógicas das escolas.

**Teoria do Discurso**, apresenta novos conteúdos indispensáveis à atual visão de língua e de interação verbal, como a noção de **discurso**, de intencionalidade discursiva, de discurso citado, de **interdiscursividade**, (...). (grifos nossos) (MP, 2005:3)

De acordo com a citação do Manual do Professor (doravante, MP), os autores ancoram a concepção de língua e ensino em diferentes aportes teóricos que se encontram na base das atividades de compreensão, produção textual e gramática presentes no manual. De acordo com o que deixa explícito no MP, a coleção didática de Cereja e Magalhães, baseada em pressupostos teóricos diversos, organiza os objetos de ensino e desenvolve propostas de trabalho que têm por base, fundamentalmente, teorias do texto e do discurso. A resenha da obra apresentada pelo PNLEM (2009:28) esclarece na seção Análise da Obra que

por se basear em teorias do texto e do discurso, a coleção trata, como objeto de estudo, questões lingüísticas quase nunca descritas em obras do gênero: noções como enunciado, intencionalidade, situação de produção e interdiscursividade ganham destaque revelando atualização bibliográfica e amplo domínio do arcabouço teórico que sustenta a proposta. Ressalte-se, ainda, o bom tratamento dado a fenômenos semânticos também descritos de modo atualizado e crítico.

Essa filiação dos autores à teoria do discurso impõe um modo de conceber o texto e, por conseguinte, produzir sua leitura que não se reduz à análise da organização textual em si mesma nem da situação de comunicação, enquanto realidades estanques e dicotômicas, mas implica um movimento que articula intimamente essas duas realidades (MAINGUENEAU, 2005).

Partindo dessas considerações, adotamos um arcabouço teórico que possibilitasse pensar o texto enquanto discurso, bem como a leitura da sua discursividade. Assim, em Bakhtin (2002; 2006) e Bakhtin/Voloshinov (2002), buscamos reflexões teóricas de base, como dialogismo, gêneros do discurso e condições sociointerativas de produção que estão presentes nos três momentos de produção dos discursos: constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2001). Recorremos em alguns momentos a Maingueneau para falar do sistema de restrições semânticas globais<sup>5</sup> que impõe a um determinado discurso um conjunto de regras de funcionamento. Embora lancemos mão desse conceito desenvolvido por Maingueneau (2008b), buscamos em Bakhtin e Bakhtin/Voloshinov, fundamentos teóricos que ampliassem,

---

<sup>5</sup> Em Maingueneau (2008), temos que a compreensão do funcionamento discursivo não deve privilegiar esse ou aquele “plano” do discurso, mas integrá-los ao mesmo tempo, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação. Assim, entende-se por sistema de restrições semânticas globais as coerções impostas, simultaneamente, aos “planos” discursivos que compreendem o nível do enunciado e o da enunciação.

numa perspectiva dialógica do discurso, essa concepção do sistema de restrições concernentes aos discursos.

Apoiados nesse aparato teórico e mediados pelas questões de pesquisa descritas a seguir, desenvolvemos uma reflexão analítico-crítica das atividades de leitura propostas na obra seriada **Português: linguagens** dos autores William Roberto Cereja e Thereza C. Magalhães:

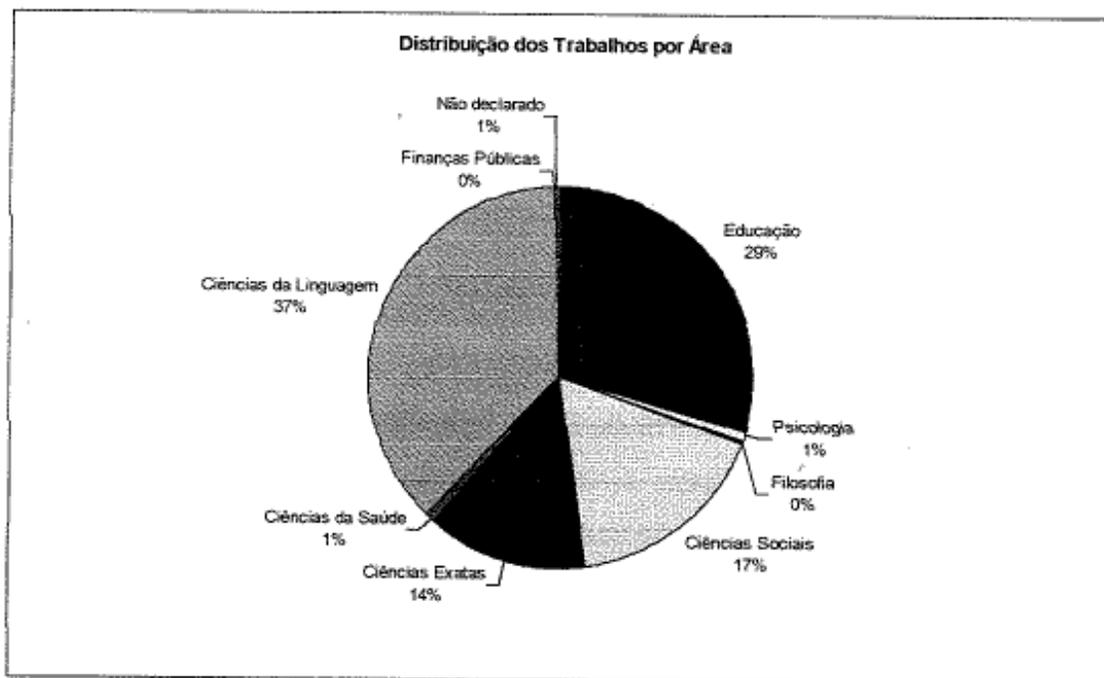
- As atividades de leitura propostas no LDP encontram-se em consonância com aquilo que o(s) autor(es) afirmam no Manual do Professor e com a teoria adotada?
- Em se tratando de um LDP cujas bases teóricas encontram-se filiadas à Análise do Discurso, como as atividades de leitura e compreensão estão organizadas a fim de permitir a leitura da discursividade?

Balizados por essas questões, estabelecemos um foco para nossa pesquisa e delimitamos seu tema. Desse modo, nosso objetivo é analisar e refletir sobre a natureza das atividades de compreensão de textos propostas no LDP a partir da concepção de texto e leitura assumida neste trabalho. Nesse sentido, buscamos entender como o LDP analisado faz vir à tona para o aluno-leitor os mecanismos discursivos que estão funcionando em um determinado discurso a partir das questões propostas para a leitura de um texto. Embora aspectos fornecidos pela Pragmática e pela Lingüística Textual para a compreensão do funcionamento de um texto em seus aspectos formais e contextuais também nos interessem em alguns momentos da análise, não reduzimos a concepção de texto e, por conseguinte, de leitura aos aspectos meramente formais e contextuais de sua produção. Pensando o texto como processo, procuramos abordá-lo em sua “estrutura interna própria e discursividade, entendida como determinação exterior que fixa o horizonte de possibilidades de seu acontecimento e de suas leituras” (VOESE, 2004:42). Um programa de ensino de leitura que se proponha trabalhar com os aspectos discursivos que constituem todo e qualquer texto, deve fazer emergir ao olhar do leitor em formação essas regras externas ao texto que fixam para esse texto um modo de dizer e de produzir sentido. É nessa direção que concebemos o processo de textualização e leitura e é a partir desse entendimento que trazemos os exercícios de compreensão para serem analisados e discutidos nesta dissertação.

## A RELEVÂNCIA DE ESTUDAR AS ATIVIDADES DE LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO NO CAMPO DA LINGÜÍSTICA APLICADA

O retorno ao LD parece, num primeiro momento, uma redundância desnecessária, uma vez que trabalhos científicos, como monografias, dissertações e teses, que versam sobre os materiais didáticos que circulam nas escolas, se acumulam nas bibliotecas. Essa extensa produção sobre o mesmo objeto, ou seja, o LD, parece esgotar qualquer possibilidade de assumir em relação ao modo como os objetos de ensino estão organizados e propostos no interior do LD um ponto de vista que já não tenha sido analisado e discutido à exaustão. A esse respeito, Bunzen (2005:11) considera que “desde a década de 60, os livros didáticos de língua (materna e estrangeira) têm sido utilizados como objeto de investigação de várias pesquisas, principalmente, na área de Ciências da Linguagem.” As pesquisas que tratam do LD advêm de várias áreas de conhecimento e assumem uma representatividade significativa nas Ciências da Linguagem como mostra o quadro abaixo:

Gráfico 0.1. Distribuição dos trabalhos sobre LD por áreas



Fonte: Rojo e Batista *apud* Bunzen (2005)

Essa representatividade que aponta para 37% dos trabalhos sobre LD no campo das Ciências da Linguagem é suficiente para termos uma idéia do volume de pesquisas que se voltam para a questão do LD. Partindo de perspectivas teóricas diferentes e elegendo aspectos

distintos para fins de constituição do *corpus*, essas pesquisas parecem já ter abordado o LD em todos os seus aspectos. Isso é o que nos parece a partir do quadro apresentado por Rojo e Batista e do levantamento bibliográfico que temos realizado durante o percurso de pesquisa.

Não obstante a porcentagem expressiva de trabalhos que tomam o LD como objeto, temos procurado priorizar as contribuições que essas pesquisas têm dado aos estudos sobre o LD no que diz respeito a aspectos composicionais, teóricos e do uso em sala de aula. Em se tratando do LDP, temos percebido mudanças naquilo que diz respeito ao *designer* gráfico do material, às propostas de ensino de gramática, produção de texto, leitura e literatura que, paulatinamente, se afastam de um ensino centrado no código lingüístico e se aproximam de uma abordagem que articula língua, sujeito e sociedade. Baseados nas propostas do PNLD/PNLEM, Parâmetros Curriculares Nacionais e nos resultados das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, os autores e editores têm reformulado o modo de abordagem dos objetos de ensino que estão organizados nos LDPs. Sobre o PNLD, Batista (2003) assevera que

no campo da produção editorial, constata-se que o PNLD demarcou padrões de melhor qualidade para os livros didáticos brasileiros. A simples inscrição de livros no PNLD deixou de significar que estes seriam, automaticamente, oferecidos às escolas para escolha. O percentual de livros recomendados tem aumentado: as editoras que estão participando do processo de avaliação desde 1997 vêm ampliando, progressivamente, o número de livros e reduzindo o de excluídos.

Submetidos às constantes avaliações do MEC e aos reiterados resultados oriundos de pesquisas que avançam no conhecimento desse intrincado material de ensino, os LDPs têm chegado às salas de aula com uma nova roupagem e isso tem garantido sua permanência entre os instrumentos de ensino-aprendizagem de língua materna. Em tempos de comunicação digital, sua importância dentro do processo mais amplo de letramento parece indiscutível (MARCUSCHI, 2001).

Apesar da grande porcentagem de pesquisas sobre o tema e das mudanças efetivadas por autores e editores na configuração do manual didático de português, as deficiências ainda pontilham suas páginas. É o que nos aponta a análise constante do Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio da obra **Português: linguagens** de Cereja e Magalhães (2005) ao afirmar que

embora se proponha a redimensionar o ensino da gramática normativa, ultrapassando o âmbito da frase para dedicar-se ao ensino do texto e do discurso, a obra, na verdade, limita-se a operar

com os conhecimentos propriamente gramaticais de forma tradicional: há uma preocupação excessivamente classificatória, de caráter metalingüístico, utilizando o texto como pretexto para atividades de identificação de funções sintáticas, delimitação e classificação de orações, segmentação mórfica e identificação das classes de palavras (Catálogo do PNLEM, 2009:28).

Esses e outros aspectos são apontados pelo Catálogo como deficientes na elaboração da obra e no encaminhamento de propostas de ensino de língua portuguesa. Em artigo sobre as atividades de compreensão em LDPs publicado em 2001, Marcuschi já alertava para o fato de que os manuais de Língua Portuguesa usados nas escolas do ensino básico não satisfaziam e, entre outros motivos apresentados pelo autor, temos a falta de explicitação da noção de língua adotada pelos autores de LDP e a redução do ensino de língua portuguesa à: a) regras (no estudo gramatical); b) identificação de informações textuais (nas atividades de compreensão) e c) produção de textos escritos (na atividade de redação). Passados oitos anos da publicação desse artigo, o LDP continua apresentando deficiências, não obstante o extenso número de pesquisas acerca do tratamento que os autores de diferentes materiais didáticos têm dado aos objetos de ensino (gramática, produção textual, leitura, oralidade etc).

Assim, retomar a discussão acerca dos exercícios de leitura e compreensão presentes nos LDPs não é indicativo de um processo que dá voltas sobre si mesmo, mas significa recolocar a questão em um lugar teórico que permita olhar esse objeto de outra perspectiva – no caso deste trabalho, a discursiva - a fim de que novas propostas possam ser construídas e disponibilizadas para futuras reflexões.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Quanto à natureza da pesquisa, utilizamo-nos da pesquisa qualitativa, pois é esta abordagem que, “(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, com valores, crenças, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis” (MINAYO, 1999:22).

Dentre os métodos nos quais a pesquisa qualitativa se desdobra, optamos pela Análise de Conteúdo, por entendermos que esse método permite o estudo de textos impressos, como documentos oficiais, diretrizes, materiais didáticos etc.

A Análise de Conteúdo compreende três etapas, a saber: i) pré-análise que corresponde à organização do material; ii) descrição analítica que tem início na pré-análise, mas nesta etapa, especificamente, o material de documentos que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado; iii) interpretação inferencial que apóia-se nos dados de pesquisa e alcança uma maior intensidade na reflexão sobre o material analisado (TRIVIÑOS, 1987).

Dentre as etapas que compreenderam o desenvolvimento deste trabalho, a definição do aporte teórico que orientaria nosso ponto de vista sobre o objeto estudado pareceu-nos primordial. Desse modo, partindo das contribuições dos autores já mencionados neste texto, construímos um aparato teórico que nos permitisse pensar o texto como discurso. Essa perspectiva teórica acarreta para o conceito e a prática de leitura deslocamentos importantes, uma vez que nos afasta de uma concepção de leitura enquanto identificação/construção de sentido(s) para o texto, como preconizado pela Linguística Textual em seus primeiros trabalhos, e nos aproxima de uma perspectiva que entende leitura enquanto compreensão de como os sentidos são produzidos. Em seguida, a fim de dar suporte e caráter científico-acadêmico à pesquisa, adotamos os critérios metodológicos explicitados a seguir.

Num primeiro momento, realizamos o levantamento da bibliografia especializada em leitura e temas relacionados, tais como: texto, autoria, produção escrita, leitor, ensino, etc. Nessa etapa, pudemos compartilhar de vários “olhares” sobre leitura e os temas que a atravessam, de modo que, percorrendo diversos lugares teóricos, pudemos encontrar, enfim, o lugar de onde partiríamos, bem como reconhecer as articulações possíveis entre teorias e entre posições dentro de uma mesma teoria. Sobre leitura e seus temas relacionados, visitamos os textos de Orlandi (1988; 1998; 2001a; 2001b), Kleiman (1989), Certeau (1998), Zozzoli (2002), Chartier (2002), Marcuschi (2008), entre outros. Assim, pudemos entrar em contato com diferentes concepções de leitura e confrontar, quando não enriquecer, a concepção na qual nos ancoramos e que se encontra na base das análises feitas.

Após revisão da literatura específica, nossa preocupação voltou-se para a delimitação do *corpus* de pesquisa. Assim, o primeiro critério estabelecido para efeitos de delimitação foi que o LDP tivesse sido aprovado pelo MEC na última seleção realizada pelo PNLEM. Estabelecemos esse critério por entendermos que o livro aprovado pelo MEC, além de aproximar-se dos requisitos teórico-metodológicos estabelecidos no PCNEM para o ensino de língua materna, também aponta para uma maior probabilidade de se encontrar efetivamente em sala de aula. O PNLEM criou parâmetros para a avaliação do livro didático do EM e

estabeleceu como meta, quando da sua implantação em 2004, a universalização do livro didático para os alunos do EM público de todo o país.

O segundo critério estabelecido foi de que a coleção selecionada, entre as dez constantes do catálogo do PNLEM, deveria apresentar a edição mais recente, ou seja, a última, renovada e atualizada. O estabelecimento desse critério evitou que nossa análise recaísse sobre livros didáticos desatualizados em relação às propostas e aos objetos de ensino ou não se encontrassem nas instituições.

Outro critério adotado foi de que a coleção escolhida apresentasse explicitamente no MP uma proposta de trabalho com língua materna fundamentada nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso.

Baseados nesses critérios, selecionamos a coleção **Português: linguagens** dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2005) das dez recomendadas pelo MEC no último PNLEM.

Ainda para efeitos de delimitação do *corpus*, recortamos a seção Leitura por entendermos que essa seção apresenta estritamente atividades de leitura e compreensão. Embora o trabalho com a leitura esteja disseminado pelo livro, essa seção propõe, exclusivamente, um trabalho com a compreensão de textos. Em seguida, dentre as atividades que compunham a seção Leitura, selecionamos aquelas que julgamos representativas dos fenômenos identificados à medida que a análise se desenvolvia.

Após a definição do *corpus* de pesquisa, pudemos efetuar a análise e interpretar os dados que dispúnhamos, tal como estabelecido pelo método qualitativo denominado Análise de Conteúdo.

## **ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO**

A organização formal da dissertação que ora apresentamos compreende quatro capítulos que foram assim organizados:

No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que nos serviram de base para pensar a língua, o texto e o discurso. Partindo de uma concepção de texto como discurso, promovemos filiações teóricas e construímos um arcabouço que nos permitiu pensar, por um lado, o funcionamento discursivo do texto, ou seja, sua discursividade e, por outro, encaminhar uma reflexão das implicações dessa concepção de texto nas práticas de leitura.

No segundo capítulo, trouxemos para a discussão, agora mais voltada para as perspectivas teóricas que fundamentam os trabalhos com a leitura no âmbito acadêmico e escolar e suas relações com a política dos materiais didáticos produzidos no Brasil, amplas considerações acerca dos processos de produção e distribuição dos LDs. Refletindo mais detidamente sobre as etapas de produção que o LD percorre para chegar às mãos dos alunos, procuramos situar a produção dentro de um processo que envolve vários autores que lançam as peças que fazem funcionar essa engrenagem chamada livro didático. Por fim, fizemos algumas considerações que versam sobre a coleção selecionada, dando ênfase aos aspectos estruturais, teórico-metodológicos, técnicos e pedagógicos. Nessa direção, um breve histórico sobre os autores mostrou-se relevante para entendermos determinadas escolhas teóricas e metodológicas, bem como pedagógicas.

No terceiro capítulo, desenvolvemos a análise da coleção didática **Português: linguagens**. Como já foi dito, selecionamos a seção Leitura para compor o *corpus* de pesquisa e recortamos as atividades que, de acordo com os procedimentos metodológicos adotados, apresentaram-se como representativas dentro de um grupo de questões que reuniam aspectos recorrentes.

Nas considerações finais, retomamos a discussão desenvolvida durante o trabalho e apresentamos as conclusões a que chegamos após a análise dos dados. No decorrer do texto, incluímos uma breve discussão acerca da contribuição da Análise do Discurso Francesa ao ensino de língua portuguesa à luz das reflexões sobre leitura e livro didático.

## *CAPÍTULO 1*

### **O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO TEXTO: pressupostos teóricos**

#### **1.1 DA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA**

Na história dos estudos lingüísticos, a língua, objeto de sistematização e de especulações científicas de cunho positivista, sofre um deslocamento naquilo que diz respeito à sua concepção como “produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2004:17), e passa a figurar em contextos epistemológicos que a vêem “como uma forma de atividade entre dois protagonistas” (POSSENTI, 1988:48).

Esse deslocamento aparece nos trabalhos de Benveniste (1989;1991), Ducrot (1988) e Austin (1990)<sup>6</sup> que, a partir do viés específico postulado por cada teórico, traz para os estudos lingüísticos elementos que haviam sido deixados de fora de uma análise lingüística de cunho estruturalista. Assim, esses trabalhos ampliam as perspectivas de abordagem que, agora, não mais se atêm tão somente à forma lingüística, mas se ocupam dos usos feitos pelos falantes, ou seja, da enunciação em situações efetivas de comunicação. Possenti (1988:47) assevera que “passaria a fazer parte do objeto da lingüística o estudo dos mecanismos pelos quais o falante, apropriando-se da língua, transforma-a em discurso. Nessa visão, o que transforma a língua em discurso é, portanto, a enunciação, de um locutor a um alocutário (...).” A uma lingüística da forma que tem como objetivo de trabalho a análise das relações internas à estrutura, soma-se uma lingüística da enunciação que relaciona essa estrutura às suas

---

<sup>6</sup> Lingüista e gramático, Émile Benveniste (1902-1976) desenvolveu, dentro da corrente estruturalista, a noção de enunciação e a definiu como a apropriação da língua pelo locutor que a coloca em funcionamento. Pensando esse processo enquanto um aparelho formal de enunciação, reflete sobre a função dos dêiticos pessoais (eu-tu) e dêiticos espaço-temporais (esse, este, aqui, amanhã etc) enquanto conjunto de marcas que envolvem uma situação de enunciação. Segundo ele, esses parâmetros que estão implicados no processo enunciativo e que são descritos como o locutor, o interlocutor, o lugar e o momento são construídos no interior da frase e sua natureza é estritamente lingüística.

Para o lingüista francês, Oswald Ducrot, “a enunciação é considerada como o acontecimento correspondente à produção do enunciado.” (Paveau; Sarfati, 2006:178). Além da noção de enunciação, Ducrot contribui com outros conceitos fundamentais para a análise do caráter argumentativo da linguagem, a saber: polifonia, pressupostos, implícitos etc. Porém, vale lembrar que sua análise, assim como Benveniste, recai estritamente sobre as palavras da língua.

Ligado ao movimento que ficou conhecido como Filosofia Analítica ou Filosofia da Linguagem Ordinária, Austin é um dos grandes expoentes desse movimento que “concebe a linguagem como uma atividade construída pelos/as interlocutores/as (...) – a linguagem não é, assim, descrição do mundo, mas ação (PINTO, 2006:57).

condições reais de produção e a vê como indissociável da atividade social dos sujeitos em interação.

A teoria da enunciação, que então se desenvolve no cenário das investigações lingüísticas, reclama a inserção “de outros elementos, que poderíamos por enquanto chamar de discursivos e que são todos aqueles que não obrigam o locutor a ser absolutamente explícito (pressuposições, implicaturas, consideração de hábitos regulares, etc)” (POSSENTI, 1988:51). Embora a teoria da enunciação, em suas primeiras produções, estivesse ainda bastante atrelada à estrutura lingüística, já é possível vislumbrar um deslocamento no sentido de relacionar essa estrutura aos seus contextos possíveis de realização. É com Austin (1990) e sua teoria dos Atos de Fala<sup>7</sup> que ocorre uma virada determinante no sentido de incluir definitivamente o sujeito e a situação de fala na agenda programática dos estudos lingüísticos. Em oposição à dicotomia saussureana língua/fala que privilegia a língua como objeto por excelência dos estudos lingüísticos, a Pragmática se ocupará prioritariamente da linguagem em suas múltiplas realizações sociais e defenderá “a não-centralidade da língua em relação à fala.” (PINTO, 2006:48). Os estudos pragmáticos voltam-se, assim, para a análise da língua em contextos enunciativos reais e diversos.

Não obstante os estudos pragmáticos tenham oferecido uma contribuição bastante significativa à inclusão do sujeito e da situação de fala às reflexões desenvolvidas sobre os processos enunciativos, o alcance das suas pesquisas iniciais não ia além da situação empírica de interação verbal entre interlocutores e o contexto imediato. Nessa direção, a Análise do Discurso de linha francesa (doravante, AD) “produziu estudos concretos que fizeram avançar a questão do sujeito, arrancando-o a uma visão psicologizante, por um lado, e à empiricidade imediata das situações de comunicação, por outro” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1989:62). Assim sendo, a abordagem da enunciação na perspectiva da teoria do discurso, tem seus horizontes alargados, posto que a análise dos processos de produção de sentido, nessa perspectiva, não recai apenas sobre o contexto imediato em que o enunciado é produzido, mas implica as condições amplas de sua produção. Nesse sentido, a AD vem “articular um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica, procurando pensar as condições de uma ‘enunciabilidade’ passível de ser historicamente circunscrita” (MAINGUENEAU, 2008:17). A AD desloca a análise das condições de enunciação de um contexto restrito à situação de fala e a situa num outro lugar ou num outro plano, por assim dizer, o dos processos sócio-históricos de produção de sentidos.

---

<sup>7</sup> Sobre a Teoria dos Atos de Fala cf. Austin (1990); Pinto (2006); Araújo (2004).

O cenário de onde emerge a teoria do discurso é formado por retomadas e releituras das teorias marxistas e freudianas que, unidas às teorias lingüísticas que vigoravam na época, resultaram numa concepção de língua como espaço material onde se inscrevem a ideologia e o inconsciente. Assim sendo, a teoria do discurso articula-se à Lingüística, ao Marxismo e à Psicanálise e, por isso, se diz que a AD “vai se constituir como área própria do conhecimento no entremeio dessas outras.” (FERREIRA, 1998:202). O quadro teórico-metodológico da AD construído por Pêcheux (1997) dialogará com as demais áreas vizinhas que tinham em Saussure, Marx e Freud suas vigas de sustentação. Afiliado a essa Tríplice Aliança, Pêcheux procura lançar as bases epistemológicas da AD e fincá-las numa teoria que envolvesse a língua, os sujeitos e a história.

Nessa perspectiva, a língua, entendida como materialidade discursiva, afasta-se da concepção saussureana de sistema homogêneo, abstrato e idêntico a si mesmo e figura nos estudos da linguagem como sistema de construção para enunciados possíveis (FOUCAULT, 1995). Desse modo, a língua deixa de ser vista como meio de expressão do pensamento como postulavam os estruturalistas e formalistas, e passa a ser entendida como arena onde se travam as lutas ideológicas e base em que se desenvolvem os processos discursivos (cf. Pêcheux, 1988:91). Contudo, a AD não se ocupará do sistema lingüístico como conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, mas do discurso, ou seja, dos processos históricos de produção de sentido.

Essa pequena introdução não tem por finalidade apresentar os diferentes caminhos que o conceito de língua percorreu no sentido de promover uma hierarquização desses diferentes olhares sobre a linguagem. Quando afirmamos acima que a teoria da enunciação (na perspectiva da Pragmática, p. ex.) apresentava limites que foram alargados por uma teoria do discurso, não entendemos com isso que a AD conseguiu, de uma vez por todas, a inclusão do histórico-social e da ideologia aos estudos da linguagem, ao passo que as teorias enunciativas nada têm a contribuir com uma reflexão sobre o funcionamento discursivo do texto. Em Orlandi (2001a:111), lemos que “a análise do discurso não prescinde de uma teoria de enunciação, ao contrário, procura constituí-la; isto é, procura constituí-la como teoria não-subjetiva.” O que se vê são especificidades que não excluem possíveis recobrimentos e diálogos entre as referidas teorias.

As filiações teóricas que neste trabalho são estabelecidas a partir do campo da Lingüística Aplicada não são de caráter hierárquico, mas cooperativas e relacionais, posto que as diferentes contribuições advindas das teorias da enunciação e do discurso apresentam-se

num *continuum* que torna injustificável qualquer dicotomia que viesse privilegiar uma teoria em detrimento de outra.

Essa breve apresentação das perspectivas teóricas que assumem a língua como objeto de estudo não poderia ser encerrada sem as contribuições dos pensadores russos Bakhtin e Voloshinov. Nas reflexões de Bakhtin (2002; 2006), a idéia de língua como código é desconstruída e dá lugar a uma concepção de língua como espaço material onde “o signo e a situação social em que se insere estão indissoluvelmente ligados” (BAKHTIN, 2002:62). Nessa perspectiva, a língua é vista como algo dinâmico e vivo, porque se realiza em enunciações concretas que compreendem o contexto sócio-histórico e os interlocutores reais ou potenciais. A língua, nesse sentido, é concebida em seu horizonte e natureza social. A esse respeito, Bakhtin/Voloshinov (2002:112) afirmam que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo, *pela situação social mais imediata*<sup>8</sup>.”

A reflexão bakhtiniana sobre a linguagem e sua realização parte desse lugar que traz na esteira da sua formulação o contexto e os sujeitos envolvidos na situação enunciativa. É no fluxo da comunicação discursiva que a língua se realiza sob a forma de enunciados concretos que não são independentes, mas sempre implicam a presença do enunciado outro que permeia suas margens. Sobre isso, Bakhtin (2006:271) assevera:

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.

Assim, a produção social da língua(gem) é de caráter dialógico e plurivalente, porque se dá num jogo tenso e conflituoso de vozes que pontilham o discurso que é sempre resposta a um discurso outro, dito antes, em outro lugar, e movimento em direção aos discursos que o sucederão. Daí podermos falar em redes de significação, pois o discurso não se constitui numa relação termo a termo, mas num complexo jogo de relações que são de caráter lingüístico, social e histórico.

---

<sup>8</sup> Grifo do autor.

## 1.2 SOBRE O ENUNCIADO

A noção de enunciado figura nas reflexões de Bakhtin/Voloshinov (2002a, 2002b, 2006) acerca da língua(gem) e, posteriormente, nos trabalhos de Benveniste (1991), Ducrot (1988), bem como naqueles situados no campo da Análise do Discurso Francesa, com destaque para Foucault (1995), Pêcheux (2002) e Maingueneau (2005; 2008a; 2008b). Neste trabalho, nos ocuparemos em apresentar, em linhas gerais, a contribuição de Bakhtin/Voloshinov e Foucault à constituição do conceito de enunciado no campo dos estudos discursivos.

Bakhtin (2006) afirma que a confusão terminológica que atravessa o pensamento lingüístico da sua época reside no fato de que esse pensamento desconhece a verdadeira unidade da comunicação discursiva: o enunciado. Essa unidade, segundo Bakhtin (2006), se constrói a partir do sistema da língua, mas não coincide nem se confunde com ele, pois sua possibilidade de existência implica os sujeitos e a história.

O enunciado é a unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2006) que se estabelece entre sujeitos que interagem numa determinada situação social por meio da linguagem. Nesse sentido, para que se constitua um enunciado é necessário que seja assumido por um sujeito que enuncia a partir de uma dada posição social e num determinado contexto. Desvinculado da situação social que o engendrou, o enunciado perde as suas potencialidades discursivas, posto que o sentido da palavra é completamente determinado por seu contexto (BAKHTIN, 2002). Nessa direção, Maingueneau (2005:20) diz que “a própria idéia de um enunciado que possua um sentido fixo fora de contexto torna-se insustentável.”

Ademais, o enunciado é construído com o auxílio das unidades lingüísticas, mas não se reduz a estas unidades que funcionam nos limites impostos pela própria ordem da língua (BAKHTIN, 2006). Se por um lado, o enunciado é lingüístico, por outro lado, conserva peculiaridades que o colocam num outro lugar que não o da língua como sistema de normas fixas e imutáveis, mas processo que envolve um diálogo permanente entre o enunciado e seu outro<sup>9</sup> constitutivo. Essas relações nada têm de estáticas, mas apresentam-se em seu dinamismo porque estão imbricadas nas várias atividades humanas e práticas sociais concernentes à vida.

Outro traço que vai caracterizar o enunciado é sua existência fundamentalmente

---

<sup>9</sup> Vale esclarecer que o *outro* do qual fala Bakhtin e Bakhtin/Voloshinov não corresponde ao *outro* da psicanálise de orientação freudiana e lacaniana, ou seja, o outro da vida inconsciente. Esse termo é usado nos estudos bakhtinianos para designar o *outro* social, discursivo e em permanente diálogo com as vozes que constituem os discursos.

dialógica. Os enunciados sempre apresentam margens povoadas por outros enunciados que os precederam ou por aqueles que os sucederam quando da resposta dos sujeitos em interação discursiva. Desse modo, não existe enunciado independente, mas subsumido a uma condição de permanente diálogo com as *vozes de outrem*<sup>10</sup> (BAKHTIN, 2006) que mantêm com ele diferentes modos de relação: aprovação, contestação, rejeição etc. Essas relações entre os enunciados resultam do processo comunicativo enquanto processo histórico, ou seja, em permanente relação com os dizeres já produzidos. Assim sendo,

quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo<sup>11</sup>. (BAKHTIN, 2006:292)

O diálogo bakhtiniano é, por assim dizer, aquilo que constitui toda produção de linguagem. A condição dialógica, assim como outros fatores que Bakhtin (2006) propõe como característicos da produção de um enunciado (a alternância entre os sujeitos, a conclusibilidade, o direcionamento etc) apontam para a natureza restritiva do enunciado. Assim, há condições de produção (lingüísticas e histórico-sociais) que regulam e restringem o conteúdo, a forma e o aparecimento de um enunciado. Discorrendo sobre as formas estáveis dos gêneros do discurso, o autor de **Estética da Criação Verbal** assevera que

a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2006:282)

Embora Bakhtin, nesse excerto, trate das restrições impostas pelos gêneros discursivos aos enunciados concretos dos falantes em interação, é possível, a partir dessas considerações, concluir que os enunciados estão submetidos a um sistema de restrições (MAINGUENEAU, 2008b) em sua relação com a história. Alhures, Bakhtin (2006:283) reitera e diz que “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintática).” A relação que o enunciado entretém com a história não é

---

<sup>10</sup> Grifo nosso.

