

Manuella Felicíssimo

REPRESENTAÇÕES DA LEITURA EM MANUAIS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA

Belo Horizonte
Faculdade de Letras/UFMG
Março de 2009

Manuella Felicíssimo

REPRESENTAÇÕES DA LEITURA EM MANUAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística do Texto e do Discurso.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Glaucia Muniz Proença Lara

Belo Horizonte
Faculdade de Letras/UFMG
Março de 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Dissertação intitulada *Representações da leitura em manuais didáticos de Língua Portuguesa*, de autoria da mestranda Manuella Felicíssimo, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Glaucia Muniz Proença Lara – FAE/UFMG
Orientadora

Profa. Dra. Marildes Marinho – FAE/UFMG

Prof. Dr. Wander Emediato de Souza – FAE/UFMG

Aprovada em: ____/____/____

À minha mãe, que acreditou no desconhecido simplesmente para me apoiar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, de modo maravilhoso, me supriu de tudo o que foi necessário para estar aqui e para realizar este trabalho.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida no período de março de 2008 a fevereiro de 2009.

A Glaucia Muniz Proença Lara, pela orientação atenciosa e criteriosa, que me moveu através de suas palavras, e muitas vezes também através do seu silêncio, mas sempre de modo generoso.

Ao PosLin, pelo incentivo financeiro que me permitiu apresentar meu trabalho e conhecer vários outros.

Aos professores das disciplinas que cursei, por apresentarem perspectivas, por serem criteriosos, por me ensinarem.

A professora Ida Lúcia Machado, pelas boas aulas e pelas palavras sempre positivas.
Aos colegas da pós-graduação.

À Fabiana, amiga sempre de prontidão que contribuiu com suas leituras, seus comentários e discussões.

Aos familiares, que se juntaram ao meu plano e à minha felicidade, acreditando em mim mais do que eu mesma sou capaz de acreditar.

Aos amigos.

*Fala palavra
tu que és velhíssima
no entanto uma gata
meus afagos
agarrar queria eu teu lombo bom
mas és limo na pedra de imolar amantes
feliz seria se te flagrasse no banho
mas me afogaria na areia
movediça
só me resta te cantar como um cego que sabe a luz tão próxima
mas impossível
ou como um mudo que sabe
um a um todos os tons
mas incapaz.*

(Chacal – Letra elétrica)

RESUMO

Este estudo se volta para as representações da leitura em dois livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, a saber, *Português: Linguagens* (2003), de William R. Cereja e Thereza A. C. Magalhães, e *Português: de olho no mundo do trabalho* (2005), de Ernani Terra e José de Nicola, ambos em volume único. A partir do arcabouço teórico-metodológico da análise do discurso de linha francesa e da semiótica greimasiana, procedemos à análise das atividades de leitura dos livros escolhidos, de modo a apreender os mecanismos intra e interdiscursivos de construção do sentido. No primeiro caso, examinamos as modalidades, os valores, as projeções de tempo e pessoa, além dos temas que remetem às formações discursivas. No segundo, interpretamos os aspectos levantados à luz da história (memória) da leitura, abordando o aspecto ideológico (social) e a função da leitura na escola de hoje. Os resultados dessa análise permitiram-nos constatar que as atividades de leitura apresentam um caráter injuntivo (tanto do ponto de vista lingüístico quanto pragmático); que existe uma relação hierárquica e de poder entre enunciador/autor do LD e enunciatário/aluno; que há, enfim, um processo de regulação das possibilidades de construção do sentido que, por isso, tende a privilegiar uma leitura parafrástica nos dois livros examinados. Diante desse quadro, vemos que a leitura escolar é, antes de mais nada, uma prática utilitária e funcional, comprometida com a formação cidadã do sujeito-leitor e com o seu preparo para o mercado de trabalho (via, por exemplo, o processo seletivo de vestibular), mantendo-se, em grande parte, alicerçada na tradição gramatical. Constatamos, por outro lado, um movimento de ruptura que atravessou o discurso da leitura (principalmente a partir da década de 1980) com influências significativas de algumas disciplinas da Lingüística (como a sociolingüística, a análise do discurso, a lingüística textual), movimento esse que “dialoga” com o discurso da tradição. Foi-nos possível observar ainda que os saberes legitimados por meio das atividades de leitura propostas nos LDs em questão promovem a “identidade lingüística escolar” e que todo esse processo se articula com as necessidades da sociedade, ou seja, com os saberes que esta considera indispensáveis e que propiciam, em parte, uma homogeneidade social. Os valores enfatizados, o processo de seleção de determinados textos e mesmo aquilo que foi silenciado mostraram-nos o pertencimento ideológico da leitura escolar – e do discurso que sobre ela se constrói – ao discurso dominante, como já prevíamos.

PALAVRAS-CHAVE: LEITURA; DISCURSO; REPRESENTAÇÃO; LIVRO DIDÁTICO.

ABSTRACT

This study is aimed at analyzing the representations of reading based on two Portuguese schoolbooks for what in Brazil is called “Ensino Médio” – *Português: Linguagens* (2003), by William R. Cereja and Thereza A. C. Magalhães, and *Português: de olho no mundo do trabalho* (2005), by Ernani Terra and José de Nicola, both published in a single volume. Resorting to the French theory of discourse analysis and to Greimas’ semiotics, we intended to investigate reading activities of the books chosen, so as to apprehend intra and interdiscursive mechanisms of meaning constitution. Concerning the first mechanisms, we investigated the modalities, the values, the projections of person and tense, as well as the themes that are linked to the discursive formations. Regarding the interdiscursive mechanisms, we interpreted such aspects in relation to the history (memory) of reading, dealing with the ideological (social) aspect and the function of reading in schools presently. The results of our analysis showed that: a) the reading activities have an imperative character (both in a linguistic and in a pragmatic approach); b) there is a hierarchical or a power relationship between the author of the schoolbook and the student; c) there is a process that regulates the possibilities of meaning construction, which tends to privilege what is known as “paraphrastic reading” in both schoolbooks. Facing these results, we found out that school reading is, primarily, a useful and functional practice, related to the formation of the reader as a citizen and the preparation for the labor market (for example, through the selection process as the “vestibular” in Brazil), being mostly based on grammatical tradition. On the other hand, we verified, in reading discourse, a movement that breaks with tradition, especially under the relevant influences (from 1980 on) of some linguistic theories (such as discourse analysis, sociolinguistics and textual linguistics). It was also possible for us to observe that the knowledge that is “legitimated” by the reading activities examined promotes what is called “school linguistic identity”. We could also figure out that the whole process is related to social needs, that is, to what society considers as essential knowledge in order to allow, somehow, social homogeneity. The underlined values, the selection process of certain texts and also the silenced aspects showed us that school reading – and the discourse that is built about it – belongs, in ideological terms, to the dominant discourse, as we had already predicted.

KEYWORDS: READING; DISCOURSE; REPRESENTATION; SCHOOLBOOK.

LISTA DE SIGLAS

AD (ADF)– Análise do discurso de linha francesa

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

FAE – Função de Assistência ao Estudante

FD – Formação Discursiva

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

FI – Formação Ideológica

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro didático

PL – “Português: Linguagens” (2003), de William R. Cereja e Thereza A. C. Magalhães

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

PT – “Português: de olho no mundo do trabalho” (2005), de Ernani Terra e José de Nicola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – DA LEITURA E DO LIVRO DIDÁTICO	10
CAPÍTULO 1 – O PERCURSO DA LEITURA NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	18
1.1 A leitura na visão estruturalista: interfaces com o pensamento de Saussure	19
1.2 A leitura na visão interacionista: contribuições dos estudos cognitivos, enunciativos e pragmáticos	21
1.3 A leitura na visão discursiva	28
CAPÍTULO 2 – “A TERCEIRA MARGEM DO RIO”: UMA DISCUSSÃO ACERCA DO APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO	35
2.1 A análise do discurso: investigando o espaço interdiscursivo	35
2.2 AD, leitura e escola: entre sentidos, textos e sujeitos	44
2.3 A semiótica greimasiana: estudando os mecanismos intradiscursivos	54
2.4 Passos metodológicos: abordando o livro didático	56
CAPÍTULO 3 – O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO	59
3.1 Definindo o livro didático	59
3.2 LD e políticas públicas	62
3.3 LD: um gênero discursivo	66
CAPÍTULO 4 – A ANÁLISE DOS MANUAIS	71
4.1 Investigando o <i>corpus</i> – “Português: de olho no mundo do trabalho” e “Português: linguagens”	71
4.1.1 Projeções enunciativas, modalidades e valores	73
4.1.2 Percursos temáticos e FDs	92
4.1.3 A organização do <i>saber ler</i> : questões em torno do aspecto metodológico tendo em vista uma abordagem discursiva.....	111
4.1.4 A leitura escolar: história e ideologia	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	140
ANEXO A – Quadro demonstrativo “Número dos Programas do Livro – ano de atendimento 2006 e 2007”	141
ANEXO B – Sumário de <i>Português: de olho no mundo do trabalho</i>	143
ANEXO C – Sumário de <i>Português: Linguagens</i>	148

INTRODUÇÃO

DA LEITURA E DO LIVRO DIDÁTICO

*Como o burrico mourejando à nora,
A mente humana sempre as mesmas voltas dá...
Tolice alguma nos ocorrerá
Que não a tenha dito um sábio grego outrora...*

(Mário Quintana)

Qual é o modelo de leitura previsto no/pelo livro didático? Por que essa *leitura* e não outra? Essas são algumas perguntas que norteiam a presente proposta de trabalho. Sabemos que não existe um único ideal ou modelo de leitura, que cada instituição tem seus modos de promover, legitimar e controlar a leitura; sabemos ainda que os fatores históricos, sociais e culturais dinamizam o processo de produção, legitimação e controle dessa prática.

Assim, a leitura que temos hoje difere da leitura do passado, tanto em termos de práticas de leitura quanto em termos de ensino de leitura. É esse fator dinâmico que justifica este estudo: mobilizada e configurada por práticas discursivas, a leitura é algo vivo, marcado social e historicamente e, se tomada como discurso, revela-se “arena de conflitos da sociedade”, um lugar onde se podem compreender nossos modos de produzir e legitimar sentidos, de configurar o Saber e o Não-Saber.

A polissemia da palavra *leitura* é muito significativa para nosso estudo, pois ela faz jus às formas que a leitura pode assumir a depender de quem lê, quando, como e para que lê. Assim, não falamos de *leituras* apenas contrapondo a leitura pretérita com a leitura de hoje; falamos de *leituras* porque essa prática social existe de diversos modos e para diversos modos, exigindo uma delimitação precisa quando se quer investigá-la.

No nosso caso, interessamo-nos pela leitura tal como é regulada e disseminada pela escola; trata-se ainda da leitura escolar de hoje, diferente, portanto, da leitura de outros tempos. Ainda assim, uma vez que tratamos da leitura no âmbito do discurso, temos de considerar sua memória: a memória discursiva da leitura na escola, que se configura como um espaço interdiscursivo que faz as formas da leitura de hoje dialogarem, de certo modo, com as

formas da leitura do passado e até apontarem para as do futuro (tendo em vista que o discurso é uma cadeia ininterrupta).

No caso da leitura escolar, temos no modelo escolástico (século XII) a tomada de consciência da leitura como prática de ensino. A partir daí, segundo Hamesse (1998), a leitura será regida por leis próprias e se tornará uma prática característica da escola e da universidade. Ainda segundo a autora, é durante o período escolástico que se constata uma mudança radical na concepção da leitura:

Constatamos, com efeito, que essa época corresponde a uma tomada de consciência do ato de ler. Daí em diante, a leitura não será mais concebida sem uma certa organização. Mesmo se o termo não é imediatamente expresso, encontramos já a noção de utilidade, de rentabilidade que vai se tornar fundamental a partir do século XIII. A partir daí, não se aborda mais um livro de um modo qualquer. Existe a necessidade de se compreender o método seguido para realizar a leitura de um texto. Essa preocupação está bem clara em uma carta enviada por Hugues de Saint-Victor a um seu contemporâneo. O subtítulo da missiva é bem revelador da preocupação de seu autor: “Sobre a maneira e a ordem a se seguir na leitura da Escritura Sagrada”. (HAMESSE, 1998, p.123).

Notamos que, já no século XIII, a escola irá organizar a leitura e instaurar um modo de ler, ainda que esse modo se relacione com as práticas de leitura de outras instituições – a igreja, por exemplo, que, na origem do modelo escolástico, esteve imbricada na prática pedagógica. Nas escolas da Alta Idade Média, os cursos eram destinados à exposição e explicação de textos. Nessa época, podem ser identificados dois tipos de leitores: os que decoram e recitam textos lidos, sem se preocuparem em compreendê-los, e os que lêem buscando um sentido, tentando compreender o texto lido (HAMESSE, 1998).

Além da prática na escola, os avanços com relação à produção e à circulação de livros também alteraram os modos de ler e de ensinar a leitura. Considerando que os textos avolumaram-se ao longo do tempo, tornava-se cada vez mais difícil dar conta deles. Diante dessa realidade, temos a instauração de novas práticas de leitura e a criação de materiais destinados a orientar e até facilitar essa prática. Os florilégios, coletâneas de textos destinados à memorização, são um exemplo da mudança na prática de leitura. Eles permitiam trabalhar sobre trechos, ou seja, ler apenas partes sem precisar sequer ter contato com todo o texto. Segundo Hamesse (1998, p.127),

[...] a leitura contínua e cronológica de uma obra que era feita lentamente, permitindo que se assimilasse se não o conjunto, pelo menos sua substância, dará lugar agora a uma leitura fragmentária e retalhada que terá a vantagem de permitir a

apreensão rápida de trechos escolhidos, mas que não estimulará mais o contato profundo com o texto e a assimilação da doutrina que nele estava contida. A utilidade irá passar à frente do conhecimento.

Essa retomada da leitura escolar nos permite identificar os primeiros modos de organização da leitura pela escola e as mudanças que essa instituição promoveu no que diz respeito às formas e motivos da leitura. Com a escola, como assinala Hamesse (1998), a leitura se torna mais utilitária, mais pragmática, e materiais como os florilégios revelam esse caráter, assim como assinalam o controle da leitura.

Hoje a escola conta com um importante material: o livro didático (LD), que instrumentaliza não somente o aluno, mas também o professor no que diz respeito, entre outras, às atividades de leitura. Esse “objeto” assume várias funções no cenário escolar: norteia a proposta curricular; orienta e organiza o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula; fornece as atividades (e suas respostas); determina os textos a serem lidos e a forma como devem ser interpretados; propõe a organização da turma para o desenvolvimento de certas atividades; sugere textos e atividades complementares; torna-se, enfim, o carro-chefe do processo de ensino-aprendizagem da língua (SOARES, 2001).

No caso do Brasil, observando o LD fora da sala de aula, através das políticas públicas que controlam sua produção e distribuição, podemos notar sua relevância para o ensino. Identificamos, já na década de 1930, programas de natureza política destinados ao livro didático: é nessa década que ocorrem as primeiras iniciativas de controle da divulgação e distribuição de livros didáticos por parte do Estado, através da criação do INL – Instituto Nacional do Livro (FREITAG *et al*, 1989, p.12).

Desde essa década podemos assistir a uma série de decretos-lei, destinados a estabelecer uma política do LD, cada vez mais criteriosa e abrangente. Segundo Soares (2001), a década de 1990 é extremamente significativa para a educação brasileira. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 e reformulado em 1996, atuará de modo consistente no controle e produção de livros didáticos. É função do Programa avaliar e garantir a distribuição do LD, atualmente para alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Os números do livro didático são expressivos. Segundo o MEC, em 2006 ocorreu a universalização do livro didático: 7,01 milhões de alunos de todas as séries do Ensino Médio receberam manuais didáticos de Matemática e Língua Portuguesa, num total de 13,2 mil

escolas, sendo que esses números não englobam os Estados de Minas Gerais e Paraná, que dispõem de programas próprios, segundo o MEC¹.

