

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

**WESLEY LUIS CARVALHAES**

**O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: ABORDAGEM DISCURSIVA  
DE EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTO**

**Goiânia**

**2016**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Wesley Luis Carvalhaes

Título do trabalho: O livro didático de português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto

3. Informações de acesso ao documento:


Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 11/06/2018

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

**WESLEY LUIS CARVALHAES**

**O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: ABORDAGEM DISCURSIVA  
DE EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos; Linha de Pesquisa 7 – Língua, Texto e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

**Goiânia**

**2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Carvalhaes, Wesley Luis

O livro didático de português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto [manuscrito] / Wesley Luis Carvalhaes. - 2016.

174 f.

Orientador: Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2016.

Bibliografia.

Inclui siglas, tabelas.

1. Livro didático de português. 2. Questões de compreensão de texto. 3. Interação verbal. 4. Bakhtin. I. Marquez da Fonseca Fernandes, Eliane, orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ATA Nº 03/2016

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO  
DO ALUNO WESLEY LUÍS CARVALHAES

Aos oito dias do mês de abril do ano de dois mil e dezesseis, a partir das treze horas e trinta minutos, no Cinema da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “O livro didático de português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (Presidente/Faculdade de Letras/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Agostinho Potenciano de Souza (Faculdade de Letras/UFG), Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho (Faculdade de Letras/UFG), Professora Doutora Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo (Universidade de Brasília), Professor Doutor Hélivio Franki de Oliveira (PPG MIELT/ Universidade Estadual de Goiás). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos oito dias do mês de abril do ano de dois mil e dezesseis.

Prof. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes- Presidente

Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza

Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho

Prof. Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo

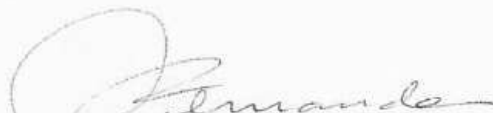
Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira

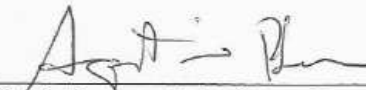
Visto:   
Prof. Dra. Joana Plaza Pinto

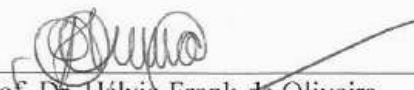
WESLEY LUIS CARVALHAES


**O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: ABORDAGEM  
DISCURSIVA DE EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTO**

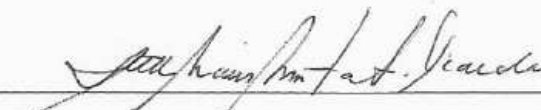
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, defendida em 08 de abril de 2016 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes  
(Presidente – Orientadora – PPGLL/UFG)

  
Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza  
(Membro – PPGLL/UFG)

  
Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira  
(Membro – PPG-MIELT/UEG)

  
Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho  
(Membro – PPGLL/UFG)

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Stella Maris Bortoni-Ricardo  
(Membro – PPGL/UnB)

À memória de minha avó,  
Itelvina Fernandes Carvalhaes,  
com quem aprendi a fé e a coragem.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é o reconhecimento de que, nas várias estradas por que caminhamos, nunca estamos sós. Sempre há alguém cujo ombro nos ampara e cujo braço nos empurra. Como poetizaram Vinicius de Moraes e Baden Powell, “a vida é arte do encontro / embora haja tanto desencontro pela vida”. A vida acadêmica é cheia de desencontros. O caminho é árduo, há pedras em profusão. Mas há mãos que se juntam e nos ajudam a carregar o peso dos dias, dos livros, das pedras e do constante aprendizado que é a existência. Nesse caminho árduo, de repente, o encontro se faz: com Deus, com os outros e com nós mesmos. E são esses encontros que me levam a agradecer!

A Deus Uno e Trino, o dom da vida e a graça da fé, força que nos move no constante devir.

A meus pais Sebastião e Divina, a educação recebida, a compreensão irrestrita e o amor incondicional.

Aos familiares, especialmente aos tios Ângelo e João Roberto e às tias Aparecida, Eunice Maria, Maria de Lourdes, Maria Aparecida e Maria Luíza, o carinho de sempre e a torcida por meu sucesso.

Ao irmão que a vida me deu, Fábio Stoffels, a amizade verdadeira, os tantos “puxões de orelha”, o ombro amigo, a alegria do dia a dia e a comunhão de vida.

Ao amigo Ângelo Dias, a presença amorosa nos maus e bons momentos, o afeto, o incentivo e a capacidade de ver em mim muito mais do que eu sou.

Ao amigo Gilmar Moreira, o companheirismo, o incentivo e a torcida para que tudo desse certo.

Às amizades feitas na graduação e na pós-graduação, a convivência carinhosa e a troca de experiências.

À orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliane Marquez, a paciência incansável, a orientação segura, o sorriso sempre aberto e o incentivo a voos mais altos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação com quem fiz disciplinas, Prof. Dr. Alexandre Costa, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliane Marquez, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes Paniago e Prof. Dr. Sebastião Milani, as aulas motivadoras que colaboraram para meu amadurecimento acadêmico.

Aos examinadores da qualificação, Prof. Dr. Agostinho Potenciano, Prof<sup>ª</sup>. Madalena Teixeira e Prof. Dr. Sebastião Milani, as valiosas contribuições, observações e direcionamentos.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação, Bruno Calassa, Consuelo Costa e Pedro Henrique, a prontidão em ajudar e o atendimento sempre simpático.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, a concessão da bolsa de doutorado que me possibilitou maior dedicação aos estudos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a concessão da bolsa de doutorado sanduíche no exterior que me permitiu estudar na Universidade de Lisboa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Madalena Teixeira, a acolhida carinhosa em Portugal e a orientação competente durante meu estágio sanduíche na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Às queridas portuguesas, tia Altina Neves e prima Cristina Neves, que me acolheram em Lisboa, abrindo sua casa e seu coração a esse estudante brasileiro.

Aos amigos e amigas que fiz em Portugal, o acolhimento e o carinho.

Aos colegas de trabalho, o incentivo e a força.

Aos alunos de ontem, de hoje e de amanhã, o desejo de sempre professar minha esperança na humanidade, ensinando e aprendendo, sendo professor.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para que eu chegasse, alcançando bom êxito, ao fim dessa etapa, meu reconhecimento e gratidão.

In principio erat Verbum,  
et Verbum erat apud Deum,  
et Deus erat Verbum. (Ioannes 1,1)

## RESUMO

O trabalho *O livro didático de português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto* objetiva analisar, à luz das contribuições teóricas dos estudos do texto e do discurso, as operações propostas por questões de compreensão de texto no livro didático de português (LDP), verificando como essas questões concretizam as concepções de língua, texto, ensino e leitura que os autores do livro apresentam no manual do professor que acompanha o LDP. A pesquisa toma como corpus de análise as questões de interpretação de texto de dois dos LDP de 9º ano do ensino fundamental mais adotados nas escolas públicas estaduais de Goiânia por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no triênio 2011-2013: Cereja e Magalhães (2010) e Beltrão e Gordilho (2010). O estudo apoia-se sobre a concepção de língua como interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006) e entende o texto como processo social e histórico marcado pelo dialogismo. A leitura é tomada como uma atividade social por meio da qual o sentido é construído no curso das situações de interação social. A pesquisa apropria-se da noção de discurso como efeito de sentido (PÊCHEUX, 1990, 1997) e trata a leitura nessa perspectiva, pois o que alguém enuncia está ligado ao momento social e histórico em que se insere e a outros fatores que condicionam o dizer, bem como os sentidos que podem ser a partir dele construídos. Com a intenção de observar as condições históricas de produção e circulação do material didático no Brasil, o estudo realiza um percurso historiográfico-linguístico do LDP e mostra que o governo exerce um controle da produção didática por meio de dispositivos como o PNLD. Para o tratamento das questões de compreensão, é utilizada a metodologia da pesquisa documental com abordagem qualitativa e são aproveitadas como categorias de análise as tipologias de Marcuschi (1996). As análises identificam que os manuais do professor dos LDP selecionados apresentam, como suporte teórico para a elaboração dos livros, noções de língua, texto e leitura fundamentadas sobre a concepção bakhtiniana de língua como interação verbal. Mas essas noções não se concretizam na maioria dos exercícios propostos para o trabalho com o texto. As questões de compreensão de texto dos LDP analisados são constituídas majoritariamente por perguntas sobre elementos objetivamente situados no texto ou sobre operações de caráter metalinguístico e, portanto, desconsideram os elementos extratextuais a serem discutidos nas atividades que entendem a leitura como prática social. Nesse sentido, há um descompasso entre os aspectos teóricos apontados no manual do professor dos LDP analisados e as questões propostas para a abordagem do texto. Desse modo, os exercícios de interpretação dos LDP analisados não materializam a noção de língua, de ensino, de leitura e de sentido explícita no manual do professor que acompanha esses mesmos LDP.

**Palavras-chave:** Livro didático de português. Questões de compreensão de texto. Interação verbal. Bakhtin.

## ABSTRACT

The doctoral dissertation *O livro didático de português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto* (*The Portuguese textbook: a discourse approach to text comprehension exercises*) aims to analyze, under the lights of theoretical contributions from text and discourse studies, the operations proposed by text comprehension questions in the Portuguese textbook (*Livro Didático de Português*, or LDP), investigating in what manner these questions bring to life the conceptions of language, teaching and reading presented by the authors in the teacher's book that comes along with the LDP. The research takes as its analytical *corpus* the text interpretation questions from two high school ninth grade LDPs. Both books were amongst the most adopted in state public schools of the city of Goiânia (Goiás State, Brazil), under the sponsorship of the textbook national program (*Plano Nacional do Livro Didático*, or PNLD) for the triennium 2011-2013. They are: Cereja and Magalhães (2010), and Beltrão and Gordilho (2010). The study adopts the concept of language as verbal interaction (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006), and perceives the text as a social and historical process, characterized by the dialogism. Reading is faced as a social activity, through which the meaning is built in the course of social interaction situations. The investigation seizes its north from the notion of discourse as a meaning effect (PÊCHEUX, 1990, 1997), and treats reading in this perspective, since what someone enunciates is connected to the social and historical moment in which he or she is inserted, as well as to other factors that influence the speech and the meanings that can be built from it. In order to observe the historical conditions for producing and distributing didactic materials in Brazil, this study takes a historiographical and linguistic path of the LDP, showing that the government controls the didactic production through mechanisms such as the above-mentioned PNLD. Regarding the text comprehension questions, the documental research methodology has been applied to the study, with a qualitative approach. The analytical categories chosen are the typologies of Marcuschi (1996). The analysis shows that the two LDPs' teacher's books in perspective present, as theoretical support for their elaboration, notions of language, text, and reading, rooted on Bakhtin's concept of language as verbal interaction. However, these notions do not come to reality in the majority of the exercises proposed for working with the texts. As for the LDPs' text comprehension questions analyzed, they are centered mainly on elements objectively found in the text or on operations of metalinguistic nature. Therefore, they do not take into consideration the extra-textual elements to be discussed in activities that comprehend reading as a social practice. In this sense, there is a mismatch between the theoretical aspects indicated in the LDPs' teacher's books analyzed and the proposed questions for approaching the text. Consequently, the LDPs' text interpretation exercises analyzed do not materialize the language, teaching, reading, and meaning notions displayed in the corresponding teacher's textbook.

**Keywords:** Portuguese textbook. Text comprehension questions. Verbal interaction. Bakhtin.

## LISTA DE SIGLAS

|           |  |
|-----------|--|
| AD        | Análise do Discurso  |
| CNLD      | Comissão Nacional do Livro Didático  |
| COLTED    | Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático  |
| FAE       | Fundação de Assistência ao Estudante   |
| FENAME    | Fundação Nacional do Material Escolar  |
| FNDE      | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  |
| FTD       | Editora FTD  |
| INL       | Instituto Nacional do Livro Didático   |
| LD        | Livro Didático   |
| LDP       | Livro Didático de Português  |
| LDP 1     | <i>Português: linguagens</i> (CEREJA; MAGALHÃES, 2010)                                       |
| LDP 2     | <i>Língua Portuguesa – Diálogo</i> (BELTRÃO; GORDILHO, 2010)                                 |
| LIVRES    | Banco de Dados Virtual dos Livros Escolares  |
| MEC       | Ministério da Educação   |
| MEC/USAID | Acordo entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development |
| NGB       | Nomenclatura Gramatical Brasileira   |
| PCN       | Parâmetros Curriculares Nacionais  |
| PLID      | Programa do Livro Didático   |
| PLIDEF    | Programa do Livro Didático para o 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  |
| USP       | Universidade de São Paulo  |
| SAEB      | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica   |
| SIMAD     | Sistema do Material Didático   |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 14  |
| <b>CAPÍTULO 1 LÍNGUA, TEXTO E DISCURSO: APONTAMENTOS TEÓRICOS</b> ....                         | 19  |
| 1.1 Estudos pré-saussurianos: Condillac e Humboldt .....                                       | 20  |
| 1.2 A língua como objeto da linguística: o pensamento de Saussure .....                        | 24  |
| 1.3 A língua como interação verbal: as contribuições de Bakhtin .....                          | 27  |
| 1.4 A noção bakhtiniana de texto: enunciado e dialogismo .....                                 | 33  |
| 1.5 A noção de discurso em Pêcheux .....   | 41  |
| <b>CAPÍTULO 2 LEITURA E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO</b> .....  | 45  |
| 2.1 Concepção dialógica de leitura: o signo ideológico e a compreensão responsiva .....        | 45  |
| 2.2 Estudos sobre leitura: um processo, alguns conceitos .....                                 | 52  |
| <b>CAPÍTULO 3 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UM PERCURSO HISTORIOGRÁFICO-LINGUÍSTICO</b> ..... | 58  |
| 3.1 O material didático no Brasil-Colônia .....  | 60  |
| 3.2 Alguns pontos para a compreensão da produção editorial didática no Brasil .....            | 65  |
| 3.3 A produção de material didático e a regulamentação do governo.....                         | 69  |
| 3.4 Órgãos governamentais de controle do livro didático .....                                  | 75  |
| 3.5 O livro didático de português ontem e hoje: um olhar sobre algumas fontes.....             | 81  |
| 3.5.1 Anos anteriores a 1980 .....   | 81  |
| 3.5.2 Década de 1980 .....   | 85  |
| 3.5.3 Década de 1990 .....   | 87  |
| 3.5.4 Anos entre 2000 e 2010 .....   | 90  |
| <b>CAPÍTULO 4 A COMPREENSÃO DE TEXTO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS</b> .....                | 93  |
| 4.1 Seleção do corpus e metodologia.....   | 93  |
| 4.2 Os trabalhos de Marcuschi: as categorias de análise .....                                  | 98  |
| 4.3 Análise das questões de compreensão de texto de <i>Português: linguagens</i> .....         | 106 |
| 4.3.1 Estrutura das atividades de leitura em <i>Português: linguagens</i> .....                | 109 |
| 4.3.2 Questões do tipo evidentes, cópias e objetivas em <i>Português: linguagens</i> .....     | 113 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.3.3 Questões do tipo inferenciais, globais e subjetivas em <i>Português: linguagens</i> ....               | 124 |
| 4.3.4 Questões do tipo vale-tudo, impossíveis e metalinguísticas em <i>Português: linguagens</i> .....       | 135 |
| 4.3.5 Questões do tipo híbridas em <i>Português: linguagens</i> .....  | 140 |
| 4.3.6 Algumas considerações sobre a leitura em <i>Português: linguagens</i> .....                            | 142 |
| 4.4 Análise das questões de compreensão de texto em <i>Língua Portuguesa - Diálogo</i> ....                  | 143 |
| 4.4.1 Estrutura das atividades de leitura em <i>Língua Portuguesa - Diálogo</i> .....                        | 144 |
| 4.4.2 Questões do tipo evidentes, cópias e objetivas em <i>Língua Portuguesa - Diálogo</i>                   | 145 |
| 4.4.3 Questões do tipo inferenciais, globais e subjetivas em <i>Língua Portuguesa - Diálogo</i> .....        | 150 |
| 4.4.4 Questões do tipo vale-tudo, impossíveis e metalinguísticas em <i>Língua Portuguesa - Diálogo</i> ..... | 154 |
| 4.4.5 Algumas considerações sobre a leitura em <i>Língua Portuguesa - Diálogo</i> .....                      | 156 |
| 4.5 A leitura em <i>Português: linguagens</i> e <i>Língua Portuguesa - Diálogo</i> .....                     | 157 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 160 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 163 |

## INTRODUÇÃO

Em nossa atividade como professor de língua portuguesa no ensino básico, a utilização do material didático sempre acabou por influenciar e condicionar a prática pedagógica. Diante de tal constatação, surgiu o interesse por uma investigação que possibilitasse compreender o livro didático de português (LDP) em uma perspectiva mais ampla. A etapa inicial desta pesquisa deu-se durante o mestrado em Letras e Linguística, na Universidade Federal de Goiás (2007-2009). No mestrado, analisamos a maneira como os textos de apresentação dos LDP constituem-se como processos de objetivação do sujeito aluno e apresentamos a dissertação *Textos de apresentação em livros didáticos de português: processos de objetivação do sujeito aluno*.

Mesmo após a conclusão do mestrado, o LDP, em razão de sua pluralidade constitutiva, continua sob o foco de nossa investigação. Agora, como professor do ensino superior, atuando na formação de professores de língua portuguesa, nossa atenção de pesquisador, como aluno do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, volta-se para o modo como os LDP propõem o trabalho com a leitura, compreensão e interpretação de textos, por meio de questões específicas.

Desse modo, à luz das contribuições teóricas dos estudos do texto e do discurso, nossa pesquisa analisa questões de compreensão e interpretação de texto em LDP, comparando-as à concepção de língua, texto, ensino e leitura que os autores do livro apresentam no manual do professor que acompanha os LDP.

Levamos em conta os trabalhos de Marcuschi (1996, 2002, 2008), que já tratou de alguns aspectos relativos à compreensão e interpretação de texto em LDP. Segundo esse pesquisador, os LDP editados entre os anos de 1980-1990 são permeados por uma noção receituária, que se revela no tratamento dado ao ensino de leitura. Os estudos de Marcuschi (1996, 2002, 2008) não tratam da análise do manual do professor, centram-se sobre os exercícios de interpretação do LDP e concluem que a leitura, nos livros analisados, não é pensada como uma atividade de interação social, de modo que o sentido é visto como um produto determinado a ser apreendido pelo aluno.

Marcuschi (1996) afirma que o estudo por ele publicado poderia servir como orientação para o tratamento futuro de questões relativas ao problema da compreensão de texto nos LDP. Exatamente nessa dimensão de retomada de um estudo anterior, insere-se nossa pesquisa. Segundo Marcuschi (1996), a estrutura das questões dos LDP analisados,

editados entre 1980 e 1990, deixam subjacentes as noções de língua, de leitura e de sentido em que se apoiam os autores para a elaboração do LDP. De maneira geral, conforme conclui Marcuschi (1996), a língua é entendida como um instrumento de comunicação transparente e homogêneo, o que leva a um tratamento estático da noção de leitura, vista como a identificação de um sentido determinado pelo autor do texto.

Aproveitando as categorias estabelecidas por Marcuschi (1996, 2002, 2008), tomamos como corpus questões de compreensão de texto de dois LDP: *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado em 2010, e *Língua Portuguesa - Diálogo*, de Tereza Gordilho e Eliana Santos Beltrão, também publicado em 2010. Esses livros foram selecionados para constituir nosso corpus por serem os dois LDP mais adotados pelas escolas públicas estaduais de Goiânia no triênio 2011-2013.

Para o tratamento de nosso objeto de estudo, utilizamos a metodologia da pesquisa documental com abordagem qualitativa. A pesquisa documental, conforme Bravo (2008) e Cellard (2008), permite a compreensão da realidade por meio do documento, entendido como tudo aquilo que o ser humano cria e que se mostra como indício de sua ação, concretizando seus valores acerca de determinada realidade e/ou de determinado tema. Nesse sentido, entendemos o LDP como um documento sobre as práticas escolares que se efetivam nas situações de sala de aula. No caso específico, o LDP, por meio das questões de compreensão de texto, configura-se como um documento sobre a abordagem do texto, sobre o ensino de leitura. Para investigar essas questões, optamos pela abordagem qualitativa, cuja importância, segundo Goldenberg (2004), está no fato de permitir a descrição e análise dos objetos estudados em sua intensidade e não em sua expressividade numérica. Essa perspectiva dá suporte à nossa escolha de analisar as questões de dois LDP, entendendo-as como indícios das atividades de interpretação e compreensão textual realizadas em situações de sala de aula, já que esses livros são adotados como instrumento de trabalho.

O LDP é um instrumento frequente na ação pedagógica dos professores de língua portuguesa. Estudos, como os de Bunzen e Rojo (2005), Lajolo (1982) e Soares (1998, 2008), mostram como o material didático pode interferir no desenvolvimento das aulas de língua portuguesa. Desse modo, o LDP pode se constituir como objetivo de investigação dos eventos escolares. Trabalhos como os de Batista, Rojo e Zúñiga (2005), Costa (2011), Razzini (1992, 2000, 2002), Soares (2001) e Witzel (2002) afirmam que o material didático, na maioria dos casos, é assumido pelo professor como produto de uma voz de autoridade que não pode ser contestada. Desse modo, a ação do professor é, muitas vezes, formatada pelas perspectivas

apresentadas no LDP, que deixa o lugar de instrumento, passando a ocupar o lugar que cabe ao professor e ao aluno.

O problema de nossa pesquisa insere-se nessa perspectiva que compreende o material didático como meio de reflexão sobre a prática escolar e diz respeito à identificação de como os LDP escolhidos para a análise propõem um trabalho com a compreensão e interpretação de textos. Para isso, nos questionamos:

- Que noção de língua, ensino, leitura e sentido é apresentada nos LDP selecionados?
- Que aspectos da historiografia do LDP podem colaborar para a compreensão dos LDP publicados em 2010?
- Os exercícios de compreensão de texto dos LDP analisados enquadram-se nas categorias propostas por Marcuschi (1996)?
- Esses exercícios materializam a noção de língua, de ensino, de leitura e de sentido explícita no manual do professor que acompanha o LDP?
- Que contribuições nosso estudo pode trazer para produtores de obras didáticas e para a seleção de livros didáticos?

Para responder a esses questionamentos, objetivamos:

- Identificar que noção de língua, ensino, leitura e sentido está presente nos LDP selecionados;
- Desenvolver um percurso historiográfico-linguístico do LDP, a fim de compreender a estruturação dos LDP selecionados, publicados em 2010;
- Analisar as questões de compreensão de texto dos LDP selecionados e perceber se essas questões se enquadram nas categorias de Marcuschi (1996);
- Identificar se as questões de compreensão de texto dos LDP selecionados concretizam as noções teóricas apresentadas pelos autores no manual do professor que acompanha os LDP;
- Contribuir nas discussões sobre produção e seleção de LDP.

Nossa pesquisa, de caráter documental, relaciona as questões de compreensão de textos dos LDP analisados às noções teóricas apresentadas no manual do professor que acompanha os mesmos LDP, a fim de identificar em que medida o que é proposto no manual concretiza-se na elaboração do livro. Desse modo, nosso estudo justifica-se por propor uma reflexão científica sobre um instrumento frequente no fazer pedagógico do professor de língua materna, podendo colaborar com as pesquisas que tomam o livro didático como documento das práticas escolares.

No primeiro capítulo, propomos a discussão sobre os conceitos de linguagem, língua e discurso. Recuperamos parte do histórico dos estudos da linguagem e mostramos que acontece um deslocamento no foco dos estudos linguísticos quando se reconhece que, em sua constituição, a linguagem é dual e apresenta um caráter atravessado pela subjetividade de quem se apropria dos elementos linguísticos em uma dada situação comunicativa. Nesse momento, a oposição entre língua/fala, que impõe uma linguística imanente é, então, vista sob novo prisma. Estudiosos buscam compreender o fenômeno da linguagem não mais como algo centrado apenas no sistema abstrato – a língua –, ideologicamente neutro, mas numa instância situada fora desse polo da dicotomia saussuriana.

Partimos da leitura de Condillac (1993, 1998) e de Humboldt (1990) para discutir noções de linguagem e de língua anteriores ao desenvolvimento da linguística. Na sequência, abordamos a noção de língua proposta por Saussure (2002, 2006). Para apresentar a noção de língua como interação verbal, em que nos apoiamos nesta pesquisa, abordamos as contribuições teóricas de Bakhtin (1997, 2010, 2011a, 2011b, 2011c) e Bakhtin e Volochínov (2006). Para tratar de noções específicas dos estudos do discurso, consideramos os estudos de Pêcheux (1990, 1997), de Pêcheux e Fuchs (1991) e de Pêcheux e Gadet (1981).

No segundo capítulo, explicitamos a concepção de texto em estudos de Bakhtin e Volochínov (2006) e Bakhtin (2011c), em que nos apoiamos para o desenvolvimento desta pesquisa. Discutimos os conceitos bakhtinianos de signo ideológico e de compreensão responsiva. Entendemos que Bakhtin e Volochínov (2006) e Bakhtin (2011c), embora não tenham trabalhado especificamente a concepção de leitura, ao tratar do conceito de língua como interação verbal, deixam antever um percurso teórico sobre a atividade leitora. Para nós, esse percurso leva à identificação de uma concepção dialógica de leitura, que assumimos como base teórica para o tratamento das questões de compreensão de texto em LDP. Ainda no segundo capítulo, fazemos um levantamento de estudos que consideramos de referência sobre a leitura, a fim de fundamentar nossa compreensão acerca desse tema.

No terceiro capítulo, propomos um percurso historiográfico-linguístico do LDP. Assumimos como base metodológica pressupostos teóricos apontados por Koerner (1996) e Milani (2011) e tomamos como paradigma de investigação historiográfico-linguística os trabalhos de Milani (2012a, 2012b) e Rosa (2011). Traçamos um breve histórico da situação do livro no Brasil, seguindo o percurso indicado por Araújo (1999), Hallewell (2005), Moraes (1979) e Paixão (1995), entendendo que o modo como a indústria editorial brasileira desenvolveu-se influencia a produção do livro didático (LD) atual e, por extensão, a elaboração, edição e circulação do LDP. Discutimos a relação entre a produção do material

didático e a regulamentação do governo. Entendemos que essa relação é importante para traçarmos um percurso historiográfico-linguístico do LDP, pois, conforme Koerner (1996) e Milani (2001), a historiografia-linguística toma um dado objeto como materialização do pensamento de uma época, constituído no curso de determinadas relações de força. No caso em questão, essas relações dão-se entre gestão governamental, indústria editorial e equipe autoral. Nessa parte do trabalho, abordamos a relação entre a produção do LD brasileiro e o discurso oficial sobre essa produção como condições para a elaboração dos LDP de 2010 selecionados para a análise.

No quarto capítulo, explicamos a metodologia utilizada neste trabalho, apresentamos os trabalhos de Marcuschi (1996, 2002, 2008), cujas categorias aproveitamos e procedemos à análise das questões de compreensão de texto dos livros *Português: linguagens e Língua Portuguesa – Diálogo*. Começamos por categorizar as questões conforme as tipologias de Marcuschi (1996). Em seguida, abordamos as questões com base nas contribuições teóricas dos estudos do texto e do discurso discutidas no primeiro e no segundo capítulos, apresentando exemplos retirados dos LDP analisados.

## CAPÍTULO 1

### LÍNGUA, TEXTO E DISCURSO: APONTAMENTOS TEÓRICOS

*Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Todo o sentido da vida  
principia à vossa porta.*  
Cecília Meireles

As maiores cosmogonias de que temos notícia fundamentam-se sobre atos de linguagem. As três maiores religiões monoteístas – Judaísmo, Cristianismo e Islamismo –, por exemplo, são unânimes em afirmar que a origem do mundo está na palavra. A Torá, a Bíblia e o Corão apresentam uma divindade de cuja fala adveio o mundo e a vida. Essa suposição acerca da origem do mundo e da vida revela o grande fascínio que a linguagem, em suas múltiplas possibilidades, exerce sobre os seres humanos.

Cecília Meireles, em seu *Romanceiro da Inconfidência*, bem soube traduzir o fascínio humano pela linguagem. De fato, como afirmam estudiosos da história linguística, como Weedwood (2002), a linguagem, em sua capacidade significativa, sempre fascina e esse fascínio tem levado muitas mentes laboriosas a perscrutarem o complexo fenômeno da linguagem. Entre os vários sistemas significativos, ganha relevo a linguagem verbal humana: a língua.

Neste capítulo, cientes de nosso papel de linguista, cujo objeto de investigação não está dado, mas é construído (SAUSSURE, 2006), apresentamos as bases teóricas sobre as quais nos firmamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa acerca das questões de compreensão de texto em LDP.

Na primeira parte do capítulo, abordamos pressupostos teóricos sobre linguagem e língua anteriores ao estabelecimento da linguística como ciência. Seguimos o percurso da filosofia da linguagem. Revisitamos as investigações de Alston (1972), Araújo (2004) e Aroux (2009) e damos destaque às reflexões de Condillac (1993, 1998) e Humboldt (1990). Em seguida, passamos a tratar das formulações de Saussure (2002, 2006) as quais se constituem como base para o desenvolvimento da ciência linguística.

Na sequência, apresentamos a noção bakhtiniana de língua como interação verbal. Assumimos esse conceito de Bakhtin (1997, 2010, 2011a, 2011b, 2011c) e Bakhtin e Volochínov (2006) como norte epistemológico de nossa ação como pesquisador e como professor, atuando na formação de professores.

Por fim, baseando-nos em conceitos de Pêcheux (1990, 1997), Pêcheux e Fuchs (1991) e Pêcheux e Gadet (1981), expomos a noção de discurso que assumimos em nossa pesquisa.

### **1. 1 Estudos pré-saussurianos: Condillac e Humboldt**

Desde que a humanidade começou a sistematizar e a codificar suas experiências culturais, a linguagem tem sido tomada como objeto de estudo tendo em vista a complexidade de sua constituição bem como a variedade dos fenômenos socioculturais que nela se desenvolvem. Para Araújo (2004, p. 9), “a linguagem é provavelmente a marca mais notória de cultura”. Para os estudiosos da filosofia da linguagem, dentre os vários sistemas de linguagem, destaca-se a linguagem verbal por ser ela de maior abrangência nos vários grupos sociais humanos.

As trocas simbólicas que se dão por meio da linguagem, notadamente pela linguagem verbal, “permitem a comunicação, geram relações sociais, mantêm ou interrompem essas relações, possibilitam o pensamento abstrato e os conceitos” (ARAÚJO, 2004, p. 9). Por meio da linguagem, as pessoas constroem-se e, ao mesmo tempo, constroem o mundo cultural em que atuam. A linguagem, em razão disso, torna-se objeto de investigação da filosofia, da linguística e de muitos outros campos do saber.

No interior dos estudos da filosofia, desenvolveu-se a filosofia da linguagem ou filosofia analítica, conjunto de reflexões sobre a linguagem entendida como o “que constitui a especificidade da humanidade e a natureza da racionalidade” (AROUX, 2009, p. 7). As discussões dessa área da filosofia são variadas e apresentam questões específicas que vão desde a natureza dos processos de significação ao desenvolvimento de análises com base em formalismos lógicos que tentam traduzir as operações que se fazem por meio da linguagem. Não obstante a multiplicidade de temas e enfoques da filosofia da linguagem, um ponto de consenso está estabelecido: “Sem linguagem, não há acesso à realidade. Sem linguagem, não há pensamento” (ARAÚJO, 2004, p. 9). Em nossa percepção, esse postulado resolve uma demanda epistemológica sobre a origem da linguagem e sua relação com o pensamento. Para muitos pesquisadores, especialmente os neurocientistas, a linguagem é tomada como um produto do pensamento. Assumimos, neste nosso trabalho, a perspectiva da filosofia da linguagem que assim se expressa:

Pensamento é sempre pensamento acerca de alguma coisa e, por isso mesmo, consiste em linguagem que não é um mero subproduto do pensamento. É na e pela linguagem que se pode não somente expressar ideias e conceitos, mas

significar como um comportamento a ser compreendido, isto é, como comportamento que provoca relações e reações. (ARAÚJO, 2004, p. 9)

A linguagem, compreendida desse modo, possibilita que o ser humano vá além do mundo vivido, do presente, para o mundo das ideias, da reflexão; permite que ele ultrapasse sua realidade de vida e entre no mundo das possibilidades. Permite que o ser humano exerça, enfim, a atividade produtiva de criar sentidos para o mundo e para sua vida. A realidade em que as pessoas estão inseridas, conforme Alston (1972), só pode ser acessada na e pela linguagem. Nesse sentido, a linguagem é simbólica, estruturada, adequada à cultura em que se desenvolve e apropriada ao pensamento ao qual dá forma. Essa concepção está na origem das discussões de dois importantes estudiosos da linguagem: Condillac (1993, 1998) e Humboldt (1990). As ideias desses autores são anteriores ao desenvolvimento da ciência linguística, mas reverberam nos estudos de Saussure (2002, 2006), que apresentam e definem a linguística e seu objeto de estudo.

No século XVIII, Etienne Bonnot de Condillac escreve o *Ensaio sobre a origem dos conhecimentos humanos*<sup>1</sup> (CONDILLAC, 1998). Nessa obra, o autor apresenta uma explicação hipotética sobre o surgimento e o desenvolvimento da linguagem, o que se deve à pré-existência de uma sociedade já estabelecida cujos membros, para expressarem seus vínculos mútuos, utilizaram determinados símbolos. Essa estrutura simbólica, socialmente determinada, é a linguagem, cujo mecanismo mais significativo é a língua. Para Condillac (1998), a língua, capacidade humana, não surge como uma dádiva divina oferecida a Adão, como supunham os estudiosos medievais. Para o autor, a linguagem é, entre muitas capacidades cognitivas que o ser humano possui, a mais desenvolvida.

Em *Tratado das sensações*, publicado em pleno iluminismo francês, Condillac (1993) apresenta uma teoria empirista do conhecimento na qual as sensações são o principal instrumento que permite ao ser humano conhecer. Segundo Condillac (1993), os sentidos que as pessoas experimentam originam determinadas ideias, de modo que a consciência e o pensamento resultam das mais básicas sensações: audição, tato, paladar, olfato e visão. As várias sensações são memorizadas e entre elas estabelecem-se relações por meio da linguagem, que resulta dos signos e símbolos que representam as sensações. A linguagem, conjunto de signos e símbolos ordenados de maneira mais ou menos lógica, possibilita, conforme pontua Condillac (1993), que o conhecimento se desenvolva e se concretize. A linguagem é, portanto, sinal da ideia de quem a emprega e, desse modo, transmite as

---

<sup>1</sup> Tradução nossa de *Essais sur l'origine des connaissances humaines*, obra publicada pela editora Alive, em Paris, em 1998.

sensações, que são a base do processo de conhecer. Para Condillac (1993), o pensamento humano não é em si estruturado, mas passa a ser quando é materializado pela linguagem, sem a qual o pensamento continuaria a ser massa amorfa a que não se pode ter acesso.

Com base em Condillac (1993, 1998), pode-se compreender a linguagem – e, por extensão, a língua – como materialização das sensações. As sensações são individuais, mas, entre elas, estabelece-se uma relação social por meio da linguagem, que é simbólica e estruturada. Essa relação entre as sensações dá origem ao conhecimento, entendido como produto das experiências sensoriais do ser humano organizadas pela e na linguagem. Condillac (1998), ao apresentar a linguagem e a língua como um meio social de ordenar as sensações individuais, dá base ao que vai propor Wilhelm Karl von Humboldt no século seguinte.

No século XIX, Humboldt (1990) propõe a abordagem de dois aspectos sobre a linguagem: a forma e a substância. Para o pensador, a linguagem, como expressão do pensamento, constitui-se pela interligação entre forma e substância, realidade que se dá na língua. A forma diz respeito aos elementos linguísticos e a seus mecanismos de funcionamento, enquanto a substância está relacionada aos elementos semânticos que se materializam na forma. Humboldt (1990) propõe a linguagem não como um sistema acabado, mas como uma atividade. A linguagem, para ele, não é um “produto acabado” (*totdes Erzeugtes*), mas uma “produção” (*Erzeugung*). A linguagem não é um produto (*Ergon*), mas uma atividade (*Energeia*). Nessa perspectiva, reafirma-se a noção de que a linguagem não é um subproduto do pensamento. Ao contrário, trata-se de uma atividade criadora que torna possível a expressão do pensamento.

Segundo Lafont (1999), Humboldt estabelece a superação da concepção tradicional de linguagem que imperava na filosofia até o século XIX. Até esse momento, a linguagem era vista como instrumento, como simples meio para a expressão do pensamento que se dava em momento anterior ao processamento linguístico. Com Humboldt, a linguagem é considerada como constitutiva do pensamento e do conhecimento. Desse modo, é entendida como condição para a expressão da experiência e da intersubjetividade da comunicação. Nas palavras de Lafont (1999, p. 17-18, tradução nossa):

Humboldt leva a cabo uma mudança de paradigma que afeta não apenas a linguística, cujo desenvolvimento, no século XX, revela as consequências dessa mudança de maneira bastante clara, mas também a filosofia, para a qual a linguagem (vista como sistema de signos, entendidos como objetos) nunca teve uma dimensão filosófica. Além disso, a mudança de paradigma levada a cabo por Humboldt ocorre em duas dimensões diferentes. Em sua

dimensão cognitivo-semântica, essa mudança consiste em encarar a linguagem não como um mero sistema de signos, não apenas como algo que pode ser tomado como objeto, mas como algo constitutivo da atividade de pensar, como a própria condição de possibilidade dessa atividade. A linguagem é, então, elevada a um estatuto [...] que reivindica contra a subjetividade a autoria das operações constitutivas da visão de mundo do sujeito. [...] Em sua dimensão comunicativo-pragmática, a mudança consiste em ver esse caráter constitutivo da linguagem como o resultado de um processo ou atividade: especificamente, a atividade de falar. Nesse sentido, a linguagem torna-se a garantia da intersubjetividade da comunicação, a condição de possibilidade do entendimento entre falantes.

Percebemos, segundo o que afirma Lafont (1999), como a concepção de linguagem de Humboldt configura o que se denomina “virada linguística”, movimento que propõe uma nova maneira de se conceber a relação entre linguagem, pensamento e razão. A primeira dimensão a que se refere Lafont (1999) funda-se na compreensão de que é por meio da linguagem que se criam novos conceitos e ideias por meio dos quais se torna possível o acesso à realidade. A segunda dimensão sustenta-se no estabelecimento de uma relação intersubjetiva sem a qual as operações de linguagem não se concretizam. Nessa perspectiva, é a linguagem, e não mais o “mundo interior”, o elemento base das operações que configuram o modo como as pessoas veem o mundo e a realidade.

Os estudos da filosofia da linguagem e os trabalhos de Condillac (1993, 1998) e Humboldt (1990) configuram-se como investigações precursoras dos estudos linguísticos desenvolvidos a partir do século XX. Tanto os filósofos da linguagem quanto Condillac (1993, 1998) e Humboldt (1990) entendem que, entre os fatos de linguagem, ganha relevo a língua, em razão de ser acessível à maioria dos seres humanos.

Humboldt (1990), ao apresentar a linguagem – e, por extensão, a língua – como atividade criadora na qual se constroem as visões de mundo dos seres humanos, dá relevo a algo retomado, no século XX, por Bakhtin e Volochínov (2006) quando afirmam que a língua é caracterizada por relações dialógicas estabelecidas e efetivadas no curso das relações sociais, entre sujeitos historicamente determinados.

Antes, entretanto, de discorrermos sobre a noção de língua de Bakhtin e Volochínov (2006), na qual nos apoiamos para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentamos alguns apontamentos sobre as noções de linguagem e de língua elaboradas por Saussure (2002, 2006), pesquisador francês sobre cujo pensamento estruturou-se a ciência linguística a partir dos primeiros anos do século XX.

## 1.2 A língua como objeto da linguística: o pensamento de Saussure

No início do século XX, Ferdinand de Saussure, professor da Universidade de Genebra, divulga suas investigações sobre linguagem e língua em um curso, conhecido como *Curso de Linguística Geral*, ministrado em três momentos: 1907, 1908-1909 e 1910-1911. Conforme apontam Fiorin, Flores e Barbisan (2013), há muitas polêmicas epistemológicas resultantes do fato de as publicações que divulgam as ideias de Saussure não terem sido escritas por ele mesmo, mas editadas por alunos e/ou por outros interessados nas ciências da linguagem. Algumas dessas polêmicas dizem respeito à atribuição de maior ou menor veracidade a determinadas fontes das ideias saussurianas. Desse modo, segundo Fiorin, Flores e Barbisan (2013, p. 13, grifos dos autores), “não há como falar em Saussure, na atualidade, sem fazer recortes na infinidade de textos que integram o que poderíamos chamar de *corpus saussuriano*”. Na intenção de estabelecer esse recorte, neste tópico em que vamos discorrer sobre algumas noções teóricas de Saussure, recorreremos, além de textos de comentadores, a duas obras atribuídas ao mestre genebrino: *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, 2006) e *Escritos de Linguística Geral* (SAUSSURE, 2002).

Saussure (2006) começa sua exposição, fazendo um breve histórico dos estudos da linguagem anteriores à fixação da língua como objeto da linguística. O autor cita três fases desses estudos: a) a Gramática, estudo de origem grega, baseado na lógica e com intenção normativa; b) a Filologia, que privilegia a língua escrita e tem por objetivo fixar, interpretar e comentar textos; c) a Filologia Comparativa ou Gramática Comparada, que objetiva comparar as diferentes línguas naturais entre si. Saussure (2006) reconhece o valor desses estudos, mas aponta que muitas questões sobre a língua deixavam de ser estudadas, pois não havia a definição do objeto a ser investigado pela ciência da linguagem. Para ele, esse objeto é a língua.

Saussure (2002, p. 25), antes de apresentar a noção de língua, afirma que “quem se coloca diante do objeto complexo que é a linguagem, para fazer seu estudo, abordará necessariamente esse objeto por tal ou tal lado, que jamais será toda a linguagem”. Esse recorte de um objeto dentro do fenômeno complexo da linguagem, “exercício de uma faculdade que existe no homem”, leva à compreensão da língua como “conjunto de formas concordantes que esse fenômeno [a linguagem] assume numa coletividade de indivíduos e numa época determinada” (SAUSSURE, 2002, p. 115). O recorte proposto por Saussure (2002), também explícito em Saussure (2006), é resultado de uma condição de ordem positivista imposta ao estabelecimento de um estudo científico no contexto histórico em que surge a linguística.

O positivismo, corrente filosófica inaugurada por Augusto Comte no século XIX, opondo-se ao racionalismo e ao idealismo, propõe como método científico “que a observação dos fatos seja anterior ao estabelecimento de uma hipótese e que os fatos observados sejam examinados sistematicamente mediante experimentação e uma teoria adequada” (PETTER, 2010, p. 13). Essa proposta positivista, ao que nos parece, foi a motivação de Saussure (2006, p. 15) quando ressalta: “outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida de vários pontos de vista; em nosso campo, nada de semelhante ocorre”. Para Saussure (2006), antes de tudo, considerando-se o desenvolvimento e a fixação da linguística como ciência, é preciso constituir epistemologicamente o objeto desse estudo, distinguindo-o da linguagem, que já era, no século XX, objeto de outras ciências já instituídas. Para Flores (2013), o corte epistemológico apresentado por Saussure tem como primeiro objetivo distinguir a atividade científica do linguista de outras atividades científicas. Nas palavras de Flores (2013, p. 72), “a angústia de Saussure era delimitar, no contexto do fim do século XIX e início do século XX, o que faz de um linguista um linguista”. Em função dessa angústia, Saussure apresenta a língua como objeto de estudo da linguística e as outras noções teóricas associadas a esse conceito.

Para as dificuldades de fixação da língua como objeto de estudo da linguística, Saussure (2006, p. 16, grifos do autor) propõe que se tome a língua “*como norma de todas as outras manifestações da linguagem*”. Nesse pressuposto, Saussure (2006) retoma as reflexões da filosofia da linguagem e os estudos de Condillac (1993, 1998) e Humboldt (1990) e coloca a linguagem verbal humana, a língua, como fundamento de todas as manifestações significativas que se operam pela e na linguagem. A língua, para Saussure (2006, p. 17), “é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação”. Se, para a filosofia da linguagem, para Condillac (1993, 1998) e para Humboldt (1990), não há pensamento sem linguagem, para Saussure (2006) a língua tem a condição de traduzir e classificar todos os fatos de linguagem. Dito de outro modo, a língua tem o primado entre as operações de linguagem.

Para explicar a relação entre linguagem e língua, assim se exprime Saussure (2006, p. 17):

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o

exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

A língua possibilita aos membros de um grupo social o exercício da linguagem, faculdade humana mais ampla da qual aquela é parte essencial. A língua, para Saussure (2006, p. 24), é um “sistema de signos que exprimem ideias”. Desse modo, é por meio da língua – o principal entre os fatos de linguagem – que o pensamento se constitui. Paveau e Sarfati (2006) acentuam que a noção de língua como sistema de signos põe em relevo uma autonomia e uma ordem próprias sem as quais a língua não poderia ser definida como objeto de uma ciência. A língua, como sistema de signos, é resultado das convenções firmadas entre os membros de determinado grupo social, de modo que não cabe ao indivíduo operar mudanças no sistema linguístico. Ao apresentar a língua como um produto social, Saussure (2006, p. 22) estabelece a fala como “um ato individual de vontade e inteligência”, resultante das operações que um falante realiza ao utilizar os signos linguísticos. Os signos linguísticos, por sua vez, são apresentados por Saussure (2006) como a junção de significante e significado. O significante corresponde à “imagem acústica”, que está associada à noção de forma; o significado corresponde ao “conceito” e se associa à noção de substância.

A distinção apresentada por Saussure (2006) entre língua e fala leva-o, segundo pontuam Paveau e Sarfati (2006, p. 69), “a distinguir, e mesmo a hierarquizar, dois tipos de linguísticas”. Uma linguística centrada na língua, outra centrada na fala. Saussure (2006, p. 27) apresenta como secundária a linguística da fala:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação, e é psicofísica.

Há muitas polêmicas sobre o fato de Saussure ter privilegiado a língua em seus estudos. Há quem diga, por exemplo, que ele desconsiderou a fala. Para Pêcheux (1997), Saussure promove um deslocamento conceitual quando propõe a separação entre uma teoria da língua (a noção de língua) e o uso da língua (a noção de fala). Nas palavras de Pêcheux (1997, p. 62), “a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um sistema, deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento”. Dito de outro modo, a linguística, com a noção

de língua, acede a um projeto epistemológico “cujo objetivo passou a ser descrição das regras de combinação e substituição de suas unidades” (PIOVEZANI, 2013, p. 152).

Para nós, a dicotomia entre língua e fala estabelecida por Saussure (2002, 2006) e sua consequente opção por desenvolver um projeto científico com base na língua são passos para o estabelecimento da linguística como ciência no início do século XX em um cenário científico fortemente marcado pelo positivismo. Está claro que a opção de Saussure, conforme pontuam Paveau e Sarfati (2006), Pietroforte (2010) e Weedwood (2002), levou ao desenvolvimento de estudos que se concentraram, durante longo tempo, na análise e descrição de aspectos formais, tomando a língua apenas como um sistema. Pêcheux (1997) observa que a delimitação de um objeto para a constituição de um campo científico implica deixar fora desse campo outros objetos. Entendemos que isso acontece quando Saussure (2002, 2006) opta pelo objeto língua.

A complexidade dos fenômenos da linguagem, entretanto, suscita outras questões, outras perguntas, instaurando outros percursos investigativos. Isso possibilita o surgimento de novos estudos fundados sobre outras concepções de língua e mesmo de fala. Entre esses estudos, ressaltamos a noção de língua como interação verbal, elaborada por Bakhtin e Volochínov (2006), da qual passamos a tratar.

### **1.3 A língua como interação verbal: as contribuições de Bakhtin**

Mikhail Bakhtin, conhecido, sobretudo, como teórico da literatura, “tornou-se autor célebre na linguística contemporânea ao dedicar grande parte de sua reflexão ao funcionamento da linguagem” (CUNHA, 2005, p. 287). A percepção de Bakhtin e Volochínov como estudiosos da linguagem e da língua ganha destaque com a publicação de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006), obra que revela uma abordagem voltada para as questões científicas de base filosófica sobre o complexo fenômeno da linguagem verbal humana.

Embora seja *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, das obras do Círculo de Bakhtin, aquela em que mais se percebem reflexões que expõem, “em termos premonitórios, um programa completo de estudos para a linguística” (CUNHA, 2005, p. 287), não é apenas nessa obra que se encontram discussões do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem e a língua. É interessante o que disse Cunha (2005). Ela chama de premonitório o programa desenhado pelo Círculo, explícito em Bakhtin e Volochínov (2006). Em nosso ponto de vista, essa avaliação justifica-se pelo fato de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ao propor uma síntese

dialética dos principais estudos sobre linguagem realizados até a década de 1920, antecipar muitas das discussões que hoje são populares no campo dos estudos linguísticos.