<sup>11</sup> Grifos do autor.

espontânea e livre de coerções, uma vez que as determinações sociais se fazem sentir nos processos enunciativos.

Foucault (1995) também contribui com essa discussão e afirma que a produção de enunciados obedece a regras. Contudo, essas regras às quais Foucault se refere não são estritamente gramaticais como aquelas que regulam as relações que se estabelecem no interior de uma frase nem lógicas como as que garantem a verificação de uma proposição. Sobre isso, ele escreve

que não podia definir o enunciado como uma unidade de tipo lingüístico (superior ao fenômeno e à palavra, inferior ao texto); mas que tinha que me ocupar de uma função enunciativa, pondo em jogo unidades diversas (elas podem coincidir às vezes com frases, às vezes com proposições; mas são feitas às vezes de fragmentos de frases, séries ou quadros de signos, jogo de proposições ou formulações equivalentes; e essa função, em vez de dar um “sentido”, a essas unidades, coloca-as em relação com um campo de objetos; em vez de lhes conferir um sujeito, abre-lhes um conjunto de posições subjetivas possíveis; em vez de lhes fixar limites, coloca-as em um domínio de coordenação e de coexistência; em vez de lhes determinar a identidade, aloja-as em um espaço em que são consideradas, utilizadas e repetidas. Em suma, o que se descobriu não foi o enunciado atômico – com seu efeito de sentido, sua origem, seus limites e sua individualidade – mas sim o campo de exercício da função enunciativa e as condições segundo as quais ela faz aparecerem unidades diversas (que podem ser, mas não necessariamente, de ordem gramatical ou lógica). (FOUCAULT, 1995:122)

Assim, as coerções que restringem a produção do enunciado têm a ver com as relações que estabelece com os sujeitos, com outros enunciados, com as instituições e com a própria materialidade do enunciado. Em outro lugar, Foucault (1995:116) afirma que “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data” e que essa relação não é suplementar, mas constitutiva (Foucault, 1995). A historicidade que assinala a função enunciativa é resultado dessa teia de relações que não se restringe a aspectos de ordem semântica e lingüística, mas do complexo diálogo que o enunciado entretém com o mundo.

Essas restrições semântico-lingüísticas e histórico-sociais sofridas pelo enunciado não são fixas nem dadas *a priori*. Elas se constituem na enunciação e afetam a constituição do enunciado, de modo que sua composição, tema e semântica é relativamente estável (BAKHTIN, 2006). Entendido como “um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 1995:32), um enunciado traz, implicado em suas condições de realização, a possibilidade de deslizamento do sentido e da forma.

### 1.3 A NOÇÃO DE SUJEITO

A noção de enunciado está estreitamente ligada, entre outras, à concepção de sujeito, posto que um enunciado não pode caracterizar-se pela combinação de palavras destituídas de uma profunda articulação com os sujeitos que a produzem. A enunciação pressupõe sempre os sujeitos envolvidos no processo enunciativo, pois os enunciados são produzidos por/para sujeitos historicamente organizados (BAKHTIN, 2002). Daí, a concepção de sujeito ser fundamental para a construção de uma noção de texto, uma vez que os sujeitos não são acessórios que se acrescentam aos processos de produção textual, mas constitutivos desses processos.

Na tentativa de construir uma concepção de sujeito que nos permita refletir sobre os processos de produção de sentido, começamos por afirmar que não há sujeito dado *a priori*, mas sujeito-em-construção. Dito de outra maneira, o sujeito não é um papel pré-existente à sua constituição ao qual o sujeito empírico se ajusta e reproduz, ou seja, “ceras moles que se deixariam ‘dominar’, ‘assujeitar’ por um discurso todo-poderoso” (MAINGUENEAU, 2008b:51). Antes, o vir-a-ser-sujeito implica um processo dialético que se estabelece entre o indivíduo e o mundo mediados pela linguagem (BAKHTIN, 2002). Dizer o mundo, significá-lo, é já dizer a si mesmo, pois “a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável” (BAKHTIN, 2002:118).

É partindo da noção de sujeito-em-construção que podemos pensar as relações/situações sociais como determinantes desse percurso. Se fôssemos sempre já sujeitos, prescindível seria a presença do outro para que nos constituíssemos como tal. Mas é por que os sujeitos se definem como sujeitos nas situações sociais mais imediatas e naquelas mais amplas que o outro torna-se a “pedra angular” dessa construção (BAKHTIN, 2002).

No fio dessa construção, as contradições que constituem a teia das relações sociais, inscrevem-se nos enunciados produzidos pelos sujeitos em interação. Sobre isso, Bakhtin (2002:112) afirma que

“a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc).”

Disso, temos que os enunciados não são neutros, mas carregam vestígios do lugar e posição social dos sujeitos que, determinados pela situação, historicizam a língua.

Na esfera dessa interação, o sujeito é concebido na sua forma responsiva, ou seja, como aquele que “responde”, da posição de onde enuncia, aos enunciados produzidos numa determinada situação sócio-histórica (BAKHTIN, 2006). Desse modo, os sentidos engendrados por/para o sujeito, não nascem *ex nihila*, mas configuram uma resposta ao discurso do outro, com o qual interage pela língua(gem).

## 1.4 O DISCURSO

Neste trabalho, a posição teórica que assumimos situa-se dentro de uma teoria enunciativo-discursiva filiada às idéias de Bakhtin (2002), Bakhtin/Voloshinov (1976) Maingueneau (2008b) e Orlandi (1999). É desse lugar teórico que procuramos pensar a noção de discurso que não é homogênea, mas sofre desdobramentos distintos em relação às diferentes configurações epistemológicas às quais é articulada. O que fazemos aqui é uma tentativa de definir a noção de discurso dentro dos parâmetros impostos pelo corpo teórico que tentaremos construir ao longo do trabalho

No exercício dessa tentativa em traçar o que entendemos por discurso, reiteramos o que já foi dito em outro lugar deste texto acerca da relação entre o enunciado com os sujeitos e o contexto sócio-histórico. Essa relação constitutiva dos processos de significação permeia todo e qualquer enunciado – desde o mais simples, como um aviso para não fumar colocado na parede de um hospital, aos mais complexos, como um romance. De um a outro enunciado, temos restrições de ordem extralingüística que balizam o funcionamento desses enunciados, de modo que “o discurso verbal é claramente não auto-suficiente” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976:5). Contudo, um enunciado não é apenas determinado pela história, mas submete-se, igualmente, às coerções lingüísticas que impõe para esse enunciado um modo de significar. Totalmente lingüístico e totalmente histórico (MAINGUENEAU, 2008b), o enunciado se constitui no espaço fronteiro entre o lingüístico e o mundo onde se realiza concretamente.

Em seu livro, **A gênese dos discursos**, Maingueneau (2008b:19) assim se expressa sobre essa dupla dimensão do discurso:

A “enunciabilidade” de um discurso, o fato de que tenha sido objeto de atos de enunciação por um conjunto de indivíduos não é uma propriedade que lhe é atribuída por acréscimo, mas algo de radical, que condiciona toda sua estrutura. É preciso pensar ao mesmo tempo a discursividade como dito e como dizer, enunciado e enunciação.

A partir dessa concepção de discurso enquanto sistema significante, ou seja, enunciado, e acontecimento histórico – enunciação –, Maingueneau (2008b) conceitua discurso como um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação. Essa concepção de discurso formulada pelo autor possibilita a articulação – não excludente – entre enunciado e enunciação.

Organização situada além da frase, o discurso é o estágio superior real da capacidade de significar (BAKHTIN, 2002:131). Assim, podemos depreender que o discurso se inscreve na materialidade lingüística, mas não se confunde com ela. Embora a língua represente a base sobre a qual os processos discursivos se desenvolvem, o discurso é de outra ordem e pode ser concebido como “uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (MAINGUENEAU, 2008b:15).

Em Orlandi (1999), lemos que o discurso é palavra em movimento, prática de linguagem. De acordo com a autora, o discurso caracteriza-se como processo histórico de produção de sentidos em que a língua intervém como pressuposto. Pensado como um complexo processo de constituição dos sujeitos em interação pela linguagem e dos sentidos historicamente situados, o discurso é entendido como um objeto sócio-histórico que tem sua regularidade, seu funcionamento.

## **1.5 DO TEXTO AO DISCURSO**

Numa perspectiva enunciativo-discursiva, o texto desloca-se de uma concepção centrada na estrutura e passa a ser visto como o lugar, por excelência, onde se dá a interação entre sujeitos. Mediada pela linguagem, essa interação se configura em textos que são formulados numa dada instância sócio-histórica e passam a circular socialmente. Esse aspecto interacional do texto que constitui sua textualidade é possível porque “todo texto tem um sujeito, um autor” (BAKHTIN, 2006:308) que se inscreve nas malhas textuais e com o qual o sujeito leitor necessariamente interage quando da produção da leitura. É nessa relação intersubjetiva que o diálogo se estabelece e abre para a possibilidade de uma resposta que, por

sua vez, cria as condições para que novos textos se constituam. Acerca do autor e do leitor, Bakhtin (2006:311) diz que “o acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.”

Outro aspecto a considerar na construção de uma concepção de texto é seu caráter global, ou seja, um texto é concebido como “um todo, como constituindo uma totalidade coerente” (MAINGUENEAU, 2005:57). Em seus aspectos estruturais, organizadores do corpo textual, apresenta coerência, coesão, não-contradição, progressão etc. Na perspectiva dos primeiros trabalhos elaborados no campo da Lingüística Textual<sup>12</sup>, esses aspectos, dentre outros, asseguram a textualidade de um texto. Embora concordemos que um texto se caracteriza também por seus aspectos estruturais e lingüísticos, acreditamos que não se define apenas por eles mesmos nem como objeto fechado. Conceber o texto como um artefato construído a partir da realização de regras de boa formação textual é reduzi-lo ao nível lingüístico sem remetê-lo às condições de produção. Desse modo, não conceituamos o texto a partir dos seus aspectos estritamente lingüísticos, mas procuramos “re-definir a noção de texto a partir da materialidade do discurso, isto é, da materialidade lingüístico-histórica” (ORLANDI, 2001b:74). Assim, os processos de textualização, vistos por um viés discursivo, não se reduzem aos aspectos meramente formais, mas são definidos em relação ao discurso, ou seja, aos interlocutores em interação discursiva, à situação pragmática, ao contexto sócio-histórico etc.

Pensar o texto e seu funcionamento em relação ao discurso é remetê-lo aos processos históricos de produção de sentidos que se inscrevem no corpo textual. Assim sendo, pensamos o texto como processo que envolve os sujeitos, a história e os lugares sociais de onde emerge. Disso, temos que a compreensão dos sentidos produzidos por um texto não se esgota na análise de seus componentes lógico-semânticos e estruturais, mas exige uma reflexão que se debruça sobre a maneira como os sentidos são produzidos, ou seja, sua discursividade. Sobre isso, Orlandi (2001b:88) assevera que

“há diferentes processos de significação que acontecem no texto, processos que são função da historicidade, ou seja, da história do(s) sujeito(s) e do(s) sentido(s) do texto enquanto discurso. O objetivo da análise é então compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele um objeto lingüístico-histórico. É apreender sua historicidade.”

---

<sup>12</sup> Sobre os pressupostos teóricos da Lingüística Textual, cf. Bentes (2006).

Os imbricamentos que o texto entretém com suas condições materiais de produção elevam-no ao estatuto de discurso, ou seja, é o “texto enquanto discurso”, como afirma Orlandi. Isso não significa que podemos tomar texto e discurso como equivalentes, pois não há equivalência como se um correspondesse diretamente ao outro e pudessem ser tomados um pelo outro, indistintamente. O que há é processo em que texto e discurso se articulam e se constituem, embora conservem suas peculiaridades. Assim, pensar o texto como discurso é refletir sobre os modos como determinados sentidos, em sua relação constitutiva com o histórico-social, emergem no lugar de outros. É também pensar a produção de sentidos em relação a suas condições de produção imediatas e amplas, entendidas aqui como um sistema de coerções vinculadas a diferentes práticas sociais que incidem sobre os sentidos produzidos por um texto. Em suma, é pensar o texto funcionando discursivamente e “apreender sua historicidade”, como afirma a autora.

### **1.5.1 O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO TEXTO**

Na esteira da reflexão que vem se desenvolvendo neste trabalho, partimos do pressuposto de que o texto não representa um bloco fechado de palavras e orações que mantêm relações que se encerram em si mesmas. Essas relações que organizam o funcionamento lingüístico de um texto não se encontram destituídas dos aspectos extralingüísticos que constituem o tecido textual. Assim, como já foi dito, a leitura de um texto não se reduz aos seus aspectos formais – embora seja imprescindível considerá-los -, mas requer um trabalho que passe também pelas determinações históricas como “sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação” (MAINGUENEAU, 2008b:19). Desse modo, a atividade de leitura implica um duplo movimento que percorre, por um lado, as relações que se estabelecem no plano interno do texto e dizem respeito àquelas estritamente lingüísticas como o léxico, a sintaxe, a organização dos parágrafos e, por outro lado, se encaminha na direção das condições de produção do texto e dos fatores extralingüísticos que regulam sua formulação.

Discorrendo sobre o modo como a língua e, mais precisamente a oração, é trabalhada na perspectiva estruturalista, Bakhtin (2002) afirma que as relações que se estabelecem na materialidade da oração devem ser consideradas em seu aspecto global. Trazendo essa consideração que o autor faz sobre a oração para a concepção de texto que tecemos, podemos

depreender que a leitura do texto deve ser feita sob uma dupla orientação que recaia, simultaneamente, sobre os aspectos lingüísticos e discursivos que trabalham em sua constituição. Assim, entendemos que a textualidade não resulta tão somente dos encadeamentos intralingüísticos que garantem a coesão, a progressão e a não-contradição de um texto, uma vez que a matéria textual sempre se apresenta aos sujeitos envolvidos no processo de interação verbal em contextos de enunciações precisas (BAKHTIN, 2002). A textualidade se constitui num movimento dinâmico que tem a ver com o arranjo lingüístico e, a um tempo, com o discurso que a provê de significação e regula sua produção. De acordo com isso, os aspectos formais que constroem a textualidade não se esgotam no texto, mas são construídos na perspectiva de sua enunciação, ou seja, de sua inscrição na história. E isso tem suas implicações na formulação do texto, na organização de seus aspectos formais e na construção de sua coerência.

Neste trabalho, nos deteremos mais precisamente sobre o discurso que constitui toda e qualquer produção de linguagem, ou seja, nos voltaremos para o funcionamento discursivo do texto sem deixarmos de, sempre que necessário, considerarmos aspectos propriamente lingüísticos. Observando o texto “não mais como unidade lingüística disponível, preexistente, espontânea, naturalizada, mas o texto em sua forma material, como parte de um processo pelo qual se tem acesso indireto à discursividade” (ORLANDI, 2001b:13), procuramos, por um lado, percorrer os processos históricos de produção de sentidos materializados no texto e, por outro, refletir acerca das implicações dessa atividade de compreensão dos processos de significação para o ensino de leitura.

### **1.5.2 DIALOGISMO: FUNDAMENTO DA PRODUÇÃO DISCURSIVA**

A noção de dialogismo é cara ao Círculo<sup>13</sup> de Bakhtin e está na base das reflexões desenvolvidas sobre a linguagem, de tal modo que podemos encontrá-la em praticamente toda a produção intelectual do Círculo. Seja de maneira explícita ou sutil, o dialogismo perpassa as diferentes produções, desde aquelas que se ocupam exclusivamente da linguagem e seus usos, passando pela análise literária, até aquelas que têm um peso mais sociológico e se voltam para a análise da cultura e das relações sociais.

---

<sup>13</sup> Denomina-se Círculo de Bakhtin o grupo de intelectuais ligados a esferas diversas da cultura e do saber que se reuniam na Rússia, entre os anos 1920 e 1970, para discutir temas ligados à linguagem, sociedade e ideologia, entre outros.

Entendido como constitutivo de toda produção de linguagem, a noção de dialogismo confere um caráter dinâmico à língua e aos textos, pois, de acordo com essa noção, os enunciados estão em contínuo processo de interação. Desse modo, a noção dialógica da linguagem exige que língua e sentido sejam entendidos a partir das relações que se estabelecem entre sujeitos, enunciados e, por que não dizer, entre as várias instâncias que constituem a vida social. Bakhtin (2006:323) expressa que “as relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente lingüísticas (sintático-composicionais).” O diálogo não é função da língua abstraída dos contextos concretos de uso, mas se estabelece na realização da língua por/para sujeitos em determinada situação sócio-histórica. As virtualidades da língua só se realizam plenamente quando postas em uso pelos falantes em contextos precisos de enunciação.

O caráter dialógico da linguagem não se restringe ao diálogo cotidiano e extrapola os limites da interlocução face a face. Essa concepção implica um diálogo permanente entre os enunciados produzidos por/para sujeitos do discurso que podem ou não estar fisicamente presentes quando da resposta ativa ao enunciado do outro (BAKHTIN, 2006). Assim, sujeitos e sentidos estão sempre em contínuo diálogo posto que todo enunciado é sempre uma resposta ao enunciado que o precedeu e antecipação do enunciado que o sucederá. O diálogo é uma corrente ininterrupta que se estabelece em todo e qualquer processo comunicativo e estabelece um elo que parte do enunciado alheio e se encaminha no sentido de uma resposta possível,

porque o enunciado daquele a quem eu respondo (com o qual concordo, ao qual faço objeção, o qual executo, levo em conta, etc) já está presente, a sua resposta (ou compreensão responsiva) ainda está por vir. Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (...). (BAKHTIN, 2006:302).

Desse modo, não existe enunciado independente, mas subsumido a uma condição de permanente diálogo com as vozes de outrem que mantêm com ele diferentes modos de relação que não são neutros, mas afetados pelas contradições constitutivas do tecido social.

Nessa perspectiva, o texto não é criado *ex nihilo*, ou seja, do nada. O processo de formulação do texto não começa com a letra maiúscula da primeira frase (oração) nem termina com a pontuação final. Esses são procedimentos meramente formais. A constituição do texto obedece a uma dinâmica que não se reduz às relações internas de sua construção, mas se faz a partir dos fios discursivos que são trazidos de outros enunciados, dizeres formulados

nos quais o texto se ancora. Mas o processo não pára por aí. Ao produzir um enunciado, o sujeito o faz na perspectiva do outro e do auditório social no qual está inserido (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002). Desse modo, “o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralingüísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados” (BAKHTIN, 2006:313). O que se define nesse processo não é o texto como produção de um sujeito “todo-poderoso”, cuja palavra lhe pertence e figura como representação fiel do seu pensamento, mas redes de formulação que se constituem num diálogo infindo.

### 1.5.3 DA CONCEPÇÃO DE GÊNERO DO DISCURSO

A formulação do discurso se dá em condições de produção estritas que impõe para um determinado discurso um modo de “dizer”. Em Maingueneau (2005:90), temos que “um discurso (...) é também uma ‘maneira de dizer’ específica, a que nós chamaremos um modo de enunciação.” Assim, convencionou-se chamar gênero discursivo, a vertente tipológica formal do modo de enunciação (MAINGUENEAU, 2008a). É nesse sentido que Bakhtin (2006:261), afirma que

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, (...) mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

As práticas comunicativas dos sujeitos interactantes nunca se dão desvinculadas de um gênero discursivo que configura, igualmente, um modo de enunciar. Maingueneau (2005) afirma que todo texto pertence a um gênero do discurso, de modo que toda atividade comunicativa que se organiza em torno do texto verbal ou não-verbal se insere em uma categoria genérica determinada por fatores lingüísticos e extralingüísticos.

Ademais, os gêneros discursivos medeiam o processo de interação verbal entre interlocutores de tal modo que podemos afirmar com Marcuschi (2005:22) “que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero (...)”. O processo comunicativo só é bem sucedido porque há regularidades na forma dos gêneros que são determinadas por fatores sócio-comunicativos e funcionais, de modo que, se a língua não elaborasse “seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2006) a comunicação, certamente, ficaria

comprometida, uma vez que o falante se utilizaria de formas diferentes a cada acontecimento comunicativo. A estrutura relativamente estável do gênero discursivo permite que o falante recorra à forma mais apropriada para realizar com competência seu projeto de dizer.

Essas regularidades concernentes aos gêneros discursivos criam, para cada discurso, um modo de funcionamento que constitui o discurso de uma significação que é construída pelo próprio modo de enunciação escolhido pelo enunciador. Podemos exemplificar dizendo que um mesmo texto significa diferentemente se produzido sob a forma de um anúncio publicitário ou de uma bula de remédio. O sistema de restrições próprio ao anúncio publicitário impõe um modo de significar diferente daquele pertinente à bula de remédio. Se o suporte não é acessório (MAINGUENEAU, 2005), os gêneros nos quais os discursos se realizam também não o são. Dito isso, entendemos que um discurso é inseparável do modo de enunciação que constrói para esse discurso um modo de significar. É isso que podemos ler quando Bakhtin (2006:266) diz que

o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento.

Assim como o estilo, os efeitos de sentido produzidos por um discurso são também determinados pelo gênero discursivo como dispositivo que se encontra subsumido a um sistema de coerções sócio-históricas. A leitura do(s) sentido(s) produzido(s) por um discurso passa pela leitura do gênero que torna possível sua realização. Desse modo, a legitimação de determinados sentidos que um discurso impõe, encontra-se constitutivamente atrelada aos gêneros discursivos.

#### **1.5.4 O DISCURSO E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO**

O caráter eminentemente dialógico de todo discurso é a base para pensar as condições de sua produção. Na perspectiva dialógica, o discurso se configura sempre como resposta aos sujeitos e aos discursos produzidos e a produzir em determinados contextos. Esse enlace que todo discurso estabelece com os elementos extralingüísticos, constitui as condições que determinam sua produção. Bakhtin/Voloshinov (2002:113) elucidam esse aspecto da

produção discursiva ao afirmarem que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” A teia de relações que todo discurso inaugura ao ser formulado retorna, dialeticamente, sob a forma de restrições lingüístico-enunciativas que conferem um “modo de ser” ao discurso.

Na direção assumida por Bakhtin/Voloshinov, Orlandi (1999:30) assevera que “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.” Partindo da concepção de que todo discurso é determinado pela situação imediata de sua produção, bem como pela situação mais ampla, sócio-histórica, elegemos alguns aspectos (dialogismo, gênero discursivo, interlocutores, os meios pelos quais os discursos circulam etc) dessas condições que julgamos pertinentes para uma proposta de leitura da discursividade. Contudo, faz-se necessário esclarecer que não temos por convicção teórica que as condições de produção de um discurso restringem-se aos aspectos aqui apresentados. O recorte que aqui operamos tem finalidade estritamente metodológica e foi estabelecido com o propósito de gerar um roteiro que permitisse entender os processos de produção de um discurso e sua conseqüente compreensão. No sub-título seguinte, apresentamos os elementos constitutivos das condições de produção de um discurso que estão organizados em três momentos denominados por Orlandi (2001b) de constituição, formulação e circulação.

### **1.5.5 CONSTITUIÇÃO, FORMULAÇÃO E CIRCULAÇÃO DOS DISCURSOS**

Os sentidos produzidos por um discurso compreendem três momentos intrinsecamente ligados: constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2001b). A articulação desses três momentos, indissolivelmente constituídos, tece o corpo dos sentidos; corpo inscrito na história e produto de um processo que percorre as práticas sociais nas quais os sentidos se ancoram e ganham vida. Assim, o sopro da história insufla o corpo dos sentidos que se renova a cada acontecimento discursivo. Em Bakhtin (1976:11), lemos que

a vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível.”

A vida, ou seja, os trajetos histórico-sociais pelos quais e nos quais os discursos se constituem, é o lugar, *ab initio*, da gênese dos sentidos.

Nesse quadro mais amplo que engloba as determinações histórico-sociais, Orlandi (2001) situa a instância da constituição do discurso. Os processos de inscrição histórica dos sentidos, ou seja, a historicidade dos textos e dos sentidos, implicam as relações que todo discurso estabelece com outros discursos a partir das relações dialógicas. Entendemos com Maingueneau (2005) que todo discurso produz sentido no interior de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho. Assim, o processo histórico de produção de sentidos estabelece uma relação estreita com os discursos já produzidos e lança uma ponte em direção aos discursos que se produzirão como resposta ao discurso produzido em determinadas circunstâncias sócio-históricas. Se por um lado, todo discurso volta-se para os discursos ditos antes, em outro lugar, e com eles entretêm relações de diferentes aspectos, por outro, antecipa as possíveis respostas que se produzirão quando da sua enunciação (BAKHTIN, 2006). Numa perspectiva discursiva, os sentidos encontram-se em permanente relação, posto que ancoram-se nos discursos historicamente produzidos e naqueles que se encontram como realidades virtuais situadas no horizonte de todo discurso. É nessa rede de filiações que joga constantemente com o Mesmo e o Outro que os sentidos se constituem e os discursos ganham corpo (MAINGUENEAU, 2008b).

Entendemos que a constituição de um discurso encontra-se indissolúvelmente atrelado ao de sua formulação. Não se trata de etapas que se superpõem, mas que acontecem num único processo em que constituição e formulação se recobrem mutuamente. Embora esses processos não se distingam drasticamente, podemos pensar “a constituição como dimensão vertical e a formulação se representando como um eixo horizontal” (ORLANDI, 2001b:10). Na formulação, temos o sujeito articulando a materialidade da história à materialidade do discurso em circunstâncias específicas de enunciação. Nesse sentido, todo processo de formular, ou seja, de dar corpo aos sentidos, é um acontecimento que envolve os sujeitos situados numa dada circunstância social (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002). A produção/enunciação de um discurso inscreve-se em um lugar (social, institucional, ideológico) de enunciação. Ao enunciar, o sujeito filia seu discurso a um determinado lugar que, por sua vez, legitima e autoriza esse discurso. Assim, os sujeitos não apenas produzem discursos a partir de lugares sócio-institucionais bem precisos, como inscrevem suas palavras em instâncias de enunciação que determinam os sentidos possíveis de um texto. É nesse sentido que Bakhtin/Voloshinov (2002:106) afirmam que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto.” Se pensarmos que o lugar (a instituição, a posição social, etc)

de onde o sujeito enuncia é constitutivo do contexto que determina a produção de sentidos por um discurso, podemos concluir com os autores que o lugar de enunciação não é indiferente à constituição e formulação dos discursos e que, por sua vez, recebem desse lugar a legitimidade que os faz circular e produzir efeitos. Na esteira da formulação, os sentidos se entrecruzam com os elementos da situação extraverbal mais imediata.

Mas os discursos não são apenas sua constituição e formulação, mas também os lugares e os meios materiais por onde circulam. A esse respeito, Maingueneau (2005:71) faz as seguintes considerações:

Vimos que é necessário reservar um lugar importante ao modo de manifestação material dos discursos, ao seu suporte, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc. Essa dimensão da comunicação verbal foi durante muito tempo relegada a segundo plano. (...) Hoje, estamos cada vez mais conscientes de que o mídiun não é um simples “meio” de transmissão do discurso, mas que ele imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer.

Os lugares sociais e os meios ou suportes pelos/nos quais os discursos circulam não são meros acessórios indiferentes à produção de sentidos. Antes, esses suportes materiais constituem os processos de formulação e determinam, por assim dizer, seu conteúdo, composição, bem como impõem um modo de ler e interpretar determinados discursos.

Com o aparecimento dos recursos audiovisuais e da informática, ocorreu uma mudança significativa nos modos de circulação e recepção dos discursos. Os chamados diários, usados geralmente por meninas para desabafar sobre assuntos pessoais, apareceram na internet com o nome de *blog*: página virtual onde o usuário pode inserir elementos como vídeos, músicas, imagens etc. Essas mudanças no suporte e no meio de difusão desse discurso implica mudanças no modo de produzir, ou seja, de formular esse discurso, bem como no modo de compreendê-lo. Assim, os discursos não são produzidos e depois postos em circulação, mas sua produção é realizada tendo em vista o meio pelo qual esse discurso circulará e o suporte material no qual será inscrito (MAINGUENEAU, 2005).

## ***CAPÍTULO 2***

### **Leitura e Livro Didático de Português: uma relação mediada**

#### **2.1 REVISITANDO CONCEPÇÕES DE LEITURA**

##### **2.1.1 A PERSPECTIVA ESTRUTURALISTA**

A concepção de língua como sistema que pode ser definido pelas relações de equivalência ou oposição que um elemento do sistema estabelece com os demais (SAUSSURE, 2004) vai caracterizar os estudos da linguagem que se desenvolvem sob o signo do pensamento estruturalista. De acordo com esse pensamento, “a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 2006: 22). O estudo da língua em suas relações internas é tido como suficiente para a compreensão do fenômeno lingüístico, de modo que elementos como os sujeitos implicados no processo de comunicação, o lugar social da interação verbal e a situação mediata e imediata em que se dá a enunciação ficam de fora dos estudos da língua enquanto sistema lingüístico que é “percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (Neder *apud* Travaglia, 2006:22).

Nessa concepção de língua como código, o texto é resultado da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor e a leitura “é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’” (Koch; Elias, 2006:10). As relações que texto e leitura entretêm com as condições sócio-históricas de sua produção são apagadas e as determinações que se estabelecem entre leitor-texto-autor não são pertinentes, pois, nessa perspectiva, “pode-se falar em *des*-cobrir ou *des*-vendar o sentido (tirar as cobertas ou as vendas), ou melhor, pode-se afirmar que o significado se encontra depositado para sempre nas palavras ou nos signos (...)” (Coracini, 2005:20). Assim, o texto é um fim em si mesmo e a leitura encontra sua plena realização no reconhecimento das palavras, da estrutura e do sentido dado pelo texto.

O modelo estruturalista teve, no Brasil, grande repercussão na década de 60 e seguintes, influenciando profundamente o ensino de língua materna e estrangeira no país.

Ainda hoje é possível encontrar indícios dessa influência na gestão e currículos escolares e, mais precisamente, nas práticas de ensino de língua portuguesa propostas nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e materiais didáticos. Em Coracini (2005), temos que a perspectiva do estruturalismo influenciou – e influencia – o ensino, os estudos sociais e as ciências humanas. Apenas para ilustrar o que acabamos de delinear acerca do modelo estruturalista e suas repercussões no ensino de língua portuguesa, segue uma atividade retirada da seção As idéias do texto do livro **Estudos de Língua Portuguesa**.

### Exemplo 0.1



Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento — mas não encontro o pão costumeiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a “greve do pão dormido”. De resto não é bem uma greve, é um *lock-out*, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo.

Está bem. Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente. Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas, para não incomodar os moradores, avisava gritando:

— Não é ninguém, é o padeiro!

Interroguei-o uma vez: como tivera a idéia de gritar aquilo?

“Então você não é ninguém?”

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “não é ninguém, não senhora, é o padeiro”. Assim ficara sabendo que não era ninguém...

Ele me contou isso sem mágoa nenhuma, e se despediu ainda sorrindo. Eu não quis detê-lo para explicar que estava falando com um colega, ainda que menos importante. Naquele tempo eu também, como os padeiros, fazia o trabalho noturno. Era pela madrugada que deixava a redação de jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina — e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como pão saído do forno.

Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque no jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo com meu nome. O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre: “não é ninguém, é o padeiro!”

E assobiava pelas escadas.

(Para Gostar de Ler, Vol. 1, Edit. Ática, São Paulo, 1977)

**B — As idéias do texto**

1. O texto que acabamos de ler é uma crônica. Por quê?

.....  
 .....  
 .....

2. Quais são as personagens?

.....