Os manuais didáticos propõem uma certa homogeneização no processo de ensino-aprendizagem. Para Chervel (*apud* Valente, 2006), esses materiais tendem a dizer a mesma coisa numa dada época. O autor denomina essa ocorrência “fenômeno da vulgata”. Trata-se de conceitos que são ensinados, terminologias, exemplos etc., que apresentam uma similaridade muito grande. Por outro lado, ainda segundo o autor, há momentos na história que fazem com que ocorram mudanças no ensino de disciplinas, o que resulta na inovação dos manuais didáticos, tornando-os, inclusive, distintos de seus antecessores. As recorrências encontradas nos livros didáticos nos permitem apreender as similaridades nos modos de conceber a língua e a leitura e obter uma amostra significativa do ideal de leitura que se tem na escola.

Partindo da análise do discurso de linha francesa (AD ou ADF) e incorporando também contribuições de teorias afins (sobretudo da semiótica greimasiana), pretendemos investigar a questão da leitura como prática escolar (ensino de leitura) e buscar a(s) implicação(ões) social(is) (para que se ensina leitura), tomando o LD como um suporte que se constitui de certas regularidades e que guarda um certo ideal de leitura. Assim, é nosso propósito apreender, a partir da análise dos procedimentos de orientação da leitura propostos pelo livro didático, o ideal e a função da leitura na instituição escolar.

Inserido numa perspectiva de trabalho que não tenciona qualificar o conteúdo pedagógico dos LDs – ou seja, avaliar se seus conceitos e metodologias são bons ou ruins –, o presente estudo se constitui na possibilidade de fornecer um panorama da prática de leitura na escola, preocupando-se com a apreensão do porquê de determinada *leitura* e com os diálogos que essa leitura estabelece com a sociedade e com possíveis leituras anteriores, no âmbito da instituição escolar.

Para tanto, cruzaremos o discurso *da* leitura (tal como ela se constitui no espaço escolar, aqui representado pelo LD) com discursos *sobre* a leitura no âmbito das teorias que nos servem de apoio. Cabe esclarecer que dadas as limitações de tempo e espaço de uma

¹ Em 2004, o acesso ao livro didático pelos alunos de escola pública foi expandido através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Os dados acima podem ser encontrados no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=648&Itemid=666>. Acesso em 20/10/2007.

dissertação de mestrado, restringiremos nosso olhar para a(s) prática(s) de leitura em LDs do Ensino Médio, como será explicado na parte referente à metodologia.

Isso posto, apontamos os objetivos que orientam o presente trabalho: 1) apreender o imaginário de leitura que circula em livros didáticos de Língua Portuguesa adotados para o Ensino Médio; 2) identificar também a(s) imagem(ns) do leitor do Ensino Médio, buscando vislumbrar, através desse “jogo de imagens²”, a função que a leitura assume na instituição escolar, pelo menos no que se refere a esse nível de ensino. Em síntese: pretendemos aqui apreender e analisar a(s) imagem(ns) da leitura – e do leitor – construída(s) no/pelo livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e discutir suas implicações.

Para tanto, analisaremos dois manuais didáticos que, de acordo com os objetivos descritos acima, são direcionados ao Ensino Médio e adotados por escolas públicas. Trata-se dos volumes *Português: Linguagens* (2003), de William R. Cereja e Thereza A. C. Magalhães, e *Português: de olho no mundo do trabalho* (2005), de Ernani Terra e José de Nicola (ambos em volume único)³.

Sabemos que o fato de determinados livros serem escolhidos pelos professores – pois se trata de livros aprovados pelo PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio) – não significa, necessariamente, que a leitura se dá tal como é neles proposta. No entanto, sabemos que a autonomia do livro didático em relação ao professor aumentou no último século. Segundo Soares (2001), o LD passou a ter cada vez mais a responsabilidade de formar o aluno-leitor, responsabilidade antes atribuída ao professor que, em contrapartida, se tornou cada vez mais dependente do livro didático:

O professor já não tem condições de formação e de trabalho para assumir autonomamente, como nas primeiras décadas do século, a responsabilidade e a tarefa de formar o aluno-leitor, definindo ele mesmo sua metodologia de ensino, formulando e propondo ele mesmo exercícios e questões. O autor do livro didático passa a assumir essa responsabilidade e é essa tarefa que os próprios professores esperam dele. (SOARES, 2001, p.75).

² Cabe esclarecer que tomamos aqui os termos *imagens* e *representações* como sinônimos.

³ Os livros escolhidos para a análise foram aprovados no PNLEM 2007 (*Português: de olho no mundo do trabalho*) e no PNLEM 2008 (*Português: Linguagens*). Os títulos referidos foram classificados como recomendados. Esclarecemos que analisamos somente os manuais do aluno, não considerando o manual do professor, sobretudo devido aos limites de tempo de uma dissertação de mestrado.

Assim, podemos reafirmar que o livro didático é uma realidade em sala de aula, um material que, mais do que nortear as ações do professor, prescreve o que ensinar e os modos de ensinar.

Sabendo que, para os objetivos que norteiam o presente trabalho, é inoperante analisar todo o livro didático – uma vez que a todo momento identificam-se propostas de leitura –, optamos por concentrar-nos nas partes que propõem atividades explícitas de leitura e interpretação de textos. Isso porque pensamos que é nelas que poderemos vislumbrar, com mais clareza, a imagem do aluno-leitor e a imagem da leitura didatizada: os modos de ler. Excluimos da nossa análise exercícios que não se destinam à leitura (ou que não apresentam textos para serem lidos e propostas de interpretação para os mesmos).

Como dissemos acima, é no escopo da chamada “escola francesa de análise do discurso” ou, simplesmente, AD (ou ainda ADF, como é também conhecida essa vertente teórica) que pretendemos proceder à investigação do nosso objeto de estudo. A opção por essa abordagem se justifica pelo fato de ser ela uma possibilidade teórica que permite a apreensão do dado lingüístico no seu diálogo com o extralingüístico, possibilitando-nos, desse modo, apreender, a partir das manifestações lingüísticas, as concepções de leitura que circulam no livro didático e a relação dessas concepções com questões de ordem social, histórica e ideológica.

Essas questões serão articuladas a noções desenvolvidas por outros autores e/ou por outras perspectivas teóricas que, sem se mostrarem incompatíveis com os princípios propostos pela AD, possam contribuir para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo. Nessa perspectiva, buscaremos subsídios, principalmente, em categorias propostas pela semiótica do discurso – modalidades, valores, projeções de pessoa e de tempo, temas –, basando-nos, sobretudo, nas pesquisas de Barros (1999), Fiorin (2005b) e Lara (2004, 2007), que articulam essas duas abordagens teóricas.

Apontamos aqui a questão que mais nos inquieta (e que pode ser tomada como nossa hipótese de trabalho, a partir de nossa própria experiência e de questões já levantadas por pesquisadores que se debruçaram sobre esse mesmo tema): verificar que modelo de leitura a escola, via atividades propostas no/pelo livro didático, impõe aos alunos como legítimo. Entretanto, considerando que a presença do LD no cenário escolar é histórica, inquestionável, e apresenta muito mais do que problemas no/para o processo de ensino-aprendizagem, buscaremos investigar para além dos valores *bom* e *ruim*; por isso, tentaremos desenvolver

nossa pesquisa de modo que ela não seja qualificativa. Utilizaremos o instrumental da AD para interpretar o evento discursivo que ocorre nos manuais escolares (ou livros didáticos) e que fala dos sujeitos inscritos nesse evento. Desse modo, tomaremos o LD como discurso e o abordaremos não apenas como um objeto de significação. Para nós o LD é também um objeto histórico que nos diz da realidade escolar e do diálogo escola/sociedade. Buscamos, assim, as representações – ou imagens – que o LD assume, mediante o exame de índices lingüísticos/discursivos que permitem resgatar aspectos sociais e ideológicos presentes na instituição e nas práticas de leitura ali desenvolvidas.

A imparcialidade, no entanto, muito provavelmente não nos será possível (não obstante nossos esforços em sentido contrário). De qualquer modo, adiantamos o modo como estamos concebendo o livro didático e a imagem de leitura ali instaurada: acreditamos, juntamente com Emediato (2006, p.137-138), que

[...] as práticas históricas geraram condicionamentos comunicacionais e enunciativos típicos do domínio educativo, tais como os modelos de aula, as formas de interação, os tipos de atividades escolares, as avaliações, as reuniões pedagógicas e as formas de controle alimentadas e organizadas de acordo com as representações que agentes de educação constroem sobre suas próprias práticas. Esses condicionamentos se referem às condições de produção de uma certa prática discursiva [...].

Lembramos aqui que falar do LD é falar de um evento polifônico: quando dizemos livro didático, desvelamos várias “vozes” – dos programas nacionais, do mercado editorial, dos autores, editores, revisores, dos professores e alunos, enfim, da memória discursiva acerca da leitura, da escola e do papel da escola na/para a sociedade.

As práticas desenvolvidas dentro da escola tendem a gerar os condicionamentos comunicacionais, como afirma Emediato (2006). Desses condicionamentos surgem, por sua vez, certos paradigmas; é através dos paradigmas que são formados os valores do *certo* e do *errado*. Segundo Morin (2005) o paradigma seria o princípio da seleção das idéias; seria através dos paradigmas que os indivíduos conhecem, agem, e pensam (MORIN, 2005, p.25). O autor nos diz que os paradigmas podem tanto elucidar como também cegar e acrescenta que não teríamos como nos esquivar deles, já que consistiriam numa espécie de determinismo, estariam em todos os aspectos da vida em sociedade. Integrado ao discurso, o paradigma privilegia determinados conceitos e operações e exclui outros.

Segundo o pensamento desenvolvido por Morin (2005), toda forma de

conhecimento está amparada em paradigmas. A leitura escolar, organizada através da disciplina e consistindo em um domínio do conhecimento, tende a estar assentada sobre certos paradigmas. Assim, um trabalho sobre esse tema, não pode prescindir de conhecer – e discutir – tais paradigmas: conhecê-los significa saber das concepções, doutrinas e idéias (se é que é possível distinguir esses conceitos com nitidez) de uma sociedade num certo tempo; os paradigmas sobre a leitura nos falarão das convicções de uma sociedade, daquilo que ela prescreve e, dessa forma, legítima, ao menos no domínio que nos interessa.

Para a execução do que nos propomos fazer, organizamos o presente trabalho em 4 capítulos, descritos sucintamente como segue. No capítulo 1, apresentamos o percurso da leitura no âmbito dos estudos lingüísticos. Com esse capítulo buscamos dar um panorama da leitura no campo da Lingüística, com o intuito de compreender melhor as mudanças de concepções que aquela sofreu em virtude dos estudos no escopo da referida área do conhecimento.

No capítulo 2, descrevemos e discutimos as duas teorias que amparam nosso estudo: a AD e a semiótica greimasiana. Nosso objetivo é abordar as principais noções e conceitos utilizados para o desenvolvimento do nosso trabalho e apontar os passos metodológicos por nós propostos para proceder à investigação dos dois livros didáticos que constituem o *corpus*.

No capítulo 3 discorreremos a respeito dos manuais didáticos, examinando seu conceito/função e falando um pouco das políticas públicas para o LD no Brasil. Abordamos ainda a nossa expectativa para a leitura de manuais didáticos, tendo em vista a proposta de tomá-los como um gênero do discurso, e não apenas como um suporte.

No capítulo 4, apresentamos a análise dos dois livros didáticos e discutimos os resultados obtidos, buscando articulá-los com o conceito de representação e assumindo um ponto de vista mais interdiscursivo, com vistas a descrever o panorama de leitura instaurado nos LDs analisados.

CAPÍTULO 1

O PERCURSO DA LEITURA NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Como se sabe, os conceitos de *leitura* são tão vastos quanto os estudos desenvolvidos sobre a *leitura*. Ainda assim, preocupamo-nos com ela. Como toda prática social, a leitura não é estável e assume o ritmo que as práticas sócio-históricas lhe conferem. Isso significa que a leitura acompanha os passos do mercado de trabalho, da sociedade de consumo (e suas mutações), das relações de força, das tecnologias etc. Assim sendo, a leitura tende a ser repaginada de acordo com as necessidades dos grupos sociais. Além disso, *leitura*, mais do que uma atividade, é um termo polissêmico: ler designa muita coisa e a leitura se dá por diversos fatores. Fato é que todos lêem algo, de algum modo e por algum motivo.

Essa característica da leitura nos obriga a cercá-la, antes de partir para seu estudo. Cumpre observar o que se entende por leitura, leitura do quê, em que situação e leitura de quais sujeitos. Como já foi dito na Introdução, investigamos a leitura escolar proposta pelos livros didáticos aos alunos do Ensino Médio, no intuito de conhecer a(s) representação(ões) que a leitura assume nesse cenário institucional.

Nesse sentido, para conceituar a leitura, procuraremos expor alguns conceitos e/ou noções, focalizando, sobretudo, aqueles (ou aquelas) que abordam, de alguma forma, o ensino de leitura. Essa postura implica a não-abordagem de diversas outras concepções teóricas igualmente voltadas para a leitura. No entanto, por se tratar de um tema tão complexo, não vemos como abordá-lo sem fazer recortes.

Começaremos pela tentativa de expor as mudanças pelas quais a leitura vem passando, ao longo dos séculos XX/XXI⁴, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, fazer uma espécie de percurso que abarque algumas das principais abordagens da leitura no contexto escolar. Tentaremos, simultaneamente, fazer dialogar essas propostas com a Lingüística, no intuito de compreender as repercussões dessa disciplina no que diz respeito às formulações que foram/vêm sendo dadas à leitura.

⁴ Esse recorte se impõe não só pelo objeto de estudo (LDs contemporâneos), mas também pelos limites de tempo e espaço de uma dissertação de mestrado.

1.1 A leitura na visão estruturalista: interfaces com o pensamento de Saussure

A expressão “leitura estruturalista” é usada por Zappone (2001) em sua tese de doutorado. Não se trata de uma vertente que surgiu com esse nome, mas de uma idéia de leitura que existiu sob a égide do pensamento estruturalista e que foi muito influenciada por ele. Lembremos que o estruturalismo teve como principal característica o interesse pelo funcionamento interno da língua. Esse foco repercutiu sobremaneira na relação ensino-aprendizagem de leitura e também na formação de profissionais.

A década de 1970 representa o marco dessa perspectiva. A leitura era entendida como uma atividade estritamente passiva. O ensino de leitura era, pois, focado na reprodução, na localização de trechos e no ensino de gramática. Como diz Geraldi (1984, 2006), o texto foi durante muito tempo pretexto para o ensino de gramática e para a resolução de exercícios descontextualizados⁵.

Nessa visão estrutural da leitura, a ênfase é dada aos aspectos fonológico, morfológico e sintático. A redução ao elemento lingüístico tornava, assim, o ensino de leitura algo segmentado; não se reconheciam os componentes extralingüísticos. É possível afirmar que a base de uma proposta dita estruturalista era a descrição ou decomposição da língua: reduzi-la para melhor conhecê-la. O ensino de leitura seguia o mesmo procedimento: decomposição do texto em partes, dimensão de gradação e de decodificação.

A idéia de emissor e receptor era inerente à prática de ensino de leitura. Ler, na perspectiva estruturalista, significava conhecer o código e decifrá-lo (decodificação). A partir dessa prática, nota-se que a leitura está associada à leitura de signos, ou melhor, signos organizados, compondo um sintagma que, por sua vez, guarda o sentido.