A ideia de que outras obras derivadas dos estudos do Círculo de Bakhtin também apresentam questões importantes para a linguística é defendida por Brait (2009). A autora postula que, em *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 1997), já está desenvolvida uma reflexão sobre a linguagem e a língua, de modo que essa obra “é essencial para o conhecimento da gênese do conceito de romance polifônico, alteridade, vozes, polifonia, gênero, diferenças entre diálogo e dialogismo” (BRAIT, 2009, p. 45). Essa observação da autora leva-nos a uma busca audaciosa: além da consideração de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006), procurar, em outras obras de Bakhtin, elementos que nos ajudem a apresentar o conceito bakhtiniano de língua como interação verbal. É claro que não tencionamos fazer uma completa varredura nas obras de Bakhtin. Nosso objetivo, bem mais modesto, diz respeito a mapear, em recortes de algumas obras de Bakhtin, considerações epistêmico-filosóficas, literárias ou linguísticas, que julgamos significativas para a compreensão da língua como meio pelo qual as pessoas estabelecem relações entre si. Para a construção desse mapeamento, não consideramos a ordem cronológica das publicações de Bakhtin, mas o modo como se podem relacionar os conceitos produzidos por esse pensador em processo colaborativo (FARACO, 2009) com outros intelectuais, seus coetâneos, que, como ele, estudam assuntos dos mais diversos.

Contemporaneamente ao desenvolvimento e fixação da linguística como ciência, frutíferos estudos de base filosófica, literária e linguística são empreendidos pelos membros de um grupo de intelectuais denominado como Círculo de Bakhtin. Conforme Faraco (2009, p. 9), “Bakhtin e seu Círculo têm já um lugar consolidado na história do pensamento linguístico”, pois legaram uma “densa contribuição de natureza filosófica que veio se somar às muitas outras que têm tentado, ao longo dos milênios, apreender o Ser da linguagem”. Essa análise de Faraco (2009) associa-se ao estudo de Cunha (2005), que ressalta o grande número de pesquisas que se fundamentam sobre as noções teóricas bakhtinianas.

O Círculo de Bakhtin, segundo observa Faraco (2009), reúne um grupo de intelectuais nascidos, em sua maioria, na década de 1890, que se encontra regularmente entre 1919 e 1929. Essas reuniões começam em Nevel e Vitebsk e, em 1921, são transferidas para Leningrado, hoje São Petersburgo. O grupo era composto por estudiosos com diferentes formações, profissões e perspectivas intelectuais. Entre vários outros membros, Brandist (2012) e Faraco (2009), ressaltam os nomes de Matvei I. Kagan, filósofo; Ivan I. Kanaev, biólogo; Maria V. Yudina, pianista; Lev V. Pumpianski, professor de literatura; Mikhail M.

Bakhtin, formado em estudos literários, filólogo e professor; Valentin N. Volochínov, professor, estudioso de história da música e formado em estudos linguísticos e Pavel N. Medvedev, formado em direito, educador e gestor cultural.

Como se percebe, esse grupo de intelectuais configura o que hoje podemos chamar de multidisciplinar. Essa constituição plural do grupo, em nossa perspectiva, é o que torna possível a variada gama de temas sobre os quais se desenvolvem as investigações do Círculo de Bakhtin. Entre esses muitos temas, destaca-se a discussão sobre a linguagem (e sobre a língua) entendida como uma atividade, não como um produto.

Para Faraco (2009) e Milani (2012b), a compreensão da língua como atividade revela a filiação de Bakhtin e Volochínov (2006) e Bakhtin (2011b) a Humboldt (1990), que também compreende a língua como atividade (*Energeia*). Bakhtin e Volochínov (2006), como também se percebe em Bakhtin (2011b), entretanto, ampliam a visão humboldtiana ao negarem uma noção individualista da atividade linguística que, para eles, tem princípios de natureza social. Segundo Bakhtin (2011b, p. 270, grifos do autor), os estudos de linguagem do século XIX, começando por Humboldt, promoviam “ao primeiro plano a função da formação do pensamento, *independentemente da comunicação*”. Isso, para Bakhtin (2011b), nega que a língua é, antes de tudo, meio pelo qual os indivíduos constroem-se na relação que estabelecem uns com os outros no seio dos grupos sociais. As formulações que desconsideram o caráter social e interativo da língua reduzem-na “à expressão do mundo individual do falante. [...] A essência da linguagem [...] se reduz à criação espiritual do indivíduo” (BAKHTIN, 2011b, p. 270). Em outras palavras, a desconsideração de que a língua é social toma-a como uma realidade originada na subjetividade, no mundo interior do indivíduo. Essa concepção constitui, para Bakhtin e Volochínov (2006, p. 74), uma tendência que denominam “subjetivismo idealista”. O subjetivismo idealista, em seu programa epistemológico, opõe-se a uma tendência que compreende a língua como um sistema fechado e exterior ao indivíduo. A essa orientação Bakhtin e Volochínov (2006, p. 74) chamam “objetivismo abstrato”.

Bakhtin e Volochínov (2006) situam Humboldt como um dos mais significativos pensadores do subjetivismo abstrato, corrente que se interessa “pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual [na perspectiva de Humboldt] constitui a fonte da língua” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 74). A língua, nessa perspectiva subjetivista, é vista como um processo que se situa na mente do falante e que parte de sua consciência individual. Nesse caso, a apreciação que uma pessoa faz, por exemplo, por meio da língua, é vista como uma operação mental que parte unicamente do indivíduo. A isso Bakhtin e Volochínov (2006)

contrapõem-se, afirmando que a atribuição de um valor, o estabelecimento de uma apreciação é um fenômeno socialmente constituído e não pode ser reduzido “às particularidades da consciência e do psiquismo” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 25). A própria consciência individual, o “mundo interior”, para esses autores, só pode ser explicada pela consideração do meio social.

Entre os mais notórios representantes do objetivismo abstrato, Bakhtin e Volochínov (2006) ressaltam Saussure. Para os estudiosos dessa tendência, “o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se [...] no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 79, grifos dos autores). No objetivismo abstrato, o que está em relevo é a língua vista como um sistema exterior ao indivíduo que “tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 81, grifos dos autores). Pensado desse modo, o sistema não é espaço para a atribuição de valores que marca qualquer processo comunicativo. As operações linguísticas, nessa perspectiva, processam-se por meio de elementos objetivamente situados, que excluem a subjetividade do falante.

Bakhtin e Volochínov (2006), depois de mostrarem a relação antitética entre as teses do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, apontam para a constituição do método de abordagem da filosofia da linguagem por eles proposta. Nessa abordagem, é constituído um ponto de contato entre o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Pela proposta bakhtiniana, podemos afirmar que os dois modelos epistemológicos – subjetivismo idealista e objetivismo abstrato – não davam conta da linguagem pensada como fenômeno socioideológico, proposta básica de Bakhtin e Volochínov (2006).

Os autores, pela via do materialismo histórico, apresentam uma síntese dialética, propondo uma abordagem objetiva do psiquismo subjetivo, o que exige o desenvolvimento de uma psicologia de base sociológica que entenda o psiquismo interior como signo. Nessa síntese, ganha relevo a noção de língua como atividade social. Bakhtin (2010) apresenta a noção de língua como uma atividade desenvolvida no seio de uma relação social. A língua não se define apenas pelo sistema, como postula o objetivo abstrato de Saussure (2002, 2006), nem somente pela consciência individual, como afirma o subjetivismo idealista de Humboldt (1990). Ao contrário do que afirmam ambas as correntes, a atividade de linguagem é uma operação que se realiza entre os membros de um grupo social.

Desse modo, a língua é, antes de tudo, uma realidade dialógica. O enunciado é apresentado como um ato único que se situa em dado momento histórico e social e que

emerge de uma atitude responsiva, por meio da qual um indivíduo atribui valor a algo que lhe chega pela própria língua. Nessa perspectiva, conforme observa Faraco (2009, p. 24), estabelece-se “a correlação estreita entre enunciado e a situação concreta de sua enunciação, bem como entre o significado do enunciado e uma atitude avaliativa”. Essas duas correlações dão-se pela característica dialógica da língua. Para Bakhtin (2011c, p. 323, grifos do autor), “as *relações dialógicas* são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais)”. Ao contrário, as relações dialógicas só podem ocorrer entre enunciados produzidos por indivíduos socialmente estabelecidos, sujeitos, portanto, historicamente situados.

As relações dialógicas ultrapassam os limites de um diálogo no sentido usual do termo. Desse modo, uma conversa entre dois indivíduos pode ser interrompida para um dos locutores, mas o diálogo, entendido como relação dialógica, não tem “final semântico”, pois “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 2011c, p. 334, grifos do autor). Em outras palavras, a língua é um constante processo criativo, uma atividade social mediada pelo diálogo; um movimento, sobretudo, marcado pela alteridade. É pelo caráter constitutivamente dialógico da linguagem que Bakhtin (1997, 2010, 2011a, 2011b, 2011c) e Bakhtin e Volochínov (2006) apresentam sua noção de língua.

Bakhtin (1997, p. 181) afirma que seu projeto reflexivo toma “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística”. O autor não nega a produtividade da compreensão estruturalista da língua como sistema, mas afirma que sua discussão se baseia em outro recorte epistemológico, pois concebe a língua na perspectiva do diálogo que se estabelece na e pela enunciação.

Para Benveniste (1989, p. 88), a enunciação é o ato de “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. A noção de enunciação está situada no quadro de uma oposição entre o que o autor chama de “semiótica” – o que é de domínio da língua – e “semântica” – o que é de domínio da fala. A enunciação é colocada no campo da semântica e no quadro da frase, sendo esta a unidade do discurso. A enunciação, para Benveniste (1989), é delimitada à frase, por conseguinte, o enunciado também o é.

Os estudos de Émile Benveniste sobre enunciação são dos anos 1950, mas a discussão desse conceito já está apontada em *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929 (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). Nessa obra, a linguagem como ato interativo implica necessariamente a enunciação. Bakhtin e Volochínov (2006) apresentam uma noção mais

ampla de enunciação, pois a concebem como uma atividade social que se dá por meio da língua, mas que, além da língua e dos indivíduos que a utilizam, engloba a situação histórico-social em que se efetiva a comunicação.

Bakhtin e Volochínov (2006, p. 127, grifos dos autores) entendem a língua como situação de interação social:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Para os autores, não se pode estudar a língua como algo exterior ao fato social, daí a importância da noção de enunciação: processo histórico que envolve não apenas a língua como sistema e o falante como sujeito criativo; atividade linguística de caráter social cujo desenvolvimento envolve as condições de produção e os participantes estabelecidos na interação verbal.

A linguagem como ato interativo implica necessariamente a enunciação. Para Bakhtin e Volochínov (2006), um signo só existe em seu funcionamento social, de modo que a materialidade e a idealidade formam um todo. Para o autor, não há distinção entre enunciado e enunciação; trata-se do “enunciado-enunciação” que é uma “forma-sentido”. A forma materializa sentidos possíveis, constituídos socialmente. A língua, desse modo, nem sistema abstrato, nem expressão individual, deve ser compreendida em sua dimensão social. A enunciação, para Bakhtin, é, então, o lugar da fala, definida como interação verbal. A enunciação, como processo de interação, dá-se por meio da palavra, “território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 117).

A tradução brasileira de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* apresenta uma distinção entre enunciado e enunciação que, por questões didáticas, podemos entender como: enunciação – ato de dizer, social e historicamente estabelecido; enunciado – referência ao produto da enunciação, ao que foi dito. O que não se pode esquecer é que um enunciado, naquilo que nele é repetível e reiterável, cada vez que é construído, constitui sempre uma nova enunciação, pois esta não se repete.

Não obstante os possíveis problemas de tradução do russo para o francês e do francês para o português, podemos dizer, pela compreensão global do texto de Bakhtin e Volochínov (2006), que a enunciação dá-se, entre outros aspectos, pela entonação, pela escolha de uma modalidade apreciativa, em uma determinada situação. Bakhtin e Volochínov (2006)

destacam a compreensão da enunciação como atividade que se instaura entre indivíduos histórica e socialmente determinados.

Entender a língua como interação verbal, instância em que a palavra se materializa como signo ideológico, noção de que tratamos no próximo tópico, possibilita-nos dizer que o trabalho com a compreensão de texto, entendido como unidade significativa (BAKHTIN, 2011a, 2011b, 2011c), só pode dar-se, efetivamente, na interação que os indivíduos realizam em dada situação histórica.

Nesta pesquisa, assumimos a concepção de que a língua, como propuseram Bakhtin (1997, 2010, 2011a, 2011b, 2011c) e Bakhtin e Volochínov (2006), é uma atividade por meio da qual as pessoas constroem-se na relação que estabelecem com outras pessoas, no curso das relações sociais historicamente estabelecidas. A concepção de língua como interação verbal é a base da noção bakhtiniana de texto, da qual passamos a tratar.

#### **1.4 A noção bakhtiniana de texto: enunciado e dialogismo**

Os estudos de Bakhtin, conforme Fiorin (2011), começam a ser conhecidos no Ocidente a partir de 1967, por meio de uma apresentação de Julia Kristeva das obras de Bakhtin que tratam sobre Dostoievski e Rabelais. Em 1968, foi feita uma tradução para o italiano da obra sobre Dostoievski e outra, para o inglês, da obra sobre Rabelais. Em 1970, as duas obras são publicadas em francês. Fiorin (2011, p. 206) ainda destaca que, “no Ocidente, não se publicou sua obra [de Bakhtin] na ordem em que foi elaborada”. Essas informações são importantes para entendermos que, só no final dos anos de 1960, as contribuições de Bakhtin e do Círculo chegam ao Ocidente. Entre essas contribuições, situa-se a concepção bakhtiniana de linguagem.

A concepção bakhtiniana de língua, segundo Brait (2012), concretiza-se nos conceitos de texto e discurso que se delineiam nas obras de Bakhtin e dos membros de seu círculo de estudos. Esses conceitos garantem “o lugar diferenciado desse pensamento linguístico-filosófico, atualmente mobilizado pela Linguística, Linguística Aplicada, por diferentes Análises do Discurso, pelos Estudos Literários e pelas ciências humanas em geral” (BRAIT, 2012, p. 10). Segundo a autora, embora as noções de texto e de discurso sejam centrais nos estudos bakhtinianos, esses conceitos nem sempre ganham destaque nas pesquisas que partem dos estudos de Bakhtin, como se “não estivessem no coração da teoria [de Bakhtin], no centro da análise dialógica do discurso e de suas consequências teóricas e metodológicas, aí incluído o estudo de gêneros” (BRAIT, 2012, p. 9). Os estudos que partem das concepções bakhtinianas, muitas vezes, dão relevo às questões que envolvem o conceito

de gênero do discurso (BAKHTIN, 2011a) e procuram conceitos de texto e discurso em outras vertentes teóricas, deixando de abordar essas noções na perspectiva bakhtiniana.

Barros (2005, p. 25), ao tratar das contribuições de Bakhtin aos estudos do discurso, afirma que esse autor “influenciou ou antecipou as principais orientações teóricas dos estudos sobre o texto e o discurso” desenvolvidos a partir da década de 1960. Barros (2005) reconhece que, desde os anos de 1960, os estudos do texto e do discurso estabeleceram princípios teóricos e percursos metodológicos bem diversos. Entretanto, segundo a autora, as variadas reflexões bakhtinianas sobre o princípio dialógico da linguagem dão a Bakhtin o lugar de “precursor ou antecipador de perspectivas teóricas tão diferenciadas” (BARROS, 2005, p. 25). Em outras palavras, podemos dizer que, no diversificado quadro teórico-metodológico atual dos estudos do texto e do discurso, as contribuições de Bakhtin sobre o dialogismo situam sua teoria como fundamental para o desenvolvimento de pesquisas que tomam o texto como unidade de análise.

Nossa pesquisa de doutorado parte do trabalho investigativo com o texto em LDP. Em razão disso, para nós, coloca-se como fundamental a compreensão da perspectiva dialógica de texto desenvolvida por Bakhtin. Não propomos um inventário do tratamento da noção de texto (e, por associação, de discurso) nas investigações bakhtinianas, o que se constitui como um esforço hercúleo que foge a nossas atuais possibilidades. Modestamente, apresentamos a noção dialógica de texto, apoiando-nos em duas obras: *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006) e *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (BAKHTIN, 2011c).

Bakhtin e Volochínov (2006) apresentam a palavra como material privilegiado da comunicação na vida cotidiana e estabelecem a diferença entre signo (produto ideológico) e corpo físico (uma palavra, por exemplo). Essa distinção e o tratamento ideológico do signo são fundamentais para compreendermos como Bakhtin aborda a construção do sentido, noção de que nos ocupamos no próximo capítulo. Por hora, o que nos importa é a definição de signo que será retomada na definição de texto apresentada em Bakhtin (2011c).

O signo, para Bakhtin e Volochínov (2006), é constituído nas relações entre indivíduos socialmente estabelecidos. O “universo dos signos” situa-se ao lado dos fenômenos materiais. Uma palavra, por exemplo, é um fenômeno material, pois tem existência física (matéria sonora e/ou gráfica), mas só se torna signo quando adquire um valor social, fruto do emprego dessa palavra em uma dada situação comunicativa. Esse valor que a palavra adquire situa-a no plano ideológico, no qual se constitui o sentido. O objeto físico (a palavra, em nosso exemplo) é convertido em signo quando a realidade material passa a refletir

e a refratar outra realidade. Segundo Bakhtin e Volochínov (2006, p. 31, grifos dos autores), “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*”. É preciso ressaltar que, nesse caso, Bakhtin e Volochínov entendem ideologia como o conjunto de valores sociais estabelecidos nas relações entre os indivíduos.

A noção bakhtiniana de texto, conforme Brait (2012), implica a articulação entre a dimensão material (materialidade semiótica) e a dimensão significativa (fenômeno ideológico). É na relação social que um objeto material, como dissemos anteriormente, transforma-se em signo, a partir do momento em que lhe são atribuídos valores pelos indivíduos em uma situação comunicativa.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006), é preciso compreender a ideologia como o conjunto de valores, não necessariamente ligados a relações partidárias ou a sistemas ideológicos institucionalizados, partilhados por um grupo social. Segundo Ponzio (2012, p. 112),

com o termo “ideologia”, Bakhtin indica as diferentes formas de cultura, os sistemas superestruturais, como a arte, o direito, a religião, a ética, o conhecimento científico etc. (a ideologia oficial), e também os diferentes substratos da consciência individual, desde os que coincidem com a “ideologia oficial” aos da “ideologia não oficial” [...].

A ideologia, nos estudos bakhtinianos, portanto, diz respeito tanto aos sistemas ideológicos institucionalizados, “ideologia oficial”, como aos valores não institucionalizados, estabelecidos e partilhados pelos membros do corpo social, “ideologia não oficial”. Para distinguir o conjunto dos valores que circulam na vida diária dos sistemas ideológicos institucionalizados, Bakhtin e Volochínov (2006, p. 123, grifos dos autores) empregam o termo “ideologia do cotidiano”:

Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, *ideologia do cotidiano*, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência.

A atividade mental é a consciência, socialmente estabelecida, que nos permite atribuir valor a um determinado objeto material, tornando-o signo. A ideologia do cotidiano,

os valores, impregna de significado as palavras que se convertem em signos ideológicos. A palavra interior – a visão de mundo, os pontos de vista de cada indivíduo – e a palavra exterior – a palavra do outro que chega até nós –, no curso da interação verbal, são transformadas em signos à medida que são acrescidas de entonação, de apreciação valorativa. Isso é possível devido ao fato de a palavra, convertida em signo, materializar a ideologia, entendida como “a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens” (MIOTTELO, 2010, p. 171). A ideologia do cotidiano distingue-se dos sistemas ideológicos institucionalizados, mas estabelece com esses sistemas uma relação dialética:

De um lado, a ideologia oficial, como estrutura ou conteúdo, relativamente estável; de outro, a ideologia do cotidiano, como acontecimento, relativamente instável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social. (MIOTTELO, 2010, p. 169)

Nessa síntese dialética, constituem-se a enunciação e a produção de sentidos. Na relação entre a ideologia oficial e a não oficial, é que se tornam possíveis enunciações que refletem e refratam uma mesma realidade. O termo ideologia, nas obras de Bakhtin e do Círculo, conforme Faraco (2009, p. 46, grifos do autor), é empregado, “em geral, para designar [...] aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura *imaterial* ou produção *espiritual* [...]; e, igualmente, de formas da consciência social”. Essa observação de Faraco (2009), em consonância com Miotello (2010) e Ponzio (2012), apresenta a noção bakhtiniana de ideologia como dissociada de uma visão pejorativa que dá a esse conceito um tratamento negativo.

Isso fica ainda mais claro quando recorremos a Volochínov (1930, citado por PONZIO, 2012, p. 114), que assim afirma: “por ideologia entendemos o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio das palavras [...] ou outras formas sígnicas”. Segundo Ponzio (2012), talvez seja essa a única alusão direta e explícita que se encontra sobre o termo ideologia nos trabalhos do Círculo de Bakhtin. O que nos importa, nessa afirmação de Volochínov, é o caráter amplo do conceito de ideologia com base no qual se estrutura a noção de signo ideológico.

Entre os vários materiais semióticos, Bakhtin e Volochínov (2006, p. 36) dão destaque à palavra, entendida como “fenômeno ideológico por excelência”. Como realidade fisiológica, a palavra não é, em si, um signo ideológico. Ela passa a ser um signo quando é dotada da dimensão ideológica própria das situações de interação verbal, socialmente

constituídas. É por meio da palavra, transformada em signo, que se chega à ideologia, já que “tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não há ideologia*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 31, grifos dos autores). Mais uma vez, destaca-se aqui a relação entre signo e fenômeno ideológico, pois a ideologia materializa-se no signo, que surge a partir do momento em que se atribui um valor ideológico a uma palavra ou a outro corpo físico.

Sobre essa inter-relação entre signo e ideologia, Bakhtin e Volochínov (2006, p. 31) ressaltam: “um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia”. Portanto, para que uma palavra ou qualquer outro objeto material constitua-se como signo, é necessária a atribuição de um valor ideológico a essa palavra, a esse objeto material. Essa atribuição só é possível na coletividade, já que o signo ideológico é constituído no seio das interações de que tomam parte indivíduos socialmente organizados. Nessas interações, situa-se o fenômeno ideológico, que se materializa no texto.

Bakhtin (2011c) denomina como filosófico seu percurso investigativo. Afirma que sua investigação não é linguística, filológica, crítico-literária ou de outra natureza específica. Ao contrário, sua pesquisa “transcorre em campos limítrofes, isto é, nas fronteiras de todas as referidas disciplinas, em seus cruzamentos e junção” (BAKHTIN, 2011c, p. 307). O texto é o “dado primário” dessas disciplinas, as chamadas ciências humanas, que tomam o homem como ponto de partida. É por meio dos textos que essas ciências chegam ao homem, entendido como produtor de textos. Ao mostrar a importância do texto para as ciências humanas, Bakhtin (2011c, p. 307) o define “como qualquer conjunto coerente de signos”. A definição bakhtiniana de texto não se resume ao nível linguístico, mas amplia-se na consideração de quaisquer signos relacionados entre si de forma coerente. O signo, para Bakhtin e Volochínov (2006), em razão de sua dimensão semiótica, necessariamente ideológica, é socialmente constituído. Desse modo, o texto, como conjunto de signos, também é constituído no seio das relações sociais, as quais devem ser consideradas em uma atividade analítica que tome o texto como unidade investigativa.

Brait (2012), ao tratar da noção de texto oriunda dos trabalhos de Bakhtin, afirma que esse conceito

afasta-se de uma concepção que o colocaria como autônomo, passível de ser compreendido somente por seus elementos linguísticos, por exemplo, ou pelas *partes* que o integram, para inseri-lo numa perspectiva mais ampla, ligada ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem, à autoria individual ou coletiva, a destinatários próximos, reais ou imaginados,

a esferas de produção, circulação e recepção, interação. (BRAIT, 2012, p. 10, grifo da autora)

O texto, na perspectiva bakhtiniana, extrapola a dimensão linguística. Enquanto a linguística textual lida com o texto linguisticamente estabelecido, a perspectiva bakhtiniana é mais ampla e toma o texto como um processo social e histórico, desenvolvido por indivíduos no curso das interações sociais. Bakhtin e Volochínov (2006) afirmam que a palavra é o material semiótico por excelência, de modo que “esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 36). Isso não quer dizer, entretanto, que outras materialidades significativas não constituam textos e não possam ser investigadas. Em nosso trabalho, optamos por investigar o LDP, considerando nele o texto linguisticamente estabelecido e as questões apresentadas para sua abordagem. Outros estudos podem dedicar-se, por exemplo, à análise dos textos verbo-visuais que os LDP apresentam. A questão central não está relacionada à dimensão semiótica por meio da qual o texto materializa-se, mas ao modo como o texto é abordado pelo pesquisador que o toma como objeto de estudo.

Para Bakhtin (2011c, p. 307), os textos “são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos”. Ou seja, os textos são processos sociais que, em razão disso, surgem sempre como uma atividade responsiva em um contínuo processo de interação social. Dessa concepção, segundo Barros (2005, p. 26), decorre a compreensão de “que o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos textos ou por meio deles”. A centralidade do texto nos estudos bakhtinianos deve-se ao fato de que é por meio do texto, por meio da linguagem, nos processos de interação social (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006), que se pode chegar ao ser humano, que, ao produzir textos (dizer, escrever, pintar, esculpir, dançar, cantar e tantas outras atividades que se configuram como textos), constitui-se.

Bakhtin (2011c) propõe, para a compreensão da noção de texto, a discussão de outros elementos, entre os quais destacamos a concepção de texto como enunciado e a consideração das relações dialógicas das quais emergem o texto. Tratamos desses conceitos no tópico anterior, mas é oportuno lembrar que o enunciado é definido como uma atividade situada em determinado momento histórico social, que surge como resposta a outro enunciado, constituindo, desse modo, uma relação dialógica.

Para Bakhtin (2011c, p. 308), “dois elementos [...] determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”. Os textos surgem como elementos que integram uma cadeia de textos, dessa forma, são produzidos como resposta a outros textos, sendo, portanto, dotados de uma intenção, um objetivo que lhes dá condição de existência. O texto é uma resposta a outro texto e estrutura-se dialeticamente entre a ordem “do repetível” e a ordem do “não repetível”:

Cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito (isso é, convencional no âmbito de cada grupo) de signos, uma linguagem (ainda que seja a linguagem da arte). [...] Portanto, 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 (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, tudo o que suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio. (BAKHTIN, 2011c, p. 309-310)

O autor apresenta esses “dois polos do texto”, mostrando que um texto se constitui pela junção de elementos de um “sistema da linguagem” a elementos do que podemos denominar “sistema dos valores”. Os elementos do “sistema da linguagem” correspondem aos aspectos linguísticos que podem ser reproduzidos no interior do texto e fora dele. Os elementos do “sistema dos valores” correspondem às apreciações valorativas (verdade, bondade, beleza e tantas outras), as quais dependem da circunstância enunciativa imediata e são únicas e não repetíveis. Temos, então, em Bakhtin (2011c), dois planos de produção em cuja intersecção o texto constitui-se: o plano material, suscetível de repetição e o plano ideológico (social, significativo), que não se repete. Sobre a relação entre os “os dois polos do texto”, Bakhtin (2011c, p. 310) afirma que o “segundo elemento (polo) [que denominamos sistema dos valores] não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos), mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas [...] peculiares”. O texto, como enunciado, liga-se a outros enunciados que emergem de uma rede dialógica. Nas palavras de Bakhtin (2011c, p. 313): “o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro”. O enunciado é, portanto, processo e produto das relações dialógicas que transformam um objeto material em signo.

Sobre as relações dialógicas, assim se expressa Bakhtin (2011c, p. 16): “as relações dialógicas entre os enunciados, que atravessam por dentro também enunciados isolados, pertencem à metalinguística. Diferem radicalmente de todas as eventuais relações linguísticas dos elementos tanto no sistema da língua quanto em um enunciado isolado”. Entendemos que Bakhtin (2011c), ao afirmar que as relações dialógicas são de ordem metalinguística, quer explicar que essas relações estão para além dos elementos linguísticos que estão ordenados na superfície textual (o prefixo grego “meta” designa mudança, transformação). Nossa perspectiva é explicitada por Brait (2012, p. 16, grifos da autora): “por *metalinguística* pode-se entender [...] a dimensão do enunciado que extrapola o linguístico e que, necessariamente, o define como *enunciado concreto*, enunciação em situação e contextos de produção, circulação e recepção definidos”. O texto, portanto, dialogicamente constituído, estabelece relações que se ampliam na direção dos aspectos sociais, históricos, culturais e cognitivos que são arrolados na própria constituição textual.

Sistematizando didaticamente o que postula Bakhtin (2011c) sobre a noção de texto, Barros (2005, p. 26-27) assim se expressa:

Quanto ao objeto, o texto define-se como:

- a) objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;
- b) produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. (em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística [empirismo objetivo] ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou interpretam [empirismo subjetivo]);
- c) dialógico: já como consequência das duas características anteriores o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;
- d) único, não-reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não-reiterável ou repetível.

Essa sistematização de Barros (2005) reúne as quatro dimensões fundamentais da concepção bakhtiniana de texto: a unidade significativa, a constituição ideológico-enunciativa, a determinação dialógica e o caráter não reiterável.

O texto é significativo, pois é um conjunto ordenado de signos que, constituídos nas relações de interação social, refletem e refratam determinada realidade. O texto é constituído em enunciações marcadas social e historicamente. Desse modo, o texto é enunciado e, como tal, extrapola a dimensão linguística, ampliando-se na dimensão de uma dada situação e de um determinado contexto de produção, circulação e recepção. O texto é dialógico, pois emerge das relações entre os interlocutores e das relações que mantém com outros textos, com

outros enunciados. O texto é único, pois sua repetição, cópia, reprodução, leitura, releitura e citação configuram sempre “um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011c, p. 311). Ou seja, os aspectos linguísticos do texto podem ser repetidos, mas a situação enunciativa, que faz do texto um enunciado concreto, será sempre nova, de modo que o texto é único. Bakhtin (2011c), ao mostrar as relações dialógicas como constitutivas do texto, dá relevo ao caráter sócio-histórico sem o qual o texto perde sua dimensão ideológica.

Em nosso trabalho, ao utilizar as categorias de análise de Marcuschi (1996, 2002, 2008), partimos da noção de texto em o autor se apoia, a saber, o conceito de texto como uma atividade complexa, em que estão envolvidas ações linguísticas, sociais e cognitivas (BEAUGRANDE, 1997). Consideramos, entretanto, que essa perspectiva não é reducionista, pois a consideração do texto na perspectiva da enunciação exige a consideração da constituição sócio-histórica da materialidade textual. Entendemos que o texto, como propõem Bakhtin e Volochínov (2006) e Bakhtin (2011c), em uma perspectiva dialógica, define-se em relação às noções de enunciado e signo ideológico, como mostramos neste tópico.

Desse modo, usamos as categorias de Marcuschi (1996, 2002, 2008) para o tratamento das questões de compreensão dos LDP selecionados, mas sustentamos nossa análise na noção dialógica de texto da qual tratamos, pois consideramos que as contribuições de Bakhtin dão suporte para pensarmos a leitura como uma atividade social de produção de sentido, que toma o texto como um processo em permanente construção.

O texto, nessa perspectiva, materializa os valores que lhe são atribuídos nas situações de interação social e, portanto, materializa um discurso. Essa noção teórica, da qual passamos a tratar, e ó objeto de investigação de uma vertente multidisciplinar dos estudos linguísticos, a análise do discurso (AD).

Devemos deixar claro que, no tópico seguinte, não pretendemos propor uma gênese da formação da noção de discurso, conceito tão caro aos estudos linguísticos do século XXI. O que fazemos é um pequeno recorte de algumas das discussões propostas por Pêcheux (1990, 1997), Pêcheux e Fuchs (1990) e Pêcheux e Gadet (1981) 2012) a fim de apresentar o que entendemos, neste trabalho, como discurso.

### **1.5 A noção de discurso em Pêcheux**

Recuperando um pouco do histórico dos estudos da linguagem, Paveau e Sarfati (2006) mostram que acontece um deslocamento no foco dos estudos linguísticos quando se reconhece que, em sua constituição, a linguagem é dual, apresentando um caráter atravessado

pela subjetividade de quem se apropria dos elementos linguísticos em uma dada situação comunicativa. Nesse momento, a oposição entre língua/fala, que derivou uma linguística da língua é, então, vista sob novo prisma. Estudiosos buscam compreender o fenômeno da linguagem não mais como algo centrado apenas no sistema abstrato – a língua –, ideologicamente neutro, mas numa instância situada fora desse polo da dicotomia saussuriana.

Na AD, pensa-se a língua como trabalho simbólico, de caráter histórico-social que, produzindo sentido, constitui o homem e sua história. A língua é pensada em sua dimensão cultural, ambientada em uma situação social e histórica determinada, possibilitando ao homem significar e significar-se. Não se trata, na AD, da língua como sistema abstrato, mas da língua que, possibilitando a constituição do ser humano, constitui-se com ele. Nessa perspectiva, os estudos do discurso aproximam-se dos estudos bakhtinianos, pois ambos tomam a língua como uma atividade social e historicamente marcada.

Para Pêcheux e Gadet (1981), os trabalhos desenvolvidos por Bakhtin e pelos membros de seu círculo marcam um modo de ver a língua como instância em que se entrecruzam a revolução, a literatura e a reflexão linguística. Desse modo, dois dos primeiros pensadores da AD reconhecem a contribuição de Bakhtin para o desenvolvimento de uma nova disciplina que toma a língua e a linguagem como processos socialmente estabelecidos. Portanto, podemos dizer que é sobre a noção de língua como interação verbal, contexto de produção para a AD, que se constituem os desdobramentos investigativos que desembocam na elaboração do conceito de discurso.

Para compreender o discurso como objeto formal de uma disciplina, pode-se proceder à oposição desse termo à fala, à língua ou ao texto. O objeto da AD não é só a fala, não é só a língua, nem é só o texto. É o discurso que, etimologicamente, como aponta Orlandi (1999, p. 15), “tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Elaborando, por uma questão didática, uma definição de discurso, Brandão (1991), retomando Pêcheux (1990, 1997) e Pêcheux e Fuchs (1990), assim se expressa:

Discurso é o efeito de sentido construído no processo de interlocução (opõe-se a uma concepção de língua como mera transmissão de informação). O discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos. (BRANDÃO, 1991, p. 89)

A noção de discurso como efeito de sentido distancia-se da noção de discurso apontada em Harris (1952, 1969), para quem o discurso é uma sequência de enunciados. Como observam Paveau e Sarfati (2006, p. 202), o termo *análise do discurso* “tem origem na tradução de *discourse analysis*, expressão construída por Harris (1952), que lhe dá o sentido de estudo da dimensão transfrástica, aproximadamente no sentido da linguística textual”. Harris (1952, 1969), como se vê, toma o discurso enquadrando-o na ordem da língua.

Como efeito de sentido (PÊCHEUX, 1990, 1997), o discurso não diz respeito somente a uma sequência de enunciados sobre a qual se poderiam operar relações transfrásticas. O que alguém enuncia está ligado ao momento social e histórico em que se insere e a outros fatores que condicionam o dizer, bem como os sentidos que podem ser a partir dele construídos. Pêcheux (1990) afirma que as condições de produção, de reprodução e de transformação do campo das ideias são materializadas na língua. Pêcheux (1990, 1997) entende o discurso como um espaço no qual se relacionam dialeticamente a ideologia e a linguagem. A ideologia materializa-se na língua, da mesma forma que esta se define, historicamente, na ideologia.

A concepção de discurso possibilita a ligação necessária entre o nível propriamente linguístico e o extralinguístico. O elo que há entre a significação de uma materialidade textual e suas condições sócio-históricas de produção constitui a própria significação. Tratar da linguagem pela via do discurso é considerar todo o ambiente social, cultural e histórico em que o sentido é produzido. Não se restringindo a um sistema de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento, a língua pensada pelo viés discursivo, é interação, um modo de produção social e cultural.

Em nossa pesquisa, entendemos que o discurso é um objeto situado exteriormente à língua, mas que dela depende para se materializar. É claro que essa materialização pode também se efetivar em outros códigos significativos para além da linguagem verbal humana. Entretanto, situados nos estudos linguísticos, tomamos a língua como meio privilegiado para a materialização discursiva. A língua está em relação direta com a história e com os sujeitos. A história determina as possibilidades de realização da língua, na mesma medida em que a língua determina a história. Nesse intercurso, situa-se o sujeito que, pela e na língua, constitui-se na relação com os outros membros do corpo social.

A noção de discurso traz em si a noção de sentido compreendida como um processo e não como algo pronto a ser identificado pelos indivíduos. Na interlocução, os sujeitos – manifestando-se pela linguagem –, dada a posição que ocupam, operam na produção, construção e reconstrução dos sentidos. Para se falar em discurso e,

consequentemente, em sentidos, é preciso considerar que os elementos existem no social; é preciso considerar as ideologias, a história. A língua se inscreve na história, construindo-a e produzindo sentidos. Assim, “o estudo do discurso toma a língua materializada em forma de texto, *forma linguístico-histórica*, tendo o discurso como objeto” (FERNANDES, 2007, p.22, grifo do autor). Uma análise evidencia os possíveis sentidos de um discurso, considerando suas condições sócio-históricas de produção que, por sua vez, compreendem os sujeitos e a situação social. Uma palavra tem um sentido que está associado à situação social em que se situam os sujeitos que a utilizam: “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (...) mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas” (PÊCHEUX, 1997, p.190).

A língua, na AD, é lugar de conflito, de confronto ideológico, noção que se aproxima do que postulam Bakhtin e Volochínov (2006) acerca das relações dialógicas que constituem os processos de interação verbal. Na AD, assim como nos estudos com base em Bakhtin, a língua, o texto e o sentido devem ser abordados em situações de interação, uma vez que os processos que os constituem são histórico-sociais.

Em nosso estudo, investigamos como são propostas as questões de compreensão de texto nos LDP. Essa investigação funda-se sobre a compreensão de língua como interação verbal, como espaço de trocas em que as pessoas se definem mutuamente. Um de nossos interesses é observar como o material didático define texto e como é proposto o trabalho com a leitura.

No capítulo seguinte, abordamos alguns conceitos de leitura que são recorrentes nos espaços acadêmicos. Entendemos que a abordagem desses conceitos é importante, pois eles constituem um arquivo teórico cujos postulados, além de fundamentarem práticas de leitura correntes, em alguns aspectos, aproximam-se da noção de leitura que depreendemos dos estudos bakhtinianos, da qual também tratamos no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 2

### LEITURA E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

*O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências). Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento.*  
Bakhtin

A noção de discurso que assumimos neste trabalho, da qual tratamos no capítulo anterior, traz em si a noção de sentido compreendida como um processo e não como algo pronto a ser identificado pelos indivíduos. Na interlocução, na interação, no diálogo, os sujeitos, manifestando-se pela língua, dada a posição que ocupam, operam na produção, construção e reconstrução dos sentidos.

Para se falar em discurso e, conseqüentemente, em sentidos, é preciso considerar que discurso e sentido existem no âmbito social. Desse modo, entendendo o texto e o enunciado como materialização de um discurso, a leitura deve ser pensada como um processo de construção do sentido que só pode ser desenvolvido no curso das interações sociais.

Em uma investigação científica como a que desenvolvemos, um dos primeiros passos relaciona-se à definição de um percurso teórico, caracterizado por escolhas epistemológicas. Em nosso caso, procuramos estabelecer um percurso teórico que seja coerente com nossa prática pedagógica na formação de professores de língua portuguesa e de língua estrangeira.

A fim de compreender como Bakhtin e Volochínov (2006) e Bakhtin (2011c) concebem a produção de sentido, discutimos os conceitos de signo ideológico e de compreensão responsiva. Consideramos que Bakhtin e Volochínov (2006) e Bakhtin (2011c) deixam antever um percurso teórico sobre a atividade leitora. Para nós, esse percurso leva à identificação de uma concepção bakhtiniana de leitura, que denominamos concepção dialógica de leitura e que assumimos como base teórica para o tratamento das questões de compreensão de texto em LDP. Em seguida, fazemos um levantamento de alguns estudos que consideramos de referência sobre a leitura, a fim de fundamentar nossa compreensão acerca desse tema de tão grandes e múltiplos desdobramentos.

#### **2.1 Concepção dialógica de leitura: o signo ideológico e a compreensão responsiva**

Embora Bakhtin e Volochínov (2006) não tenham tratado especificamente de leitura, associamos o que afirmam sobre a língua ao que seria a atividade de leitura. Isso porque uma dada concepção de leitura está fundada sobre uma determinada concepção de língua. Ao

definir a língua como “interação verbal”, que se dá por meio da enunciação, Bakhtin e Volochínov (2006) deixam espaço para afirmarmos que também a leitura é um processo de interação, estabelecido por meio da palavra, “território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 117). Para os autores, não se pode estudar a língua como algo exterior ao fato social, daí a importância da noção de enunciação: processo histórico que envolve não apenas a língua como sistema e o falante como sujeito criativo; atividade linguística de caráter social cujo desenvolvimento engloba as condições de produção e os participantes estabelecidos na interação verbal.

Nessa perspectiva, todo processo de comunicação verbal é, sobretudo, dialógico, pois “*a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116, grifos dos autores). A comunicação verbal surge em razão do interlocutor, por isso é dialógica. Pela linguagem, vamos até outra pessoa, a quem enxergamos não a partir de nós, mas com base no meio social em que, como interlocutores, estamos estabelecidos. A palavra, entendida por Bakhtin e Volochínov (2006, p. 117, grifos dos autores) como material privilegiado da comunicação, tem uma constituição dual:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.

Esse postulado sobre as “duas faces” da palavra traduz a síntese dialética proposta por Bakhtin e Volochínov (2006) entre as vertentes de estudo da língua que os autores designam como objetivismo abstrato e subjetivismo idealista. Para a primeira vertente, a língua é um objeto situado fora do indivíduo, a quem cabe operar virtualmente os elementos linguísticos. Para a segunda vertente, a língua é uma atividade criativa de base psíquica desenvolvida pelo indivíduo. Em ambas as vertentes, conforme pontua Ponzio (2012, p. 133), “o ato de palavra é entendido [...] como estritamente individual e oposto à língua como algo social”.

Para o objetivismo abstrato, o indivíduo e a língua que ele usa são entidades separadas, isoladas. Desse modo, a atividade linguística e de compreensão são vistas como processos passivos que excluem “qualquer tipo de resposta ativa, de contestação ideológica,

que obedeça às necessidades reais da expressão, que se ajuste ao seu sentido efetivo e possa captar seu verdadeiro significado” (PONZIO, 2012, p. 133). Para o subjetivismo idealista, a língua é uma atividade criativa, semelhante ao trabalho artístico, de modo que “o psiquismo individual constitui a fonte da língua” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 74). Nessa perspectiva, a atividade linguística é vista como representação da psique individual, de modo que a compreensão se estabelece como identificação do sentido definido por determinado indivíduo. As duas vertentes, conforme observam Bakhtin e Volochínov (2006, p. 114), apoiam-se “sobre a enunciação monológica como ponto de partida da sua reflexão sobre a língua”, desconsiderando o caráter social e dialógico da comunicação verbal.

Bakhtin e Volochínov (2006), ao mostrarem que a palavra determina-se por proceder “de” alguém e dirigir-se “para” alguém, evidenciam a constituição social da comunicação verbal, por meio da qual os indivíduos, na interação, constituem-se. A enunciação é social, assim, “o significado de toda enunciação é inseparável de seu sentido ideológico e de sua relação com a prática social; apenas existe em seu específico contexto ideológico e prático” (PONZIO, 2012, p. 133).

A metáfora da ponte, empregada por Bakhtin e Volochínov (2006) para definirem a palavra (e, portanto, a enunciação) é muito significativa. A ponte é um meio, um instrumento, pelo qual alguém chega a algum lugar. É também um elo que, necessariamente, aproxima duas extremidades. As extremidades não perdem suas especificidades, mas cria-se, entre elas, outro lugar, o espaço da intersecção. O locutor, do ponto de vista fisiológico, tem o domínio da palavra. Entretanto, como signo, a palavra é dirigida ao interlocutor, do qual é função. A enunciação resulta da relação simultânea entre locutor e interlocutor, situados em uma situação social específica. Desse modo, para usar uma alegoria, “a enunciação é uma moeda de duas caras: em uma aparece o falante e na outra, o destinatário” (PONZIO, p. 134).

Podemos dizer, pela compreensão global do texto de Bakhtin e Volochínov (2006), que a enunciação dá-se, entre outros aspectos, pela entonação, pela escolha de uma modalidade apreciativa, que se atribui a uma palavra em uma determinada situação. “A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116), de cuja relação emerge o signo.

Ao afirmarem que a língua não é constituída pela enunciação monológica, mas dialógica, Bakhtin e Volochínov (2006) refutam a teoria subjetivista da expressão, segundo a qual o sentido deve ser sempre pensado com base na pessoa que se exprime. Ao mesmo tempo, reafirmam a concepção de que o signo tem uma constituição social, pois surge no curso de uma interação verbal historicamente determinada, da qual emergem os valores que,

ao serem atribuídos a um “corpo físico”, uma palavra, por exemplo, tornam-no um signo dotado de uma dimensão ideológica, sem a qual não seria signo. Isso acontece quando uma dada realidade material passa a refletir e, ao mesmo tempo, a refratar outra realidade e novos sentidos. Nas palavras de Bakhtin e Volochínov (2006, p. 32), “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc”. O signo é, portanto, ideológico, pois é dotado de valores estabelecidos historicamente no curso das relações sociais. Sendo o signo um produto das relações sociais, sua compreensão, a compreensão do texto, também deve ser pensada na interação verbal, e não como produto da psique individual ou como algo estabelecido fora do indivíduo.

Para Bakhtin e Volochínov (2006, p. 33), a filosofia idealista, base do objetivismo abstrato, e a visão psicologista da cultura, base do subjetivismo idealista, tomam a compreensão fora de seu aspecto social e histórico, pois “situam a ideologia na consciência”, afirmando “que a ideologia é um fato de consciência e que o aspecto exterior do signo é simplesmente um revestimento, um meio técnico de realização do efeito interior, isto é, da compreensão”. Nessa perspectiva, a língua é vista como representação da realidade.

Mostramos, no capítulo anterior, que Bakhtin e Volochínov (2006), retomando estudos precedentes, como os de Condillac (1993, 1998) e de Humboldt (1990), opõem-se à noção de língua como um “decalque” do mundo real. Bakhtin e Volochínov (2006), entendendo a língua como interação verbal, dão destaque ao papel do signo ideológico de cuja materialidade emerge a consciência, ou seja, a capacidade por meio da qual uma pessoa pode julgar, atribuir valores e, portanto, significar:

O idealismo e o psicologismo esquecem que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico [...], que o signo se opõe ao signo, que *a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos.* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 34, grifos dos autores)

Desse esquecimento do idealismo e do psicologismo, segundo Bakhtin e Volochínov (2006), instaura-se um particular antagonismo. Para o idealismo, a consciência ocupa um lugar superior à existência e a determina. Ao contrário, para o psicologismo, reduz-se a um conjunto casual de reações fisiológicas e psíquicas. Diante desse antagonismo, Bakhtin e Volochínov (2006) destacam a importância da materialização sgnica e reafirmam a noção de que a língua materializa o pensamento, que só pode ser acessado por meio do signo. A consciência surge e afirma-se por meio do signo. Sendo o signo socialmente constituído, a

consciência também o é. Não há consciência sem signo, da mesma forma que não há pensamento sem linguagem. A compreensão estrutura-se sobre a aproximação entre signos, “é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 34).

Aqui se apresenta a definição de compreensão responsiva (ou respondente). A compreensão consiste em aproximar um determinado signo de outros já conhecidos, de modo que se estabeleça uma rede significativa de caráter dialógico. Nessa rede, desenvolve-se uma “cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2006, p. 34). Nessa cadeia, os indivíduos envolvidos na enunciação operam as possibilidades de sentido que se definem na interação verbal de que tomam parte. A produção do sentido é um processo social. Desse modo, a leitura, como processo de produção do sentido, desenvolve-se no curso das interações que se dão entre indivíduos socialmente organizados.

Segundo Bakhtin e Volochínov (2006, p. 34), a compreensão, como cadeia ideológica, “estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras”. Nesse postulado, conforme Ponzio (2012), apoiam-se alguns estudos que concebem a compreensão como uma atividade de caráter puramente psíquico. Em face disso, é preciso realçar que, para Bakhtin e Volochínov (2006, p. 35, grifos dos autores), “*a consciência individual é um fato socioideológico*”. Ou seja, a consciência materializa-se em signos socialmente estabelecidos e, portanto, constitui-se como realidade social e ideológica. Nas palavras de Bakhtin e Volochínov (2006, p. 49):

A consciência constitui um fato socioideológico, não acessível a métodos tomados de empréstimo à fisiologia ou às ciências naturais. É impossível reduzir o funcionamento da consciência a alguns processos que se desenvolvem no interior do campo fechado de um organismo vivo.