3. O que motivou o autor a escrever a crônica?

.....  
 .....

4. De que se lembrou o cronista?

.....  
 .....

5. Que foi a greve do pão dormido?

.....

6. Quem lucraria com essa greve?

.....

7. De quem seriam as desvantagens?

.....

8. De acordo com a resposta do padeiro, conclui-se que ele era:

orgulhoso.

simples.

atrevido.

humilde.

alegre.

mal-humorado.

9. O autor se comparou ao padeiro porque ambos trabalhavam ..... Enquanto o padeiro ....., o cronista .....

10. Que paralelo estabelece o cronista entre o jornal e o pão?

.....  
 .....



Nesse exemplo, as perguntas elaboradas orientam o aluno-leitor no sentido de identificar uma determinada informação no texto e transcrevê-la para o caderno. Essa atividade enquadra-se no modelo estruturalista de ensino de leitura, uma vez que a interpretação do texto compreende uma atividade que se resume a identificar no texto sentidos que não são construídos nas relações que o texto estabelece com os sujeitos e a situação, mas encontram-se explicitamente no próprio texto. Nessa perspectiva teórica, os sentidos estão dados na materialidade lingüística e ao leitor cabe apenas o papel de decodificador desses sentidos que se esgotam no próprio texto.

### 2.1.2 A PERSPECTIVA INTERACIONISTA

A concepção interacionista entende a língua como sistema de normas e produto da interação entre os sujeitos em determinados contextos sociais. Desse modo, o texto não constitui apenas uma estrutura que pode ser desmembrada em partes menores que são submetidas à análises empíricas. Nessa perspectiva, o texto é visto em seus aspectos formais e sociointerativos, ou seja, enquanto organização textual dos aspectos fonológicos e morfossintáticos e “conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (Marcuschi, 2008:61).

A relação que o texto estabelece, de acordo com essa concepção, com o leitor e o autor são constitutivas dos sentidos produzidos, uma vez que o leitor, sujeito ativo do processo de leitura, atribui sentidos ao texto lido e estabelece uma relação - mediada pelo texto - com o autor. Se o autor atribui sentidos ao texto que produz, o leitor também o faz a partir do lugar social que produz a leitura. Em suma, a interação entre leitor-texto-autor e os contextos em que se dá o processo enunciativo é constitutiva dos sentidos atribuídos a um texto, de modo que essa relação é determinante para a compreensão que não é identificação e reprodução de sentidos, mas construção e atividade que os sujeitos realizam sobre os sentidos. Assim,

“no caso da interação, como o próprio nome indica, a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor em frente do autor do texto ou da obra, seja ela de que natureza for, autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) e com o qual o leitor inter-agiria para construir esse(s) sentido(s) (CORACINI, 2005:21).

Esse modelo também teve/tem suas repercussões na estruturação dos documentos oficiais do governo sobre o ensino de Português<sup>14</sup> e na produção dos LDPs. Desse modo, afastando-se de uma concepção formalista e estrutural da língua e aproximando-se de uma perspectiva interacionista, os autores de LDPs reformularam os objetos de ensino-aprendizagem e as propostas de ensino de leitura, produção textual e gramática. As exigências dos programas de avaliação do Governo Federal têm levado os autores a reverem suas posturas teóricas e assumirem uma postura condizente com os estudos desenvolvidos no campo das Ciências da Linguagem. No exemplo abaixo, apresentamos um exercício de leitura que aponta para essa tentativa dos autores de encaminharem as propostas de ensino de leitura na direção de uma perspectiva interacionista da língua.

<sup>14</sup> Aqui nos referimos aos PCN do Ensino Fundamental, PCN do Ensino Médio e PCN + Ensino Médio.

## Exemplo 0.2

Leia as tiras a seguir, de Quino:



1. Na primeira tira, no 2º quadrinho, a personagem Mafalda emprega o pronome demonstrativo *este* em referência a **ano**. No contexto, o pronome demonstrativo situa **ano** no presente ou no passado em relação ao momento em que Mafalda fala? Toma-se o ano em curso; logo, o pronome *este* situa **ano** no presente em relação ao momento em que Mafalda fala.

(Português: linguagens, 2002)

Nesse exemplo, os autores do LDP fazem referência ao contexto a fim de trabalhar o sentido do pronome demonstrativo *este*. É interessante notar que o contexto referido é aquele imediato à situação comunicativa, característico desse tipo de abordagem teórica. Numa perspectiva estruturalista, o contexto seria, certamente, dispensável, e o sentido do pronome seria trabalhado no nível da frase e de seu arranjo morfossintático. A abordagem interacionista inclui a situação de produção dos enunciados e os interlocutores envolvidos no processo de comunicação e faz avançar os estudos da linguagem em direção a uma abordagem mais ampla da produção de sentidos e que podemos chamar de discursiva.

### 2.1.3 A PERSPECTIVA DISCURSIVA

A construção de uma concepção de leitura que se situe numa perspectiva discursiva passa pelo entendimento do texto enquanto um nó de relações estabelecido com outros textos, com os sujeitos e as condições de produção que o engendraram. Esses aspectos são fundamentais para que possamos falar do funcionamento discursivo do texto, uma vez que o trajeto que um texto percorre durante o processo de sua produção não se restringe aos arranjos formais que o constituem nem a sua estrutura empírica que compreende começo, meio e fim. Um texto e seu(s) sentido(s) é(são) definido(s), fundamentalmente, em relação aos interlocutores, às condições de produção e aos outros textos que permeiam suas margens.

Esses aspectos constroem o espaço discursivo em que as práticas de leitura se realizam; práticas que não se produzem diretamente, mas sofrem mediações linguístico-discursivas. A respeito da relação autor-leitor, Orlandi (2001a:193) afirma que

para esse objetivo, uma postura produtiva é a de considerar que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação. Em outras palavras: é na sua interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção. Os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo da leitura.

Esse espaço inaugurado na interação entre autor e leitor é determinado pelo histórico-social que reveste as palavras de sentido. Esse é um aspecto das condições de produção do texto e da leitura que não pode ser negligenciado quando tratamos da produção da leitura: a historicidade. Entendemos a historicidade do texto e da leitura como o trajeto histórico pelos/nos quais os sentidos são produzidos, de modo que concordamos com Orlandi (1996) quando diz que a historicidade não se trata de entender a história refletida no texto, mas compreender como a matéria textual produz sentidos. Desse modo, não podemos pensar a historicidade do texto como uma relação direta entre história e texto em que o segundo reflete o primeiro, mas concebê-la como constitutiva. Ao considerar a historicidade no processo de leitura, o leitor procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 1999).

Dessa relação estreita que a língua e os sentidos mantêm com a história decorre um duplo movimento: a paráfrase e a polissemia<sup>15</sup>. Por paráfrase, entendemos a sedimentação dos sentidos, a força do mesmo, da regra. Por outro lado, a polissemia é a possibilidade do sentido novo, plural. Esse modo de ser da língua(gem) é assim expresso por Bakhtin (2006:309-310):

(...), por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido.

Assim, o sentido de um texto não se encontra estritamente ligado às palavras ou a sua organização sintática, mas é produzido no fluxo da comunicação discursiva, na relação contraditória que se estabelece entre sujeitos historicamente situados e nas redes de sentido

<sup>15</sup> Sobre a noção de leitura parafrástica e polissêmica cf. Orlandi (2001a).

que se constituem a cada formulação e acontecimento enunciativo. Dessa relação que passa pela historicidade dos sujeitos e dos textos, resulta a possibilidade de deslizamento do sentido institucionalmente posto e atrelado às palavras para o sentido possível. Para Ferreira (1998:208),

a leitura é um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas. Portanto, por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua. Mas não será nunca “qualquer uma”.

Esses processos, o parafrástico e o polissêmico, andam juntos nas práticas de leitura e são indissociáveis. O processo parafrástico, ou seja, a institucionalização dos sentidos, regula o processo polissêmico e assegura que os sentidos não fiquem a nosso bel prazer e, por isso, “não se pode entender o que se quer, de qualquer maneira, em qualquer situação” (ORLANDI, 2001:86). A linguagem, espaço material dos discursos produzidos e lugar sistematicamente organizado, permite pendular entre a paráfrase e a polissemia porque não se constitui como sistema fechado, transparente e idêntico a si mesmo, mas por sua incompletude e abertura. Nesse sentido, Bakhtin (2006:311) assevera que

é possível, evidentemente, a mesma reprodução mecânica do texto, (por exemplo, a cópia), mas a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva.

É esse acontecimento singular na vida do texto que caracteriza a polissemia constitutiva da produção discursiva. Cada retomada do texto pelo leitor abre a possibilidade de instauração de novos sentidos, porque as condições de produção dessa segunda leitura não são mais aquelas que determinaram os efeitos de sentido desencadeados pela primeira. De acordo com isso, a leitura dita “literal” vai cedendo lugar a uma leitura em que os sentidos atribuídos ao mesmo texto são autorizados pelas condições histórico-sociais em que essa leitura é produzida. A ideologia do sentido único é apenas uma estratégia de classes sociais que querem se impor sobre outras para dominá-las e não corresponde a uma verdade absoluta. A esse respeito, Certeau (1998:267) afirma que “o sentido ‘literal’ é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite.” A idéia do sentido pré-existente à relação que se estabelece entre autor-texto-leitor no processo de leitura é uma ficção, pois “o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe

escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor (...)” (CERTEAU, 1998:266).

A produção da leitura compreende um outro aspecto da vida do texto que é a relação que entretém com outros textos. Assim, a realidade do texto não é de natureza homogênea e inédita, desvinculada dos textos que o precederam, pois “o discurso reencontra o discurso do outro em todos os caminhos que levam a seu objeto, e um não pode não entrar em relação viva e intensa com o outro” (Bakhtin *apud* Maingueneau, 2008b:32). Na concepção do texto como produção inédita e única sem vínculos com outros dizeres historicamente produzidos, temos outro efeito ideológico que pretende apagar o entrelaçamento fundamental que todo discurso estabelece com outro com a finalidade de legitimar-se e produzir determinados efeitos de sentido. O espaço da discursividade que organiza os textos e sustenta suas significações possíveis é construído por essa teia de vozes discursivas que constitui o corpo dos sentidos. Vozes anônimas que atravessam o tecido textual e que nas margens da página, aparecem como o rastro de um invisível fantasma (CERTEAU, 1998). Assim, a leitura de um discurso implica uma atividade que percorre essas relações instituídas pelo dialogismo no processo de formulação dos enunciados. Não há discurso fora dessas relações. Todo discurso remete a outro discurso com o qual dialoga e no qual fundamenta seus efeitos de verdade.

A concepção de leitura como produzida, ou seja, relacionada às condições de produção do texto e da leitura, aos sujeitos e às relações dialógicas, desloca a prática leitora de uma atividade de mera decodificação do texto e identificação do seu significado literal para uma leitura que parte do pressuposto de que antes de procurar saber o que o autor do texto diz é necessário saber como ele diz o que diz. Ou seja, numa perspectiva discursiva, a pergunta própria da tendência conteudista “O que esse texto diz?” deveria sofrer um deslocamento para “Como esse texto diz?” (Orlandi, 2001), a fim de que o leitor fosse imerso nos processos discursivos que constituem os sentidos produzidos por um texto.

Em seguida, apresentamos um exemplo que indica a tentativa dos autores de LDP em trazer para a reflexão do aluno-leitor do EM fatores que constituem o processo de produção dos discursos:

## Exemplo 0.3

**Semântica e interação**

Leia o anúncio a seguir e responda às questões propostas.

**O presente ideal. Você usa e ainda deixa a aniversariante mais bonita.**



**Xsara Picasso GLX 2.0 16V Mod. 04/04**

**ITENS DE SÉRIE:** Motor 2013W • Injeção eletrônica • Direção hidráulica • ABS • Air Bag • Rádio • Caixa de câmbio • 4 air bags • 150 km/h • 100 km • 100 km • 100 km

**SP 450 ANOS**

(Folha de S. Paulo, 25/1/2004)

- O anúncio é um texto que apresenta linguagem verbal e linguagem não verbal. Observe o enunciado verbal da parte superior do anúncio: "O presente ideal. Você usa e ainda deixa a aniversariante mais bonita". Cruzando esse enunciado com a imagem do anúncio, responda:
  - Qual é o "presente ideal" mencionado no anúncio? *O carro da foto.*
  - E quem supostamente é a aniversariante que vai receber o presente mencionado no anúncio? *Uma mulher querida.*
- Observe agora o cenário em que está o carro: as cores do céu, o raio de sol iluminando uma das laterais do carro, o movimento da estrada, etc. Levando sempre em conta que a finalidade principal do gênero anúncio é vender ou promover um produto, responda:
  - Qual é o momento do dia ou da noite retratado? *É a manhã ou o entardecer, pois o sol está baixo. Pelo pouco movimento, certamente, é mais provável que seja o entardecer.*
  - Levante hipóteses: Por que a estrada, apesar de larga, está sem nenhum movimento? *Para sugerir a suavidade e o prazer de dirigir.*
  - Interprete: Que sentidos o anunciante pretende construir ao mostrar o carro na estrada, nesse horário? *O anúncio transmite a ideia de que o carro é bom para estrada, não é, para viagens, e que a estrada em domingo se torna mais longa e tranquila quando se tem um carro confortável.*
- Observe que quase não se vê o motorista nem os outros passageiros do carro. Considerando a finalidade do anúncio, interprete: Por que não há pessoas identificáveis no anúncio? *Para sugerir a suavidade e o prazer de dirigir.*

**121**

Até Dez, pois, ao avocar o nome de Pablo Picasso, sugere que o automóvel seja um obra de arte. Ouais de modernidade e modernidade, como a obra de um pintor cubista.

4. Na parte inferior, o anúncio apresenta vários “argumentos” para convencer o leitor a consumir o produto: motor 2,0, dois sistemas de ar-condicionado independentes (dianteiro e traseiro), direção hidráulica progressiva, painel digital, computador de bordo, 4 *air bags* (frontais e laterais), apoio de braços dianteiros.

a) Que impressão sobre o carro o anúncio procura transmitir ao leitor? A impressão de que se trata de um carro recente, moderno, seguro e moderno.

b) O modelo do carro anunciado é Xsara Picasso. Picasso é o nome de um dos mais importantes pintores da arte moderna do início do século XX. O nome do modelo reforça os argumentos favoráveis ao carro apresentados pelo anúncio? Justifique sua resposta.

c) Considerando que o anúncio foi publicado na *Folha de S. Paulo*, um jornal de grande circulação no país e cujos leitores, na maioria, são pessoas da classe média, responda: Os argumentos apresentados, verbais e não verbais, são adequados a esse perfil de público? Por quê? Sim, pois este público é caracterizado por pessoas que possuem um certo grau de escolaridade, provavelmente conhecem algo sobre Picasso, gostam de viajar e devem valorizar a segurança, a conforto, a modernidade – os argumentos apresentados sobre o carro.

5. O anúncio foi publicado no dia 25 de janeiro de 2004, data em que São Paulo completou 450 anos. Para essa comemoração, vários monumentos da cidade foram reformados, além de a cidade ter sido enfeitada. Esses dados, que não estão no texto, mas no contexto em que ele foi produzido, modificam o sentido inicialmente apreendido na sua leitura.

a) Nesse caso, quem é a aniversariante a que se refere o anúncio? É a cidade de São Paulo.

b) Conclusão: É importante levar em conta a situação de produção de um texto para apreender seu sentido global? Justifique sua resposta. Sim, pois os elementos referentes ao texto também pertencem à construção do sentido. Portanto, ler o texto que a todo o momento se vai alterando e se desenvolvendo como as palavras quando se lêem em voz alta é a situação de produção do anúncio, isto é, qual é a finalidade do gênero anúncio publicitário, quem prepara o anúncio, qual é o perfil do público-alvo, etc.

#### Pablo Picasso: o fundador do Cubismo

Pablo Picasso (1881-1973) nasceu em Málaga, na Espanha, e tornou-se um dos mais importantes pintores do século XX. Teve contato com diferentes tendências da pintura moderna, mas destacou-se principalmente como um dos fundadores do Cubismo, corrente artística que, opondo-se à linearidade da pintura renascentista, propunha decompor os objetos em diferentes planos geométricos. Veja, a seguir, um exemplo da pintura cubista de Picasso.



Nadando-morta sob uma mesa diante de uma janela aberta (1919), de Picasso.

(Português: linguagens, 2005:121-122)

Esse exemplo foi retirado do livro do EM **Português: linguagens** e encontra-se na seção “Semântica e Interação” que vem logo após o Capítulo 10 denominado “Texto e discurso – intertexto e interdiscurso” na Unidade I. Há uma intenção notória, na atividade apresentada, dos autores em trazer para a leitura do anúncio publicitário aspectos que remetem a reflexão leitora àquilo que se situa fora do texto, ou seja, aspectos da discursividade. Isso pode ser melhor identificado nas perguntas 2, 4 e 5 em que os autores procuram relacionar elementos extratextuais e a construção de sentidos supostamente pretendida pelo anunciante. Apesar de elementos discursivos mais amplos, como o contexto sócio-histórico e as relações dialógicas, não terem sido considerados nesse recorte da atividade que apresentamos, é possível identificar nesse exemplo indícios de uma tentativa de tratamento da discursividade no trabalho com leitura e compreensão de textos do cotidiano.

De acordo com o exposto, podemos afirmar que, atualmente, essas três perspectivas teóricas – estruturalista, interacionista e discursiva – encontram-se na base dos trabalhos

didático-pedagógicos de leitura desenvolvidos em sala de aula. Na maioria das vezes, a perspectiva adotada pelo professor para abordar e desenvolver atividades de leitura é aquela previamente assumida pelo(s) autor(es) do livro didático. Desse modo, o LDP orienta práticas de leitura, bem como estabelece um modo de agir que afeta a autonomia do professor no que diz respeito à organização e encaminhamento de atividades desvinculadas das “receitas” propostas nos didáticos.

O que temos concluído após visitarmos alguns LDPs durante o desenvolvimento desta pesquisa é que os autores têm oscilado entre essas perspectivas, indiscriminadamente, e sem justificativas plausíveis. Mesmo naquelas obras em que os autores assumem explicitamente uma determinada perspectiva teórica, é possível detectar atividades que trazem uma configuração que poderíamos julgar pertencendo a uma outra perspectiva que não aquela adotada pelos autores. Na verdade, a heterogeneidade teórica presente nos livros didáticos pode se apresentar como positiva, quando esses “casamentos teóricos” são bem realizados ou negativa, quando os autores não conseguem articular satisfatoriamente essas diferentes perspectivas e produzem um material de qualidade teórico-metodológica duvidosa que não contribui efetivamente para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

A filiação do LDP a uma ou a mais de uma dessas perspectivas teóricas determina substancialmente o conteúdo e a configuração do exercício de compreensão, ou seja, sua natureza.

## **2.2 O LIVRO DIDÁTICO: CONCEPÇÃO, PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO**

### **2.2.1 A REGULAMENTAÇÃO POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO**

A história do **LD** (se é que existe uma história propriamente dita do livro didático no Brasil) tem o seu início com a criação do primeiro órgão governamental criado para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929. Assim, com a criação desse órgão, temos a inauguração de uma história da política do LD. No dizer de Freitag *et alii* (1989:11),

poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua *história* não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.)

Desse modo, a história do LD encontra-se indissolavelmente ligada ao conjunto de medidas políticas tomadas para gerir sua produção e distribuição em território nacional. Falar da história do LD é falar desse percurso político que controla sua produção, economia, distribuição e uso nas escolas brasileiras. Mas para entender o LD e construir uma história que lhe seja própria é indispensável recorrer ao momento histórico que possibilitou o aparecimento de políticas educacionais que determinaram a forma e o conteúdo desses manuais. Sobre isso, Oliveira *et alii* (1984:111) asseveram que “o livro didático é parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escolar, parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere num contexto histórico e social.” A criação de políticas públicas pelo Estado que façam intervir a ideologia de determinados grupos políticos na confecção dos materiais didáticos que circulam nas escolas é uma forma de assegurar a permanência de um determinado regime político, bem como as crenças e idéias construídas e impostas por esses grupos. Assim, desvincular o objeto LD dos processos histórico-sociais que lhes deram um rosto é perder de vista sua natureza política e, por conseguinte, sua história.

Na esteira das legislações criadas para gerir a economia e a pedagogia do LD, encontramos o Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938 e, por meio desse decreto temos, pela primeira vez na história da política educacional brasileira, os parâmetros que definem o LD:

Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, manual, livro didático (Oliveira, A. L. *apud* Freitag *et alii*, 1989:12-13)

No Artigo 1º desse mesmo decreto, lemos que “é livre no país, a produção ou a importação de livros didáticos” (Oliveira *et alii*, 1984:32). Se por um lado, o decreto autoriza a produção e comercialização do LD, por outro, impõe condições que estão ligadas, majoritariamente, à utilização desses manuais e determina no Artigo 3º:

os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda República. (Oliveira *et alii*, 1984:32)

Com a criação e promulgação desse decreto pelo Ministério da Educação, o LD que chega às escolas brasileiras tem uma definição, uma identidade, que será, daqui em diante,

normatizada e avaliada pelo Estado. Concomitantemente à definição do que deve ser entendido por livro didático, cria-se uma regulamentação desse material que começa a ser submetido à análises que têm por finalidade filtrar seu conteúdo e formato numa atitude de monitoramento ideológico em virtude da manutenção do poder de uma elite econômica. Assim, a liberdade dos professores e diretores de escolas restringe-se à lista de materiais didáticos autorizados pelo MEC da qual deverão escolher o LD apropriado às suas necessidades didático-pedagógicas.

Embora vejamos na criação do Decreto-lei 1.006 a tentativa necessária de regulamentar a produção e circulação de LDs com fins de controle da demanda do material que ocupa as bancas dos alunos das escolas públicas e particulares deste país, não podemos negligenciar o fato de que esse primeiro passo é acompanhado de uma intenção sutil de promover uma regulamentação de outra natureza, por assim dizer, ideológica.

Em 1938, o mesmo Decreto-lei 1.006 criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que é assim descrita nas palavras de Oliveira *et alii* (1984:33):

Criada no mesmo Decreto-lei 1.006, essa comissão seria inicialmente composta de sete membros, designados pela Presidência da República e escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais, duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas.

Essa comissão, além de realizar a análise e avaliação dos LDs, promovia a indicação de livros para tradução, bem como a abertura de concurso para produção de obras didáticas não existentes no país. No tocante à avaliação dos LDs, a equipe avaliadora devolvia, quando fosse o caso, a obra para que alterações realizadas no texto original permitissem a autorização da obra didática. Feitas as devidas alterações, o LD era novamente submetido à nova avaliação. Mesmo aqueles livros já autorizados pela Comissão e que, em novas edições, promovessem alterações significativas, deveriam submeter-se a novo processo avaliativo na forma da lei. Ao término desse processo avaliativo, “cada livro autorizado teria um registro especial e deveria conter na capa, impresso diretamente ou por meio de etiqueta os seguintes dizeres: livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação” (Oliveira *et alii*, 1984:33).

O selo do MEC comprovava a autorização do órgão governamental para uso daquele material nas escolas e assegurava uma suposta qualidade da obra em circulação. Contudo, as restrições apresentadas pelo MEC para a elaboração das obras e a avaliação empreendida pela Comissão não visavam tão somente garantir a qualidade do LD e o posterior desenvolvimento

intelectual que os alunos atingiriam ao manusear obras atualizadas e em constante aprimoramento. Em Freitag *et alii* (1989:13), lê-se que “essa comissão tinha muito mais a função de um controle político-ideológico que propriamente uma função didática.” A vigilância que se mantém sobre o material escolar garante, dessa forma, sua homogeneidade e funciona como um dispositivo ideológico de massificação das consciências por uma elite detentora do poder-saber que são aqueles ligados aos diferentes órgãos governamentais.

Não obstante o aparecimento de críticos que questionaram a legitimidade da CNLD, o Decreto 8.460/45 consolida a legislação 1.006/38 e a Comissão continua exercendo seus plenos poderes no processo de regulamentação do LD. Sem que sejam resolvidos os problemas relacionados à centralização do poder e de manipulação política, a Comissão vê-se fortalecida pela legislação de 1945. As críticas ao desempenho da Comissão se intensificam a partir da década de 40 e na década de sessenta o acordo MEC/USAID cria a COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático).

O acordo firmado entre o MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) tinha como objetivo distribuir 50 milhões de livros didáticos para os alunos brasileiros em três anos. Ademais, entre os objetivos da COLTED, encontram-se a implantação de bibliotecas e um curso que treinaria professores e instrutores com a finalidade de executarem trabalhos relacionados ao uso e manutenção dos livros. A parceria entre o governo brasileiro e o americano foi vista por críticos educacionais como uma forma de controle por parte dos americanos da produção de LDs. Essa manipulação era de ordem econômica, técnica, mas também ideológica e assumia uma dimensão considerável na execução dos protocolos de confecção e circulação da produção livresca. Desse modo,

ao MEC e ao SNEL caberiam apenas a responsabilidade de execução, mas aos órgãos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos (Romanelli *apud* Freitag *et alii*, 1989:15).

Com a criação do Programa do Livro Didático (PLID), a COLTED foi extinta em 1971. Vale salientar a amplitude das ações da COLTED na gerência da produção e distribuição do LD, seja pela reorientação da política que efetiva a produção de materiais didáticos, seja pela organização do seu próprio funcionamento.

Extinta a COLTED, foi criada em 1968, a FENAME (Fundação Nacional de Material

Escolar). Esse órgão assumiu o PLID e ficou encarregado de executar as seguintes diligências:

1. definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional;
2. formular programa editorial;
3. executar os programas do livro didático e
4. cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (Freitag *et alii*, 1989:15).

Outra ação desempenhada por esse programa é a de assistência ao estudante carente e que vai se realizar através do PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental), PLIDEM (Programa do Livro Didático para o Ensino Médio), PLIDES (Programa do Livro Didático – Ensino Superior) e PLIDESU (Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo). Inicialmente geridos pelo INL, esses programas passaram, após a redefinição do PLID, a serem administrados pela FENAME.

Criada em 1983, a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) reúne sob a mesma instituição diferentes programas governamentais tidos como programas de assistência. É o caso do PNAE (Programação Nacional de Alimentação Escolar), PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental) e programas que distribuem bolsas de estudo, material escolar etc. Alvo de críticas que se endereçavam no sentido da centralização da política assistencialista do governo e da inoperância da comissão, não obstante o amplo poder que lhe foi conferido, o comitê da FAE é desativado em 1985 e, através do Decreto 91.542 de 19/08/85, o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Atuando através da FAE até 1997, data da extinção desse órgão, as funções do PNLD restringiam-se à compra e distribuição gratuitas de livros didáticos que eram escolhidos pelos professores e, em seguida, enviados às escolas. Com o fim desse órgão, o PNLD passou a exercer suas funções através do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FNDE reformulou as diretrizes e a política de escolha, aquisição e distribuição de LDs a partir das discussões que vinham sendo desencadeadas em vários setores da sociedade acerca da qualidade do material didático que chegava às escolas brasileiras. Esses estudos e investigações que emanavam, sobretudo, da esfera acadêmica denunciavam “a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas” (BATISTA, 2003:28). Embora o MEC tenha feito intervenções através de programas já citados acima no que diz respeito à confecção e qualidade do LD, essas intervenções nem sempre foram sistemáticas e eficazes no sentido de garantir a produção de um material que apresentasse um

nível satisfatório de qualidade, seja técnica ou didático-pedagógica.

Desde 1990, o MEC intervém diretamente na discussão que então se desenvolve acerca da qualidade dos materiais didáticos. Essa iniciativa é assim descrita por Batista (2003:29):

Em primeiro lugar, em 1993, por meio do Plano Decenal de Educação para todos, assume, como diretrizes, ao lado do aprimoramento da distribuição e das características físicas do livro didático adquirido, capacitar adequadamente o professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro, por intermédio da definição de uma nova política do livro no Brasil. Também em 1993, em segundo lugar, o Ministério forma uma comissão de especialistas encarregada de duas principais tarefas: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições.

Estabelecidas essas ações, deu-se início um processo de avaliação sistemática dos materiais didáticos que seriam analisados por comissões formadas por áreas de conhecimento. Essas comissões eram compostas por professores dos três níveis de ensino que, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), elaboraram os critérios que norteariam a avaliação dos LDs. Dentre os critérios definidos por essas comissões, encontram-se aqueles que se referem aos aspectos técnicos e didático-pedagógicos, como a qualidade gráfica e a correta apresentação e utilização dos conceitos, e aquele que diz respeito ao aspecto ético da obra, assim definido: a obra não pode expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (BATISTA, 2003).

Os primeiros resultados desse procedimento avaliativo adotado pelo Ministério da Educação acarretaram na criação de um Guia de Livros Didáticos que foi enviado às escolas para análise dos professores encarregados de escolher os livros que seriam comprados pelo MEC. Desse modo, os professores passam a assumir, a princípio, um papel importante na economia do LD, uma vez que a escolha do livro feita por eles é fundamental para a negociação do Estado com as editoras e a finalização do processo de aquisição do material.

Desde a sua criação em 1985, o PNLD tem sofrido reformulações em sua política de atuação na avaliação e distribuição de materiais didáticos. Essas mudanças são decorrentes das novas orientações impostas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Mudanças realizadas no critério de seleção dos livros inscritos e que se encaminham pelos aspectos teórico-metodológicos das obras têm uma relação estreita com as novas exigências feitas pela legislação em vigor, sobretudo, pelos PCNs, que têm proposto novas abordagens teóricas e

metodológicas para o ensino das disciplinas constantes do currículo escolar.

Em 2004, um novo programa é implantado pelo Governo Federal: o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). Esse programa tem características semelhantes as do PNLD, uma vez que seu objetivo é promover a avaliação e distribuição de LDs para alunos do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras. A execução do programa é realizada através do FNDE e da Secretaria de Educação Básica (SEB). Segundo dados apresentados no site do FNDE, o programa “distribuiu, no final de 2005, livros de português e matemática para 7,01 milhões de estudantes das três séries do ensino médio, matriculados em 13,2 mil escolas públicas de todas as regiões de todo país” (FNDE, 2009). Em 2008 esse número subiu para 43,1 milhões de exemplares ao custo de R\$ 416,9 milhões e foram distribuídos livros das disciplinas de português, matemática, física, biologia e geografia, além da reposição de história e química.

O PNLEM, à semelhança do PNLD, adotou um catálogo que lista os livros inscritos e aprovados pelo programa. Essa avaliação feita por comissão designada pelo MEC compreendeu dois momentos que consistiram da averiguação das especificações técnicas (formato, matéria-prima e acabamento) e da avaliação dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos.

Seguindo a política de avaliação dos livros executada no PNLD, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, em consonância com as determinações apresentadas pela LDB, estabeleceu os seguintes critérios para aprovação das obras inscritas:

- correção e adequação conceituais e correção das informações básicas;
- coerência e pertinência metodológicas;
- preceitos éticos (Catálogo PNLEM, 2009)

Além dos aspectos técnico-pedagógicos, os autores devem considerar, no processo de elaboração da obra didática, aspectos considerados igualmente relevantes pelo PNLEM, como aqueles que envolvem a realidade escolar e a interação em sala de aula. Essas recomendações estão assim dispostas no Catálogo:

A obra didática deve considerar, em sua proposta científico-pedagógica, o perfil dos alunos e dos professores visados, as características gerais da escola pública e as situações mais típicas e frequentes da interação professor-aluno, especialmente em sala de aula. Além disso, nos conteúdos e procedimentos que mobiliza, deve apresentar-se como compatível e atualizada, seja em relação aos conhecimentos correspondentes nas ciências e saberes de referência, seja no que diz respeito às orientações curriculares oficiais (PNLEM, 2009).

Desse modo, o PNLEM visa garantir a regulamentação e o controle da produção do material didático e do ensino em todo território nacional a partir de iniciativas que conjugam os diferentes setores envolvidos na produção e distribuição desse material: autores, editoras, comunidade universitária, secretarias de educação dos estados e municípios, Empresa de Correios e Telégrafos (ECT) etc.