Se hoje nos desdobramos para contemplar os aspectos interno e externo da língua, podemos dizer que, no período de 1970, o componente interno era o contemplado e tido como suficiente para explicar e ensinar a língua. Sabemos hoje que é indispensável à prática languageira a articulação entre o lingüístico e o contextual (eles se implicam). No entanto, o pensamento estruturalista enfatizava o sistema, assim como foi apontado por Saussure (1989,

⁵ Em discussão mais recente (GERALDI, 2006), o autor afirma que há, atualmente, um recrudescimento da correção gramatical, o que implica, segundo ele, que o texto estaria voltando a servir como modelo da gramática, do *dizer correto*.

p.17) quando explicou o porquê da abordagem da língua (em termos de fazer ciência) e não da linguagem.

Tomada como um todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; participando de diversos domínios, tanto do físico, quanto do fisiológico e do psíquico, ela pertence ainda ao domínio do individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos [...]

Além disso, Saussure foi enfático ao distinguir língua e fala. No seu entender, a primeira consistiria num bem social sobre o qual o indivíduo pouco pode atuar: ela já viria fixada pela comunidade e seria um objeto homogêneo, portanto, suscetível à sistematização. A estrutura da língua é o que interessaria à Lingüística, de acordo com o pensamento de Saussure.

Podemos constatar no pensamento estruturalista, do qual Saussure pode ser tomado como o principal representante, que há um apagamento do sujeito. Na medida em que enfatizava a língua e relegava a um segundo plano a linguagem e a fala, a Lingüística de Saussure voltava-se para o sistema, ou estrutura. Compreendê-la, saber do seu funcionamento e sistematizá-la era o esforço dos pensadores da época.

Essa idéia repercutiu no ensino de língua e, por extensão, em tudo aquilo que ele implica: a leitura, por exemplo. No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que houve um foco no texto; porém não no texto entendido como uma forma de linguagem, mas como um modelo de gramática (normativa), de regras. No que concerne especificamente à leitura, o texto era tomado como o depositário do sentido, sentido abrigado nos sintagmas que caberia ao leitor decodificar.

Nessa perspectiva, o leitor é visto como receptor. Como a base forte desse momento da Lingüística era a ênfase na estrutura, no sistema, o leitor não era considerado; poderíamos dizer que assim como a figura do autor, a do leitor também foi apagada. A isso se deve o fato de a leitura ter sido tratada, nessa época, como uma atividade mecanicista e de base reprodutiva. As palavras de Bakhtin/Volochinov (2006, p.75) a respeito do pensamento estruturalista ilustram as concepções de língua e lingüística presentes nessa perspectiva:

A língua, enquanto produto pronto e acabado (“ergon”) enquanto sistema estável, (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas a sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.

Instrumental: essa era a leitura estruturalista, seguindo as bases da ciência que estava em voga nos anos 1970. O sentido, nessa perspectiva, era entendido como algo cristalizado, pronto para ser localizado no texto. A intervenção do leitor era reduzida no contexto escolar; era limitada pelos procedimentos e exercícios gramaticais, tomados como a base para a “boa” leitura.

É possível perceber que a compreensão da leitura avançou quase que de modo paralelo aos passos dados nos estudos lingüísticos. À medida que se foram alargando as abordagens no referido campo, foi-se (re)conhecendo a amplitude da leitura.

1.2 A leitura na visão interacionista: contribuições dos estudos cognitivos, enunciativos e pragmáticos

É no contexto da década de 1980 que os estudos cognitivos colocaram em evidência outros conhecimentos que são fundamentais para que a leitura se dê. Trata-se dos conhecimentos extralingüísticos. Percebe-se que o sistema lingüístico, sozinho, é insuficiente para a produção de sentido. Assim, ler é, de certa forma, preencher lacunas: reconhece-se a relevância dos não-ditos; assume-se a importância do conhecimento de mundo para a compreensão daquilo que é lido. É nesse contexto que surgiu a denominada “abordagem cognitivista”, que foi imperiosa e justificou muitas práticas escolares, moldando livros, políticas públicas, formação de professores, testes, processos avaliativos etc.

No Brasil, os estudos de Kleiman (1993) e de Kato (1995) são os grandes expoentes da abordagem que a leitura ganhou com a soma da vertente cognitivista. A prática de leitura é concebida como um modelo interativo que entende a inter-relação de conhecimentos como fundamental para a sua prática: conhecimentos lingüísticos e enciclopédicos (engloba-se também a “familiaridade com os tipos discursivos”), como afirma Kleiman (1993), inspirada em Kintsch (1978).

Percebemos que a noção de leitura se torna mais abrangente e, além disso, que há um direcionamento para o chamado componente externo. Já nessa abordagem entra em foco a idéia de que a língua não diz tudo por si só; é preciso ter um sujeito ativo, um sujeito em interação com o mundo e com a memória dessa interação, considerando-se aqui não apenas o

texto, mas também tudo aquilo que o circunda. O sujeito (re)aparece e é considerado segundo aquilo que conhece: suas expectativas, suas possibilidades de interação com o texto.

A lingüística textual, que, pelo menos no Brasil, muito somou ao processo de ensino-aprendizagem, também nos traz bases da concepção cognitivista de leitura:

Embora não seja possível apreender o sentido de um texto com base apenas no que o compõe e na sua estruturação sintática, é indiscutível a importância dos elementos lingüísticos do texto para o estabelecimento da coerência. Como vimos anteriormente, esses elementos servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto. (KOCH & TRAVAGLIA, 1990, p.59).

Notamos que os autores, ao tratar da coerência textual – princípio básico para que se dê a textualidade –, reconhecem o estrito e necessário diálogo entre o lingüístico e o extralingüístico. Os dados lingüísticos, tratados como pistas, permitem ao leitor acessar a memória e construir sentidos possíveis.

Também Fávero (1991, p.61), apoiada em autores como Marcuschi, van Dijk e Beaugrande & Dressler, admite que, entre os conhecimentos que determinam a produção de sentido – e, conseqüentemente, a coerência –, encontram-se aqueles que estão armazenados na memória sob a forma de estruturas cognitivas: conceitos, estruturas globais e superestruturas. A autora conclui que “para chegar à compreensão do texto como um todo coerente, é necessário que sejam trabalhadas não só as relações coesivas (...), mas, e *principalmente*, as de conexão conceitual-cognitiva” (FÁVERO, 1991, p.69; destaque da autora).

Isso quer dizer que, além da experiência com a linguagem, é necessária a experiência com o mundo, com conhecimentos partilhados entre interlocutores. A partir daí, compreende-se que a leitura se dá de modo complexo e que ela requer uma lingüística calcada numa concepção mais ampla da língua: aquela que enfatiza a relação fundamental do lingüístico com o conceitual-cognitivo e com o pragmático.

Segundo Zappone (2001, p.55), nos meandros dos anos de 1970 e 1980,

São abundantes os modelos teóricos formulados para leitura, sobretudo em língua inglesa (Goodman, K. S. *Behind the eye: What happens in reading*, 1980; Singer, H. e Ruddell, R. B. (orgs.). *Theoretical models and processes of reading*, 1980; Leberge, D. e Samuels, S. J. *Toward a theory of automatic information processing in reading*, 1980; Rumelhart, D. E. *Toward an interactive model of reading*, 1978 e muitos outros). Tais estudos sobre leitura são desenvolvidos sob o ponto de vista das teorias da cognição, ou seja, de abordagens teóricas que procuram explicitar os

processos de compreensão desencadeados no momento da leitura. São, portanto, abordagens que se desenvolvem a partir da psicolingüística e da sociolingüística.

O foco da abordagem cognitivista, no que tange à leitura, é o processo: mais especificamente, os modos como o texto interfere na construção da leitura, os processos mentais e a ação (movimento) do leitor diante do texto. Segundo Kato (1995) (*apud* Zappone, 2001), as estratégias cognitivas seriam inconscientes e permitiriam ao leitor reconhecer princípios de construção do texto, “tais como princípio da coerência (global, local e temática), princípio da canonicidade ou da ordem natural, princípio da parcimônia e outras regras ou princípios que permitem desvendar o texto em sua macroestrutura e em sua microestrutura” (ZAPPONE, 2001, p.60).

Diante do que foi exposto acima, podemos dizer que a abordagem cognitivista da leitura ainda enfatizava o texto ou, mais especificamente, aquilo que o texto fornecia como pistas a serem lidas. Já se falava de fatores outros que não os lingüísticos, mas não se reconhecia ainda a dimensão discursiva da leitura. A situação, a interação e o compartilhamento de saberes foram trazidos para os estudos sobre leitura, mas não se identificam ainda os princípios ideológicos, as coerções que atuam sobre o leitor quando da leitura (coerção institucional, por exemplo) e a co-construção (ou seja, o reconhecimento dos interlocutores e da interlocução no processo de leitura), prevista em qualquer atividade de linguagem.

Procurando enlaçar Lingüística e leitura, podemos resgatar a pragmática e, em especial um de seus desdobramentos – a semântica enunciativa – para melhor compreender o pensamento acerca da leitura na década de 1980. Chamamos para o nosso trabalho as bases dessas disciplinas porque elas se voltam para o contexto, contemplando a idéia da globalidade (que deve ser considerada).

Assim, do mesmo modo que a leitura é vista pelos estudos cognitivos como um processo complexo, em que o texto sozinho não satisfaz, podemos dizer que a pragmática e a semântica da enunciação também contribuem para as práticas de leitura, ao trazerem para os estudos lingüísticos a idéia de se buscar o contexto. As referidas teorias afirmam que um signo ou um sintagma isolado não dizem muito sobre a significação. Amplia-se o quadro e percebe-se que nem o objeto a ser lido nem o código são neutros: há intencionalidades e estas não podem ser totalmente recuperadas no texto, ou seja, é preciso fazer dialogar o texto com seu entorno.

Nesse sentido, a pragmática lançará luz sobre o contexto, ou a situação de comunicação, tendo no uso sua palavra de ordem. Toma, pois, como seu objeto o *uso lingüístico*, estudando as condições que governam a prática da língua(gem). Por sua vez, a semântica da enunciação (ou semântica argumentativa), fundada pelo francês Oswald Ducrot, vai enfatizar as concepções de linguagem como *forma de ação* entre sujeitos (uma “interação”), bem como as noções de *diálogo* e de *argumentação*. Trata-se da vertente pragmática caracterizada por Orlandi (1987, p.58) como sendo “a pragmática que se define por sua relação com a teoria da enunciação”.

A partir dessas disciplinas, a Lingüística perceberá que o esquema *signo* → *referente* é limitado, que a situação interfere na construção de referentes possíveis, e também que os acontecimentos históricos motivam a construção de novos sentidos, o que justifica, assim, a importância da historicidade. A semântica praticada por Guimarães (1989) evidencia essa visão mais globalizante:

[...] algo só é enunciado se relacionado a um conjunto de entidades da mesma natureza, outros enunciados. Ou seja, não seria possível imaginar a existência de um enunciado único. [...]. Assim o seu caráter é necessariamente relacional [...] Algo só é linguagem com outros elementos e nas suas relações com o sujeito (GUIMARÃES, 1989, p.74).

O autor mostra que o pensamento lingüístico não se limita mais às unidades (pequenas e fragmentadas); trata-se de uma abordagem dialogal, que considera o texto, o intertexto, o espaço interdiscursivo. Ao abordar o sujeito, considera necessariamente sua relação com os outros e tudo o que intermedeia essa relação. Reconhece, assim, que os sujeitos também atuam sobre o sentido e que este não se mantém inerte, depositado nas unidades sígnicas. Na semântica da enunciação desenvolvida por Guimarães (1989), reconhece-se o domínio discursivo – a prática discursiva que regula as possibilidades de dizer e que legitima e organiza os ditos. Através do complexo processo que congrega memória e atualidade, a prática discursiva atualiza os já-ditos e os torna reconhecidos e praticáveis entre parceiros de comunicação. Assim, o discurso não legitima apenas o sentido, mas também os interlocutores, criando entre eles uma relação identitária que permite o reconhecimento da situação/contexto de comunicação e a interpretação.

Essas interações, que se dão no mundo e na vida, coordenam os atos de fala, sem esgotar-se neles, pois excedem a pura compreensão da significação, vão além do ato de entendimento efetuado em termos de interpretação do sentido, uma vez que

estabelecem, verdadeira e legitimamente, vínculos sociais. (ARAÚJO, 2004, p.253).

A pragmática, enquanto domínio mais amplo que inclui a semântica da enunciação⁶, influenciou, decisivamente, nos estudos lingüísticos e nos avanços que foram conferidos ao processo de ensino-aprendizagem. Como não nos determos nas diversas perspectivas teóricas aqui apresentadas, pois lançamos mão delas apenas para elucidar a trajetória da leitura que viemos fazendo, trataremos apenas das linhas gerais da pragmática.

Pinto (2000) diz que, de modo geral, a pragmática é concebida como a *ciência do uso lingüístico*. Por esse motivo, segundo a autora, os estudiosos dessa ampla corrente se preocupam com a linguagem, mais do que com a língua. Ao tratar também da fala, a pragmática recusará a abordagem da língua tomada isoladamente e dará realce à produção social, aos aspectos envolvidos na interação de sujeitos que se comunicam.

Por essa razão, “os estudos pragmáticos pretendem definir o que é linguagem e analisá-la trazendo para a definição os conceitos de *sociedade* e de *comunicação* descartados pela lingüística saussuriana na abstração da fala, ou seja, na subtração das pessoas que falam” (PINTO, 2000, p. 47-48). Podemos observar que também a pragmática recupera o sujeito para os estudos lingüísticos e, por isso, necessariamente abrange espaços maiores que os estritamente lingüísticos.

A pragmática procura não descartar nada que diga algo a respeito da linguagem. Assim, ela não conceberá como secundárias questões como o contexto socioeconômico de produção, as relações de poder etc.; os dados lingüísticos são apurados à luz de sua significação social: o que determinado dado diz do/sobre o contexto em que é produzido.

Ao colocar a questão da intenção no âmbito da leitura, os estudiosos reverenciavam um dos componentes que a Lingüística passara a privilegiar; também na leitura se aplicava a idéia de comunicação, base da perspectiva interacionista, que é defendida nos trabalhos de Kleiman (além da perspectiva cognitivista, como vimos). Segundo Zappone (2001, p.62),

Kleiman se posiciona, portanto, favoravelmente ao que denomina perspectiva interacionista de abordagem da leitura, enquanto perspectiva baseada na pragmática e que concebe a leitura como uma atividade que produz compreensão, sendo que esta depende basicamente das relações que o leitor estabelece com o autor durante o

⁶ Outras correntes em que, segundo Pinto (2000), a pragmática se desmembrou são: a pragmática americana, os atos de fala, os estudos da comunicação, entre outras.

ato da leitura. Para ela, no momento da leitura, o leitor negocia sentido com o autor através da interpretação e atribuição de valor intencional a certas “pistas lingüísticas” que o autor providencia em seu texto.

A partir do momento em que se privilegia a relação construída entre autor e leitor, coloca-se em cena o processo de interlocução. Daí se observa que, como uma atividade comunicativa, a leitura é também um espaço de intervenção dos interlocutores; há modificações, criações, enfim, uma série de situações não muito convencionais nem facilmente sistematizáveis que interferem na leitura. Diante disso, podemos dialogar novamente com a pragmática, uma vez que ela reconhece o espaço de negociações entre os parceiros que se comunicam, compreende que um ato comunicativo pode ser bem ou mal sucedido e que, em virtude dessa realidade, há estratégias, processos adotados pelos parceiros a fim de alcançarem sucesso diante do outro, o que torna essa relação suscetível à instabilidade.

As conseqüências éticas, econômicas, sociais e culturais que a linguagem desvela são englobadas nos estudos pragmáticos, conforme nos diz Pinto (2000, p.66). Essa abertura, que será aprofundada nos estudos discursivos, lança luz sobre tudo aquilo que envolve a linguagem, inclusive a leitura. Se não se lê apenas o código e, se o código, quando trabalhado, se manifesta como uma das formas possíveis de linguagem, também os estudos de leitura devem reconhecê-la como uma prática de linguagem – que está além da estreita margem delimitada nos moldes do pensamento estruturalista.