Como realidade social e ideológica, a consciência é conhecida a partir do conhecimento dos signos. A consciência não está no interior do indivíduo, nem fora dele. Situa-se na interação que se estabelece entre as pessoas inseridas em uma dada situação enunciativa. Nessa situação, também se dão os processos de significação, sem os quais a palavra reduz-se a sua realidade física. O que define uma palavra são justamente as várias possibilidades de significação a ela associadas: “*A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 135, grifos dos autores). Quando se desconsidera esse caráter plurissignificativo, a palavra é reduzida a um sinal, perdendo aquilo que lhe possibilita tornar-se um signo.

Bakhtin e Volochínov (2006) afirmam que a investigação dos processos de significação configura problema dos mais complicados nos estudos da linguística. Os autores, ao tratarem de significação, apresentam uma distinção entre esse termo e a noção de tema ou unidade temática. A significação é a propriedade material de qualquer objeto sógnico e corresponde à capacidade significativa de qualquer objeto que se pode converter em signo. Uma palavra, por exemplo, como já dissemos, é dotada de várias significações possíveis, decorrentes de seu uso reiterado em situações comunicativas diversas.

O tema engloba aspectos que estão para além da dimensão linguística:

O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão da situação histórica concreta que deu origem à enunciação. [...] Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 133)

O tema, indissociável de uma enunciação determinada, expressa uma situação social e historicamente marcada. Enquanto a significação pode ser reiterada, o tema é único e não reiterável. Em uma situação enunciativa, uma palavra, ao ser empregada com determinado sentido, concretiza determinado tema.

Conforme Ponzio (2012), no pensamento bakhtiniano, a relação entre as noções de significação e tema é paralela à relação entre as noções de sinal e signo.

A significação é da ordem do sinal e corresponde aos aspectos que “produzem efeitos comuns para diferentes enunciações quando estas estão abstraídas de sua motivação específica” (PONZIO, 2012, p. 91). A significação, bem como o sinal, corresponde aos elementos que, no caso da linguagem verbal, podem ser, por abstração teórica, atribuídos ao sistema dos códigos linguísticos. A significação e o sinal possibilitam o exercício da identificação que não se confunde com a compreensão ativa, de índole responsiva.

O tema é da ordem do signo, “é o sentido completo, unitário do signo verbal [...] tal e qual se apresenta em contextos comunicativos concretos, na interação social e que, como tal, é uma expressão completa, um ato de discurso que se realiza como resposta a um diálogo” (PONZIO, 2012, p. 91). O tema, “como resposta a um diálogo”, apresenta um caráter ideológico, valorativo e exige “uma compreensão ativa, uma relação de interação dialógica” (PONZIO, 2012, p. 91), que só se realiza em um contexto determinado de comunicação, em uma situação enunciativa específica.

Bakhtin e Volochínov (2006, p. 134) ressaltam que a distinção entre tema e significação só é possível no plano da abstração teórica, já que “é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa”. Aqui, mais uma vez, evidencia-se o pensamento dialético bakhtiniano. O tema concretiza-se na significação que só pode ser estabelecida em um determinado tema. O tema apoia-se na estabilidade da significação e a significação só pode ser apreendida quando uma palavra é inserida no âmbito, ainda que virtual, de um dado tema.

Do tema, emerge o enunciado, cuja unidade constitutiva é o signo ideológico:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.) Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado. (BAKHTIN, 2011c, p. 326)

Essa realidade do enunciado evidencia sua constituição responsiva. O ato de enunciar surge como a retomada de um “dado” que se torna um novo “criado”, um novo elemento que se transforma em novo “dado”, configurando uma cadeia ininterrupta de possibilidades enunciativas. O enunciado, constituído pelo signo ideológico, é dotado de valores e, em razão disso, requer uma compreensão responsiva, a qual se apresenta como constitutivamente dialógica: “a compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é índole inevitavelmente dialógica [...]. A própria compreensão integra o sistema dialógico como elemento dialógico [...]” (BAKHTIN, 2011c, p. 332). O enunciado, como unidade da comunicação, responde a outro enunciado ao mesmo tempo em que reclama uma resposta. Essa resposta vai além dos limites verbais, abarcando os elementos extralinguísticos que fazem parte da situação comunicativa. Conforme explica Ponzio (2012, p. 95), o enunciado “vive no jogo de compreensões responsivas, expressadas por signos verbais e não verbais”. Ou seja, a enunciação, como uma atividade dialógica, além de envolver os elementos não linguísticos que fazem parte da situação comunicativa, instaura uma rede responsiva em cujos fios a própria enunciação torna-se possível.

Afirmamos que, para nós, é possível identificar, em estudos de Bakhtin e Volochínov (2006) e Bakhtin (2011c) a elaboração de uma noção de leitura que denominamos concepção dialógica de leitura. Bakhtin e Volochínov (2006) propõem um modelo de abordagem para a criação ideológica, tomando como ponto de partida o materialismo histórico, cujas bases

ligam-se aos problemas da filosofia da linguagem. Partindo da definição de signo como produto ideológico, os autores ressaltam a importância da palavra como “fenômeno ideológico por excelência”, cujo estudo possibilita a compreensão de como se dão as relações entre a infraestrutura e as superestruturas. Tomar o material verbal como objeto de investigação permite observar uma relação dialética fundamental: como a realidade determina o signo e como o signo reflete e refrata essa mesma realidade.

Como os signos são constituídos no seio das relações sociais, o sentido, por extensão, também o é. O sentido é construído em um percurso dialógico por meio da compreensão responsiva. A leitura, portanto, como processo de produção de sentido, é uma atividade de caráter dialógico, que se desenvolve pela interação entre interlocutores e texto, entendido como o processo de entrelaçamento dos signos ideológicos que constituem a enunciação.

Nesse postulado teórico, há um ponto forte sobre o qual nos apoiamos para pensar a questão da compreensão e interpretação de texto: a leitura, atividade de compreensão responsiva, não pode ocorrer fora de uma situação social de interação verbal.

A palavra inscreve-se na relação social e é justamente aí que se materializa como signo ideológico, noção que não pode ser pensada como propriedade de um interlocutor, como um ato psíquico e fisiológico; antes, deve ser entendida como produto de relações sociais historicamente determinadas. A leitura lida com o signo ideológico, cuja compreensão só pode ser estabelecida em uma rede dialógica, na qual ganha relevo a atividade responsiva. Essa é a noção de leitura em que nos apoiamos para analisar as questões de compreensão de texto em LDP. No tópico seguinte, apresentamos alguns estudos sobre leitura cujos postulados, predominantemente, aproximam-se da perspectiva dos estudos bakhtinianos.

## **2.2 Estudos sobre leitura: um processo, alguns conceitos**

Uma determinada concepção de leitura funda-se em um modo específico de se compreender um texto. Tomando o texto com um processo social e histórico como propõem Bakhtin e Volochínov (2006) e Bakhtin (2011c), entendemos a leitura como uma atividade que se dá na interação entre indivíduos participantes de uma dada situação comunicativa, na qual se constitui o signo ideológico. Depois de discutir essa perspectiva, consideramos importante abordar alguns estudos sobre leitura, os quais se definem como referências obrigatórias para os que se dedicam à investigação desse tema.

Barthes e Compagnon (1987), no verbete leitura, assinalam que esse termo remete a um conjunto de práticas exercidas pela sociedade, especialmente por meio da instituição escolar, que dizem respeito a formar o leitor, dando-lhe condições de ler o texto com base na

leitura que faz do mundo e da realidade. A leitura, portanto, está relacionada à instituição de práticas sociais que tomam determinada materialidade textual como unidade semiótica em um contexto de interação com a realidade social.

Segundo Paulino et al. (2001), observa-se que, no Brasil, tem sido a escola um lugar privilegiado de práticas de leitura, cujas habilidades são consideradas no processo ensino/aprendizagem o qual “faz parte não só do cotidiano das escolas, como também da vida do cidadão em sociedade letradas e envolve sempre a escolha de uma trajetória” (PAULINO et al., 2001, p.14). Desse modo, a palavra leitura, no estudo de Paulino et al. (2001), não remete a um conceito, mas a práticas escolares que determinam as formas de desenvolvimento da leitura na vida social. Nesse sentido, a leitura, além das operações linguísticas, envolve as relações sociais que se estabelecem pela atividade leitora ou pela ausência dessa atividade.

Recorrendo à etimologia da palavra “ler”, oriunda do latim *legere*, Paulino et al. (2001) explicam que esse termo latino refere-se a três estágios distintos, os quais podem ser associados, hodiernamente, a três momentos da leitura. O primeiro estágio é o ato de contar as letras e enumerá-las, que corresponde ao que se faz no processo de decodificação linguística. O segundo estágio associa a leitura ao ato de colher, correspondendo à tradicional noção de interpretação como identificação de sentidos estabelecidos pelo autor do texto. O terceiro estágio relaciona a leitura ao ato de roubar, associando-a à subversão, segundo a qual o leitor, à revelia do autor, constrói sua própria visão do texto. Para nós, essa explicação de base etimológica dada por Paulino et al. (2001), de certa forma, revela algumas das concepções sobre leitura que percebemos na análise de LDP que propomos no terceiro capítulo de nosso trabalho, quando estabelecemos um percurso historiográfico-linguístico dos manuais escolares para o ensino de língua portuguesa.

Na continuação de sua obra sobre leitura, Paulino et al. (2001, p. 22) apresentam uma noção interativa de leitura, ao afirmarem que “ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade”. A leitura, nessa perspectiva, é uma atividade coletiva que se estabelece pela relação do leitor com outros leitores, aí incluído o professor, para a atribuição de sentidos em determinada situação como, por exemplo, uma aula.

Orlandi (2006), em sua obra sobre as contribuições da AD para o desenvolvimento das atividades de leitura, postula ser esta uma atividade de caráter linguístico, pedagógico e social. Para a autora, a integração entre esses aspectos fica evidente quando se observa a relação entre a leitura e a difusão do conhecimento em nossa sociedade. Entretanto, segundo Orlandi (2006), no âmbito escolar, há um tratamento imediatista da leitura que a autora

denomina reducionismo. Esse reducionismo está associado a três atitudes que tomam o ato de ler de uma forma simplista.

A primeira atitude diz respeito ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas imediatistas, desvinculadas da dimensão social e histórica da leitura, que se centram sobre o tratamento técnico do ato de ler, criando um aparato puramente instrumental para o processamento do texto. Essa situação pode resvalar na criação de mecanismos de controle da atividade leitora, especialmente no ambiente escolar. A esse respeito, Martins e Moura (2012, p. 89) afirmam que a escola, em vez de considerar a leitura como uma atividade mecânica e individual, deve assumi-la “como uma atividade em que alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos”, já que o processo partilhado de produção de sentidos possibilita ao leitor a inserção na complexidade que envolve o texto e seu contexto de produção e de recepção.

A segunda atitude apontada por Orlandi (2006) relaciona-se ao modo como a classe média vê a escola e a leitura. Segundo a autora, há um discurso que privilegia o conhecimento considerado legítimo e que desconsidera outras formas de saber. A escola, influenciada pelas pressões da classe média, estabelece uma forma homogênea de leitura, como se só um sentido fosse possível. Para Orlandi (2006, p. 37), a escola, para não se submeter ao reducionismo, deve propor “uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar a sua própria história de leituras”. Em outras palavras, o ensino de leitura na escola deve prover o acesso do aluno a diversos textos, possibilitando o desenvolvimento de variadas habilidades de leitura, a fim de que o aluno desenvolva sua autonomia crítico-reflexiva sobre o texto.

A terceira atitude é o reducionismo linguístico, segundo o qual, na perspectiva da linguística imanente, a leitura é tomada como decodificação. Nessa acepção, o texto é visto como portador de um sentido que deve ser apreendido pelo aluno. Em oposição ao reducionismo linguístico, Orlandi (2006) apresenta a concepção de leitura da AD. Nesse campo de estudos, a leitura não é vista como decodificação e apreensão de sentido. Segundo Orlandi (2006, p. 37-38), a AD

não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o

processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico.

Na perspectiva dos estudos do discurso de linha francesa, segundo Orlandi (2006), a noção de leitura corresponde a um processo discursivo no qual o leitor atribui sentidos ao texto. Considera-se, nesse caso, o processo de produção do texto e de sua significação. Esse processo constitui-se em diversos planos de atividade, por meio de uma construção coletiva que engloba o contexto e suas as condições de produção, bem como habilidades cognitivas, inferenciais e enciclopédicas.

Em perspectiva próxima à assumida por Orlandi (2006), Marcuschi (2008, p. 242), afirma que o texto “não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente”. Desse modo, a leitura não é a simples apreensão de informações que são “depositadas” no texto. O texto é um evento, um ato enunciativo que se encontra em permanente elaboração nas condições de recepção em que se apresenta ao leitor. O texto define-se como uma proposta de sentido aberta a possibilidades de leitura e compreensão que se associam à situação social e cultural em que se situam os leitores.

Nesse sentido, retomando Beaugrande (1997), Marcuschi (2008) afirma que a leitura é uma atividade social de produção de sentido. A AD também toma a leitura como uma atividade social, mas acrescenta que se trata de uma prática discursiva. Ou seja, os efeitos de sentido são produzidos com base nas posições sociais que os indivíduos ocupam como sujeitos social e historicamente constituídos. Os leitores, na relação com os textos, em situações concretas de uso da língua, operam sentidos possíveis. O sentido, entendido como efeitos possíveis, não está no texto, não está no leitor, não está no autor. O sentido apresenta-se como um efeito das relações entre texto, leitor e autor, em situações comunicativas determinadas.

Outro importante trabalho sobre leitura é o estudo de Kleiman (1998). Nessa obra, a autora apresenta três concepções de leitura e discute-as, mostrando as consequências práticas da adoção dessas noções em sala de aula. A primeira concepção é a de leitura como decodificação. Essa visão toma o ato de ler como uma atividade automática de identificação do código linguístico em associação a determinados comandos de caráter instrumental. Ao aluno, nessa perspectiva de leitura, cabe a localização de determinados elementos linguísticos do texto, operacionalizados pelos comandos de questões que não ultrapassam a superfície

textual. Para Kleiman (1998), esse procedimento de leitura não colabora para a ampliação da visão de mundo do leitor, desconsiderando o caráter dinâmico da atividade leitora.

A segunda concepção é a de leitura como avaliação. Essa noção caracteriza-se pela preocupação de um agente que controla a leitura (normalmente, um professor) em avaliar a capacidade de leitura de um leitor (normalmente, um aluno), observando aspectos formais do texto como pronúncia e pontuação, quando se dá a atividade de leitura oral, ou outros aspectos que podem ser aferidos por meio de relatórios, resumos e outras atividades avaliativas de leitura. Conforme Kleiman (1998), esse procedimento de leitura relaciona a leitura às atividades de avaliação, desmotivando a leitura que se estabelece pelo simples prazer de ler.

A terceira concepção é a noção autoritária de leitura. Para Kleiman (1998), nessa perspectiva, estabelece-se uma única forma de abordagem e interpretação do texto. Constitui-se o que a autora denomina “paródia de leitura”, caracterizada pela legitimação de uma leitura, de um percurso interpretativo específico. Nesse caso, a experiência do leitor (de um aluno, por exemplo) é dispensável, pois os próprios elementos do texto configuram um sentido a ser apreendido, uma intenção a ser transmitida.

Em seu trabalho, Kleiman (1998) ressalta que a leitura deve ser compreendida como uma atividade social, estabelecida em um contexto de interação específico. A leitura, em razão dos vários e simultâneos processos cognitivos envolvidos na produção de sentidos de um texto, é uma atividade complexa e “não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto” (TERZI, 2002, p. 15). Ao contrário de ser linear, o ato de ler desenvolve-se em uma descontinuidade própria do caráter ativo e dinâmico das relações interativas das quais a leitura emerge como uma prática social. Conforme Kleiman (1998), a leitura surge na interação que se estabelece entre leitor e texto em um determinado momento histórico, social e cultural que possibilita a produção e circulação dos sentidos.

Coracini (2002), em estudo aproximado ao de Kleiman (1998), apresenta três noções sobre leitura: leitura como decodificação, leitura como interação e leitura como processo discursivo. A leitura como decodificação é aquela que se pauta por uma consideração estruturalista do texto. Nesse caso, os sentidos e significados estão presentes na organização formal do texto, cabendo ao leitor a tarefa de identificar, por meio dos elementos linguísticos conhecidos, o significado dos elementos linguísticos desconhecidos.

A leitura como interação entende o leitor “como portador de esquemas (mentais), socialmente adquiridos, que acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, construindo, assim, o sentido” (CORACINI, 2002, p. 14). Nessa perspectiva,

uma boa atividade de leitura seria aquela em que o leitor é capaz de, percorrendo as marcas deixadas pelo autor do texto, chegar à identificação das ideias e intenções desse autor.

A leitura como processo discursivo, segundo Coracini (2002), está ligada aos estudos da AD. Nessa vertente, a leitura é considerada como uma atividade discursiva, na qual se inserem os sujeitos que produzem sentido: autor e leitor. As condições de produção do sentido são determinadas por autor e leitor, inseridos em dado contexto social e histórico. Na perspectiva discursiva, o texto não é visto como única fonte de sentido.

Considerando o trabalho de base antropológico-filosófica de Vaz (1966), pode-se situar a leitura em relação ao conceito de obra cultural. Conforme Vaz (1966), a noção de obra cultural compreende a cultura dimensionada em duas faces, a objetiva e a subjetiva. A face objetiva da cultura manifesta-se na obra cultural em si (uma peça de música erudita, por exemplo); a face subjetiva manifesta-se na (re)significação que uma pessoa faz ao tomar contato com a obra cultural (a apreciação da peça musical, por exemplo). O discurso, pensado nessa perspectiva, também é obra cultural. O sujeito – que se constitui como tal no discurso – constrói o sentido a partir da realidade social, histórica e cultural em que está inserido, de modo que compreensão se dá a partir do lugar de quem toma contato com essa produção de sentido.

Os autores acima mencionados são unânimes em afirmar que a leitura deve ser compreendida como uma atividade de caráter social, que se dá em um contexto determinado. Desse modo, o sentido é apresentado como produto da interação entre os elementos envolvidos no ato de ler: autor, leitor, texto, contexto de produção e de recepção. Para nós, a noção de leitura como atividade social, embora os autores citados não deixem claro, liga-se ao pensamento bakhtiniano. Entendemos que Bakhtin, embora não tenha tratado especificamente sobre o tema leitura, ao tratar sobre linguagem, língua, enunciação e, principalmente, sobre a noção de signo ideológico e sobre compreensão responsiva, constitui uma teoria sobre a construção do sentido e, portanto, sobre a leitura.

### CAPÍTULO 3

#### **O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: UM PERCURSO HISTORIOGRÁFICO-LINGUÍSTICO**

*O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado,  
é um produto da sociedade que o fabricou  
segundo as relações de forças que aí detinham o poder.  
Só a análise do documento enquanto monumento  
permite à memória coletiva recuperá-lo.*  
Le Goff

Nos capítulos anteriores, apresentamos as bases teóricas de nossa pesquisa, discutindo conceitos que norteiam a abordagem das questões de compreensão de texto em LDP, objeto deste estudo. Neste capítulo, aproximamo-nos de nosso objeto, propondo o estabelecimento de um percurso historiográfico-linguístico do LDP. Em razão da parca bibliografia específica sobre o histórico do LDP, nós o abordamos com base nos estudos já publicados sobre o livro didático em geral que, conforme Lajolo (1982), tem sido, ultimamente, objeto de estudo de pesquisadores de várias áreas. Intelectuais de todos os campos do saber têm se dedicado aos mais diversos estudos que partem de um olhar e investigação sobre o livro didático (BITTENCOURT, 2004), como um instrumento frequente no fazer pedagógico do professor.

Entre os estudos que tomam como objeto o livro didático, destacam-se aqueles que, de modos diversos, entendem o livro como um instrumento que fornece subsídios para a investigação de eventos escolares. Entre esses estudos, situam-se trabalhos como os de Batista, Rojo e Zúñiga (2005); Costa (2011), Razzini (1992, 2000, 2002), Soares (2001) e Witzel (2002).

Nesse sentido, há muitas pesquisas em que os manuais escolares são analisados sob a ótica de sua estrutura e dos pressupostos teóricos que norteiam sua elaboração. Além disso, há estudos sobre os processos ideológicos encadeados nas obras didáticas e sobre outros aspectos, entre os quais a abordagem histórica da constituição do livro didático.

Segundo Bittencourt (2004), entre os vários estudos investigativos sobre o livro didático como suporte para o ensino, está o trabalho dos pesquisadores do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) que, com a preocupação de inventariar e preservar a produção escolar, organizaram um acervo de produção didática das várias disciplinas escolares constituídas desde 1810. Além da

organização do que se chamou Biblioteca do Livro Didático, o projeto vem organizando um banco de dados virtual dos livros escolares – denominado LIVRES – a fim de catalogar os livros didáticos produzidos, no Brasil, desde o início do século XIX aos dias atuais.

A produção do material didático, segundo Freitag, Motta e Costa (1989) e Oliveira et al. (1984), está associada intimamente à política governamental. Embora não haja muitas fontes de pesquisa sobre a historiografia do livro didático de português (LDP), entendemos que, por meio da história do livro didático em geral, podemos começar a traçar um percurso historiográfico-linguístico do LDP, o que se constitui como objetivo do presente capítulo.

Este capítulo tem como base pressupostos teóricos apontados por Koerner (1996) e Milani (2011) e toma como paradigma de investigação historiográfico-linguística os trabalhos de Milani (2012, 2012b) e de Rosa (2011).

Na primeira parte do capítulo, traçamos um breve histórico da situação do livro no Brasil, seguindo o percurso indicado por Araújo (1999), Hallewell (2005), Moraes (1979) e Paixão (1995), entendendo que o modo como a indústria editorial brasileira desenvolveu-se influencia na produção do livro didático atual e, por extensão, na elaboração, edição e circulação do LDP.

Na segunda parte, discutimos a relação entre a produção do material didático e a regulamentação do governo. Entendemos que essa relação é importante para traçarmos um percurso historiográfico-linguístico do LDP, pois, conforme Koerner (1996) e Milani (2001), a historiografia-linguística toma um dado objeto como materialização do pensamento de uma época, constituído no curso de determinadas relações de força. No caso em questão, essas relações dão-se entre governo-editoras-equipe autoral. Nessa parte do trabalho, abordamos a relação entre a produção didática brasileira e o discurso oficial sobre essa produção como condições para a elaboração dos LDP de 2010, selecionados para a análise. Esses manuais didáticos são produzidos conforme definem os documentos oficiais que, dessa forma, regulam a edição e a circulação do LDP.

Apresentamos, na terceira parte, resultados da investigação historiográfico-linguística do LDP, com base na análise de dez obras que tomamos como fonte de estudo. As obras, publicadas entre 1938 e 2010, foram agrupadas em quatro períodos: anos anteriores a 1980; década de 1980; década de 1990 e anos entre 2000 e 2010.

### 3.1 O material didático no Brasil-Colônia

Antes de pensar, propriamente, o LDP, julgamos útil o desenvolvimento de um breve esboço historiográfico da produção editorial brasileira, com base nos trabalhos de Araújo (1999), Hallewell (2005), Moraes (1979) e Paixão (1995), a fim de que se compreendam as bases sobre as quais se funda a produção do livro didático e, por associação, a produção do LDP.

Quando o Brasil foi ocupado pelos portugueses, também aportaram nas terras tupiniquins religiosos da Companhia de Jesus, os jesuítas. Esses religiosos, conforme Piletti e Piletti (2013, p. 67), foram os “responsáveis praticamente exclusivos pela educação brasileira durante a maior parte do período colonial, de 1549 a 1759”, contribuindo de modo significativo com o projeto de colonização portuguesa. O primeiro grupo de jesuítas, liderado pelo padre Manuel da Nóbrega, chegou ao Brasil, em 1549, com o governador-geral, Tomé de Sousa. O governo português facilitava o trabalho educativo e evangelizador dos padres jesuítas que, convertendo “os índios aos costumes europeus e à religião católica, favorecia o trabalho colonizador da Coroa portuguesa” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 69). Aos religiosos da Companhia de Jesus cabiam, portanto, duas tarefas básicas: pregar a fé católica e educar. A realização dessas tarefas mostrou-se correlacionada, pois os jesuítas perceberam que seria mais fácil converter os índios, ensinando-lhes a ler e a escrever. Os padres, portanto, ensinavam “a leitura e a escrita por meio das orações e do catecismo. Por isso, em todas as aldeias, organizavam escolas de ler e escrever, nas quais também transmitiam o idioma e os costumes portugueses” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 70).

Nesse contexto educativo empreendido pelos jesuítas, segundo Moraes (1979), têm-se informações de materiais impressos que davam suporte às atividades pedagógico-religiosas desenvolvidas pelos padres. Esses impressos foram, portanto, as primeiras edições de caráter didático de que se tem notícia em terras brasileiras. Essas obras chegavam ao Brasil enviadas da Europa por padres da própria Companhia de Jesus ou pelo governo português, diante de reivindicações dos jesuítas no Brasil, conforme relata Moraes (1979, p. 34):

Escasseavam mais os livros de texto para as escolas. Ao começar o Colégio de São Paulo de Piratininga, não existiam artes nem livros, pelos menos para todos. Via-se obrigado Anchieta a escrever os indispensáveis apontamentos e a distribuí-los pelos alunos. Na Bahia, pedia o P. Grão, em 1555, livros de textos, tanto para os que principiavam como para os mais adiantados.

Como se vê no relato, quando era necessário, os próprios jesuítas daqui, como o padre José de Anchieta, canonizado, em 2014, pela Igreja Católica, produziam obras de cunho

didático para utilização em suas escolas. Em nossa pesquisa, não conseguimos precisar onde essas obras eram impressas nem que métodos eram empregados. Supomos que eram feitas em prensas domésticas, já que o marco inicial da produção editorial brasileira é determinado, como afirmam Hallewell (2005), Moraes (1979) e Paixão (1995), pela instalação da Imprensa Régia, após a vinda da família real portuguesa, em 1808.

Segundo Moraes (1979), além do material instrucional usado pelos jesuítas, devem-se considerar, no cenário da instrução no Brasil colonial, obras didáticas utilizadas por outros grupos religiosos, como os beneditinos e os franciscanos, que também se fixaram no Brasil e, especialmente após a expulsão dos jesuítas em 1759, desempenharam importante tarefa na criação e manutenção de escolas e bibliotecas. De modo geral, as obras usadas pelos religiosos, independentemente da ordem a que pertencessem, estavam a serviço de uma educação por meio da qual se pudesse evangelizar e catequizar. A intenção era sempre ensinar a ler e a escrever a fim de que, por meio da leitura e da escrita, também se pudessem impor os valores católicos e, por extensão, os valores portugueses. Essa relação entre ensino e religião, para Araújo (1999), emergiu de uma cultura jesuítica comprometida com os valores conservadores da Contra-Reforma, movimento liderado pelos padres da Companhia de Jesus, cujo objetivo principal era conter a expansão do protestantismo.

Para Araújo (2009), nesse cenário educativo jesuítico, marcado pela reprodução dos valores da Contra-Reforma, além de cartilhas, obras para ensinar as primeiras letras, circularam livros de devoção, práticas de sermonários, catecismos, livros de oração e clássicos da literatura universal, adequadamente avaliados e liberados pelo *Index* da Inquisição.

Há visões diferentes sobre a presença dos jesuítas na educação brasileira. Araújo (2009) considera essa atuação, antes de tudo, um instrumento que serviu mais à catequese do que à cultura brasileira, ponto de vista questionado por Pilleti e Pilleti (2013). Nesses autores, assim como em Paixão (1995) e em Moraes (1979), há um consenso em apontar o trabalho educativo dos jesuítas como um marco positivo e como o primeiro espaço de produção de materiais de caráter instrucional da história da educação brasileira. A atividade pedagógica dos jesuítas era regida pelo *Ratio Studiorum*<sup>2</sup>, instrumento normatizador que, além de apresentar orientações sobre o método educativo da Companhia de Jesus, constituía-se, segundo Julia (2001, p. 20), como “mais um dos inumeráveis programas de estudos e de lições que foram abundantes no curso do século XVI, detalhando para cada classe autores a

---

<sup>2</sup> Conforme França (1952), o *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos, método pedagógico da Companhia da Jesus, foi publicado em 1599, como resultado da sistematização de experiências pedagógicas jesuíticas iniciadas no Colégio de Messina, primeira escola jesuíta, aberta na Sicília, em 1548.

serem estudados, partes da gramática a serem aprendidas, exercícios a serem feitos”. Desse modo, fica bastante evidente que os jesuítas orientavam seu trabalho pedagógico por meio de instruções específicas, segundo as quais organizavam ou escolhiam os livros, vindos de Portugal, que seriam usados tanto pelos professores quanto pelos estudantes.

Em 1759, por meio de um alvará real, o marquês de Pombal expulsa de Portugal e de suas colônias os padres jesuítas, suprimindo as escolas por eles administradas. Em seu lugar, segundo Pilleti e Pilleti (2013, p. 74), “foram criadas as aulas régias de Latim, Grego e Retórica que nem de longe chegaram a substituir o eficiente sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus”. Sobre essas aulas régias e sobre as consequências das ações do marquês de Pombal para o ensino no Brasil da segunda metade do século XVIII, assim se expressa Chagas (1980, p. 9, grifo do autor):

Pior é que, para substituir a monolítica organização da Companhia de Jesus, algo tão fluido se concebeu que, em última análise, nenhum sistema passou a existir. No reino, seria instalada uma longínqua e ausente Diretoria de Estudos que, em rigor, só começaria a operar após o afastamento de Pombal; na colônia imensa, uma *congrégie* de aulas régias superintendidas pelo Vice-Rei. Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina.

Conforme Chagas (1980), a sólida organização educacional dos jesuítas deu espaço a um modo desarticulado de ensino, caracterizado pela implantação das aulas régias. O controle dessas aulas seria exercido por uma diretoria que só funcionou efetivamente no início do século XIX. As aulas régias eram ministradas por um único professor que ensinava uma disciplina específica. Essa disciplina era isolada e autônoma, pois não estava ligada a nenhuma escola e não seguia um currículo específico, ficando a cargo do professor o desenvolvimento do programa de estudos. O alunado matriculava-se em quantas aulas régias quantas fossem as disciplinas que desejasse. Chagas (1980) ainda acrescenta que essas aulas eram ministradas por professores geralmente com baixa formação e remuneração, nomeados, via de regra, por indicação de bispos que se tornavam “proprietários” vitalícios de um determinado número de aulas régias.

Nota-se que a expulsão dos jesuítas configurou uma reordenação do ensino brasileiro da segunda metade do século XVIII por meio da desarticulação da rede de escolas dirigidas pela Companhia de Jesus. A implantação das aulas régias, conforme Almeida (2008), requer, sobretudo, a sistematização de princípios educacionais adequados à política do marquês de Pombal. Entre as cartas e cópias de alvarás e decretos enviados de Portugal ao Brasil, com

indicações sobre o que era lícito, ilícito e obrigatório em termos de ensino de acordo com a nova legislação, “também era preciso enviar todo o material destinado a ser usado nas aulas, como compêndios e seletas, uma vez que os antigos estavam banidos” (ALMEIDA, 2008, p. 67). Essa observação revela que havia um material pedagógico usado pelos jesuítas que deveria ser substituído após a expulsão desses religiosos.

Almeida (2008), apresentando algumas das ações tomadas para a supressão do método pedagógico dos jesuítas em colônias portuguesas, cita uma carta enviada em 25 de março de 1760 ao representante português em Goa. Nessa carta, informava-se o envio de materiais instrucionais para a substituição dos anteriores: “as *Artes*, de Antônio Pereira e de Antônio Félix Mendes; dois tomos da *Seleta* de Chompré, o primeiro tomo de Quintiliano, e proximamente das *Orações seletas* de Cícero, o Tito Lívio e o *Dicionário latino e português*” (ALMEIDA, 2008, p. 69, grifos da autora). Essas obras haviam sido expressamente recomendadas pelo Alvará Régio de 1759<sup>3</sup>, que tratava da reformulação do sistema de ensino em Portugal e nas colônias após a expulsão dos jesuítas. Para Oliveira (2010 p. 75), as instruções vindas da metrópole configuram-se como um guia pedagógico e, entre outros aspectos, indicam “os compêndios a serem usados [...] pelos estudantes”, configurando um “cânone escolar ideal para o novo perfil do Estado português”. Percebe-se que as atividades reformadoras do marquês de Pombal preconizavam, sobretudo, a organização de um ensino que servisse mais aos interesses da Coroa Portuguesa e, para alcançar esse objetivo, fez-se mister uma substituição do material pedagógico até então utilizado.

No Brasil, a instalação das aulas régias em substituição às escolas jesuítas foi lenta e precária, revelando “problemas de toda ordem: falta de professores qualificados, ordenados atrasados, dificuldade no envio dos livros, alunos que insistiam em continuar estudando com professores não examinados, entre outros” (ALMEIDA, 2008, p. 69). Diante de problemas desse tipo, concomitantemente às aulas régias, “os estudos continuaram sendo ministrados em seminários de outras ordens religiosas” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 75).

A existência de um ensino ministrado nos seminários de outras ordens religiosas, paralelo à fixação das aulas régias, permite afirmar que, nesse momento de transição que compreende o fim do século XVIII e o início do século XIX, o material pedagógico ainda tinha forte ligação com a tradição religiosa definida pelos jesuítas. Nesse contexto histórico, a tipografia brasileira, conforme Hallewell (2005) e Paixão (1995), ainda se restringia à

---

<sup>3</sup> O Alvará Régio de 28 de junho de 1759 – Lei Geral dos Estudos Menores – é apresentado por Oliveira (2010) como a mais importante normatização para o ensino de línguas no contexto da Reforma Pombalina. Esse alvará inclui a definição aulas régias de latim, grego, hebraico e retórica. Também indica o uso de gramática.

publicação de jornais e folhetins. Os livros escolares e compêndios eram sempre trazidos da Europa. Primeiro, pelos jesuítas; depois, pelo governo português.

Segundo Hallewell (2005), Moraes (1979) e Paixão (1995), a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, pode ser apontada como um marco significativo em relação a uma história do livro no Brasil, já que, com os nobres portugueses, vieram muitos e variados exemplares das mais diversas literaturas. Além dos livros trazidos pela corte portuguesa, Hallewell (2005) aponta dois outros importantes acontecimentos decorrentes da transferência da família real portuguesa para o Brasil que caracterizam a consolidação de uma história do livro em terras tupiniquins: a fundação da Biblioteca Nacional e da Imprensa Régia.

Hallewell (2005) e Paixão (1995) ressaltam a instalação da Imprensa Régia como um marco significativo na história brasileira do livro, pois, antes da chegada da corte portuguesa, eram proibidas, no Brasil, a instalação de tipografias e a circulação de jornais. A primeira máquina de impressão tipográfica chega com D. João VI para a instalação da Imprensa Régia. Essa tipografia, no contexto dos primeiros anos do século XIX, dominado pelo binômio Estado-Igreja, só vai proceder à publicação de textos considerados inofensivos ao Estado, à religião e aos costumes. Além da imprensa oficial do governo português na colônia, surgiram outras tipografias após a portaria baixada por D. João VI, em maio de 1808, por meio da qual se permitia a instalação de tipografias e a circulação de jornais. Segundo Sobrinho (1988), as tipografias instaladas depois dessa autorização real eram fortemente controladas a fim de que não publicassem nada que pusesse em risco os interesses da coroa portuguesa. Essa situação começa a ser alterada em 1821, quando, por meio de decreto, a lei de censura prévia é abolida. A prática de controle, entretanto, conforme pontua Sobrinho (1988), continua existindo, pois o princípio de liberdade de imprensa só é enunciado na constituição de 1824.

Hallewell (2005) observa que, a partir de 1808, com a instalação da Imprensa Régia, surgem os primeiros cuidados, marcados por forte controle do governo, com a impressão de obras didáticas no Brasil. As guerras napoleônicas tornavam difícil o acesso aos materiais didáticos impressos na Europa, o que exigia que as obras didáticas fossem impressas em território brasileiro. As impressões didáticas brasileiras, entretanto, tornaram-se menos frequentes a partir de 1815, quando terminaram as guerras napoleônicas. Hallewell (2005) ressalta que, ao passo que as restrições ao acesso às obras europeias foram diminuindo, as publicações didáticas foram reduzidas no Brasil. Outro dado apresentado pelo autor como desestimulador de obras didáticas é o pequeno número de estudantes nos níveis primários e secundário dos primeiros anos do século XIX. Nesse período, o objetivo dos cursos secundários era garantir o acesso a cursos superiores e as aulas régias, ou aulas avulsas, foram

predominantes. Resistindo à criação de novas escolas e à volta dos jesuítas, em 1814, as aulas régias coexistiram com as instituições formais de ensino até 1854, quando foram suprimidas (ALMEIDA, 2008).

Para estabelecer um modelo de escola diferente do fragmentado sistema de aulas avulsas, o governo imperial fundou, no Rio de Janeiro, em 1837, o Colégio Pedro II que se tornou referência no ensino secundário brasileiro até meados do século XX (ARANHA, 1996). Segundo Hallewell (2005), no Colégio Pedro II e nas instituições congêneres instaladas depois dele, os livros didáticos usados pelos alunos eram geralmente versões traduzidas de manuais franceses. Essa afirmação é corroborada pelos estudos de Razzini (1992, 2000) e exemplificada em nosso estudo historiográfico, quando analisamos obras didáticas anteriores à década de 1980, antologias e seletas como as que foram objetos de estudo de Razzini (1992, 2000, 2002).

A instalação da Imprensa Régia é um dos aspectos mais importantes quando se vai tratar do desenvolvimento e fixação da produção editorial didática no Brasil. Essa produção didática vai se organizando conforme as necessidades e adaptando-se às normas oficiais que aos poucos vão sendo apresentadas para sua regulação. No tópico seguinte, apresentamos alguns aspectos fundamentais para a compreensão do modo como se constituiu, no Brasil, um ramo específico e, hoje, altamente lucrativo: o setor que se dedica à publicação do material didático.

### **3.2 Alguns pontos para a compreensão da produção editorial didática no Brasil**

Para Hallewell (2005), a década de 1850 é um marco divisor na história da publicação brasileira de obras didáticas. Segundo o autor, foi a partir desse momento que as tipografias que publicavam jornais, muitas vezes respondendo a solicitações de governos municipais, passaram a editar livros a serem usados em escolas. Esses livros didáticos, que circulavam paralelamente aos jornais, por serem editados em razão de uma demanda específica, não eram mercadologicamente atrativos. Conforme Hallewell (2005, p. 216), Baptiste Louis Garnier, dono da editora Garnier, foi “o primeiro editor a envidar um verdadeiro esforço para atender às necessidades de livros escolares brasileiros e assumir um comercial por sua própria iniciativa”. Segundo Costa (2011, p. 15, grifos do autor), no caso de livro sobre a história brasileira, embora já houvesse outras obras de cunho histórico, “aquele que foi considerado o primeiro livro didático foi o *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Colégio de Pedro II* de Joaquim Manoel de Macedo, editado por Garnier a partir de 1861”.

Em 1850, momento histórico de raras editoras, destacam-se duas casas editoriais: Garnier e Laemmert. A Garnier conquistou o primeiro espaço na publicação de obras didáticas. A Laemmert destacou-se na publicação de obras literárias e também publicou algumas obras didáticas, como o longevo manual *Por que me ufano do meu país*, de Afonso Celso, publicado em 1901, leitura obrigatória em escolas secundárias do Brasil durante muitos anos.

Até o fim do século XIX, as atividades editoriais giravam em torno das necessidades das faculdades, ainda em número restrito no país, e de uma elite leitora, com edição de livros de estudo e literatura. Em 1860, a Garnier abre uma filial, a Casa Garraux, que, além de livros, vendia artigos de papelaria e outros itens, fato que tornou essa livraria um espaço significativo para a vida cultural da elite do Rio de Janeiro de então.

Posterior às editoras Garnier e Laemmert, mas não menos importante, surge, na década de 1880, a editora Francisco Alves. Segundo Hallewell (2008), não obstante o pioneirismo de Baptiste Louis Garnier, Francisco Alves destacou-se entre os editores da segunda metade do século XIX e primeiros anos do século XX ao fazer da produção didática sua principal linha editorial. A partir da década de 1890, a editora Francisco Alves teve grande atuação na produção do livro didático no Brasil.

Para Costa (2011), é preciso considerar que Francisco Alves foi favorecido por uma conjuntura político-educacional diferente daquela em que se inseriram seus predecessores. O governo republicano, conforme acentuam Aranha (1996) e Piletti e Piletti (2013), promoveu a educação pública, em detrimento da educação elitista do período imperial. Como reflexo dessa mudança de foco, o número de estudantes aumentou e, conseqüentemente, mais livros didáticos eram consumidos.

No cenário da edição de material didático, surge, em 1902, a editora FTD, cujo nome é uma homenagem a Frère Théophile Durand, que, de 1883 a 1907, foi superior-geral do Instituto Marista, congregação religiosa católica cujo carisma é a educação. Durand, conforme as informações no *site* da FTD<sup>4</sup>, foi grande incentivador da produção de obras didáticas. Em 1897, por determinação do superior-geral, são enviados os primeiros Irmãos Maristas ao Brasil que, em sua bagagem, traziam os primeiros livros da FTD, edições francesas que já integravam a rotina dos colégios maristas em vários países. Essas obras francesas foram traduzidas, adaptadas e novos livros foram escritos de acordo com a realidade brasileira, como a obra *Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações*, primeiro livro publicado pelos maristas no Brasil, em 1902 (FTD, 2012).

---

<sup>4</sup> História da editora FTD. Disponível em: <<http://www.ftd.com.br/a-ftd/a-historia>>. Acesso em 13 mai. 2014.

Ainda segundo as informações no *site* da FTD, a editora, nos primeiros anos do século XX, tornou-se referência em material didático, pois suas obras, editadas conforme o um padrão denominado “Método FTD”, passaram a ser adotadas em muitas escolas brasileiras, tanto da rede pública quanto da rede privada. Essa ampla adoção dos livros da editora justifica-se pelo fato de essas obras apresentarem “o Livro do Mestre [que] passou a ser visto como um guia seguro que trazia economia de tempo para os professores e farto material para os alunos trabalharem”<sup>5</sup> (FTD, 2012, [s.p.]). O *site* da FTD afirma que essa editora, ainda hoje mantida pelos Irmãos Maristas, influenciou a produção didática brasileira pois, após o ano de 1950, as editoras que se dedicam à publicação de material didático seguem o caminho traçado pela FTD.

Segundo Hallewell (2005), em 1914, é fundada a Livraria Acadêmica, que, mais tarde, torna-se a editora Saraiva. Em 1917, depois da morte de Francisco Alves, sua editora passa a outros proprietários e dá origem à empresa Paulo de Azevedo e C., que continua exibindo a marca Francisco Alves, mas que deixa de ter como foco principal a publicação de obras didáticas.

Nesses primeiros anos do século XX, decisivos para a configuração da imprensa didática e, conseqüentemente, para a indicação dos rumos do livro didático, não podemos deixar de registrar a importante contribuição de Monteiro Lobato na produção de livros no Brasil. Para publicar suas obras e as de novos autores, funda a Gráfica Monteiro Lobato e Cia. e não mede esforços no sentido de publicar obras que aproximassem as pessoas da leitura. Monteiro Lobato, além de sua produção própria na literatura brasileira, traduziu muitos clássicos da literatura universal a fim de aproximá-la do leitor brasileiro. O autor-editor fomentou a circulação das obras de sua editora em todos os locais de venda possíveis. Oferecia, em regime de consignação, livros que ficavam expostos até nos armazéns de “secos e molhados” muito comuns no interior dos rincões brasileiros. Se não havia livraria, fazia-se mister que os livros fossem oferecidos de algum modo, não raras vezes, entre gêneros alimentícios, cortes de fazendas e toda sorte de produtos expostos nos interioranos comércios. Entretanto, não obstante o hercúleo esforço de Monteiro Lobato, sua gráfica acabou indo à falência.

A gráfica de Lobato, segundo Hallewell (2005), torna-se, em 1915, a editora Companhia Melhoramentos, que, ao contrário da editora Francisco Alves, tinha como foco

---

<sup>5</sup> Essa informação é importante, pois, em dado momento de nossa pesquisa, tratamos justamente da relação entre o que se propõe no manual do professor (que o *site* da FTD denomina “livro do mestre”) e o que de fato é apresentado no livro didático.

principal os livros literários e os livros infantis. Depois da Primeira Guerra Mundial, sentindo os efeitos econômicos do pós-guerra, Lobato resolve também investir nas produções didáticas. Em sociedade com Octalles Marcondes Ferreira, funda a editora Nacional, em 1925. Em 1932, Ferreira, já sozinho na editora, funde-a com a Civilização Brasileira e utiliza as duas marcas. A partir de 1933, entretanto, a produção didática sai apenas pela editora Nacional que, ainda hoje, publica materiais didáticos e paradidáticos.

Costa (2011) aponta dois pontos que favoreceram o êxito da inserção da editora Nacional no cenário de publicação de obras didáticas: a reestruturação pela qual passou a editora Francisco Alves, após a morte de seu fundador, e a socialização, no Brasil dos anos de 1920, das propostas do movimento conhecido como Escola Nova.

Esse movimento desenvolveu-se sobre o pensamento de John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano. Para Dewey (1959, p. 83), a educação deveria ser compreendida como “reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”. Nesse sentido, a educação escolar, para o autor, deveria estar associada à vida dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A escola não poderia restringir-se ao repasse de informações, mas deveria orientar-se para o desenvolvimento dos saberes e competências necessários para a vida do cidadão. A escola, para Dewey (1971, p. 7), não seria mais lugar de “preparação para a vida”, seria “a própria vida”.

No Brasil, as contribuições de Dewey tiveram grande efeito sobre a conjuntura político-educacional que se estabeleceu a partir da década de 1920. O modelo educacional de então, que privilegiava a formação das elites, foi questionado. Para substituí-lo, “propunha-se a instituição de um sistema nacional de educação, [...] com ênfase na educação básica, mas formando um todo articulado, do primário ao superior” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 166). Essa proposta começa a efetivar-se com a Revolução de 1930. Se, no final da Primeira República, conforme Piletti e Piletti (2013), a educação continuava seguindo os moldes do final do período colonial, com a Revolução de 1930, essa realidade começa a se alterar. Isso se dá porque alguns reformadores educacionais da década anterior passam a ocupar cargos na administração do ensino. A criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados – em substituição às antigas Diretorias-Gerais de Instrução Pública – foi a primeira mudança empreendida pela Revolução de 1930. Para Piletti e Piletti (2013, p. 173-174, grifos dos autores), essa iniciativa “representou uma importante mudança conceitual, qual seja, a substituição de *instrução*, conceito restrito e limitado à transmissão de conhecimentos e ordens, por *educação*, [...] compreendendo a formação integral da pessoa”.

Está claro, como mostram Piletti e Piletti (2013), que a realidade da educação até a segunda década do século XX ainda mostrava traços da desarticulação característica do período imperial. Não havia um sistema nacional de educação; o ensino primário era responsabilidade dos estados (com reduzidos recursos); o ensino secundário era irregular (concebido apenas como meio de acesso ao ensino superior); o ensino superior reduzia-se a escolas isoladas. Diante dessa desarticulação, a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados representa, como acentuam Piletti e Piletti (2013), uma sistematização da educação no Brasil. Em nossa concepção, se, por um lado, houve essa mudança conceitual, por outro, houve um processo de centralização da gestão da educação que, posteriormente, no Estado Novo (1937-1945), é potencializada.

Para Hallewell (2005), esse cenário de transformação favoreceu a editora Nacional, pois os investimentos na organização da educação pública fizeram crescer o número de alunos nas escolas e, conseqüentemente, estimularam a produção de mais livros didáticos. Hallewell (2005) acrescenta que a Revolução de 1930 e o movimento Escola Nova fizeram surgir outra casa editorial no mercado de livros didáticos: a editora Globo, de Porto Alegre.

De modo geral, no fim do século XIX e nos primeiros anos do século XX, embora tenham ocorrido várias mudanças na educação brasileira, nossa pesquisa, até o momento, observa que os materiais didáticos de língua portuguesa pouco se alteraram. Os LDP desse período aos quais tivemos acesso são ainda elaborados no caminho das antologias de texto que foram objeto de estudo de Razzini (1992, 2000, 2002). Desses LDP, tratamos em seção específica, ao fim do presente capítulo.