Passando em revista a relação que o Estado estabelece com a produção do livro didático no país mediante uma política intervencionista que regula os processos envolvidos em sua confecção e distribuição, concluímos que essa relação se reveste de um caráter eminentemente restritivo, quando não ideológico, da avaliação desses manuais. Desde a criação da CNLD pelo Decreto-lei 1.006, temos o início da implementação de uma política que visa regulamentar a produção do LD a partir do exercício de uma constante vigilância que impõe um modo de ser ao material didático inscrito nos programas do MEC. Essa vigilância e as diretrizes que a materializam encontram-se fundamentadas, geralmente, nos documentos oficiais do Ministério da Educação, de modo que os critérios utilizados para a avaliação desses manuais são construídos levando-se em consideração as determinações e propostas desses documentos.

Assim, os livros inscritos nos programas oficiais do governo que almejam aprovação das comissões instituídas pelo MEC e atuantes nesses programas, terão que se conformar, tanto quanto possível, às diretrizes impostas por essa política centralizadora do Estado. Discorrendo sobre os mecanismos políticos que regulamentaram a produção e a distribuição do LD no período da ditadura militar, Freitag *et alii* (1989:22) assim se expressa:

Nem mesmo as editoras, que à luz de seu poderio econômico teriam condições de influenciar o conteúdo e a distribuição dos livros didáticos, têm usado a sua força para participar com propostas próprias das decisões políticas sobre o livro didático. (...), elas preferem seguir as instruções dadas pelo Estado a respeito do currículo mínimo (núcleo comum e sua adaptação), deixando que o Estado encomende, isto é, compre o maior número de livros de sua coleção. Para tal, elas seguem à risca os pareceres emitidos pelos Conselhos Federal e Estaduais, nos quais esses currículos são sancionados.

Mas não são apenas as editoras que têm que se adaptar aos ditames impostos pelo Estado; os autores também têm que se submeter aos critérios estabelecidos pelos programas e a todo um conglomerado de leis, parâmetros e diretrizes que organizam o contexto educacional. Scipione *apud* Oliveira *et alii* (1984:71) assinala em Mesa Redonda sobre o

Livro Didático<sup>16</sup> que o autor é obrigado a analisar as propostas curriculares dos estados para tentar aproximar o seu livro, ou seja, o critério para a edição de um texto é aproximá-lo ao máximo das propostas curriculares dos estados.

Apesar das mudanças que foram se efetuando ao longo da história dos procedimentos políticos adotados para a regulamentação do LD no contexto educacional brasileiro, o teor restritivo e centralizador ainda perdura nos programas atuais, como o PNLD e PNLEM executados pelo FNDE. A criação de critérios que regulamentam a qualidade e a distribuição dos didáticos é de responsabilidade, quase que exclusivamente, dos órgãos do Governo Federal e das comissões formadas por especialistas advindos das universidades. Outro fator que contribui para a centralização das ações sobre os materiais educacionais reside no financiamento exclusivo pelo Governo Federal. Em 1993, houve uma tentativa de descentralização do planejamento e execução do PNLD e estados como Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo aderiram à proposta, mas tiveram dificuldades em operacionalizar o PNLD e voltaram ao programa centralizado (BATISTA *et alii*, 2003).

Autores e editoras têm reagido às diretrizes impostas pelo MEC nas últimas avaliações do PNLD. Essa resistência concretizou-se sob a forma de vários mandados de segurança e uma intensa ação de desqualificação do programa na imprensa (BATISTA *et alii*, 2003). Contudo, o programa se mostra irredutível em executar sua política restritiva e regulamentadora que estabelece no Catálogo do PNLEM 2009 critérios eliminatórios que abrangem aspectos relacionados com a correção e adequação conceituais e correção das informações básicas, coerência e pertinência metodológicas e preceitos éticos, além da observância dos preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação etc). A citação desses critérios eliminatórios são suficientes para fazer-nos pensar sobre o caráter coercitivo dos programas de avaliação de materiais escolares e a relação e lugar estabelecidos para autores e editoras nesse emaranhado de diretrizes.

---

<sup>16</sup> Evento realizado em 1º de outubro de 1981, a Mesa Redonda sobre o Livro Didático foi realizada conjuntamente pela ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional e a FUNBECC – Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências.

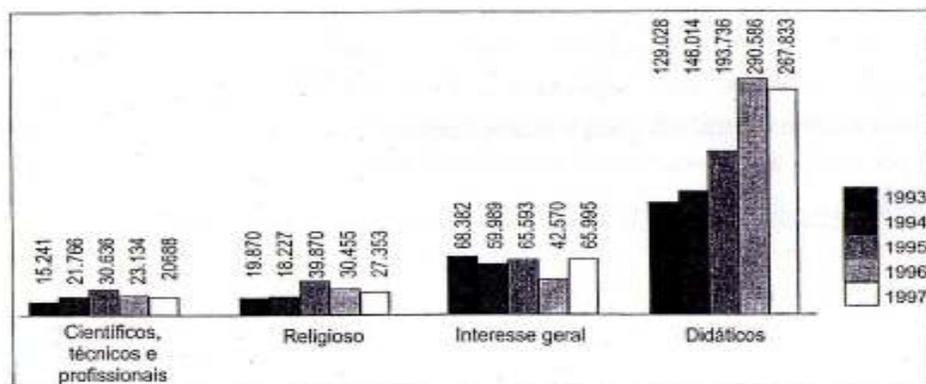
## 2.2.2 A RELAÇÃO ENTRE AUTORES, EDITORAS E AS DIRETRIZES DO ESTADO

No tópico anterior, expusemos o papel do Estado na execução de uma política de regulamentação das tarefas de produzir e distribuir materiais didáticos no país e atentamos para a relação entre autores/editoras e as diretrizes fornecidas pelo MEC para a confecção das obras inscritas nos programas que avaliam a qualidade desses materiais. Neste tópico, aprofundaremos a relação entre autores/editoras e as políticas do Estado a partir do viés da economia da produção didática e das orientações teórico-metodológicas que estão relacionadas mais diretamente ao fluxo da produção acadêmica.

O crescimento do mercado educacional no Brasil tem assumido dimensões significativas nos últimos anos. A produção de livros didáticos teve um aumento considerável entre 1993-1997, além de apresentar uma liderança notável em relação aos livros classificados em outras categorias, como religioso, científico, técnico etc. O quadro abaixo exemplifica esse crescimento:

**Gráfico 0.2 Produção de exemplares por subsetor editorial no Brasil – 1993-1997**

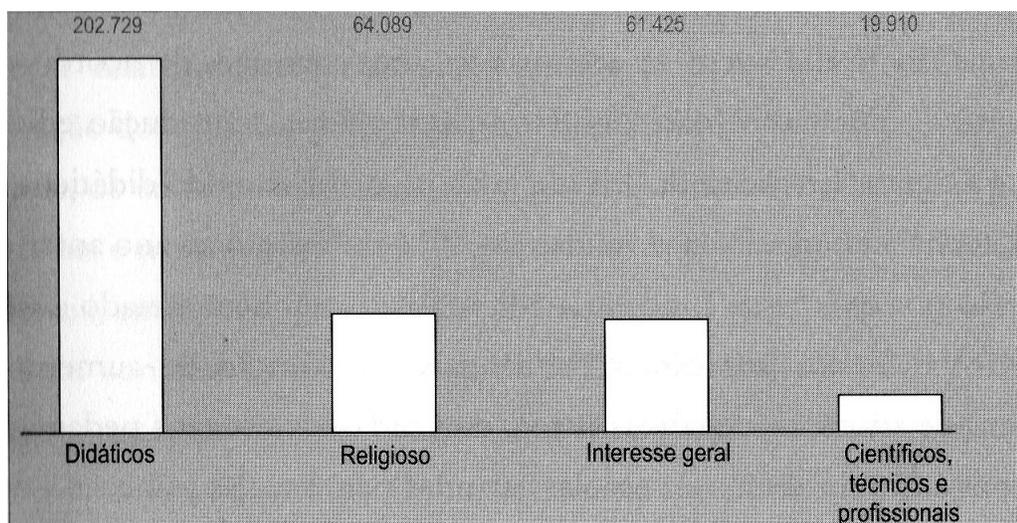
(em milhares)



(Fonte: Fundação João Pinheiro e Cerlale)

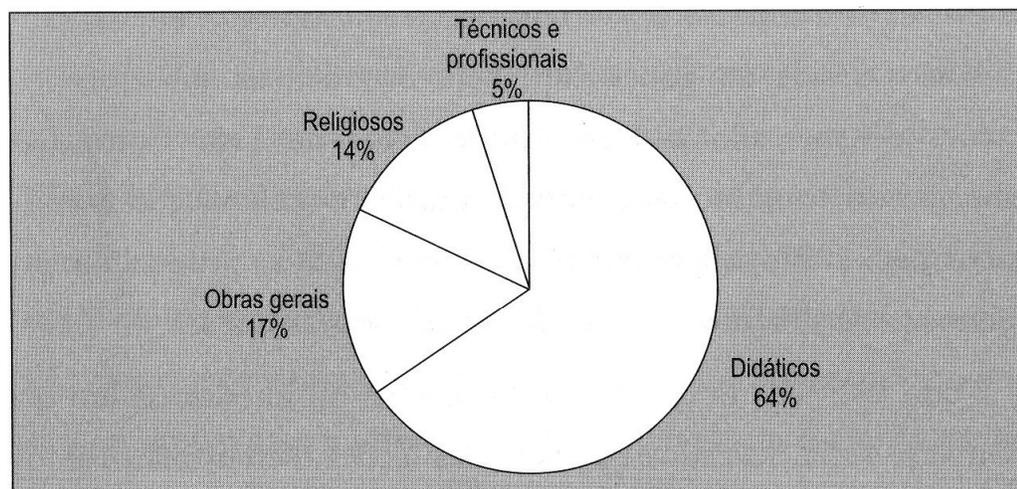
Esse crescimento em relação à produção dos didáticos também pode ser verificado nas estatísticas que indicam a porcentagem de venda desses materiais. Assim, a venda de exemplares de LDs, em 1997, correspondeu a 58% do total de livros impressos vendidos no país e, em 1998, esse percentual subiu para 64% do total (BATISTA, 2003). Vejamos os gráficos:

**Gráfico 0.3 – Venda de exemplares por subsetor editorial no Brasil – 1997**  
(em milhares)



(Fonte: Fundação João Pinheiro e Cerlalc)

**Gráfico 0.4 – Participação dos subsectores editoriais por exemplares vendidos - 1998**



(Fonte: Fundação João Pinheiro)

Levando-se em consideração que, em 1998, do total de vendas efetuadas pelo setor editorial de livros didáticos, 32% corresponde às aquisições feitas pelo FNDE, é possível concluir acerca da dependência das editoras em relação às políticas educacionais, políticas do livro didático e dos cronogramas de encomenda e aquisição por parte do MEC (OLIVEIRA *et alii*, 1984). Essa dependência das compras do Governo e as grandes somas de dinheiro que

são destinadas para efetivação dessas compras<sup>17</sup> acarretam uma concentração maior do setor editorial na produção de didáticos, como mostra o Gráfico 0.4. Além disso, as editoras mobilizam diversas estratégias para corresponder, por um lado, às diretrizes gerais do MEC e, por outro, às expectativas dos professores que são aqueles que finalizam o processo avaliativo dos LDs inscritos.

Na esteira que compreende a concepção e a produção do LD, temos a figura do autor que também se encontra submetido a essas mediações que se imbricam num complexo movimento que envolve diferentes setores e atores sociais e implica quatro momentos inter-relacionados: i) concepção (autores, diretor da coleção, ilustrador, conselheiros técnicos; ii) edição (editor, tipógrafo, paginador); iii) avaliação (professores convidados pelas editoras, pareceristas do MEC, acadêmicos) e iv) utilização (experimentadores, divulgadores, professores, alunos) (GÉRARD; ROEGIERS *apud* Bunzen, 2005:80). Daí, não podermos pensar a produção do LD apenas como uma criação exclusiva do autor, uma vez que essa criação antes mesmo de ser iniciada já se encontra sob as orientações de toda uma equipe editorial e diretrizes estatais.

Desse modo, o autor se encontra entre três pólos de onde emanam essas orientações e diretrizes que são: a) o Estado; b) a universidade e c) a editora. Esses três pólos que participam da produção do LD, em parceria com o autor, encontram-se em permanente diálogo, de modo que as diretrizes impostas pelo Estado buscam fundamentos no conhecimento produzido pelas universidades que são, por sua vez, condensadas pelas editoras e discutidas com o autor. Sobre essa relação entre os documentos oficiais do Estado e a produção acadêmica, citamos o Catálogo PNLEM (2009:13):

(...) o PNLEM apóia-se no aprimoramento de quase uma década do processo de avaliação de obras didáticas, iniciado no PNLD. Esse aprimoramento é decorrente da experiência acumulada em avaliações anteriores, da melhoria da qualidade das obras apresentadas em cada edição daquele Programa e, também, produto do debate e da pesquisa que vêm ocorrendo no meio acadêmico, desde 1995.

É interessante notar que a produção acadêmica, seja sobre o livro didático (tomado como objeto de investigação), seja sobre os conhecimentos inerentes às diferentes disciplinas e saberes, não teve o mesmo impacto sobre a produção do material didático em programas como CNLD, COLTED, FENAME e outros, como terá nas avaliações realizadas a partir da

<sup>17</sup> A planilha com os valores negociados com as editoras no PNLEM 2009 apresenta um total de R\$ 416.907.918,43.

década de 90. Isso se deve ao fato de que o interesse pelo LD, enquanto objeto de investigação científica, tem seu início na década de 80 e se configura como um saber indiscutivelmente recente. Em se tratando de livros didáticos de Língua Portuguesa, a produção acadêmica sobre ensino de língua materna, iniciada por volta da década de 60, intensificou-se consideravelmente nas últimas décadas e (re)configurou documentos governamentais acerca do ensino de Língua Portuguesa, currículos e manuais didáticos. Em Oliveira *et alii* (1984:75), temos que

a situação do autor do livro, nesse contexto, revela-se cada vez mais difícil (...). De um lado, as modernas teorias, tecnologias e técnicas pedagógicas exigem, para a produção do livro didático atualizado, uma equipe multidisciplinar onde o indivíduo raramente consegue ser identificado, ao final da tarefa.

Assim, a autoria do LD é compartilhada com diferentes pólos institucionais, entre eles, a universidade. O saber acadêmico, por sua vez, legitima as orientações estatais às quais o autor terá que se enquadrar a fim de ter seu livro aprovado. Abaixo, disponibilizamos uma página da Ficha de Avaliação dos LDPs inscritos no PNLEM 2009 que aponta para a exigência do MEC a respeito da adequação teórica.

#### Exemplo 0.4<sup>18</sup>

**FICHAS DE AVALIAÇÃO RELATIVAS A ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS  
DAS ÁREAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA**

**FICHA 2. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS**

**2.1. Conceitos gerais**

a) O texto é concebido como um processo construído em situação de interação?  
(Du é considerado apenas um produto, desvinculado da situação comunicativa?)

SIM                       NÃO  
 O    B    S    I

---

b) A concepção de leitura contempla a possível multiplicidade de sentidos construídos a partir do texto?  
(Du contempla o texto como dotado de um único sentido hegemônico?)

SIM                       NÃO  
 O    B    S    I

---

c) A produção textual é concebida em suas diversas etapas do processo de construção: planejamento, execução e revisão?

SIM                       NÃO  
 O    B    S    I

---

d) A obra apresenta problemas conceituais graves quanto à concepção de texto e quanto aos fatores de textualidade (aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade e conectividade)?

SIM                       NÃO  
 O    B    S    I

<sup>18</sup> Legenda: O – Ótimo; B – Bom; S – Suficiente; I – Insuficiente.

Essa ficha avaliativa, elaborada pelo MEC, confirma a articulação entre o Estado e a produção acadêmica. Esse cliente majoritário das editoras, que é o Estado, exige um produto dito de qualidade e estabelece, baseado no saber acadêmico, os critérios que nortearão a produção do material que será consumido. De acordo com isso, os autores, ancorados no conhecimento produzido na academia e nas determinações estatais, elaboram a obra didática.

Essa preocupação e esforço dos autores em aproximar-se das orientações emanadas do MEC e das abordagens teóricas produzidas na universidade acerca do ensino de leitura, produção textual e gramática ficam evidenciados na “Introdução” do MP do livro **Português: linguagens:**

Esta obra chega à sua quinta edição, reformulada e atualizada. Se as mudanças das edições anteriores procuraram atender às propostas feitas pela Lei de Diretrizes e Bases, pelas Diretrizes Curriculares e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM), esta edição procura levar em conta, além dos princípios e das sugestões desses documentos, as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+) e as últimas discussões sobre ensino de língua, de produção de textos e de literatura travadas na esfera acadêmica. (MP, 2005:3)

As opções do autor por determinados encaminhamentos didático-pedagógicos têm que estar alinhadas às propostas curriculares, à legislação educacional e ao arcabouço teórico estabelecido nos critérios avaliativos, bem como ao conhecimento produzido na universidade.

Outro elemento que medeia a relação entre autor e LD é a editora. Ela participa ativamente de todas as etapas de confecção do livro didático: desde o primeiro contato com os autores até a execução das estratégias de *marketing* e propaganda e distribuição. Todo o material selecionado é rigorosamente analisado pela equipe editorial que define o que vai para o livro e o que é excluído. A máquina editorial define o projeto da obra juntamente com os autores e decide sobre os textos e imagens adequados para figurarem na coleção, discutem questões de linguagem e do(s) modelo(s) didático(s), realizam (re)leituras constantes com a finalidade de fazer ajustes nas unidades temáticas e, assim, constituem-se como um interlocutor privilegiado que intervém diretamente na construção dos elementos do LD (BUNZEN, 2005).

A marca do grupo editorial que lança a coleção didática no mercado é relativamente determinante para a aquisição desse produto, seja pela rede pública ou privada. Em 1984, Oliveira *et alii* (1984:74) já afirmava que “hoje ninguém sabe o nome do autor de livro didático e o que parece contar mais na escolha do livro a ser adotado é o prestígio das editoras.” Acreditamos que, na atualidade, as editoras têm procurado aliar o prestígio que possuem no mercado editorial ao reconhecimento dos autores no meio escolar e acadêmico.

Isso se deve ao fato de que os autores de livros – geralmente professores da educação básica ou superior – têm, por meio de outras publicações e não apenas a de didáticos, se aproximado dos leitores que (re)conhecem seus trabalhos e acabam por adquirir a coleção didática que traz seus nomes.

Sob às orientações do Estado e das editoras, os autores de LDs se vêm constantemente solicitados a atender as exigências que garantem a aprovação pelos programas avaliadores do MEC e o lucro desejado pelas editoras. Assim, atualizar-se e manter-se a par das novas demandas do mercado é imprescindível para que suas obras, uma vez aprovadas pelo MEC e adquiridas junto às editoras, figurem nas bancas dos alunos. E essa atualização passa pelos aspectos técnico-pedagógicos, mas igualmente pelo aspecto teórico-metodológico. A leitura atenta e a análise dos nossos dados têm apontado para inúmeras inadequações no que diz respeito ao uso das teorias e concepções que embasam as atividades propostas no LD **Português: linguagens**. A título de exemplo, apresentamos os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade e o trabalho realizado com figuras de linguagem presentes no livro do 1º ano do Ensino Médio da obra em estudo:

#### Exemplo 0.4

**Intertextualidade** é a relação entre dois textos caracterizada por um citar o outro.

**Interdiscursividade** é a relação entre dois discursos caracterizada por um citar o outro.

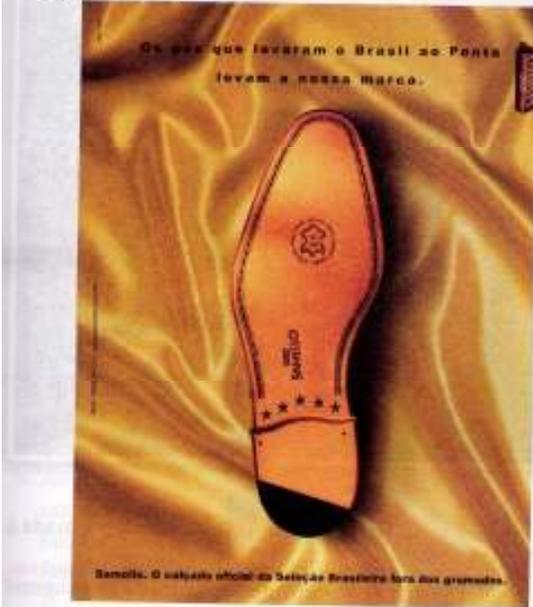
(Português: linguagens, 2005)

Os conceitos apresentados em 0.4 dão uma noção da superficialidade que a teoria é tratada. Além da maneira simplista em que os conceitos teóricos são apresentados, discurso e texto são vistos como realidades dicotômicas em que o texto está aqui e o discurso está lá e configura-se como uma realidade outra, estanque e desvinculada do texto que não mantém com o discurso uma relação constitutiva. Desse modo, definir intertextualidade como sendo um procedimento estritamente textual e interdiscurso um procedimento discursivo é afirmar, ou no mínimo levar a crer, que nas relações intertextuais não há uma operação discursiva funcionando nesse processo, mas apenas uma operação que se dá no nível do texto.

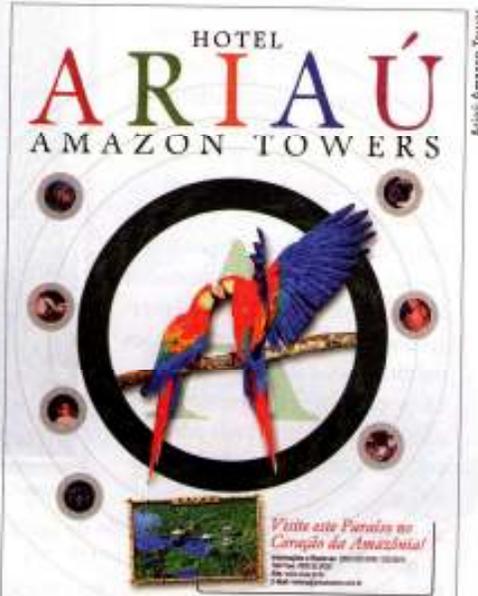
### Exemplo 0.5

3. Os anúncios a seguir fazem uso de metáfora e de metonímia. Identifique-as e explique-as.

a)



b)



(Português: linguagens, 2005)

Outra inadequação aplica-se ao trabalho com gêneros discursivos. No exemplo 0.5, o gênero discursivo não é explorado em seus aspectos semântico-discursivos nem interacionais. Ignorando toda a potencialidade do gênero anúncio publicitário, os autores do livro didático optam por um trabalho que consiste em identificar as figuras de linguagem utilizadas nos anúncios e perdem de vista os recursos enunciativo-discursivos utilizados pelo autor para produzir determinados efeitos de sentido.

Partindo desses exemplos, retomamos a discussão que vem se delineando neste subtópico acerca do uso arbitrário das teorias produzidas na academia pelos autores de materiais didáticos a fim de corresponderem às exigências dos programas avaliativos do Governo Federal e manterem-se no mercado editorial mais lucrativo do país. Inscrever um livro que apresente em sua proposta pedagógica um arsenal de objetos de ensino vinculados às teorias recentes que circulam na academia é garantir o selo de recomendação do MEC mesmo quando essas teorias não são manejadas adequadamente.

No que diz respeito à leitura, a natureza e as propostas de trabalhos que envolvem interpretação/compreensão de textos vão encontrar-se estreitamente atreladas a uma daquelas três concepções de leitura que descrevemos no início deste capítulo. A concepção adotada

norteará todo o conjunto de atividades voltado para o trabalho com a compreensão textual. No próximo tópico, aprofundaremos a concepção de leitura adotada pelos autores da coleção didática **Português: linguagens**, bem como explicitaremos a base teórica que sustenta a obra.

## 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS: LINGUAGENS

### 2.3.1 OS CO-AUTORES

A coleção didática **Português: linguagens** foi organizada em co-autoria por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, ambos professores formados em Letras e atuantes no ensino de língua e literatura. Graduado em Letras e Lingüística pela USP, Cereja lecionou durante muitos anos na rede particular de ensino de São Paulo e atuou no Ensino Fundamental e Médio. Embora tenha ensinado gramática, produção de texto e literatura em momentos distintos, nunca deixou de lecionar literatura, de maneira que o ensino da referida disciplina o levou a realizar o curso de mestrado no programa em Teoria Literária da USP e, posteriormente, desenvolver a tese de doutorado **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio** pelo mesmo programa (BUNZEN, 2005). Em entrevista concedida, Cereja fala do início do seu trabalho como autor de livro didático:

Cereja: [...] É.. o.. a idéia de escrever livro didático não partiu de mim na verdade... partiu de um editor. Eu prestei alguns serviços como leitor crítico é... para a editora Moderna... inclusive da obra de um.. de um autor bastante conhecido que é o Douglas Tufano... fiz uma apreciação crítica... e foi o meu primeiro contato com é... com esse tipo de trabalho.. voltado para o didático. E continuei a dar aulas... né? Depois a editora Atual.. que é a editora em que estou. Ela é ... tinha interesse em abrir o .. o campo editorial. Era uma editora praticamente especializada em matemática.. já que o dono era/é um autor consagrado de matemática.. é o Osvaldo Docci e Gelson Iezzi.. eram os donos da editora. E na ocasião.. o editor com quem eu tive contato na Moderna tinha sido contratado na Atual para desenvolver esse projeto na área de língua portuguesa. Ele então abriu uma concorrência.. de dez grupos. É.. esses grupos foram contactados.. né? foram convidados.. né? foram formados e convidados para participar dessa competição. De modo que.. dessa competição dessa concorrência saíram dez projetos e dez mostras. Havia.. não me lembro quantos capítulos nós tínhamos que produzir e um esboço do projeto da obra como seria a organização interna dela... os pressupostos dela... etc [...] Bom... então nós ganhamos essa concorrência e começamos a produzir [...].<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Entrevista concedida pelo autor e disponível em BUNZEN, C. S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado em Lingüística).

Anos depois, Thereza Cochar conhece Cereja através de um editor da Atual e, desde então, estabelecem uma parceria na elaboração de manuais didáticos para o Ensino Médio e Ensino Fundamental. Em entrevista concedida à revista Educação e disponibilizada no site oficial do didático **Português: linguagens**, Thereza relata esse contato:

Tudo começou na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Professor Vicente Peixoto, em Osasco, em 1980, 1981. Inscrevi-me num concurso promovido pelo MEC e relatei uma experiência com o ensino de produção de textos. Embora o trabalho não tenha sido premiado, um dos avaliadores gostou bastante e me indicou para um editor da Atual, que por sua vez me apresentou o William Cereja, meu parceiro. Em 1985, começamos a trabalhar juntos.<sup>20</sup>

A autora Thereza Cochar foi professora da rede pública de ensino do estado de São Paulo e graduou-se em Português e Francês pela FFCL de Araraquara (SP). Além disso, cursou mestrado pela Unesp - Araraquara em Estudos Literários. Lecionou na escola Vicente Peixoto, onde pôde entrar em contato com professores que já eram autores de livros didáticos. Isso contribuiu para que desse os primeiros passos no caminho da produção didática (BUNZEN, 2005).

### 2.3.2 A ESTRUTURA DA OBRA

A coleção didática **Português: linguagens** do Ensino Médio apresenta um *design* inovador que passa pela organização didática da obra, disposição dos objetos de ensino, imagens, textos etc. Líder de vendas no país, o livro didático de Cereja e Magalhães reúne em suas páginas o resultado de diferentes recursos técnicos e humanos na confecção de um manual destinado a gerar lucros expressivos para as editoras e autores. Com mais de 3 milhões de impressos vendidos, a obra apresenta uma organização gráfica e didática que a coloca entre os livros didáticos mais adotados nas escolas brasileiras.

A fim de garantir o sucesso da coleção, os autores estruturaram-na em:

- **unidades:** o eixo organizador das unidades é a literatura. Assim, em cada unidade é estudado um movimento literário ou parte desse movimento. Cada volume apresenta quatro unidades a serem desenvolvidas em sala de aula;
- **abertura das unidades:** uma imagem ou um painel de imagens abre as unidades.

Essas imagens são seguidas de um pequeno texto verbal que se encontra relacionado

<sup>20</sup> Disponível em <http://pl.atualeditora.com.br/portugues/site/teoria/receitadesucesso.cfm>

com a temática abordada;

- **em dia com o vestibular:** essa seção encontra-se no final de cada unidade e traz questões dos últimos vestibulares de todo o país. A finalidade é revisar o conteúdo estudado em determinada unidade e treinar os alunos para o exame vestibular;
- **os capítulos:** uma *lide*, ou seja, um pequeno texto que sintetiza as idéias gerais, abre o capítulo de literatura que está subdividido em:
  - i) a linguagem do movimento literário: esse capítulo abre as unidades de cada volume e sua finalidade é caracterizar a linguagem do movimento literário em estudo;
  - ii) do texto ao contexto: nesse capítulo são estudados os aspectos histórico-sociais que determinaram a produção literária concernente a um movimento específico;
  - iii) capítulos sobre autores: podem ser encontradas nesses capítulos informações sobre os autores que pertenceram ao movimento literário em estudo, bem como suas respectivas obras;
  - iv) diálogos com...: nesses capítulos, os autores apresentam os diálogos entre as obras literárias em estudo e textos da literatura brasileira e portuguesa, músicas, filmes etc;
  - v) antologias: capítulos que reúnem textos dos autores estudados seguidos de comentários a serem utilizados pelo professor a fim de incrementar sua abordagem em sala de aula.

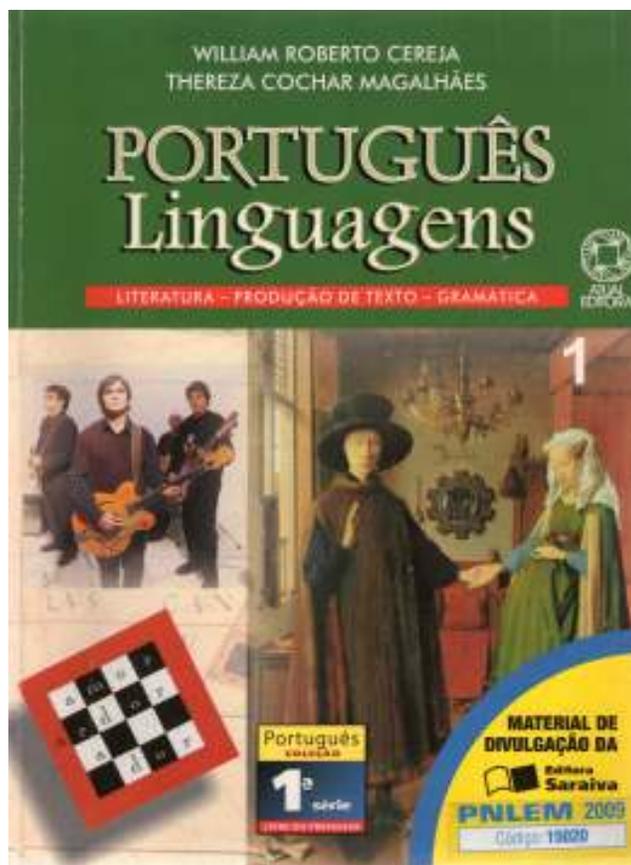
Além dos capítulos dedicados à literatura, a obra didática traz capítulos voltados para a produção textual e que têm por títulos “trabalhando o gênero”, “produzindo o gênero em estudo”, “avalie o seu texto”, “escrevendo com expressividade/coerência/coesão” e ensino de língua que se subdivide nas seguintes seções: “construindo o conceito”, “conceituando”, “exercícios” e a “categoria gramatical na construção do texto”. Em “Semântica e discurso”, os autores assinalam no MP que “os conteúdos gramaticais trabalhados no capítulo são retomados e ampliados, sendo vistos agora pela perspectiva do discurso, isto é, das circunstâncias em que se deu a produção dos enunciados e dos textos” (MP, 2005:25).

O volume 1 da coleção que corresponde ao 1º ano do Ensino Médio (livro do professor) traz, sobre o fundo verde da capa, imagens como a pintura que retrata “O casal Arnolfini” de Jan van Eyck, a banda brasileira “Skank” e um poema do movimento literário que ficou conhecido como Concretismo. Na capa, ainda podemos encontrar o *slogan* da Editora Saraiva e da Editora Atual e o selo do PNLEM 2009. A primeira unidade chama-se “Linguagem e Literatura” e compreende sete capítulos; a segunda é denominada “As Origens da Literatura Brasileira” e traz oito capítulos; a terceira unidade apresenta o título “Barroco: a arte da indisciplina” e tem onze capítulos; a unidade quatro tem como título “A História

Social do Arcadismo” e dispõe de dez capítulos. As atividades voltadas especificamente para a interpretação/compreensão de textos encontram-se nos capítulos voltados para trabalhar o texto literário.