Pensamos que a perspectiva cognitivista/pragmática de leitura, pelo menos a que se identifica nos trabalhos de Kleiman, faz ressoar os avanços que a Lingüística teve após a chamada “virada lingüística”⁷, contexto em que encontramos disciplinas como a sociolingüística, a pragmática e a semântica da enunciação, por exemplo.

Os estudos voltados para o problema da referência, como os de Austin e Searle, evidenciam que a referência não está nem se dá apenas numa ou a partir de uma sentença lingüística lógica, como preconizava a semântica formal. A abordagem pragmática defende a idéia de que o processo de referência é uma construção feita pelo usuário. Esse processo está totalmente envolvido em uma determinada situação de uso da língua, que também deve ser averiguada.

⁷ “Virada lingüística”, segundo Araújo (2004, p.244), refere-se ao momento em que a Lingüística passou a abranger também a linguagem, deixando de se restringir ao estudo da língua/estrutura. Isso se deu através das contribuições de teorias como a sociolingüística, a semântica da enunciação e a pragmática.

Colocando em foco o problema da referência, questionando a respeito de como nos referimos às coisas do mundo a partir da linguagem, a Lingüística se abre para mais uma perspectiva, as “abordagens externalistas”, nas palavras de Araújo (2004, p.198). Os estudos desenvolvidos após a “virada lingüística” ampliaram a problemática da língua e começaram a se preocupar com a atuação do sujeito sobre a língua e não apenas com o modo como esta se colocava para o sujeito.

A questão não é mais como atingimos o mundo pela linguagem através de proposições, e sim O QUE FAZEMOS COM A LINGUAGEM, o que a linguagem permite em termos de construção conceptual do mundo, como nosso comportamento e nossas necessidades levam a um tipo de interação lingüística com o mundo. (ARAÚJO, 2004, p.198).

À medida que foi sendo requisitado para a língua, o elemento contextual também o foi para a leitura: a interpretação torna-se um processo extremamente vinculado às condições nas quais a leitura se dá. Os aspectos pragmáticos, que foram reconhecidos e consagrados em vários estudos, entre os quais, no Brasil, os de Kleiman, fizeram a noção de leitura avançar. Nessa perspectiva, ensinar a ler não significa ensinar uma língua; significa considerar e levar o aluno a considerar a situação, significa acionar uma memória, que não apenas reconhece aspectos canônicos do texto como também permite o preenchimento de lacunas, a execução do processo de inferência e o estabelecimento de correlações.

O texto passa a ser trabalhado sob uma perspectiva mais global (não se deve ler segmentos, mas todo o texto, evitando-se a decomposição); os marcadores que evidenciam a conexão entre sentenças e, principalmente, a relação que é estabelecida entre elas (justificação, negação, contrariedade, por exemplo) são colocados em questão, não no intuito de se discutir a nomenclatura, mas de se levar o aluno a identificar e compreender a função desses marcadores nos textos. Também a polifonia foi contemplada, revelando a importância de se trabalhar as diversas vozes presentes nos textos, a fim de se mostrar ao aluno como elas podem se articular ou se confrontar, o que permitiria apreender o sentido construído no texto. Em relação a essas questões, há que se destacar os trabalhos de Ducrot, na perspectiva da semântica da enunciação, que foram assumidos, no Brasil, por vários autores, entre os quais os já citados Koch e Guimarães.

As pesquisas de Kleiman, muito integradas ao ensino, reuniram os avanços da Lingüística às premissas dos estudos cognitivos e proporcionaram um salto significativo no que diz respeito ao trabalho com a leitura. Enfatizamos, na presente pesquisa, a visão da

referida autora pelo fato de suas reflexões terem tido repercussões consideráveis e legítimas no contexto escolar (brasileiro), contribuindo sobremaneira para com o processo de ensino-aprendizagem da leitura, a partir de um trabalho voltado para o professor, para a realidade de sala de aula e com a clara ambição de modificar o quadro de ensino de leitura no Brasil.

Por fim, abordaremos a leitura enquanto prática discursiva. Mais uma vez esclarecemos que não se trata de uma vertente que surgiu com esse nome, mas de um reconhecimento da leitura que se estabeleceu a partir das contribuições de teorias como a AD.

1.3 A leitura na visão discursiva

É em Orlandi que encontramos uma vasta literatura a respeito da questão da leitura, em estreito diálogo com os estudos discursivos. A autora aplicou suas formulações à realidade da leitura no Brasil, interessando-se pelos modos de produção da leitura no meio rural, acadêmico, nas classes populares da zona urbana, na escola e na imprensa (ORLANDI, 1998a, p.14).

Tratando, assim, da leitura em diversos espaços e situações, Orlandi observou que ler evoca mais do que a língua. Para ela, o ato de leitura deve ser vislumbrado a partir do sujeito que lê e de tudo o que atua sobre esse sujeito. A autora observa que a interpretação está comprometida com a ideologia. É essa última que se impõe ao sujeito (para ele, de modo inconsciente), e que lhe determina modos de interpretar. Segundo as proposições de Orlandi (1987), não há interpretação fora da ideologia.

Trilhando os pressupostos de Pêcheux, Orlandi considera a leitura a partir da história e do discurso (história da leitura e dos sujeitos que lêem) e do diálogo do leitor com os discursos presentes no texto e com os próprios discursos que o constituem. Como pode ser constatado, o sujeito é central nessa abordagem; a leitura se dá através do sujeito que lê.

Não estamos mais no espaço da cognição; não se observam apenas as pistas textuais e os lugares para os quais elas apontam. A noção de contexto é expandida para além da situação local (trata-se do intertexto e do interdiscurso); a relação leitura/contexto significa toda a rede que o discurso convoca. Ler está atrelado a uma ação que se dá no agora, mas que recupera sempre algo preexistente (haja vista o próprio texto a ser lido); a leitura passa a ser

contemplada, sobretudo, a partir da enunciação. Ler é uma atividade enunciativa, um processo pelo qual é possível significar.

Os estudos discursivos evidenciaram, a partir de Bakhtin, as várias vozes presentes no texto, para além dos interlocutores eu/tu. O sujeito que lê se confronta não com o autor do texto, mas com as vozes que articulam o discurso materializado no texto. Daí a interação ser vista, na perspectiva da AD, como uma interação discursiva. As vozes, refletidas no texto, não são atribuídas a seres empíricos, mas a imagens nele projetadas (podemos pensar no autor e no leitor-modelo de Umberto Eco, por exemplo).

Vem do Círculo de Bakhtin a idéia da heterogeneidade discursiva, abordada por Authier-Revuz (2001) e retomada por Maingueneau (1989). Fenômenos como o uso de aspas, o discurso relatado, a paráfrase, entre outros, são evidências da inserção, no discurso, de vozes diferentes da do locutor. Além disso, também o leitor inserido no texto é uma projeção, tendo em vista que capturar cada leitor na sua individualidade é uma tarefa impossível. É nesse quadro complexo que se dá a leitura, e é levando em consideração todas essas perspectivas que a AD tenta vislumbrar a leitura.

Assim, não há possibilidade de se analisar a leitura em si mesma – não no campo da AD –, mas apenas capturar as imagens que se constroem em cada proposta de leitura. Esta, enquanto ato individual, ainda que controlada pela ideologia, tende a ser regular, mas não idêntica.

Nessa perspectiva, o que apreendemos da leitura são regularidades, modos de a leitura ser representada, que variam no tempo e no espaço. Se a leitura é instaurada num espaço discursivo, se o objeto a ser lido materializa discursos, a leitura se efetivará mediante o diálogo com esses discursos. Assim, o sentido será concebido como prática discursiva ou efeito do discurso, conforme propõe Orlandi (1987). Quando pensamos na leitura no escopo da AD, pensamos que lidamos com as projeções dos sujeitos no texto. Textos são feitos por sujeitos para outros sujeitos: ainda que produzido numa estrutura monologal, o texto prevê um tu imaginário (possível).

A relação construída entre esses sujeitos é investigada pela AD quando esta se coloca diante de um texto qualquer. Essa relação também é determinante para o desvendar do discurso ali instaurado, pois as escolhas temáticas e lexicais são comprometidas com o discurso e com a posição que se pretende instaurar para o locutor e para o interlocutor. Ou seja, a construção do texto não é aleatória, ela revela o que o texto diz do autor/leitor

colocados no texto e do universo discursivo que ali se pretende compartilhar, confrontar ou refutar.

Não discorreremos longamente a respeito da leitura no âmbito da AD, pois, por se tratar de uma das perspectivas teóricas que adotamos para este trabalho, iremos retomá-la no próximo capítulo e nas análises que seguirão. O que enfatizamos aqui é o que julgamos ser sua principal contribuição para o processo de ensino-aprendizagem de leitura.

A AD permitiu a compreensão do processo dialógico que é a leitura; deu realce ao sujeito que se coloca diante do texto, o aluno (sem, no entanto, perder de vista o lugar social, ideológico de onde ele fala). Além disso, deixou de dar primazia ao texto para enfatizar o trabalho do leitor sobre ele: é o sujeito-leitor que descobre caminhos propostos ou “despropósitos” para o texto. Compreendendo que a leitura é um trabalho com a linguagem, um processo que envolve aspectos cognitivos, sociais e ideológicos, a AD entenderá que a leitura sofre todas as coerções que são impostas à linguagem. É por isso que também a leitura revelará o discurso dominante que a circunda enquanto prática social.

Orlandi (1998a) e também Zilberman (1993) observaram que pessoas de classe social distinta lêem com propósitos diferentes. A leitura da escola, segundo as autoras, condiz com a leitura dominante e expressa o conflito de classes inerente à sociedade. A leitura autorizada controlaria as leituras possíveis, funcionando como um elemento coercitivo, ou seja, restringindo outros sentidos possíveis. Segundo Zilberman (1993), a leitura escolar, prescrita pelo livro didático, é autoritária, pois não permite o desenvolvimento da autonomia do aluno e propõe-se como algo auto-suficiente, “portador das normas lingüísticas, delegadas da ideologia do padrão culto e expressão de classes e setores que exercem a dominação social e política” (ZILBERMAN, 1993, p.21).

Ciente de que a leitura é uma atividade do sujeito e que, por isso, sofre as determinações que interpelam o sujeito que lê, a AD compreenderá que a leitura é uma construção, podendo ser várias, pois cada qual tem seu porquê e sua história. Por esse trabalho a AD reconhece que nem sempre o aluno está proposto nos textos escolares, faltando a relação identitária, tão fundamental ao processo de interpretação. Não se trata, por certo, de uma identidade estabelecida entre aluno e autor, mas de uma relação discursiva que permite ao aluno saber quem é o *ser* do texto, qual perspectiva assumir para a leitura. Como esta é um evento discursivo, só é possível ao aluno fazê-lo se ele reconhece o domínio discursivo

proposto, tanto em termos internos (intradiscursivos) quanto em termos externos (interdiscursivos).

A AD também fez serem reconhecidas as vozes que existem no texto, não somente como vozes que conferem progressão textual, que sustentam ou refutam posições, mas também como vozes que reportam a posicionamentos do mundo, que tendem a ser coerentes com princípios ideológicos e que, por isso, são polissêmicas, podendo ter sua construção de sentido alterada de acordo com o porquê da leitura. No entanto, essa polissemia pode se transformar em paráfrase se há insistência numa leitura única, tomada como legítima.

Os avanços alcançados pela AD também se refletiram no cenário escolar. Os documentos oficiais que trazem as propostas de ensino (as bases curriculares) deixam evidente a inserção de vários conceitos e princípios da AD na disciplina Língua Portuguesa, como um todo, e, particularmente, na prática de leitura (vertente que nos interessa aqui). As noções de polifonia e de interação, a recuperação das condições de produção do texto, a ênfase dada aos gêneros do discurso são alguns aspectos que podemos listar. Além disso, percebeu-se que a realidade e as experiências do aluno dialogam com o texto lido e que, por isso, deve-se considerar a bagagem que ele traz do seu meio social.

Podemos dizer que, com essas contribuições, o aluno-leitor ganhou relevo, pois a descoberta do sujeito nos estudos do discurso evidenciou que tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a leitura são, acima de tudo, eventos interlocutivos (ainda que essas “novas” perspectivas tenham sido abordadas mais de forma teórica – nos documentos e propostas de ensino – do que propriamente no cotidiano da sala de aula). O reconhecimento da interação apontou para a necessidade de práticas pedagógicas mais fecundas e menos totalitárias, a partir do momento em que se tornou admissível a pluralidade de significações. Soma-se a isso o fato de se ter compreendido que, quando a escola propõe *uma* leitura, o sentido por ela pretendido é apenas um dos sentidos possíveis.

A instituição escolar, lidando com a leitura parafrástica (reproduzida) e com a leitura polissêmica (emergência de novos sentidos), deve se organizar de modo a propor uma pedagogia que trabalhe com o aluno, que o ensine a identificar as formações discursivas que amparam um texto e, a partir delas, ler o texto, pois se admite que são as formações discursivas que “regionalizam” as posições do leitor no texto, conforme assinala Orlandi (1988). Assim, cabe à escola compreender que a leitura, como *coisa* do discurso, obedece a

princípios reguladores que tendem a ser diferentes quando são diferentes as circunstâncias da leitura (as condições de produção).

Parece-nos que foi o reconhecimento do sujeito que alavancou mudanças significativas no panorama lingüístico (sobretudo, nos estudos textuais/discursivos): o leitor deixa de ser visto como uma entidade pressuposta pelo texto, conforme afirma Bertrand (2003, p.24),

O leitor não é mais aquela instância abstrata e universal, simplesmente pressuposta pelo advento de uma significação textual já existente, que se costuma chamar de “receptor” ou “destinatário” da comunicação: ele é também e sobretudo um “centro do discurso”, que constrói, interpreta, avalia, aprecia, compartilha ou rejeita as significações.

A fala de Bertrand está situada na discussão que o autor promove a respeito da semiótica sistêmica e da semiótica da leitura. Essa última teria reintroduzido o sujeito do discurso, reconsiderando, assim, a “dimensão intersubjetiva da interlocução no ato de leitura” (BERTRAND, 2003, p.24).

O sujeito está no cerne dos estudos voltados para a enunciação, como comprovam as pesquisas de Parret (1983) e Jacques (1983). Parret (1983, p.84), ao dizer que nem sempre o enunciado dá conta da enunciação, permite-nos compreender que é o sujeito quem faz um trabalho com o enunciado e consegue recuperar a enunciação, pois somente o dado lingüístico não se mostra suficiente. Ou seja, se o enunciado apresenta marcas da enunciação, essas marcas não são completas nem auto-suficientes, requerendo um enunciador que as preencha, uma vez que, segundo o autor, há lacunas – espaços *elípticos* – que devem ser preenchidas. Seria através da *encatalise*, uma atividade de interpretação, que o sujeito conseguiria preencher as lacunas existentes nos enunciados e construir o sentido.

Em Jacques (1983) temos a idéia de co-enunciação. O autor afirma que todo enunciado prevê um enunciatário. Melhor dizendo: todo sujeito que se coloca a enunciar o faz prevendo o outro, idéia, aliás, também presente tanto na teoria da enunciação de Benveniste, para quem o *eu* pressupõe sempre um *tu*, quanto no dialogismo de Bakhtin – ainda que essa “presença do outro” ocorra em bases diferentes para os dois autores, como mostra Orlandi (1987). Essa previsão seria responsável pela cooperação que existe entre os sujeitos envolvidos no espaço de interação. Se o sujeito prevê o outro, ou seja, o conhece e reconhece,

ele propõe algo a partir de um universo comum: os conhecimentos partilhados. A construção do sentido seria possível somente mediante a interlocução.

Também as teorias da leitura se apropriaram desse avanço e compreenderam a leitura mediante a ação do sujeito-leitor, não se tratando apenas de um sujeito sociocognitivo, capaz da execução da leitura, mas de um sujeito determinado socioculturalmente que, ancorado por sua bagagem própria e peculiar, lê e constrói sentidos.