Neste tópico, discutimos aspectos históricos sobre a produção editorial no Brasil, aos quais se associam a produção de obras didáticas e, por extensão, a produção de obras didáticas para o ensino de língua portuguesa. Além desses apontamentos históricos, julgamos importante, para a constituição de um percurso historiográfico do LD e, por extensão, do LDP, a discussão sobre o controle e a regulamentação do governo sobre a produção de obras didáticas, ponto do qual passamos a tratar.

### **3.3 A produção de material didático e a regulamentação do governo**

Witzel (2002), em seu estudo sobre o LDP e a identidade do professor de língua portuguesa, afirma que só é possível discorrer sobre a história do livro didático se o fizermos com base na consideração da política do livro didático como apontado em Freitag, Motta e Costa (1989). Para o percurso historiográfico-linguístico que propomos neste capítulo, observar a relação entre a produção didática e o controle do governo é fundamental, pois, na

relação entre a regulamentação do governo e a produção da obra didática, desenha-se um percurso significativo para uma abordagem analítica que toma o LDP como monumento.

A noção de monumento é apresentada por Foucault (2010) e por Le Goff (1996). Para Foucault (2010), a história tradicional metódica toma os acontecimentos, os episódios da vida social – que ele chama de monumentos – e transforma-os em documentos, em registros oficiais. Nas palavras do autor:

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional empreendia “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falar estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos*, e desdobra, onde se decifravam traços deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, desdobra uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. (FOUCAULT, 2010, p. 8, grifos do autor)

Para Foucault (2010, p. 8), o trabalho com o monumento é uma atividade arqueológica, que se “volta à descrição intrínseca do monumento”. No caso do LDP, objeto do presente estudo, trata-se de perguntar: Por que o LDP constitui-se como elemento importante na prática de ensino? Por que o governo controla o LDP? Por que o governo compra o LDP para as escolas públicas? Tratar o LDP como monumento é fugir das interpretações simplistas e reducionistas de uma realidade complexa; é pensar nas lutas pela imposição de saberes (FOUCAULT, 2010); é operar sobre o LDP – um documento –, ordenando-o a partir de seu interior em relação ao contexto que lhe dá possibilidade de existência, construindo unidades que o tornam monumento, descrevendo, enfim, os discursos que nele materializam-se.

Na esteira de Foucault (2010), Le Goff (1996, p. 535), postula que a história, forma científica da memória coletiva, constrói-se por materiais da memória, que “podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador”. Discutindo sobre essas noções, Le Goff (1996, p. 536) afirma que, inicialmente, o monumento é visto como um material de valor questionável, caracterizado “pelo poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas”, por meio de expressões não escritas. O documento, ao contrário, expressão essencialmente escrita, é considerado mais legítimo por ser associado à “neutralidade”. Le Goff (1996) desconstrói a dicotomia entre documento e monumento, afirmando que todo documento é, também, parcial, pois é fruto das escolhas de quem o elabora. O que existe, desse modo, é um modo específico

de abordagem que pode considerar o dado como documento ou monumento. Desse modo, para Le Goff (1996, p. 545), “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo [...]”. A construção da memória coletiva, portanto, passa por uma opção epistêmico-metodológica que toma um dado histórico como documento-monumento. Foucault (2010) e Le Goff (1996) ressaltam a necessidade metodológica de que a abordagem historiográfica considere o documento como monumento.

Neste capítulo, em que propomos um percurso historiográfico-linguístico do LDP, fundamentamo-nos na metodologia da Historiografia Linguística. Um estudo historiográfico-linguístico toma seu objeto “como monumento, ou seja, reconhecido por representar um pensamento dentro de uma sociedade”, devendo ser compreendido “como refração das fontes formadoras, da prática cultural e da ordem de coisas presentes no contexto do texto-discurso” (MILANI, 2011, p. 10).

Nesse sentido, o LDP, entendido a partir da noção de monumento, oferece-nos suporte para descrever, por exemplo, que noção de língua e de ensino de língua portuguesa materializam-se em sua elaboração. Além disso, torna-se importante entender como o controle do governo sobre a produção didática, iniciado, segundo Almeida (2008), com a expulsão dos jesuítas, influencia a produção e a reprodução de determinado modelo de material didático.

O governo brasileiro, especialmente a partir de 1937, como apontam os trabalhos de Bittencourt (2004), Costa (2011), Freitag, Motta e Costa (1989), Lemos (2010), Oliveira (1984) e Witzel (2002), configura-se como o maior comprador de livros didáticos. Nesse sentido, o controle governamental sobre a produção de materiais didáticos, exercido pelo governo federal, torna-se um meio pelo qual se pode compreender o estado atual da produção do LDP, cujas questões de compreensão de texto constituem-se como objeto da presente pesquisa.

Almeida (2008), em seu estudo sobre como se organizavam as aulas régias no Brasil colonial, afirma que a expulsão dos jesuítas fez-se acompanhar do primeiro gesto oficial de controle da produção de material didático por parte do governo em terras brasileiras. Isso se deu, pois era preciso garantir, por meio do material usado pelos estudantes, que as ideias jesuítas fossem substituídas pela ideologia pombalina. Como já anteriormente apresentamos, a expulsão dos jesuítas ocasionou uma desarticulação da educação no Brasil colonial, pois, em substituição às escolas da Companhia de Jesus, instalaram-se as aulas régias. Embora

houvesse as escolas de outras ordens religiosas e os seminários episcopais, as aulas régias predominam no cenário da educação brasileira de 1759 até 1854, quando são suprimidas.

Outro gesto oficial do governo para o estabelecimento de um controle da produção de obras didáticas foi a lei de 17 de fevereiro de 1854. Essa lei, elaborada na gestão do ministro Luiz Pereira de Coutto Ferraz, regulamentou a instrução primária e secundária, suprimiu as aulas régias e criou a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte<sup>6</sup>. Segundo Gondra (2005, p. 19),

o aparelho gerado nos termos dessa intervenção supõe uma profissionalização da instrução, impondo regras para ingresso e permanência de alunos e professores, redefinindo os saberes escolares, ao mesmo tempo em que instaura uma rede de vigilância sobre a organização escolar e seus sujeitos por intermédio da qual se pretendia obter eficiência e eficácia na instrução primária e secundária da Corte.

A “profissionalização da instrução” é uma ação do governo imperial no intuito de gerir a educação brasileira que, nesse momento, apresenta-se de forma desarticulada. Essa gestão amplia-se na imposição de regras, controle do tempo e na definição do que a escola deve ensinar. Objetivando “eficiência” e “eficácia”, a lei de 1854 estabelece vigilância à organização e ao funcionamento da escola. Entre outras atribuições da inspeção criada pela lei de 1854, inclui-se a de revisar os compêndios (a expressão livro didático só é oficialmente empregada em 1937), utilizados nas escolas públicas, corrigir esses manuais e, quando necessário, substituí-los. Também era função da inspeção a convocação do Conselho Diretor que definia métodos e sistemas de ensino e designava os compêndios a serem usados nas escolas. Embora o Conselho Diretor da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte fosse responsável pela indicação dos manuais, contava com o auxílio de pessoas externas à inspeção, já que as obras a serem escolhidas

eram encaminhadas pelo Conselho a pessoas consideradas “idôneas” da época e que fossem de confiança das autoridades, sendo uma significativa parcela desses sujeitos formados por professores públicos, para que estas pudessem fazer sua avaliação, aprovando somente obras que estivessem de acordo com os interesses do poder vigente. Ao mesmo tempo em que previa a regulação, o governo incentivava a criação destas obras ao garantir, nos artigos 56º e 95º do regulamento, prêmios às pessoas que compusessem compêndios para uso das escolas e aos que melhor traduzissem os publicados em língua estrangeira. (LEMOS, 2010, p. 19)

---

<sup>6</sup> Conforme Piletti e Piletti (2013), entre as décadas de 1840 e 1860, foram criadas Diretorias-Gerais de Instrução Pública em todos os estados do Brasil. Na corte, ou seja, na cidade do Rio de Janeiro, a diretoria recebeu a designação de inspeção.

Percebe-se, nesse excerto, como o controle sobre o material didático é intensificado a partir de 1854. Desde esse momento histórico, já se estabelece uma prática hoje comum em relação à escolha de material didático: a consulta externa. Em 1854, a consulta era feita a pessoas “idôneas”, certamente intelectuais ou pessoas ligadas ao governo, e a professores. Embora houvesse a consulta, fica claro que, no fim das contas, eram escolhidos apenas os manuais que estivessem alinhados ao que pensava o governo, o que já configura uma forma de controle. Os estudos de Almeida (2008) apontam que essa situação mantém-se durante toda a segunda metade do século XIX, inclusive a após a proclamação da república. A realidade educacional brasileira, entre 1889 e 1930, conforme acentuam Piletti e Piletti (2013), conserva os traços básicos do fim do império. O ensino mantém-se em pequeno número de escolas públicas e são poucos os estabelecimentos com cursos regulares. A educação primária é tarefa dos estados, que contam com poucos recursos, e o ensino secundário estabelece-se em função do acesso às poucas escolas de ensino superior. Nesse contexto, os programas e orientações didáticas referem-se ao que era proposto no Colégio Pedro II que, mesmo depois do império, continua como referência no ensino secundário oficial.

Para Piletti e Piletti (2013), com quem concordam Aranha (1996) e Hilsdorf (2003), a mudança no cenário da educação brasileira ganha contornos com a Revolução de 1930, quando são criadas as secretarias estaduais de educação, em substituição às Diretorias-Gerais da Instrução Pública, órgãos estatais que, até então, eram responsáveis por gerir a educação nos estados brasileiros.

Conforme Piletti e Piletti (2013), após a Revolução de 1930, intelectuais que pensavam a educação de um modo menos elitista e mais popular começaram a ocupar cargos no governo. Essa realidade favorece a mudança de foco do ensino público brasileiro que se abre para as contribuições da escola nova, ou educação nova de Dewey (1959), de que já tratamos anteriormente. Esse processo de mudança, entretanto, estanca quando Gustavo Capanema, ministro da educação do governo constitucional (1934-1937) e do Estado Novo (1937-1945), promove “a reforma de todos os graus e modalidades de ensino, em iniciativas impostadas de cima para baixo, por meio de decretos-lei, já que o Congresso fora fechado pelo ditador [Getúlio Vargas]” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 182). Capanema impõe uma concepção de educação segundo a qual o povo deveria ser conduzido pelas elites a quem o ensino secundário público devia formar. Desse modo, observa-se que, com Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação por 11 anos, as mudanças pelas quais lutaram os reformadores educacionais dos anos de 1920 e de 1930 foram freadas. O ensino público,

conforme acentua Aranha (1996), volta-se, então, aos interesses de uma minoria privilegiada cuja formação tinha em vista a preparação de lideranças. Nesse contexto, há uma centralização do controle da educação pública no Brasil, de acordo com os interesses próprios do governo de Getúlio Vargas.

Sobre algumas das várias disposições da Constituição de 1937 no âmbito da educação, Piletti e Piletti (2013) ressaltam: a) o estímulo à criação de escolas particulares, já que o direito de todos à educação deixa de aparecer explicitamente na Constituição, que passou a garantir o ensino em escolas públicas a crianças e jovens que não pudessem pagar o ensino privado; b) a contradição em afirmar que o ensino primário é gratuito ao mesmo tempo em que se define uma parcela mensal a ser paga ao caixa escolar das escolas públicas, pelas famílias que pudessem alegar falta de recursos; c) o preceito de que o ensino “pré-vocacional” e profissional deve ser oferecido às classes mais pobres.

Para Aranha (1996), Hilsdorf (2003) e Piletti e Piletti (2013), essa última disposição tornou-se motivo de grande polêmica. Professores e intelectuais alinhados ao pensamento do Estado Novo entediam essa medida como um avanço, pois, por meio dela, o Estado Novo dava atenção à população mais carente. Para professores e intelectuais ligados aos grupos reformadores das décadas de 1920 e 1930, entretanto, esse preceito era discriminatório e antidemocrático, pois pressupunha “dois tipos de educação: a destinada às elites – ensino secundário e superior – e a reservada aos pobres ou às *classes menos favorecidas* – ensino primário e o profissional” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 184, grifos dos autores). O estabelecimento de dois percursos educacionais distintos representa um retorno ao modelo educacional imperial e dos primeiros anos da República, cuja estrutura os reformadores de 1930 tiveram intenção de transformar.

Nesse cenário histórico marcado por um retorno aos padrões de uma educação elitista, a centralização da gestão, como é próprio de um governo autoritário, atinge também a área educacional. Gustavo Capanema estabeleceu uma legislação de tal modo centralizadora que se criou a ideia geral de que “a qualquer hora do dia, o ministro, em seu gabinete no Rio de Janeiro, sabia o que estava ocorrendo na sala de aula de todas as escolas do país” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 185). Chama a atenção o fato de essa legislação centralizadora ter prevalecido até 1961, 16 anos depois da queda do Estado Novo, quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Como já vimos anteriormente, consoante Almeida (2008), o controle sobre a produção do material didático estabeleceu-se com a expulsão dos religiosos jesuítas, em 1759,

e intensificou-se, em 1854, com a fundação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte.

A centralização na gestão da educação, resultado da atuação de Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação durante o governo constitucional (1934-1937) e o governo do Estado Novo (1937-1945), amplia a sistematização de mecanismos de controle especificamente voltados para a elaboração, a publicação e a circulação do livro didático. Isso se dá pela instituição de órgãos governamentais com a tarefa específica de regulamentar a produção e a publicação dos livros didáticos. No próximo tópico, tratamos desses órgãos estatais.

### **3. 4 Órgãos governamentais de controle do livro didático**

No caso do material didático, a sistematização e a centralização do controle gestor por parte do governo torna-se mais efetiva com a fundação do Instituto Nacional do Livro Didático (INL), em 1937<sup>7</sup>, quando Gustavo Capanema inicia seu segundo mandato como ministro da educação.

Segundo Witzel (2002), a fundação do INL, precursor do atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), causa mudanças significativas no percurso referente à edição e à circulação de livros didáticos. O INL, criado por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, tinha como atribuições iniciais: a edição de obras literárias consideradas importantes para a formação cultural dos brasileiros, a organização de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais e a criação de bibliotecas públicas.

No ano seguinte, pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Essa comissão, formada por membros nomeados pelo Presidente da República (Getúlio Vargas), estabelece a primeira legislação para a produção e a circulação de obras didáticas. Embora, segundo o Decreto-Lei nº 1.006, a criação da comissão tivesse o objetivo de evitar impropriedades factuais e inexatidões nas obras didáticas, Freitag et al. (1989) e Hallewell (2005) afirmam que essa comissão surgiu com uma clara função de controle político-ideológico e não com um objetivo didático como apontado pelo decreto.

---

<sup>7</sup> A página eletrônica do FNDE apresenta como data de fundação para o INL o ano de 1929. Em Freitag et. al. (1989), bem como em Witzel (2002), aponta-se o ano de 1937. Essa data é corroborada pelo *fac simile* da lei de criação do INL, que se encontra na página eletrônica do Senado Federal. Disponível em < [http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=93&tipo\\_norma=DEL&data=19371221&link=&#s;](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=93&tipo_norma=DEL&data=19371221&link=&#s;) Acesso em 13 mai. 2014.

Segundo Witzel (2002), até 1937/1938, não havia uma definição precisa do que era livro didático. Foi justamente em 1938, que se consagrou “o termo ‘livro-didático’ entendido até os dias de hoje como sendo, basicamente, o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares” (WITZEL, 2002, p.17). Assim se definiu livro didático no Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, em seu artigo segundo:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p.12 apud OLIVEIRA et al, 1984, p. 22)

Essa definição “privilegia o aspecto da ‘consagração’ ou legitimação do livro no próprio processo de ensino; o livro didático é basicamente o livro adotado na escola” (OLIVEIRA et al., 1984, p. 23). No escopo de nosso trabalho, essa definição fixa-se como um enunciado importante para a análise que propomos das questões dos LDP. Entendemos que a definição de 1938 ainda reverbera na configuração dos LD atuais, e, por extensão, dos LDP.

Além de apresentar a definição de livro didático, o decreto lei criou a CNLD a cujos membros, indicados pelo governo, cabia, entre outras, as funções de examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, autorizando ou não seu uso nas escolas. Percebe-se, pois, aqui, uma verticalização do controle iniciado com expulsão dos jesuítas, em 1759, e intensificado, em 1854, com a fundação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte.

A atitude governamental de criar a CNLD, em pleno período do Estado Novo, um momento político autoritário, marcante e polêmico, como pontuam Freitag, Motta e Costa (1989) e Piletti e Piletti (2013), foi uma iniciativa que buscava garantir a unidade/identidade nacional. Por um lado, essa unidade revela-se na centralização da gestão da produção e circulação do LD. Por outro, o próprio LD, ao submeter-se aos critérios da CNLD, constitui-se como um veículo de legitimação dessa unidade/identidade nacional objetivada pelo governo de Getúlio Vargas.

O poder da CNLD foi questionado, especialmente em razão de os critérios da comissão, segundo observação de Oliveira et al. (1984), valorizarem mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos, já que o que estava em pauta era assegurar que os LD atendessem aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade. Oliveira et al. (1984) explicam que, dos critérios de impedimentos para adoção de uma obra didática

estabelecidos pela comissão, apenas cinco tratavam de aspectos didáticos propriamente ditos, enquanto onze estavam associados a questões político-ideológicas como aspectos morais, cívicos e políticos. Com a CNLD, percebem-se mudanças nas políticas do LD. Todavia, entre a comissão e o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) há um traço comum: o controle governamental (ou sua tentativa), às vezes explícito no discurso governamental, às vezes subjacente ao que se enuncia nos documentos oficiais.

A existência da CNLD não foi tranquila em função de constituir-se como um processo permeado por impasses e dificuldades próprias da “centralização do poder, do risco da censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionada com o livro didático” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989, p. 14). Não obstante as dificuldades de operacionalização da comissão e as loquazes críticas dos intelectuais da época a essa forma de centralização, o órgão manteve-se e foi ampliado. A CNLD funciona até 1945. Nesse ano, após a queda do governo de Vargas, o Estado restringe ao professor a escolha do material didático a ser usado pelos alunos e, por meio do Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, dissolve a CNLD. O INL é extinto apenas em 1976.

No caminho do controle governamental da produção didática, até o atual PNLD, há a criação e extinção de vários órgãos e programas. Conforme Freitag, Motta e Costa (1989), após a dissolução da CNLD, criam-se outros órgãos, comissões e programas que antecedem ao atual PNLD ou que a ele de algum modo estão relacionados:

- Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), de 1967 a 1983;
- Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), de 1967 a 1971;
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de 1968 à atualidade,
- Programa do Livro Didático (PLID)<sup>8</sup>, de 1971 a 1985;
- Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), de 1983 a 1997;
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 1985 à atualidade.

Em nossa pesquisa, ao procurarmos informações sobre esses organismos de gestão sobre a produção e circulação do LD, percorremos um intrincado caminho no qual se inter cruzam datas, justificativas pedagógicas, objetivos político-ideológicos, questões

---

<sup>8</sup> No histórico do PNLD disponível na página eletrônica do FNDE, assim como em Feijó, Amorim e Rodrigues (2012), esse mesmo programa é denominado Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em nosso trabalho, optamos por manter a denominação apresentada por Freitag, Motta e Costa (1989). Höfling (2000) explica que o PLID engloba outros programas como o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM), o Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU). Esses programas, entretanto, tiveram pequena duração.

didáticas e logísticas de naturezas diversas. O modo como decidimos organizar esse complexo emaranhado de informações segue o percurso cronológico da criação dos vários órgãos, comissões e programas de algum modo associados à política do governo sobre o LD.

A Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) foi criada por meio da Lei nº 5.327, de 02 de outubro de 1967, durante o governo de Arthur Costa e Silva. A FENAME, conforme pontua Höfling (2000, p. 163), tinha como finalidade primeira a produção e a distribuição de materiais didáticos às escolas, “mas não contava com organização administrativa nem recursos financeiros para desempenhar tal tarefa”. Em virtude dessa situação, estabeleceu-se, por meio da Portaria Ministerial nº 35, de 1970, um sistema de coedição com as editoras nacionais. Nesse sistema, a FENAME tinha a tarefa de definir os critérios para a elaboração do material didático e de revisá-lo quando necessário. A atuação da FENAME torna-se mais efetiva em 1976. Com o Decreto nº 77.107, de 04 de fevereiro de 1976, o então presidente Ernesto Geisel transfere à FENAME a responsabilidade do PLID, até então competência do INL.

Acerca das competências da FENAME, Freitag, Motta e Costa (1989) explicam que ela deveria definir, a partir de então, “as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989, p.15). Nessa época, surge, de maneira explícita, a vinculação da política governamental do LD ao caráter assistencialista que vai marcar, por exemplo, a decisão de se transferir para a Fundação de Assistência o Estudante (FAE), no início da década de 80, o gerenciamento de programas como o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDDEF). Essa concepção assistencialista resultou, segundo Freitag, Motta e Costa (1989), em problemas como dificuldades de distribuição dos LD nos prazos previstos; aproximação das empresas e editoras de órgãos governamentais responsáveis a fim de terem escolhidos pelo programa seus LD; além de uma tomada de decisões centralizadora e autoritária por parte dos responsáveis no governo.

Conforme Freitag, Motta e Costa (1989) e Höfling (2000), em 1967, cria-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), extinta em 1971. Sob a égide do regime militar, durante os anos 60, a COLTED resultou do Acordo MEC/USAID<sup>9</sup>. Segundo

---

<sup>9</sup> MEC/USAID: acordo que incluiu convênios realizados entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), a partir de 1964. Esses convênios objetivavam a implantação do modelo educacional americano no Brasil. O movimento estudantil da época, discordando do

Freitag, Motta e Costa (1989), esse acordo, firmado em 06 de janeiro de 1967, objetivava disponibilizar gratuitamente, no período de três anos, cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros. Ainda conforme as autoras, a COLTED propunha um programa desenvolvimentista – para cuja concretização dispunha de farta disponibilidade financeira – que incluiria a instalação de bibliotecas e a organização de cursos de treinamentos de instrutores e professores. Entretanto, estudos como o de Höfling (2000) denunciam que, por trás do acordo entre MEC/USAID, havia um interesse norte-americano de controlar as escolas do Brasil. Esse controle, para Freitag, Motta e Costa (1989), revela-se na elaboração dos LD que, por meio de uma fiscalização de conteúdo, tornam-se instrumentos ideológicos dessa manipulação. Os resultados do trabalho da COLTED foram desastrosos e culminaram em uma Comissão de Inquérito para apuração de possíveis irregularidades e corrupção no mercado livreiro, notadamente em relação à edição, divulgação e comercialização do LD.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, no governo Arthur da Costa e Silva. Em funcionamento até a atualidade, esse fundo, uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, tem como principal responsabilidade a captação e a distribuição de recursos, via governo federal, para as instituições de educação básica do Brasil. Vários programas relacionados à educação, como o atual PNLD, estão vinculados ao FNDE.

Em 1971, depois da extinção da COLTED, a responsabilidade pela coedição de obras didáticas, em conjunto com as editoras, passa ao INL. Cria-se, então, o Programa do Livro Didático (PLID). Esse programa assume a função de operacionalizar a edição e a distribuição de obras didáticas. Tendo terminado o convênio MEC/USAID, os estados passam a contribuir financeiramente para que os LD possam ser editados e enviados às escolas do Brasil. O INL, conforme Höfling (2000), até 1975, promove, em conjunto com as editoras, um acordo de coedição de obras didáticas. Nesse contexto, o Estado passa de “censor” do LD a “financiador” desse material. O PLID foi assumido, em 1976, por determinação de decreto presidencial, pela FENAME, criada em 1968.

Em 1983, conforme Amaral (2012), organiza-se a Fundação Nacional do Estudante (FAE), em substituição à FENAME. A FAE, criada pela Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983, como nova denominação da FENAME, assume como tarefa principal a diminuição nos custos de produção do material escolar (não só do LD), fazendo que chegue a um maior número de

---

acordo, protestou contra os convênios e reivindicou o fim do acordo. Diante disso, as organizações estudantis foram consideradas clandestinas pelo regime militar (DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2008).

alunos. Em 1984, ressalta Höfling (2000), o sistema de coedição é finalizado. Desse modo, o governo passa de “financiador” a “comprador” do LD. E não se trata de um comprador comum, pois há a intenção de que todos os alunos matriculados nas escolas públicas tenham LD em mãos. Na busca de concretizar esse objetivo, Conforme Cury (2009, p. 225), “ao mesmo tempo em que deu continuidade às ações de assistência ao estudante, desenvolvidas anteriormente [...], a FAE foi gradativamente instituindo normas reguladoras dessas ações e organizando-as em programas, além de implementar novas ações”. Entre essas novas ações, figura a criação do atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A FAE é extinta em 1997, quando o PNLD passa a ser desenvolvido pelo FNDE.

Em 19 de agosto de 1985, por meio do Decreto nº 91.542, o presidente José Sarney institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Conforme Cury (2009, p. 126), a criação desse programa ocorreu “no contexto da definição de políticas de assistência ao estudante, unificadas na recém-criada Fundação de Assistência ao Estudante. A FAE procurou consolidar essas políticas em programas próprios segundo as diferentes áreas de atuação.” O PNLD, nessa perspectiva, surge como um meio assistencial pelo qual o LD pode chegar ao maior número de estudantes das escolas públicas brasileiras.

Consideramos que a criação do PNLD e sua execução são mais um aspecto do controle exercido pelo governo, que pode ser percebido de forma muito marcada em quatro momentos: em 1759, ainda nos tempos do Brasil-Colônia, com a expulsão dos jesuítas; em 1854, no Império, com a fundação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte; em 1937, no Estado Novo, com fundação do INL e em 1985, com a criação do PNLD. O controle do governo sobre o material didático, como se vê, não é algo novo. E esse controle funciona. Prova disso é o fato de o PNLD estar em pleno desenvolvimento.

A constituição do livro didático está, portanto, condicionada à gestão do governo e essa gestão existe, como provamos, desde 1759. No caso do LD atual, o PNLD, subordinado ao FNDE, orienta programas, normas de produção, inscrição das obras e sua distribuição, o que é feito pelas editoras. Assim, podemos dizer que o PNLD constitui-se como um elemento decisivo na elaboração de novos livros didáticos, pondo em relevo o controle que o governo exerce sobre a produção didática.

O autor de um LD vai escrever algo que tenha perspectiva de venda, algo que seja bem avaliado pelo PNLD, principal consumidor de obras didáticas. Embora a educação privada não dependa do PNLD para a adoção dos livros didáticos, o programa exerce sua influência também nesse âmbito, na medida em que funciona como uma bússola a apontar para o norte do sucesso editorial: as vendas.

Ao fim desse esboço histórico, entendemos que uma historiografia linguística do LDP deve estar associada à historicidade do livro didático como tal. Não é possível, nem nos parece interessante, isolar o LDP de outros livros didáticos das outras áreas do saber escolar e, muito menos, dissociar a compreensão do LDP do momento histórico em que foi efetivamente elaborado e publicado.

Nesse sentido, é muito importante, tomando o LDP como fruto de um momento histórico, compreender que esse objeto é um produto constituído no e pelo discurso, noção de que tratamos no primeiro capítulo deste trabalho.

As políticas públicas para o livro didático, em nossa perspectiva, configuram-se como uma forma de controle governamental sobre o material didático. A atuação do governo em relação à produção e à circulação de obras didáticas põe em relevo um conjunto de relações, nas quais se envolvem os órgãos do governo, as editoras, a equipe autoral de livros didáticos e os destinatários desses manuais – professores e alunos. Nesse sentido, é que tomamos o enunciado-livro didático, entendendo que o LDP se inscreve na ordem do discurso oficial sobre a produção de material didático.

No próximo tópico, seguindo o percurso metodológico da historiografia-linguística apontado em Koerner (1996), Milani (2011, 2012, 2012b) e Rosa (2001), selecionamos dez LDP a fim de verificar como são elaborados. Nossa hipótese é a de que esses LDP analisados materializam a concepção de educação, de língua e de ensino de língua do contexto histórico em que foram publicados. Entendemos que esses LDP configuram um percurso de produção editorial ao qual se ligam os dois LDP cujas questões abordamos no último capítulo deste trabalho.

### **3.5 O livro didático de português: um olhar sobre algumas fontes**

Dentre a multiplicidade de produtos, selecionamos com fonte de estudo dez obras didáticas as quais, por razões metodológicas para o estabelecimento de um percurso historiográfico-linguístico (MILANI, 2011), agrupamos em quatro períodos históricos: anos anteriores a 1980; década de 1980; década de 1990 e anos entre 2000 e 2010.

#### **3.5.1 Anos anteriores a 1980**

Dos anos anteriores a 1980, selecionamos três obras: *Língua vernácula: gramática e antologia* (1938), de José de Sá Nunes; *Antologia Nacional* (1963), de Fausto Barreto e Carlos de Laet e *Flor do Lácio* (1969), de Cleófano Lopes de Oliveira. Esses compêndios pertencem ao grupo das conhecidas antologias de texto muito utilizadas em fins do século

XIX até meados do século XX. Basicamente, essas antologias, chamadas também seletas, florilégios, crestomatias ou bosquejos, eram livros que reuniam textos literários de escritores portugueses e brasileiros consagrados e conhecidos, ou aqueles desconhecidos que os autores das antologias queriam aproximar do público.

Tomamos os LDP como enunciados que materializam um discurso. Portanto, é preciso pensar no modelo educacional que possibilitou que livros como as antologias fossem adotados e tivessem seu uso consagrado. As antologias eram os chamados livros de leitura a partir dos quais se procedia a exercícios que desenvolviam desde a expressão oral (retórica) à análise de aspectos gramaticais. Para se pensar em uma análise historiográfico-linguística dos livros desse período, faz-se necessária uma contextualização do modelo educacional que acolheu este tipo de material didático. Esse percurso histórico, encontramos-lo em Hilsdorf (2003).

Em fins do século XIX e início do século XX, período em que foram escritas e adotadas as obras de que tratamos, a educação no Brasil era organizada segundo o modelo disseminado pela França medieval. Com a multiplicação de escolas e mosteiros durante o curso do século XII, a França e, mais precisamente, Paris, vai se tornando referência em assuntos ligados ao ensino (PILETTI; PILETTI, 2013). Nesse momento, educação é sinônimo de erudição, de acesso aos bens intelectuais que se foram acumulando com o desenvolvimento da humanidade. No Brasil colonial, no Brasil imperial e até os primeiros anos da República, como vimos anteriormente neste capítulo, a educação continua sendo pensada para uma classe privilegiada e, portanto, reproduz esse modelo de educação importado da França.

Essa centralidade francesa devia-se, sobretudo, ao fato de afluírem à França, entre os séculos XVII e XIX, jovens de todo o mundo a fim de estudarem, principalmente, Teologia, Direito Canônico, Medicina e Filosofia, estudos para os quais se exigiam conhecimentos prévios ministrados em dois ciclos denominados *Trivium* e *Quadrivium*. Esses ciclos são os rudimentos do que, no Brasil do fim século XIX, foi chamado de escola secundária e que hoje, após várias remodelações, denomina-se ensino médio. As pesquisas de Razzini (1992, 2000, 2002) mostram como as longevas antologias de texto, largamente empregadas no ensino brasileiro no final do século XIX e início do século XX, são elaboradas com base no que estabelecem o *Trivium*.

O *Trivium*, também chamado abreviadamente *Sermones*, ou seja, “língua”, constituía-se dos estudos de gramática, retórica e lógica. O *Quadrivium* compreendia o estudo da aritmética, da geometria, astronomia e música e era denominado também *Res*, isto é,

“coisas”. A divisão entre esses dois ciclos de estudos remonta ao período da Patrística, cujos filósofos inspiraram-se nas concepções expostas por Platão e Aristóteles (HILSDORF, 2003).

Dos dois ciclos de que falamos acima, o que nos interessa propriamente é o *Trivium*. Esse modelo de ensino é o que vamos encontrar reproduzido em fins do século XIX, antes do surgimento e consolidação do português como disciplina autônoma nos currículos escolares do Brasil<sup>10</sup>. Os assuntos ligados ao estudo de linguagem eram abordados distintamente nas aulas de gramática, retórica e lógica (RAZZINI, 2002).

Embora, conforme pontua Razzini (2002), já com o surgimento da obra *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, cuja primeira edição data de 1895, observe-se uma transformação no que diz respeito à substituição dos estudos clássicos, somos levados a crer que o material didático de então, e de algum tempo depois, não assimila rapidamente as mudanças que se operavam nos currículos escolares. Essas mudanças, segundo Razzini (2002), já eram levadas a cabo no Colégio Pedro II, centro de ensino modelar no Brasil dos primeiros anos do século XX.

É nesse contexto de valorização do estudo clássico de inspiração europeia, reservado à elite econômica do Brasil, que se situam os LDP *Língua vernácula: gramática e antologia* (1938); *Antologia Nacional* (1963) e *Flor do Lácio* (1969). Em nossa análise, observamos que, não obstante as reformas que se processaram em relação ao que Razzini (2002) chama de “ascensão do português” – a separação do estudo da língua portuguesa de estudos relacionados ao latim, à retórica e à poética e sua fixação com disciplina autônoma com contorno e identidade própria –, as obras didáticas analisadas continuaram, em razão das condições de produção em que foram escritas, ligadas a uma noção clássica de estudo da língua.

Esse descompasso entre as reformas já em curso na educação e a edição de obras ainda de acordo com o modelo educacional anterior sugere que a elaboração do material didático segue um padrão já estabelecido. *Língua vernácula: gramática e antologia* (1938); *Antologia Nacional* (1963) e *Flor do Lácio* (1969) são obras que representam um momento em que o LDP é, sobretudo, uma seleção de excertos literários a partir dos quais é proposto o ensino da língua materna. É interessante observar que esses livros não trazem exercícios para a abordagem dos trechos literários que apresenta.

Soares (2001) propõe uma história da leitura e da formação do professor-leitor por meio da análise de livros didáticos. Uma das constatações da autora foi a de que, a partir dos

---

<sup>10</sup> Para aprofundamento sobre a historiografia da disciplina de língua portuguesa, sugerimos a leitura do segundo capítulo do trabalho de Rosa (2011), do qual aqui não pudemos tratar em razão do escopo de nosso trabalho.

anos 70, o LDP, além de excertos literários para serem trabalhados pelo professor nas aulas de português, começou a apresentar questões sobre esses textos e suas respostas correspondentes.

Essas questões, acompanhadas de suas respostas, constituem, a partir dos anos 1980, a seção manual do professor. Nos anos 2000, essa seção passa a ser uma exigência para que um LDP figure no guia do PNLD e possa ser comprado pelo governo. A configuração do manual varia historicamente, como variam as concepções sobre o ensino de língua e sobre a atuação do professor de português. Ora as respostas às questões são inseridas entre as mesmas, ora essas respostas aparecem no fim do LDP em forma de suplemento. Ora, nos manuais, há orientações ao professor sobre os pressupostos teóricos que nortearam a elaboração do LDP, ora o manual torna-se apenas um livro de respostas.

*Língua vernácula: gramática e antologia* (1938); *Antologia Nacional* (1963) e *Flor do Lácio* (1969) trazem apenas excertos literários que são vistos como textos modelares acerca do bom uso da língua. No contexto em que são produzidas as antologias, o ensino de língua é visto como imitação dos exemplos literários que os LDP apresentam. Como não há questões que orientem a atividade de leitura, podemos afirmar que esta deve ser proposta pelo professor que usa as antologias em sua prática de ensino.

Soares (2001) afirma que, a partir dos anos de 1970, os LDP começam a apresentar questões para a abordagem do texto, pois, entre outras razões, há uma democratização do acesso ao ensino, com a criação de mais vagas para a educação básica na rede pública. O aumento dessas vagas exige a contratação de um maior número de professores, o que se constitui como um problema, pois há dificuldade em encontrar pessoas com a formação adequada para o exercício do magistério. Desse modo, os LDP começam a trazer questões cujo objetivo é orientar a atividade pedagógica de pessoas que, sem a formação adequada, contam com o livro como um apoio.

As constatações de Soares (2001) nos permitem afirmar que a ausência das questões para a abordagem do texto em LDP anteriores aos anos de 1980, como verificamos em *Língua vernácula: gramática e antologia* (1938); *Antologia Nacional* (1963) e *Flor do Lácio* (1969), revela algo sobre o professor que utiliza esses LDP. Trata-se de um professor com uma formação que lhe dá condições de fazer uma abordagem dos textos, sem a necessidade de questões que o orientem ou guiem.

Os LDP da década de 1980, como mostramos abaixo, são produzidos com base no padrão que se cria a partir dos anos 1970: os livros para o ensino de língua portuguesa trazem questões com base nas quais se propõe a atividade de leitura.

### 3.5.2 Década de 1980

Da década de 1980, tomamos como fontes dois LDP: *Reflexão e ação em língua portuguesa* (1984), de Marilda Prates e *Português uma língua brasileira* (1989), de Inês de Carvalho Machado, cuja abordagem exige-nos uma compreensão do contexto histórico-educacional em que foram publicadas. Embora sejam obras situadas temporalmente nos anos de 1980, sua configuração nos revela uma vinculação a concepções anteriores de linguagem e de ensino de língua portuguesa. Pode-se perceber, pela análise que fizemos até agora, que a prática educacional nem sempre acompanha os percursos teóricos que, muitas vezes, podem ficar restritos aos ambientes acadêmicos ou aos documentos oficiais por meio dos quais são apresentados à comunidade escolar. Em outras palavras, embora, desde os anos 1960, comece a haver mudanças no que se entendia como ensino de língua portuguesa, os LDP em questão ligam-se a um discurso escolar anterior<sup>11</sup>.

Na primeira metade do século XX, a escola brasileira entende o ensino da língua materna como o repasse de um sistema de normas, um conjunto de regras gramaticais, cujo domínio garantiria ao aluno a compreensão dos “bons exemplos” literários, a que tinha acesso por meio do estudo nas seletas e antologias, bem como sua imitação. O aluno, por meio dos excertos literários, das adequadas construções linguísticas encontradas nos “florilégios”, recebia exemplos de como a língua culta deveria ser empregada e os imitava nos exercícios de composição. A essa proposta de ensino da língua portuguesa, está subjacente a concepção de que a linguagem deve ser moldada por meio de leituras, exercícios e atividades que funcionam como formas nas quais deveriam ser produzidos os textos. Nesse sentido, as antologias e seletas eram bem sucedidas e socialmente aceitas por fornecerem esses moldes linguísticos e possibilitar que o trabalho com a língua materna alcançasse o objetivo então esperado.

Conforme as pesquisas de Razzini (2000, 2002) e Soares (1998, 2002), nos anos 1960, os LDP começavam a revelar um novo momento na história do ensino de português, visto apresentarem questões propostas para o trabalho com os textos e, muitas vezes, um manual em que constavam orientações ao professor sobre os exercícios e atividades a serem realizadas pelos alunos. Essa não era uma característica das antologias que circulavam em

---

<sup>11</sup> Essa dimensão anacrônica do material didático em relação ao momento histórico de sua publicação pode ser observada também na edição de *Antologia Nacional* que analisamos. Mesmo tendo sido editado em 1963, contemporâneo, portanto, de novas (para a época) concepções sobre o ensino de língua portuguesa, o manual didático liga-se a noções de linguagem e ensino bem anteriores às inovações iniciadas na década de 1960. Cabe observar, ainda, que a obra *Antologia Nacional* foi publicada até 1969, quando alcançou sua 43ª edição.

décadas anteriores. No que tange ao conteúdo de ensino, entretanto, ainda conforme Razzini (2000, 2002) e Soares (1998, 2002), a proposta centrava-se nos objetivos de aquisição e automação de um amplo vocabulário que possibilitasse a expressão oral e escrita do pensamento segundo critérios como elegância, correção e beleza. Para alcançar esses objetivos, os manuais didáticos valiam-se, além de exaustivos exercícios de cópias, das famigeradas sessões individuais e coletivas de leitura.

Essa relação entre a produção didática e a visão sobre o ensino de língua portuguesa pode ser mais bem compreendida à luz da noção de discurso.

Os acontecimentos discursivos não se dão linearmente, sucedendo-se em períodos didaticamente estabelecidos. Ao contrário, emergem em constante dispersão, entrecruzando-se simultaneamente. Desse modo, podemos entender por que as mudanças no discurso sobre a educação e sobre o ensino de língua não são, conforme os estudos de Soares (1998, 2002) e Razzini (2000, 2002), imediata e inteiramente assimiladas à produção didática.

O LDP de cada período histórico surge de um feixe de relações discursivas e não discursivas desenvolvidas no curso desse período, marcado por determinados traços culturais e históricos específicos e a nossa tentativa, nesse recorte da pesquisa de doutoramento, tem sido mostrar aspectos desses vários planos “planos de acontecimento” do discurso que se materializa no enunciado-livro didático.

Durante a década de 1960, há duas ações governamentais que, de algum modo, instauram novos modos de ver o ensino de português. A primeira dessas ações foi a Portaria nº 36, de janeiro de 1959. Por meio desse documento, o Ministério da Educação estabelecia a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), cujo objetivo era determinar um sistema simplificado e unificado para a descrição dos fatos da língua. A segunda ação governamental foi a sanção da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Juntas, essas duas ações do governo tornaram-se o ponto de partida para a organização de novos programas curriculares (PEREIRA, 2008). Esses novos programas, por sua vez, exigem a elaboração de LDP adequados às novas propostas.

Segundo aponta Pereira (2008), em 1962, o Conselho Federal de Educação, por meio da Instrução nº 7/62, propõe que o ensino de língua portuguesa tenha como objetivo primeiro fornecer ao aluno instrumentos que lhe possibilitem a adequada expressão oral e escrita. Nesse sentido, o caráter funcional que é dado ao estudo da língua portuguesa apresenta certa flexibilidade em relação à aquisição do conteúdo dessa disciplina.

Aos poucos, percebem-se mudanças no discurso oficial acerca do ensino de português, embora, na prática, como observa Soares (2002), o enfoque da disciplina

continuasse sobre os estudos de gramática normativa. Entretanto, segundo a mesma autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que entrou em vigor em 1962, liberou o professor do cumprimento de programas mais rígidos, favorecendo o surgimento de materiais didáticos mais adequados às novas possibilidades. O movimento iniciado nos anos de 1960, com a publicação de novos LDP não mais nos moldes das antologias, chega a 1971, apontando um ensino de língua portuguesa centrado numa visão utilitarista e funcionalista da linguagem.

Em 1971, foi aprovada a lei 5.692/71 que visava à democratização do ensino (PEREIRA, 2008) dando destaque ao estudo da língua nacional como um meio de comunicação e expressão da cultura do Brasil. A língua é vista como um instrumento de comunicação, um meio de transmissão e recepção de mensagens seja pela oralidade e pela escrita, seja pela leitura e pela escuta. A disciplina de língua portuguesa, nesse momento, passa a ser denominada “comunicação e expressão”, o que se mantém até fins dos anos 1980.

De acordo com Soares (2002), a implantação da Lei nº 5692/71 alterou o nome da disciplina de Português para Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º grau e para Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais do 1º grau. Apenas no 2º grau é que desaparece a ênfase em comunicação e a disciplina passa a ser denominada Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. A prevalência da noção de língua como sistema, cujo ensino devia-se pautar pela consideração do que era correto, elegante e belo – com destaque para os estudos de gramática normativa, de retórica e de poética – dá lugar, segundo Soares (2002), com a publicação dessa lei, à concepção de língua como instrumento de comunicação.

A partir dos anos 80, com o advento dos estudos da linguagem e sua socialização no Brasil, o ensino da língua portuguesa vai sendo repensado e vão sendo elaborados materiais didáticos que estejam de acordo com as novas metodologias propostas para o trabalho escolar com a linguagem. Entretanto, como se vê em nossa análise, a prática nem sempre acompanha os percursos teóricos e os LDP da década de 1980 não apresentam essas inovações, já que se ligam muito mais à noção de língua como instrumento de comunicação, que começa a ser desenhada ainda em fins dos anos de 1960.

### 3.5.3 Década de 1990

Da década de 1990, observamos duas obras didáticas: *Descoberta e construção* (1991), de Tadeu Rossato Bisognin, e *Nossa palavra* (1998), de Ângela Carvalho e Jorge Antonio Ribeiro da Silva.

Se, nos idos dos anos 1970 e 1980, o ensino de português, vai, definitivamente, desvencilhando-se da influência da noção de língua como um sistema de regras e normas

explícitas nos bons exemplos literários, caminhando na direção da noção comunicativa, é na década de 1990 que as discussões dadas no interior dos ambientes acadêmicos chegam ao material didático, delineando modos novos de se compreender o trabalho com a linguagem.

Nos anos 90, segundo Soares (1998), as reflexões da linguística, da psicolinguística, da linguística textual, da pragmática e da análise do discurso chegam à escola e ao ensino de língua materna, que passa a ser visto como uma atividade de interação entre o falante e o mundo. Com as reformulações propiciadas pelos estudos da linguagem, surge uma nova concepção de língua: “uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p. 59).

Com essa nova concepção de língua, o ensino da língua materna, antes pensado apenas em seus aspectos utilitários, começa a ser visto, na elaboração dos LDP analisados, como uma atividade mais complexa, que deve considerar as situações e as condições reais e concretas em que se dá o fenômeno linguístico. A concepção de língua como enunciação e a de discurso vai condicionar o surgimento de um material didático que se adéque a essa nova forma de ver a linguagem e os processos dela decorrentes.

Segundo observa Witzel (2002), o deslocamento dos objetivos do ensino de língua portuguesa em relação ao que se objetivava nos anos anteriores a 1990 é tributário dos avanços teóricos obtidos pelos estudos linguísticos. A produção teórica da linguística, a partir dos anos 80, começa a influenciar as propostas e metodologias de ensino, já que muitas discussões acerca dos fenômenos linguísticos “revelaram-se pertinentes e necessárias para a prática de ensino de língua materna” (WITZEL, 2002, p. 27). A língua passa a ser vista numa perspectiva mais dinâmica e interativa, considerando-se, para seu estudo, a inserção linguística em contextos sociais variados e as diversas formas de manifestação e representação linguísticas.

Essas mudanças ocorridas na compreensão de língua e de seu ensino, motivadas por discussões acadêmicas, está evidenciada na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Por meio desse documento, o movimento iniciado no âmbito acadêmico ganha relevância, já que se trata de uma publicação oficial do governo.

Essa força do discurso acadêmico via atuação do Estado evidencia como o conhecimento acadêmico exerce um poder que, ao ser legitimado pelo governo, engendra novas relações de poder. Isso fica bastante evidente quando observamos, por exemplo, a influência do PNLD na elaboração do LDP atual. Para que o um LD possa figurar no guia

organizado pelo PNLD, é preciso que os autores considerem uma série de regras como, por exemplo, a elaboração de um manual do professor. Sobre o ensino de língua materna, encontramos nos PCN, por exemplo, a afirmação seguinte: “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23).

A exigência de um novo jeito de ensinar português, que não seja mais centrado nos aspectos da estrutura linguística, mas que considere esses aspectos inseridos em um contexto de uso e produção, é um reflexo de discussões teóricas que, só a partir de 1990, conforme Soares (1998), tornam-se mais conhecidas e influentes no Brasil. A relevância desses posicionamentos teóricos ao ponto de figurarem em um documento oficial é uma condição de produção do discurso escolar que vai, por sua vez, condicionar a produção dos LDP, que passam a ser mais detalhadamente avaliados por meio do PNLD.

Ainda que tenha sido criado em 1985, o PNLD sofre uma alteração em suas características em 1996. Segundo observam Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p. 49), o PNLD, a partir de então, tem como finalidades principais “a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino fundamental público brasileiro”. Ou seja, se antes o governo avaliava o LDP por meio do PNLD, agora, por meio desse programa, também se definem os livros que podem ou não ser adquiridos pelo dinheiro público. Em outras palavras, o poder se amplia, pois assume a forma econômica.

Entre outros fatores, essas finalidades do PNLD configuram uma condição de produção do LDP por duas razões. Em primeiro lugar, porque há critérios técnicos – entre os quais a consideração de pressupostos teórico-metodológicos específicos – segundo os quais um LDP pode ser submetido à avaliação e receber uma apreciação positiva. Em segundo lugar, porque as editoras veem na possibilidade de adoção de seus LDP pelas escolas públicas um filão econômico potencial. Mesmo que haja várias obras didáticas cujo destino específico são as instituições de ensino privadas, o PNLD representa, no geral, uma possível garantia para obras que, caso sejam bem avaliadas, terão comprador certo: as escolas públicas, isto é, o governo federal.

Esse caráter econômico, a nosso ver, determina a elaboração do LDP, já que a avaliação negativa por parte do PNLD impede que uma obra didática figure no guia organizado pelo MEC, o que impossibilita sua adoção nas escolas públicas do Brasil.