Na página de apresentação que abre, por assim dizer, a obra didática, os autores se utilizam de um discurso afetuoso e próximo do jovem a quem a coleção se destina com estas palavras: “(...) esse livro é feito para você, jovem sintonizado com a realidade no século XXI que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar... viver intensa e plenamente” (Cereja & Magalhães, 2005).

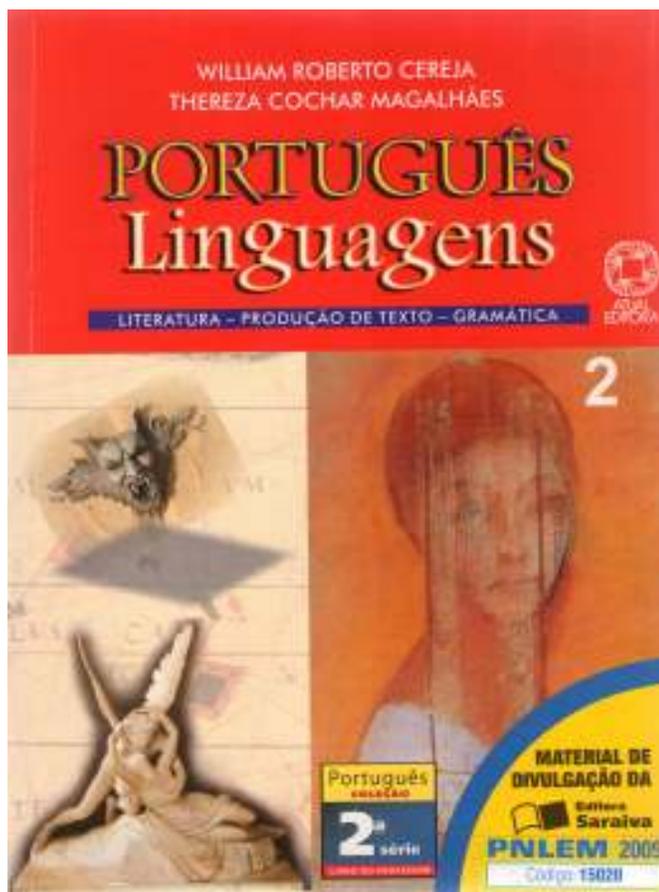
### Exemplo 0.6



O volume 2 referente ao 2º ano do Ensino Médio traz treze capítulos dentro da Unidade 1 que tem como título “História Social do Romantismo – A poesia”; seguida da Unidade 2 com onze capítulos e cujo título é “O Romantismo – A prosa”; a Unidade 3 compreende doze capítulos e discorre sobre a “História Social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo”; por fim, a Unidade 4, que trata da “História Social do Simbolismo” e reúne doze capítulos. Esse livro é mais extenso que os outros dois e totaliza 400 páginas.

Outra informação relevante sobre esse volume é a quantidade bastante expressiva de imagens e gêneros discursivos que passam pela pintura, cinema, charges, fotografias, tiras e anúncios publicitários que acompanham conteúdos e propostas de atividades vinculados ao ensino de literatura, gramática e produção textual. Algumas imagens, geralmente pinturas, abrem unidades e capítulos ou servem de base para atividades de compreensão do texto não-verbal.

### Exemplo 0.7



“A História Social do Modernismo”, “A Segunda Fase do Modernismo – o Romance de 30”, “A Segunda Fase do Modernismo – A Poesia de 30” e “A Literatura Contemporânea” encontram-se distribuídos nas Unidades 1, 2, 3 e 4, respectivamente, do volume destinado à 3ª série do Ensino Médio. As unidades somam 38 capítulos que, como nos volumes anteriores, apresentam conteúdos voltados para o estudo da literatura, propostas de produção textual e ensino de gramática.

## Exemplo 0.8



A preferência em dar ênfase às unidades com seus respectivos títulos voltados para a abordagem dos movimentos literários deve-se ao fato de que os exercícios de compreensão de texto que analisaremos encontram-se, majoritariamente, acompanhados de textos literários vinculados a um dos movimentos estudados nas quatro unidades que compõem cada volume da coleção. Outro fator determinante foi a organização da obra, como já foi dito, em torno desses movimentos da Literatura Brasileira e Portuguesa. Assim, tanto as atividades de compreensão como as de produção textual estão amparadas pelo ensino-aprendizagem de literatura. Em se tratando do ensino de gramática, esse vem geralmente acompanhado de gêneros que não se limitam aos literários, de modo que encontramos anúncios publicitários, charges, tiras etc acompanhando atividades que exigem do aluno reconhecimento e classificação de classes gramaticais, funções sintáticas etc. Notamos também que, embora no MP da obra, os autores afirmem que “nesta edição (...) a leitura ganha um importante reforço,

com vistas ao desenvolvimento da capacidade leitora do aluno” (MP, 2005:3), na capa da coleção encontramos destacadas no título apenas **Literatura, Produção de Texto e Gramática**. Isso não invalida a afirmação dos autores, uma vez que atividades que envolvem leitura e compreensão atravessam toda a obra. Contudo, o destaque dado a essas esferas do conhecimento lingüístico e literário relegam a leitura a um segundo plano na obra. O trabalho com a leitura encontra-se subsumido ao ensino de literatura, produção textual e gramática e não ganha notoriedade na obra. Isso pode ser comprovado pela inexistência na coleção de capítulos reservados, exclusivamente, a trabalhar estratégias de leitura com gêneros variados.

### **2.3.3 A FILIAÇÃO TEÓRICA E A METODOLOGIA ADOTADA PELOS AUTORES DA COLEÇÃO**

A concepção teórica de língua que atravessa o trabalho com leitura, produção e gramática na coleção didática **Português: linguagens** tem seus fundamentos na perspectiva sociointeracionista de aprendizagem e na abordagem enunciativa da linguagem. O sociointeracionismo vygotskyano e a concepção de enunciado pensada por Bakhtin e Bakhtin/Voloshinov lastreiam a proposta de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e seus desdobramentos na obra. Além das perspectivas traçadas por Vygotsky, Bakhtin e Voloshinov, os autores recorrem a conhecimentos produzidos em diferentes linhas teóricas dentro da Lingüística, como Lingüística Textual, Pragmática, Semântica, Estilística e Análise do Discurso.

No que diz respeito à metodologia, os autores organizaram os objetos de ensino a partir dos seguintes eixos pedagógicos:

- i) construção e sistematização de conteúdo – aprendizagem em espiral – que abrange a) leitura: complexidade crescente do nível dos textos, questões e estratégias de leitura; b) gramática: enfoque em diferentes níveis dos aspectos morfosintáticos, semânticos e estilísticos da língua; c) produção de texto: trabalho com textos diversos e ligados a diferentes áreas da vida social;
- ii) a construção e o desenvolvimento das capacidades de pensar, questionar, discernir, criticar e criar;
- iii) o domínio de habilidades e competências que possibilitem a autonomia necessária na busca de novos conhecimentos e informações;
- iv) desenvolvimento da competência lingüística oral;

- v) trabalho com diferentes linguagens;
- vi) relações do ensino com o mundo de hoje;
- vii) desenvolvimento do espírito comunitário, com sentido de alteridade, superando o individualismo e valorizando as relações interpessoais;
- viii) interesse na formação de um cidadão crítico e participante/temas transversais
- ix) interdisciplinaridade;
- x) ensino de gramática significativo e contextualizado<sup>21</sup>.

Em textos apresentados em congressos e que foram publicados, posteriormente, no MP da coleção do Ensino Médio, Cereja (MP, 2005) propõe um ensino de gramática, leitura e produção textual que seja significativo porque passa pelos aspectos sociodiscursivos que constituem os sentidos produzidos por um texto. Ao criticar o conceito de gramática no texto vigente nas escolas, diz que a concepção desse conceito, tal como é praticado nas escolas, afasta-se daquele que a Linguística Textual toma por objeto e o texto, nessa perspectiva, raramente é tomado como unidade de sentido e, menos ainda, como discurso (MP, 2005).

Embora os autores afirmem, em vários momentos do texto do MP, estarem ancorados numa perspectiva enunciativo-discursiva que fundamenta a organização e elaboração das atividades que conduzem o ensino dos diferentes usos da língua, ainda é possível encontrar atividades de cunho bastante tradicional, sobretudo, nas seções de estudo de gramática. Outro aspecto relevante para essas considerações acerca da filiação teórica estabelecida pelos autores é a falta de definição e aprofundamento acerca da linha de Análise do Discurso que seguem. Quando o termo “Análise do Discurso” aparece nos textos dos autores, em nenhum deles há, explicitamente, a linha teórica da Análise do Discurso na qual filiam sua concepção de língua, texto e discurso. No decorrer dos textos que compõem o MP da coleção didática, a imprecisão recobre os termos “Análise do Discurso” e “discurso”. Esse último, quando superficialmente definido, encontra-se mais próximo de uma análise pragmática da língua em uso do que dos aspectos sócio-históricos amplos que constituem os sentidos produzidos por um texto. Com isso, não afirmamos que os aspectos pragmáticos de produção de sentidos não sejam discursivos e não mereçam ser considerados numa análise do discurso. Nossa crítica se encaminha no sentido de que a Análise do Discurso propõe uma abordagem mais ampla dos processos históricos de produção de sentido e, desse modo, extrapola as condições pragmáticas (os sujeitos e a situação imediata) de produção dos discursos.

---

<sup>21</sup> Para obter detalhes sobre os dez eixos metodológicos que organizam pedagogicamente a obra, cf. <http://pl.atuaeditora.com.br/portugues/site/metodologia/pcnsem4.cfm>

Na busca de encontrar um lugar que, a um tempo, permita que a obra transite pelas diferentes linhas teóricas da Lingüística e da Análise do Discurso e corresponda às expectativas dos avaliadores do PNLEM, os autores da obra didática acabam produzindo imprecisão e confusão teórica, uso inadequado de conceitos, incoerência entre o que afirmam no MP e as atividades propostas para o ensino de língua, leitura e produção textual. Essa tentativa de conciliação das diferentes perspectivas teóricas é assim descrita pelos autores no site da coleção:

Todo o trabalho parte de textos e se volta para o texto, procurando conciliar as gramáticas prescritiva e descritiva com as gramáticas reflexiva e de uso. Para isso, faz uso de ensino sistematizado das várias tendências existentes hoje no campo da Lingüística do Texto e da Análise do Discurso, além de recuperar estudos da Semântica e da Estilística.

O texto não é tomado como mero pretexto para uma prática tradicional de gramática da frase, mas é o ponto de partida para a construção de conceitos e para exercícios. Além disso, há duas seções completamente inovadoras: *A (categoria gramatical) na construção do texto* — em que se verifica a importância daquele assunto gramatical estudado na estruturação do texto e na construção de seu sentido — e *Linguagem e interação*, em que se trabalha de forma mais direta a Semântica, aspectos da Pragmática e da Análise do Discurso<sup>22</sup>.

Apesar de afirmarem que o texto não é tomado como pretexto para a análise dos aspectos formais da língua, é comum encontrarmos atividades que seguem o modelo tradicional de ensino de língua, como no seguinte exemplo<sup>23</sup>:

### Exemplo 0.9

2 Leia a tira:

(Glaucio, Geraldo. São Paulo: Circo, 1986. p. 51.)

a) Há, nos quadrinhos, duas orações subordinadas substantivas. Identifique-as e classifique-as.

(Português: linguagens. Livro 3, p.53)

As críticas apresentadas pelos autores no MP acerca do ensino tradicional de língua quando afirmam que, “se antes frases descontextualizadas serviam de objeto para a teoria e

<sup>22</sup> Disponível em: <http://pl.atualeditora.com.br/portugues/site/metodologia/pcnsem4.cfm>

<sup>23</sup> A atividade ora utilizada a título de exemplo neste trabalho foi retirada do livro **Português: linguagens** referente ao 3º ano do Ensino Médio e compõe uma bateria de atividades sobre orações subordinadas substantivas.

para os exercícios de análise, hoje, equivocadamente, apresentam-se textos, dos quais são retirados fragmentos para uma abordagem lingüística que não vai além do horizonte da frase” (MP,19), parecem ignoradas na operacionalização do ensino de gramática relacionado ao texto, como podemos verificar no exemplo 0.9. Ao dizer isso, não intencionamos apenas trazer à tona os limites apresentados pela obra didática no que diz respeito ao tratamento dado ao ensino de língua materna, mas lançar luz sobre as discrepâncias existentes entre a proposta teórica na qual os autores afirmam estar apoiados e a efetivação dessas propostas em atividades que envolvem o estudo da língua em suas diferentes realizações sociais.

Ainda tributário de uma concepção cristalizada de livro didático que tende a apresentar o desenvolvimento dos conteúdos curriculares e funcionando, em sua organização interna, mais como um livro de atividades que expõe, desenvolve, fixa e avalia o aprendizado (BATISTA, 2003:47), a coleção **Português: linguagens** se caracteriza mais por uma metodologia de ensino em nada devendo aos manuais tradicionais de ensino de língua que por uma proposta que pretende ser “a única solução completa para o ensino de Língua Portuguesa.<sup>24</sup>”

Assim, a proposta didático-pedagógica sobre ensino de língua, leitura e produção textual pendula entre um encaminhamento de atividades que leva em consideração, não obstante a precariedade da abordagem e aplicação, as perspectivas interacional e discursiva desenvolvidas no início deste capítulo e uma abordagem de cunho estritamente estrutural. Certamente, a recusa dos autores em assumir o uso de uma abordagem estrutural do ensino de língua é justificada, como já foi dito em outro lugar deste trabalho, pela interferência do Estado por meio dos programas e orientações curriculares que impõe determinado padrão teórico-metodológico a ser adotado e seguido pelos autores. Freitag *et alii* (1989) asseveram que a interferência do Estado na produção do livro didático se faz na *entrada*<sup>25</sup>, ou seja, na etapa de planejamento da mercadoria livro, determinando o seu conteúdo, e na *saída*<sup>26</sup>, isto é, no final do processo de produção, quando se transforma em comprador.

---

<sup>24</sup> Essa frase de efeito aparece em um dos *banners* criados para o site da obra. Cf. site: <http://pl.atualeditora.com.br/portugues/site/>

<sup>25</sup> Grifo dos autores.

<sup>26</sup> Grifo dos autores.

## *CAPÍTULO 3*

### ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO “PORTUGUÊS: LINGUAGENS” DE WILLIAN ROBERTO CEREJA E THEREZA COCHAR MAGALHÃES

#### 3.1 INTRODUÇÃO À ANÁLISE

Neste capítulo, procedemos a análise dos exercícios de leitura propostos na obra **Português: linguagens** de Cereja e Magalhães (2005). A fim de organizar o procedimento de análise, dividimos este capítulo em duas partes: na primeira, expusemos as etapas metodológicas da análise e, na segunda, desenvolvemos a análise das atividades de leitura a partir da perspectiva teórica adotada neste trabalho.

Os autores da obra em questão dizem fundamentar as propostas de leitura (textos verbais e não-verbais), produção de texto (orais e escritos) e gramática nas teorias do discurso e do texto, como bem atestam afirmações como

(...) o estudo da língua vai para além do horizonte da frase e se abre para o estudo do texto e do discurso. Busca-se, fundamentalmente, avaliar em que medida os elementos verbais (os recursos disponíveis na língua) e os elementos extraverbais (que estão na situação de produção do discurso) são responsáveis pela construção de sentido dos enunciados. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005:3)

e, alhures,

(...) o trabalho lingüístico não pode se limitar ao nível da frase (o que não significa que, às vezes, não se possa trabalhar com frase). Deve, no caso, ser também considerado o *domínio do texto* e, mais que isso, o do *discurso*, ou seja, o contexto em que se dá a produção do enunciado lingüístico, já que o *que se fala* e a *forma como se fala* estão relacionados diretamente com certos aspectos situacionais como *para quem se fala* e *com que finalidade*. (CEREJA; MAGALHÃES, 2005:14)

Embora, nesses excertos, os autores estejam se referindo, de maneira mais explícita, ao trabalho com gramática e produção de textos, nada impede que os pressupostos teóricos citados pelos autores e que se encontram na base da elaboração do material didático, sejam

estendidos ao ensino de leitura.

Por se tratar de uma dissertação, sabemos que o *corpus* de análise não pode ser demasiado extenso, uma vez que o formato e extensão desse tipo de trabalho não permite. Assim, balizados pelos critérios metodológicos estabelecidos, elegemos a seção Leitura que reúne perguntas que se encaminham exclusivamente para uma atividade de interpretação/compreensão do texto. Nesta seção, os textos são predominantemente literários. Em algumas atividades, outros textos são convocados a fim de conduzir o aluno-leitor a refletir sobre aspectos dialógicos e intertextuais que constituem o processo de produção textual. Embora assim procedam os autores, o texto literário ocupa sempre um lugar central nos exercícios de compreensão.

Nesse sentido, a análise das atividades de compreensão do LD **Português: linguagens** desenvolvida neste trabalho, não se configura em uma análise do discurso produzido no LD estudado, mas em entender como o livro tem trabalhado aspectos da discursividade nas atividades de leitura. Ou seja, a partir do escopo teórico construído neste trabalho, investigamos como os atores constroem as condições didático-pedagógicas que permitem ao aluno-leitor conceder aos textos lidos a atenção de uma leitura, no sentido pleno da palavra (MAINGUENEAU, 2005).

No que diz respeito aos passos seguidos para definir os dados a serem analisados, realizamos, num primeiro momento, um levantamento, seguido de análise, dos livros didáticos recomendados pelo MEC no PNLEM/2009, a fim de selecionar aquele que correspondesse melhor aos critérios adotados neste trabalho. Numa etapa posterior, recortamos oito atividades de compreensão dentre as atividades que acompanham os três livros da coleção didática selecionada. Essas oito atividades encontram-se distribuídas nos três livros da coleção e fazem parte da seção Leitura.

### 3.2 UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE

Em pesquisa realizada com LDs do Ensino Fundamental entre 1980-1990, Marcuschi (2008) elaborou, ao final do trabalho, um quadro denominado **Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-1990**<sup>27</sup>. Esse quadro apresenta uma classificação dos exercícios de compreensão constantes dos livros

---

<sup>27</sup> Ver anexo

analisados durante a pesquisa. Embora o autor apresente uma categorização bastante ampla das perguntas de compreensão, isso não significa que a questão foi esgotada e que os exercícios de compreensão encontram-se, de uma vez por todas, analisados e categorizados. A classificação apresentada por Marcuschi não é rígida e fechada, mas maleável e aberta a análises conseqüentes. Nas palavras do autor:

Considerando a leitura como uma atividade social e crítica, poderíamos encaminhar uma nova proposta de construção de uma tipologia de perguntas. Por exemplo, observar se elas têm caráter crítico, se elas consideram o aspecto multimodal dos textos e se elas dão conta da atividade solidária desenvolvida na leitura de textos em situações da vida diária. Disso deveria resultar uma nova visão tipológica que provavelmente daria em resultados similares aos que aqui se postulam. (Marcuschi, 2008:270)

Essas considerações de Marcuschi abrem portas para novas investigações que resultarão em novas tipologias decorrentes de análises que abordam o objeto em estudo de um outro lugar teórico ou de um outro ponto de vista dentro da teoria utilizada pelo autor quando da pesquisa. Assim, embora recorramos em alguns momentos às tipologias elaboradas pelo autor, não nos limitaremos a enquadrar as perguntas de compreensão nas categorias apresentadas em seu quadro tipológico. Assim procedemos por acreditarmos que o lugar teórico do qual partimos nos permite, como afirma o autor, elaborar novas tipologias.

Os deslocamentos teóricos que realizamos no decorrer desta dissertação permitiram que pensássemos o texto não apenas como objeto imanente com sua organização formal e seu sentido, mas o texto enquanto discurso e a leitura como compreensão da discursividade. De acordo com o que já foi delineado em outro lugar deste texto, o discurso se apresenta como sistema de restrições e coações sócio-históricas que emolduram a produção enunciativa num movimento que compreende três momentos intrinsecamente ligados: constituição, formulação e circulação (ORLANDI, 2001b). Partindo dessa perspectiva, elaboramos o seguinte quadro tipológico:

#### **Quadro 0.1 – Tipologia de Perguntas de Compreensão**

<b>CONSTITUIÇÃO</b>
<p><b>Perguntas que trabalham o contexto sócio-histórico mediato e relações dialógicas</b></p> <p>Esse tipo de pergunta encaminha a reflexão do aluno-leitor para aspectos que envolvem o contexto sócio-histórico amplo e as relações que todo discurso estabelece com outro discurso para polemizar, excluir, legitimar(-se) etc. São perguntas que trazem para a reflexão leitora</p>

aspectos mais abrangentes que constituem os discursos e determinam seu modo de produção.
<b>FORMULAÇÃO</b>
<b>Perguntas que trabalham o contexto imediato e os enunciadores</b>
Perguntas que pertencem a esta categoria conduzem o olhar do aluno-leitor para os aspectos pragmáticos da produção discursiva, ou seja, o contexto imediato e os enunciadores.
<b>CIRCULAÇÃO</b>
<b>Perguntas que trabalham os lugares e os meios sociais por onde o discurso circula</b>
Essas perguntas dizem respeito aos lugares sociais por onde o discurso circula e os meios (jornal, TV, banner, panfleto etc) que veiculam determinado discurso.

Esse quadro tipológico serve apenas de parâmetro para classificarmos as perguntas de compreensão que trazem para a consideração e reflexão do aluno-leitor aspectos da discursividade e não funciona como camisa-de-força, uma vez que a intenção não é enquadrar de uma vez por todas as atividades em uma tipologia, mas possibilitar a análise crítica dessas perguntas.

Sobre o quadro tipológico elaborado para este trabalho, é importante esclarecer que terminologias como constituição, formulação e circulação concernem aos momentos de produção dos discursos e não são tomadas aqui como o “nome” ou o “tipo” de perguntas encontradas no manual didático. Ao adotar esses momentos na construção do quadro tipológico temos como objetivo analisar em que medida e de que maneira os autores têm formulado as perguntas no sentido de trabalhar com aspectos da discursividade que compreendem esses três momentos.

Partindo dessas considerações, entendemos que as perguntas podem trazer para a reflexão do aluno-leitor fatores da discursividade que se encaminham pelo nível da constituição, ou da formulação, ou da circulação dos discursos. É nesse sentido que classificamos as atividades de acordo com o nível mais explorado num determinado grupo de perguntas.

### 3.3.1 CONSTITUIÇÃO

#### Atividade 1

**Leitura**

A seguir, você vai ler e comparar versos de dois poemas; o texto I é de Castro Alves, poeta romântico que viveu no século XIX. O texto II é de Manuel Bandeira, poeta modernista que viveu no século XX.

**TEXTO I**

**O "adeus" de Teresa**

A vez primeira que eu fitei Teresa,  
Como as plantas que arrasta a correnteza,  
A valsa nos levou nos giros seus...  
E amamos juntos... E depois na sala  
"Adeus" eu disse-lhe a tremer co'a fala...

Ela, corando, murmurou-me "adeus".  
[...]

(In: Eliane Zagury, *Castro Alves: tempo, vida e obra*. Rio de Janeiro: Bruguera, 1971. p. 79-80.)



**TEXTO II**

**Teresa**

A primeira vez que vi Teresa  
Achei que ela tinha pernas estúpidas  
Achei também que a cara parecia uma perna  
Quando vi Teresa de novo  
Achei que os olhos eram muito mais velhos  
que o resto do corpo  
Os olhos nasceram e ficaram dez anos  
esperando que o resto do corpo nascesse.  
Da terceira vez não vi mais nada  
Os céus se misturaram com a terra  
E o espírito de Deus voltou a se mover sobre a  
face das águas.

(*Estrela da vida inteira*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970. p. 117-18.)



- Manuel Bandeira, por meio do poema "Teresa", estabelece um diálogo com o poema "O 'adeus' de Teresa", contrapondo sua visão da mulher amada à do poeta Castro Alves.
  - Em qual dos dois textos a mulher é encarada como um ser superior? *No texto I.*
  - E em qual dos textos a mulher é tratada como um ser de aparência feia e ao mesmo tempo sedutora? *No texto II.*
- No texto I, o amor é resultado de uma paixão instantânea e incontrolável, equivalente ao amor à primeira vista. Como se dá a descoberta do amor no texto II? *No texto II, a descoberta do amor é gradativa. No primeiro momento, o eu lírico acha Teresa horrível; depois, ganha sua atenção nos olhos dela; num terceiro momento, fica completamente apaixonado.*
- Compare a linguagem dos dois textos. Em qual deles, a linguagem:
  - É mais elevada, sustentando a idealização da mulher e do amor? *No texto I.*
  - É irônica e cotidiana, buscando um modo de dizer próximo da fala? *No texto II.*

(Português: linguagens, 2005:34)

A Unidade 1 do livro do 1º ano traz como título "Linguagem e Literatura" e apresenta sete capítulos, cujos temas atravessam saberes variados que passam pela linguagem, comunicação, introdução à Literatura, introdução aos gêneros do discurso, gramática e produção textual. Essa atividade encontra-se no capítulo "O que é literatura?" e tem, por

finalidade precípua, ensinar estilos de época, estilo pessoal e tradição literária.

A atividade proposta apresenta dois textos que pertencem a épocas e movimentos literários diferentes. O texto I foi escrito pelo poeta romântico Antônio de Castro Alves e pertence à 3ª geração do movimento literário, denominado Romantismo, que data do século XIX. Sobre a transposição desse poema para o livro didático, atentamos para o fato de que o texto não é reproduzido na íntegra, de modo que o aluno-leitor não terá acesso ao todo do enunciado. O texto II, escrito por Manuel Bandeira, pertence à primeira fase modernista que teve seu início com a Semana de Arte Moderna em 1922.

Historicamente, a obra de Castro Alves coincide com o desenvolvimento de um novo cenário social: “a crise do Brasil puramente rural; o lento, mas firme crescimento da cultura urbana, dos ideais democráticos e, portanto, o despontar de uma repulsa pela moral do senhor-e-servo, que poluía as fontes da vida familiar e social no Brasil Império” (BOSI, 1981:132). A poesia de Castro Alves caracteriza-se e distingue-se das outras gerações poéticas que pertenceram ao Romantismo pela veia libertária que aparece em livros como **Navio Negroiro** (e na maneira de idealizar a mulher que canta em seus versos: mulher de carne e osso e não um fantasma imaginado como os primeiros românticos idealizavam).

O contexto histórico-social que possibilitou a produção da obra de Manuel Bandeira é marcado pelo desenvolvimento urbano para o qual contribuiu as grandes levas de imigrantes europeus que se fixaram em terras brasileiras no início do séc. XX; a marginalização dos antigos escravos em vastas áreas do país; o crescimento de determinadas camadas da sociedade, como a classe média, a classe operária e do subproletariado e o declínio da cultura canavieira no Nordeste (BOSI, 1981:342).

Essa breve contextualização histórica dos textos da atividade proposta no LDP justifica-se pelo fato de que, numa perspectiva discursiva, a leitura de um texto “deve se ater a mostrar a articulação entre o intradiscursivo e o extradiscursivo, a imbricação entre uma representação do mundo e uma atividade enunciativa” (MAINGUENEAU, 2008a:40). Vale salientar que essa atividade enunciativa se processa no mundo e se inscreve na história da qual recebe os sentidos que povoam sua margem de possibilidades.

Nesse primeiro recorte que operamos, temos uma atividade que atende a dois expedientes: caracterizar e distinguir estilos de época, estilo pessoal e tradição literária e trabalhar a interpretação em consonância com a proposta dos autores constante do MP (2005:3) que afirmam que “embora a história da literatura seja uma referência e um fio condutor para o desenvolvimento dos conteúdos, a leitura e a interpretação do texto literário ganham o primeiro plano da abordagem.”

A atividade proposta compreende três grupos de perguntas sobre as poesias de Castro Alves e Manuel Bandeira que estão organizadas em torno da relação dialógica que os textos entretêm entre si. Desse modo, as perguntas se encaminham na direção de um trabalho com a natureza dialógica dos textos, uma vez que orientam o olhar do aluno-leitor para a relação que um discurso estabelece com outro no momento da sua constituição.

A questão 1, embora traga no enunciado introdutório informações que apontam para o caráter dialógico dos textos, apenas refere esse aspecto sem aprofundá-lo nas perguntas seguintes. Assim, a relação dialógica estabelecida entre os discursos e mencionada pelos autores, funciona, na questão, apenas como um pano de fundo desvinculado do funcionamento do próprio discurso que foi construído a partir de outro e com o qual dialoga. Nas perguntas **a)** e **b)** que seguem ao enunciado-base da questão, os autores apagam a relação dialógica e propõem questões que visam a identificação do texto que apresenta um determinado conteúdo. Assim, a relação dialógica que o LDP faz emergir aos olhos do aluno-leitor permanece como um dado meramente informativo e periférico, desvinculado do funcionamento discursivo dos textos que buscam legitimar-se ao estabelecer essas relações.

Essas mesmas considerações aplicam-se à questão 3, uma vez que as perguntas **a)** e **b)** orientam o aluno-leitor no sentido de identificar o texto que apresenta uma linguagem mais elevada e o que apresenta uma linguagem irônica e cotidiana. Desse modo, se levado em consideração a perspectiva teórica adotada neste trabalho, essas duas questões não constituem atividades de compreensão, pois “se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem o trabalho à identificação de informações objetivas e superficiais” (MARCUSCHI, 2008:267).

Na questão 2, a pergunta: “Como se dá a descoberta do amor no texto II?” aponta para um conteúdo objetivamente inscrito no texto. Embora a resposta apresente um nível de complexidade maior que as perguntas **a)** e **b)** da questão 1, essa complexidade não é construída pela pergunta, posto que não desafia o aluno-leitor a refletir sobre o tema do poema “Teresa” a partir da relação dialógica estabelecida entre os textos. A complexidade é dada pelo próprio texto que exige do aluno-leitor a capacidade de inferir sentidos possíveis para as imagens criadas pelo poeta. Uma vez que na própria questão os autores caracterizam o amor vivenciado pelo poeta no Texto I, o aluno não sente mais necessidade em voltar a esse texto que já foi supostamente interpretado a fim de estabelecer relações entre os textos para responder a atividade, de modo que sua atenção recaia apenas sobre o segundo texto.

Essas constatações evidenciam o hiato existente entre teoria e prática na formulação de LDPs. Além da operacionalização precária no trabalho com aspectos da constituição dos

discursos, nesse caso, o dialogismo, verificamos também a falta de outros fatores que entram em jogo nesse processo de produção dos discursos e dos sentidos e que poderiam ser mobilizados para tratar tanto a compreensão quanto o estilo pessoal e de época. Entre esses fatores, podemos citar os enunciadores, as condições mediatas e imediatas e o suporte material de circulação desses discursos. Partindo desse pressuposto, estilo pessoal e estilo de época poderiam ser trabalhados, também, em relação aos processos discursivos que os determinam e não apenas a características inerentes ao texto que precisam ser identificadas a fim de enquadrar o texto literário neste ou naquele estilo. A obra literária possui uma data e um lugar de produção e está inserida num processo sócio-histórico mais amplo, de modo que as relações dialógicas estabelecidas ao longo do processo de criação, os sujeitos envolvidos, a escolha do gênero e o suporte de publicação e divulgação de determinada obra encontram-se indissolivelmente ligados ao estilo pessoal ou de época. Em Maingueneau (1995:66-67), temos que “não se tem, por um lado, um texto e, por outro, o lugar e o momento de sua enunciação, mas o ‘modo de emprego’ é uma dimensão completa do discurso.”

Esse “modo de emprego” de que fala o autor é definidor de um estilo de época. Mas essa definição não se dá apenas por características de uma época literária às quais o autor recorre e emprega em suas obras, mas, sobretudo, pela posição que assume em relação a outros movimentos literários que estão profundamente enraizados no terreno social e histórico que possibilitou sua condição de existência. É nesse sentido que entendemos que o dialogismo é empregado pelo autor do Texto II: enquanto possibilidade de resposta ao Texto 1 em relação ao qual o estilo de Manuel Bandeira se define. Essa tomada de posição enquanto característica fundamental do dialogismo aparece nos escritos bakhtinianos que afirmam que

“para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo de existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa” (BAKHTIN, 2002:217).

Essas considerações acerca da relação dialógica enquanto tomada de posição em relação ao outro com o qual dialogo e defino meu lugar de “fala”, se levadas para a sala de aula, certamente produzirão reflexões interessantes acerca do estilo pessoal e característico de uma época.