Percebemos que os avanços obtidos no campo dos estudos lingüísticos foram cruciais para os avanços no espaço escolar, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Como a escola dialoga, de certa forma, com as ciências, com o mundo acadêmico que as produz (aqui incluída a Universidade), ela – a escola⁸ – tende a incorporar as mudanças que esse último propõe.

A passagem dos pressupostos acadêmico-científicos para o espaço escolar é que parece ter sido um desafio. Isso devido às razões mais diversas: são sujeitos diferentes e com propósitos diferentes; os professores do ensino básico nem sempre estão afinados com os saberes acadêmicos e, se estão, não necessariamente conseguem reconfigurar e aplicar os pressupostos acadêmicos no dia-a-dia da sala de aula.

A disciplina Língua Portuguesa parece evidenciar esse fato. São notórias as influências das pesquisas lingüísticas na Educação. As propostas curriculares listam uma série de nomenclaturas que são advindas do meio acadêmico-científico; esses subsídios, que provêm da teoria da enunciação, da análise do discurso, da análise da conversação, dos estudos do gênero, etc., povoam os materiais de ensino e deixam evidente o diálogo que existe entre um campo e outro.

A Lingüística, no seu processo de amadurecimento e de integração a outros campos do conhecimento, amadureceu também as relações do homem com a linguagem. Entre essas relações está a leitura. Percebeu-se que o *sistema*, tomado isoladamente, é algo limitado. Ao tratar dos sujeitos da linguagem, a Lingüística se tornou interdisciplinar, legitimou os aspectos sociais e culturais.

Quanto à leitura escolar, compreendeu-se que ela é distinta de outras, já que resulta de condições de produção diferentes. Trata-se de uma imagem de leitura instaurada num campo, num domínio específico. O sujeito-leitor, por sua vez, também ali será diferente.

⁸ Por *escola* entendemos aqui a instituição voltada para o ensino básico. Excluímos de seu escopo a Universidade, uma vez que ela se coloca como um centro produtor e irradiador de conhecimentos.

Como “centro do discurso”, ele tende a ser modalizado pela realidade discursiva do espaço escolar. E é a partir dessa realidade que se deve conduzir o processo de leitura.

A AD, como parte dos estudos lingüísticos, permitiu-nos compreender a leitura como um processo. Para isso, contou com a colaboração de disciplinas outras, como as que foram aqui descritas. Reconheceu, assim, a dinamicidade inerente à atividade languageira, as recorrências e também as particularidades de cada ato de linguagem; recorreu ao campo extralingüístico para compreender a linguagem, seu sentido e o papel dos sujeitos – e de seus parceiros – diante dela. Isso sem perder de vista as determinações sócio-históricas e ideológicas que afetam o sujeito. Afinal, ele fala de um lugar social.

A leitura, seguindo os avanços da Lingüística, também se ampliou consideravelmente: de uma abordagem estrutural passou para uma mais pragmática e comunicativa, culminando com a abordagem discursiva que não apenas reconhece que os sujeitos interagem na e pela linguagem, mas também compreende que essa interação é regida por questões sociais, culturais, históricas e ideológicas. Assim, a leitura para a AD é uma construção, um efeito de sentido que tende a estar submetido às ordens do domínio ideológico e institucional. A AD reconhece o sujeito-leitor, mas entende que ele não diz sozinho, que ele é levado a interpretar de determinado modo porque é mobilizado por certa ordem do discurso.

No próximo capítulo retomaremos as contribuições da AD no que tange à leitura, procurando definir as concepções de texto, discurso, sujeito e sentido, entre outras, que assumimos no presente trabalho e buscando articular essas contribuições com categorias propostas pela semiótica greimasiana, no sentido de enriquecer e complementar a análise do *corpus*. Abordaremos também questões de ordem metodológica.

CAPÍTULO 2

“A TERCEIRA MARGEM DO RIO”: UMA DISCUSSÃO ACERCA DO APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O título deste capítulo relembra o conto de Guimarães Rosa e, mais especificamente, uma das leituras propostas para esse conto. Nela, é possível afirmar que o autor se esquivava dos eixos certo/errado, direita/esquerda, sanidade/loucura e de várias outras oposições, apontando, ao contrário, para a necessidade de algo que fique entre os pólos. Contesta, desse modo, a rigidez, as fronteiras estritas.

É pelo fato de lidarmos tanto com um objeto quanto com uma perspectiva teórico-metodológica maleáveis que recordamos o conto de Guimarães Rosa, trazendo, desde o título do capítulo, a característica principal do nosso trabalho e do lugar que necessariamente assumimos: um lugar híbrido. Tanto nosso objeto quanto nossas propostas de análise requerem essa posição: fora dos extremos e constantemente dialógica.

Passemos, então, para a exposição da nossa linha de trabalho, em termos teóricos e metodológicos, para, em seguida, destacarmos alguns conceitos que são basilares para a abordagem do tema em foco.

2.1 A análise do discurso: investigando o espaço interdiscursivo

A análise do discurso apresenta-se como uma teoria interessada no fenômeno linguageiro e, principalmente, nos aspectos inerentes a tal fenômeno – assim ela se desdobra entre o lingüístico e o extralingüístico; daí o diálogo com disciplinas como a Sociologia, a História, a Filosofia, a Antropologia, entre outras.

Tendo como marco a década de 1960, a partir dos estudos de Pêcheux, a AD se fundou como uma disciplina interessada em desvendar a(s) aparência(s) da linguagem; assim, pregava-se uma espécie de busca pelos sentidos “ocultos”, ou não-transparentes. A partir de

Pêcheux, a AD ganhou diversas contribuições e se alargou o suficiente, de modo que hoje podemos falar em *análises do discurso*, como mostra Machado (2001). A autora trata, de modo objetivo, da aparente problemática que gira em torno da nomenclatura AD e reconhece que são muitas as *análises do discurso* e que todas têm contribuições importantes e interessantes para os estudos discursivos.

Concordamos com Machado (2001) e entendemos que, quando se diz AD, é necessário especificar quais são os pressupostos que sustentam o estudo pretendido. Acreditamos que as várias análises do discurso possíveis não são, de forma alguma, um problema para os estudos lingüísticos; pelo contrário, fazem jus à amplitude e ambição próprias à referida disciplina (AD). O próprio lançamento de *Análises do discurso hoje*, coletânea, em dois volumes, organizada por Lara, Machado e Emediato (2008), que traz contribuições de autores que vão de Maingueneau a Fontanille, passando por Charaudeau, Amossy e outros, atesta essa diversidade inerente à AD.

Diante disso, pensamos que delimitar é a melhor forma de se fazer entendido e de marcar territórios numa perspectiva que se diz fronteira. Assim, a AD a que nos referimos é aquela que se esteia nos trabalhos de Pêcheux (1990) e de autores mais recentes que nele se apóiam, como Orlandi (1987, 1998a, 2005) e Coracini (2002), por exemplo. Nesse sentido, preferimos a sigla AD – mais difundida – do que ADF.

O que esta perspectiva teórica tem a nos oferecer? Não se trata, de modo específico, de uma metodologia, mas de conceitos, aspectos importantes e constitutivos da prática discursiva que nos fornecem parâmetros para construir nosso próprio instrumental de análise. Parece-nos que é na linha da dita AD que se contemplam questões que nos interessam aqui: o “jogo de imagens”, as formações discursivas e ideológicas e suas implicações, a memória discursiva, para citar algumas. Como nosso trabalho aborda o aspecto social, não temos como nos furtar de tratar dessas questões.

A AD surgiu sob o que se convencionou chamar de abordagem externalista da linguagem (ARAÚJO, 2004). Em outras palavras, como uma disciplina lingüística que se interessava em ir além da normatividade, que procurava compreender o efeito do social na língua e nos sujeitos que dela se apropriam.

Conforme afirmam Maldidier *et al* (1994, p.69),

Nascida de horizontes diversos esta lingüística do discurso procura ir além dos limites que se impôs uma lingüística da língua, fechada dentro do estudo do

sistema. Ultrapassando os limites da frase, considerada como nível último da análise na combinatória estruturalista, esforço para escapar da dupla redução da linguagem à língua, objeto ideologicamente neutro, e ao código, com função puramente informativa; tentativa de reintroduzir o sujeito e a situação de comunicação excluídos em virtude do postulado da imanência, esta lingüística do discurso se confrontou com o problema do extralingüístico.

Diante dessa realidade, a AD teve de enfrentar problemas de ordem metodológica: a interdisciplinaridade própria da disciplina fez com que os terrenos se tornassem, de certa forma, fluidos e, por vezes, distantes da Lingüística – o que gerou um questionamento em torno do “fazer lingüística” no âmbito da AD. As dificuldades de ordem teórica são notórias, especialmente quando nos deparamos com conceitos um tanto quanto maleáveis. Além disso, ao investigar o discurso, a Lingüística tende a se filiar a outras teorias que preenchem lacunas em relação a questões que, ela – a Lingüística – sozinha, não dá conta de resolver. Assim, tentar fazer uma lingüística do discurso sem tocar nesses outros territórios significa não dar conta do discurso. Pensamos que uma sistematização parece ser ainda uma carência da AD, em especial na linha pechetiana.

Apesar dessas dificuldades, julgamos que, na atualidade, a AD ainda é a teoria que nos fornece princípios relevantes para lidar com nosso objeto de estudo, contemplando a relação texto/contexto que nos interessa investigar. Entretanto, como já afirmamos, buscaremos em outros autores e/ou perspectivas teóricas subsídios para preencher as lacunas com que, provavelmente, nos defrontaremos.

A AD se opõe à idéia de discurso definido no interior de um conjunto de signos; procura observar a utilização da língua dentro de um quadro que considere a história, a ideologia, o papel das instituições e o aparecimento do sujeito no discurso (sujeito que não está imune a coerções de diferentes ordens, sendo, portanto, em grande medida, assujeitado). O discurso, definido como uma prática ou um conjunto de enunciados que obedecem a certas regularidades, será investigado enquanto um objeto mutável e analisável sob a perspectiva da história, das relações de poder e dos aparelhos ideológicos do Estado (conforme foi proposto por Pêcheux, inspirado em Althusser). As regularidades do discurso serão, assim, encontradas no interior das formações discursivas (FDs)⁹ que se articulam no interdiscurso e que são

⁹ Pêcheux & Fuchs (1990, p.163-167) consideram uma formação ideológica como “um conjunto de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos a *posições de classe* em conflito umas com as outras” (grifo dos autores). As formações ideológicas, por sua vez, comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e o que deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares, no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Dialogando com a

vinculadas a formações ideológicas (FIs). Isso, por outro lado, não implica tomar uma FD como um bloco compacto e estanque. Trata-se, ao contrário, de uma realidade heterogênea por si mesma, o que significa que seu fechamento é fundamentalmente instável, deslocando-se em função dos embates da luta ideológica (COURTINE, 1981, p.49).

A idéia de ideologia, tal como a encontramos nos estudos da AD, foi desenvolvida, principalmente, a partir dos estudos de Marx & Engels e de Althusser, como atesta Brandão (1998, p.22). Não raro uma conotação negativa foi conferida à idéia de ideologia, geralmente associada à dominação, sobretudo à idéia de uma dominação condizente com os interesses da classe dominante. Por esse viés, a ideologia foi vista como um mecanismo de segregação dos homens e de falseamento da realidade: pela ideologia o homem se imporia ao homem e conseguiria reproduzir determinados modelos de opressão.

Segundo Brandão (1998), em Marx & Engels, a idéia de ideologia está atrelada à idéia de separação entre trabalho intelectual e trabalho material (o que confere ao primeiro uma aparente autonomia); a ideologia, inerente às representações sociais e ao conjunto de idéias como um todo, seria um instrumento da classe dominante, a serviço da imposição de suas idéias. Pela ideologia se criaria uma consciência ilusória, mas com aparência de realidade que seria imposta aos membros da sociedade, como um todo, prescrevendo modos de ser, de pensar, de agir, de fazer etc. (BRANDÃO, 1998, p.21).

Já Althusser, no ensaio intitulado *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970), examina os mecanismos por meio dos quais a classe dominante busca perpetuar ou reproduzir as condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Entra aqui o Estado com seus Aparelhos Repressores (ARE), como o governo, a administração, a polícia etc, e os Aparelhos Ideológicos (AIE), como a escola, a família, a religião, entre outros. O autor destaca que “como todo funcionamento da ideologia está concentrado nos AIE, a hegemonia ideológica exercida através deles é importante para se criarem as condições necessárias para reprodução das relações de produção” (*apud* BRANDÃO, 1998, p.23).

Entretanto, na segunda parte do ensaio, Althusser desvincula-se dos AIE e passa a buscar uma conceituação da “ideologia geral” (que se distinguiria das ideologias particulares, sempre ligadas a posições de classe, independentemente de sua forma – religiosa, moral, política, jurídica). Para tanto, o autor formula três hipóteses que, segundo Brandão (1998,

semiótica do discurso, podemos entender uma FD como um conjunto de temas e figuras que materializa uma dada visão de mundo (FIORIN, 2006).

p.24-26) seriam as seguintes: 1) a ideologia é a maneira pela qual os homens vivem a sua relação com as condições reais de existência, relação essa que é necessariamente imaginária (ou seja, representada simbolicamente, abstratamente, o que supõe um distanciamento da realidade que pode levar, como consequência, à alienação); 2) a ideologia existe sempre num aparelho e na(s) sua(s) prática(s), tendo, portanto, uma existência material; 3) a ideologia tem por função constituir indivíduos concretos em sujeitos, recorrendo, nesse processo, à interpelação e ao (re)conhecimento. Assim, é somente no sujeito e por meio do sujeito que a existência da ideologia se torna possível.

Em suma, falar sobre a ideologia é mais do que descrevê-la, adotá-la, ou rejeitá-la; trata-se de apontar um ideário constituinte de uma dada sociedade e de seus grupos que tem por função manter a “ordem do discurso”, unir e segregar grupos, sustentar e diluir estereótipos. Ainda que sempre atravessada por posições de classes, a ideologia é uma forma de compreensão do mundo, de significá-lo, daí sua importância para os estudos da linguagem.

Quando se dá realce à questão da ideologia, identifica-se também o sujeito, pois não há ideologia sem sujeito e vice-versa (como vimos em Althusser). Diante desse quadro o sujeito passa a ocupar o cerne dos estudos desenvolvidos no escopo da AD. Seria esse sujeito, ideologicamente constituído, que se coloca como *eu* no discurso, sempre em relação a um *tu*.

Por se tratar de um sujeito em relação com o *outro* (não somente com o outro empírico, mas com outros discursos), o sujeito estaria imerso numa relação complexa: envolvido por todo espaço interdiscursivo (memória) e numa relação de interdependência com seus pares, pois é por meio deles que o sujeito se reconhece (como propõe Bakhtin).

Diante dessa dinâmica, a AD postula que o sujeito não é um ser que se “apropria da língua” individualmente, como afirmava Benveniste (1991), sendo, ao contrário, socialmente determinado (como propõe a teoria bakhtiniana). A idéia de um sujeito que é fonte do seu dizer não passa de uma ilusão. Assim, a negação da individualidade e a idéia de sujeição à ideologia (interpelação) fizeram com que o sujeito, na perspectiva da AD, fosse visto como um sujeito extremamente determinado, o sujeito assujeitado, sobretudo nas primeiras fases.

Essa noção determinista do sujeito também foi um dos focos problemáticos da AD. Pensava-se que a idéia de assujeitamento suprimia o sujeito da cena, por se tratar de um sujeito determinado (onde estaria a individualidade?). Concordamos com Brandão (1998, p.56) para quem, no âmbito discursivo, não se lida com o sujeito empírico, mas com a

projeção de um *eu* no discurso – “o sujeito é um efeito da linguagem”. Assim, a manifestação que apreendemos do sujeito é uma manifestação discursiva e, por isso, coletiva, social, embora aparentemente individual¹⁰. Desse modo, por mais que nos aproximemos do sujeito empírico (ser do mundo com papéis sociais), somente o apreendemos enquanto representação (social e discursiva).