Delineia-se, entre as discussões acadêmicas sobre língua, linguagem e ensino e os instrumentos oficiais de avaliação e regulamentação do ensino, um campo muito amplo para a elaboração do LDP. Por meio do controle do governo, criam-se modelos segundo os quais os

LDP devem ser produzidos. Não queremos dizer que são modelos bons ou ruins, mas que existem. As discussões teóricas empreendidas na academia, por mais importância que tenham, não estão diretamente ligadas ao aspecto econômico tão fundamental para as editoras de obras didáticas – são empresas, visam, portanto, ao lucro –, de modo que o fator econômico é um determinante fundamental para a elaboração do LDP. A escola pública é um potencial penhor de sucesso econômico para os materiais didáticos selecionados por meio do PNLD.

A consideração do contexto sócio-educacional dos anos de 1990 nos permite duas reflexões. Por um lado, nos anos de 1990, observamos uma socialização e uma crescente relevância das construções teórico-metodológicas levadas a cabo no campo dos estudos da linguagem, o que possibilitou o surgimento de um novo discurso sobre ensino de língua materna, condicionando a elaboração de LDP que materializam esse discurso. Por outro lado, a publicação de documentos legais como os PCN, associada à avaliação proposta pelo PNLD, intensifica ainda mais o controle sobre a produção didática.

#### **3.5.4 Anos entre 2000 e 2010**

Entre os anos de 2000 a 2006, foram selecionadas para análise três obras: *Português na ponta da língua* (2000), de Lino de Albergaria e outros autores; *Língua portuguesa, comunicação, cultura* (2004), de Domício Proença Filho e *Português: linguagens* (2006), de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, sendo que essa última obra também foi analisada em sua edição mais recente (2010).

A partir do ano 2000, a elaboração dos LDP deixa entrever reflexões sobre recentes contribuições dos estudos linguísticos – especialmente da análise do discurso, da linguística textual, da semântica e da semiótica – para o ensino da língua portuguesa, assim como o discurso sobre o ser adolescente. Nesse sentido, os LDP analisados mostram-se alinhados ao discurso oficial do governo sobre a produção do livro didático. Esse alinhamento fica evidente em vários aspectos da produção das obras que tomamos como fonte, mas parece-nos fundamental pensar três aspectos centrais na consideração do ensino de língua como prática pedagógica: “o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; a mediação do professor” (BRASIL, 1998, p. 22). Esses três elementos são vistos, a partir do discurso dos PCN, de uma forma diversa em relação a momentos históricos anteriores.

O aluno, de receptáculo de um conjunto de instrumentos comunicativos (PEREIRA, 2008) passa a ser considerado sujeito do processo de ensino-aprendizagem, operando sobre aquilo que é objeto de seu conhecimento (BRASIL, 1998). Esse deslocamento vai condicionar o surgimento de um LDP que altera o lugar antes dado ao aluno. Se, durante os anos

anteriores a 1980 e na década de 80, o aluno era destino do saber organizado pelo LDP, a partir da década de 90 e, notadamente, nos anos entre 2000 e 2010, o aluno passa a ser considerado protagonista do processo de construção do conhecimento. A própria ideia de construção do saber, não mais sua mera aquisição, vai exigir que se compreenda o aluno de outra forma (SOARES, 2002). Resta saber se o LDP, ao anunciar essas mudanças, de fato é elaborado em vista delas. Eis aí um questionamento que também desejamos responder em nossa pesquisa de doutoramento.

O segundo aspecto para a consideração do ensino de língua materna como prática pedagógica, proposto nos PCN e materializado nos LDP, relaciona-se às práticas de linguagem. Voltando aos anos anteriores a 1980, encontramos uma noção de língua associada a construções elegantes e “corretas” explicitadas em excertos literários. Passando pelos anos 70 e início dos anos 80, vemos a língua como instrumento de comunicação, noção que vai ser alterada a partir de fins dos anos 80 e início da década de 90, quando a língua, no discurso escolar, por influência do discurso acadêmico, passa a ser vista como meio de interação social.

A língua é pensada em seu aspecto discursivo, como meio pelo qual as relações sociais são mediadas. O LDP vai-se constituir, então, como uma “situação de aprendizado”. Nesse sentido, deve ser elaborado a fim de garantir que, nas atividades nele propostas, a linguagem seja tratada na perspectiva de interação social. Da mesma forma, o LDP deve apontar e considerar situações não escolares de uso e manifestação da linguagem, a fim de mostrar que a escola é um dos espaços nos quais ocorrem práticas de linguagem, e não o único.

O terceiro aspecto diz respeito à função do professor a quem cabe “planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva” (BRASIL, 1998. p. 22). O professor não é mais aquele que vemos no tempo das antologias, cuja função era administrar o manuseio do LDP pelo aluno, garantindo que todas as etapas fossem cumpridas; nem o professor dos anos 80, que fornecia os instrumentos necessários para que o aluno se comunicasse bem. Agora, o professor, ao menos discursivamente, conforme se vê nos LDP situados entre 2000 e 2010, é alguém cuja função é mediar o processo de aprendizagem, do qual o aluno é também agente e protagonista. O LDP vai, então, ressaltar, o lugar ocupado pelo aluno, o que nos fornece informações sobre o lugar a ser ocupado pelo professor.

O LDP, como tentamos demonstrar, não é algo novo na atividade pedagógica dos professores do materno idioma. Soares (2001), por exemplo, evidencia essa afirmação ao construir uma história da leitura e da formação do professor-leitor por meio da análise de livros didáticos – no caso, *A Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, e *Estudo dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira. Uma das constatações da autora foi a de que, a partir dos anos 70, o LDP, além de excertos literários para serem trabalhados pelo professor nas aulas de português, começou a apresentar questões sobre esses textos e suas respostas correspondentes.

Conforme Bunzen e Rojo (2005), nos anos 70, com a democratização da escola e consequente aumento de alunos, surge a necessidade de se aumentarem os quadros de professores. Enquanto a academia não supre essa necessidade, cria-se um cenário que, em nossa perspectiva, ajuda a compreender o espaço que o LDP e, conseqüentemente, seu manual, ocupa em nossas salas de aula. Por um lado, ressaltam Bunzen e Rojo (2005), os professores já atuantes nas escolas, notadamente as públicas, assumem carga horária expandida; por outro lado, profissionais de outras áreas, sem o devido preparo, são nomeados professores.

É nesse contexto de democratização do ensino público que, segundo Batista (2004), ao assumir a função de organizar a atividade docente, o livro didático passa a precisar de um manual que apresente orientações práticas direcionadas ao professor, ocupando-lhe o lugar: “sua sequência [do manual do professor] torna-se a sequência das aulas e sua realização passa a marcar o tempo escolar. [...] é um livro, mas é também o caderno de exercícios, a voz do professor, o planejamento, a progressão das aulas” (BATISTA, 2004, p. 58).

Essa centralidade ocupada pelo manual do professor na elaboração de um LDP, pelo menos daqueles a serem comprados pelo governo, hoje, é oficial como se pode ver no edital do PNLD de 2013 (BRASIL, 2013). Um dos aspectos mais importantes que vamos discutir no quarto capítulo diz respeito ao manual, pois queremos comparar as disposições teórico-metodológicas nele apresentadas com as questões para a compreensão de texto do LDP.

Como vimos, a produção e circulação do livro didático e, por extensão, a do LDP, a partir dos primeiros anos do século XX, está intimamente ligada à ação reguladora do governo. A elaboração e edição dos atuais LDP é reflexo de condições de produção socialmente marcadas e historicamente construídas pelo discurso oficial sobre o livro didático. As políticas públicas para o livro didático, em nossa perspectiva, em uma leitura historiográfico-linguística e discursiva, constituem o espaço de produção do qual emergem as obras didáticas atuais.

## CAPÍTULO 4

### A COMPREENSÃO DE TEXTO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

*Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo  
é de natureza ativamente responsiva [...];  
toda compreensão é prenhe de resposta,  
e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente:  
o ouvinte se torna falante.*

Bakhtin

Este estudo analisa questões de compreensão de texto em LDP e uma das linhas de análise são os estudos de Marcuschi (1996, 2002, 2008) acerca do mesmo tema. Passadas duas décadas desde o primeiro estudo de Marcuschi, retomamos a discussão motivada pelo autor, observando como o LDP do início do século XXI propõe as questões de compreensão de texto.

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que fizemos para a seleção dos LDP analisados e os estudos sobre compreensão de texto de Marcuschi (1996, 2002, 2008), cujas categorias de análise empregamos. Em seguida, descrevemos os LDP selecionados e justificamos as razões dessa escolha. Por meio da investigação do manual do professor dos LDP selecionados, explicitamos as noções de língua, texto, ensino, leitura e sentido sobre as quais os autores dos LDP selecionados se baseiam. Abordamos as questões de compreensão de texto desses LDP, enquadrando-as nas categorias elaboradas por Marcuschi (1996) e analisamos essas mesmas questões com base no aporte teórico dos estudos do texto e do discurso.

#### 4.1 Seleção do corpus e metodologia

Inicialmente, pensamos em tomar como corpus uma coleção de LDP destinada ao ensino fundamental, analisando os quatro volumes referentes aos quatro anos dessa etapa escolar. Entretanto, depois dos primeiros levantamentos de pesquisas sobre LDP, optamos por analisar duas obras de diferentes coleções de um mesmo ano de ensino, o 9º ano, o que justificamos a seguir.

Os LDP destinados ao 9º ano do ensino fundamental, independentemente da editora e de seus autores, revelam certas semelhanças em aspectos relacionados, por exemplo, à escolha dos gêneros textuais sobre os quais são propostos os exercícios de compreensão. Entendemos que uma das razões para essa semelhança diz respeito à necessidade de adequação dos livros

aos documentos oficiais que parametrizam a educação básica. Entre essas orientações estão as do PCN (BRASIL, 1998) e das Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) acerca das habilidades e competências que os alunos devem apresentar em cada etapa do ensino fundamental. Não se pode perder de vista que escolhemos como corpus dois LDP, dos quais falamos adiante, utilizados em escolas públicas. Esses LDP devem se adequar, portanto, ao que orienta o edital do PNLD para figurarem no guia em que constam as obras que poderão ser escolhidas pelas escolas e adquiridas pelo governo federal.

A elaboração de certa forma padronizada dos LDP do 9º ano do ensino fundamental justifica nossa escolha. Entendemos que tomar como corpus as questões de LDP de diferentes coleções destinado a uma mesma série, no caso o 9º ano do ensino fundamental, favorece a abordagem qualitativa desses exercícios de compreensão que, em última análise, trabalham (ou deveriam trabalhar) as mesmas habilidades e competências de leitura, sintetizadas pelo edital do PNLD-2011, da seguinte forma:

As atividades de compreensão e interpretação do texto têm como *objetivo final* a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da *proficiência em leitura*. Portanto, só podem constituir-se como tais na medida em que:

- encararem a *leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada*;
- respeitarem *as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros*, tanto literários quanto não literários;
- desenvolverem *estratégias e capacidades* de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (BRASIL, 2008, p. 53, grifos do autor)

No trecho acima, o edital do PNLD-2011 define os principais aspectos norteadores da elaboração das atividades de compreensão e interpretação de texto, mostrando que o objeto fundamental dessas atividades é a formação do leitor, ou seja, o desenvolvimento da proficiência leitora. Para isso, aponta a necessidade de essas atividades tomarem a leitura como uma situação interativa, respeitarem os mecanismos e processos de apropriação leitora em cada gênero textual e desenvolverem estratégias de leitura que colaborem para que o aluno atinja a proficiência leitora. Desse modo, os LDP, não obstante as especificidades de cada série, devem constituir-se como um instrumento que favoreça aos alunos o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática de ler.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomamos como objeto de análise as questões de compreensão dos dois LDP mais adotados nas escolas públicas de Goiânia. Para identificar os livros mais adotados, recorreremos aos dados disponíveis no Sistema do Material Didático

(SIMAD)<sup>12</sup>, que pode ser acessado na página eletrônica do FNDE, órgão gestor do PNLD. O material didático destinado às escolas públicas é comprado e distribuído pelo FNDE. A distribuição do material didático via PNLD é realizada em ciclos trienais alternados, de modo que, a cada ano, o FNDE compra e distribui livros para os alunos de uma das etapas de ensino da educação básica (ensino fundamental anos iniciais; ensino fundamental anos finais e ensino médio) e faz a reposição e complementação parcial de obras didáticas para as escolas que apresentam essa demanda.

Em 2012, ano em que iniciamos a pesquisa, a distribuição integral dos LD foi feita para o ensino médio; em 2013, para os anos iniciais do ensino fundamental e, em 2014, para as séries finais do ensino fundamental. Como não poderíamos esperar até 2014 para saber quais seriam os livros mais adotados no 9º ano e selecioná-los, fizemos a busca dos LDP mais adotados em 2011 e confirmamos esses dados, em 2012, com base na planilha dos LDP mais repostos em 131 escolas públicas estaduais de Goiânia. As obras mais adotadas, que, em razão disso, selecionamos para a análise são as seguintes: *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada em 2010, e *Diálogo – Língua Portuguesa*, de Tereza Gordilho e Eliana Santos Beltrão, publicada também em 2010. Tratamos com detalhes de cada um desses LDP no tópico que analisa cada livro especificamente.

Ao iniciar um projeto de pesquisa, depois de escolher seu objeto de investigação e selecionar o corpus, o pesquisador tem a seu dispor vários instrumentos metodológicos a fim de aproximar-se de seu objeto, conhecê-lo, caracterizá-lo e analisá-lo. É preciso, então, escolher aqueles instrumentos que favorecem a abordagem do objeto com base nas questões que o pesquisador formula ao propor a pesquisa. Em outras palavras, de acordo com Goldenberg (2004, p. 14), “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”, pois é o corpus que direciona o olhar investigativo do pesquisador.

Na introdução deste trabalho, apresentamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Que noção de língua, ensino, leitura e sentido é apresentada nos manuais do professor em LDP?
- Que aspectos da historiografia do LDP podem colaborar para a compreensão do LDP publicados em 2010?

---

<sup>12</sup> O Sistema do Material Didático pode ser acessado por meio do endereço <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/filtroDistribuicao>.

- Os exercícios de compreensão de texto dos LDP enquadram-se nas categorias propostas por Marcuschi (1996)?
  - Esses exercícios materializam a noção de língua, de ensino, de leitura e de sentido explícita no manual do professor que acompanha o LDP?
  - Que contribuições nosso estudo pode trazer para produtores de obras didáticas e para a seleção de livros didáticos?

A partir dessas questões, optamos pela abordagem qualitativa e pelo método da pesquisa documental para o tratamento das questões de compreensão de texto nos LDP. A importância da abordagem qualitativa, consoante Goldenberg (2004, p. 50), “está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a ‘descrição densa’ dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica”. A perspectiva qualitativa, ao contrário de enfatizar a quantificação dos dados recolhidos, dá relevo e importância às informações que podem ser construídas com base em um olhar cuidadoso e crítico sobre determinado objeto.

Desse modo, a quantidade é substituída pela intensidade, pelo olhar aprofundado que se dá ao objeto, de modo a revelá-lo como paradigma da realidade cultural que o constitui e da qual é, ao mesmo, tempo, reflexo e refração. Ou seja, um dado objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que é produto da realidade em que foi constituído, (re)constitui essa mesma realidade.

No âmbito da abordagem qualitativa, há diversos métodos que permitem ao pesquisador a aproximação da realidade social a partir do tratamento de seu objeto de investigação. Entre essas metodologias, está a pesquisa documental, que compreende a realidade por meio dos vários documentos que o ser humano produz. Para Bravo (2008), o documento diz respeito a tudo o que o ser humano cria, que se mostra como indício de sua ação, revelando suas ideias, seus valores e sua maneira de agir e de viver. Na mesma perspectiva, Cellard (2008) afirma que o documento se constitui como fonte preciosa para o pesquisador, pois testemunha o modo como o ser humano configurou determinada realidade.

Entendemos que o LDP é um documento que dá informações sobre o modo como os envolvidos na produção do material didático de língua portuguesa – sistema de gestão governamental, editoras e equipe autoral – entendem o texto e as questões propostas para sua abordagem. Nesse sentido, a análise das questões de compreensão de texto em LDP configura-se como um processo que possibilita a discussão sobre práticas de leitura efetivadas a partir das propostas didáticas constantes nos manuais. Nossa proposição encontra respaldo em Cellard (2008), quando afirma que a pesquisa documental permite a investigação de

determinado tema de forma indireta, e não na situação imediata, por meio da abordagem dos documentos relacionados ao tema. Ou seja, embora não tenhamos ido a campo perceber como acontecem as aulas em que são utilizados os LDP analisados, podemos acessá-las indiretamente por meio do estudo que fazemos das questões dos LDP, compreendidos como elementos que interferem e condicionam a prática docente.

A pesquisa documental, também chamada de análise documental, muitas vezes, é considerada sinônimo de pesquisa bibliográfica, já que tanto esta como aquela centram-se sobre o documento como base de investigação. Entretanto, Oliveira (2007) estabelece uma clara distinção entre esses métodos de pesquisa. Segundo a autora, a pesquisa bibliográfica tem como fonte documentos de caráter científico, compreendidos como fonte de construtos teóricos ou âmbito de divulgação destes: livros científicos, compêndios, manuais teóricos, periódicos científicos entre outros.

A autora ainda explica que o principal objetivo da pesquisa bibliográfica é proporcionar ao estudioso o contato com obras acerca do tema investigado. A pesquisa documental, por sua vez, “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico, como relatórios, livros, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias”, entre outros (OLIVEIRA, 2007, p. 69). Enquanto a pesquisa bibliográfica remete a fontes primárias (teorias “originais”) ou secundárias (comentadores das teorias) em que se encontram contribuições de diferentes autores sobre um dado tema, a pesquisa documental toma como objeto aqueles materiais que não foram analisados de um ponto de vista científico, ou que, mesmo tendo sido analisados, podem ser observados em outros ângulos em razão de sua complexidade ou variedade constitutiva.

Oliveira (2007) salienta que os limites entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica são de ordem didático-metodológica e que o desenvolvimento de uma pesquisa certamente lança mão dos dois métodos. Nesse sentido, podemos afirmar que, para a abordagem das questões de compreensão dos LDP, utilizamos o método da pesquisa documental – o que também fazemos no capítulo sobre a historiografia do LDP. Mas entendemos que o desenvolvimento de qualquer investigação em linguística requer a utilização da pesquisa bibliográfica, como se pode ser ver na escrita desta tese. Também é preciso ressaltar que uma pesquisa documental com abordagem qualitativa exige uma teoria que sustente a análise proposta. Em nossa pesquisa, utilizamos, como já dissemos anteriormente, as contribuições teóricas derivadas dos estudos do texto e do discurso. As categorias de análise das quais partimos foram elaboradas nos estudos de Marcuschi (1996,

2002, 2008) acerca da compreensão em LDP. No tópico seguinte, apresentamos esses estudos e as categorias que empregamos nesta pesquisa.

#### **4.2 Os trabalhos de Marcuschi: as categorias de análise**

Como já dissemos, nossa investigação parte dos estudos sobre LDP realizados por Marcuschi (1996, 2002, 2008). Em 1996, o autor participou do *I Colóquio de Leitura do Centro Oeste*, organizado pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia. Nos anais desse evento, Marcuschi publicou o artigo “O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto”. O pesquisador começa seu texto afirmando que os manuais escolares de língua portuguesa usados naquele momento histórico não satisfaziam as necessidades de alunos e professores. Entre as várias razões de tal situação, Marcuschi (1996) destaca a desatualização dos manuais em relação às necessidades da época e o fato de os livros não incorporarem as contribuições teóricas da linguística disponíveis naquele momento.

Marcuschi (1996) apresenta como objetivos de seu trabalho investigar a noção de língua presente nos LDP, identificar os critérios adotados na elaboração dos livros e mapear as habilidades por eles desenvolvidas. O autor afirma serem esses parâmetros uma orientação geral para o tratamento dos LDP e constata que, dos manuais analisados, menos de 10% trazem observações teóricas ou metateóricas que fundamentam sua elaboração. Segundo Marcuschi (1996, p. 39), essa realidade dá a “impressão de que o ensino de língua portuguesa se dá na suposição de que a teoria subjacente é tão óbvia, indiscutível e consabida que se torna prescindível explicá-la”. O autor ainda afirma ser essa ausência teórica uma das “razões da mesmice e natureza formulaico-receituária que tomou conta desses manuais” (MARCUSCHI, 1996, p. 39).

Embora os autores não tratem da concepção de língua em que se apoiam para a elaboração dos manuais analisados por Marcuschi (1996), ele afirma ser possível identificar essa concepção com base na análise das questões propostas. Para Marcuschi (1996, p. 40, grifo do autor), “de uma maneira geral, a língua é tomada como um *instrumento de comunicação* não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade”. Os LDP analisados, produzidos entre os anos de 1980 e 1990, portanto, tomam a língua como um instrumento de comunicação, o que determina uma perspectiva instrumental do ensino de língua materna e, por conseguinte, de leitura. Como vimos no primeiro capítulo, pensar a língua como instrumento de comunicação é restringi-la a suporte do pensamento, o que não deixa de ser uma perspectiva redutora da língua, pois essa concepção foi ampliada pelos

estudos bakhtinianos que entendem a língua como interação verbal, como espaço social em que os indivíduos se constituem na relação que estabelecem entre si mediados pela língua. Isso nos mostra como a produção do livro didático estava presa a uma perspectiva limitada de língua como instrumento que funciona sempre de modo claro e adequado. Não se entendia na época que a língua é dada a equívocos e que os sentidos gerados por um texto estão intimamente ligados aos contextos de produção.

Além da noção de língua subjacente aos LDP analisados, Marcuschi (1996) aborda outras questões relativas à organização e sistematização do LDP. O autor trata dos critérios utilizados para a elaboração dos livros por ele analisados e chega à conclusão de que os LDP de 1980 e 1990 abordam três dimensões do ensino de língua portuguesa: ampliação de vocabulário, compreensão textual e estudos gramaticais. Ele também observa que nem todos os livros desse período trazem atividades de produção de texto. Sobre a sistematização das atividades, Marcuschi (1996) observa que os livros utilizados entre 1980 e 1990 associam a aprendizagem da língua materna à solução de exercícios repetitivos e mecânicos, sem discussão crítica ou atividades de reflexão sobre a língua.

Embora Marcuschi (1996) apresente um amplo leque de temas os quais podem guiar uma investigação sobre o LDP, nosso objetivo recai sobre um ponto específico apresentado pelo autor: a questão da compreensão de texto, ou seja, de como os exercícios propostos para a abordagem do texto atuam como diretrizes para uma atividade mais eficiente de interpretação textual. Conforme atesta Marcuschi (1996), o problema em relação à compreensão de texto não está associado à ausência de atividades que a exercitem, mas ao modo como esse trabalho é proposto. O autor mostra que há muitas questões sobre o texto nos livros analisados entre 1980 e 1990, mas que esses exercícios são pouco eficientes, já que tomam a língua como uma realidade transparente e tratam da leitura, predominantemente, como uma simples atividade de decodificação.

Ao analisar as propostas dos LDP das décadas de 1980 e 1990, Marcuschi (1996) aponta alguns problemas:

- a) a compreensão textual é tratada como uma atividade de decodificação de um conteúdo previamente estabelecido no texto ou uma simples atividade de transcrição e cópia;
- b) a mistura entre questões de compreensão e outras que não se configuram como um trabalho efetivo com o texto;
- c) a elaboração de questões genéricas que não se relacionam especificamente ao texto e podem ser respondidas com quaisquer dados;

d) a frequente associação, subjacente às questões, entre compreensão e identificação de conteúdos, o que impede a reflexão crítica sobre o texto e a expansão e construção de sentido.

Problemas desse tipo, na visão de Marcuschi (1996, p. 48), “já evidenciam que não há clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser feito no caso da compreensão. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas”. O trabalho com a leitura, entendida como uma prática social, possibilita o estabelecimento de relações lógicas e semânticas e o exercício do pensamento crítico que se revela na argumentação oral e escrita que o leitor é levado a fazer ao tomar contato com o texto e discuti-lo em uma situação de interação social. A ausência de clareza quanto ao trabalho com a compreensão revela-se nas questões dos livros analisados, as quais Marcuschi (1996) categorizou em nove tipos, como vemos no quadro abaixo:

Quadro 4.1 – Tipos de questões frequentes em livros didáticos com base em Marcuschi (1996)

| <b>Tipos de Perguntas</b>                          | <b>Explicitação</b>   |
|--|---|
| Perguntas do cavalo branco de Napoleão (Evidentes) | Perguntas que, em sua própria formulação, trazem embutidas as respostas. São questões que requerem perspicácia mínima.  |
| Cópias   | Propõe atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Estão relacionadas a comandos como copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc. |
| Objetivas  | Perguntam sobre conteúdos objetivamente situados no texto e restringem-se à decodificação. A resposta acha-se centrada no texto.  |
| Inferenciais                                       | Exigem conhecimentos textuais e outros, como regras inferenciais, conhecimentos enciclopédicos e outras informações extralinguísticas. São perguntas mais complexas.                  |
| Globais  | Consideram o texto em sua totalidade, ressaltando aspectos extratextuais e inferências complexas.   |
| Subjetivas   | Relacionam-se superficialmente ao texto, deixando ao aluno a possibilidade de múltiplas respostas.  |
| Vale-tudo  | Admitem qualquer resposta, não apresentam ligação intrínseca com o texto.   |
| Impossíveis  | Trabalham conhecimentos enciclopédicos exteriores e não apontados ou trabalhados no texto. Opõem-se diametralmente às questões de cópia e às questões objetivas.                      |
| Metalinguísticas                                   | Perguntam sobre aspectos formais relacionados à estrutura textual e seleção vocabular.  |

As questões do tipo “a cor do cavalo branco de Napoleão” podem ser respondidas pela própria formulação; as do tipo “cópia” caracterizam-se por atividades de transcrição de frases e palavras; as objetivas tratam de aspectos objetivamente situados no texto; as inferenciais consideram o texto e aspectos extratextuais; as globais, além de envolver texto e contexto, requerem inferências complexas; as subjetivas tratam da opinião do leitor e não

podem ser testadas em sua validade; as questões do tipo “vale-tudo” admitem qualquer resposta e não exigem justificativas ou relação textual; as impossíveis relacionam-se a conhecimentos enciclopédicos exteriores ao texto e as metalinguísticas centram-se nas questões formais relacionadas à estrutura do texto ou ao domínio de vocabulário.

Essas categorias de Marcuschi (1996) são fruto de uma investigação minuciosa de dezenas de livros didáticos publicados entre 1980 e 1990. Desse modo, informam sobre o processo da leitura e sua aplicação didática em fins do século XX. Consideramos que essas tipologias colaboram na análise que propomos neste estudo na medida em que possibilitam observar as semelhanças e diferenças entre os LDP dos primeiros anos do século XXI e aqueles dos anos finais do século XX, analisados por Marcuschi (1996).

Além das categorias “perguntas do cavalo branco de Napoleão”, cópias, objetivas, inferenciais, globais, subjetivas, vale-tudo, impossíveis e metalinguísticas, o autor trata ainda de questões que denomina híbridas, ou, conforme Silva (1996), mistas. Essas questões envolvem perguntas de dois tipos e, para a categorização de Marcuschi (1996) e de Silva (1996), foram agrupadas, de acordo com o peso que continham numa das partes, a uma das nove categorias já estabelecidas. Nós discordamos desse procedimento. Entendemos que as questões híbridas devem ser pensadas como uma categoria própria, já que envolvem operações múltiplas que nem sempre se encaixam em uma das nove outras categorias.

Ao sistematizar os dados, Marcuschi (1996) aponta que os três primeiros tipos de questões somam 70% do total de questões analisadas, enquanto os outros 30% dividem-se em: 10% – questões dos tipos inferencial e global; 11% – questões dos tipos subjetiva, vale-tudo e impossível e 9% – questões do tipo metalinguística. O maior problema, segundo o estudioso, é o fato de apenas um décimo das questões exigirem uma reflexão mais apurada ou algum tipo de inferência e crítica para a construção da resposta. Na perspectiva dos estudos do discurso, a compreensão de texto é um processo discursivo que se dá, entre outras operações, pela produção de inferências, o que diz respeito à produção do sentido, que não se dá apenas por meio da identificação de informações. Ao contrário, a produção de sentidos configura-se como uma atividade em que estão envolvidos conhecimentos de natureza textual, contextual, social e histórica. Em outras palavras, a inferência é a base da noção de leitura como processo discursivo postulada por Coracini (2002) e Orlandi (2006).

Na discussão dos dados, Marcuschi (1996, p. 56), formula duas possíveis explicações para a situação apresentada: “uma total falta de critério para a organização dos exercícios de compreensão” ou a “falta de clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto”. Ou seja, os exercícios de compreensão são elaborados, entre os anos 1980 e 1990, sem

considerar as contribuições teóricas acerca do desenvolvimento dos processos de compreensão e interpretação de textos e de sua importância para a formação do aluno.

Entretanto, Marcuschi (1996) ressalta que, entre os LDP analisados, há manuais em que o trabalho de abordagem do texto é proposto de forma consciente, entre os quais se podem citar

as coleções *Construindo a escrita*, de Carmen Carvalho et al. (1998) e *ALP - Análise, Linguagem e Pensamento*, de Cócoco / Hailer (1994) que se destacam dentro do quadro geral de LDP; de igual modo algumas poucas coleções mais antigas já fora de mercado tinham essa consciência, tais como Preti (1986) e Soares (1982). (MARCUSCHI, 1996, p. 48, grifos do autor)

O autor observa, portanto, a fim de não cometer injustiças que, entre as várias obras analisadas, há algumas que fogem ao esquema da maioria dos LDP. Acrescenta, ainda, que, de modo geral, os LDP analisados distinguem-se de livros mais antigos, da década de 1970, os quais apresentam “menos textos, mais exercícios de gramática e tratam de maneira em geral equivocada a compreensão textual” (MARCUSCHI, 1996, p. 49). Essa afirmação do autor nos motivou a produzir um percurso historiográfico do LDP, apresentado no terceiro capítulo de nosso trabalho, a fim de apontar as condições de produção dos LDP que selecionamos para análise, publicados em 2010.

Em contraposição aos LDP de 1970, os livros de 1980 e 1990 revelam uma visão distinta sobre a compreensão textual, já que apresentam textos variados e muitos exercícios de leitura. Marcuschi (1996) reconhece que os LDP por ele analisados dão relevo às questões de interpretação textual, o que o autor entende como um fato positivo. O que Marcuschi (1996) discute é o modo como se estruturam essas questões, já que a maior parte dessas atividades tomam o texto em uma perspectiva reducionista.

É interessante observar, conforme Marcuschi (1996), que os livros dos anos 1970 apresentavam menos textos. Também é importante comparar essa situação aos livros dos anos anteriores a 1960, dos quais falamos no terceiro capítulo, quando circulavam as antologias de texto, também conhecidas como florilégios, crestomatias e seletas, nas quais não havia exercícios. Essas antologias eram seleções de texto destinadas ao ensino de língua. Não obstante a noção de ensino que concretizavam, associada à repetição dos textos considerados modelares, e o fato de só apresentarem excertos literários, essas obras didáticas apresentavam muitos textos, o que já não acontece, segundo Marcuschi (1996), nas obras de 1970. Consideramos, então, haver um retrocesso nas obras dos anos 1970, comparadas às obras de

anteriores a 1970. A historiografia do LDP que propomos no terceiro capítulo nos ajuda a compreender esse movimento de “ida e volta” na elaboração do material didático.

Vemos que houve uma alteração no direcionamento do estudo dos textos nos livros didáticos, porque, nos anos anteriores a 1970, vigorava ainda um modelo de ensino clássico, que se refletia na elaboração das antologias. Essas antologias traziam uma grande quantidade de textos de variados gêneros literários e deixava ao encargo do professor realizar o trabalho de elaborar questões de compreensão dos excertos literários. Os textos apresentados nessa época associavam a educação à aquisição de erudição literária.

Na década de 1970, os movimentos de democratização do acesso à educação e a divulgação da noção de língua como instrumento de comunicação determinam a elaboração de um LDP instrumental. Há uma reformulação da organização dos LDP, promove-se uma redução do número de textos, vistos como um elemento da educação elitista dos anos anteriores a 1970, e ampliam-se as atividades de descrição gramatical e exercícios mecânicos de memorização de regras.

Entre 1980 e 1990, o LDP surgem novos enfoques que vêm dar novamente um lugar de destaque ao texto, ampliando o número de ofertas de leituras variadas e propondo um considerável número de questões para sua abordagem. Essas questões, no entanto, consoante o estudo de Marcuschi (1996), centram-se sobre os aspectos objetivamente situados no texto, trazem atividades de reconhecimento de partes do texto, bem como a retirada de trechos como resposta. Isso não passa de um exercício de reconhecimento e cópia de trechos, atividades que pouco acrescentam ao aluno como capacidade de inferência e raciocínio acerca das possibilidades de sentido, pois desconsideram que o texto, como materialização do discurso, é um espaço de troca, de negociação e (re)construção de sentidos.

Em 2002, Marcuschi retoma a temática e publica, em obra organizada por Ângela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra, uma versão modificada do trabalho de 1996. As modificações são muito pequenas e restringem-se à reformulação de algumas frases. Mantêm-se, em Marcuschi (2002), os mesmos posicionamentos apontados em Marcuschi (1996), inclusive as tipologias de questões de compreensão em LDP, que também aparecem na obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (MARCUSCHI, 2008).

Esse livro de Marcuschi, publicado em São Paulo, em 2008, é dividido em quatro partes, a saber: a) Breve excursão sobre a linguística no século XX; b) Processos de produção textual; c) Gêneros textuais no ensino de língua e d) Processos de compreensão. Na última parte, o autor trata de várias questões teóricas sobre a compreensão bem como das atividades de compreensão no livro didático. Ao tratar desse tema, Marcuschi (2008) retoma trabalhos

anteriores (MARCUSCHI, 1996, 2002), ressaltando que as análises, neles realizadas, levam-nos a descobrir que os exercícios, em sua maioria, “não passavam de uma descomprometida ‘atividade de cópiação’” (MARCUSCHI, 2008, p. 266, grifos do autor). Essa constatação do autor, acerca dos livros situados entre 1980 e 1990, leva-nos a questionar como estão os livros publicados nos primeiros anos do século XXI. Para responder a esse questionamento, realizamos este estudo em que analisamos as questões de compreensão de texto de dois LDP publicados em 2010.

Marcuschi (2008), depois de afirmar que os livros dos fins do século XX centralizam o trabalho com o texto em atividades de cópiação, expõe algumas conclusões dos trabalhos anteriores e afirma: “aspecto importantíssimo, e que persiste ainda hoje, é o fato de a maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resumir-se a *perguntas e respostas*. Poucas são as atividades de reflexão” (MARCUSCHI, 2008, p. 267, grifos do autor). O autor não nega a utilidade dos exercícios que se dedicam à localização das informações textuais, mas ressalta que, ao se preocuparem apenas com aspectos formais ou reduzirem o trabalho com o texto à identificação objetiva de informações, não podem ser considerados como exercícios de compreensão, uma vez que tomam o funcionamento da língua e do texto de uma maneira muito restrita.

O autor coloca três pontos em que os livros didáticos costumam falhar na elaboração de questões de compreensão:

1. Supõem uma noção instrumental de língua e imaginam que ela funciona apenas literalmente como transmissora de informações; é a velha metáfora da língua como *conduto*;
2. Supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis;
3. Supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas. (MARCUSCHI, 2008, p. 269, grifo do autor)

A constatação de Marcuschi (2008) – de que os LDP de 1980 e 1990 apresentam uma noção instrumental de língua, concebendo os textos como produtos acabados e não como processos e associando a compreensão ao ato de localizar e repetir informações textuais – instiga-nos e nos leva a realizar nossa pesquisa, a fim de perceber como são elaboradas as questões de compreensão de texto dos livros didáticos nos primeiros anos do século XXI, tão marcado, no Brasil, pela ampla divulgação dos estudos linguísticos.

Os três pontos em que os LDP de 1980 e 1990 costumam falhar, em nossa perspectiva, são resultado da apropriação, pelos autores desses LDP, da noção de língua como

instrumento, que influencia no modo como se entende o ensino de língua, o que envolve a atividade de leitura. O modo como se compreende a língua influencia no modo como vemos o indivíduo e seu trabalho. Se entendemos a língua como interação verbal, compreendemos o indivíduo como sujeito que se constitui na língua e por meio dela. A leitura, por sua vez, nessa perspectiva, é entendida como uma atividade social e não individual.

Marcuschi (2008, p. 270), ao discutir as tipologias já apresentadas nos trabalhos de 1996 e 2002, reconhece que estas podem e devem sofrer alterações, mas que ainda são válidas, posto que, “não obstante o fato de hoje [2008] haver maior consciência de que a compreensão não é um simples ato de extração de informações de textos mediante a leitura superficial, ainda continua muito presente nos LDs atuais a atividade de leitura superficial”. De fato, estudos como os de Azevedo (2015) e Santos e Silva (2015), corroboram essa afirmação do autor, e mostram que as mudanças acerca do tratamento do texto em LDP têm sido mínimas. Há muitos e variados textos, o projeto gráfico dos LDP é primoroso, há profusão de questões de compreensão, mas estas, predominantemente, ainda tomam o texto de modo superficial, revelando uma noção de língua como uma realidade transparente. Ao contrário, consideramos que a noção de língua como interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006), com base na qual, segundo os PCN (BRASIL, 1998), deve ser pensado o ensino de língua materna, deve nortear a elaboração de um material didático que tome o texto como um processo em cuja construção o leitor participe como sujeito ativo, acionando seus conhecimentos de mundo na atividade leitora.

O tratamento superficial das atividades de leitura de que trata Marcuschi (2008), também observado por Azevedo (2015) e Santos e Silva (2015), levou-nos aos LDP em busca de verificar se houve alterações, principalmente do ponto de vista da superação dos aspectos negativos e ampliação dos aspectos positivos, na elaboração das questões de compreensão de texto dos LDP, considerando-se que os conceitos da linguística são cada vez mais conhecidos e que os PCN propõem uma revisão da prática de ensino de língua baseada em perspectivas anteriores como a noção de língua como instrumento de comunicação.

Nos tópicos seguintes, apresentamos as análises dos LDP selecionados como corpus e observamos que o tratamento superficial das atividades de leitura ainda é frequente. Nas análises, as questões e trechos retirados dos livros são transcritas em fonte menor e separadas do corpo do texto com recuo de 1,5cm, a fim de facilitar a visualização dos exemplos e distingui-los de citações teóricas, apresentadas com recuo maior, de 4cm. Optamos por apresentar separadamente as análises de cada um dos LDP selecionados na seguinte ordem: *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado

em 2010. e *Língua Portuguesa – Diálogo*, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho e *Tudo é linguagem*, publicado em 2010.

### 4.3 Análise das questões de compreensão de texto de *Português: linguagens*

A obra *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), doravante denominada LDP 1, com referência abreviada para (C; M, 2010), faz parte da coleção didática mais adotada nas escolas públicas de Goiânia no triênio 2011-2013. Conforme nossa pesquisa no SIMAD, o LDP 1 ocupa o primeiro lugar entre os três mais adotados pelas escolas, dois dos quais selecionamos para constituir nosso corpus.

A coleção *Português: linguagens*, de que faz parte o volume em questão neste tópico, tem sua primeira edição em 1998, portanto, logo depois da edição dos PCN. Em circulação há quase duas décadas, alcança, em 2014, sua 8ª edição. Essa longevidade revela o sucesso mercadológico da coleção que, além de ser comprada pelo governo por meio do PNLD, é bem avaliada por muitos professores e está entre as obras mais adotadas em escolas de várias outras cidades do Brasil, conforme atestam estudos como os de Fernandes (2010), Matteoni (2010), Rodrigues (2007) e Viana e Souza (2012). O exemplar que analisamos, do 9º ano do ensino fundamental, é da 6ª edição, publicada em 2010, que figura no *Guia de livros didáticos – PNLD 2011: Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010).

No LDP 1, além das respostas às questões propostas para o trabalho pedagógico com o ensino de língua, as quais aparecem no corpo principal do livro, há, para o professor, ao fim da obra, um manual, elemento exigido pelo edital de 2011 do PNLD como um dos critérios para a candidatura de determinada obra ao programa (BRASIL, 2008). Nesse manual, segundo os autores, apresentam-se os pressupostos teóricos que orientaram a elaboração do LDP, o que também se inclui entre os requisitos determinados pelo edital do PNLD (BRASIL, 2008). Embora pareça de grande valia uma análise integral desse manual, atemo-nos ao que se fala sobre leitura, a fim de garantir a coesão de nossa investigação.

Para a análise, escolhemos 6ª edição, de 2010, selecionada pelo PNLD e adotada pelas escolas no triênio 2011-2013. Entretanto, é interessante comparar uma alteração no manual do professor que acompanha o LDP 1 entre a edição de 2010 e a de 2006 acerca de uma noção fundamental: a concepção de língua em que se apoiam os autores. A edição de 2006 assim afirma:

Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – *a perspectiva de*

*língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p. 2, grifos dos autores).

É interessante observar que essa concepção de língua é um tanto híbrida, pois associa duas outras concepções: a de língua como instrumento de comunicação, derivada dos estudos funcionalistas, e a de língua como interação social, ligada à perspectiva sociointeracionista de Bakhtin, base para documentos oficiais como os PCN. Nossa análise apoia-se em Freitas et al. (2009, p. 168) quando afirmam que “podemos observar nesse excerto uma concepção de língua com filiações epistemológicas distintas”. Isso fica muito claro se problematizarmos essas duas noções de língua.

Entender a língua como instrumento de comunicação põe em relevo apenas uma das muitas dimensões da língua, entre as quais a de construção e reconstrução de sentidos e a de elemento constituinte do indivíduo. O ensino de língua, nessa perspectiva instrumental, liga-se predominantemente à ideia de transmissão de um conhecimento linguístico com o qual o falante pode ter mais sucesso em sua atividade comunicativa. A outra noção de língua arrolada pelos autores supõe um trabalho de ensino, inscrito na enunciação estabelecida no curso das interações verbais (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006), no qual se garanta “produção de sentidos e emergência do sujeito” (FREITAS et al., 2009, p. 168).

Na edição de 2006 de *Português: linguagens*, no manual do professor, os autores do livro afirmam que as atividades para o ensino de português são propostas com base na “*perspectiva de língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p. 2, grifos dos autores). Esse trecho aparece reformulado na edição de 2010 do mesmo LDP 1:

Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – *a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e de interação social*. (C; M, 2010, p. 2, grifos dos autores).

Essa reformulação mostra que os autores – talvez em razão de críticas como a de Freitas et al. (2009) – dão-se conta do equívoco da edição de 2006 e reescrevem o trecho “problemático”. Na edição de 2010, ao apresentar a noção de língua em que se apoiam, os autores do LDP 1 afirmam que, segundo a perspectiva de língua como interação,

alteram-se o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa, que se volta essencialmente para um trabalho [...] desenvolvido sob uma perspectiva textual e enunciativa. (C; M, 2010, p. 2).

Percebemos, portanto, que houve uma alteração da noção de língua da edição de 2006 para a de 2010. Para pensar essa alteração dos enunciados dos autores, podemos partir da ideia de que, cada vez mais, as discussões teóricas com base em estudos bakhtinianos acerca da interação, do dialogismo sociointerativo ganham espaço nos ambientes acadêmicos e os extrapolam, figurando em documentos oficiais, como em um trecho dos PCN (BRASIL, 1998, p. 20), em que a língua é definida como “um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade”. Essa definição de língua reverbera as contribuições de Bakhtin e Volochínov (2006), que apresentam a língua como um conjunto de signos ideológicos situados numa realidade social e historicamente marcada por meio do qual os indivíduos se constituem na relação uns com os outros.

Os PCN, depois de apresentar essa noção bakhtiniana de língua, assim se expressam a respeito de seu ensino: “aprendê-la [a língua] é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1998, p. 20). Em outras palavras, o ensino-aprendizagem da língua vai além da apropriação da estrutura formal do sistema linguístico de se amplia na dimensão da compreensão dos valores que cada palavra carrega ao se constituir como signo ideológico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006), nas situações de interação de que os indivíduos tomam parte por meio da atividade comunicativa que lhes possibilita compreender o mundo, os outros e a si mesmos.

Essa circulação das ideias bakhtinianas reflete-se na opção do ponto de vista teórico que os autores fazem ao elaborar o LDP 1, mas não completamente na prática, como mostramos nas análises das questões do LDP 1.

Depois dessa comparação acerca da concepção de língua em duas edições diferentes do LDP 1, voltamos ao escopo de nosso estudo, para cujo desenvolvimento apresentamos uma descrição de como o LDP 1 propõe, por meio de atividades de compreensão do texto, o trabalho com a leitura.

Conforme apontam os William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, “um dos princípios norteadores do trabalho de leitura é a *diversidade textual*, compreendendo-se texto como *unidade significativa*” (C; M, 2010, p. 3, grifos dos autores). Para dar conta dessa “diversidade textual”, os autores afirmam que “embora o trabalho com a leitura esteja formalmente organizado nas atividades propostas na seção *Estudo do texto, a leitura é explorada em toda a obra*” (C; M, 2010, p. 3, grifos dos autores). Entretanto, está exposto no

manual do professor que a parte denominada “compreensão e interpretação” é a aquela que “contém a atividade principal de leitura” (C; M, 2010, p. 3). Ou seja, quando afirmam que há uma parte que traz a atividade principal de leitura, os autores reconhecem haver um destaque a uma seção específica para a abordagem do texto.

A existência de uma seção específica para o estudo do texto é citada também por Marcuschi (1996, 2002, 2008) quando analisa obras didáticas dos anos 1980 e 1990. Percebemos, portanto, que, nesse aspecto específico, o LDP 1 não difere das obras analisadas por Marcuschi. Entendemos que a existência de uma seção específica para o estudo do texto pode ser considerada, conforme conhecido adágio, como “uma faca de dois gumes”. Por um lado, é positivo o fato de se pensar o trabalho com o texto como um elemento fundamental a ponto de se criar uma seção específica para essa atividade. Por outro lado, pode-se incorrer numa separação entre as atividades de leituras e outras que devem constar em um LDP, como, por exemplo, as atividades sobre o uso e reflexão da língua e as atividades de produção textual. É preciso ressaltar que, conforme os PCN (1998) e estudos como os de Azevedo (2015), Bunzen e Rojo (2005) e Coracini (2002), o ensino de língua deve ser proposto por meio de atividades que integrem leitura, escrita e uso e reflexão sobre a língua. Ou seja, uma atividade de produção de texto é uma atividade de leitura, assim como uma atividade de leitura é uma atividade de produção de texto.

No tópico seguinte, descrevemos a estrutura proposta pelo LDP 1 para as atividades de leitura.

#### **4.3.1 Estrutura das atividades de leitura em *Português: linguagens***

*Português: linguagens* (C; M, 2010) é dividido em quatro unidades – correspondendo aos quatro bimestres em que habitualmente se divide o ano letivo. Conforme os autores, em cada unidade, há quatro capítulos, pois consideram o fechamento da unidade chamado “Intervalo”. Nesse fechamento, propõe-se o desenvolvimento de um projeto temático relacionado ao tema da unidade. Nós, neste estudo, não consideramos a parte “Intervalo” como capítulo da unidade, uma vez que sua estrutura é notadamente diversa da estrutura dos demais capítulos de cada unidade.

Desse modo, entendemos que cada unidade é composta por três capítulos. Em cada capítulo, há um texto principal com base no qual se propõe a seção “estudo do texto”. Essa seção é organizada em seis partes, algumas das quais não aparecem em todos os capítulos:

a) compreensão e interpretação, na qual se apresenta o principal trabalho com a leitura;

b) a linguagem do texto, parte em que se promove um trabalho mais voltado para os aspectos estritamente linguísticos do texto;

c) leitura expressiva do texto, tópico em que se trabalha a oralidade;

d) cruzando linguagens, seção em que o texto principal é associado a outro texto, propondo-se um trabalho comparativo;

e) trocando ideias, parte em que se trabalha a oralidade, com questões para debate baseadas no texto do capítulo e

f) ler é (prazer, emoção, descoberta, diversão, reflexão), tópico que “finaliza os trabalhos de leitura e tem por objetivo despertar o prazer de ler” (C; M, 2010, p. 4, grifos dos autores).

Essas partes em que se dividem as atividades de leitura, nem sempre aparecem em todos os capítulos e a parte “ler é (prazer, emoção, descoberta, diversão, reflexão)”, segundo os autores “finaliza os trabalhos de leitura”. Notamos aqui uma contradição, pois os autores afirmam que a leitura está presente em toda a obra, mas atribuem à parte “ler é...” a finalização dos trabalhos de leitura. Desse modo, está posta uma visão de que a leitura é um processo, temporalmente marcado, do texto principal do capítulo. Isso foge ao conceito de produção de sentido ancorado à noção de língua como interação verbal em que, segundo os autores, a elaboração do LDP 1 baseia-se.