A atividade seguinte também se encontra no Livro 1 e faz parte da Unidade 2, cujo título é “As origens da Literatura Brasileira”. A proposta dos autores nesta atividade é trabalhar os diálogos estabelecidos entre textos distintos com a produção literária que faz parte do Quinhentismo.

## Atividade 2

## Leitura

A conhecida canção "Monte Castelo", de Renato Russo, que integrava o grupo Legião Urbana, estabeleceu diálogos com outros dois textos. Conheça e compare os três textos.

## TEXTO I

Amor é fogo que arde sem se ver;  
É ferida que dói e não se sente;  
É um contentamento descontente;  
É dor que desatina sem doer;  
É um não querer mais que bem querer;  
É solitário andar por entre a gente;  
É nunca contentar-se de contente;  
É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;  
É servir a quem vence, o vencedor;  
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor  
Nos corações humanos amizade,  
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

(Luís de Camões, *Lírica*, cit., p. 123.)

## TEXTO II

## A suprema excelência da caridade

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse caridade, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse caridade, nada seria.

E ainda que distribuisse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse caridade, nada disso me aproveitaria.

(Primeira epístola de S. Paulo aos Coríntios, 13.1, 2, 3. *A Bíblia sagrada*. Trad. por João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 1962. Parte 2, p. 201.)

## TEXTO III

## Monte Castelo

Ainda que eu falasse a língua dos homens.

E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

É só o amor, é só o amor.

Que conhece o que é verdade.

O amor é bom, não quer o mal.

Não sente inveja ou se envaidece.

O amor é o fogo que arde sem se ver.

É ferida que dói e não se sente.

É um contentamento descontente.

É dor que desatina sem doer.

Ainda que eu falasse a língua dos homens.

E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

É um não querer mais que bem querer.

É solitário andar por entre a gente.

É um não contentar-se de contente.

É cuidar que se ganha em se perder.

É um estar-se preso por vontade.

É servir a quem vence, o vencedor;

É um ter com quem nos mata a lealdade.

Tão contrário a si é o mesmo amor.

Estou acordado e todos dormem todos dormem todos dormem.

Agora vejo em parte. Mas então veremos face a face.

É só o amor, é só o amor.

Que conhece o que é verdade.

Ainda que eu falasse a língua dos homens.

E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

(Legião Urbana, *As quatro estações*, 1988.)



**Monte Castelo:** nome do local, na Itália, que foi tomado pelos soldados brasileiros no final da Segunda Guerra Mundial.

1. Na poesia camoniana, geralmente *Amor* (grafado com letra maiúscula) é diferente de *amor*. Enquanto este é a expressão do sentimento individual e particular de uma pessoa por outra, o *Amor* representa uma entidade, o amor-ideia, o amor abstrato e universal.  
A que tipo de amor o soneto de Camões se refere?

*Do amor-ideia, o amor universal. Professor: Chame a atenção dos alunos para o fato de que o poeta está "fingendo" a respeito do amor, e não falando de seus sentimentos pessoais.*

2. O soneto de Camões tem uma estrutura conceitual, isto é, uma forma que se presta a conceituar ou explicar o que é o amor. Por essa razão, a expressão "Amor é..." é seguida de várias definições, como "é fogo", "é ferida", "é contentamento", etc.

Observe o que há em comum entre as definições de amor e responda:

*O amor é sempre conceituado do modo contraditório, como síntese de uma oposição.*

- a) O que chama a atenção no modo como o amor é conceituado nesse poema?  
b) Assim, a concepção de amor expressa pelo eu lírico do texto coincide com a visão de mundo lógica e racional do Renascimento? Justifique sua resposta.

*Não, porque o amor é apresentado como algo contraditório. Professor: Amplie a resposta, comentando que o poema apresenta procedimentos racionais e lógicos, típicos do Renascimento, mas também: artífices e paradoxos. Essa fuga ao espírito humanista e racional do Renascimento caracteriza o período de transição do Classicismo para o Barroco, chamado Maniqueísmo.*

3. Dê uma interpretação coerente a cada um destes versos:

- "É solitário andar por entre a gente"
- "É querer estar preso por vontade"
- "É servir a quem vence, o vencedor"

*Sugestão: 1º verso: A pessoa está entre várias pessoas, mas se sente só quando não está com a pessoa amada. 2º verso: O amor prende o amante e possui amado, e quem ama quer não se sentir, estar preso. 3º verso: O vencedor, em vez de ser servido, é aquele que serve a pessoa amada.*

4. Na última estrofe, o eu lírico identifica um paradoxo na relação que o Amor tem com os amantes. Explique esse paradoxo.

*O eu lírico não compreende por que tantos pessoas amam (e amizam nos corações humanos), se o Amor é tão contrário a si mesmo, isto é, o Amor provoca sentimentos que prejudicam a ele mesmo.*

5. A canção de Renato Russo, além de incorporar uma boa parte do soneto de Camões, cita também o trecho da Bíblia reproduzido no texto II, estabelecendo com eles relações de intertextualidade e interdiscursividade.

Observe o trecho bíblico no qual Renato Russo se inspirou para compor sua canção e responda:

- a) Qual é o sentimento ou a virtude humana destacada nesse trecho da Bíblia?  
b) Que alteração Renato Russo fez no texto original em relação a esse sentimento ou virtude humana?

*O amor substituiu cuidado por amor.*

#### As fontes

Em comentário sobre o lançamento do disco *As quatro estações*, Renato Russo disse, em 1989: "Desta vez, eu citei as fontes para que as pessoas não pensem que tiro isso de minha cabeça. Mas Camões, a Bíblia, Buda já dizem as coisas de uma maneira completa. A gente queria fazer um disco que fosse um disco amigo, um alento, que tentasse trazer paz de espírito".

Fonte: [www.lu.com.br/asquatroestacoes.asp](http://www.lu.com.br/asquatroestacoes.asp)

6. A canção de Renato Russo apresenta, no final, versos que não são nem de Camões nem da Bíblia:

"Estou acordado e todos dormem todos dormem todos dormem.  
Agora vejo em parte. Mas então veremos face a face."

"É só o amor, é só o amor.  
Que conhece o que é verdade."

- Dê uma interpretação coerente a esses versos.

*Resposta pessoal. Sugestão: O amor é revelado, permite ver e compreender melhor as coisas. Professor: Chame a atenção dos alunos para o fato de que o eu lírico se coloca em vigília ("estou acordado e todos dormem"), provavelmente refletindo sobre o mundo, a humanidade, etc.*

7. Segundo o teórico russo Mikhail Bakhtin, nenhum texto ou discurso é puro. Todo discurso é uma resposta a outros discursos, tanto os que já circularam socialmente quanto aqueles que ainda vão circular a partir dele. Renato Russo, ao se apropriar dos discursos camoniano e bíblico, atribui novos sentidos a eles, condizentes com suas ideias e com sua época.

Leia no boxe acima o depoimento de Renato Russo sobre o disco *As quatro estações*. Considerando o título da canção e a *interdiscursividade* dela com outros discursos, conclua: Que sentido ganha a canção de Renato Russo, considerada a época em que foi produzida?

*Resposta pessoal. Espere-se que o aluno perceba que a canção é um apelo ao amor, é uma forma de revitalizar esses sentimentos, que ainda tão esquecidos em nosso tempo. Professor: O fato de o autor ter substituído a verdade, do texto bíblico, por amor nos leva a crer que, para ele, nos dias de hoje, tão cheios de ódio a guerra, o amor é o sentimento mais significativo.*

A questão 1 encaminha a leitura para uma atividade que traz pouca, ou nenhuma, reflexão acerca dos processos discursivos que fizeram emergir um enunciado, nesse caso a poesia de Camões, com tal organização sintática e vocabulário e não outros em seu lugar. Antes, os autores insistem em formular questões que, à semelhança da primeira atividade analisada, pedem ao aluno-leitor que identifique determinado conteúdo, conceito ou estrutura no(s) texto(s) lido(s). Além de não exigir do aluno-leitor nenhum trabalho de reflexão acerca dos sentidos produzidos pelo texto, a resposta à pergunta é dada no enunciado da própria questão. Vejamos a trajetória construída pelos autores ao formular a pergunta:

1. Na poesia camoniana geralmente “Amor” é diferente de “amor”;
2. “amor” é a expressão do sentimento individual;
3. “Amor” representa uma entidade e é universal;

Por fim, a pergunta: “A que tipo de amor o poema de Camões se refere?” Nada mais óbvio que o poema se refira ao amor universal, uma vez que no poema a palavra “Amor” sempre aparece com inicial maiúscula. A natureza da pergunta aponta para um tipo de atividade que entende a língua como transparente, de modo que tudo está dito no texto e ao aluno-leitor basta identificar, captar o que está, de uma vez por todas, codificado. Assim, a atividade não estimula a reflexão crítica e supõe que os textos são produtos acabados que contêm em si, objetivamente inscritas, todas as informações possíveis (MARCUSCHI, 2008:269).

A ausência de aspectos que permitam a leitura da discursividade caracteriza a questão 2, de modo que a construção da poesia por meio de uma estrutura sintática simples que privilegia o uso de orações nominais é assinalada pelos autores apenas para trabalhar mais uma característica do texto camoniano em detrimento de uma reflexão mais acurada acerca das determinações sócio-históricas que engendraram esse discurso<sup>28</sup>.

As perguntas **a)** e **b)**, que seguem ao enunciado-base da questão, podem ser classificadas, de acordo com a nomenclatura elaborada por Marcuschi (2008), de inferenciais. Esse tipo de questão reclama do aluno-leitor uma análise mais crítica na busca da resposta, além de conhecimento de mundo. Embora a questão exija uma leitura mais atenta e apresente um nível de complexidade superior ao da questão 1, atentamos para as contribuições que uma leitura do funcionamento discursivo do texto pode dar à construção de um leitor capaz de

---

<sup>28</sup> Sugerimos a leitura de VOESE, I. *Análise do Discurso e ensino de Língua Portuguesa*. V. 13. São Paulo: Cortez, 2004. Nesse livro, o autor apresenta uma proposta de ensino de leitura baseado nos pressupostos teóricos da *Análise do Discurso*. No capítulo 3, que tem como título *Análise do Discurso: uma proposta*, Voese analisa uma poesia que tem uma estrutura semelhante ao poema de Camões analisado neste trabalho. É interessante notar como o autor, ao longo da análise, desvela sentidos que, certamente, não viriam à tona se o texto recebesse apenas uma leitura superficial.

remeter os sentidos de um texto às suas condições de produção. Essa leitura do funcionamento discursivo do texto é uma das condições para que ocorra um deslocamento de uma leitura parafrásica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor para uma leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto (ORLANDI, 2001).

Numa proposta de leitura que levasse em consideração esse funcionamento do discurso, as antíteses e contradições criadas pelo poeta não seriam apenas indicativas da inscrição desse texto num determinado movimento literário, mas levariam a refletir acerca do modo como esse discurso se constrói em relação à exterioridade que o constitui, pois “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor (BAKHTIN, 2002:114).

A questão 3 solicita do aluno-leitor que interprete três versos que foram extraídos do poema de Camões. De acordo com o quadro tipológico construído por Marcuschi (2008), essa questão pode ser classificada como subjetiva. Perguntas subjetivas caracterizam-se por apresentarem uma relação apenas superficial com o texto, de modo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade (MARCUSCHI, 2008). Isso pode ser comprovado no comando da questão que é formado por um verbo no imperativo – o verbo dar – e nos recortes feitos no texto, de modo que o aluno-leitor perde a visão do texto como um todo coerente e processa a interpretação de trechos isolados da sua organização global. A interpretação é deixada a cargo do aluno-leitor, de maneira que não é dada nenhuma orientação no sentido de trabalhar fatores discursivos e interacionais.

Ademais, o caráter subjetivo da questão é acentuado pela resposta apresentada pelos autores do didático que a oferecem como uma sugestão de resposta, de modo que outras respostas podem ser dadas desde que coerentes. Na sugestão de resposta, podemos identificar, além de uma interpretação superficial dos versos, uma incoerência entre o conceito de “Amor” que os autores afirmam figurar no poema em estudo e a interpretação dada aos versos que foram inseridos na questão 3. Vejamos a resposta à questão sugerida pelos autores:

*Sugestões: 1º verso: A pessoa está entre várias pessoas, mas se sente só quando não está com a pessoa amada. 2º verso: O amor prende o amante à pessoa amada, e quem ama quer isso mesmo, estar preso. 3º verso: O vencedor, em vez de ser servido, é aquele que serve a pessoa amada.*

Na resposta à questão 1, os autores afirmam que o “Amor” (grafado com a letra inicial maiúscula), usado pelo poeta na composição do poema, representa uma entidade universal em oposição a “amor” (grafado com inicial minúscula) que representa a expressão de um sentimento particular. Entretanto, a interpretação sugerida pelos autores para os versos do poema camoniano apresenta o amor em seu caráter pessoal, particular, e não universal.

Nessa questão, os autores reiteram uma concepção de leitura que se situa numa perspectiva estruturalista, pois não remetem o texto às suas condições mediatas de produção, por exemplo, à concepção de amor dentro de uma visão teocêntrica do mundo vigente no período medieval.

As questões 4 e 6 também apresentam um comando com verbos no imperativo (explique, dê) e, à semelhança da questão 3, também não expõem o olhar do aluno-leitor aos processos discursivos nos quais os enunciados encontram-se imersos. Antes, os autores enfatizam a idéia de que a língua é não contraditória, semanticamente transparente e de que há uma relação direta entre pensamento-língua-mundo, de modo que os sentidos de um texto estão ligados às palavras do texto. Da filiação a uma concepção de língua como meio de comunicação e código a ser decodificado, temos atividades de interpretação que apagam os trajetos sócio-históricos percorridos pelos textos e sentidos. Assim, a língua, embora os autores afirmem o contrário no MP, ainda

“é tomada como um instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. A dar crédito aos LDP, a língua é clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica (MARCUSCHI, 2001:47).

O trabalho com a interdiscursividade, intertextualidade e relações dialógicas aparecem nas questões 5 e 7. A iniciativa dos autores em criar condições para que o aluno-leitor perceba as relações que todo texto estabelece com outros, contribui efetivamente para o desenvolvimento da autonomia leitora. O entendimento do texto como o lugar da dispersão e da ruptura e a conseqüente desconstrução da idéia de texto enquanto documento detentor de uma originalidade e ineditismo garantidos pelo autor são fatores determinantes na construção de uma leitura crítica e autônoma. Entender o texto como o lugar privilegiado por onde passam diferentes fios discursivos, desloca o olhar do aluno-leitor do texto empírico e fechado em si mesmo para a heterogeneidade textual – fundamento de toda produção discursiva. Isso o conduzirá à conclusão de que “o discurso só adquire sentido no interior de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho” (Maingueneau, 2005:55). Assim sendo, leitura e

compreensão ganharão estratégias mais refinadas uma vez que não recairão apenas sobre os produtos, mas também sobre os processos pelos quais os discursos se constituem.

Na tentativa de operacionalizar conceitos teóricos a fim de aplicá-los ao ensino de leitura, os autores cometem equívocos que apontam para a falta de critérios didático-pedagógicos que norteiem o uso desses conceitos. Um desses equívocos, aparece na questão 5 em que os conceitos de interdiscursividade e intertextualidade são tomados indistintamente pelos autores para trabalhar as relações existentes entre a canção “Monte Castelo” do grupo musical “Legião Urbana”, o poema de Camões e o trecho bíblico extraído da “Primeira Epístola de São Paulo aos Coríntios”. A falta de clareza na definição dessas categorias teóricas, como foi mostrado em outro lugar deste trabalho, só serve para provocar confusão terminológica, de modo que em nada contribuem para uma reflexão mais acurada dentro do processo de compreensão. Além disso, conceitos acadêmicos não devem ser transpostos diretamente para materiais didáticos. Voese (2004) assevera que a aplicabilidade de conceitos concernentes à Análise do Discurso às aulas de Língua Portuguesa só poderão ser aplicadas uma vez feitas as necessárias adaptações didático-pedagógicas. A transposição direta de conceitos teóricos para os LDPs apenas colabora para a substituição de uma nomenclatura gramatical por outra, agora de cunho discursivo.

Na questão 5, os limites no que diz respeito ao trabalho com a discursividade se repete, uma vez que, as perguntas **a)** e **b)** são estritamente voltadas para identificação de elementos do texto numa atividade que exige do aluno-leitor a cópia de informações do texto para o caderno, de modo que não constitui uma atividade de compreensão propriamente dita.

A questão 7 apresenta uma paráfrase do pensamento do filósofo Bakhtin e reforça a idéia que desenvolvemos durante este trabalho de que os autores, para terem a coleção didática aprovada no PNLEM, têm que explicitar as supostas bases teóricas que serviram de orientação para a confecção da obra. Embora a operacionalização da teoria supostamente adotada apresente equívocos ou, na maioria das vezes, inexista na formulação de algumas atividades, os autores se utilizam de vários artifícios para comprovar a filiação do manual didático às matrizes teóricas determinadas pelo PNLEM. Além disso, pontuamos que a teoria deve orientar uma prática de ensino-aprendizagem de leitura sem que isso se transforme em uma nova nomenclatura que aparece na obra didática sob a forma de conceitos e noções. Desse modo, citar Bakhtin e sua noção é um procedimento desnecessário e que não contribui efetivamente para a aprendizagem de leitura ou qualquer outra modalidade.

## Atividade 3

## Leitura

A seguir, você vai ler dois textos. O primeiro é um poema de Gregório de Matos, produzido no contexto da Bahia do século XVII, então sede da capital do Brasil-Colônia e centro da exploração praticada por comerciantes vindos de várias partes da Europa. O segundo texto é a letra de uma canção de Caetano Veloso, produzida na década de 1970, em Londres, onde o cantor vivia, pelo fato de ter sido exilado pelo regime militar brasileiro. A canção encontra-se no disco *Transa* (1972); procure ouvi-la, se possível.

Leia os textos e compare-os. Em seguida, responda às questões propostas.

## TEXTO I

Triste Bahia! Ó quão dessemelhante  
Estás e estou do nosso antigo estado!  
Pobre te vejo a ti, tu a mim empenhado,  
Rica te vi eu já, tu a mim abundante.

A ti trocou-te a máquina mercante,  
Que em tua larga barra tem entrado,  
A mim foi-me trocando e tem trocado  
Tanto negócio e tanto negociante.

Deste em dar tanto açúcar excelente  
Pelas drogas inúteis, que abelhuda  
Simples aceitas do saqaz Brichote.

Oh se quisera Deus que de repente  
Um dia amanheceras tão sisuda  
Que fora de algodão o teu capote!

(Gregório de Matos. In: Alfredo Bosi, *Dialética da colonização*, cit. p. 94.)

Professor: Em algumas edições, lê-se, neste poema, "A si trocou-te a máquina mercante". Preferimos manter a forma adotada pelo professor Alfredo Bosi na obra mencionada como fonte, por ser mais coerente com o sentido global do texto.



Panorama da cidade de São Salvador (1830), de Friedrich Salathé e Johann Steinmüller.

**abelhuda:** curioso.

**brichote:** termo pejorativo, que designa o "indivíduo estrangeiro", provavelmente é uma corruptela de *British* (inglês).

**capote (de algodão):** capa grande, na época feita por escravos e usada por pessoas pobres.

**dessemelhante:** diferente.

**empenhado:** endividado, com muitos débitos.

**máquina mercante:** a política mercantilista em geral, além disso, pode ser também uma referência à abertura do comércio de açúcar brasileiro com países estrangeiros, que passou a ser permitido por D. João IV, depois de sessenta anos em que só Portugal gozava desse privilégio.

**sisuda:** prudente, moderada, séria.

## TEXTO II

Triste Bahia, oh, quão dessemelhante estás  
E estou do nosso antigo estado  
Pobre te vejo a ti, tu a mim empenhado  
Rico te vejo eu, já tu a mim abundante  
Triste Bahia, oh, quão dessemelhante  
A ti trocou-te a máquina mercante  
Quem tua larga barra tem entrado  
A mim vem me trocando e tem trocado  
Tanto negócio e tanto negociante

Triste, oh, quão dessemelhante, triste...  
Pastinha já foi à África  
Pastinha já foi à África  
Pra mostrar capoeira do Brasil  
Eu já vivo tão carisado  
De viver aqui na Terra

Minha mãe, eu vou pra lua  
Eu mais a minha mulher  
Vamos fazer um ranchinho  
Todo feito de sapê, minha mãe eu vou pra lua  
E seja o que Deus quiser

## Triste Bahia

Triste, oh, quão dessemelhante  
É, ô, galo canta  
O galo cantou, camarã  
É, cocoricô, ô cocoricô, camarã  
É, vamo-nos embora, é vamo-nos embora camarã  
É, pelo mundo afora, é pelo mundo afora camarã  
É, triste Bahia, é, triste Bahia, camarã  
Bandeira branca enfiada em pau forte

Afoxé lei, lei, leô  
Bandeira branca, bandeira branca enfiada em pau forte  
O vapor da cachoeira não navega mais no mar

Triste recôncavo, oh, quão dessemelhante  
Maria pegue o mato é hora, arriba a-saia e vamo-nos embora  
Pé dentro, pé fora, quem tiver pé pequeno vai embora

Oh, virgem mãe puríssima  
Bandeira branca enfiada em pau forte  
Trago no peito a estrela do norte  
Bandeira branca enfiada em pau forte

(Caetano Veloso. *Transa*. In: *Tudo Caetano*, Rio de Janeiro: Polygram, 1996, v. II.)

(Português: linguagens, 2005:228-230)

Caetano Veloso e Gregório de Matos, cada um em sua época, cantam a Bahia. Quando Caetano se apropria de alguns versos de Gregório, cerca de trezentos anos depois, estabelece com eles uma *relação interdiscursiva* e confere a eles um sentido novo, principalmente se considerada a situação de exílio em que se encontrava quando compôs a canção. Leia o boxe “O contexto da canção” e depois, considerando as condições econômicas e políticas do Brasil na época da criação da canção e a situação pessoal do artista no exílio, responda:

a) Que novo sentido ganham os versos “Triste Bahia, oh, quão dessemelhante estás / E estou do nosso antigo estado” na voz de Caetano?

O seu livro apresenta a situação política do período da Bahia, especialmente quando viveu um regime ditatorial, e lembra a sua situação pessoal, vivendo no exílio.

b) Nesse contexto, que sentido novo ganham a pobreza, a riqueza e a “máquina mercante” na voz de Caetano?

Esses elementos se situam no quadro político e econômico da sociedade da época, sob as portas do capital estrangeiro e a busca da liberdade de expressão? Distingue, portanto, da abordagem política a abordagem da sua poética, sob o signo da poesia.

c) O que há em comum entre o canto de Caetano Veloso e o poema de Gregório de Matos que estabelece o interdiscurso?

7. A partir da 2ª estrofe, a canção de Caetano distancia-se do poema de Gregório, lembrado apenas por versos como “Triste, oh, quão dessemelhante, triste...” (2ª estrofe) ou “É, triste Bahia, é, triste Bahia, camará” (4ª estrofe), nos quais perdura a idéia da tristeza. Nessa parte da canção, como se pretendesse mudar de assunto, o compositor incorpora, de modo fragmentado, elementos da cultura popular baiana, trechos de cantigas, além de referências ao candomblé e à capoeira. Discuta com o professor e com a classe, buscando uma interpretação:

a) Por que, aparentemente, a letra da canção parece “mudar de assunto” e abandonar o tom crítico inicial?

b) Que possível relação existe entre a situação vivida pelo país na época e os elementos da cultura popular mencionados na canção?

8. No momento em que Caetano Veloso criou a canção, os compositores tinham dificuldades com a censura. Com os meios utilizados na canção “Triste Bahia”, o compositor conseguiu dizer o que queria sem chamar a atenção da censura?

9. A partir dos versos iniciais do poema de Gregório de Matos, Caetano Veloso criou uma canção sobre o Brasil do início da década de 1970. Tomando os dois versos iniciais de Gregório de Matos, dê continuidade ao poema, falando de sua cidade ou de seu país hoje:

Triste Bahia, oh, quão dessemelhante estás  
E estou do nosso antigo estado

Ao concluir o texto, leia-o para os colegas e ouça o texto deles.

### O contexto da canção

Na década de 1960, o Brasil vivia um período desenvolvimentista, o do chamado “milagre econômico”, que consistiu na entrada de capitais estrangeiros, industrialização e crescimento econômico.

Em 1968, com a efervescência das greves operárias, do movimento estudantil e dos festivais de música, o regime político então vigente no Brasil, sob o comando do general Médici, decretou o Ato Institucional nº 5, o AI-5, dando início a um período de perseguições políticas e censura. Universidades foram invadidas, teatros foram fechados e alguns artistas foram “convitados” a se retirar do país, por serem considerados “perigosos” ao regime. Entre eles estavam Caetano Veloso, Gilberto Gil e Chico Buarque.



Caetano Veloso na década de 1960.

Caetano, que já vinha se destacando na música brasileira desde o sucesso de *Alegria, alegria*, música vencedora do III Festival de MPB da TV Record, em 1967, viveu no exílio entre 1969 e 1972.

### Dribles na censura

No início da década de 1970, a censura controlava tudo o que era divulgado na TV, nos jornais, na música popular, nas obras literárias, no cinema e no teatro. E havia diferentes formas de enfrentar ou despistar a censura. O jornal *O Estado de São Paulo*, por exemplo, quando censurado, costumava colocar trechos de receitas no lugar da parte censurada do texto. O compositor Chico Buarque, depois de censurado várias vezes, chegou a criar um pseudônimo, *Julinho da Adelaide*, a fim de despistar a censura e fazer com que seu trabalho chegasse ao público.

A atividade acima também foi retirada do Livro 1 e constitui uma das atividades de compreensão propostas no capítulo 26 que tem por título “Diálogos com o Barroco”. A atividade completa apresenta 9 questões, das quais selecionamos 4 para figurarem neste trabalho. Esse recorte justifica-se pelo fato de que as outras questões reiteram limites já discutidos, como a natureza objetiva ou subjetiva das perguntas e a orientação para identificar

palavras e trechos do Texto I. As questões de 6 a 9 servem mais aos propósitos estabelecidos neste trabalho, bem como apresentam nuances que merecem ser destacadas e comentadas.

O primeiro texto trata-se de uma poesia de Gregório de Matos, cujo tema expressa a crítica “ao negociante de fora, o sagaz Brichote” (Bosi, 1981:43) que espolia a Bahia, terra do poeta. O poema de Gregório de Matos foi produzido no séc. XVII e segue os moldes do movimento literário chamado Barroco. No quadro do Texto II, temos uma canção de Caetano Veloso que foi produzida durante a ditadura militar brasileira. Esse período ficou conhecido por estabelecer uma censura rigorosa aos meios de comunicação, acadêmicos, artísticos etc, e por sepultar as garantias institucionais democráticas.

Essa atividade apresenta as condições sócio-históricas de produção de ambos os discursos estudados e ancora as perguntas a essas condições amplas. Uma primeira contextualização aparece logo no início da atividade e é retomada e ampliada nas questões que seguem aos textos.

Assim, a questão 6 amplia o foco contextual em que a canção de Caetano foi produzida ao pedir que o aluno-leitor relacione a situação sócio-econômica e política do Brasil durante a década de 70 à situação pessoal do cantor durante o exílio que sofreu durante esse período. Além das informações dadas no início da atividade que contribuem para a contextualização dos textos, os autores acrescentaram boxes que, diferentemente da atividade anterior, apresentam dados históricos do período ditatorial. Após percorrer esse itinerário histórico e político brasileiro, o aluno é convidado a inferir, baseado nas informações dadas, acerca do novo sentido atribuído a um verso e expressões/idéias do poema de Gregório de Matos que aparecem na letra de Caetano Veloso. A pergunta da letra *c* também exige uma reflexão mais acurada acerca do tema comum aos dois textos, considerando os momentos históricos de sua produção. Apenas atentamos para dois aspectos que se repetem nessa questão: o primeiro diz respeito à transposição de conceitos – no caso dessa questão, o conceito de interdiscursividade – tal como circulam na academia para o LDP e o procedimento de fragmentar o texto, como aparece na pergunta da letra *a*.

A proposta da questão 7 envolve aspectos discursivos e interacionais no processo de compreensão. Assim, a discussão solicitada para as perguntas da letra *a* e *b* no comando da questão explora um dos meandros da interação na construção de sentidos que é o confronto de diferentes pontos de vista. Essa discussão em torno dos sentidos possíveis do texto, quando bem conduzida pelo professor, pode produzir diferentes respostas ativas (BAKHTIN, 2006) pelos alunos. Além disso, a orientação dada pelo autores pode contribuir com uma reflexão que leve em consideração as condições sócio-históricas de produção do discurso e os

vocábulos selecionados pelo compositor durante a criação da letra. Esse procedimento pode conduzir a reflexão leitora a outros sentidos autorizados pelo texto.

Outro boxe dispõe informações sobre a Ditadura Militar e serve de base contextual à questão 8. O que chama atenção nessa questão é a reflexão que a pergunta permite acerca do uso de recursos estilísticos, como a ironia e a ambigüidade, para atingir determinados objetivos comunicativos dentro de uma determinada situação discursiva. Essa é mais uma questão que, se bem aproveitada pelo professor em sala de aula, pode render discussões pertinentes acerca da relação entre relações dialógicas, condições de produção e funcionamento discursivo. Essa reflexão é possível levando em consideração que

quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados*<sup>29</sup> e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo sua especificação de gênero (Bakhtin, 2006:292-293).

Uma vez que os gêneros são dispositivos comunicativos constitutivamente atrelados à situações sociais específicas, é possível estabelecer relações entre o intratextual e o extratextual, a fim de fazer pensar não apenas sobre que sentido(s) o discurso permite acessar mas, igualmente, sobre o como determinado(s) sentido(s) foi/foram produzido(s) em determinadas circunstâncias de enunciação.

A questão 9 possibilita o trabalho com a compreensão em duas modalidades: escrita e falada. Após um processo de compreensão textual que envolveu aspectos enunciativo-discursivos e lingüísticos, o aluno-leitor é solicitado a produzir um poema a partir de um verso da poesia de Gregório de Matos e, em seguida, socializar o novo texto com a turma. Esse tipo de atividade, além de trabalhar a modalidade escrita e oral, abre para aspectos da interação e pode desencadear a compreensão responsiva ativa pelos sujeitos envolvidos na situação discursiva (BAKHTIN, 2006). Nesse tipo de atividade o aluno-leitor tem a possibilidade de exercitar a compreensão em três momentos intrinsecamente relacionados: na leitura do texto, na produção textual e na reprodução oral. A partir desse tipo de atividade, o professor pode levar o aluno a problematizar a própria produção da compreensão que não se dá apenas quando lemos o texto impresso, mas em todas as situações da vida. Sobre isso, Orlandi (1996:10) assevera que “a vida é função da significação e de gestos de interpretação cotidianos, ainda que não sentidos como tal.”

---

<sup>29</sup> Grifos do autor.

## Atividade 4

## TEXTO I

## Spleen — LXXVII

Quando, pesado e baixo, o céu como tampa  
Sobre a alma soluçante, assolada aos açoites,  
E que deste horizonte, a cercar toda a campa  
Despeja-nos um dia mais triste que as noites;

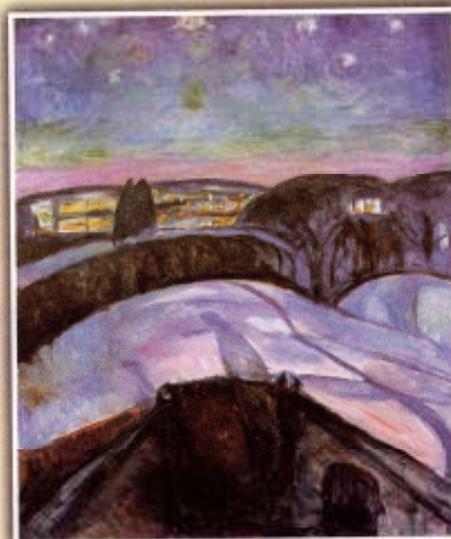
Quando se transformou a Terra em masmorra úmida,  
Por onde essa esperança, assim como um morcego  
Vai tangendo paredes ante uma asa túmida  
Batendo a testa em tetos podres, sem apego;

Quando a chuva estirou os seus longos filames  
Como as grades de ferro em uma ampla cadeia,  
E um povoado mudo de aranhas infames  
Até os nossos cérebros estende as teias,

Súbito, os sinos saltam com ferocidade  
E atiram para o céu um gemido fremente,  
Tal aquelas errantes almas sem cidade  
Que ficam lamentando-se obstinadamente.