Por outro lado, a noção de “sujeito assujeitado” vem, nas reflexões mais recentes da AD, sendo substituída por uma noção, digamos, mais flexível, na medida em que situa o sujeito entre o pólo individual e o pólo social. Assim, de acordo com Orlandi (1987, p.189), não existe “nem um sujeito absolutamente dono de si, nem um sujeito totalmente determinado pelo que lhe vem de fora”. Temos, assim, na produção da linguagem, um sujeito em tensão entre o mesmo (o parafrástico) e o diferente (o polissêmico).

Em linhas gerais, podemos dizer que a AD que aqui colocamos, a de origem pechetiana, é uma disciplina cujas bases políticas e sociais são notórias; trata-se de uma perspectiva que considera o discurso na sua historicidade e que, por isso, tende a propor um amplo diálogo com outros campos teóricos (Sociologia e Filosofia, por exemplo). Ainda que essa perspectiva não se volte prioritariamente para o estudo dos mecanismos intradiscursivos de produção do sentido (razão pela qual recorreremos à semiótica do discurso, como se verá na próxima seção), a contribuição que ela nos oferece é a compreensão da língua como um instrumento indissociável das relações sociais e o entendimento de que sua manifestação, sob qualquer forma de linguagem, exprime mais do que uma intenção comunicativa: trata-se de um evento tecido numa ampla rede, que dialoga com o passado e aponta para o futuro, ao mesmo tempo em que se constitui como atual.

Além disso, é a partir dessa perspectiva teórica que muitos trabalhos sobre leitura foram desenvolvidos, em especial por Orlandi, cujo nome endossa vários estudos que abordam a leitura no âmbito da AD. Por essas razões recorreremos a tal abordagem, o que não significa que negamos outras e muito menos que não reconhecemos nelas pertinência.

No que diz respeito à abordagem da leitura pela AD, Possenti (2001) afirma que essa teoria situou a leitura em duas grandes vertentes: a primeira se dedicaria à investigação acerca dos processos de produção e circulação de textos, assim, “suas questões típicas seriam

¹⁰ Lembramos que é o fato de os processos discursivos se realizarem necessariamente no sujeito (ainda que não tenham sua origem nele) que o leva a acreditar ser um sujeito enunciator, portador de escolha, intenções, decisões, logo, livre de imposições sociais, o que não passa de uma “ilusão de sujeito”, como propõe Pêcheux (1988).

relativas a quais textos circulam em quais espaços, em quais épocas e por quais razões”; a segunda se preocuparia com a produção do sentido, ou seja, com “aquilo que o texto significa” (POSSENTI, 2001, p.20-21).

Os propósitos deste estudo nos direcionam às duas vertentes. Para a primeira, porque nos propomos a identificar os textos que circulam no livro didático (e os possíveis motivos para sua inclusão); para a segunda, porque pretendemos investigar os modos de se propor a leitura. Assim, este estudo se dedica às questões do texto, da interpretação e da produção do sentido, tendo em vista que são fatores inerentes à prática de leitura.

Ao tratar da leitura a partir das contribuições da AD, assumimos que ler é interagir com os discursos presentes e manifestos no texto (além de outros, com os quais esse texto dialoga no espaço interdiscursivo), e que isso implica um posicionamento do sujeito diante daquilo que lê. Em outras palavras: ler significa mais do que acessar os sentidos depositados no texto; significa construir sentidos, dialogar com aquilo que é lido. A partir dessa postura teórica entendemos que há diversas leituras possíveis para um texto e que estas são determinadas pelas condições de produção nas quais a leitura se dá. Desse modo, admitimos que mesmo havendo leituras previstas, ou seja, um certo controle sobre a leitura, não se pode controlar totalmente essa atividade, pois, como afirma Orlandi (1987), é sempre possível a emergência de outros (diferentes) sentidos.

Se a leitura sofre determinações históricas, sociais e culturais, regidas por um conjunto de idéias condizentes com as diferentes classes que constituem uma dada sociedade numa dada época, devemos considerar que pessoas de classes sociais distintas tendem a ler com diferentes propósitos e construir sentidos diferentes. Porém, não podemos perder de vista que, se há, numa formação social, tantas formações ideológicas quantas forem as classes que a constituem, a formação ideológica dominante é a da classe dominante. São, afinal, suas idéias, seus valores, conceitos e preconceitos que tenderão a ser impostos como sendo os melhores – mais corretos, mais legítimos – para todos.

Essas idéias, corroboradas por autores como Fiorin (2005b), Soares (1995) e Orlandi (1988), problematizam ainda mais a leitura escolar: o ensino de leitura na escola é arbitrário (ORLANDI, 1995), sendo coerente com o discurso da classe dominante. Isso funda a dicotomia leitura legítima e não-legítima ou, ainda, autorizada e não-autorizada. Quando consideramos como legítima uma determinada forma de saber, fatalmente excluimos outras, geralmente consideradas não sistematizadas, e, por isso, relegadas ao *não-saber*.

Coracini (2002) também aborda a leitura e a questão do sentido como um processo discursivo. A autora afirma que a leitura é sempre diferente não somente de indivíduo para indivíduo, mas também com relação ao mesmo indivíduo que lê algo. No seu entender, pelo fato de o indivíduo ser mutável, o sentido de um texto não será jamais o mesmo: os sentidos são “sempre e inevitavelmente novos” (p.16). Entretanto, inspirada em Foucault, diz que o texto é um produto ideológico, controlável por sujeitos *submersos* num determinado contexto sócio-histórico. Partindo dessa premissa, considera que a construção do sentido é determinada por convenções institucionais e sociais que configuram a linguagem, a relação texto-autor-leitor, os comportamentos e as atitudes:

Nessa perspectiva, não é o texto que determina as leituras, [...] mas o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente [...] mas participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso. (CORACINI, 2002, p.18).

Se consideramos que a leitura, enquanto prática discursiva, é atravessada por determinações sócio-históricas – e mesmo pelo inconsciente (embora não pretendamos aqui trabalhar com essa vertente) –, podemos entender que se trata de uma prática regulada, controlada, ou seja, não é possível ler sem a obediência a certas convenções impostas pelas condições de leitura (situacionais e institucionais) e pelos sedimentos de leituras já feitas.

A AD tem por intuito identificar e interpretar as restrições que o discurso sofre (e que também impõe). Como afirma Possenti (2001, p.22), para a AD é consensual que um discurso não circula nem livremente nem em qualquer lugar. Ou seja, para a AD, de alguma forma, interessa especificar em que medida cada fator funciona como uma restrição sobre o discurso, seja sobre sua circulação, seja sobre sua interpretação.

Quando o livro didático propõe um modo de leitura, direcionando-o a partir de exercícios de interpretação textual, ele propõe um sentido a ser atribuído a determinado(s) texto(s). Entendemos, juntamente com Orlandi (2005), que o sentido é consequência de regularidades sedimentadas ao longo do tempo, da relação entre textos (intertextualidade) e das condições de produção e de emergência desses textos. As regularidades de leitura são chamadas por Orlandi (1988) de “leitura parafrástica”, conceito que designa as leituras reproduzidas; no pólo contrário, a autora identifica a “leitura polissêmica”, que consiste nos sentidos não esperados que surgem do processo de leitura. Dentro desse quadro, acreditamos que o manual didático, em linhas gerais, propõe uma leitura parafrástica, uma leitura

reproduzida e a ser reproduzida, determinando o lugar que o aluno deve assumir perante o texto, ou seja, regulando sua prática de leitura (didatizando-a).

Entendemos que o discurso rege o texto e nele se manifesta (se materializa) e que é partir da prática discursiva que se pode produzir e atribuir sentido(s). Pêcheux (1990) afirma que o discurso é determinado pela ideologia: a determinação ideológica constituiria o sujeito e, conseqüentemente, tudo o que ele produz, reproduz e transforma. Assim, também a leitura responde à ideologia. Nessa linha de pensamento, entendemos que a leitura e suas formas, suas representações em diferentes instâncias, entre elas a escola, são de *tal* modo porque estão sob a égide da ideologia: geralmente, a ideologia dominante (a da classe dominante).

Na linha que escolhemos para desenvolver este trabalho não podemos deixar de reconhecer, juntamente com Foucault (1996, p.8-9), as restrições que regulam as práticas sociais:

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

De acordo com o pensamento foucaultiano, o discurso é algo extremamente regulado e também regulador. Apreender os mecanismos que ditam modos regulares de se produzir determinado discurso significa acessar as condições que permitem a emergência, a reprodução, a permanência ou a transformação de determinadas práticas discursivas.

Chartier & Hebrard (1995) falam do caráter social da leitura. Os autores abordam os discursos sobre a leitura em diversas instituições: instituição escolar, religiosa, literária, política, dentre outras, observando que todas dispõem de mecanismos de produção e controle, que legitimam certas leituras e excluem outras.

No caso da leitura escolar, a que nos interessa no presente estudo, o livro didático se constitui como um mecanismo regulador e controlador da produção da leitura, sendo ele mesmo também regulado pelo ideal de leitura que impera na instituição escolar, o que, por outro lado, não impede que outras leituras – não previstas – possam emergir (se aceitamos o postulado de Orlandi de um sujeito em tensão entre o pólo individual e o pólo social).

Assim, se, por um lado, a leitura é algo dinâmico – o tempo, os sujeitos, os lugares da leitura, os modos da leitura, o porquê da leitura, todos esses fatores fazem com que ela seja não uma, mas várias possíveis –, não podemos, por outro lado, ignorar que há leituras legítimas e não legítimas – ou legitimadas e não legitimadas – dentro da instituição escolar.

De qualquer modo, para que haja leitura é preciso que haja um objeto a ser lido e a possibilidade da construção de sentidos a partir desse objeto. Assim, a leitura está embasada em pelos menos três pilares: o texto, o sentido e o sujeito. Não há leitura sem alguém que se coloque a ler; não há sentido que não se manifeste através de alguma forma de linguagem; assim como não há sentido que não venha senão de sujeitos.

2.2 AD, leitura e escola: entre sentidos, textos e sujeitos

Tendo em vista a complexidade do processo da leitura, como tentamos ilustrar acima, exporemos, a seguir, o que entendemos, neste trabalho, por sentido, texto e sujeito (ou sujeito-leitor).

O sentido tem sido objeto de estudo de vários autores. Mari (1991), por exemplo, ao tratar do sentido, faz um percurso teórico que recupera as primeiras formulações a respeito da significação, pois já ali estaria uma noção de sentido e para o sentido. O autor relembra o pensamento de Pierce (que trata do signo e do interpretante), passa também por Frege, retomando as noções de sentido, referência e representação, e por Saussure, que, segundo Mari, avança ao observar o signo em funcionamento no interior de uma língua natural. De acordo com o estudo de Mari, a idéia de signo gerando significação, o signo funcionando como aquele que representa algo, que está no lugar de alguma coisa, já nos orienta para um entendimento a respeito do sentido – que no pensamento dos teóricos que trataram dos signos e de suas funções estaria vinculado ao signo e a seus referentes.

Mari estabelece três dimensões para tratar do sentido: o *sistema*, o *sujeito* e a *história*. O *sistema* seria a normatividade, a língua. Esta guardaria o sentido; nas suas possibilidades de estruturação o sentido seria construído e ali estaria depositado. Conforme afirma o autor, o sentido estaria relacionado a propriedades lógicas (à forma lógica de uma frase, por exemplo).

Quando se diz que o sentido vem do *sujeito*, assume-se a concepção de que o sujeito é o centro de produção do sentido. Nesse âmbito se encontrariam também as convenções comunicativas nas quais o sujeito estaria submerso; essas convenções seriam indispensáveis à interpretação.

Por fim, temos o sentido como advindo da *história*. Nesse aspecto são contemplados os fatores econômicos, culturais, políticos e ideológicos. Identifica-se que a língua tem um vínculo estreito com a história e que, agindo esta última sobre aquela, a história seria determinante na e para a construção do sentido.

Mari (1991) expõe cada uma dessas dimensões não para dizer que o sentido estaria em um desses componentes, mas para justamente dizer que o sentido é oriundo das três dimensões citadas. Assim, elas se implicam na construção do sentido. A discussão que o autor promove não tenta colocar o sentido como sendo *x*. Mari deixa claro que se trata de um conceito aberto e que ainda tem muito para ser discutido e sistematizado no campo dos estudos lingüísticos, carecendo de mais e maior desenvolvimento teórico.

Já em Orlandi (2005), o sentido é tomado como um efeito do discurso. Assim, o sentido estaria sujeito a todas as determinações que perpassam o discurso: a história, a memória, as relações de poder, os sujeitos, os lugares etc. Notemos que o conceito de Orlandi dialoga com a noção de Mari. Ambos os autores consideram as perspectivas múltiplas que interferem, ou melhor, que são inerentes à possibilidade de construção do sentido. Ainda a respeito do sentido, Orlandi (2005) afirma que ele está em íntima relação com a ideologia. A autora aproxima a interpretação da ideologia e é categórica ao afirmar que a interpretação é um trabalho ideológico. Para a autora, o sujeito é levado a significar. Em outras palavras, “há uma injunção à interpretação”:

É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade. (ORLANDI, 2005, p.22).

Podemos observar que a referida autora destaca a questão da ideologia, que, no seu entender, está no cerne das relações do sujeito com o sentido, isto é, das possibilidades de o sujeito fazer *sentido*. Se pensarmos que a ideologia se manifesta na materialidade do texto, em todas as formas de linguagem, enfim, que ela interpela o sujeito e lhe dá uma consciência de “ser social”, podemos dizer que o sentido – que permite ao homem se relacionar com os sentidos depositados e constantemente transformados através do trabalho com a linguagem – só *faz sentido* quando calcado num domínio ideológico. Diante dessas colocações,

percebemos que não é viável uma delimitação acerca do sentido; antes, devemos considerar “lugares” para vislumbrá-lo.

De qualquer forma, falar de *sentido* é uma tarefa complicada e, acreditamos, ainda não esgotada pelos autores que se debruçaram, de algum modo, sobre a questão. O que percebemos é que é possível apontar os fatores que influenciam o sentido – que só existe quando alguém o constrói. O sentido por si só parece não existir. Nessa perspectiva, se há fatores que estão, direta ou indiretamente, relacionados à construção do sentido por determinado sujeito, acreditamos que, para tratar de algo tão complexo, é preciso recortar: adotar uma dada postura e, a partir dela, buscar compreender o processo de construção do sentido que ocorre na leitura.

Tendo em vista nossas escolhas teóricas, parece-nos pertinente tratar de questões relacionadas à ideologia e a seus efeitos no discurso. Certamente, ao fazer esse recorte, excluímos outras abordagens possíveis, o que julgamos inevitável, dados os limites de tempo e espaço desta pesquisa para tratar de um assunto tão complexo.

Entendemos que as formações ideológicas ou, mais especificamente, a FI dominante num determinado contexto interfere sobremaneira nas possibilidades de construção do sentido. Ela rege aquilo que pode e deve ser compreendido (e como pode e deve ser compreendido). Em outras palavras: essa FI seria o alicerce ou a autoridade que determina os sentidos possíveis para determinado texto, sendo materializada pelas formações discursivas que representam na/pela linguagem os “lugares” de onde o texto foi gerado – ficção, história, religião etc.; lugares que devem ser percebidos para que haja pertinência quanto à interpretação¹¹.

Se assumimos que o sentido é construído no texto, que é necessária a presença do leitor para que o sentido apareça, é certo também que os sentidos possíveis são amparados pelos sentidos já construídos, sedimentados, depositados na memória, ou seja, no espaço interdiscursivo. Assim, é possível afirmar que os limites, as margens para a construção do sentido são dadas no texto, mas também o antecedem, pois obedecem aos princípios discursivos, e vão além dele, porque sofrem a intervenção do leitor.