Os capítulos desse livro são agrupados tematicamente em unidades que, segundo os autores, apresentam temas que consideram “tanto as recomendações dos *Parâmetros curriculares nacionais* quanto os *temas transversais*, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos” (C; M, 2010, p. 3, grifos dos autores). Os temas transversais, segundo os PCN (BRASIL, 1998), são temas relacionados à compreensão e à construção da realidade social e das responsabilidades sociais que competem a cada cidadão como membro de uma coletividade. Esses temas abordam assuntos relacionados à “Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural” (BRASIL, 1998, p. 40) e são chamados de transversais, pois não pertencem a nenhum componente curricular específico, mas atravessam todas as disciplinas do currículo. Os temas transversais abordam a discussão de questões importantes e urgentes na vida social e os autores do LDP 1 afirmam abordar esses temas na escolha dos textos sobre os quais se propõem as atividades da seção “estudo do texto”.

Para nossa análise, escolhemos as questões da primeira e da segunda partes da seção “estudo do texto”, denominadas “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto” (ou “a linguagem dos textos”, dependendo dos capítulos). Embora nossa investigação foque os

exercícios de compreensão, consideramos importante apresentar, no quadro abaixo, o plano geral da seção “estudo do texto” em cada uma das unidades do LDP 1.

Quadro 4.2 – Organização das atividades de leitura da seção “estudo do texto” no LDP 1

| <b>Unidade 1 – Tema: Valores</b>   |  |  |
|--|--|--|
| <b>Capítulo 1</b> – O preço de estar na moda   | <b>Capítulo 2</b> – O olhar dos outros   | <b>Capítulo 3</b> – A dança das gerações   |
| <b>Textos:</b> “Moda tem de parar de sacrificar modelos”, de Alcino Leite Neto e Vivian Whiteman (artigos de opinião)                                      | <b>Texto:</b> “Corpos desenhados”, de Ivan Angelo (crônica)  | <b>Texto:</b> “Pais”, de Luís Fernando Veríssimo (crônica)   |
| <b>Estudo do texto:</b> Compreensão e interpretação; A linguagem dos textos; Trocando ideias   | <b>Estudo do texto:</b> Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura Expressiva do texto; Trocando ideias                                      | <b>Estudo do texto:</b> Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura Expressiva do texto; Cruzando linguagens; Trocando ideias |
| <b>Unidade 2 – Tema: Amor</b>  |  |  |
| <b>Capítulo 1</b> – A conquista do amor impossível   | <b>Capítulo 2</b> – O milagre do amor  | <b>Capítulo 3</b> – O outro: um amor   |
| <b>Texto:</b> “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector (conto)   | <b>Texto:</b> “O amor por entre o ver”, de Vinícius de Moraes (crônica)  | <b>Texto:</b> “Os Estatutos do Homem”, de Thiago de Mello (poema)  |
| <b>Estudo do texto:</b> Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Trocando ideias   | <b>Estudo do texto:</b> Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura Expressiva do texto; Cruzando linguagens; Trocando ideias; Ler é diversão | <b>Estudo do texto:</b> Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura Expressiva do texto; Trocando ideias                      |
| <b>Unidade 3 – Tema: Juventude</b>   |  |  |
| <b>Capítulo 1</b> – A permanente descoberta  | <b>Capítulo 2</b> – A primeira vez   | <b>Capítulo 3</b> – O sentido das coisas   |
| <b>Texto:</b> “Ser jovem”, de Artur da Távola (crônica)  | <b>Texto:</b> “A primeira passeata de um filho”, de Lourenço Diaféria (crônica)  | <b>Texto:</b> “Para Maria da Graça”, de Paulo Mendes Campos (crônica)  |
| <b>Estudo do texto:</b> Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura expressiva do texto; Cruzando linguagens; Trocando ideias; Ler é emoção | <b>Estudo do texto:</b> Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura Expressiva do texto; Trocando ideias; Ler é diversão                      | <b>Estudo do texto:</b> Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura Expressiva do texto; Trocando ideias                      |
| <b>Unidade 4 – Tema: Nosso tempo</b>   |  |  |
| <b>Capítulo 1</b> – Ciranda da indiferença   | <b>Capítulo 2</b> – Cidade citiada   | <b>Capítulo 3</b> – De volta para o presente   |
| <b>Texto:</b> “No trânsito, a ciranda das crianças”, de Ignácio de Loyola Brandão (crônica)  | <b>Texto:</b> “Em território inimigo”, de Affonso Romano de Sant’Ana (crônica)   | <b>Texto:</b> “Carta do Pleistoceno”, de Marina Colasanti (crônica)  |
| <b>Estudo do texto:</b> Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Trocando ideias   | <b>Estudo do texto:</b> Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura expressiva do texto; Trocando ideias                                      | <b>Estudo do texto:</b> Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Cruzando linguagens; Trocando ideias; Ler é diversão              |

Como vemos no quadro anterior, a maioria dos textos apresentados para a atividade principal de leitura, na seção “estudo do texto”, pertence ao gênero textual crônica. Como nosso interesse é o modo como se propõe a abordagem do texto por meio de exercícios de compreensão, não objetivamos problematizar a escolha dos gêneros textuais sobre os quais se propõem as atividades de leitura. No quadro, também é possível perceber que as únicas partes que se mantêm em todos os capítulos do LDP 1 são “compreensão e interpretação”, “a linguagem do texto” e “trocando ideias”. Por essa razão, não analisamos as outras partes, que nem sempre aparecem nas seções “estudo do texto”. Nesta pesquisa, não analisamos as questões da parte “trocando ideias”, por serem questões abertas que, embora se relacionem ao tema da unidade de ensino, nem sempre abordam o texto do capítulo. Reconhecemos o valor desses exercícios, os quais, segundo sugestão dos autores, devem ser realizados oralmente. Mas não os selecionamos pelo fato de não partirem do texto sobre o qual se propõem as questões das partes “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto”.

Para a abordagem das questões do LDP 1, partimos das categorias propostas por Marcuschi (1996), apresentadas no quadro 4.1. Como analisamos as partes “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto”, de cada um dos nove capítulos que compõem o LDP 1, utilizamos a denominação “capítulo” para fazer referência ao conjunto de questões das partes “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto” de cada capítulo. Nas questões que se desdobram em itens (a, b, c etc.), cada item é analisado separadamente.

Desse modo, uma questão com três itens corresponde a três questões, pois entendemos que um texto introdutório dos itens, que não apresenta nenhum comando, não é uma questão, porque os itens é que apresentam o verbo operatório a partir do qual o aluno vai fazer a atividade de leitura. Para a visualização dos tipos de questões que aparecem em cada capítulo, elaboramos o quadro seguinte, em que “C1, 2, 3...” corresponde ao conjunto das partes “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto” de cada um dos capítulos do LDP 1.

Quadro 4.3 – Tipologias das questões de compreensão de texto no LDP 1 com base nas tipologias de Marcuschi (1996)

| Tipos de questões   | Número de ocorrência nos capítulos do LDP 1 |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |
|---------------------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|
|                     | C1  | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 | C12 |
| <b>Evidentes</b>    | --  | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 01 | -- | --  | --  | --  |
| <b>Cópias</b>       | --  | -- | -- | -- | 01 | -- | -- | 01 | -- | --  | --  | 01  |
| <b>Objetivas</b>    | 11  | 10 | 07 | 11 | 04 | 12 | 05 | 14 | 07 | 07  | 06  | 08  |
| <b>Inferenciais</b> | --  | 01 | 06 | 05 | 01 | 07 | 05 | 02 | 06 | 06  | 04  | 03  |
| <b>Globais</b>      | --  | -- | 01 | 01 | -- | 01 | 01 | -- | 03 | 01  | 01  | 01  |
| <b>Subjetivas</b>   | --  | 02 | -- | -- | 02 | 04 | 05 | -- | 02 | --  | 04  | --  |

|                         |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| <b>Vale-tudo</b>        | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| <b>Impossíveis</b>      | -- | 01 | -- | -- | 01 | -- | -- | -- | 01 | -- | -- | 01 |
| <b>Metalinguísticas</b> | 09 | 03 | 07 | 05 | 10 | 02 | 10 | 07 | 03 | 06 | 09 | 08 |

O quadro acima mostra que tipos de questões há em cada um dos capítulos do LDP 1 e revela que a maioria dos exercícios de compreensão do texto concentra-se entre questões objetivas, que perguntam sobre informações objetivamente situadas no texto, e metalinguísticas, cujas operações estabelecem-se nos limites do texto e da abordagem dos mecanismos linguísticos que o constituem. As questões inferenciais, que exigem operações mais complexas que partem do texto e o extrapolam por meio do estabelecimento de operações linguísticas e extralinguísticas, são poucas quando comparadas àquelas que ficam restritas ao texto. As questões subjetivas, que envolvem opções, opiniões e julgamentos do leitor são ainda em menor número, seguidas das questões impossíveis, cópias e evidentes. As atividades de interpretação propostas no LDP 1, como mostramos nas análises, centram-se sobre operações que não levam em conta os elementos extratextuais que constituem o texto.

Para tornar mais didática a exposição de nossa análise, optamos por apresentar os exemplos do LDP 1 divididos conforme os tipos de questões definidos por Marcuschi (1996). No item a seguir, tratamos das questões de tipo evidentes, cópias e objetivas.

#### **4.3.2 Questões do tipo evidentes, cópias e objetivas em *Português: linguagens***

Marcuschi (1996, 2002, 2008) critica as questões do tipo “perguntas do cavalo Branco de Napoleão”, às quais optamos por denominar evidentes, por trazerem as respostas, na própria formulação, de modo que o leitor nem precisa do texto para resolvê-las. Como no exemplo abaixo:

8. O pai refere-se ao filho como “franzino”, “porcaria”. Essas palavras correspondem a um desejo do pai de desvalorizar o filho, para fazer com que ele desistisse da passeata, ou disfarçar o orgulho que ele sentia do filho? (C; M, 2010, p. 164)

O texto a que se refere esse exercício é a crônica “A primeira passeata de um filho” de Lourenço Diaféria. Nessa crônica, um filho pede a autorização do pai para ir a uma manifestação política. No texto, o narrador apresenta o pai como um homem que, embora com receio de que pudesse acontecer algo ao filho, fica orgulho do desejo do rapaz de participar de uma passeata. Desse modo, fica sugerida no texto a perspectiva positiva do pai sobre o pedido do filho. A questão transcrita acima, a fim de trabalhar a noção de ironia, faz uma pergunta cuja resposta já está no próprio exercício. E o emprego da conjunção alternativa “ou” indica

que é só escolher entre as duas opções apresentadas. A essa questão, do tipo evidente, subjaz uma noção imanente de língua, que sustenta uma concepção de texto como um produto acabado cujo sentido, já determinado pelo autor, deve ser identificado pelo leitor. A operação que uma questão do tipo evidente propõe ao leitor reduz a compreensão a um ato que, em última análise, dispensa a leitura do texto ao qual a questão se refere, já que a resposta se encontra na formulação da pergunta.

Esse tipo de questão evidente aparece apenas uma vez no LDP 1. Para nós, isso configura um saldo positivo, num conjunto de 264 questões analisadas no LDP 1. Esse dado é positivo, pois aparece em número mínimo em relação aos outros tipos. As questões do tipo evidentes, por trazerem em sua formulação a resposta, são operações de perspicácia mínima que pouco colaboram para o desenvolvimento da atividade leitora entendida como prática social por meio da qual o sentido é (re)construído.

Considerando outra tipologia proposta por Marcuschi (1996), analisamos as questões do tipo cópia que não são frequentes no LDP 1, ocorrendo apenas três vezes. Essas atividades, como se vê a seguir, trabalham apenas a transcrição de determinados trechos e/ou informações:

5.b. Que palavras ou expressões revelam o desejo do narrador de que seu amor seja eterno? (C; M, 2010, p. 9)

9. A ideia expressa pelo termo *frangote*, utilizado e referência ao jovem no início do texto, é retomada no penúltimo parágrafo. Por meio de que expressão é feita essa retomada? (C; M, 2010, p. 164)

3. No 3º parágrafo, o mamute apresenta pedido aos cientistas e justifica-o com três argumentos.

a) Quais são esses argumentos? (C; M, 2010, p. 247)

Esses exemplos de questões pedem cópia de trechos do texto como resposta, estruturam-se sobre comandos mecânicos de transcrição de trechos do texto e centram-se na simples habilidade de identificação de informações. Em um processo de leitura, a identificação corresponde ao estágio inicial, desse modo, quando uma atividade se restringe a esse estágio, impede que o leitor desenvolva os estágios seguintes. É positivo o fato de as questões de cópia serem pouco frequentes entre as atividades de interpretação do LDP 1. As questões de cópia ligam-se à enunciação monológica (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006) e desconsideram o caráter social e o caráter dialógico da comunicação verbal que se concretizam no texto. Consideramos que a pouca frequência de questões do tipo cópia no LDP 1 revelam um cuidado no tratamento do texto e da leitura. Entretanto, embora haja poucas questões do tipo cópia, o LDP 1 ainda apresenta um número considerável de questões do tipo objetivas.

É depreciativo do ponto de vista da qualidade das questões de interpretação de texto do LDP 1 que parte significativa das questões analisadas, 102 atividades, sejam do tipo objetivas. Essas questões estruturam-se por meio de comandos cujas operações situam-se objetivamente no nível do texto. Conforme Marcuschi (2008), o trabalho com o texto supõe, obviamente, a recuperação daquilo que o texto diz, ou seja, é preciso recuperar os elementos objetivamente situados no texto. Entretanto, se a ação de leitura para nessa atividade de extração das informações do texto, o leitor dialoga com as informações textuais, mas não dialoga com os sentidos das relações sociais que se materializam no texto. Desse modo, perde-se de vista a noção de texto como uma atividade social da qual o leitor toma parte não como um sujeito passivo, mas como um sujeito ativo. Assim, num universo de 264 questões, é preocupante o fato de grande parte se constituir por questões objetivas.

Essas questões fazem perguntas sobre dados exclusivamente inscritos no texto:

2. A partir do terceiro parágrafo, fica claro que, além de informar, o texto 1 tem também a finalidade de denunciar. De acordo com o texto:

a) Por que os agentes de modelos dão preferência às modelos magras?

b) E os estilistas? (C; M, 2010, p. 16)

As atividades transcritas acima fazem referência aos dois artigos de opinião que compõem o capítulo 1. Esses textos têm como tema as exigências a que modelos estão submetidos no mundo da moda, os padrões que são criados para os modelos e as consequências desses padrões nas relações sociais, especialmente na vida dos adolescentes. O texto poderia ser aproveitado como um elemento motivador de discussões sobre a realidade dos sujeitos a quem o LDP 1 se destina. As questões transcritas, embora recuperem informações textuais importantes, param por aí. Os itens “a” e “b” do exercício 2, por exemplo, poderiam ser agrupados, pois trabalham uma mesma habilidade, a capacidade de estabelecer relações de causa e efeito, já que agentes de modelos dão preferência às modelos magras por alguma razão e é sobre isso que as questões indagam. Depois de recuperar as informações do texto, as questões poderiam motivar a discussão das razões pelas quais agentes de modelos e estilistas dão preferência às modelos magras, mostrando que há posições discursivas diferentes conforme a situação social e histórica ocupada por quem enunciam.

As questões poderiam, ainda, propor um levantamento de situações, já noticiadas pela mídia, por exemplo, em que se percebem consequências dessa opção dos agentes e estilistas por modelos magras. Também se poderia discutir como a criação de padrões físicos para modelos repercute na vida das pessoas em geral. Desse modo, a questão partiria da

leitura de mundo para a leitura do texto e vice-versa, já que, a palavra, como signo ideológico, materializa os valores que lhe são atribuídos no seio das relações sociais (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006) e, ao mesmo tempo em que reflete a realidade social de que emerge, refrata essa mesma realidade. É preciso ressaltar que o estabelecimento de relações extratextuais é um dos objetivos apresentados pelo manual do professor do LDP 1.

No mesmo estudo de texto sobre os dois artigos de opinião acerca das exigências a que modelos estão submetidos no mundo da moda e os padrões de beleza criados a partir dessas exigências, há uma atividade interessante, pois parte do texto e encaminha uma ampliação:

4. Releia os dois últimos parágrafos do texto 1. Neles, são apresentadas algumas contradições que envolvem o mundo da moda.
  - a) Quais são essas contradições?
  - b) A respeito da frase “[as modelos são] as vítimas sacrificiais de um deus sem rosto”, do filósofo Giorgio Agamben, interprete: O que ou quem pode ser “o deus sem rosto”? (C; M, 2010, p. 17)

O item “a” caracteriza-se como uma questão objetiva. Entretanto, o item “b” amplia a informação recuperada no item “a”, pedindo a interpretação da frase de Giorgio Agamben, citado em um dos artigos de opinião sobre os quais se propõem as questões. O item “b” é um tipo de questão híbrida. Marcuschi (1996) e Silva (1996) optam por agrupar as questões híbridas, considerando-se a predominância de um tipo, a um dos nove tipos apresentados no quadro 4.1. Nós preferimos discutir essas questões individualmente, o que fazemos no tópico 4.3.5. No item “b”, temos uma questão subjetiva/inferencial. Note-se o imperativo “interprete”. Esse comando situa a atividade no plano da subjetividade, pois o ato de interpretar depende da mobilização de informações textuais e contextuais que o aluno fará. Uma informação textual é a frase de Giorgio Agamben, cuja leitura deve-se dar na perspectiva do texto 1, o que imprime o caráter inferencial do item “b”. No item “a”, o aluno identifica as contradições do mundo da moda, o que lhe dá maiores possibilidades de atribuir um sentido ao trecho “deus sem rosto”. Essa atividade parte da superfície do texto (item “a”) e se amplia na dimensão do contexto social e histórico sugerido pela frase de Giorgio Agamben (item “b”). Essa frase consta no texto, mas a interpretação pedida estabelece relações contextuais, configurando o que afirmam Bakhtin e Volochínov (2006) a respeito da palavra como um território comum do locutor e do interlocutor. O item “b” trabalha o dialogismo entre os discursos, um dos tipos de dialogismo segundo Fiorin (2011). A operação feita nos itens “a” e “b”, considerando-se o conjunto de questões do LDP 1, constitui uma exceção, já que grande

parte das questões operam apenas no nível do texto. Os itens “a” e “b” mostram que os autores do LDP 1 sabem construir questões com operações que extrapolam os limites do texto, mas são econômicos nessa ação.

Em outro exemplo de questões objetivas, perde-se mais uma oportunidade de fomentar a discussão para além do texto:

5. De acordo com o texto 2, os cirurgiões plásticos brasileiros vêm observando nos últimos anos uma mudança relativa à realização de cirurgias plásticas em adolescentes.

a) Qual é a novidade?

b) Como era antes? (C; M, 2010, p. 17)

Nessas perguntas, pretende-se recuperar uma informação de um dos artigos de opinião sobre o aumento de cirurgias plásticas entre adolescentes, uma das consequências das escolhas dos agentes de modelos que criam um padrão de beleza ao qual os adolescentes acabam submetidos. Mas as perguntas deixam de estabelecer essa relação com os itens do exercício 2 (anteriormente transcrito) e restringem-se a mandar o aluno ao texto a fim de que identifique duas informações. Entendemos que é importante recuperar as informações, mas é também fundamental motivar o aluno a, partindo de seu contexto social, operar sobre o texto, ampliando-lhe a partir das discussões que o próprio texto permite estabelecer com os discursos vigentes, a fim de tornar-se crítico em relação aos valores sociais.

As questões seguintes, também relacionadas aos itens das atividades 2 e 5, perdem, novamente, a possibilidade de estabelecer uma discussão sobre o assunto em questão:

6. Fazer ou não fazer uma cirurgia plástica em adolescentes, principalmente quando se trata de aumentar os seios ou realizar lipoaspiração, pode ser um assunto controvertido.

a) Os médicos entrevistados têm uma posição em comum sobre esse tipo de cirurgia? Justifique sua resposta.

b) Segundo os médicos que aceitam fazer a cirurgia, que benefícios esse tipo de intervenção pode trazer ao jovem?

c) E que prejuízos pode trazer? (C; M, 2010, p. 17)

Os comandos dessas questões, assim como as operações das questões anteriores, restringem-se à identificação de informações inseridas nos textos, de modo que a leitura permanece nesse nível elementar. Não se motiva a discussão nem se problematiza o tema. Ler, aqui, é sinônimo de recuperar as referências apresentadas pelo autor do texto, o que se liga à noção de língua como uma realidade transparente que funciona sempre da mesma forma. Os itens “b” e “c” poderiam ser agrupados, pois perguntam sobre os benefícios e prejuízos, apresentados no texto, da cirurgia plástica em adolescentes. O acréscimo de uma

questão subjetiva, perguntando, por exemplo, sobre o que pensa o aluno a respeito da existência do padrão de beleza e sobre as cobranças disso advindas, pode fomentar a discussão e fazer o texto funcionar de modo mais pleno, por meio da atuação do leitor, na situação de interação de que faz parte, a aula de língua portuguesa. Assim, os alunos trariam seus conhecimentos de mundo e seus valores para a discussão sobre o texto, que se tornaria discussão sobre a vida.

O relevo dado aos aspectos textuais nas questões objetivas, entretanto, ao contrário de ampliar a discussão para os aspectos sociais e vivenciais do leitor, situa a leitura apenas no nível da recuperação de informações e não aproveita o texto para que se discutam as relações discursivas nele presentes, como neste exemplo:

2. Respondendo ele próprio à pergunta inicial, o autor afirma que “a carga de preconceitos que herdamos é pesada”. Em seguida, busca as razões desses preconceitos.
- a) A que grupo profissional a tatuagem estava ligada, em suas origens?
  - b) De que modo as pessoas tatuadas têm sido apresentadas, nos últimos séculos, na literatura e no cinema?
  - c) Que mensagem sobre as pessoas tatuadas a televisão tem passado por meio das imagens que mostra? (C; M, 2010, p. 38)

Essas questões fazem referência a uma crônica, “Corpos Desenhados”, de Ivan Angelo, publicada na revista *Veja*, em 2005. No texto, o autor trata do modo como o julgamento do outro nos constitui e de como a mídia apresenta valores negativos acerca de pessoas tatuadas. Para isso, recorda algumas cenas de novelas da emissora Globo, nas quais personagens tatuadas são caracterizadas como pessoas más. Segundo Ivan Angelo, recebemos, como legado, uma grande carga de preconceitos pelos quais nossos julgamentos são influenciados. Essa formulação do texto de Ivan Angelo pode ser explicada com base no que postulam Bakhtin e Volochínov (2006) acerca da constituição da atividade mental, consciência socialmente estabelecida que nos possibilita a atribuição de valores aos objetos materiais que utilizamos na comunicação. Essa atribuição de valores é o que permite que uma palavra, um gesto, ou outro objeto material, torne-se um signo ideológico. Ivan Angelo, em seu texto, mostra que os preconceitos que influenciam nossos julgamentos materializam a ideologia, noção explicada por Miottelo (2010), apropriando-se dos postulados de Bakhtin e Volochínov (2006), como expressão das relações históricas e materiais que os indivíduos estabelecem entre si no curso das relações de interação. Essa dimensão discursiva do texto de Ivan Angelo é desconsiderada pelas questões da atividade 2, transcritas anteriormente.

As questões da atividade 2 recuperam informações do texto, o que é importante no processo de leitura, mas centram-se nas operações que se dão na superfície textual. Os itens

“a”, “b” e “c” voltam-se para a localização de informações que o texto apresenta e não propõem a discussão sobre essas informações. Quando pergunta sobre a imagem que a televisão cria acerca das pessoas tatuadas, o item “c” poderia propor, por exemplo, um debate sobre outros modelos que a mídia televisa cria e também sobre os grupos que resistem a esses modelos, não se submetendo a eles. Especialmente nesse caso, em que um texto trata de um tema que pode interessar aos adolescentes que cursam o 9º ano, série ao qual o LDP 1 se destina, deve-se propor uma discussão que favoreça o desenvolvimento do senso crítico. Falar sobre esse discurso que molda os corpos e dos discursos a ele contrários é uma forma de fazer com que o leitor opere os sentidos, considerando o lugar social que ocupa, suas experiências e, principalmente, as relações que estabelece com os outros indivíduos numa contínua negociação de valores que são socialmente constituídos.

Na continuação do estudo de texto em que as questões analisadas no parágrafo anterior se inserem, não há questões que proponham uma discussão sobre os valores envolvidos na caracterização negativa feita pela mídia às pessoas tatuadas. Consideramos que essa ausência empobrece a atividade de leitura do texto e não cria um espaço em que o dialogismo entre os discursos materializados no texto sejam abordados. As questões que mais se aproximam de um trabalho dessa natureza são transcritas a seguir:

6. O autor da crônica lida busca, através da reflexão, entender as razões que levam o jovem a desenhar em seu corpo, a tatuar-se. No final do texto, entretanto, ele revela uma informação que foi propositalmente omitida.

a) Qual é essa informação?

b) Considerando a reflexão feita pelo cronista a respeito da tatuagem e a informação que ele dá no final, você acha que ele tem motivos para se preocupar? Por quê?

c) Ao longo do texto, o cronista reflete sobre a tatuagem e sobre o preconceito que a sociedade tem em relação a essa prática. Levando em conta a revelação final do texto, você acha que o autor também é preconceituoso? (C; M, 2010, p. 38)

Nessa atividade, o item “a” é uma questão tipicamente objetiva, cujo comando relaciona-se aos aspectos textuais. Os itens “b” e “c” requerem um posicionamento do leitor e, portanto, enquadram-se na tipologia das questões subjetivas, que se referem ao texto de modo parcial e que não podem ser testadas em sua validade, já que podem variar de acordo com o posicionamento do autor. O item “b”, ao falar de uma informação dada pelo cronista no final do texto, faz alusão ao fato de o autor da crônica reconhecer ter sofrido um impacto ao saber que sua filha fizera uma tatuagem. Desse modo, embora a questão seja estruturalmente subjetiva, a resposta do leitor é direcionada pela reflexão que o próprio autor propõe. Ivan

Angelo fala dos estereótipos sociais relacionados às pessoas tatuadas e, no fim do texto, revela que a filha se tatuou.

Desse modo, a resposta deve considerar o fato de o autor preocupar-se com possíveis reações preconceituosas que a filha pode sofrer. A resposta ao item “c” também é apontada pelo texto, que leva o leitor a perceber que o pai, ao preocupar-se com a filha, revela traços de assimilação do preconceito do qual fala. Os itens “b” e “c”, portanto, embora dirijam-se ao leitor, circunscrevem-no nos limites do texto. Ou seja, as questões “b” e “c” têm comandos subjetivos (você acha), mas não possibilitam ampla discussão na qual, de fato, o leitor (o professor e os alunos) tome espaço de agente do sentido. A discussão ampla é uma necessidade apontada por Orlandi (2006) e Martins e Moura (2012) para que a leitura não seja tratada de modo imediatista e para que os valores do leitor – que, conforme Bakhtin e Volochínov (2006), são os valores do corpo social – sejam considerados na atividade leitora.

No LDP 1, o uso das questões objetivas, muitas vezes, é empregado a fim de se trabalhar o conhecimento metalinguístico, como nos exercícios abaixo, sobre a crônica “Pais”, de Luís Fernando Veríssimo, publicada em 1996:

1. O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.
  - a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre?
  - b) Em quanto tempo ela se passa?
  - c) As personagens são construídas psicologicamente de modo aprofundado ou são tratadas de modo ligeiro?
  - d) Como você caracterizaria essas personagens? (C; M, 2010, p. 53)

A crônica “Pais” descreve a conversa de três homens, convidados para uma cerimônia de casamento pouco tradicional. Cada homem tem uma filha e a presença ao casamento causa neles o desejo de que as filhas também se casassem na igreja, já que a filha de um deles não deseja se casar; a filha de outro já vive com o namorado e a outra filha afirma que só se casa em uma cerimônia moderna, que frustra a expectativa do pai.

Nos exercícios transcritos, os itens “a”, “b” e “c” restringem-se à abordagem de aspectos composicionais do texto, caracterizando o que Orlandi (2006) chama de reducionismo linguístico, ação de se abordar o texto apenas por seus elementos imanentes. O item “c” é uma questão objetiva que muito se aproxima da tipologia evidente, pois sua formulação já contém a resposta esperada. É um caso de questão híbrida, denominação adotada nesta tese para questões que cruzam operações de tipos diversos. Consideramos que o fato de uma tipologia revelar traços de outra é algo próprio da dimensão opaca e não transparente da língua. Por mais que tentemos categorizar os fatos da língua, como as

questões de compreensão de texto em LDP, haverá sempre pontos que nos escapam em razão da complexidade inerente aos fenômenos linguísticos.

O item “d”, embora lembre a estrutura de uma questão subjetiva, caracteriza-se como uma questão inferencial, que exige conhecimentos de ordem textual, contextual e enciclopédica. A partir do comportamento dos pais na crônica, é que o leitor pode caracterizar os personagens. Desse modo, pelo que os pais dizem sobre as próprias filhas e pelos valores que apresentam sobre o casamento tradicional, o leitor pode inferir sobre como esses pais são. As questões inferenciais, das quais falamos com mais detalhes no próximo tópico, envolvem operações mais complexas, pois levam o leitor a acionar conhecimentos contextuais e enciclopédicos que estão para além do texto.

Ainda sobre o estudo do texto “Pais”, observamos que as questões objetivas são empregadas com a intenção de se trabalharem aspectos metalinguísticos do texto. Nas questões analisadas nos três parágrafos anteriores, as operações de localização de informações prestam-se ao encaminhamento da resposta à questão seguinte, do tipo metalinguístico:

2. Suas respostas anteriores indicam características importantes de um determinado gênero textual. Que gênero é esse? (C; M, 2010, p. 53)

A resposta a essa questão depende da resolução dos itens “a”, “b” e “c” da atividade 1, cuja análise apresentamos há pouco. Observe-se que, nessa sequência, as operações de leitura situam-se no nível das informações textuais importantes para se chegar à resposta ao que se pergunta na questão 2, do tipo metalinguístico, que indaga sobre aspectos da estrutura do texto. Consideramos que o trabalho com questão objetivas e metalinguísticas é importante, pois acionam conhecimentos textuais e linguísticos fundamentais na atividade de leitura. Entretanto, o fato de não se proporem questões por meio das quais os aspectos discursivos do texto sejam discutidos configura uma limitação da atividade de leitura em questão. Entendemos que o signo é constituído no curso das relações sociais, quando é dotado de valor pelos envolvidos na situação comunicativa (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). Desse modo, quando uma atividade de leitura centra-se nos aspectos objetivamente localizáveis no texto e na consideração de sua estrutura, não mostra o texto como materialização das relações dialógicas da qual o signo ideológico emerge. Ou seja, o texto é tratado em sua dimensão imanente, deixando de lado os aspectos sociais e históricos que nele estão presentes. A leitura, nesse caso, é tratada pela via do reducionismo linguístico de que trata Orlandi (2006) e não pela via do sociointeracionismo bakhtiniano sobre o qual os autores do LDP 1 afirmam se

basear. Notamos, portanto, um descompasso entre o que C e M (2010) postulam no manual do professor do LDP 1 e o que se revela nas questões que o mesmo livro propõe.

Esse descompasso torna-se flagrante em outras seções “estudo do texto” do LDP 1. Na segunda unidade do livro, propõe-se a leitura do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. Nesse texto, há um antagonismo entre uma menina bonita e pobre, que é apaixonada por livros, e sua colega, feia e má, que tem pavor por livros, mesmo sendo filha de um dono de livraria. A menina pobre pede livros emprestados à colega, que promete emprestar-lhe, mas nunca o faz. Certo dia, a mãe da menina má percebe a maldade da filha que é obrigada a emprestar o livro. A menina que amava livros leva “Reinações de Narizinho” para casa sem data marcada para devolução e prolonga ao máximo a leitura, que se configura como uma “felicidade clandestina”.

A maioria das atividades propostas sobre esse texto configura-se como questões objetivas e o exemplo que transcrevemos abaixo reproduz parte do esquema que já vimos na abordagem do texto “Pais”.

Exemplo A, sobre o texto “Felicidade Clandestina”:

1. Os três primeiros parágrafos formam a introdução do conto lido. Neles, são apresentadas características das personagens da história.
  - a) Quais são as personagens principais da história?
  - b) Como é feita a caracterização das personagens: de modo superficial ou de modo minucioso, aprofundado?
  - c) Que aspectos dessas personagens são ressaltados? (C; M, 2010, p. 78)

Exemplo B, sobre o texto “Pais”:

1. O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.
  - a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre?
  - b) Em quanto tempo ela se passa?
  - c) As personagens são construídas psicologicamente de modo aprofundado ou são tratadas de modo ligeiro? [...] (C; M, 2010, p. 53)

As questões referentes aos dois textos põem em destaque apenas as operações de localização de informações textuais. O primeiro item do exemplo A pergunta sobre as personagens da história; o mesmo item do exemplo B trata do espaço e tempo em que ocorre a situação apresentada no texto. Os dois itens perguntam sobre aspectos da estrutura textual, levando o leitor a identificar como os textos em questão recuperam e reproduzem elementos do gênero textual a que pertencem. O item “b” do exemplo A faz uma pergunta que envolve a mesma operação exigida pelo item “c” do exemplo B. Os dois itens tratam da caracterização das personagens e perguntam como essa caracterização é realizada. O leitor é levado a

observar no texto as informações que permitem definir as personagens de um dos dois modos já apresentados pelos itens que, em sua formulação, já trazem as respostas possíveis. O item “c” do exemplo A pergunta sobre um aspecto textual assim como o faz o item “b” do exemplo B. As duas questões acionam operações de identificação e localização de informações que estão no texto, deixando de considerar que a leitura não se restringe aos limites textuais. Coracini (2002) aponta para a direção contrária e afirma que a leitura é uma atividade discursiva, em que autor e leitor produzem sentidos tendo como fonte de sentido não apenas o texto, mas também os aspectos sociais e históricos da situação em que o texto foi produzido e da situação em que ele é reproduzido por meio da leitura.

O seguimento de um padrão na elaboração de questões é observado em outras seções “estudo do texto”, como mostram os exemplos retirados da terceira e quarta unidades, que se referem respectivamente às crônicas “Ser jovem”, de Artur da Távola e “No trânsito, a ciranda das crianças”, de Ignácio de Loyola Brandão.

1. O texto se propõe a discutir o que é ser jovem.
  - a) O jovem de que trata o texto é particularizado, ou seja, é um único jovem, ou representa toda a juventude?
  - b) O tema é tratado de modo científico e objetivo ou poético e literário? [...] (C; M, 2010, p. 137)
2. Ao longo do texto, o narrador faz várias perguntas, que aparecem em frases interrogativas diretas.
  - a) O que intriga o narrador, por exemplo, no 1º parágrafo?
  - b) Existem no texto respostas para as perguntas que o narrador se faz? (C; M, 2010, p. 209)

Nas questões transcritas acima, as operações requeridas do leitor, mais uma vez, como vimos nos exemplos de questões objetivas que apresentamos, relacionam-se à identificação de informações objetivamente situadas no texto. Desse modo, a atividade de leitura aproxima-se de noção de leitura como decodificação que, conforme Coracini (2002), diz respeito à identificação, por meio dos elementos situados na superfície textual, dos sentidos e significados que, nessa perspectiva, estão presentes na organização formal do texto.

Ressaltamos, como já dissemos anteriormente, que questões de tipologia objetiva são importantes para uma abordagem do texto em sala de aula, portanto há validade em sua aplicação. O que estranhamos é o fato de a maioria das questões do LDP 1 serem desse tipo, já que, no manual do professor do LDP 1, seus autores afirmam que a leitura é abordada sob “*a perspectiva enunciativa de língua, isto é, meio de ação e interação social*” (C; M, 2010, p. 2, grifos dos autores). A leitura com base na noção de língua como interação verbal é uma atividade social, já que “*a palavra dirige-se a um interlocutor*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV,

2006, p. 116, grifos dos autores). Ou seja, a palavra é função do interlocutor e não apenas do locutor, pois a comunicação se realiza na interação, nas relações sociais. Desse modo, quando o LDP 1 propõe atividades apenas voltadas para a dimensão objetiva dos textos, centra-se na palavra do locutor, deixando de considerá-la como ponte que vai de um indivíduo a outro, como espaço no qual os próprios indivíduos constituem-se em relação uns com os outros, em relação à coletividade.

A leitura, pensada nessa perspectiva, é prática social (KLEIMAN, 1998), espaço de construção e reconstrução de sentidos e constituição dos envolvidos na atividade leitora. Ler, nesse caso, é estabelecer relações que partem do texto, mas se ampliam na dimensão do que é exterior ao texto, do que condiciona sua produção e do que possibilita que, em determinado momento histórico e social, ele possa ser lido e compreendido. A leitura como prática social supõe um leitor agente do sentido, que opera a compreensão responsiva (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006), ocupando o lugar que o próprio texto lhe reserva. Um texto, palavra em ação, caracteriza-se por se dirigir a um interlocutor, cuja existência e função já estão previstas na própria configuração textual. Se não se considera o lugar do interlocutor, não há dialogismo e o texto torna-se um monólogo, palavra isolada que, fora de um contexto de interação, reduz-se a sinal sem o valor ideológico que transforma o sinal em signo, produto das relações social e historicamente marcadas das quais o texto emerge.

Pensar o texto como palavra em ação, como produto de situações enunciativas concretas, é reconhecer o papel do leitor como agente do sentido, capaz de inferir sentidos do texto com base em sua vivência de mundo. As questões do tipo inferencial, global e subjetiva, das quais falamos no tópico seguinte, pela sua estruturação, dão maior espaço de ação ao leitor.

#### **4.3.3 Questões do tipo inferenciais, globais e subjetivas em *Português: linguagens***

Conforme Marcuschi (2008), os modelos teóricos que tratam sobre a compreensão de texto podem ser divididos em dois conjuntos, os quais podem se subdividir em outros subconjuntos. Os dois conjuntos podem ser agrupados com base nas hipóteses que postulam: a) compreender é decodificar e b) compreender é inferir. A primeira hipótese baseia-se na noção de língua como código e a segunda sustenta-se na noção de língua como atividade. Os modelos que concebem a compreensão como inferência entendem que o ato de compreender é um processo complexo cuja construção baseia-se em operações amplas de caráter social e interativo.

A noção de inferência é apresentada por Rickheit, Schnotz e Sthohner (1958, citados por MARCUSCHI, 2008, p. 249) como “a geração de informação semântica nova a partir de uma informação semântica velha”. Em outras palavras, um conjunto de elementos significativos já dados possibilita a criação de outros conjuntos significativos. Com base na noção de inferência, que se sustenta na ideia de língua como atividade, a compreensão é entendida como um processo construído numa situação colaborativa de que tomam parte os leitores, concebidos como agentes do sentido.

Consideramos que a noção de compreensão como processo, que toma o texto como uma realidade processual não acabada, associa-se ao que Bakhtin (2011c, p. 307) postula sobre os textos que, como “pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências”, constituem-se como uma atividade responsiva no curso das interações sociais. Bakhtin e Volochínov (2006) apresentam a compreensão como uma resposta que aproxima um determinado signo de outros já dados, no estabelecimento de uma rede significativa fundada sobre o dialogismo. A resposta, que emerge das relações de interação verbal, é um traço constitutivo de qualquer signo ideológico, de qualquer objeto material dotado de valor social. Quando um objeto material se torna signo, adquire uma dimensão duplamente responsiva: o signo ideológico é resposta a outro signo na mesma medida em que carrega a motivação para outras respostas. Pelo viés bakhtiniano, neste trabalho, entendemos a inferência como a atitude responsiva do leitor que, participante de uma situação social e historicamente marcada, age sobre o texto e estabelece operações responsivas que, em razão de sua configuração ideológica, instauram novas possibilidades de resposta *ad infinitum*.

Dada a importância das inferências nos processos de compreensão que tomam a língua, e por conseguinte o texto, como uma atividade social e interativa, chama nossa atenção o fato de o LDP 1 apresentar apenas 43 questões do tipo inferencial num conjunto de 264 questões analisadas. Entendemos que essas questões deveriam constituir o maior número de atividades de texto no LDP 1, pois, no manual do professor que acompanha o livro, seus autores afirmam que as atividades são elaboradas com base na perspectiva de língua “*como meio de ação e interação social*” (C; M, 2010, p. 2, grifos dos autores). Nessa perspectiva de língua, o leitor é entendido como agente do sentido e, desse modo, a atividade inferencial adquire especial importância.

No LDP 1, há um capítulo, o primeiro, em que entre as atividades de texto não há sequer uma questão do tipo inferencial. Nesse mesmo capítulo, os exercícios de interpretação, 19 ao todo, se dividem entre as categorias objetiva (11 questões) e metalinguística (09 questões). Esse dado mostra que, nesse capítulo específico, o texto é tratado como um produto

acabado, cabendo ao leitor a identificação de sentidos já estabelecidos e o trabalho com os elementos formais que constituem o texto. Subjaz à organização das questões de interpretação deste primeiro capítulo do LDP 1 a noção de língua como código, sistema acabado em que não há lugar para o sujeito leitor.

Em outros dois capítulos do LDP 1, o segundo e o quinto, ocorre apenas uma questão do tipo inferencial. Nesses capítulos, a maioria das questões enquadra-se nas tipologias objetivas (10 no segundo capítulo e 04 no quinto) e metalinguísticas (03 no segundo capítulo e 10 no quinto).

Transcrevemos abaixo a questão inferencial que ocorre no segundo capítulo:

3. Pela disseminação da tatuagem e pelos tipos sociais que ela alcança, é possível dizer que essa prática se restringe a determinado grupo? Por quê? (C; M, 2010, p. 38)

Essa questão refere-se à crônica “Corpos desenhados”, de Ivan Angelo, que trata dos estereótipos sociais acerca das pessoas tatuadas. A questão propõe uma inferência de base textual, levando o leitor a fazer uma dedução lógica a partir das informações textuais. A crônica, ao discutir o tema, mostra que as tatuagens podem ser percebidas em vários seguimentos sociais, desse modo, o leitor é levado a deduzir que a prática de se fazerem tatuagens não se restringe a um grupo específico. Nesse caso, a dedução lógica parte das informações textuais que se constituem como premissas para que leitor chegue à conclusão.

Do quinto capítulo, também destacamos uma questão inferencial:

5. Depois de refletir sobre os relacionamentos amorosos, o narrador volta o olhar para a sua bem-amada “como se nunca a tivesse visto antes” e exclama “É ela, Deus do céu, é ela!”.

- Por que o narrador tem a sensação de descoberta ou redescoberta da mulher amada?
- Que palavras ou expressões revelam o desejo do narrador de que seu amor seja eterno?
- Interprete a última frase do texto: O que os olhos podem ver “muito além das estrelas”?

(C; M, 2010, p. 99)

Essa atividade refere-se à crônica “O amor por entre o verde”, de Vinícius de Moraes. Nesse texto, o narrador, da janela de seu apartamento, vê um casal de jovens namorados no parque que fica diante de seu prédio. A cena amorosa e carinhosa que se desenrola entre os namorados leva o narrador a fazer reflexões sobre sua vida e sobre seu relacionamento com a esposa. Na atividade que transcrevemos acima, o item “a” é um tipo de questão inferencial. Ao perguntar ao leitor a razão de o narrador ter a sensação da descoberta ou redescoberta da mulher amada, a questão exige uma inferência textual de base semântica. O leitor é levado a perceber que a cena amorosa vista pelo narrador no parque leva-o a pensar na sua relação com

a esposa, para quem olha de um jeito novo. Desse modo, o sentido é construído a partir do modo como o leitor opera discursivamente sobre o texto, já que o olhar do narrador, assim como pode acontecer ao leitor, é influenciado pelo que é visto, pelo que vem de fora, pelos aspectos sociais que constituem o jeito de olhar.

O item “b” enquadra-se na tipologia cópia e requer do leitor a operação de informações localizadas no texto. O item “c” é uma questão do tipo subjetiva. Essa questão faz uma pergunta que parte do texto, mas a resposta fica por conta do leitor e pode oferecer inúmeras variações. Em questões dessa natureza, há espaço para a abertura de uma discussão entre os leitores (alunos e professor numa situação de sala de aula), a fim de que se percebam as múltiplas possibilidades de interpretação que podem surgir no grupo. Consideramos essa sequência de atividades de interpretação, itens “a”, “b” e “c”, um bom exemplo de que é possível reunir operações diversas na abordagem da compreensão textual. A elaboração dessa sequência mostra que os autores do LDP 1 têm habilidades técnicas e pedagógicas para estruturarem questões de interpretação textual que considerem a leitura uma atividade em que o leitor desempenha papel ativo. Essa sequência, entretanto, é exceção no capítulo em que figura, cujas atividades de interpretação textual são compostas, predominantemente, por questões objetivas e metalinguísticas.

No LDP 1, o capítulo sexto é o que mais apresenta questões inferenciais, o que não significa que as questões dessa tipologia sejam predominantes. Nesse capítulo, predominam as questões objetivas, 12 no total. Isso confirma que, no LDP 1, conforme evidencia o quadro 4.3, as questões objetivas predominam entre as outras tipologias de questões de interpretação.

As questões de interpretação do sexto capítulo do LDP 1 referem-se ao poema “Os estatutos do Homem – Ato institucional permanente”, de Thiago de Mello. O poema, escrito em Santiago do Chile, em 1964, e dedicado a Carlos Heitor Cony, é escrito segundo a estrutura de um ato institucional, documento que divulga deliberação de uma autoridade e passa a valer como lei. Os atos institucionais ganham relevo no regime ditatorial brasileiro, entre os anos de 1964 e 1985. Nesse período, por meio dos atos institucionais, o governo militar instituía e definia leis que feriam os princípios democráticos do Brasil. O poema de Thiago de Mello aproveita a estrutura do gênero legislação, mas decreta valores democráticos, relacionados à justiça, à confiança, à esperança, à fraternidade, à igualdade e à liberdade. As questões do tipo inferencial relacionadas ao texto de Thiago de Mello, transcritas a seguir, são exemplos que como as relações textuais podem ser ampliadas por meio das relações contextuais que se revelam por meio das inferências.

2. No artigo I, lemos: “Fica decretado que agora vale a verdade, / agora vale a vida, / e de mãos dadas, / marcharemos todos pela vida verdadeira”.

- a) O que a palavra *agora* permite supor a respeito de como era a vida antes desse momento?
- b) O que as palavras *marcharemos* e *de mãos dadas* sugerem quanto ao modo de conquistar essa “vida verdadeira”? (C; M, 2010, p. 117, grifos dos autores)

Nessas questões, os comandos “permite supor” e “sugerem” já denotam que a essas questões subjaz uma noção de leitura como atividade social e de sentido como um processo desenvolvido pelo leitor situado em uma realidade social e historicamente marcada. O item “a” estrutura-se sobre as funções semânticas do dêitico temporal “agora” e propõe ao leitor a realização de inferências de base textual e contextual. No texto, o leitor identifica o como deve ser o “agora” institucionalizado pelo poema. A partir dessa institucionalização, o leitor deve inferir, com base no contexto, como a vida se caracterizava antes, chegando à conclusão de que antes a vida era falsa. Como o poema termina com a data e o local de publicação, Santiago do Chile, abril de 1994, o leitor é levado a inferir relações contextuais entre o que o poema decreta e o início da ditadura militar no Brasil, com o golpe militar de 31 de março de 1964. O item “b” associa-se à reflexão proposta no item “a” e leva o leitor a inferir que a “vida verdadeira”, no contexto a que alude o poema, é a vida democrática, que só pode ser reestabelecida com a união “de mãos dadas” e a luta, como sugere o emprego da forma verbal “marcharemos”, daqueles que são contrários às imposições militares antidemocráticas. As operações propostas nos itens “a” e “b” podem ser pensadas com base nas noções de significação e tema de Bakhtin e Volochínov (2006).

No item “a”, a palavra “agora”, isolada do enunciado em que é empregada, é apenas um dêitico temporal, uma possibilidade de significação. Entretanto, no conjunto do enunciado em que surge, a palavra “agora” é dotada de um valor ideológico que a constitui como um elemento dialógico. Nesse caso, o “agora” é marcado pelo decreto de uma “vida verdadeira”, cujos valores são os valores democráticos, em oposição à vida falsa associada ao regime militar. No item “b”, a expressão “marcharemos”, dissociada do enunciado de que faz parte, pode ser associada ao militarismo em cuja organização a marcha é algo frequente. Entretanto, a forma verbal “marcharemos”, no enunciado em que é empregada, não faz alusão ao militarismo, mas à luta sem a qual a nova vida não pode ser instaurada. Essa pluralidade significativa é justamente o que define a palavra como signo ideológico que, por sua natureza, reflete e refrata a realidade que o configura. Isso mostra como as questões inferenciais, ao tomarem o sentido como um processo sociointerativo, colaboram para o desenvolvimento da leitura como uma prática social, cujas operações partem do texto e se ampliam da dimensão

da vida, da realidade em que o leitor está inserido, na mesma medida em que partem da vida e se ampliam no texto.

A importância das operações inferenciais para o desenvolvimento da leitura como prática social pode ser observada também nas questões abaixo, transcritas do décimo segundo capítulo do LDP1.