— E fêretros sem fim, sem tambor ou pavana,  
Lentos desfilam dentro em mim; e a Esperança,  
Vencida, chora, a Angústia, feroz e tirana,  
A negra flâmula em meu curvo crânio lança.

(Charles Baudelaire. In: José Lino Grinewald, org. e trad. *Poetas franceses do século XIX*, cit., p. 63.)



Noite no inverno (1922-23), de Edvard Munch.

**açoite:** chicote, látigo.

**assolar:** pôr por terra, destruir, aminhar.

**campa:** laje sepulcral; sino de pequeno tamanho, sineta.

**fêretro:** caixão [de defuntos], esquife; tumba.

**filame:** amarras que prendem a âncora de um navio.

**pavana:** composição musical; tipo de dança renascentista; palanqueta (instrumento de castigo).

**spleen:** tédio, melancolia.

**tanger:** tocar, roçar.

**túmido:** saliente, inchado, proeminente.

## TEXTO II

## Cárcere das almas

Ah! Toda a alma num cárcere anda presa  
Soluçando nas trevas, entre as grades  
Do calabouço olhando imensidades,  
Mares, estrelas, tardes, natureza.

Tudo se veste de uma igual grandeza  
Quando a alma entre grillhões as liberdades  
Sonha sonhando, as imortalidades  
Rasga no etéreo Espaço da Pureza.

Ó almas presas, mudas e fechadas  
Nas prisões colossais e abandonadas,  
Da Dor no calabouço atroz, funéreo!

Nesses silêncios solitários, graves,  
Que chaveiro do Céu possui as chaves  
Para abrir-vos as portas do Mistério?!

(Cruz e Sousa. *Poesias completas de Cruz e Sousa*. Rio de Janeiro: Edouro, s.d., p. 94.)



Madona-Liebendes Weib (1895), de Edvard Munch.

**atroz:** cruaz, desumano.

**grilhão:** corrente, laço, prisão.



que abre o capítulo anuncie duas atividades que propõem trabalhar os diálogos com o Simbolismo, a segunda atividade não foi localizada no livro. Isso aponta para uma suposta displicência dos autores e da equipe que coordena o trabalho de revisão do material didático ou para um erro de impressão.

Na análise dessa atividade, dispensaremos maiores explicitações acerca do Simbolismo, movimento literário proposto para estudo na Unidade 4 do livro. Isso se deve ao fato de que queremos chamar a atenção, primeiramente, para a ausência de perguntas que permitam que o olhar do aluno-leitor percorra os processos discursivos. Em vez disso, os autores, sob a justificativa de trabalhar o caráter dialógico dos textos, reforçam as contradições existentes entre a teoria adotada e a prática proposta. Desse modo, no lugar de perguntas que possibilitem pensar a relação entre determinado modo de enunciação e as relações dialógicas que os discursos entretêm, aparecem perguntas que exigem do aluno a identificação de aspectos formais do texto, ou que pedem para que destaque palavras e expressões que caracterizam essa ou aquela produção literária.

Assim, os comandos das questões 1, 2, 3, 4 **a)/b)** e 5 **a)/b)** ordenam que o aluno-leitor identifique e destaque elementos textuais que caracterizam os três textos literários. A relação dialógica é definida apenas por aspectos formais ou de conteúdo que se repetem nas poesias. Embora esses aspectos formais e/ou de conteúdo sejam indispensáveis num trabalho com a condição dialógica dos discursos, a reflexão não deve se esgotar neles. Antes, deve partir desses aspectos para a consideração das regras que regulam o funcionamento discursivo dos textos.

Nesse tipo de atividade proposta pelos autores, o dialogismo é trabalhado num nível que poderíamos denominar intertextual, pois não levam em consideração as possíveis atitudes responsivas que um discurso assume em relação ao outro. Partimos do pressuposto de que a condição dialógica dos textos implica uma tomada de posição responsiva em relação ao discurso com o qual se estabelece o diálogo. Essa atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2006) que se encontra explícita ou implícita em toda produção discursiva e caracteriza a atividade dialógica dos sujeitos não aparece no enunciado das questões propostas, de modo que são ressaltadas palavras ou idéias que podem ser identificadas nos textos como semelhantes ou idênticas sem levar em consideração os efeitos dessa repetição para a leitura de diferentes posições responsivas que os textos e os sujeitos estabelecem uns em relação aos outros. A esse respeito, Voese (2004:110) argumenta que “todo enunciante, ao enunciar, avalia seu enunciado quanto aos efeitos que poderá produzir nas relações dialógicas.”

O diálogo encontra-se revestido das condições sócio-históricas que permitiram seu

aparecimento. Desse modo, há regularidades lingüístico-históricas que determinam, por um lado, a organização morfossintática de um discurso e, por outro, as teias que amarram um discurso a outro. Esse caráter dialógico do discurso é, *a priori*, condição para que um discurso assuma um determinado arranjo lexical, sintático e semântico. Em Bakhtin (2006:286), temos que “quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado inteiro (...).” Assim, para compreendermos por que o enunciador produziu determinado enunciado, faz-se necessário refletir sobre as condições sócio-históricas que permitiram o aparecimento de um discurso com aquelas peculiaridades morfossintáticas/semânticas e não outras em seu lugar. Enquanto relação da língua com a exterioridade, o dialogismo não se reduz ao aparecimento de uma palavra ou expressão de um texto em outro. Isso seria reduzir o dialogismo a uma análise puramente formal da língua, em detrimento dos aspectos discursivos que possibilitaram que se estabelecesse entre os textos.

Sob a etiqueta de um suposto trabalho com as relações dialógicas, o LDP reitera uma prática que se envereda pelas vias estruturalistas de ensino-aprendizagem de leitura e reforça, ao propor questões como as analisadas na Atividade 4, a idéia de língua como instrumento de comunicação.

A questão 6 **a/b** apresenta duas perguntas que se caracterizam por direcionar a resposta do aluno-leitor, de tal modo que reduz a possibilidade de pensar outras respostas que não aquelas já sugeridas pelo enunciado das perguntas. Assim, no enunciado-base da questão, os autores afirmam, *a priori*, que o poeta Cruz e Sousa vislumbra uma saída para as almas aprisionadas. Essa afirmação é reforçada pela pergunta “Que tipo de saída ele vislumbra?”, de modo que ao aluno-leitor cabe apenas descrever o tipo de saída apontada pelo poeta e já antecipada no enunciado. A pergunta correspondente à letra **b** direciona e fecha ainda mais as possibilidades de pensar sentidos possíveis para os discursos lidos, uma vez que exige do aluno-leitor respostas categóricas, ou seja, sim ou não. Esse direcionamento para respostas já estabelecidas pelos autores implica a construção de uma concepção de leitura enquanto processo parafrástico (ORLANDI, 2001a), ou seja, ler é capturar o sentido dado, uma vez por todas, pelas palavras do texto. Esse tipo de atividade bastante direcionada para um único sentido permitido pelo texto reforça a idéia de sentido literal, dominante, em detrimento do caráter polissêmico que constitui a leitura. Isso tem conseqüências para o trabalho pedagógico com leitura em sala de aula, uma vez que nesse processo de legitimação do sentido único, o professor retoma uma leitura considerada ideal e que tem como modelo a leitura de um crítico

(ORLANDI, 1989) e a impõe sem permitir e reconhecer outras leituras autorizadas pelo texto.

A última questão da atividade pode ser classificada como vale-tudo, pois admite qualquer resposta sem possibilidade de equívocos (MARCUSCHI, 2008). Ainda de acordo com esse autor, o texto, nesse tipo de pergunta, é visto apenas como pretexto para uma análise que se encontra aquém do seu funcionamento lingüístico-discursivo.

A atividade 4, embora apareça num capítulo destinado a trabalhar o diálogo presente entre textos simbolistas, prioriza a identificação de elementos que caracterizam os textos e os enquadram num determinado movimento literário. Desse modo, não só o texto é utilizado como pretexto para o ensino de aspectos da forma/conteúdo literários, mas, igualmente, o conceito de dialogismo. Isso acentua a idéia já apresentada de que esse conceito aparece no MP e na abertura dos capítulos apenas como estratégia de mercado para ter o livro aprovado e vendido ao Estado, o maior cliente das editoras. Diante disso, chega-se à conclusão de que há uma lacuna bastante considerável entre o que se diz e o que se faz, efetivamente, nessas atividades. Entre os anos 80-90, Marcuschi (2008), após concluir uma extensa análise de livros didáticos, chegou a constatações bastante melancólicas por descobrir que esses materiais não estimulam a reflexão crítica. Passados quase vinte anos, o que temos são resultados parecidos com os que Marcuschi obteve quando da conclusão da pesquisa.

O autores do LDP ainda continuam atendo-se a uma concepção de língua e leitura que reproduz modelos que reduzem o processo de compreensão textual à identificação de palavras, frases, parágrafos e idéias sem se preocuparem em problematizar esse funcionamento lingüístico à luz dos fatores histórico-sociais que constituem os processos de formulação e significação dos discursos. Em crítica à perspectiva teórica denominada *conteudismo*, Orlandi (1996:33) declara:

Tudo isso que acabamos de dizer se inscreve na crítica que a perspectiva discursiva permite em relação ao que temos chamado *conteudismo*<sup>30</sup> (1990): considerarem-se os conteúdos das palavras e não, como deve ser, o funcionamento do discurso na produção dos sentidos, podendo-se assim explicitar o mecanismo ideológico que os sustenta. A isto chamamos compreensão, ou seja, a explicitação do modo como o discurso produz sentidos.

Por vezes, essas atividades não chegam nem a explorar o conteúdo das palavras, de modo que permanecem no nível da identificação, como podemos constatar na atividade seguinte.

---

<sup>30</sup> Grifo da autora.

## Atividade 5

**Leitura**

O poema que segue, de Manuel Bandeira, embora publicado apenas em 1930 (portanto, oito anos após a Semana de Arte Moderna), é uma espécie de plataforma teórica tardia da poesia modernista brasileira.

**Poética**

Estou farto do lirismo comedido  
Do lirismo bem comportado  
Do lirismo funcionário público com livro de ponto expediente protocolo e manifestações de apreço ao sr. diretor.  
Estou farto do lirismo que pára e vai averiguar no dicionário o cunho vernáculo de um vocábulo.  
Abaixo os puristas  
Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais  
Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção  
Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis

Estou farto do lirismo namorador  
Político  
Raquítico  
Sifilítico  
De todo lirismo que capitula ao que quer que seja fora de si mesmo.

De resto não é lirismo.  
Será contabilidade tabela de co-senos secretários do amante exemplar com  
(cem modelos de cartas e as diferentes maneiras de agradar às mulheres, etc.

Quero antes o lirismo dos loucos  
O lirismo dos bêbados  
O lirismo difícil e pungente dos bêbados  
O lirismo dos clowns de Shakespeare  
— Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.

(*Estrela da vida inteira*, 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1970. p. 108.)

**barbarismo:** erro gramatical relativo à palavra, inclusive emprego de palavra estrangeira.  
**clown:** palhaço.  
**pungente:** que causa sofrimento ou aflição.  
**ritmo:** no poema, com o sentido também de métrica.  
**vernáculo:** relativo à língua geral, pura.



7. Nesse poema, Manuel Bandeira, ao mesmo tempo que propõe uma nova poética, critica a poesia tradicional, ainda vigente. Identifique as estrofes do texto em que há críticas e as que apresentam propostas.

Nas estrofes 1, 2, 4 e 5 há críticas, e as estrofes 3 ficam exceção do 1º verso. E a 7 apresentam propostas.

2. Quanto às críticas:

a) O que o poeta critica nas duas primeiras estrofes? Crítica à falta de espontaneidade dos poetas do passado, bem como à sua atitude barrocista e formalista perante a poesia.

b) Que movimento literário apresenta as características criticadas por Bandeira? O Parnasianismo.

3. Manuel Bandeira, ao mesmo tempo que propõe uma nova poética, realiza-a, na prática. Destaque do poema um verso que exemplifique as seguintes propostas:

a) "Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis"; O 3º e o 4º versos do poema servem de exemplo, porque são bastante longos e revelam despreocupação com ritmo e métrica.

b) "Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais". O emprego da palavra clown é um barbarismo, um estrangeirismo.

(Português: linguagens, 2005:30)

Com a finalidade de fazer o aluno-leitor entender a linguagem do Modernismo<sup>31</sup>, a Atividade 5<sup>32</sup>, configura-se como uma proposta de trabalho de compreensão textual que

<sup>31</sup> Chama-se genericamente Modernismo (ou movimento moderno) o conjunto de movimentos culturais, escolas e estilos que permearam as artes da primeira metade do séc. XX no Brasil.

<sup>32</sup> A atividade 5 faz parte da Unidade 1 (O Pré-Modernismo), capítulo 2 (A linguagem do Modernismo) do livro 3 referente ao 3º ano do Ensino Médio.

acentua a posição passiva do leitor diante do texto. As reiteradas solicitações para que identifique estrofes e versos do poema de Manuel Bandeira que caracterizam a linguagem do Modernismo em nada contribuem para a construção de um leitor que se quer crítico porque capaz de ler aquilo que não está dito, mas significa (ORLANDI, 2001).

Ao propor atividades dessa natureza, os autores de LDP vão de encontro ao princípio bakhtiniano de que

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2006:271).

A mera atividade de cópiação, no dizer de Marcuschi (2008), e identificação de elementos desprovidos de uma problematização maior que vise o posicionamento ativo do aluno-leitor em relação aos processos de significação, serve apenas para reproduzir uma prática escolar de ensino de leitura que furta do aluno a possibilidade de assumir posições responsivas e críticas durante o processo de interação discursiva.

Com isso, não queremos dizer que atividades que exigem do aluno-leitor a identificação de elementos textuais não devam ser feitas em momento algum. Isso pode até ser solicitado do aluno, desde que essa identificação de elementos não tenha um fim em si mesmo e sirva apenas para descrever a linguagem de um movimento literário, como no caso da Atividade 5. O que propomos neste trabalho é que esses elementos não sejam abordados apenas no nível do texto e em referência a um movimento literário, mas sejam analisados em relação ao processo discursivo implicado em processos de textualização.

Identificar uma palavra ou expressão apenas para relacioná-la a uma escola literária não constitui uma atividade de compreensão, mas um exercício de busca de elementos textuais que não ultrapassa o nível do código lingüístico desprovido das condições histórico-sociais que permeiam suas margens em realizações enunciativas concretas.

### 3.3.2 FORMULAÇÃO

#### Atividade 6

**Leitura**

**Grito negro**

Eu sou carvão!  
E tu arrancas-me brutalmente do chão  
e fazes-me tua mina, patrão.

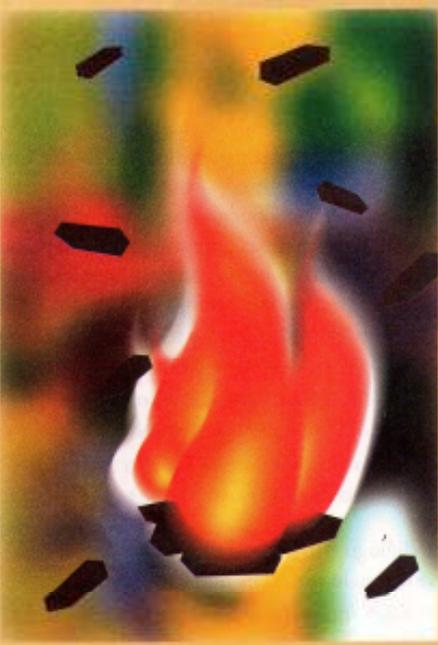
Eu sou carvão!  
e tu acendes-me, patrão  
para te servir eternamente como força motriz  
mas eternamente não, patrão.

Eu sou carvão  
e tenho que arder, sim  
e queimar tudo com a força da minha combustão.

Eu sou carvão  
tenho que arder na exploração  
arder até às cinzas da maldição  
arder vivo como alcatrão, meu irmão  
até não ser mais a tua mina, patrão.

Eu sou carvão  
Tenho que arder  
queimar tudo com o fogo da minha combustão.  
Sim!  
Eu serei o teu carvão, patrão!

(In: Mário de Andrade, org. *Antologia temática de poesia africana*, 3. ed. Lisboa: Instituto Cabo-verdeano do Livro, 1990, v. 1, p. 100.)



**alcatrão:** um dos componentes do carvão.  
**motriz:** que se move ou faz mover alguma coisa.

**José Craveirinha:  
um grito de liberdade**

José Craveirinha (1922-2002) é considerado o principal escritor africano de língua portuguesa. Moçambicano, participou ativamente do processo de libertação de seu país. Entre outras obras, escreveu *Chigubo*, *Karingana wa Karingana*, *Maria* e *Hámina e outros contos*.



7. O texto lido é um poema, um dos vários gêneros literários. Como ocorre na maior parte dos poemas, há nele uma voz que fala, a que chamamos **eu lírico** ou **eu poético**. Nos poemas, o elemento em destaque é geralmente o próprio eu lírico, que ali expressa seus pensamentos e sentimentos. No poema lido, o eu lírico é um negro que fala de si mesmo e de sua relação com o outro, no caso, o patrão. Que tipo de relacionamento existe entre o eu lírico e o patrão?

*O eu lírico é explorado pelo patrão.*

2. Os poemas geralmente utilizam uma **linguagem plurissignificativa**, isto é, uma linguagem figurada, em que as palavras apresentam mais de um sentido. O eu lírico do poema lido, por exemplo, chama a si mesmo de **carvão**. Que sentidos têm as palavras **carvão** e **mina** no contexto?

*O carvão representa a força de trabalho do negro ("a força motriz") e a mina representa o próprio negro, no caso, o lugar de onde o patrão extrai sua riqueza. Logo, carvão e mina representam a exploração do homem pelo homem, ou a exploração do homem negro pelo homem branco.*

30

(Português: linguagens, 2005:30)

A atividade acima constitui um grupo de perguntas que tem por finalidade introduzir o aluno do 1º ano do Ensino Médio no universo literário a partir da diferenciação entre linguagem literária e não-literária, temas da literatura e objetivos da produção estética. Essa

atividade pode ser encontrada na Unidade 1, cujo título é “Linguagem e literatura”. Com o objetivo de trabalhar o viés social da literatura, os autores incluíram a atividade no capítulo 3 denominado “O que é literatura?”

O poema estudado no sub-título “Literatura: o encontro do individual com o social” é do poeta africano José Craveirinha, cujas informações sobre sua participação em processos políticos e produção literária são dadas no box que acompanha a atividade.

Na íntegra, a atividade compreende 6 questões. Uma vez que apenas a primeira e segunda questão nos interessam diretamente por apresentarem elementos que apontam para aspectos da formulação dos discursos, decidimos recortá-las com a finalidade de focalizar apenas aspectos concernentes a este sub-título. Esse recorte visa evitar redundâncias no trabalho, uma vez que as demais questões apresentam facetas que já foram discutidas ao longo do texto.

Nas questões 1 e 2, há um notório interesse dos autores em contextualizar o poema a partir de referências feitas aos interlocutores e ao contexto envolvidos no processo enunciativo. Desse modo, as perguntas contemplam aspectos discursivos fundamentais para a compreensão da discursividade: quem fala, para quem se fala e o contexto de produção do discurso. Nesse sentido, podemos constatar que o texto foi, de certo modo, historicizado para o aluno-leitor.

Não obstante esses elementos que configuram a historicidade do texto tenham sido trazidos para a consideração do aluno, ainda é possível identificar limites que se repetem no modo como aspectos ligados à formulação são trabalhados numa perspectiva que se propõe trabalhar com a leitura da discursividade. Aquilo que Orlandi (2001b:88) diz ser objetivo da análise de discursos pode ser deslocada para uma proposta de leitura dos mecanismos históricos de produção de sentidos:

Há diferentes processos de significação que acontecem no texto, processos que são função da historicidade, ou seja, da história do(s) sujeito(s) e do(s) sentido(s) do texto enquanto discurso. O objetivo da análise é então compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele um objeto lingüístico-histórico. É apreender sua historicidade.

Deslocando as considerações da autora acerca dos procedimentos analíticos seguidos por um(a) analista de discurso para uma proposta didático-pedagógica de ensino de leitura, podemos concluir que as perguntas 1 e 2 da Atividade 6 permanecem num nível bastante superficial no que diz respeito à compreensão do funcionamento discursivo do poema analisado. Podemos acrescentar que os interlocutores e o contexto são trazidos mais com a

finalidade de levar o aluno-leitor a inferir sentidos para o texto e/ou palavras do que possibilitar uma leitura mais acurada acerca dos processos discursivos que definiram aspectos como a coesão do poema, por exemplo. Nesse sentido, a questão 1, embora em seu enunciado faça referência aos interlocutores, direciona a resposta e aponta para um conteúdo objetivamente inscrito no texto sem problematizar a relação existente entre as contradições sociais e o modo de textualização.

Desse modo, não obstante o LDP assumir uma nova roupagem que vai da adoção de uma teoria à organização gráfica, ainda é possível identificar, não raras vezes, atividades que, como afirma Voese (2004:128), desmerecem “a inteligência dos alunos ao negar-lhes as oportunidades e os meios para se construírem como sujeitos.” Nesse tipo de atividade, visa-se a reprodução de sentidos dados pelo texto e/ou estabelecidos pelos autores nas sugestões de respostas que acompanham as perguntas.

O direcionamento dado pelo enunciado da questão e a resposta fixada no manual do professor a qual o aluno-leitor se vê coagido a se ajustar constroem os limites estreitos por onde esse leitor deve transitar sem possibilidade a uma “voz” que permita assumir posições ativas na interação que estabelece com as “vozes” que tecem o arranjo textual. Souza (1999:27) considera que “independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência.” A crença nesse saber definido veiculado pelo LDP (re)produz modelos de ensino de leitura e, por conseguinte, atitudes leitoras que não vão além da orientação dada pelos autores nas diferentes atividades que envolvem os objetos de ensino selecionados.

Essa orientação para a identificação de conteúdos expressos no texto destitui o processo de leitura e de textualização do seu caráter eminentemente interativo, polissêmico, numa palavra: histórico. Reforçar a crença de que o texto é um objeto transparente e desvinculado das condições sócio-históricas de produção que o engendraram é perder de vista a concepção de texto como o lugar do jogo de sentidos, do trabalho da linguagem e funcionamento da discursividade (ORLANDI, 2001).

A (re)produção da concepção do sentido único amarrado ao texto encontra-se profundamente relacionado, na história do ensino de língua materna e estrangeira e da educação de um modo geral, à manutenção de uma ordem social dominante (ZOZZOLI, 2006).

## Atividade 7

**Leitura**

O poema a seguir pertence à obra *Poemas de Deus e do diabo* e é um dos mais conhecidos de José Régio. (Mária Bethânia, no disco *Novos momentos*, Phillips, 1982, faz uma bela declamação desse texto. Se possível, ouça-a.)



Ilustração do próprio José Régio para o poema "Cântico negro".

**Cântico negro**

"Vem por aqui" — dizem-me alguns com olhos doces,  
Estendendo-me os braços, e seguros  
De que seria bom que eu os ouvisse.  
Quando me dizem: "vem por aqui"!  
Eu olho-os com olhos lassos,  
(Há, nos meus olhos, ironias e cansaços)  
E cruzo os braços,  
E nunca vou por ali...

A minha glória é esta:  
Criar desumanidade!  
Não acompanhar ninguém,  
— Que eu vivo com o mesmo sem-vontade  
Com que rasguei o ventre a minha Mãe.

Não, não vou por aí! Só vou por onde  
Me levam meus próprios passos...

Se ao que busco saber nenhum de vós responde,  
Por que me repetis: "vem por aqui"?  
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,  
Redemoinhar aos ventos,  
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,  
A ir por aí...

Se vim ao mundo, foi  
Só para desflorar florestas virgens,  
E desenhlar meus próprios pés na areia inexplorada!  
O mais que faço não vale nada.

Como, pois, sereis vós  
Que me dareis argúlos, ferramentas, e coragem  
Para eu derrubar os meus obstáculos?...  
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,  
E vós amais o que é fácil!

Eu amo o Longe e a Miragem,  
Amo os abismos, as tormentas, os desertos...

Idel! tendes estradas,  
Tendes jardins, tendes caneiros,  
Tendes pátrias, tendes tertos,  
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios.  
Eu tenho a minha Loucura!  
Levanto-a, como um facho, à arder na noite escura,  
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...

Deus e o Diabo é que me guiam, mais ninguém.  
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;  
Mas eu, que nunca princípio nem acabo,  
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!  
Ninguém me peça definições!  
Ninguém me diga: "vem por aqui"!  
A minha vida é um vendaval que se softou.  
É uma onda que se alefantou.  
É um átomo a mais que se animou...

Não sei por onde vou,  
Não sei para onde vou.  
— Sei que não vou por aí!

(p. 57-58)

Fonte: Canário, Sérgio.

**7. O eu lírico dirige-se a seus interlocutores, criticando-os por seus valores e por sua visão de mundo. De acordo com o texto:**

Os interlocutores representam o grupo social dominante ou o indivíduo como um todo. Compartem a visão de mundo conservadora, são falantes em geral que todos adotam seus valores, suas regras e suas regras.

a) Quem provavelmente são esses interlocutores e qual a sua visão de mundo?

b) Em que os valores do eu lírico diferem dos valores de seus interlocutores?

c) Como se sente o eu lírico em sua relação com o mundo?

O eu lírico não aceita soluções prontas. Crê na sua independência moral e ideológica, deseja sempre traçar sua caminho e descobrir seus valores.

(Português: linguagens, 2005:111)

A concepção de texto enquanto receptáculo de idéias codificadas e leitor como decodificador atravessa a Atividade 7 que foi extraída da Unidade 1, capítulo 10, cujos títulos são “História Social do Modernismo” e “A literatura portuguesa no século XX, respectivamente”.

Nessa atividade, como na Atividade 6, os interlocutores mencionados no enunciado das questões servem apenas como pretexto para perguntas que têm o texto como um fim em si mesmo e o sentido como dado previamente. Esse sentido se impõe sobre os sentidos possíveis previstos para um texto (ORLANDI, 1988), porque, no contexto escolar,

o caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada (SOUZA, 1999:27).

Desse modo, o LDP funciona como um instrumento ideológico do Estado que impõe a interpretação que melhor atende aos interesses da classe dominante em detrimento dos sentidos não autorizados. Essa vigilância ideológica operacionalizada pelas editoras e órgãos do governo incumbidos da avaliação, aquisição e distribuição de materiais didáticos regula e legitima a interpretação. Assim, não é qualquer texto que deve assumir um lugar nas páginas do LDP nem qualquer sentido a ser fixado.

Instrumentos desse mecanismo ideológico que produz a homogeneidade de sentido e apaga o caráter polissêmico dos textos e da leitura, os LDPs apresentam um número extenso de atividades voltadas para a mera identificação desprovida de reflexão crítica. Assim, o LDP torna-se o lugar privilegiado para o exercício da massificação das mentalidades.

A Atividade 7, questão 1 **a)**, **b)** e **c)** ilustra bem um modelo corrente de atividades de compreensão que tomam o texto como um lugar desencarnado da situação pragmática de sua produção. Isso fica evidente no enunciado-base que enfatiza a orientação para o texto, como se ele encerrasse todo o sentido e nas perguntas que não oferecem nenhum elemento contextual para que o aluno-leitor infira acerca dos possíveis interlocutores e visão de mundo do eu-lírico. Assim, se por um lado, apagam-se elementos discursivos constitutivos da produção de sentidos, por outro lado, cria-se a ilusão do significado colado às palavras do texto e, desse modo, fecha-se o círculo da interpretação que deixa de ser um processo reflexivo e ativo e passa a um exercício de decodificação que reitera o caráter passivo do leitor e informativo da leitura.

### 3.3.3 CIRCULAÇÃO

#### Atividade 8

## Leitura

### TEXTO I

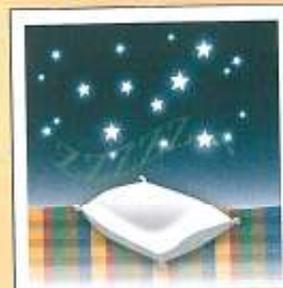
#### Dormir fora de casa pode ser tormento

MIRNA FEITOZA

A euforia de dormir na casa do amigo é tão comum entre algumas crianças quanto o pavor de outras de passar uma noite longe dos pais. E, ao contrário do que as famílias costumam imaginar, ter medo de dormir fora de casa não tem nada a ver com a idade. Assim como há crianças de três anos que tiram essas situações de letra, há pré-adolescentes que chegam a passar mal só de pensar na ideia de dormir fora, embora tenham vontade.

Os especialistas dizem que esse medo é comum. A diferença é que algumas crianças têm mais dificuldade para lidar com ele. "Para o adulto, dormir fora de casa pode parecer algo muito simples, mas, para a criança, não é, porque ela tem muitos rituais, sua vida é toda organizada, ela precisa sentir que tem controle da situação", explica o psicanalista infantil Bernardo Tanis, do Instituto Sedes Sapientiae. Dormir em outra casa significa deparar com outra realidade, outros costumes. "É um desafio para a criança, e novas situações geram ansiedade e angústia", afirma. [...]

(Folha de S. Paulo, 30/8/2001.)



### TEXTO II

#### Tormento não tem idade

- Meu filho, aquele seu amigo, o Jorge, telefonou.
- O que é que ele queria?
- Convidou você para dormir na casa dele, amanhã.
- É o que é que você disse?
- Disse que não sabia, mas que achava que você iria aceitar o convite.
- Fez mal, mamãe. Você sabe que odeio dormir fora de casa.
- Mas, meu filho, o Jorge gosta tanto de você...
- Eu sei que ele gosta de mim. Mas eu não sou obrigado a dormir na casa dele por causa disso, sou?
- Claro que não. Mas...
- Mas o que, mamãe?
- Bem, quem decide é você. Mas, que seria bom você dormir lá, seria.
- Ah, é? E por quê?
- Bem, em primeiro lugar, o Jorge tem um quarto novo de hóspedes e queria estrear com você. Ele disse que é um quarto muito lindo. Tem até tevê a cabo.
- Eu não gosto de tevê.
- O Jorge também disse que queria lhe mostrar uns desenhos que ele fez...
- Não estou interessado nos desenhos do Jorge.
- Bom. Mas tem mais uma coisa...
- O que é, mamãe?
- O Jorge tem uma irmã, você sabe. E a irmã do Jorge gosta muito de você. Ela mandou dizer que espera você lá.
- Não quero nada com a irmã do Jorge. É uma chata.
- Você vai fazer uma desfeita para a coitada...
- Não me importa. Assim ela aprende a não ser metida. De mais a mais você sabe que eu gosto da minha cama, do meu quarto. E, depois, teria de fazer uma mala com pijama, essas coisas...
- Eu faço a mala para você, meu filho. Eu arrumo suas coisas direitinho, você vai ver.
- Não, mamãe. Não insista, por favor. Você está me atormentando com isso. Bem, deixe eu lhe lembrar uma coisa, para terminar com essa discussão: amanhã eu não vou a lugar nenhum. Sabe por que, mamãe? Amanhã é meu aniversário. Você esqueceu?
- Esqueci mesmo. Desculpe, filho.
- Pois é. Amanhã estou fazendo 50 anos. E acho que quem faz 50 anos tem o direito de passar a noite em casa com sua mãe, não é verdade?

(Moacyr Scliar. *O Imaginário cotidiano*. São Paulo: Global, 2001. p. 173-4.)

7. O texto I foi publicado num jornal e trata do medo de algumas pessoas de dormir fora de casa. De acordo com o texto:

- a) Esse medo se restringe às crianças?  
 b) Por que dormir fora de casa causa tanto desconforto às crianças?

2. O texto II foi criado pelo escritor Moacyr Scliar a partir da reportagem lida sobre o medo.

- a) Qual dos dois textos trata de um problema concreto da realidade?  
 b) E qual deles cria uma história ficcional a partir de dados da realidade?

3. O texto II, sendo uma crônica, apresenta vários componentes comuns a outros gêneros narrativos, como fatos, personagens, tempo, espaço e narrador. Além disso, apresenta também preocupação quanto ao modo como os fatos são narrados. O narrador, por exemplo, omite propositalmente uma informação a respeito do filho, que só é revelada no final da história.