Diante desse quadro, podemos afirmar que o sentido é uma elaboração, um processo. Talvez venha daí a dificuldade de delimitá-lo e sistematizá-lo. Na verdade, o

¹¹ Tomamos aqui os termos *interpretação* e *compreensão* como sinônimos, buscando maior simplicidade e, principalmente, considerando o fato de a nomenclatura não ser o foco da nossa discussão.

sentido pode ser vislumbrado de perspectivas diversas e apresentar facetas diferentes de acordo com essas perspectivas. No escopo da AD, o sentido é compreendido como uma ação, uma construção que ocorre no espaço discursivo situado entre os interlocutores. Desse modo, para a AD não há possibilidade de falar de sentido sem falar de sujeitos – sujeitos ancorados em formações discursivas que remetem a uma dada formação ideológica.

Se não há sentidos que provenham tão somente de *um* sujeito, há construções (tanto elaboração quanto interpretação) que são feitas a partir da relação entre parceiros, ou seja, a partir da interlocução; logo, podemos dizer que o sentido é co-construído, retomando o pensamento de Jacques (1983).

Passando agora à discussão a respeito do texto, esclarecemos que, na nossa concepção, o texto não pode ser concebido apenas como uma reunião de palavras organizadas, em que os sentidos são previamente depositados (e ali permanecem inertes). Quando falamos em texto, falamos da manifestação do discurso, da organização que este assume quando um sujeito se situa diante da linguagem, com ela trabalha e a partir dela significa. O texto não é para nós apenas um conjunto de sintagmas. Nessa perspectiva, assumimos o mesmo ponto de vista da semiótica greimasiana, quando esta considera como texto tanto aquele que se manifesta verbalmente, quanto o que é expresso pela linguagem não-verbal (visual, sonora, tátil etc). Ou seja, texto é tudo aquilo que é dotado de significação, independentemente da linguagem em que se manifesta.

Ao buscar definir o que é texto, Koch (2003, p.25-26) discorre sobre algumas noções que recobriram esse vocábulo ao longo do tempo. Segundo a autora, conforme a perspectiva teórica e/ou o autor adotado, o texto tende a assumir acepções muito variadas. Assim, até os nossos dias o texto já foi concebido como “unidade lingüística superior à frase”, “sucessão ou combinação de frases”, “cadeia de pronominalizações ininterruptas”, “cadeia de isotopias”, “complexo de proposições semânticas”. No âmbito da pragmática, o texto foi concebido como “seqüência de atos de fala”, “fenômeno propriamente psíquico, resultado de processos mentais”, “atividade global de comunicação”. Já no domínio da lingüística textual, avançou-se consideravelmente no estudo do texto, ampliando-se, sobremaneira, a noção desse objeto.

Nessa perspectiva, o termo *texto* pode ser tomado tanto num sentido amplo (qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano: um filme, uma música, uma escultura etc), quanto num sentido estrito (como manifestação lingüística do discurso). Trata-

se, nesse caso, de “qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão” (FÁVERO & KOCH, 1983, p.25).

Apesar desse alargamento da noção de texto, observamos que a lingüística textual ainda privilegia o texto verbal: a definição (estrita) de texto, aquela com que trabalha a referida teoria, aparece, via de regra, atrelada à linguagem verbal, o que fica patente na definição proposta por Koch (2003, p.26), para quem a “produção textual é uma atividade verbal”, sendo, pois, o texto destinado à interação entre parceiros através da manifestação verbal.

No âmbito da presente pesquisa, a partir da discussão empreendida acima, entendemos o texto como a materialização do discurso na e pela linguagem. Ou seja, tomamos texto como tudo aquilo que pode significar, independentemente de sua forma de expressão (verbal ou não verbal). Em linhas gerais, podemos dizer que o texto, na perspectiva teórica que assumimos, se apresentaria para nós mais ou menos como expomos no seguinte esquema:

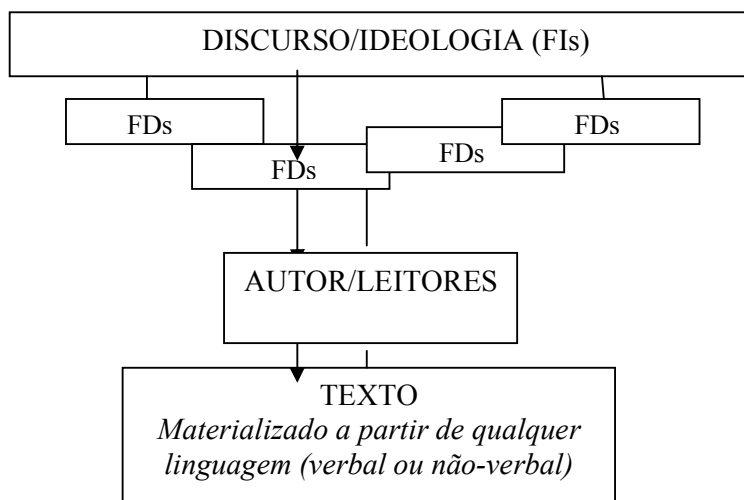


Figura. 1 - Esquema do processo de materialização do discurso em texto.

Notemos que as flechas atravessam os campos, o que evidencia um processo, com uma necessária conexão entre os elementos que o integram. Do discurso ao texto, há um percurso que vai do interdiscurso (espaço da memória discursiva) ao intradiscurso (espaço textual) e que atravessa a instância daqueles que produzem sentido (autor/leitores). Assim, o

discurso não está fora, está no texto, sendo trabalhado através da linguagem e, dessa forma, obedecendo aos espaços das FDs (e da FI que materializam).

Nesse sentido, concordamos com a semiótica greimasiana quando ela afirma que o texto tem um plano de conteúdo (o do discurso) e um plano de expressão (verbal ou não-verbal)¹². Assim, no momento em que, no simulacro metodológico, ocorre a junção desses dois planos, temos a textualização. O texto é, pois, uma unidade que se dirige para a manifestação (FIORIN, 2003).

Quanto ao sujeito-leitor (um dos pilares do sentido), podemos dizer que este é considerado, na perspectiva atual da AD, como um sujeito que dialoga com o discurso e a partir dos discursos que o constituem. Assim esse sujeito não é, de forma alguma, passivo. Trata-se de um leitor ativo que coloca sua história de vida e de leitura naquilo que lê. Ainda que nos deparemos com as ditas “leituras erradas” (não amparadas nas informações que o texto fornece), estamos diante de uma leitura, de uma construção de sentido.

A lingüística do discurso, ao inscrever a história na Lingüística, recupera o sujeito (e também a situação de interação com o outro). Quando se abre espaço para discutir a enunciação, identifica-se, necessariamente, o sujeito do discurso. Este é distinto do sujeito empírico. Assim, cabe distinguir quando falamos do sujeito, o ser do mundo (ou ser empírico) e o sujeito projetado na cena discursiva.

O sujeito do discurso é dialogal, ele está numa interação ininterrupta com outros sujeitos e com linguagens construídas pelos sujeitos. O sentimento de *único* e *individual*, que comumente é agregado ao vocábulo sujeito, é também um efeito do discurso, uma vez que é impossível pensar-se em sujeito como univocidade. Isso se deve ao fato de a subjetividade (um efeito do discurso) estar assentada numa “permissividade” do discurso e ser condicionada ao trabalho com a linguagem (que também não é *una*).

Pensar em sujeito remete a um acontecimento inerente ao discurso, à polifonia. A partir do pensamento de Bakhtin e também da contribuição de Ducrot (que retoma Bakhtin), fica evidente que, num evento lingüístico qualquer, várias vozes falam, ainda que implicitamente: há seres (entendidos como pontos de vista) que sustentam aquilo que é dito (os *enunciadores* de Ducrot, com os quais o locutor – aquele que se responsabiliza pelo dizer

¹² Lembremos ainda os textos sincréticos, que combinam duas ou mais linguagens, como é o caso, por exemplo, dos quadrinhos e do texto cinematográfico (filme).

– se identifica ou não). Esse evento polifônico, como se vê, faz referência não aos sujeitos empíricos, mas aos seres do discurso.

Já quando tratamos do sujeito-leitor da escola, temos acesso a uma projeção discursiva, uma imagem e/ou representação do aluno (no nosso caso, o do Ensino Médio). Esse aluno, através da leitura, se torna um indivíduo instrumentalizado por alguma forma de saber. A leitura permite e organiza esse *saber*, possibilitando ao sujeito se reconhecer e ser reconhecido como sujeito. O sujeito-aluno experimenta o mundo e os *saberes* na vida escolar. Certamente esse processo não ocorre apenas na escola ou em uma etapa da vida; trata-se, antes, de um *continuum*, algo ininterrupto, pois os saberes agem sobre os sujeitos e são buscados por estes, em virtude da necessidade de congregação humana: é preciso estar em algum lugar, ter o sentimento de pertencer a algo.

É pela leitura (e aqui tratamos de leitura em sentido amplo: interação com o mundo, por exemplo) que é possível ao sujeito ter acesso ao conhecimento, a qualquer forma de conhecimento. Essa busca, incessante e às vezes até inconsciente, se dá no âmbito do discurso, pois não há construção do sentido nem nenhuma possibilidade de interação que não ocorra alojada em algum discurso. Diante dessa realidade, podemos dizer, juntamente com Foucault (1996), que a construção do conhecimento se dá na ordem do discurso e que, por isso, o conhecimento somente o será quando amparado pelas restrições e coerções do discurso. Um dos mecanismos de controle do discurso, de acordo com Foucault, é a “vontade de verdade”.

Procurando fazer dialogar nossas discussões com o pensamento do filósofo, podemos entender que a prática de leitura é uma atividade discursiva, fortemente vigiada e também regida pela “vontade de verdade”.

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 1996, p.17).

O pensamento acima exposto nos permite dizer que a busca pelo conhecimento não é totalmente controlável pelo sujeito, pois existe um forte arranjo social que se sobrepõe a ele. Desse modo, a leitura e o modo como ela é imposta e distribuída na escola nos

evidenciam uma das formas possíveis e legítimas de se adquirir o conhecimento (ou o *saber*). O instrumento que permite a apropriação do conhecimento é a linguagem, pois é esta que viabiliza o diálogo entre sujeitos.

Orlandi (1988, p.19) afirma que o sujeito não se apropria da linguagem de modo individual (contestando, dessa forma, o pensamento de Benveniste): “a forma dessa apropriação é social” (como diria Bakhtin). Na esteira de Pêcheux, a autora assevera que, quando o sujeito se apropria da linguagem, ele realmente tem o sentimento de *único* – nas palavras dela, de exclusividade –, mas isso não passa de uma ilusão discursiva (a *ilusão de sujeito*, proposta por Pêcheux); e reitera: o sujeito sempre se coloca retomando sentidos preexistentes.

Diante disso, podemos identificar a “vontade de saber” e a “vontade de verdade” (formas de controle do discurso) como aspectos inerentes também à leitura. Mais do que isso, a leitura se constitui como a prática que carrega os sentidos já construídos (preexistentes) e, por estes mesmos, já delimita a possibilidade de construção de novos sentidos, atuando como uma margem permissiva.

No âmbito escolar, a leitura é mediada por uma disciplina (o ensino de leitura é tradicionalmente imposto à Língua Portuguesa, embora, em tese, essa prática ocorra em todas as disciplinas). Essa disciplina, por si só, já representa um conjunto complexo e sistemático de ensinamentos que estabelece o “correto” e o “errado”, cerceando, dessa forma, também a construção do sentido. Tendo em vista o diálogo escola/sociedade, a leitura ensinada no âmbito escolar será uma das leituras que permitirão ao sujeito-leitor conhecer, reconhecer e interagir com formas de conhecimento e saberes socialmente partilháveis.

Conforme afirma Foucault, é no interior de uma disciplina que são reconhecidas proposições verdadeiras e falsas. Ainda de acordo com o autor, “o erro só pode surgir no interior de uma prática definida” (FOUCAULT, 1996, p.33). *Verdade e mentira, certo e errado* são conceitos oscilantes e estritamente vinculados à disciplina e à sua sistematicidade, às suas proposições. Se a leitura do livro didático está situada numa disciplina, ela é uma leitura socialmente aceita, controlada pela instituição escolar e sistematizada de modo que atenda às demandas sociais.

O sujeito-leitor do livro didático é o aluno: alguém inserido na normatividade da escola e que comunga com os saberes que esta instituição fornece. Esse aluno-leitor entra na cena do discurso quando se coloca diante de um texto qualquer no âmbito escolar e interage

com sujeitos diversos: os professores, os editores, o mercado editorial, os autores do livro didático, as políticas públicas, e com as próprias imagens de alunos, delineadas quando da elaboração do material didático.

Segundo Mari (1991, p.26-27),

Não há emergência do sujeito fora das condições históricas específicas, o que torna possível uma conjuntura ideológica singular (certas propriedades de produção, da relação capital/trabalho, da organização social e cultural etc.) que vai determinar o que pode e o que deve ser dito. Como condição na linguagem o sujeito flutua assim entre compromissos aléticos (o que pode dizer) e compromissos deonticos (dever dizer) e é nessa flutuação e pela própria opacidade dos limites desses compromissos que se estabelece a tensão que mais uma vez marca o sujeito.

Podemos perceber na fala de Mari que o sujeito, por ser constituído mediante a linguagem (sendo esta recoberta por discursos que, por sua vez, se materializam em textos), não é diferente desta. O sujeito precisa de condições para se fazer existir (assim como a linguagem), precisa e instaura o *outro* quando se faz existir e deve obedecer a certos procedimentos para que sua existência seja pertinente e legítima (assim como a linguagem).

O sujeito se apresenta para nós como alguém interpelado pela ideologia, alguém que se move e é movido por saberes que flutuam na sociedade. O sujeito, um ser dialógico, está em interação com seus pares – não somente próximos, mas também distantes (distantes no tempo e no espaço). O sujeito se apropria do capital simbólico vigente na sociedade e, por isso, está conectado à história, à memória e à ideologia. O sujeito do discurso, a imagem projetada quando alguém se apropria da linguagem e instaura uma imagem de si e também do outro (AMOSSY, 2005), não corresponde totalmente ao *ser do mundo*, mas às expectativas desse *ser*, representações e estereótipos.

Assim, a AD não dá conta do ser empírico, mas da representação que este assume no discurso. O sujeito-leitor que é investigado é a representação de aluno veiculada no livro didático; e a leitura ali proposta não é a leitura tal como realizada pelo aluno, mas uma representação de leitura. São, em suma, imagens, fatos discursivos – e não verdades ontológicas – que dialogam com o social.

É de Pêcheux (1990), ao tratar de *condições de produção* do discurso, que temos a idéia do “jogo de imagens” que se dá nas práticas discursivas. O autor considera que o processo de produção do discurso não se dá apenas no nível lingüístico, sendo imprescindível

levar em conta o lugar dos sujeitos que se comunicam e do objeto do discurso. Ou seja, suas projeções no discurso.

Partindo do esquema de comunicação proposto por Jakobson, Pêcheux expressa sua posição acerca das condições de produção do discurso. Afirma, assim, que o discurso não deve ser entendido como simples transmissão de informações, mas como “efeito de sentidos” entre **A** e **B**, que são lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares esses que são representados por uma série de formações imaginárias: a imagem que o falante tem de si, a que tem do seu ouvinte, etc. Essas imagens, que intervêm a título de condições de produção do discurso, incluem também o referente (o contexto, a situação na qual aparece o discurso), uma vez que se trata de um “objeto imaginário” e não da realidade física. Portanto, no seu entender, “existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações)” (PÊCHEUX, 1990, p.79-87).