2. No 1º parágrafo do texto, depois do vocativo, lemos: “quem daqui lhe escreve – daqui não sendo o além exatamente, mas uma espécie de ponto de vista – é o mamute”. Logo, o mamute não se situa no mundo dos mortos. Explique: O que significa escrever não de um lugar, mas “de um ponto de vista”? (C; M, 2010, p. 247)

7. No 7º parágrafo, o mamute menciona o “estranho parentesco” que teria com a elefanta que participaria do cruzamento. Explique: Por que o parentesco seria *estranho*? (C; M, 2010, p. 248, grifo dos autores)

O texto sobre o qual são desenvolvidas as questões transcritas acima é a crônica “Carta do Pleistoceno”, de Marina Colasanti. Nesse texto, um mamute congelado escreve aos cientistas que desejam reproduzi-lo com base no mapeamento de seu DNA. Logo no início do trabalho com o texto, o LDP 1 apresenta um box no qual se reproduz uma notícia, publicada pelo jornal *Folha de São Paulo*, em 20/11/2008, com a qual a crônica pode ser relacionada. Essa notícia fala sobre uma pesquisa de uma universidade americana sobre avanços na medicina reprodutiva em bovinos que podem colaborar para a clonagem de mamutes, utilizando elefantas como “mães de aluguel”. A notícia ainda afirma que a pesquisa tem como base a extração do DNA a partir de pelos de mamutes congelados encontrados na Sibéria.

A primeira das duas questões transcritas pergunta sobre o que significa escrever “de um ponto de vista”. Nesse caso, a operação de inferência parte do sentido do dêitico espacial “daqui” que, na carta do mamute, não faz referência a um lugar, mas a uma ideia. O leitor é levado a fazer inferências de base textual e contextual, a fim de perceber que o mamute escreve de seu ponto de vista, como se perguntasse ao público se a opinião dele, o animal a ser clonado, não importa. Um dos questionamentos que o mamute faz no texto e que deve ser recuperado para a produção de sentido é que ele não faz parte do mundo natural do século XXI, razão pela qual não faz sentido que seja clonado. Outro dos questionamentos do mamute deve ser considerado na resposta à pergunta sobre o estranho parentesco entre ele e a elefanta. O leitor, com base na crônica e na notícia que a ela está relacionada, deve perceber que a elefanta, que participaria do cruzamento, seria, ao mesmo tempo, “mãe” e “fêmea” do mamute, o que causa o estranhamento de que fala o animal.

As duas questões inferenciais que analisamos propõem que se considerem os aspectos dialógicos que constituem o texto. Bakhtin (2011c) define as relações dialógicas como metalinguísticas, no sentido de que se estabelecem para além dos aspectos linguísticos que constituem o texto. O texto, portanto, além dos aspectos linguísticos, é composto pelos aspectos que se situam para além da língua, os aspectos dialógicos, metalinguísticos nas palavras de Bakhtin (2011c). A consideração desses aspectos é fundamental para que o sentido de determinado texto seja pensado como atividade e não como um produto. As questões do tipo inferencial dão relevo ao dialogismo presente no texto e propõem operações que reconhecem a produção de sentidos como uma atividade discursiva. Isso também se percebe nas questões do tipo global das quais passamos a tratar.

Marcuschi (1996), ao tratar das questões do tipo global, afirma que elas envolvem operações inferenciais mais complexas que as questões do tipo inferencial, pois, além de considerarem integralmente o texto, centram-se sobre aspectos extratextuais. O autor ressalta que, nos livros analisados entre 1980 e 1990, as questões desse tipo representam apenas 4% do total de questões. Para nós, as questões globais propõem operações semelhantes às propostas pelas questões inferenciais, mas diferem-se destas por darem maior relevo aos aspectos que estão fora do texto e que acionam conhecimentos de mundo do leitor, como no exemplo transcrito abaixo.

8. Com base em suas respostas anteriores, interprete a frase final do texto: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante”. (C; M, 2010, p. 79)

Essa questão, sobre o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, parte do texto e das respostas às questões anteriores à atividade de número 8, que transcrevemos. O leitor opera relações de inferência com base no tratamento dado ao texto em outras questões, mas precisa acionar seu conhecimento de mundo acerca da relação entre uma mulher e seu amante. É preciso que o leitor busque, em sua vivência de mundo, as ideias que socialmente são construídas a respeito do comportamento de uma mulher com seu amante e transponha essas ideias para a relação estabelecida pela personagem da crônica e um livro. Sabendo, pela crônica, que a menina é apaixonada por livros, não é difícil associar a relação da menina e o livro ao que o meio social disponibiliza sobre a relação entre amantes. A questão do tipo global propicia uma relação solidária entre texto e conhecimento de mundo, o que caracteriza a leitura como processo discursivo.

Essa relação solidária entre texto e conhecimento de mundo também é observada na questão abaixo:

11. Conforme consta no rodapé do texto, o poema foi escrito em abril de 1964, em Santiago, no Chile. Nesse momento, o poeta estava refugiado naquele país por ter sofrido perseguições políticas no Brasil logo depois que os militares chegaram ao poder, em 31/04/1964.

a) O conteúdo do poema pode estar relacionado ao momento histórico vivido por nosso país? Justifique sua resposta. (C; M, 2010, p. 118)

Essa questão refere-se ao poema “Os estatutos do Homem – Ato institucional permanente”, de Thiago de Mello, já apresentado nesse tópico sobre as questões inferenciais, globais e subjetivas no LDP 1. A introdução da questão acima já indica a resposta ao primeiro comando do item “a”. O que define a questão como do tipo global é o comando “justifique”. O leitor, por meio desse comando, é levado a acionar suas informações acerca do contexto histórico brasileiro entre os anos 1964-1985 e compará-las ao que o poema de Thiago de Mello propõe. Ou seja, o leitor precisa discutir, por meio da associação entre seu conhecimento de mundo e o texto, as razões pelas quais o poema pode ser associado aos aspectos históricos relacionados aos anos de 1964-1985, período marcado pela ditadura militar no Brasil.

Abaixo, transcrevemos outra questão do tipo global em que se destaca o relevo aos aspectos extratextuais:

11. O texto lido foi inspirado num dado real, a descoberta do fóssil de um mamute e o desejo dos cientistas de clonar o animal.

a) O que esse fato revela sobre a visão que o homem tem de si e dos outros animais do planeta? (C; M, 2010, p. 248).

A questão acima se relaciona ao texto “Carta do Pleistoceno”, crônica de Marina Colasanti, de que já tratamos anteriormente. O comando do item “a” requer que o leitor parta do texto, mas estabeleça relações baseadas em seus conhecimentos discursivos acerca do lugar em que o ser humano se coloca em relação aos outros animais. A resposta à questão deve considerar que, de modo geral, como se percebe em situações exteriores à crônica, mas cujos valores aparecem no texto, o ser humano sente-se “dono” da realidade natural, manipulando-a conforme lhe é conveniente. A operação proposta pela questão colabora para a construção do senso crítico do leitor, motivando-o a discutir sobre o modo como o ser humano olha os outros animais e com eles se relaciona. Identificamos, subjacentes a essa questão, os temas transversais Ética e Meio Ambiente, cujas discussões são orientadas pelos PCN (BRASIL, 1998). A presença desses temas corrobora a nossa ideia de que as questões

globais instauram atividades de leitura em que ocupa lugar de destaque o conhecimento de mundo do leitor. As questões globais, portanto, tomam o texto como processo dialogicamente constituído, já que no texto estão presentes aspectos sociais, históricos, culturais e cognitivos sem os quais o texto não é texto, mas apenas um aglomerado de palavras.

Não obstante a importância das questões do tipo global, o LDP 1 apresenta apenas 10 questões desse tipo. Entendemos que esse reduzido número de questões globais se justifica pelo fato de as obras didáticas, entre as quais o LDP 1, herdarem uma tradição com a qual ainda não romperam completamente. O material didático, como mostramos na historiografia do LDP, é um dos elos de uma corrente discursiva marcada pela repetição de antigas práticas de ensino, muitas delas sustentadas sobre uma noção imanente ou instrumental de língua. A ruptura desses modelos não depende apenas de qualificação técnica e conhecimento teórico por parte da equipe autoral dos LDP, mas de mudança estrutural mais profunda, que parta do entendimento de que é por meio da língua que o indivíduo se constitui como sujeito nas relações sociais de que toma parte. Enquanto essa mudança não se processa, questões inferenciais e globais figuram em menor número no manual didático, como vimos no LDP 1.

Ao lado das questões inferenciais e globais, Marcuschi (1996) apresenta as questões subjetivas, das quais passamos a tratar. Para o autor, de modo geral, a tipologia subjetiva constitui-se de questões que tomam o texto apenas de forma superficial, de modo que cabe ao leitor dar a resposta que, em razão de sua possibilidade de variação, não pode ter sua validade testada. Entendemos que as questões subjetivas podem ser eficientes meios de promover a discussão e o desenvolvimento do senso crítico do leitor, desde que sejam estruturadas de modo a propiciar que os valores de cada um dos envolvidos na atividade de leitura sejam considerados na produção e na reprodução de sentidos.

No LDP 1, as questões subjetivas, 19 no total, segundo sua elaboração, podem ser agrupadas em dois modelos. O primeiro, que denominamos pseudosubjetivo, traz no comando o pronome pessoal “você”, mas requer uma operação que não é de todo subjetiva, já que, em muitos casos, volta-se para dados localizáveis no texto. O segundo modelo, que denominamos subjetivo-padrão, requer operações de fato subjetivas, que consideram o posicionamento do leitor por meio da atribuição de valores acerca de dado tema, assunto ou situação. Abaixo, transcrevemos duas questões subjetivas para ilustrar cada uma desses modelos que identificamos.

Exemplo A – questão subjetiva de modelo pseudosubjetivo:

4. “As linguagens corporais dos jovens nem sempre são aceitas facilmente”, afirma o autor do texto 6º parágrafo.

a) Pelos exemplos apresentados, como você conceituaria a linguagem corporal? (C; M, 2010, p. 37)

A questão acima, referente à crônica “Corpos desenhados”, de Ivan Angelo, texto em que se discutem os estereótipos sociais sobre as pessoas tatuadas, é introduzida por um trecho do texto. Nesse excerto, que inicia o 6º parágrafo, afirma-se que “as linguagens corporais dos jovens nem sempre são aceitas facilmente”. Na sequência, a crônica cita exemplos como cabelos compridos para os homens, minissaias para as mulheres e calças jeans e tatuagens para homens e mulheres, aspectos exteriores que nem sempre são aceitos e que, portanto, devem ser camuflados em determinados ambientes frequentados pelos jovens. Desse modo, no próprio texto está sugerido o conceito de linguagem corporal. O item “a” dirige-se ao leitor, como comprova o emprego do pronome pessoal de tratamento “você”, mas a pergunta feita, que considera os exemplos dados no 6º parágrafo da crônica, não se constitui, de fato, como uma questão subjetiva já que não leva o leitor a apresentar seus valores acerca do tema em questão, os estereótipos sobre as pessoas tatuadas, nem sobre outro aspecto relacionado ao tema. Desse modo, entendemos que as questões desse tipo, embora possam ser consideradas, num primeiro momento, como questões subjetivas, numa análise mais apurada, podem ser denominadas questões subjetivas de modelo pseudosubjetivo.

Exemplo B – questão subjetiva de modelo subjetivo-padrão:

12. O poema foi escrito na década de 1960. Se ele fosse escrito hoje, que novos artigos poderiam ser incluídos nele? Escreva, em versos, dois ou três novos artigos para o poema. Leia-os depois para a classe. (C; M, 2010, p. 118)

Essa questão trata sobre o poema, já descrito por nós, “Os Estatutos do Homem – Ato institucional permanente”, de Thiago de Mello. A questão parte do texto, escrito em forma de artigos de um ato institucional, e solicita que o leitor, considerando que o texto fosse escrito na atualidade (2010 ou no momento em que o leitor toma contato com o livro), crie mais dois ou três novos artigos para o poema. Essa operação requer que o leitor leia o texto, identifique os aspectos ideológicos que nele são apresentados e, em seguida, pensando no contexto histórico em que está situado, escreva artigos que ponham em evidência os valores que o leitor considera importante destacar. Desse modo, a questão propõe um trabalho de interpretação situado entre leitor e texto em dado momento histórico, social e cultural. Essa interação entre leitor e texto, conforme Kleiman (1998), é que garante a produção e circulação dos sentidos.

Outra questão que exemplifica a tipologia subjetiva do modelo subjetivo-padrão é a que transcrevemos abaixo:

2. Com base em uma visão pessoal e abordando múltiplos aspectos da juventude, o autor do texto tenta definir o que é ser jovem. Considerando a natureza do objeto (jovem), você acha que seria possível definir de modo único e objetivo o que é ser jovem? Por quê?

O texto a que faz referência a questão acima é a crônica “Ser jovem”, de Artur da Távola. Nessa crônica, o autor apresenta uma série de características e atitudes juvenis com o objetivo de discutir o que é ser jovem. A questão propõe que o leitor considere o texto, no qual se revela o posicionamento do autor da crônica, e pergunta se é possível uma definição única e objetiva do que é ser jovem. O leitor é motivado a posicionar-se a respeito da pergunta e justificar o seu ponto de vista. Nessa operação, ganham relevo os valores que o leitor tem sobre a juventude, os quais revelam o lugar social que ocupa.

Observamos que as 19 questões do LDP 1 que se enquadram na tipologia subjetiva de Marcuschi (1996) apresentam-se estruturadas de dois modos, os quais denominamos modelo pseudosubjetivo e modelo subjetivo-padrão. No primeiro modelo, enquadram-se aquelas questões que, embora apresentem expressões que explicitem a figura do leitor, o pronome pessoal de tratamento “você”, por exemplo, não fazem perguntas cujas respostas exijam operações que envolvam o conhecimento de mundo e as reflexões críticas do leitor, como as requeridas pelas questões que se enquadram no modelo subjetivo-padrão. Consideramos que uma questão de tipologia subjetiva de modelo subjetivo-padrão deixa espaço para a atuação do leitor, cuja ação é fundamental na atividade de leitura entendida como um processo discursivo, proposta que se apoia na noção de língua como interação verbal, perspectiva teórica que os autores do LDP 1 afirmam adotar. Entretanto, conforme mostramos nas análises anteriores, constatamos que a maioria das questões do LDP 1 centra-se sobre operações às quais subjaz uma concepção imanente de língua, com base na qual o sentido é visto como um produto a ser identificado pelo leitor. Essa constatação revela um descompasso entre o que os autores afirmam no manual do professor que acompanha o LDP 1 e as questões de compreensão de texto que o mesmo livro apresenta. Esse descompasso também pode ser percebido na elaboração de questões do tipo vale-tudo, impossíveis e metalinguísticas, das quais tratamos no item a seguir.

#### 4.3.4 Questões do tipo vale-tudo, impossíveis e metalinguísticas em *Português: linguagens*

As questões do tipo vale-tudo são definidas por Marcuschi (1996) como aquelas cujas perguntas admitem qualquer resposta, de modo que não é possível ao leitor equivocarse. Essas questões tomam o texto apenas como pretexto que não dá base alguma para as operações propostas pela questão. No trabalho de Marcuschi (1996), a tipologia vale-tudo corresponde a 3% do total de 2360 questões analisadas. No LDP 1, não identificamos questões do tipo vale-tudo, o que revela uma mudança deste livro em relação aos livros dos anos de 1980 e 1990 analisados por Marcuschi (1996). Consideramos essa mudança positiva, já que as questões do tipo vale-tudo, ao tomarem o texto como pretexto, e não como uma unidade significativa constituída por elementos linguísticos, históricos e sociais, não propõem um trabalho de leitura entendido como prática social.

Entendemos que um dos motivos para o fato de o LDP 1 não apresentar questões do tipo vale-tudo diz respeito à formação acadêmica dos autores, que consta na folha de rosto do livro. William Roberto Cereja é apresentado como doutor em linguística aplicada e análise do discurso pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Thereza Cochar Magalhães é apresentada como mestre em estudos literários pela Universidade Estadual Paulista. Buscando confirmar esses dados, recorreremos à Plataforma Lattes<sup>13</sup>, onde não consta registro do currículo de Thereza Cochar Magalhães. O Currículo Lattes de William Roberto Cereja, cuja última atualização data de 29/01/2007<sup>14</sup>, apresenta-o como doutor em linguística aplicada e estudos da linguagem, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tendo sido orientando de Beth Brait, grande divulgadora das ideias de Bakhtin. Embora haja essa contradição em relação à área de formação de Cereja, entendemos que o fato de Magalhães e ele serem egressos de cursos de mestrado e doutorado constitui-se como uma condição de produção que influencia a produção do LDP 1, no qual não constam questões do tipo vale-tudo.

Outro motivo para a ausência desse tipo de questões pode relacionar-se às exigências do edital do PNLD-2011 (BRASIL, 2008) que define a proficiência leitora como o objetivo final das atividades de leitura, o que não poderia ser alcançado por meio de questões do tipo

<sup>13</sup> Informações disponíveis em: a) <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>;

b) <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4709927U7>. Acesso 20 jan 2016.

<sup>14</sup> Talvez o fato de não haver preocupação com o Lattes tenha como motivo o fato de as prioridades dos autores não serem acadêmicas, mas apenas ligadas à produção editorial de LDP, cujo reembolso monetário é melhor que outros trabalhos docentes.

vale-tudo, as quais, como já vimos, tomam o texto como pretexto e não como um processo em cujo desenvolvimento o leitor é peça fundamental.

As questões do tipo impossíveis são apresentadas por Marcuschi (1996) como perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto, exigindo, em sua resposta, o acionamento de conhecimentos enciclopédicos. Essas questões são contrárias às questões dos tipos cópia e objetiva. O LDP 1 apresenta quatro questões que se enquadram nessa tipologia. No segundo capítulo do LDP 1, há uma questão referente ao texto “Corpos desenhados”, de Ivan Angelo, a qual apresenta a seguinte elaboração:

8. Segundo o texto, a palavra *tatuagem* veio do Taiti, da palavra *tatu* (marca), que, por sua vez, veio de *tattoo*, do inglês. E a palavra *pitboy*, como ela se formou? Qual é seu significado? (C; M, 2010, p. 39, grifos dos autores)

Essa questão retira um trecho do texto e, a partir desse trecho, pergunta sobre a formação de uma palavra inglesa e de seu significado. A palavra *pitboy* é empregada no texto de Ivan Angelo, na frase: “Pitboys desafiam olhares mortais”. Entretanto, o contexto em que é empregada não permite ao leitor a apreensão do significado. Para responder sobre o sentido dessa palavra, o leitor deve recorrer a seus conhecimentos extratextuais a fim de perceber com que sentido a palavra *pitboy* é empregada fora em outros contextos e, a partir disso, responder à questão. A pergunta sobre o processo de formação da palavra *pitboy*, no entanto, só pode ser respondida se o leitor tem algum domínio da língua inglesa. Esse domínio permite ao leitor perceber que a palavra *pitboy* é formada por aproximação à palavra *pittbull*, raça de cão forte e bravo. No caso de *pitboy*, houve a substituição de *bull* (touro) por *boy* (rapaz), de modo que *pitboy* refere-se a um rapaz forte e que briga muito, assim como um *pittbull*.

O acionamento de conhecimentos enciclopédicos, conforme Coracini (2002), é uma operação de leitura concebida como processo discursivo. Entendemos, todavia, que esse acionamento só tem razão de ser quando objetiva possibilitar ao leitor maior capacidade de ação sobre o texto. No caso da questão analisada, a palavra *pitboy* não se liga diretamente à temática em discussão e o exercício proposto sobre essa palavra não objetiva ampliar, por exemplo, as possibilidades de abordagem do texto, que discute os estereótipos sociais sobre as pessoas tatuadas.

Outra questão do tipo impossíveis é encontrada no décimo capítulo do LDP 1:

4. Paulo Mendes Campos era mineiro, de Belo Horizonte. Nessa cidade não é comum as pessoas se tratarem por *tu*. No entanto, o narrador do texto se dirige a Maria da Graça na 2ª pessoa do singular. Que efeitos de sentido o escritor tinha em mente quando adotou essa forma de tratamento? (C; M, 2010, p. 186)

Essa questão tem como referência a crônica “Para Maria da Graça”, de Paulo Mendes Campos. Nesse texto, o narrador escreve a uma moça chamada Maria da Graça, a quem ele presenteia com o livro *Alice nos Países das Maravilhas*. A crônica é escrita como se fosse uma grande dedicatória, de modo que o narrador vai apresentando as características de Maria Graça, que está completando 15 anos, e faz reflexões acerca do amadurecimento que deve vir quando vamos ficando mais velhos. Para se referir a Maria da Graça, o autor emprega a 2ª pessoa do singular, aspecto abordado pela questão transcrita, que pergunta sobre “os efeitos de sentido que o escritor tinha em mente”. Consideramos que a essa pergunta, cuja resposta é impossível, subjaz uma noção de língua como sistema transparente e de compreensão como conduto de um sentido pré-determinado pelo autor do texto. Essa pergunta exige onisciência por parte do leitor, para saber o que se passa na mente do autor lido. Observamos que a questão traz a expressão “efeitos de sentido”, entretanto, ao perguntar sobre “os efeitos de sentido que o escritor tinha em mente” contradiz a própria noção de efeitos de sentido.

Essa noção, conforme Pêcheux (1990), relaciona-se ao modo como os indivíduos, ocupando determinadas posições numa situação de interação, operam sobre um objeto cultural, um texto por exemplo. Nessa perspectiva, o que importa não é o efeito de sentido que o autor do texto (escritor, na questão) produz, mas os efeitos de sentido que emergem da situação imediata em que o texto é tomado como materialização de sentidos possíveis. Com base em Pêcheux (1990), pode-se, por exemplo, perguntar sobre os efeitos de sentido sugeridos pelo emprego da 2ª pessoa do singular no texto. Nesse caso, cabe ao leitor, a partir do texto, do que sabe sobre o emprego de “tu” e de como esse emprego funciona em sua situação social, discutir os possíveis efeitos de sentido desse uso. Todavia, quando a questão pergunta “sobre os efeitos de sentido que o autor tinha”, toma o sentido como algo pronto, acabado, determinado, cuja identificação cabe ao leitor. O leitor deixa de ocupar o lugar de produtor de sentidos para reduzir-se a um identificador de sentidos. É como se a questão perguntasse “o que o autor quis dizer?”, fórmula máxima da perspectiva que não reconhece a produção do sentido como um processo social e historicamente marcado. As questões do tipo impossíveis, como mostramos nesses dois exemplos, concebem a leitura na esteira de um reducionismo linguístico, que também identificamos nas questões do tipo metalinguísticas, as quais apresentamos a seguir.

Segundo Marcuschi (1996), questões do tipo metalinguísticas são aquelas que privilegiam dimensões formais do texto e aspectos do vocabulário. No LDP analisado, as 76

questões do tipo metalinguísticas apresentam uma estrutura muito parecida e restringem-se a indagar sobre aspectos estritamente linguísticos do texto em estudo, como vemos abaixo.

2. Releia este trecho:

“Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o.”

Considerando o contexto, indique o sentido:

- a) da expressão “meu Deus”;
- b) das expressões “comendo-o”, “dormindo-o”.

3. Os textos de Clarice Lispector têm geralmente um estilo surpreendente, com imagens fortes, construídas muitas vezes a partir de antíteses. Observe as imagens destacadas nos trechos a seguir e explique o sentido que elas apresentam no contexto em que foram empregadas no conto lido.

- a) “O *plano* secreto da filha do dono de livraria era *tranquilo e diabólico*”.
- b) “Meu *peito* estava *quente*, meu *coração pensativo*”. (C; M, 2010, p. 79)

Essas questões tratam do texto “Felicidade clandestina”, conto de Clarice Lispector. As operações propostas pelos itens “a” e “b” da atividade 2 relacionam-se ao sentido que as expressões “meu Deus”, “comendo-o” e “dormindo-o” adquirem na frase em que foram empregadas. Observamos que essas operações são mecânicas e isoladas do texto em que ocorrem, do qual a frase foi retirada. Da forma como são propostas, as questões tomam o sentido como um produto acabado que pode ser isolado do texto e deixam de considerar que o sentido, conforme Bakhtin e Volochínov (2006), só pode ser pensado no enunciado concreto de que é parte constitutiva. O enunciado, nesse caso, é o texto que precisa considerado integralmente para que o sentido seja tomado como um processo e não como um produto pronto e acabado.

As questões da atividade 3, embora trabalhem operações semelhantes às trabalhadas na atividade 2, propõem, ao menos, a consideração do texto em sua integralidade. Mesmo assim, entendemos que a forma de perguntar “explique o sentido que elas apresentam” toma a leitura e o sentido numa perspectiva reducionista, como se o texto, por si, garantisse a produção de sentido. Entendemos a leitura como um processo de produção de sentidos que se realiza nas relações entre texto, autor, leitor e mundo. Os itens “a” e “b” transcritos acima, por meio do comando “explique os sentidos que elas adquirem” propõem ao leitor um trabalho de identificação que desconsidera que o sentido, na verdade, é um efeito de sentido e, como tal, um processo em permanente construção. Entendemos que falta a consideração de uma situação comunicativa na qual o leitor, em cooperação com outros leitores, pode agir sobre o texto.

Além de operações relacionadas ao vocabulário, as questões do tipo metalinguísticas do LDP 1 também perguntam sobre aspectos linguísticos da construção textual:

2. Na frase “Alguém no carro, ingênua e ousadamente, sugeriu”, há dois advérbios: *ingenuamente* e *ousadamente*. Para não soar desagradável aos ouvidos, o narrador usa de um recurso disponível na língua, que é empregar a terminação *-mente* apenas no último advérbio. Faça o mesmo com os advérbios abaixo.

a) As personagens, *ligeiramente* e *cuidadosamente*, retiraram-se do local.

b) As pessoas avistavam o carro passar *rapidamente*, *discretamente* e *silenciosamente*. (C; M, 2010, p. 231)

Nessas questões, o texto “Em território inimigo”, crônica de Affonso Romano de Sant’Ana, é usado apenas como um pretexto para a proposição de um exercício linguístico formal. A introdução aos itens “a” e “b” traz um trecho da crônica em que se emprega um recurso de estilo. Em seguida, o comando da atividade pede que o leitor empregue o mesmo recurso em duas frases isoladas que em nada se relacionam ao texto “Em território inimigo”. Consideramos equivocada situar questões dessa natureza numa seção denominada “estudo do texto”. Pensamos que é importante trabalhar os aspectos linguísticos formais envolvidos na escritura de um texto, mas, se as questões que se destinam a esse trabalho situam-se numa seção para o estudo do texto, é preciso que sejam elaboradas de modo a considerar o texto como um todo. No manual do professor do LDP 1, os autores afirmam tomar o texto como “*unidade significativa*” (C; M, 2010, p. 3, grifo dos autores). Entretanto, o que observamos nas análises das questões metalinguísticas é que estas tomam o texto apenas numa perspectiva imanente, como um conjunto de frases. Isso se revela nos os exercícios propostos nos itens “a” e “b” dos quais falamos.

O tratamento do texto e, da língua, numa perspectiva imanente também é revelado nas questões metalinguísticas que seguem:

1. Na frase “Agora, que chegaste à idade avançada de 15 anos, Maria da Graça”, que inicia o texto o narrador emprega uma figura de linguagem. Identifique essa figura e explique-a.

2. No 5º parágrafo, o narrador emprega um *neologismo*, isto é, uma palavra inventada por ele. Para inventar a palavra *sozinhez*, o narrador se valeu de um recurso existente na língua: a formação de substantivos a partir do acréscimo da partícula *-ez*. Quais outras palavras você conhece que têm o mesmo princípio de formação? (C; M, 2010, p. 185)

Essas questões têm como referência a crônica “Para Maria da Graça”, de Paulo Mendes Campos, mas não aproveitam os aspectos discursivos presentes no texto, já que propõem atividades metalinguísticas relacionadas às nomenclaturas utilizadas para os fatos da língua. Tanto a questão 2 quanto a 3, abordam aspectos linguísticos de forma isolada e

descontextualizada, já que não se motiva o trabalho de uso e reflexão sobre a língua preconizado pelos PCN (BRASIL, 1998). Nessas questões, o trabalho com os aspectos linguísticos não está associado ao uso, pois não se fala de situações comunicativas em que um leitor pode empregar uma ironia ou um substantivo como mesquinhez, sisudez, lucidez, acidez etc. Consideramos que questões como essas, para além de proporem um ensino de leitura como decodificação, destacam um trabalho com a língua vista como um elemento desvinculado da vida do leitor, do falante.

Neste tópico, tratamos das questões de tipologia vale-tudo, impossíveis e metalinguísticas. A seguir, discutimos alguns exemplos das questões do tipo híbridas no LDP 1.

#### **4.3.5 Questões do tipo híbridas em *Português: linguagens***

Marcuschi (1996) apresenta também as questões que chamou de híbridas, denominadas mistas no trabalho de Silva (1996). Essas questões envolvem operações que se enquadram em mais de uma das nove categorias apresentadas no quadro 4.1. Tanto Marcuschi (1996) quanto Silva (1996), agrupam essas questões em uma das nove categorias, conforme predominem operações próprias das tipologias evidentes, cópias, objetivas, inferenciais, globais, subjetivas, vale-tudo, impossíveis e metalinguísticas.

Em nosso trabalho, optamos por apresentar as questões híbridas separadamente, pois, em alguns casos, a presença de mais de um comando no exercício gera, inclusive, dificuldade de entender o que pede a questão. No LDP 1, há apenas seis questões híbridas, das quais transcrevemos dois exemplos.

7. No artigo VI, fazendo alusão às palavras do profeta Isaías, o eu lírico menciona a relação entre o lobo e o cordeiro. Com base nos artigos VI e VII, X e XIII, responda:

a) O que caracteriza a relação entre o lobo e o cordeiro? Tomada essa relação como uma metáfora das relações sociais, como estas ocorrem na sociedade humana? (C; M, 2010, p. 117)

A questão acima tem como base o poema “Os Estatutos do Homem – Ato institucional permanente”, de Thiago de Mello. Nesse texto, o eu poético decreta valores que se opõem à realidade violenta e de cerceamento da liberdade impostas pelo governo militar brasileiro após o golpe de 1964. Ao lado da questão que transcrevemos, o LDP 1 apresenta um box com informações sobre o profeta Isaías e cita sua profecia sobre o mundo dos escolhidos por Deus, onde o lobo e o cordeiro viverão em harmonia e onde o leão e o boi comerão juntos. A introdução da atividade 7 explicita a relação que o texto de Thiago de

Mello faz com as palavras do profeta Isaías e o item “a” faz duas perguntas em que se mesclam operações de ordem objetiva e inferencial. Primeiro, o leitor é levado ao texto a fim de identificar as informações do poema, em alusão ao profeta Isaías, sobre a relação entre o lobo e o cordeiro. De posse dessas informações, o leitor é levado a inferir semanticamente como as relações entre lobo e cordeiro, de que fala o poema, ocorrem na vida social. O item “a”, portanto, parte da localização de uma informação objetivamente situada no texto, mas amplia a discussão e propõe ao leitor a realização de uma inferência que deverá considerar o texto, como unidade significativa, mas também os aspectos exteriores relacionados à vida social. Entendemos que uma questão desse tipo possibilita um trabalho de leitura como processo discursivo, o que permite ao leitor agir sobre o texto com base em sua realidade social.

Ainda sobre o poema de Thiago de Mello, transcrevemos outra questão:

9. Em cada um dos “artigos do poema”, é destacada uma característica do novo mundo em gestação. Nos artigos I e V, por exemplo, há destaque para a verdade; no artigo III, para a natureza. Faça o levantamento, nos demais artigos, de quais elementos estão em destaque e, com base neles, caracterize o novo mundo. (C; M, 2010, p. 118).

Nessa questão, assim como na anterior, estão envolvidas operações de localização e de produção de inferência. Essa questão híbrida é, portanto, resultado da associação entre uma questão objetiva e uma questão inferencial. Notamos que a questão propõe um trabalho que parte da superfície textual e amplia-se por meio da produção de uma inferência de base contextual. A questão requer que o leitor olhe o texto sob a ótica pela qual enxerga o mundo e as situações históricas e sociais. A caracterização que pede a questão leva o leitor a refletir sobre “o novo mundo” em comparação com o mundo a que o poema se opõe e com o mundo concreto em que o leitor está situado. A questão, portanto, trabalha os aspectos dialógicos sem os quais o texto não pode ser pensado em sua plenitude.

A análise dessas duas questões híbridas nos mostra que uma questão desse tipo deve ser pensada com base nas tipologias de questões que a constituem. Nos dois casos, assim como nas outras questões híbridas do LPD 1, uma das operações envolvem a produção de inferência. Como vimos no tópico em que tratamos das questões inferenciais, estas cumprem um papel importante na medida em que concebem a atuação do leitor como parte integrante da atividade de leitura.

Com este tópico, finalizamos a análise das questões de compreensão de texto no LDP 1. No tópico seguinte, tecemos algumas considerações acerca da visão geral que esse percurso analítico nos dá sobre a leitura em *Português: linguagens*.

#### 4.3.6 Algumas considerações sobre a leitura em *Português: linguagens*

Como afirmamos ao iniciar nossa abordagem analítica, o LDP 1 ocupa o lugar de obra didática mais adotada para o ensino de língua portuguesa nas escolas públicas estaduais de Goiânia no triênio 2011-2013. No mercado desde 1998, o LDP 1 é uma obra bastante popular entre professores de várias cidades brasileiras, o que é atestado por estudos como os de Fernandes (2010), Matteoni (2010), Rodrigues (2007) e Viana e Souza (2012).

No LDP 1, analisamos 264 questões de interpretação textual das partes “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto”, que integram a seção “estudo do texto”, apresentadas pelos autores do livro como a principal atividade de leitura. Dessas questões, dois terços, 178 questões, enquadram-se nas tipologias objetiva (102 questões) e metalinguística (76 questões). As questões dessas tipologias centram-se sobre as informações objetivamente situadas no texto e sobre as questões linguísticas formais que o constituem. Desse modo, propõem um trabalho de leitura que desconsidera os aspectos discursivos mobilizados pelo leitor na produção e reprodução de sentidos. Ressaltamos que tanto as questões objetivas quanto as metalinguísticas envolvem operações válidas. Entretanto, questionamos o fato de questões desse tipo serem a maioria num LDP 1 que, segundo seus autores, é elaborado com base na perspectiva teórica de língua como interação verbal.

Em razão da centralidade das atividades de leitura do LDP 1 nas questões objetivas e metalinguísticas, identificamos um descompasso entre essas questões e o que os autores propõem no manual do professor que acompanha o LDP 1. Como mostramos na análise, o que é proposto no manual do professor não se concretiza nas questões propostas para a abordagem do texto.

Destacamos que o LDP 1 apresenta questões, essas sim, que tomam a leitura como prática social, como as questões inferenciais (46 questões), as questões globais (10 questões) e parte das questões subjetivas (19 questões). Mas essas questões, que propõem um trabalho voltado para a língua como meio de interação, permitindo ao leitor agir sobre o texto para a produção do efeito de sentido, constituem um número menor, o que revela maior destaque às operações próprias das questões objetivas e metalinguísticas.

Ressaltamos que o nosso objetivo não é fazer um juízo de valor acerca do livro analisado, mas colaborar para que o material didático seja pensado como um objeto em constante construção, sujeito a modificações e reformulações de acordo com a necessidade das situações de interação social nas quais é usado como instrumento. É nessa perspectiva de que abordamos, no próximo tópico, o LDP 2.

#### **4.4 Análise das questões de compreensão de texto em *Língua Portuguesa – Diálogo***

A obra *Língua Portuguesa – Diálogo* (BELTRÃO; GORDILHO, 2010), doravante denominada LDP 2, com referência abreviada para (B; G, 2010), está entre os dois LDP mais adotados nas escolas da rede pública estadual de Goiânia no triênio 2011-2013. *Língua Portuguesa – Diálogo*, publicado em 2010, é a edição renovada do livro *Novo Diálogo*, publicado pelas mesmas autoras em 2006. Interessante observar que o LDP 2 tem nova publicação em 2013, em edição renovada sob o título *Diálogo entre gêneros*. Seleccionamos para a análise a versão de 2010, *Língua Portuguesa – Diálogo*, 9º ano, que figura no guia no PNLD-2011 (BRASIL, 2010) e é adotada pelas escolas públicas estaduais de Goiânia entre 2011-2013.

O LDP 2 é organizado em sete módulos didáticos. O módulo é dividido em duas partes, cada uma estruturada em torno de um texto. Portanto, em cada módulo, há quatro textos explorados na seção “dialogando com o texto”, na qual são propostas as questões de compreensão e interpretação de texto. No manual do professor que acompanha o LDP 2, as autoras apresentam os pressupostos teóricos em que se baseia a elaboração do livro, orientações metodológicas destinadas ao professor e um quadro esquemático com os principais conteúdos trabalhados em cada um dos módulos propostos.

A respeito da noção de língua em que se apoiam para na elaboração do LDP 2, Eliana Beltrão e Tereza Gordilho apropriam-se da perspectiva de Bakhtin e Volochínov (2006) segundo a qual a língua é entendida como um processo em contínuo movimento que se dá nas relações de interação verbal. O LDP 2 entende “a linguagem como dialógica, isto é, constituída por meio da interação, aspecto esse fundamental da língua, que só pode ser compreendida com base em sua natureza social” (B; G, 2010, p. ix). Entender a língua como interação verbal supõe a criação de situações que possibilitem o uso efetivo da língua e a utilização de textos que promovam a reflexão. Para isso, conforme as autoras, “a leitura é considerada como um espaço de produção de sentidos e é regulada pela situação de comunicação” (B; G, 2010, p. xix). Assumir que a leitura é “um espaço de produção de sentidos” é entender que o texto não pode ser abordado fora da relação que estabelece “com os processos de produção, distribuição e consumo, que caracterizam as esferas de atividade humana nas quais ele se inscreve” (B; G, 2010, p. xix). Segundo o manual do professor que acompanha o LDP 2, o trabalho com o texto proposto no livro entende que a compreensão de um texto se desenvolve a partir da consideração dos elementos verbais e não verbais que constituem o texto bem como das relações de interação em que o texto se torna objeto de discussão.

A perspectiva teórica apontada pelas autoras coincide com as noções teóricas que os PCN (BRASIL, 1998) apresentam para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental. Além disso, no edital do PNLD-2011 (BRASIL, 2008), as noções teóricas de base bakhtiniana estão presentes de forma subjacente. Podemos afirmar, portanto, que o manual do professor do LDP 2 reflete o que está proposto nesses dois documentos oficiais que cumprem funções muito específicas. O primeiro parametriza o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental; o segundo define os critérios para que um LDP figure no guia do PNLD-2011, condição para ser adotado em escolas públicas e para ser comprado e distribuído pelo governo federal.

A análise do manual do professor que acompanha o LDP 2 revela que esse manual, no que tange às questões teóricas, adéqua-se ao que orientam documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998) e o edital do PNLD-2011 (BRASIL, 2008). A seguir, cumprindo um dos objetivos de nossa pesquisa, analisamos as questões de compreensão de texto do LDP 2 com base nas categorias de Marcuschi (1996) e observamos se essas questões são elaboradas consoante as contribuições teóricas que constam no manual do professor do mesmo LDP 2.

#### 4.4.1 Estrutura das atividades de leitura em *Língua Portuguesa – Diálogo*

O LDP 2 é dividido em sete módulos, com os seguintes temas: “Mil faces do amor”, “Histórias da nossa gente”, “Na cena do crime”, “Invenções que mudaram o mundo”, “Depende de nós”, “Universo da poesia” e “Projetos de vida”. Cada módulo é dividido em duas partes. Em cada parte, há um texto para leitura e interpretação. A seção que contém as questões para interpretação do texto é denominada “dialogando com o texto”. No LDP 2, não há numeração progressiva dos textos de um módulo para outro. Entretanto, a fim de tornar mais didática a apresentação da análise, nós propomos a numeração progressiva. Desse modo, por exemplo, o texto 1 do módulo 2 nós consideramos e numeramos como texto 3 e assim sucessivamente. Selecionamos para a análise as questões referentes a cada um dos catorze textos do LDP 2 e as categorizamos com base nas tipologias de compreensão de texto de Marcuschi (1996), conforme mostramos no quadro abaixo. Nesse quadro, “T 1” corresponde a “texto 1” e assim por diante.

Quadro 4.4 – Tipologias das questões de compreensão de texto no LDP 2 com base nas tipologias de Marcuschi (1996)

| Tipos de questões | Número de ocorrência nos capítulos do LDP 2 |    |    |    |    |    |    |    |    |     |     |     |     |     |
|-------------------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
|                   | T1  | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | T8 | T9 | T10 | T11 | T12 | T13 | T14 |
| <b>Evidentes</b>  | --  | -- | -- | -- | -- | -- | 01 | -- | -- | --  | --  | --  | 01  | --  |
| <b>Cópias</b>     | 04  | 02 | -- | 01 | 01 | -- | 02 | -- | 02 | --  | --  | 01  | --  | --  |

|                         |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| <b>Objetivas</b>        | 03 | 04 | 05 | 01 | 14 | 06 | 08 | 05 | 10 | 07 | 01 | 05 | 05 | 10 |
| <b>Inferenciais</b>     | 01 | 02 | 05 | 02 | 06 | 01 | 03 | 01 | 05 | -- | 07 | 01 | 03 | 03 |
| <b>Globais</b>          | -- | -- | -- | 02 | -- | -- | -- | 01 | 01 | -- | 01 | -- | -- | -- |
| <b>Subjetivas</b>       | 02 | 04 | 03 | 03 | -- | 01 | 02 | 03 | 01 | 05 | 02 | 01 | 03 | 01 |
| <b>Vale-tudo</b>        | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| <b>Impossíveis</b>      | -- | 01 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| <b>Metalinguísticas</b> | 02 | 03 | 02 | 10 | 02 | 01 | 04 | 03 | 03 | 01 | 03 | 05 | 01 | -- |

Para o tratamento das questões com itens (a, b, c etc.) procedemos como na análise do LDP 1. Dessa forma, os itens foram desmembrados e considerados, separadamente, como questões. Conforme mostramos no quadro acima, no LDP 2, analisamos ao todo 216 questões. Considerando cada tipologia, obtemos: 02 questões evidentes; 13 questões cópia; 84 questões objetivas; 40 questões inferenciais; 05 questões globais; 31 questões subjetivas; 01 questão impossível e 40 questões metalinguísticas. No LDP 2, não ocorrem questões do tipo vale-tudo e híbrida.

Para a discussão dos dados, o que fazemos a seguir, agrupamos as tipologias como fizemos na análise do LDP 1.

#### 4.4.2 Questões do tipo evidentes, cópias e objetivas em *Língua Portuguesa - Diálogo*

As questões do tipo evidentes fazem perguntas que podem ser respondidas com base na própria formulação da questão, como vemos nos exemplos abaixo:

5. Nota-se que o rádio era uma novidade na época, considerado como algo mágico, misterioso. Que palavras ou expressões, usadas para descrever o aparelho, evidenciam isso ao leitor? Sublinhe-as no quadro.

|   |
|---|
| caixa de madeira – grená – cabalísticas – caixa mágica – luzinha – fatídico |
|---|

(B; G, 2010, p. 161)

Essa questão refere-se à crônica “Uma valsa no início da noite”, de Carlos Heitor Cony. Nesse texto, o narrador, no momento em que liga um computador, é levado pela saudade a recordar-se de seu tempo de criança, quando o rádio era o principal meio de comunicação, acessível a uma pequena parcela da sociedade. A questão acima situa o leitor na realidade recuperada pela memória do narrador que mostra o rádio como “algo mágico” e pede que sejam sublinhadas as palavras que associam o rádio à magia. Essa operação de perspicácia mínima revela um tratamento reducionista de leitura, vista, nesse caso, sob uma ótica estritamente linguística. Esse tratamento reducionista pode ser percebido também na primeira parte do exemplo seguinte:

2. A que interlocutor o autor se dirige ao utilizar o pronome *vocês*: aos jovens vestibulandos, aos pais dos vestibulandos ou aos dois? Por quê? Justifique. (B; G, 2010, p. 316)

Essa questão refere-se a uma crônica de Rubem Alves, em que o narrador se dirige aos jovens vestibulandos, apresentando-lhes sua compaixão pelo sofrimento a que são submetidos em tempos de exames vestibulares. A primeira parte da questão revela um tratamento reducionista de leitura, pois, em sua formulação, já deixa evidente a resposta à pergunta. Mesmo apresentando na sequência dois outros comandos “por quê?” e “justifique”, a questão centra-se em operações relacionadas somente ao aspecto linguístico do emprego do pronome pessoal de tratamento. Com isso, deixa de pensar a leitura como processo discursivo e de perceber outras possibilidades de leitura.

O texto de Rubem Alves, embora tenha como interlocutor linguisticamente marcado o vestibulando, dá um recado que não se dirige apenas a quem está para fazer o vestibular. A discussão é proposta também ao professor, à escola, à universidade e à sociedade de modo geral. Entendemos que a questão analisada poderia aproveitar as nuances discursivas levantadas pelo texto com a problematização da resposta à própria questão. Isso levaria o aluno a perceber que, embora a crônica tenha como interlocutor linguisticamente marcado o vestibulando, o texto, como materialização de discursos, faz uma crítica à massificação dos vestibulares. Desse modo, a discussão proposta destina-se a todos os envolvidos no processo. Entendemos que o problema da questão analisada não é considerar o aspecto linguístico do emprego do pronome pessoal “você”. O problema é parar nesse nível, deixando de mostrar que a língua, processo social em contínua transformação, não é transparente, não é linear. Em outras palavras, considerar a língua como interação verbal não é negar os elementos formais que constituem a língua, mas é perceber que esses elementos só podem ser pensados a partir do social, a partir do contexto, a partir das relações de interação. Nessa perspectiva, a questão analisada, que se centra sobre o emprego do pronome “você”, poderia levar o leitor a expandir o sentido desse pronome, que extrapola o texto na direção da vivência de mundo.

A noção de que o sentido é constituído nas relações de interação parece ser ignorada também na elaboração das questões do tipo cópia, das quais transcrevemos quatro exemplos.

1. d) Transcreva do texto a frase que indica o sentimento de remorso que tomou conta do autor após o incidente. (B; G, 2010, p. 15)

O texto a que se liga essa questão é “Marley e eu”, trecho do livro de John Grogan, autor norte-americano. O texto narra parte da história de amizade e amor entre uma família e o cão Marley, descrito por seus donos, John e Jenny, como um cão incorrigível e sapeca, o

pior cão do mundo. O item “d”, transcrito acima”, está numa sequência de quatro questões cujo objetivo é localizar elementos do texto que mostram como o narrador descreve o comportamento do cão Marley quando presente a aproximação de uma tempestade. As questões anteriores ao item “d” levam o leitor a perceber que o cão estava muito agitado porque parecia pressentir que o dono seria atingido por um raio antes que a tempestade começasse. O item “d” pede que o leitor transcreva a frase que mostra o remorso do narrador (a questão emprega “autor”) após o incidente (ter sido atingido por um raio). A operação pedida pela questão é uma atividade de cópia. Não se pergunta, por exemplo, sobre os possíveis motivos para o sentimento de remorso do narrador ou sobre o que esse sentimento pode revelar acerca de seus traços de personalidade. A atividade de leitura, nessa questão, restringe-se a copiar um trecho do texto, o que também se verifica no exemplo abaixo:

4. Cite outro momento em que o texto aborda essa relação de afeto entre o cachorro e seu dono. (B; G, 2010, p. 15)

Essa questão, também sobre o fragmento do livro “Marley e eu”, situa-se depois de um exercício que apresenta um trecho do texto em que fica evidente a relação afetuosa entre John e Marley. A questão propõe uma atividade de cópia de um trecho que também deixe evidente a relação entre o dono e seu cão. A operação proposta situa-se na superfície textual e a leitura é associada à cópia sem nenhuma alusão aos elementos exteriores ao texto, o que revela uma concepção de leitura apenas como decodificação, como se vê também nos exemplos seguintes.

4. Nesse conto, o narrador não participa da história.  
a) Retire um trecho que confirme isso. (B; G, 2010, p. 212)

12. No trecho a seguir o narrador revela o esgotamento sentido por Maria naquele momento: “Maria parava, queixando-se de se doce fardo [...]”. Que palavra desse trecho atenua a sensação de esgotamento? A que categoria gramatical pertence? (B; G, 2012, p. 214)

As duas questões transcritas acima referem-se ao conto “Natal carioca”, de Ledo Ivo. “Natal carioca” conta a história de José e Maria, que estão no Rio de Janeiro. A mulher está grávida e, como o casal não encontra um lugar para se hospedar, abriga-se no galpão de um terreno baldio onde passa a noite. O bebê nasce ali e o casal, sem o necessário para receber a criança, conta com a ajuda de três pessoas. Um lixeiro, que encontra em seu saco de lixo um pano para vestir o menino; um vendedor ambulante, que oferece à criança um brinquedo de plástico e um homem negro, que toca violão para o menino se acalmar. De repente, ouvem-se sinos e Maria pergunta o que se passa. Então, respondem-lhe que é noite de natal.