*esse texto tratado entre ele e a mãe idem fora do casal e do modo como a mãe trata o filho.*

- a) No início da história, o leitor é levado a crer que o filho é criança ou adulto? Por quê?  
 b) A informação omitida sobre o filho só é revelada no final do texto. O que essa revelação provoca?

4. O diálogo entre mãe e filho deixa "pistas" que permitem imaginar como são as personagens, como é o tipo de vida que levam, seus hábitos, manias, etc.

- a) Você supõe que o filho seja casado ou solteiro? Por quê?  
 b) Como você caracterizaria o filho?  
 c) Que tipo de relacionamento o filho parece ter com a mãe?  
 d) As características do filho têm relação com o estado civil dele?

5. Você observou que os dois textos abordam o medo de dormir fora de casa. Apesar disso, são bastante diferentes. Essas diferenças se devem à finalidade e ao gênero de cada um dos textos, bem como ao público a que cada um deles se destina.

- a) Qual é a finalidade principal do texto I, considerando-se que se trata de uma reportagem jornalística?  
 b) E qual é a finalidade principal do texto II, considerando-se que se trata de uma crônica literária?

6. A fim de sintetizar as diferenças entre os dois textos, compare-os e responda:

- a) Qual deles apresenta uma linguagem objetiva, utilitária, voltada para explicar um assunto ligado à realidade?  
 b) Em qual deles a linguagem é propositalmente organizada a fim de criar duplo sentido?  
 c) Qual deles tem a finalidade de informar o leitor sobre uma situação real?  
 d) Qual deles tem como finalidade entreter, divertir ou sensibilizar o leitor a partir de um tema relacionado a uma situação real?  
 e) Considerando as reflexões que você fez sobre a linguagem dos textos em estudo, responda: Qual deles é um texto literário? Por quê?



"Literatura é novidade que PERMANECE novidade."

(Ezra Pound)

O suporte material e os meios sociais pelos/nos quais os discursos circulam não são meros acessórios adicionados aos textos para facilitar sua difusão. Atualmente, embora acompanhada de ressalvas e resistências por parte de alguns segmentos, desenvolve-se uma discussão profícua no meio acadêmico acerca dos suportes materiais nos quais os discursos são veiculados. Esses trabalhos encaminham-se no sentido de mostrar que há uma relação não apenas acessória, mas constitutiva entre discurso e o meio material que o faz circular socialmente. Discorrendo sobre a relação entre discurso literário e seu suporte, Maingueneau (2006:212) assim se expressa:

A história literária tradicional interessava-se menos pelo campo literário do que pelos detalhes biográficos e pela expressão das mentalidades coletivas nas obras, mas nunca negligenciou totalmente as condições institucionais da literatura. Em contrapartida, o interesse pelos suportes materiais da enunciação é recente. Sem dúvida não faltaram eruditos para estudar as técnicas de imprensa, mas os literatos “puros”, aqueles que se encarregam da interpretação das obras, consideravam mais as narrativas do que as técnicas tipográficas, mais os romances por cartas do que os sinetes de cera ou o modo de envio pelos correios. Não obstante, para tornar pensável o surgimento de uma obra, sua relação com o mundo no qual surge, não podemos separá-la de seus modos de transmissão e de suas redes de comunicação.

Mais adiante, Maingueneau (2006) completa dizendo que a transmissão de um texto não vem depois de sua produção, de modo que a maneira como o texto se institui materialmente é parte integrante de seu sentido. Em linhas gerais, esse autor reconhece que não há uma relação dicotômica entre discurso e suporte em que um é produzido à revelia do outro. Antes, todo discurso é produzido em relação ao gênero discursivo no qual se realiza e ao suporte que possibilita sua circulação.

A Atividade 8 apresenta apenas uma questão em que o suporte onde os discursos foram publicados é mencionado. Não obstante nosso interesse recaia, majoritariamente, sobre essa questão, posto que traz um dado relacionado a este sub-tópico, decidimos analisar toda a atividade. Isso se deve ao fato de que a atividade permite, por um lado, entrever aspectos ainda não discutidos neste trabalho, bem como retornar a pontos já contemplados, mas que julgamos relevantes porque favorecem o aparecimento de novas reflexões.

Essa atividade integra a Unidade 1 do livro do 1º ano e tem como título “Linguagem e Literatura”. Ela apresenta sete capítulos, cujos temas atravessam saberes variados que passam pela linguagem, comunicação, introdução à Literatura, introdução aos gêneros do discurso, gramática e produção textual. As perguntas analisadas se encontram no capítulo “O que é literatura?” e têm, por finalidade precípua, definir literatura a partir do confronto com textos

tidos como não literários e dos pareceres de especialistas e autores.

A questão 1 menciona o jornal, suporte onde o discurso foi publicado, mas não aprofunda nas questões **a)** e **b)** a relação constitutiva e determinante que o discurso produzido entretém com o jornal. É importante ressaltar que os autores apenas mencionam o suporte que permite a circulação do discurso sem estabelecer uma relação estreita e restritiva entre esse suporte, a organização e os efeitos de sentido produzidos por esse discurso. Desse modo, o suporte, nessa questão, figura apenas como uma informação que não é aproveitada nas questões que se seguem ao enunciado-base. É interessante notar que o jornal onde foi publicado o artigo de opinião é um jornal de circulação nacional, cujos artigos, notícias e entrevistas são considerados de boa qualidade, veiculadores da “verdade” e, por isso, dignos da confiança dos leitores brasileiros. Assim, a legitimação dos sentidos produzidos pelo discurso, não se dá apenas pela autoridade que a autora possui em questões sobre crianças e pré-adolescentes ou pelos discursos dos especialistas que são citados, mas também pelo meio que o faz circular socialmente, ou seja, o jornal Folha de São Paulo. O fato de ter sido publicado num jornal de tiragem nacional agrega a esse discurso um efeito de transparência que, por um lado, o legitima e, por outro, o apresenta como uma verdade a ser aceita e reproduzida. Assim, nas questões **a)** e **b)**, temos instruções que orientam o aluno a localizar e transcrever do texto informações previamente estabelecidas.

Além do próprio jornal, suporte veiculador do discurso, outros aspectos, vinculados a esse suporte, poderiam ser levados em consideração a fim de pensar o modo de enunciação do texto analisado, tais como a data de publicação, o momento histórico da publicação, a seção onde o artigo foi publicado, a seções que o antecedem e as que vêm depois, as imagens que o acompanham, bem como outros textos relacionados e que, de alguma forma, respondem a esse discurso. O estatuto do jornal e o estatuto dos objetos lingüísticos e imagéticos que povoam as margens do texto mantêm com ele uma relação determinante, de modo que “é inegável que as mediações materiais não vêm acrescentar-se ao texto como circunstâncias contingentes, mas em vez disso intervêm na própria constituição de sua ‘mensagem’” (MAINGUENEAU, 2006:213).

No enunciado-base da questão 2, não encontramos nenhuma referência ao suporte material onde a crônica “Tormento não tem idade” do escritor Moacyr Scliar foi veiculada. Esse apagamento do suporte na análise do Texto II impossibilita uma reflexão acerca dos efeitos do meio material na organização dos discursos e dos mecanismos de legitimação desses mesmos discursos que, por sua vez, passam também pelos lugares sociais de circulação e pelo estatuto dos meios materiais de transmissão.

Ademais, além da relação dialógica existente entre os textos e que, diga-se de passagem, é explorada de maneira superficial, os autores poderiam explorar melhor o fato dos textos I e II se apresentarem sob a modalidade impressa, mas em suportes diferentes: o Texto I foi publicado na mídia impressa e o Texto II publicado num livro. A partir dessas considerações, as reflexões poderiam ser encaminhadas no sentido de problematizar o valor social da escrita em relação à oralidade em nossa sociedade, do jornal em relação ao livro e do texto jornalístico em relação ao texto literário. Outros aspectos poderiam ser considerados nessa reflexão, como, p. ex., os trajetos sociais que esses discursos percorrem e que constituem as suas condições materiais de circulação.

Sobre a relação dialógica entre os textos para a qual a pergunta aponta, podemos concluir que, embora os autores no enunciado introdutório da questão apresentem informações que apontam para o caráter dialógico dos textos, apenas referem esse aspecto sem aprofundá-lo nas perguntas seguintes. Assim, a dialogicidade estabelecida entre os discursos e mencionada pelos autores, funciona, na questão, apenas como um pano de fundo desvinculado do funcionamento do próprio discurso. Nas perguntas **a)** e **b)** que seguem aos enunciados-base das duas questões, os autores apagam a relação dialógica que constrói para o Texto II um modo de legitimar sua fala e propõem questões que vão na direção da identificação/classificação dos textos através das pistas oferecidas nas perguntas. Assim, a relação dialógica que o LDP faz emergir aos olhos do aluno-leitor permanece como um dado meramente informativo e periférico, desvinculado do funcionamento discursivo dos textos que buscam legitimar-se e construir um efeito de verdade ao estabelecer essas relações.

Essas mesmas considerações poderiam ser estendidas à questão 3 para tecer reflexões sobre o modo de organização do Texto II, posto que o “modo” como os fatos são narrados não se reduzem a uma análise lingüístico-textual, mas encontra-se intrinsecamente relacionado à suas condições de produção. Entre outros aspectos, a atividade poderia ensejar uma discussão sobre o fato de o autor do Texto II ter usado apenas o discurso direto para construir a narrativa. Esse aspecto não é imposto apenas pelo tipo de texto utilizado e pela escolha livre do autor, mas obedece a toda uma ordem lingüístico-discursiva que transita entre os recursos lexicais e morfossintáticos disponíveis na língua e os elementos discursivos que ancoram a organização lingüística à situação enunciativa mediata e imediata. Além disso, a reflexão poderia percorrer o modo como esses discursos procuram legitimar-se ao produzir certos efeitos de sentido: o Texto I, publicado num jornal de reconhecimento nacional, constitui um artigo com ares de cientificidade e, por isso, constrói, durante o processo enunciativo, um “tom” de seriedade que acentua seu caráter científico, formal e verdadeiro; o Texto II percorre

outro caminho e trata o tema discutido no Texto I de maneira lúdica e cômica, de modo que a escolha do tipo de texto e a forma de organizá-lo não são indiferentes a esses mecanismos lingüístico-discursivos que efetivam a legitimidade do discurso. Sobre isso, Maingueneau (2005:93) considera que “enunciar não é somente expressar idéias, é também construir e legitimar o quadro de sua enunciação.”

O processo inferencial exigido para responder a questão 4 limita-se ao elementos textuais que permitem inferir acerca das características civis, físicas e sociais do personagem da crônica.

No enunciado-base da questão 5, os autores afirmam que a diferença composicional existente entre os discursos deve-se à finalidade social, ao gênero em que são produzidos e ao público ao qual se destinam. Não obstante tragam esses aspectos do discurso para o processo de leitura e compreensão, os autores se utilizam deles para levar o aluno-leitor a inferir sobre a finalidade social desses textos, de modo que a reflexão acerca do funcionamento discursivo dos textos a partir desses aspectos fica, mais uma vez, comprometida. A finalidade social, o gênero discursivo e o público não são agenciados pelos autores para trabalhar e fazer refletir sobre os processos pelos quais esses discursos se constituem, de modo que a compreensão implica uma atividade que tem como limite o próprio texto. Outro aspecto interessante é que o enunciado não identifica o lugar social desse “público” mencionado no enunciado-base da questão. Ou seja, esse “público” a que o discurso se dirige é neutro no processo de compreensão porque não há nenhuma identificação acerca do lugar social que esse público ocupa. Compartilhando do pressuposto que afirma que o lugar social dos enunciadores e dos receptores é constitutivo e determinante dos sentidos produzidos e interpretados, entendemos que os discursos não são produzidos para todos os públicos, mas para públicos específicos. Isso constrói para cada discurso um modo próprio de funcionamento. Nessa atividade, o público não é nomeado nem figura nas perguntas **a)** e **b)**, de modo que, novamente, elementos discursivos são trazidos para a atividade sem objetivos claros.

Acerca do gênero discursivo que é referido nas duas questões, temos na questão 5 uma orientação no sentido de fazer refletir sobre a finalidade social dos gêneros em que são produzidos os dois textos. Embora as respostas oferecidas pelo LDP apontem para perguntas estritamente objetivas de acordo com a tipologia de Marcuschi (2008), pensamos que refletir sobre a finalidade social dos gêneros abre espaço para uma reflexão acerca da composição e dos sentidos que emergem em determinados discursos e, nesse aspecto, os autores vão ao encontro do pensamento bakhtiniano que expressa que a escolha do gênero é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, pelo tema e pela situação

concreta em que a comunicação acontece (BAKHTIN, 2006). Se na questão 5 temos uma questão que, de certo modo, permite uma reflexão mínima acerca das restrições que o meio extraverbal exerce sobre o discurso, na questão 6 o gênero discursivo aparece apenas como informação acessória, uma vez que é convocado tão somente para trabalhar aspectos estritamente estruturais do texto.

As atividades de leitura analisadas neste capítulo oferecem um panorama da proposta de análise textual com fins de compreensão no LDP do EM. Esse panorama é pouco animador, uma vez que reitera uma prática de leitura cristalizada nas aulas de Língua Portuguesa e veiculada pelos materiais didáticos. Além disso, a leitura do texto numa perspectiva discursiva, como propõem os autores no MP, fica bastante comprometida em toda a coleção, haja vista as deficiências encontradas na adequação didático-pedagógica do aparato teórico da Análise do Discurso, bem como no uso efetivo dessa teoria nas perguntas voltadas para a compreensão textual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seção conclusiva de um trabalho acadêmico sempre carrega a impressão enganosa de que a hipótese ou as perguntas norteadoras foram respondidas de uma vez por todas. Desvinculado de um paradigma cartesiano que, no interior de sua prática de pesquisa, busca respostas absolutas e definitivas, nosso trabalho apresenta-se como um “olhar”, entre outros, para o objeto livro didático de Língua Portuguesa. Esse “olhar” não tem a pretensão de esgotar, nem mesmo dentro da perspectiva teórica adotada, todas as possibilidades de análise e interpretação a que esse intrincado objeto se presta. Desse modo, a conclusão, neste trabalho, não equivale a uma resposta pronta e única às questões anteriormente estabelecidas. Dentro de uma perspectiva responsiva como a formulada por Bakhtin (2006), podemos dizer que este trabalho se configura como uma resposta a enunciados já produzidos sobre o LDP e, a um tempo, abre caminho para respostas futuras. É assim que vemos e entendemos nossa contribuição às discussões que se desenvolvem no campo da Lingüística Aplicada acerca dos materiais didáticos e, de modo específico, o LDP.

Foi no interior da nossa prática docente enquanto professor-usuário do LDP e do diálogo com as pesquisas produzidas no âmbito da Lingüística Aplicada que identificamos um hiato existente entre o conhecimento produzido no campo da Análise do Discurso e o ensino de Língua Portuguesa, de modo que isso nos instigou a investigar como o LDP tem articulado o ensino de língua materna e as contribuições provenientes das pesquisas em análise do discurso. Essa percepção tornou-se mais aguçada quando entramos em contato com o trabalho de Voese (2004) que assim se expressa a esse respeito na introdução do livro **Análise do Discurso e o Ensino de Língua Portuguesa:**

O presente trabalho tem várias motivações. Todas elas, porém, de um ou outro modo, dizem respeito ao fato de que, na disciplina que se denomina Análise do Discurso, há uma dificuldade muito grande para se passar da fase de conceitualização do objeto – o discurso – para a análise propriamente dita. Além disso, ou exatamente por isso, constato que o Ensino Fundamental e Médio pouco ou nada se beneficiou do que foi produzido até aqui na academia: os livros didáticos, se já não trabalham o texto como código, reduzem, em geral, a função da língua a de representação e a de comunicação (Voese, 2004:14).

A partir da leitura das considerações feitas por Voese sobre as contribuições da Análise do Discurso ao ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, no que tange à compreensão

textual, e das observações realizadas em sala de aula dos materiais didáticos manipulados no ensino de língua materna, interessamo-nos em analisar como o(s) autor(es) de LDP tem(têm) trabalhado leitura e compreensão a partir da perspectiva do discurso.

Assim, balizados pela metodologia adotada e estabelecida para este trabalho, selecionamos a coleção didática, referente ao Ensino Médio, **Português: linguagens**, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. O *corpus* de pesquisa foi constituído pela seção Leitura por apresentar atividades voltadas exclusivamente para a interpretação de textos.

A respeito do arcabouço teórico adotado para possibilitar a reflexão/interpretação das atividades de leitura, optamos por trazer contribuições relacionadas a tendências distintas dentro da Análise do Discurso e não elegemos uma tendência em detrimento de outras. Desse modo, recorreremos a Bakhtin (2002; 2006); Bakhtin/Voloshinov (2002); Maingueneau (2005; 2008a; 2008b) e Orlandi (1988; 1996; 1999; 2001a; 2001b), para compor um roteiro que nos permitisse pensar o texto como discurso e, a partir desse pressuposto, tecer reflexões acerca de como o LDP tem possibilitado a leitura da discursividade.

Durante o trajeto de pesquisa, fizemos um levantamento das políticas do Estado para o LD e da relação que governo, editoras e autores entretêm no processo de avaliação, produção, e distribuição de materiais didáticos. Ao traçarmos um panorama dos processos que envolvem a política para o LD no Brasil, pudemos retirar o véu que encobre as relações e motivações de cunho mercadológico que movimentam o comércio dos materiais didáticos. Essa conclusão baseou-se, entre outros fatores, nas altas somas que envolvem a venda de didáticos como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 0.2 – PNLEM/2008 ENSINO MÉDIO – Valores negociados**

EDITORA	TIRAGEM TOTAL	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	CADERNOS TIPOGRÁFICOS	RS CADERNO	RS EXEMPLAR	VALOR TOTAL
Moderna	7.618.580	44	173.150	180.280.898	0,2799	6,62	<b>50.402.465,64</b>
Saraiva	2.555.915	28	91.283	93.909.623	0,3311	12,16	<b>31.083.572,74</b>
Ática	2.610.470	30	87.016	86.653.043	0,3288	10,91	<b>28.483.585,63</b>
Nova Geração	1.318.362	6	219.727	64.692.481	0,3611	19,51	<b>25.723.246,15</b>
FTD	1.421.335	12	118.445	52.453.416	0,3177	11,72	<b>16.653.149,84</b>
Escala	777.960	2	388.980	32.726.892	0,3788	15,93	<b>12.389.541,36</b>
Scipione	634.943	18	35.275	19.035.539	0,3511	10,52	<b>6.678.671,37</b>
Cia da Escola	289.394	2	144.697	10.787.442	0,5099	19,00	<b>5.499.433,06</b>

IBEP	311.227	12	25.936	8.483.978	0,4277	11,65	<b>3.627.063,29</b>
Positivo	435.001	18	24.167	6.561.388	0,3788	5,71	<b>2.483.545,82</b>
Do Brasil	135.660	10	13.566	4.773.721	0,4055	14,26	<b>1.934.949,70</b>
Base	139.999	14	10.000	3.126.849	0,5677	12,67	<b>1.774.268,53</b>
<b>TOTAL</b>	<b>18.248.846</b>	<b>196</b>	<b>93.106</b>	<b>563.485.269</b>	<b>0,3314</b>	<b>10,23</b>	<b>186.733.493,13</b>

Em virtude do número expressivo de vendas para o Estado, as editoras e os autores esforçam-se por ajustar a obra didática às exigências feitas pelo cliente que mais consome materiais didáticos no país: o Governo Federal. Na corrida por fazer valer a máxima popular que afirma que quem manda é o cliente, autores e editoras conjugam esforços com vistas a um objetivo comum: produzir materiais didáticos que atendam às diretrizes dos programas de avaliação do MEC. Afinal de contas, não ter o livro aprovado significa perder, por um lado, o prestígio conferido por figurar no Catálogo Nacional do Livro Didático e, por outro, o valor exorbitante pago pelo Estado pelo material adquirido. Sobre o autor do LD, Oliveira *et alii* (1984:74) afirma que ele “é uma peça na engrenagem e acaba por ganhar muito dinheiro quando faz a máquina editorial funcionar bem.”

A coleção didática **Português: linguagens** analisada neste trabalho consta do Catálogo do MEC entre as 10 coleções do Ensino Médio aprovadas no processo avaliativo do PNLEM/2009. Entre as perspectivas teóricas que fundamentam o ensino de língua materna na obra encontra-se a Análise do Discurso. Tomando por base a filiação teórica adotada pelos autores para fundamentar a proposta de ensino de leitura, produção textual e gramática na obra e o arcabouço teórico elaborado neste trabalho, analisamos as atividades propostas nos três livros da coleção. Com já foi dito, a finalidade da análise é entender como o LDP tem trabalhado aspectos discursivos em suas atividades de compreensão. Essa análise possibilitou que chegássemos às conclusões que exporemos nos parágrafos seguintes.

Num primeiro momento, nossos dados apontaram para uma lacuna bastante significativa existente entre a teoria adotada pelos autores e o encaminhamento dado às atividades de leitura. Embora afirmem que o ensino de leitura e compreensão esteja embasado nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, o que encontramos foram atividades que exigem do aluno-leitor o reconhecimento de aspectos formais do texto a fim de justificar o seu pertencimento a determinado movimento literário. Essa atividade de mera identificação de palavras, expressões e trechos dos textos literários é estendida ao conteúdo desses mesmos textos, de modo que se “privilegia muito frequentemente o reconhecimento e a reprodução de formas e sentidos” (ZOZZOLI, 2002:17).

Ao privilegiar o reconhecimento de aspectos formais, perde-se a dimensão discursiva do texto e a compreensão reduz-se à materialidade lingüística desvinculada dos processos sócio-históricos e dos sujeitos envolvidos na comunicação discursiva. Se toda produção discursiva é compartilhada por sujeitos historicamente situados (BAKHTIN, 2002), então todo discurso carrega as marcas dos processos que envolvem essa interação socialmente constituída.

Durante a análise, percebeu-se também que aspectos discursivos figuram no enunciado das questões com o objetivo de levar o aluno-leitor a inferir determinados sentidos e, raras vezes, para fazê-lo refletir sobre o funcionamento discursivo do texto. Ao apontar esse procedimento como negativo, não queremos dar a entender que perguntas que solicitam do aluno a identificação de determinados elementos textuais ou o levam a inferir sentidos possíveis para um texto sejam perguntas desnecessárias ao processo de compreensão. A bem da verdade, o que queremos apontar é que, uma vez que a Análise do Discurso propõe, em seu programa teórico, a compreensão de como o texto funciona discursivamente e não a consideração de determinados elementos extratextuais com a finalidade de inferir sentidos, as perguntas deveriam encaminhar a reflexão do aluno-leitor para o entendimento desse funcionamento. Isso o LDP não faz. Desse modo, a teoria adotada pelos autores não é usada efetivamente no LD e figura apenas como condição para a aprovação desse material nos processos de avaliação do governo.

Em todas as questões analisadas, percebemos uma forte tendência por parte dos autores em reiterar uma prática de leitura aos moldes da perspectiva estruturalista, embora expressem assumir uma perspectiva sociointeracionista e afirmem buscar na Análise do Discurso contribuições teóricas para o trabalho com o ensino de língua materna. Isso, a nosso ver, acentua os problemas já apresentados em pesquisas que tiveram início na década de 60, uma vez que, se antes, nós tínhamos livros que não assumiam claramente uma perspectiva teórica e apresentavam, explicitamente, uma concepção de língua e texto dentro dos parâmetros estruturalistas, hoje, temos livros que simulam uma recusa ao método estruturalista de ensino, embora permaneçam fortemente ligados a essa tendência teórica.

A pressão político-ideológica exercida pelos programas de avaliação do livro didático tem levado os autores a assumirem as perspectivas teóricas fixadas por esses programas em suas diretrizes e guias e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais sem a utilização de critérios que garantam a adaptação didático-pedagógica das teorias adotadas e sua aplicação às atividades que visam o ensino-aprendizagem de leitura. Isso ficou evidente em nossas análises e, se por um lado, os resultados apresentados refletem a falta de critério pedagógico e

conhecimento teórico na aplicação de uma determinada teoria, por outro lado, apontam para a fragilidade da prática avaliativa do PNLEM. Embora não caiba uma discussão mais acurada sobre os limites do PNLEM neste trabalho, queremos fazer algumas considerações sobre uma lacuna evidenciada na relação entre o parecer do Catálogo do PNLEM/2009 sobre a coleção analisada e a realidade das atividades encontradas.

Na análise da coleção **Português: linguagens** constante do Catálogo, encontramos uma avaliação positiva acerca da atualização bibliográfica e adequada utilização do arcabouço teórico adotado pelos autores. Em nossa análise, obtivemos resultados que ensejaram numa avaliação diversa daquela feita pelo programa no que diz respeito ao uso e aplicação pedagógica de conceitos teóricos relativos à Análise do Discurso. De um modo geral, deparamo-nos com uma utilização superficial, quando não errônea, desses conceitos. A simplificação da teoria leva a incoerências que ficam evidentes, p. ex., no uso indiscriminado de conceitos como intertextualidade, interdiscursividade e dialogismo em que um é tomado pelo outro como se se tratasse do mesmo conceito e não tivessem peculiaridades que os distinguem.

Essa discrepância entre o parecer apresentado no Catálogo do MEC e o que realmente se faz na operacionalização da(s) teoria(s) adotada(s) é indicativo de um procedimento avaliativo que considera apenas o uso de terminologias correntes na academia no interior da obra em detrimento da verificação do uso efetivo e coerente dos conceitos teóricos em atividades de leitura, produção textual e gramática no LDP.

Ao apresentar essas críticas ao LDP e ao PNLEM, não assumimos uma postura radical que nega veementemente qualquer avanço feito na proposta de ensino de língua materna em materiais didáticos e nos instrumentos de avaliação construídos pelo Estado. Concordamos com Marcuschi (2008:53), quando diz que

hoje a cena já está bastante mudada em relação às últimas gerações de manuais didáticos, tendo em vista o processo de avaliação por parte do MEC no Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD). Já se cuida mais da presença de uma maior diversidade de gêneros, de um tratamento mais claro da compreensão. Mas é evidente, (...), que nem tudo ainda é como se gostaria que fosse.

Ao que nos parece, a partir da realidade analisada, o percurso a caminho de um material didático de qualidade ainda se mostra longo. Desse modo, este trabalho de pesquisa tem a finalidade de intervir nesse processo no sentido de permitir reflexões sobre a suposta qualidade dos livros recomendados pelo MEC e, simultaneamente, ensejar propostas para um

ensino de leitura que não se reduza à identificação daquilo que o autor quis dizer ou de itens formais, mas possibilite a compreensão do funcionamento discursivo do texto numa atividade que permita passar de um nível parafrástico a um nível polissêmico de leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, I. L. **Do signo ao discurso: introdução à Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer – palavras e ações**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre a poética sociológica)**. Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BATISTA, A. A. G. **A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático**. In: ROJO, R; BATISTA, A. A (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral I**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Problemas de Lingüística Geral II**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.
- BORTONI-RICARDO, S. T. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1981.
- BUNZEN, C. S. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Recife, 2005.
- CARVALHO, R. C.; LIMA, P. **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. v 1, 2 e 3. 5 ed. São Paulo: Atual Editora, 2005
- \_\_\_\_\_. **Português: linguagens**. 8ª série. 2 ed. São Paulo: Atual, 2002.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. **Concepções de leitura na (Pós-)Modernidade**. In: CARVALHO, R. C.; LIMA, P. *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

DIONÍSIO A. P.; BEZERRA M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DIONÍSIO A. P.; MACHADO, A. R. BEZERRA M. A (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. Campinas, Pontes, 1988.

FERREIRA, M. C. L.. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: **A leitura e os leitores**. ORLANDI, Eni Puccineli (Org.). São Paulo: Pontes, 1998, p. 201-208.

FNDE. **Programas de livros didáticos**. Brasília, 2009.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 1995.

FREITAG, B. *et alii*. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Diagnóstico do setor editorial brasileiro**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1998.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. **Da enunciação ao acontecimento discursivo em Análise do Discurso**. In: GUIMARÃES, E. *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

GUIMARÃES, E. **Enunciação e história**. In: GUIMARÃES, E. (org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006b.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cenas da Enunciação**. POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Gênese dos Discursos**. Trad. POSSENTI, S. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

\_\_\_\_\_. **O contexto da obra literária.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO A. P.; BEZERRA M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO A. P.; MACHADO, A. R. BEZERRA M. A (Orgs). **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MEC. **Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.** Brasília, 2009.

MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. MEC, 2008.

MENEZES, C. Z; MATOS PAULO, M. K. **Estudos de Língua Portuguesa.** São Paulo: Editora FTD, [1980?].

MUSSALIN, F.; BENTES. **Introdução à Lingüística:** domínios e fronteiras. vol. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MUSSALIN, F.; BENTES. **Introdução à Lingüística:** domínios e fronteiras. vol. 2. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, J. B. A *et alii*. **A política do livro didático.** São Paulo: Sumus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.

ORLANDI, E. **Leitura e Discurso.** São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_ (org.). **A leitura e os leitores.** São Paulo: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes: 2001a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. São Paulo: Pontes, 2001b.

\_\_\_\_\_; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). **Discurso e textualidade.** São Paulo: Pontes, 2001.

PAVEAU, M-A.; SARFATI, G-E. **As grandes teorias da lingüística:** da gramática comparativa à pragmática. Trad. GREGOLIN, M. R. São Carlos: Clara Luz, 2006.

PINTO, J. P. **Pragmática**. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. 5. ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: ed. da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso**: três épocas. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997, pp 61-151.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3ed. Campinas: Pontes, 2002.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ROJO, R; BATISTA, A. A (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RUIZ, Eliana. “A ‘interpretação do texto’ no livro didático de português”. In: **Leitura: Teoria & Prática**. Ano 7. Nº 11, 1988.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SIGNORINI, Inês. “Repensando a questão da língua legítima na sociedade democrática”. In: Luiz Paulo Moita Lopes (Orgs.). **Novos modos de teorizar e fazer Lingüística Aplicada**, 2004.

SOARES, M. “Um olhar sobre o livro didático”. In: **Presença Pedagógica**. Volume 2. Nº 12 Dimensão, 1996.

\_\_\_\_\_. “O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor”. In MarildesMarinho (Org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, (2001a).

\_\_\_\_\_. “**Que professores de Português queremos formar?**”. In: Maria Elias Soares (Org.) *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. Volume 1. Fortaleza: Imprensa Universitária, (2001b).

SOUZA, Deusa Maria. **Autoridade, Autoria e Livro didático**. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

TRAVAGLIA, C. L. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VOESE, I. **Análise do Discurso e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global Editora, 2009.

ZOZZOLI, R (Org.). **Ler e produzir**: discurso, texto, e formação do sujeito leitor/produtor. Maceió: Edufal, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas**. In: Leffa, V. (org.). Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

ZOZZOLI, R. e OLIVEIRA, M. B. (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

## ANEXOS

**TIPOLOGIA DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO EM  
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS 1980-1990**

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?"	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ligue:</li> <li>Lilian - <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i></li> <li>Mamãe - <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i></li> </ul>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos freqüentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Copie a fala do trabalhador.</li> <li>■ Retire do texto a frase que...</li> <li>■ Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto.</li> <li>■ Transcreva o trecho que fala sobre...</li> <li>■ Complete de acordo com o texto.</li> </ul>
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto ( <i>O que, quem, quando, como, onde...</i> ) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Quem comprou a meia azul?</li> <li>■ O que ela faz todos os dias?</li> <li>■ De que tipo de música Bruno mais gosta?</li> <li>■ Assinale com um x a resposta certa.</li> </ul>
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?</li> </ul>
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Qual a moral dessa história?</li> <li>■ Que outro título você daria?</li> <li>■ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...</li> </ul>
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas extemo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Qual a sua opinião sobre...? Justifique.</li> <li>■ O que você acha do...? Justifique.</li> <li>■ Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?</li> </ul>
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ De que passagem do texto você mais gostou?</li> <li>■ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.</li> <li>■ Você concorda com o autor?</li> </ul>

8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dê um exemplo de pleonasma vicioso (Não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição)</li> <li>■ Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)</li> </ul>
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Quantos parágrafos tem o texto?</li> <li>■ Qual o título do texto?</li> <li>■ Quantos versos tem o poema?</li> <li>■ Numere os parágrafos do texto.</li> <li>■ Vá ao dicionário e copie os significados da palavra.</li> </ul>