A questão 4, depois de afirmar que o narrador do texto “Natal carioca” não participa da história, pede que leitor copie um texto que confirme essa informação. A questão 12 cita um trecho de que deverá ser copiada a palavra que atenua a sensação de esgotamento. Em seguida, propõe uma operação metalinguística para a classificação morfológica dessa palavra. A questão 12 apresenta duas operações, cópia e classificação, mas entendemos que não se trata de uma questão híbrida pelo fato de as duas operações situarem-se no nível da imanência do texto. Tanto a questão 4 quanto a questão 12 propõem atividades de cópias. Consideramos que essas atividades não colaboram para o estabelecimento de uma atividade de leitura como prática social, pois consideram o texto como um produto fechado que não mantém relações com aquilo que lhe é exterior. Isso também percebemos nos quatro exemplos de questões objetivas que analisamos a seguir.

1. No conto, um casal perambula pela cidade em busca de abrigo.
  - a) Qual o tema do conto?
  - b) Com base no que você leu, responda:  
Quem são os principais personagens desse conto?  
Quando acontecem os fatos?  
Que fato desencadeia toda a narrativa?  
Em que local esse fato acontece?
  - c) A que passagem da Bíblia os fatos narrados no texto remetem?
  - d) Com que finalidade essa estratégia foi utilizada? (B; G, 2010, p. 211)

Essas questões também se referem ao texto “Natal carioca” do qual falamos anteriormente. Nos itens “a” e “b”, as perguntas voltam-se para a localização de informações objetivamente situadas no texto, função básica das questões do tipo objetivas. As operações propostas nos itens “a” e “b” exigem que o leitor vá ao texto a fim de identificar as informações que respondem às questões. A leitura é vista como o ato de localizar informações e o leitor não age sobre o texto, que se constitui como espaço no qual estão situadas as respostas.

Entendemos que o texto “Natal carioca” configura-se com base numa relação interdiscursiva muito significativa. E esse aspecto do texto não é suficientemente trabalhado pelas questões propostas. Embora tratemos das questões de tipo inferenciais e globais no próximo tópico, convém discutir os itens “c” e “d” da questão transcrita anteriormente a fim de mostrar que as relações interdiscursivas do texto “Natal carioca” não são suficiente consideradas pelas questões da seção “dialogando com o texto”. O item “c” é uma questão do tipo global, pois a operação nela proposta exige que o leitor relacione o enredo do texto ao enredo da passagem bíblica que narra o nascimento de Jesus. Entretanto, consideramos que a estrutura da questão não leva o leitor a considerar os traços comuns entre o conto e a narrativa

bíblica. A pergunta é feita como se o estabelecimento de associações, habilidade necessária para a formulação da resposta, fosse algo que se dá de forma automática. Entendemos que falta à questão informações a partir das quais o leitor seja levado a perceber semelhanças entre as duas narrativas e não somente a afirmar que os fatos narrados no conto “Natal carioca” aludem à narrativa bíblica do nascimento de Jesus. O item “d” é uma questão do tipo inferencial, pois leva o leitor a fazer deduções com base em seu conhecimento de mundo.

Mas há dois problemas na formulação da questão que desejamos comentar. O primeiro relaciona-se à coesão textual, pois a questão pergunta sobre “essa estratégia”. Não fica claro o elemento retomado pelo anafórico “essa”, já que a resposta ao item anterior não se constitui como “uma estratégia”. Nesse caso, entendemos que “essa estratégia” se refere ao fato de o conto “Natal carioca” ter sido escrito de modo a estabelecer uma relação com a narrativa bíblica do nascimento de Jesus. O segundo problema relaciona-se ao trecho “com que finalidade”. O item “d” pergunta sobre “a finalidade” de o conto “Natal carioca” ter sido escrito de maneira a lembrar a história do nascimento de Jesus. Sabemos que um texto materializa as experiências, as visões de mundo e os valores compartilhados por um autor. Compartilhados, porque não são só dele, já que as experiências, as visões de mundo e os valores são constituídos nas relações sociais. O item “d”, mesmo propondo uma operação inferencial, desconsidera que, sobre o que indaga, pode haver “finalidades”, efeitos de sentido, mas não “uma finalidade”, um único modo de ver o texto e as relações que estabelece com outros textos.

Em outras questões do tipo objetivas, como as que transcrevemos abaixo, observamos também o realce dado aos aspectos objetivamente situados no texto:

1. A autora inicia o texto opondo-se a alguns gestos de solidariedade.

a) A quais gestos ela se opõe?

b) Para a autora, como deve ser o gesto de solidariedade? (B; G, 2010, p. 226).

5. No último parágrafo do texto, com uma linguagem direta e simples, a autora reafirma seu ponto de vista sobre o caminho da solidariedade. Releia-o e responda:

a) Que palavra, no trecho, sintetiza a ideia de solidariedade, de humanidade?

b) Agora escreva uma frase sobre o tema do texto usando essa palavra e atribuindo-lhe o mesmo significado. (B; G, 2010, p. 227)

Essas questões referem-se ao artigo de opinião “Solidariedade”, de Lya Luft, que propõe uma discussão sobre o conceito de solidariedade apresentado como algo além de fazer doações de roupas e agasalhos a instituições ou pessoas. A solidariedade é vista no texto como um valor que aponta ao indivíduo ações, algumas bem simples, como saudar alguém com um “bom dia” e lavar a louça que usa em casa, que podem ser realizadas em seu círculo

de convivência. As questões que transcrevemos pedem do leitor a identificação de informações do texto, como fica evidente nos itens “a” e “b” da atividade 1. Na atividade 2, o item “a” pede o reconhecimento de uma palavra, no último parágrafo do texto, que sintetiza a noção de humanidade e de solidariedade. Em seguida, o item “b” pede que o leitor escreva uma frase relacionada ao texto, empregando a palavra que serve como resposta ao item anterior com o mesmo sentido que essa palavra tem no texto. A palavra em questão é “gente” e é empregada no texto como referência às pessoas que se conscientizam a respeito dos valores que as tornam humanas. Consideramos que essas questões das atividades 1 e 5 não aproveitam os aspectos ideológicos, os valores sociais que dão as possibilidades de sentido ao texto. Como esses aspectos ideológicos são desconsiderados, as operações das questões de interpretação que analisamos estacionam no ato de localização de informações, estágio a que a leitura é reduzida. As questões objetivas são produtivas para um trabalho de interpretação, mas não são suficientes para levar o aluno a uma compreensão mais profunda e crítica.

A consideração dos valores sociais que tomam corpo em um texto é um pressuposto das questões que Marcuschi (1996) define como do tipo inferenciais, globais e subjetivas. No tópico abaixo, discutimos alguns exemplos de questões do LDP 2 que se enquadram nessas tipologias.

#### **4.4.3 Questões do tipo inferenciais, globais e subjetivas em *Língua Portuguesa – Diálogo***

As questões do tipo inferencial são aquelas que exigem do leitor a operação de conhecimentos textuais e conhecimentos que extrapolam o texto, como os conhecimentos extratextuais e enciclopédicos. No LDP 2, há um considerável número de questões inferenciais, 40 ao todo. A seguir, transcrevemos e discutimos alguns exemplos.

Na primeira parte do segundo módulo do LDP 2, a seção “dialogando com o texto” é proposta sobre o conto “Histórias de mãe e filho”, de Moacyr Scliar. O conto narra a história de Raquel e sua família. O narrador, filho de Raquel, conta a saga da família que, fugindo da Segunda Guerra Mundial, parte da Rússia para o Brasil. A família migra para o Brasil incentivada pelas campanhas de colonização das primeiras quatro décadas do século XX. Para a abordagem desse texto, o LDP 2 propõe questões entre as quais as do tipo inferenciais que apresentamos a seguir:

2. Segundo o narrador, a escolha do Brasil como um lugar para emigrar surgiu devido a um folheto distribuído por uma companhia de colonização. Releia o trecho:  
“Em resposta, vovô tirou do bolso um folheto colorido que havia sido distribuído, muitos meses antes, por um pessoal que trabalhava numa companhia de colonização.”

c) Levando em conta o objetivo dessas companhias de colonização, por que tais aspectos foram destacados? (B; G, 2010, p. 65)

A questão acima começa por retomar informações do texto. No LDP 2, antes do item “c”, há uma pergunta de localização textual que leva o leitor a identificar os aspectos culturais e geográficos destacados pelo folheto colorido que o avô do narrador tem. Esses aspectos estão descritos no conto e o item “c” é proposto a partir da recuperação desses aspectos. Depois que leitor recupera do texto as informações do folheto que divulga o Brasil como um país para a imigração, o item “c” leva-o a acionar conhecimentos exteriores ao texto. É preciso que o leitor saiba ou procure saber sobre as companhias de colonização, muito comuns na primeira metade do século XX, que buscavam atrair imigrantes europeus para o Brasil. Essa atividade de compreensão parte do texto, mas amplia a discussão, propondo uma inferência de base contextual com base na qual o leitor opera sobre o texto, produzindo efeitos de sentido.

Outra questão, ainda sobre o conto de Scliar, evidencia a produção de inferências:

4. Diante do mundo novo com que se depara, o avô do narrador manifesta algumas reações, como: “ – Vaca russa, vaca brasileira, é tudo a mesma coisa. Desde que deem leite, o resto não me importa”. A partir dessa fala, o que é possível depreender sobre sua adaptação à vida na colônia agrícola? (B; G, 2010, p. 66)

Essa questão propõe uma operação de base textual. O leitor volta ao texto, recupera as informações que tratam sobre as dificuldades de adaptação da família russa às terras brasileiras e infere, pela fala do avô, como ele reagia às dificuldades. Nesse processo, podem tomar corpo discussões mais amplas acerca, por exemplo, dos problemas enfrentados por colonos europeus no Brasil do início do século XX. A questão, pelo seu caráter inferencial, deixa o texto aberto, de modo que as relações nele presentes podem ampliar-se e promover discussões acerca dos vários temas que se entrelaçam na produção do conto: Segunda Guerra Mundial, transformações sociais, imigração, diferenças entre o Brasil e a Europa no início do século XX, a postura do Brasil nas guerras mundiais etc. A questão não aponta esses temas, não os discute, mas extrapola o texto, de modo que, numa situação de sala de aula, durante a correção oral das questões, por exemplo, esses temas podem ser trazidos pelo professor que media os processos de leitura.

As questões de tipo globais, como mostramos a seguir, também exigem uma operação que considera conhecimentos exteriores ao texto:

10. No texto, encontramos alguns regionalismos – coxilha, sanga –, além de expressões castelhanas. Que informações a utilização desses recursos torna acessíveis ao leitor? (B; G, 2010, p. 83)

A questão acima se refere ao texto “Ana Terra”, fragmento do romance homônimo que faz parte da saga *O tempo e o vento*, de Érico Veríssimo. A história contada no romance passa-se em meados do século XVIII, no Sul do Brasil. O trecho reproduzido pelo LDP 2 trata de um episódio vivido pela protagonista Ana Terra. Ao saber que bandidos castelhanos se aproximam do rancho da família, a jovem decide lutar ao lado do pai e do irmão. O pai e o irmão são mortos e cabe a Ana o cuidado do filho, da cunhada e da sobrinha. A questão que transcrevemos parte de regionalismos presentes no texto e indaga sobre as informações que o uso desse recurso torna acessíveis a quem lê o texto. Para a formulação da resposta, a questão prevê que sejam acionados conhecimentos enciclopédicos sobre o que é regionalismo e sobre expressões castelhanas. A partir do acionamento desses conhecimentos, o leitor toma parte no processo de produção de efeitos de sentido, podendo ampliar a discussão motivada pela questão. Uma questão como essa que analisamos apoia-se sobre a noção de que a leitura é um processo colaborativo do qual tomam parte texto, realidade social e leitor. O leitor opera sobre o texto e faz os sentidos emergirem da realidade social que no texto se materializa. Desse modo, o sentido está sempre num devir, num vir a ser que depende da ação do leitor.

A consideração do espaço que é próprio do leitor é percebida também na estruturação das questões de tipo subjetivas, como demonstramos nas análises que seguem.

As duas primeiras questões subjetivas que analisamos referem-se ao ensaio “Subsídios para a reforma do mundo”, de Roberto Pompeu de Toledo. No texto, o autor faz uma lista de algumas das principais invenções humanas do século XX, discute essas invenções com base em seus pontos de vista e chega a algumas conclusões cômicas e insólitas. A respeito do avião, por exemplo, o autor conclui que o sonho da humanidade era ter asas que poderiam ser postas e retiradas das pessoas conforme a necessidade. Entretanto, como a humanidade não conseguiu criar as asas portáteis, inventou o avião. A consideração das soluções insólitas a que alude o texto, aparece na questão abaixo:

7. Na sua opinião, esse texto, mesmo sugerindo soluções insólitas, como asas e estradas rolantes, pode deflagrar alguma reflexão sobre os meios de transporte nos tempos atuais? Por quê? (B; G, 2010, p. 178)

As questões do tipo subjetivas partem do texto e propõem uma atividade que considera o posicionamento do leitor, permitindo-lhe expor sua percepção crítica sobre o problema em debate. Marcuschi (1996) afirma que as respostas a essas questões não podem

ser testadas em sua validade, já que mudam conforme o posicionamento de cada leitor. No caso da questão acima, o que está em destaque é a argumentação que o leitor deve fazer para justificar a resposta “sim” ou “não”, exigida pela primeira parte da questão. Assim, embora não se possa testar a validade da resposta, que é variável, pode-se propor uma discussão acerca da justificativa que o leitor escreve, na qual devem constar os motivos pelos quais ele responde afirmativa ou negativamente à pergunta. A construção da argumentação dá espaço para que o leitor expresse seus valores e o modo como enxerga o mundo, o que consideramos fundamental em uma atividade de interpretação que toma a língua como atividade interativa e a leitura como processo discursivo.

Na sequência à questão que analisamos acima, o LDP 2 propõe a seguinte questão, também de tipologia subjetiva:

8. Agora, solte sua imaginação! Pense sobre esta questão:

Que invenção do homem na atualidade também é equivocada, por trazer mais transtornos que benefícios à sociedade?

O que você sugeriria ou inventaria para melhorar essa invenção e ajudar a “reformular o mundo”? Exponha suas ideias, descreva-as, ou, se desejar, faça, em uma folha avulsa, um desenho que as retrate. (B; G, 2010, p. 178)

Essa questão é estruturada por meio de várias perguntas cujo objetivo é motivar o posicionamento do leitor, que deverá ser apresentado por meio da produção de um texto verbal ou não verbal. A questão deixa a critério do leitor, que pode escrever ou desenhar, o modo como vai expressar suas ideias. As perguntas que antecedem o comando final da questão objetivam motivar a reflexão crítica do leitor acerca do tema discutido pelo ensaio de Roberto Pompeu de Toledo. Segundo os PCN (BRASIL, 1998), a reflexão crítica é uma das habilidades a serem desenvolvidas nas atividades de leitura em sala de aula. Entendemos que a reflexão deve ser motivada pelo texto, sobre o qual as atividades de interação decorrem.

O ato de ler é ativo e dinâmico, estabelecendo-se numa descontinuidade própria das situações sociais de que a leitura emerge como uma prática de produção de sentidos (KLEIMAN, 1998). Nessa perspectiva, questões de interpretação como as do tipo subjetivas, que analisamos, favorecem abordagens críticas que partem do texto e projetam-se na dimensão da reflexão sobre a realidade da qual o texto emerge. Essa consideração da realidade é fundamental para que o texto não seja tratado apenas com base nos elementos linguísticos, como se vê nas questões do tipo metalinguísticas que apresentamos no tópico seguinte, junto às questões dos tipos vale-tudo e impossíveis.

#### 4.4.4 Questões do tipo vale-tudo, impossíveis e metalinguísticas em *Língua Portuguesa – Diálogo*

Questões do tipo vale-tudo, conforme Marcuschi (1996) são aquelas cujas perguntas admitem qualquer resposta. Muitas vezes, até dispensam a leitura do texto, tomado apenas como pretexto para a formulação de questões. No LDP 2, não há questões que se enquadram na tipologia vale-tudo.

As questões impossíveis, como a que mostramos abaixo, antípodas às questões do tipo objetivas e cópia, exigem conhecimentos enciclopédicos que, em alguns casos, não mantêm qualquer relação com o texto ao qual se refere a questão.

8. Nesse texto, o cronista cita frases de várias personalidades, entre elas:

“Eu tenho amado tanto e não conheço o amor”. (Olavo Bilac)

“A amor deixa muito a desejar.” (Arnaldo Jabor)

a) As frases citadas confirmam ou se opõem ao que o senhor diz sobre o amor? Por quê?

b) Por que o cronista pode ter empregado essa estratégia? (B; G, 2010, p. 31)

A questão acima se refere à crônica “O homem que conheceu o amor”, de Affonso Romano de Sant’Anna. Esse texto propõe uma discussão sobre as várias formas de amar e a massificação que a mídia faz sobre o amor. Na atividade 8, o item “a”, uma questão do tipo objetiva, indaga sobre como funcionam as frases citadas em relação ao que afirma o homem que fala na crônica. O item “b” caracteriza-se como uma questão do tipo impossível, pois indaga sobre algo que exige um conhecimento enciclopédico associado aos mecanismos de construção da argumentação, ao conceito de argumentos de autoridade. Entendemos que uma questão desse tipo só pode ser eficiente à medida em que seja tomada como motivação, por exemplo, para uma pesquisa a ser feita pelo leitor durante a aula em que o texto é lido ou fora dela. Se a questão não for trabalhada nessa perspectiva, dando ao leitor possibilidade de elaboração da resposta, fecha-se no hermetismo de sua própria estruturação.

Estabelecendo uma comparação entre as duas obras analisadas, o LDP 2 traz apenas uma questão do tipo impossível. Consideramos que esse dado revela consciência por parte da equipe autoral de que a leitura é um processo construído nas relações de interação. Entretanto, o LDP 2 apresenta um grande número de questões do tipo metalinguísticas, 40 no total, as quais apontam um trabalho centrado sobre os aspectos linguísticos formais, dissociado das situações interativas. A seguir, mostramos alguns exemplos de questões do tipo metalinguísticas.

As questões abaixo fazem referência ao texto “Ana Terra”, de Érico Veríssimo, anteriormente descrito.

1. *Ana Terra* é uma obra de ficção, mas, ao mesmo tempo, pode ser considerada uma referência histórica e documental da época.
  - a) Que aspectos do texto revelam que é uma obra documental?
  - b) Por que essa obra pode ser considerada uma referência histórica e documental? (B; G, 2010, p. 81, grifos das autoras)

As questões acima enquadram-se na tipologia metalinguística, pois indagam sobre aspectos formais do texto. Como dissemos, o texto “*Ana Terra*”, reproduzido pelo LDP 2, é um fragmento do romance *Ana Terra*, que faz parte da saga *O tempo e o vento*, de Érico Veríssimo. O texto reproduzido pelo LDP 2 é um excerto e, como tal, não pode ser denominado “obra”. A introdução da atividade 1, portanto, refere-se ao romance integral e não apenas ao trecho reproduzido no LDP 2. Consideramos que essa atividade já começa exigindo um conhecimento de que os alunos não necessariamente partilham, pois é possível que o leitor não tenha lido a obra *Ana Terra*, de modo que caberá a quem media a leitura (o professor, no caso, que também pode não ter lido a obra) mostrar os aspectos do excerto reproduzido no LDP 2 que indicam ser *Ana Terra* uma obra ficcional, indagação do item “a”. O item “b” também pergunta sobre a obra e não sobre o trecho reproduzido pelo LDP 2. Pensamos que a atividade 1, portanto, para além de centrar-se em aspectos formais do texto que são cobrados nos itens “a” e “b”, apresenta um problema estrutural, pois refere-se a uma obra literária como um todo e não ao excerto dessa obra que o LDP 2 reproduz. Esse problema na elaboração do exercício não é verificado nas questões seguintes, também relacionadas ao texto “*Ana Terra*”.

2. O capítulo se inicia no momento em que a personagem se recobra da violenta invasão do rancho. Releia o trecho: “Quando voltou a si, o sol estava a pino. Ergueu-se, devagarinho, estonteada, com um peso na cabeça, uma dor nos rins. Olhou em torno e de repente lembrou-se de tudo”.
  - a) Que expressão, no trecho, mostra como Ana Terra se dá conta da situação em que se encontra?
  - b) O que essa expressão pode revelar sobre o modo de a personagem se dar conta do que aconteceu? (B; G, 2010, p. 81)

A introdução às questões parte do fragmento reproduzido no LDP 2 do romance *Ana Terra* e não considera a obra como um todo, como verificamos nas questões anteriores. Há a transcrição de um trecho sobre o qual se propõem as questões. O item “a” pergunta sobre a expressão que evidencia que a protagonista Ana Terra, depois de acordar, se dá conta do ocorrido. O item “b” pergunta o que a expressão que serve como resposta ao item “a” revela sobre o modo como Ana Terra lembra-se do que aconteceu a ela e a sua família. As duas questões envolvem operações de caráter metalinguístico. A primeira, associada à identificação de uma palavra; a segunda, ao sentido dessa palavra no trecho em que está empregada.

Consideramos que a atividade metalinguística é importante no ensino de língua, já que possibilita a percepção de que os elementos linguísticos concorrem para o estabelecimento do sentido. Entretanto, uma questão de compreensão de texto, quando propõe apenas operações metalinguísticas, corre o risco de situar o sentido somente no plano das relações que se estabelecem entre os elementos linguísticos. Isso constitui um equívoco, pois, para a produção do sentido, concorrem os elementos linguísticos e os elementos sociais, históricos e culturais, os aspectos discursivos que se materializam no texto e que tornam a palavra um signo ideológico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006).

Algumas questões metalinguísticas, como vemos abaixo, propõem operações taxionômicas:

3. No 1º parágrafo, o assunto é introduzido por uma pergunta cuja “resposta clara, líquida e insofismável” é o automóvel.

a) Qual das figuras de linguagem apresentadas no quadro a seguir foi utilizada no trecho entre aspas?

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antítese: emprego de palavras ou expressões de sentidos opostos, contraditórios.</li> <li>• Hipérbole: afirmação exagerada de algo por meio de expressões enfáticas, que visam realçar uma ideia.</li> <li>• Gradação: sequência de ideias apresentadas em sentido crescente ou decrescente, com o objetivo de reforçar o que se quer transmitir.</li> </ul> |
|---|

(B; G, 2010, p. 176)

A questão acima tem como referência o texto “Subsídios para a reforma do mundo”, ensaio de Roberto Pompeu de Toledo. A atividade apresenta um quadro com a definição de três figuras de linguagem entre as quais o leitor deverá escolher a que designa o processo figurativo empregado no trecho transcrito. A essa operação metalinguística, que não considera os aspectos discursivos envolvidos na construção do texto, subjaz a noção de leitura como decodificação. Nessa perspectiva, o ato de ler relaciona-se apenas à capacidade do leitor de mobilizar os elementos linguísticos que constroem o texto. É como se esses elementos, esses códigos, carregassem o significado, o que se liga à noção de língua como conduto do sentido. Entendemos que a leitura é uma prática social e, como tal, envolve as dimensões linguística e extralinguística do texto, tomado como um processo dialógico que emerge das relações entre os envolvidos em uma situação de interação.

#### **4.4.5 Algumas considerações sobre a leitura em *Língua Portuguesa – Diálogo***

No manual do professor que acompanha a obra *Língua Portuguesa – Diálogo*, as autoras apresentam as noções de língua, de leitura, de texto e compreensão sobre as quais se apoiam para a elaboração do LDP 2. Observamos que as noções apresentadas pelas autoras

são fundamentadas sobre as contribuições de Bakhtin e Volochínov (2006), nas quais também nos baseamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa, que tem como um de seus objetivos observar se a fundamentação teórica que se apresenta no manual do professor dos livros analisados concretiza-se na elaboração das questões de compreensão de texto do livro.

Analisamos 216 questões do LDP 2 e as categorizamos conforme as tipologias de Marcuschi (1996). Com base nessas categorias, obtivemos 02 questões evidentes; 13 questões cópia; 84 questões objetivas; 40 questões inferenciais; 05 questões globais; 31 questões subjetivas; 01 questão impossível e 40 questões metalinguísticas. No LDP 2, não ocorrem questões do tipo vale-tudo e híbrida.

Como mostramos em nossa análise, as questões do tipo objetivas e metalinguísticas propõem operações que se restringem às informações objetivamente situadas no texto e às questões linguísticas envolvidas em sua elaboração. Desse modo, essas tipologias propõem questões que tomam o texto como uma realidade de caráter eminentemente linguístico. Essas questões revelam um tratamento reducionista da leitura, que perde sua dimensão de prática social. As questões objetivas e metalinguísticas do LDP 2, agrupadas, correspondem a mais da metade (124 questões) dos exercícios propostos para a interpretação textual e esse fato revela um descompasso entre as concepções teóricas apresentadas pelas autoras do LDP 2 no manual do professor e o que é efetivamente é proposto para as atividades de leitura no livro.

As autoras afirmam que a elaboração do LDP 2 apoia-se na noção de língua como interação verbal, na perspectiva de texto como conjunto de elementos linguísticos e sociais, no conceito de leitura como produção de sentidos e na concepção de compreensão como atividade que considera as dimensões linguística e extralinguística do texto. Essa exposição teórica encontra respaldo nos PCN (BRASIL, 1998), mas, como demonstramos, não se concretiza na elaboração da maioria das questões de compreensão de texto do LDP 2, que se enquadram na estrutura de questões dos tipos objetivas e metalinguísticas.

Entendemos que as questões dos tipos inferenciais (40 questões), globais (05) e subjetivas (31) são elaboradas conforme as noções teóricas expostas pelas autoras no manual do professor do LDP 2. Desse modo, consideramos que, segundo a perspectiva teórica que orienta a elaboração do LDP 2, as questões desse tipo deveriam constituir o maior número de atividades de interpretação de texto proposta pelo livro.

#### **4.5 A leitura em *Português: linguagens e Língua e Língua Portuguesa – Diálogo***

No capítulo que agora finalizamos, cumprimos um dos objetivos de nossa pesquisa: analisar as questões de compreensão de texto dos dois LDP mais adotados nas escolas

públicas estaduais de Goiânia no triênio 2011-2013 do PNLD. Para a análise, utilizamos as tipologias de Marcuschi (1996) para categorizar as questões, as quais discutimos com base nas contribuições teóricas sobre língua, texto, discurso e leitura que apresentamos nos capítulos 1 e 2.

Começamos as análises dos LDP, observando, no manual do professor que os acompanha, que noções de língua, texto e leitura dão suporte à elaboração dos livros. Como vimos, tanto o LDP 1 quanto o LDP 2 apoiam-se sobre a noção bakhtiniana de língua como interação verbal e entendem o texto e a leitura numa perspectiva sociointeracionista. Nesse ponto, os LDP analisados estão adequados ao que orientam os PCN (BRASIL, 1998), acerca do ensino de língua, e o edital do PNLD-2011 (BRASIL, 2008), acerca da elaboração dos livros que podem ser adquiridos pelo governo federal.

Nossa análise, entretanto, revela um descompasso entre o que está proposto no manual e o que se concretiza nos exercícios de interpretação de texto dos LDP. No LDP 1, analisamos 264 questões e, no LDP 2, 216. Dois terços das questões do LDP 1 (178 questões) enquadram-se nas tipologias objetiva e metalinguística. No LDP 2, mais da metade dos exercícios (124 questões) enquadram-se também nas tipologias objetiva e metalinguística. Desse modo, tanto o LDP 1 quanto o LDP 2 centram as atividades de leitura em operações que envolvem a identificação de informações localizáveis no texto e a abordagem dos elementos linguísticos que constituem a trama textual. Reiteramos que essas atividades são produtivas no processo de interpretação textual, mas não são suficientes para que a leitura seja pensada como prática social. Nesse sentido, o fato de as questões objetivas e metalinguísticas se constituírem como a maioria dos exercícios de interpretação dos LDP analisados revela um descompasso em que o se afirma no manual do professor que acompanha esses livros e a forma como a leitura neles é proposta.

O esperado era que os LDP analisados apresentassem maior número, por exemplo, de questões de tipo inferenciais, subjetivas e globais, pois elas envolvem operações que propõem a extrapolação do texto, considerando os valores do leitor e sua experiência de mundo na (re)construção dos sentidos. Consideramos que as operações propostas pelas questões inferenciais, subjetivas e globais permitem que o texto seja abordado não apenas em seus aspectos linguísticos, mas também em seus aspectos extralinguísticos. Isso é o que define a leitura como prática social, como uma atividade na qual o sentido é construído na situação de interação de que tomam parte os leitores.

Entendemos que o descompasso entre as concepções teóricas apresentadas no manual do professor deve ser discutido e esperamos que nossa pesquisa colabore nessa

discussão. Nesse sentido, nosso trabalho abre espaço para que se desenvolvam outros estudos com a intenção de analisar por que esse descompasso acontece e como se pode pensar em sua superação.

Também acreditamos que nossa investigação contribui para situar sempre o lugar que o professor ocupa no tratamento pedagógico da língua materna. Faz-se mister lembrar sempre que o professor, e não o livro, é o responsável por elaborar e pôr em funcionamento o processo de ensino, no qual tomam parte os alunos como sujeitos ativos. É preciso que o professor tenha conhecimento do LDP que escolhe e que não se esqueça de que o material didático é apenas um instrumento e nunca pode substituir as situações de interação sem as quais a aula de língua materna e, em nosso escopo, o ensino de leitura, se reduz a uma reprodução de práticas vazias de sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O LDP não é algo novo na atividade pedagógica dos professores do materno idioma. A produção e a circulação do livro didático e, por extensão, a do LDP, a partir dos primeiros anos do século XX, estão intimamente ligadas à ação reguladora do governo. A elaboração e edição dos LDP de 2010 é reflexo das políticas públicas para o material didático, entendidas como condições de produção socialmente marcadas e historicamente construídas pelo discurso oficial e por todo um contexto que envolve a sociedade, o mercado editorial, as academias e o MEC. As políticas públicas para o livro didático, em nossa perspectiva, configuram-se como o principal espaço de produção do qual emergem as obras didáticas atuais.

No início deste trabalho, apresentamos as noções teóricas em que nos embasamos para o desenvolvimento da pesquisa. Filiados teoricamente aos estudos do texto e do discurso, entendemos o texto como processo social e histórico, desenvolvido no curso das interações sociais. O texto, constituído pelo signo ideológico, materializa um discurso. Desse modo, a compreensão textual deve partir da leitura entendida como um processo de produção do sentido, o qual se constitui na interação de que participam indivíduos socialmente estabelecidos.

Desenvolvemos, em seguida, um percurso historiográfico-linguístico do LDP a fim de obter dados para compreender a estruturação dos LDP selecionados, publicados em 2010. Mostramos que a produção do material didático, conforme atestam Freitag, Motta e Costa (1989) e Oliveira et al. (1984), está associada intimamente à política governamental. Embora não haja muitas fontes de pesquisa sobre a historiografia do LDP, elaboramos, por meio da história do livro didático em geral, um percurso historiográfico-linguístico do LDP. Traçamos um breve histórico da situação do livro no Brasil, pois entendemos que o modo como a indústria editorial brasileira desenvolveu-se influencia a produção do livro didático no século XXI e, por extensão, a elaboração, a edição e a circulação do LDP.

O desenvolvimento desse percurso historiográfico-linguístico permite-nos observar que o governo, desde a colonização, exerce um controle sobre a produção do material didático. Esse controle fica mais visível em quatro momentos marcantes: em 1759, ainda no Brasil-Colônia, com a expulsão dos jesuítas; em 1854, no regime imperial, com a fundação da Instrução Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte; em 1937, no Estado Novo, com a fundação do Instituto Nacional do Livro e, em 1985, no processo de redemocratização do Brasil, com a criação do PNLD. Desse modo, a historiografia-linguística do LDP nos ajuda a

compreender as razões pelas quais os dois livros analisados, publicados em 2010, são elaborados conforme documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998) e o edital do PNLD-2011 (BRASIL, 2008). Os LDP selecionados são editados para serem comprados pelo governo e, por isso, adéquam-se ao PNLD, face atual de um controle que, como mostramos, existe desde os tempos do Brasil Colonial. Percebemos esse controle nas orientações dos PCN (BRASIL, 1998) acerca dos construtos teóricos sobre os quais deve se basear o ensino de língua portuguesa e nos critérios para a elaboração das obras didáticas que são compradas pelo governo, expostos no edital do PNLD-2011 (BRASIL, 2008). Para perceber se essas orientações e esses critérios são seguidos nos LDP analisados, investigamos o manual do professor que acompanha os livros.

Abordamos o manual do professor para identificar que noção de língua, ensino, leitura e sentido está presente nos LDP selecionados. Observamos que os dois LDP analisados são elaborados com base na noção de língua como interação verbal (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006), entendem o texto como um processo e concebem a leitura como prática social, de modo que o sentido é construído nas situações de interação social.

Entendemos que o manual do professor dos LDP analisados apresenta as noções de língua, texto, ensino, leitura e sentido que aparecem em documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998) e o edital do PNLD-2011 (BRASIL, 2008). Nos PCN, essas noções são apresentadas com o objetivo de parametrizar o ensino de língua portuguesa. No edital, as mesmas noções têm a intenção de orientar a elaboração das obras didáticas que desejam figurar no guia do livro didático do PNLD-2011 (BRASIL, 2010), condição para serem escolhidas pelos professores das escolas públicas e compradas pelo governo federal. Depois de identificar as noções teóricas apresentadas no manual do professor e perceber que elas estão alinhadas ao que orientam os PCN (BRASIL, 1998) e o edital do PNLD-2011 (BRASIL, 2008), procedemos à análise das questões propostas para as atividades de interpretação textual.

Analisamos as questões de compreensão de texto dos dois LDP selecionados para a pesquisa: *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado em 2010, e *Língua Portuguesa – Diálogo*, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho e *Tudo é linguagem*, também publicado em 2010. Categorizamos os exercícios de abordagem do texto conforme as tipologias de Marcuschi (1996): questões do tipo evidentes, cópia, objetivas, inferenciais, globais, subjetivas, vale-tudo, impossíveis e metalinguísticas. Observamos que as categorias de Marcuschi (1996) são válidas para investigações sobre trabalho de compreensão de texto em LDP.

Com o objetivo de identificar se as questões de compreensão de texto dos LDP selecionados concretizam as noções teóricas apresentadas pelos autores no manual do professor que acompanha os LDP selecionados, discutimos os exercícios com base nas contribuições teóricas sobre língua, texto, discurso, leitura e sentido que apresentamos nos dois primeiros capítulos da tese.

Chegamos à conclusão de que as questões de compreensão de texto dos LDP analisados são constituídas majoritariamente por questões do tipo objetivas e evidentes. Essas questões não consideram os elementos extratextuais que devem ser considerados nas atividades que entendem a leitura como prática social. Nesse sentido, percebemos um descompasso entre os aspectos teóricos apontados no manual do professor dos LDP analisados e as questões propostas para o trabalho com o texto. Desse modo, os exercícios de interpretação dos LDP analisados, em sua maioria, não materializam a noção de língua, de ensino, de leitura e de sentido explícita no manual do professor que acompanha esses mesmos LDP.

Esse descompasso entre o que está exposto no manual do professor dos LDP e a elaboração das atividades de leitura dos livros mostra que há uma adequação parcial ao que orientam os documentos oficiais. Os LDP analisados trazem, no manual do professor, os aspectos teóricos orientados pelos documentos oficiais. As questões de compreensão de texto, todavia, não concretizam esses aspectos. O guia do PNLD-2011 (BRASIL, 2010) não apresenta qualquer crítica nesse sentido aos LDP analisados, o que nos leva a crer que a avaliação do PNLD não percebe esse descompasso que apontamos. Entendemos que uma investigação sobre a relação entre a planilha de avaliação do PNLD, as resenhas publicadas no guia do programa e os livros didáticos que nele constam configura-se como uma sugestão de pesquisa que pode revelar dados muito significativos.

Consideramos que nossa pesquisa contribui para as discussões sobre produção e seleção de material didático por dois motivos principais. Primeiro, porque mostra que dois dos LDP mais adotados em escolas públicas estaduais de Goiânia no triênio 2011-2013 apresentam um descompasso entre o que o está posto no manual do professor e o que se concretiza no interior do livro. Desse modo, nosso trabalho chama a atenção para o fato de que o LDP pode não cumprir o que promete no manual do professor. Esse manual, muitas vezes, acaba se tornando o principal elemento por meio do qual um LDP é avaliado. O segundo motivo pelo qual nossa pesquisa pode contribuir para as discussões sobre produção e seleção de material didático diz respeito ao fato de apontar que o livro didático, assim como qualquer produto humano, está sujeito ao equívoco. Desse modo, não se pode esquecer de que

o LDP é uma obra cultural. Conforme Vaz (1996), a noção de obra cultural compreende a cultura dimensionada em duas faces, a objetiva e a subjetiva. A face objetiva da cultura manifesta-se na obra cultural em si (o livro didático, por exemplo); a face subjetiva manifesta-se na (re)significação que uma pessoa faz ao tomar contato com a obra cultural (a apreciação do livro, sua seleção e utilização, por exemplo).

Entendemos que um livro didático, assim como qualquer outro objeto cultural, está em constante construção e reconstrução. Nossa pesquisa deseja colaborar para que os livros didáticos de língua portuguesa e, no caso específico o LDP 1 e o LPD 2, cuja análise apresentamos, não sejam tomados como um objeto pronto e acabado, uma verdade legitimada a que a comunidade escola deve submeter-se (CORACINI, 1999). Ao contrário, esperamos que o livro didático seja pensado como um instrumento que, por ser frequente na prática pedagógica do professor de língua portuguesa, deve ser tomado como um processo inacabado que, como tal, deve ser pensado e repensado, discutido, criticado, construído e reconstruído.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Anita. Aulas régias no império colonial português: o global e o local. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do. (Orgs.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 65-90.
- ALSTON, William P. *Filosofia da linguagem*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. *Significações do professor de história para sua ação docente: o livro didático de história e o manual do professor do segundo segmento do ensino fundamental no PNL D 2008*. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola, 2004.
- ARAÚJO, Jorge de Souza. *Perfil do leitor colonial*. Salvador: UFBA, Ilhéus: UESC, 1999.
- AROUX, Silvain. *Filosofia da linguagem*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.
- AZEVEDO, Isabel Cristina M. Concepção de leitura no livro didático e as atividades de compreensão de texto. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; DAMACENO, Taysa M. dos S. Souza. (Orgs.). *Livro didático – gramática, leitura e ensino de língua portuguesa: contribuições para a prática docente*. São Cristóvão: Editora UFS, 2015. p. 103-112.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a. p. 261-269.
- \_\_\_\_\_. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações). In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b. p. 270-306.
- \_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011c. p. 307-335.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2005. p. 25-36.

BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. *Enciclopédia Einaudi*. Trad. Teresa Coelho. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987. v. 11.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um livro didático “moderno”. In: \_\_\_\_\_. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004. p. 35-68.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça Costa Val; MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 47-71.

BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Alex, 1997.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal de enunciação. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989. p. 81-90.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, p. 471-473, set/dez, 2004.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2005. p. 87 a 98.

\_\_\_\_\_. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 45-72.

\_\_\_\_\_. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Unicamp, 1991.

BRANDIST, Craig. *Repensando o círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual*. Trad. Helenice Gouvea e Rosemary H. Schettini. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNL D 2011*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro\\_didatico/edital\\_pnld\\_2011.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf). Acesso em: 24 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos – PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-93-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 24 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático-2014*. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 24 abr. 2013.

BRAVO, Sierra R. *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. 14 ed. Madrid: Thompson, 2008.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 73-113.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois*. São Paulo: Saraiva, 1980.

CONDILLAC, Etienne Bonnot de. *Tratado das sensações*. Trad. Denise Bottmann. Campinas: UNICAMP, 1993.

\_\_\_\_\_. *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Paris: Alive, 1998.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.

\_\_\_\_\_. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 2002.

COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. O livro didático, um facilitador de informação na escola. *Revista Interlocução*. Belo Horizonte, p. 13-27, n. 4, v. 4, p. 13-27, jun., 2011.

CUNHA, Dóris de Arruda C. da. Bakhtin e a linguística atual: interlocuções. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2005. p. 287- 294.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O livro didático como assistência ao estudante. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (DIEB). Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br>>. Acesso em: 04 mar. 2014.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FEIJÓ, José Anderson; AMORIM, Francianne Medeiros; Rodrigues, Yara Katia Santos. Políticas públicas de provisão para os livros didáticos no Brasil: histórico e estudo de caso. *Atos de Pesquisa em Educação – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau*, Blumenau, v. 7, n. 1, p. 69-79, jan./abr., 2012.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2.ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERNANDES, Marly Aparecida. *A leitura no livro didático de língua portuguesa de ensino médio*. 2010. 307f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FIORIN, José Luiz. Resenha. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n. 5, p. 205-209, 2011.

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. Por que ainda ler Saussure? In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 7-20.

FLORES, Valdir do Nascimento. “Mostrar ao linguista o que ele faz”: as análises de Ferdinand de Saussure. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. (Orgs.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 71-85.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FRANCA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas: o “Ratio Studiorum”*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. *O livro didático em questão*. Col. Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Vilma Aparecida Botelho et. al. Interpretar: uma possibilidade de emergência do sujeito desejante. In: SANTOS, João Bôsko Cabral dos. (Org.). *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 157-177.

FTD. *História da Editora FTD*. [s.l.]: [s.n.], 2012. Disponível em: <<http://www.ftd.com.br/a-ftd/a-historia>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONDRA, José Gonçalves. Ao Correr da Pena: reflexões relativas às cartas de professores do século XIX. In: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.). *Práticas de memória docente*. Rio de Janeiro: Cortez, 2003. p. 17-33.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Orgs.). *Foucault e os domínios da linguagem – discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 22-44.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2005.

HARRIS, Zellig. Discourse analysis. *Language*, Londres, vol. 28: 1, p. 1-30, 1952.

\_\_\_\_\_. Analyse du discours. *Langage*. Paris, Didier Larrousse, n. 13, pp. 10-37, 1969.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HÖFLING, Elloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade – Revista de Ciência e Educação*, Campinas, a. XXI, n. 70, p. 159-170, 2000.

HUMBOLDT, Wilhelm Karl von. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Trad. Ana Agud. Barcelona: Anthropos, 1990.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia Linguística. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, n. 2, p. 45-70, mai., 1996.

LAFONT, Cristina. *The linguistic turn in hermeneutic philosophy*. Cambridge: MIT Press, 1999.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LE MOS, Daniel Cavalcante de Albuquerque. Tensões e disputas: os professores e os livros escolares no século XIX. *e-hum – Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 15-28, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: COLÓQUIO DE LEITURA DO CENTRO-OESTE, 1., 1996, Goiânia. *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Goiânia: FL/UFG, 1996. p. 38-71.

\_\_\_\_\_. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Luzineth Rodrigues; MOURA, Ana Aparecida Vieira. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 87-111.

MATTEONI, Romulo Miyazawa. *Olhares do design sobre o livro didático de língua portuguesa*. 2010. 207f. Dissertação (Mestrado em Design), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MORAES, Rubem Borba de. *Livros e Bibliotecas no período Colonial*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

MILANI, Sebastião Elias. *Historiografia-linguística de Ferdinand de Saussure*. Goiânia: Kelps, 2011.

\_\_\_\_\_. *Aspectos historiográficos-linguísticos do século XIX*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. *Historiografia linguística de Wilhelm von Humboldt: conceitos e métodos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012b.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 167-190.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Menezes de. A invenção da tradição e o mito da modernidade: aspectos principais da legislação pombalina sobre o ensino de línguas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações para a educação brasileira (1757-1827)*. Maceió: EUDFAL, 2010. p. 13-113.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIXÃO, Fernando. *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. Trad. Maria do Rosário Gregolin et al. São Carlos: Claraluz, 2006.

PEREIRA, Rosimeri da Silva. As reformas educacionais do século XX e a disciplina língua portuguesa: entre o clássico e o moderno. In: JORNADA DO HISTEDBR, 8, 2008, São Carlos. *Anais da VIII Jornada do HISTEDBR*. São Carlos: UFSCar, 2008. pp. 2-21.

Disponível em:

[http://www.hitedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada8/txt\\_compl/Rosimeri%20Peireira.doc](http://www.hitedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/txt_compl/Rosimeri%20Peireira.doc)>. Acesso em: 23 mai. 2009.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 11-24.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1990. p. 61-161.

\_\_\_\_\_. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Trad. P. Cunha. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1990. p. 163-252.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. *Langue introuvable*. Paris: Maspero, 1981.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. A língua como objeto da linguística. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 75-94.

PILETTI, Claudino; Nelson PILETTI. *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2013.

PIOVEZANI, Carlos. Presenças do Curso de linguística geral na Análise do Discurso. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. (Orgs.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 149-161.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. 2. ed. Coord. Trad. Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2012.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laet (1895-1969): museu literário ou doutrina*. 1992. 163f. Dissertação (Mestrado em Letras). Unicamp, Campinas, 1992.

\_\_\_\_\_. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838- 1971)*. 2000. 442f. Tese (Doutorado em Letras). Unicamp, Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. A Antologia Nacional e a ascensão do Português no currículo da Escola Secundária Brasileira. *Educação em Revista – Revista da Faculdade de Educação da UFMG*, Belo Horizonte, n. 38, p.13-45, jul./2002.

RODRIGUES, Paulo Cezar. *Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual escrita*. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

ROSA, Helda Núbia. *Historiografia Linguística da Gramática brasileira: a estrutura metalinguística e a participação na sociedade*. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: [http://imago.letras.ufg.br/uploads/156/original\\_heldadissertacao.pdf](http://imago.letras.ufg.br/uploads/156/original_heldadissertacao.pdf). Acesso em: 31 mar. 2013.

SANTOS, Solange dos; SILVA, Leilane Ramos da. Tipologia de perguntas nas atividades de mediação para leitura em livros didáticos. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; DAMACENO, Taysa M. dos S. Souza. (Orgs.). *Livro didático – gramática, leitura e ensino de língua portuguesa: contribuições para a prática docente*. São Cristóvão: Editora UFS, 2015. p. 91-102.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Escritos de linguística geral*. Trad. Carlos Augusto Leuba Salum; Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2002.

\_\_\_\_\_. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini et al. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Williany Miranda da. *Os exercícios de compreensão em livros didáticos do ensino médio*. 1996. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 1996.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.) *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

\_\_\_\_\_. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. (Org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 31-76.

\_\_\_\_\_. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 153-199.

SOBRINHO, Barbosa Lima. *O problema da imprensa*. São Paulo: Com Arte, 1988.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

VAZ, Henrique de Lima Vaz. *Cultura e Universidade*. Col. Educar para a vida. Petrópolis: Vozes, 1966.

VIANA, Layane Dias Cavalcante; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Densidade discursiva no do livro didático de português: um enunciado em gênero do discurso. *Fólio – Revista de Letras*. Vitória da Conquista, v. 4, n. 1, p. 297-313, 2012.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

WITZEL, Denise Gabriel. *Identidade e Livro Didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa*. 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

#### **Livros didáticos analisados como corpus**

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. *Língua portuguesa – Diálogo*. ed. ren. São Paulo: FTD, 2010.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 9º ano. 6. ed. ref. São Paulo: Atual, 2010.

#### **Livros analisados como fonte historiográfico-linguística**

ALBERGARIA, Lino de et al. *Português na ponta da língua*. 8ª série. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

BARRETO, Fausto; LAET, Carlos de. *Antologia Nacional*. 39. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1963.

BISOGNIN, Tadeu Rossato. *Descoberta e construção*. 8ª série. São Paulo: FTD, 1991.

CARVALHO, Ângela ; SILVA, Jorge Ribeiro da. de. *Nossa palavra*. 8ª série. São Paulo: Ática, 1998.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 8ª série. São Paulo: Atual, 2006.

\_\_\_\_\_. *Português: linguagens*. 9º ano. 6. ed. ref. São Paulo: Atual, 2010.

MACHADO, Inês de Carvalho. *Português uma língua brasileira*. 8ª série. São Paulo: Scipione, 1989.

NUNES, José de Sá. *Língua vernácula: gramática e antologia*. 3. ed. Porto Alegre: Ed. da livraria do Globo, 1938.

OLIVEIRA, Cleófano Lopes de. *Flor do Lácio: explicação de textos e guia de composição literária para uso nos cursos normal e secundário*. 10. ed. São Paulo: Edição Saraiva, 1969.

PRATES, Marilda. *Reflexão e ação em língua portuguesa*. 8ª série. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1984.

PROENÇA FILHO, Domício. *Língua portuguesa, comunicação, cultura*. 8ª série. São Paulo: FTD, 2004.