As representações construídas nos/pelos processos discursivos resultam da memória discursiva dos sujeitos, das percepções que os atravessam, do “já dito” e do “já ouvido” que são sempre atualizados no discurso. Nesse sentido, elas (as representações) não condizem necessariamente com os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos (empíricos). Trata-se, como dissemos, de imagens projetadas no discurso e que o constituem: não há discurso que se construa fora dessas condições de produção. Através dessas imagens, podemos vislumbrar o discurso na sua historicidade, visto que as representações são heranças dos “já-ditos”.

Diante desse quadro, podemos situar o sujeito-leitor. Sua imagem – bem como a imagem da leitura (que é configurada em função desse sujeito) – é uma projeção que se constitui de tal ou tal modo em função da imagem “já-dada”, necessária a essa prática discursiva. Assim, no âmbito da escola, as imagens do aluno e da leitura remetem aos papéis requisitados por essa instituição. O aluno e todos os sujeitos envolvidos na prática educativa criam imagens de si e do outro de acordo com as regras sócio-discursivas configuradas no interior da escola.

2.3 A semiótica greimasiana: estudando os mecanismos intradiscursivos

Considerando que a AD toma o texto prioritariamente como um objeto histórico, observando sua relação com o contexto (com o sujeito, com a ideologia), e que isso, de certa forma, não contempla os mecanismos intradiscursivos de construção do sentido – o que o texto diz e como faz para dizer o que diz –, buscaremos subsídios na semiótica do discurso (ou semiótica greimasiana) para examinar o texto, prioritariamente, como objeto de significação.

Assim, a exemplo de trabalhos desenvolvidos por Barros (1999), Fiorin (2005b) e Lara (2004, 2007) procuramos somar essas duas vertentes teóricas no intuito de melhor investigar as relações intra e interdiscursivas de nosso objeto de estudo. Nosso interesse pela referida teoria se justifica pelo fato de ela apresentar métodos e técnicas adequadas à chamada análise interna do texto, procurando, assim, “chegar ao sujeito por meio do texto” (BARROS, 2002, p.13).

A semiótica interessa-se pelas condições de apreensão da significação, situando o texto e suas estruturas organizadoras no centro de suas investigações, como propõe Bertrand (2003, p.11). No entanto, restringiremos nossa abordagem da teoria desenvolvida por Algirdas Julien Greimas a algumas noções que dialogam mais diretamente com nosso trabalho e que consideram dois aspectos fundamentais: de um lado, os contratos que se estabelecem entre enunciador e enunciatário; de outro, os cruzamentos discursivos (intertextualidade) decorrentes das determinações sócio-históricas (relação texto/contexto), o que se aproxima dos princípios propostos pela AD, como vimos em itens anteriores.

O primeiro aspecto mencionado refere-se aos procedimentos de que o enunciador (ou autor implícito) se serve para construir o seu fazer-persuasivo-discursivo, a fim de convencer o enunciatário (ou leitor implícito) a aceitar o contrato de leitura proposto. Na análise que faz de gramáticas e dicionários, em busca do “discurso da norma”¹³, Barros (1999, p.6) propõe, no que tange a essas relações contratuais, dois blocos principais de

¹³ Trata-se do projeto *Conceitos e imagens da norma no português falado no Brasil: o discurso da gramática*, que foi desenvolvido, no quadro de um projeto mais amplo de cooperação entre Brasil e França (CAPES/COFECUB). As categorias semióticas que adotamos no presente trabalho são calcadas na metodologia proposta pela autora (vide BARROS, 1999), uma vez que ela se mostrou bastante produtiva para o exame de gramáticas e dicionários no projeto em questão.

procedimentos: o das modalizações dos sujeitos e objetos envolvidos e o das projeções enunciativas de pessoa e de tempo.

No que se refere à categoria de pessoa, o *eu* ocorre quando alguém se diz *eu* e conseqüentemente instaura um *tu*. Fiorin (2005a, p.41) afirma que a categoria de pessoa “é fundamental para que a linguagem se torne discurso”. Ainda segundo o autor, são dois os mecanismos que instauram a pessoa no discurso: a *debreagem* e a *embreagem*.

A *debreagem* de pessoa é o processo pelo qual o *eu* da enunciação se projeta no enunciado seja como um *eu* (*debreagem* enunciativa), seja como um *ele* (*debreagem* enunciva). Em relação ao tempo, teríamos também um *agora* (*debreagem* enunciativa) e um *então* (*debreagem* enunciva)¹⁴. O modo como as categorias de tempo e pessoa são projetadas no enunciado constroem certos efeitos de sentido, como o de objetividade (*debreagens* enuncivas) e o de subjetividade (*debreagens* enunciativas), ou de maior afastamento e proximidade da enunciação, respectivamente. Como afirma Lara (1999, p.98), inspirada em Fiorin:

A instalação de simulacros do eu-aqui-agora enunciativos, com suas apreciações de fatos, cria um efeito de subjetividade, ao passo que a eliminação das marcas de enunciação, isto é, da enunciação enunciada, faz com que o discurso produza um efeito de objetividade, uma vez que se constrói apenas com o enunciado enunciado.

Se a *debreagem* cria oposições no discurso (*eu/ele*, *agora/então*, *aqui/lá*), um outro procedimento – a *embreagem* (que também pode ser enunciativa ou enunciva) – consiste, ao contrário, na neutralização dessas oposições. Trata-se, por exemplo, na categoria de pessoa, de um *eu* que fala como *ele*, ou, na categoria de tempo, de um presente empregado no lugar de um pretérito, de um futuro utilizado ao invés do presente etc. Tal mecanismo é responsável por diferentes efeitos de sentido no discurso.

As modalidades, por sua vez, são basicamente quatro: o *querer*, o *dever*, o *poder* e o *saber* (BARROS, 2001, p.51), incidindo seja sobre o *fazer* do sujeito (modalização pelo *fazer*), seja sobre sua relação com os objetos de valor com os quais ele quer entrar em conjunção ou em disjunção (modalização pelo *ser*). Já os valores inscritos nos objetos – o que os torna objetos de valor – podem ser *éticos* (envolvendo a dicotomia certo vs errado), *estéticos* (incidindo sobre aspectos sensoriais, como beleza e sonoridade) ou *afetivos*.

¹⁴ Há também a categoria de espaço (*aqui* vs *lá*), que não será abordada no presente trabalho por não se mostrar relevante para os nossos objetivos.

Será, em suma, a análise das categorias descritas acima que nos permitirá apreender as estratégias de persuasão colocadas em jogo no contrato estabelecido entre enunciador e enunciatário, o que, naturalmente, envolve o *fazer-crer*.

Quanto ao segundo aspecto fundamental apontado – o das determinações sócio-históricas dos manuais em questão –, Barros (1999, p.16-17) propõe duas vertentes no quadro da teoria semiótica: o exame da semântica do discurso e o estabelecimento de relações intertextuais.

No que diz respeito às relações intertextuais, a questão que se coloca é a de pensar o contexto como outros textos com os quais o texto em exame dialoga, seja esse diálogo harmônico ou polêmico. Essa questão será complementada pela relação que se estabelece com o contexto mais amplo (sócio-histórico-ideológico) proposto pela AD. Já no âmbito da semântica do discurso, cabe estudar os temas – e, quando pertinente, as figuras – que se organizam em percursos (temáticos e/ou figurativos) e permeiam o discurso dos manuais. Lembramos que figuras são termos que remetem a algo do mundo natural (árvore, sol, brincar, vermelho etc), enquanto os temas organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural (elegância, vergonha, raciocinar, suave etc) (FIORIN, 1989).

Os discursos podem ser predominantemente figurativos (o texto literário, por exemplo) ou preponderantemente temáticos (como é o caso do manual didático). Assim, como estamos lidando com um discurso temático por excelência, interessa-nos observar a recorrência de certos temas, o que nos permitirá vislumbrar aquilo de que fala o discurso e o modo como esse dizer é assumido (ideologicamente) na relação entre enunciador e enunciatário. Com o exame mais acurado, via semiótica greimasiana, dos mecanismos intradiscursivos de constituição do sentido nos LDs, complementaremos a análise dos procedimentos interdiscursivos proposta pela AD.

2.4 Passos metodológicos: abordando o livro didático

Nossa escolha pelos títulos *Português: de olho no mundo do trabalho*, de Ernani Terra e José de Nicola, e *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (ambos em volume único para o Ensino Médio), justifica-se pelo fato de que ambos se fazem presentes, com bastante regularidade, na lista de livros aprovados pelo PNLEM, sendo também muito solicitados pelos professores (conforme constatamos numa

enquete informal em algumas livrarias de Belo Horizonte). Além disso, os nomes dos autores desses manuais figuram de modo recorrente no cenário escolar já há um bom tempo, constituindo-se, pois, como uma espécie de referência entre os professores, que, via de regra, preferem escolher livros já conhecidos aos livros novos (ou elaborados por autores desconhecidos), conforme já foi assinalado por Dias (2007)¹⁵. Assim, através dos títulos referidos, temos não somente uma amostra de livros que constam no PNLEM, mas também de manuais que nos revelam a visão que os professores (da rede pública, pelo menos) têm dos livros didáticos, pois, ao escolherem determinados livros, revelam aquilo que eles próprios priorizam na construção da identidade escolar.

O primeiro passo para a análise dos manuais foi a delimitação (recorte) das atividades. Procuramos coletar as atividades de leitura¹⁶ ao longo dos manuais, pois percebemos que estas se encontram pulverizadas em todo o livro, não nos parecendo compatível com nossos objetivos privilegiar determinada seção dos livros em questão. Feito isso, procuramos contemplar o aspecto enunciativo das atividades, observando as categorias de tempo e de pessoa projetadas nos comandos dos exercícios. Analisamos também as modalizações e os valores e, por meio deles, o contrato de leitura proposto entre enunciador e enunciatário. Finalmente, buscamos apreender os percursos temáticos e sua articulação com as formações discursivas.

Todos esses pontos (segundo passo), que privilegiaram os mecanismos intradiscursivos, foram averiguados e analisados a partir das contribuições da semiótica greimasiana. Percorridas essas etapas, procuramos verificar (terceiro passo) os pontos constantes no quadro que segue:

ASPECTOS OBSERVADOS NOS TEXTOS PROPOSTOS PARA LEITURA	Gênero do discurso
	Tema abordado
	Presença de glossário
	Utilização de texto não-verbal
	Referenciação do texto (autor, obra, ano, fonte, etc.).
	Apresentação do texto (na íntegra ou fragmentado)

Quadro 1

¹⁵ Notas do minicurso “Manuais didáticos e ensino de língua”, ministrado pelo Prof. Dr. Luiz Francisco Dias, no âmbito do *V Seminário Nacional de Linguagem e Ensino*, realizado, em outubro de 2007, na Universidade Católica de Pelotas, RS.

¹⁶ Por atividades de leitura consideramos as questões que, precedidas de textos ou excertos de textos, abordam a interpretação textual.

Os aspectos listados no quadro acima são questões e/ou pontos que acreditamos ser pertinentes pelo fato de abordarem aquilo que é proposto como leitura no LD, ou seja, os textos nos quais se assentam as atividades de leitura. Não constituem, porém, nosso alvo de estudo. Desse modo, o leitor não encontrará aqui nenhuma análise exaustiva a respeito dos pontos arrolados. Trata-se muito mais de uma espécie de roteiro que, pensamos, devemos contemplar para chegar, de forma mais fidedigna, à(s) representação(ões) da leitura – e do sujeito-leitor – que atravessa(m) os manuais didáticos.

Passamos, em seguida, à interpretação dos dados à luz da AD (quarto passo). Como já dissemos acima, essa teoria nos dá subsídios para abordar os mecanismos interdiscursivos de produção do sentido (relação texto/contexto), tais como os aspectos ideológicos, as formações discursivas, as condições de produção e a memória discursiva. Isso porque, conforme defendemos, importa-nos conhecer as implicações sociais da leitura: aquilo que está subjacente à representação da leitura nos manuais didáticos em questão.

Ao delimitar nosso objeto de estudo, tivemos que assumir uma posição intermediária, evitando uma atitude categórica. É por isso que buscamos a idéia do conto de Guimarães Rosa, introduzida no início deste capítulo – a idéia da não-rigidez e da maleabilidade das fronteiras –, porque tudo o que temos visto sobre a questão da leitura, na linha teórica que assumimos, afasta-nos dos pólos e nos obriga a reconhecer uma “terceira margem do rio”; um lugar extremamente flutuante, pois a depender da posição que adotamos para examinar determinado aspecto, tendemos a ter uma percepção diferente – não errada ou inferior, diferente apenas.

CAPÍTULO 3

O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO

Antes de passar às análises, de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos descritos no Capítulo 2, julgamos oportuno tratar, de modo mais específico, do livro didático. Buscaremos um conceito para o LD e falaremos das políticas públicas que amparam sua trajetória na educação brasileira, bem como dos números que demonstram a relevância do LD no/para o cenário escolar e na/para a sociedade em geral. Enfim, o objetivo do presente capítulo é discutir o papel e a repercussão do LD no contexto escolar brasileiro, visto ser este nosso objeto de estudo.

3.1 Definindo o livro didático

Não é recente o interesse de muitos estudiosos pelo LD. Em diversas áreas do conhecimento é possível encontrar um grande volume de trabalhos voltados para a investigação de manuais didáticos. No Brasil, identificamos um ápice desses estudos já nos anos 1960 e 1970. Desse período em diante, o número de publicações e debates em torno dos LDs apenas cresceu.

De modo geral, podemos traçar duas linhas de investigação para os manuais: estudos voltados para aspectos mais ideológicos, no geral de forte cunho social, e estudos interessados nos conteúdos, na qualidade didática. No entanto, conforme assevera Choppin (2004), não é possível separar essas duas linhas, uma vez que elas se implicam.

O fenômeno LD não é presente apenas no Brasil – um dos maiores compradores de LDs e que tem o Estado como mediador entre escolas e editoras. Choppin (2004) afirma que o estudo do LD é uma realidade presente no mundo inteiro. O autor, numa simples busca em sites de pesquisas, constatou inúmeras ocorrências de estudos sobre o tema em questão. Para Choppin (2004, p.552), uma das razões para tamanho interesse é a “complexidade do

objeto ‘livro didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve”. A fala do referido autor elucida bem a realidade do livro didático atualmente e justifica o volume de estudos acerca desse objeto. Trata-se de algo realmente complexo, visto que o LD não se situa apenas no interior da escola, mas, antes, é parte da história da escola, das práticas pedagógicas, do modo como o conhecimento é concebido, tratado e distribuído, evidenciando, por essa razão, as relações sociedade/escola. Na educação brasileira, o LD se constitui como um fiel indicador das práticas escolares e principalmente das políticas públicas para a educação.

Quanto ao conceito e/ou função do LD, no Brasil, data da década de 1930 a primeira definição. Segundo Freitag *et al* (1989), o Decreto-lei nº 1.006, de 30/12/1938, define no Art. 2º, § 1º o que, então, se entendia por LD:

Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º – Livros de leitura de classe são livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, *apud* FREITAG *et al*, 1989, p.12-13).

Nos anos posteriores (décadas de 1960 e 1970), é possível identificar um modelo de manual escolar no Brasil (BATISTA, 2003, p.46). Esse modelo sempre foi traçado tendo em vista a função do LD. Batista (2003) afirma que os manuais tinham a função de *estruturar* o trabalho pedagógico, sendo constituídos não apenas por conteúdos, mas também por atividades voltadas para o ensino-aprendizado e pela distribuição de conteúdos, em função do tempo escolar, ou seja, o conteúdo e as atividades progrediam de acordo com o avanço das séries:

Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, (...) condiciona, orienta e organiza a ação docente. (BATISTA, 2003, p.47).

Essa função do LD impera até os dias atuais. O autor afirma que o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) assume essa concepção de manual escolar, ainda que não explicitamente, já que não há um conceito, no PNLD, para LDs. Assim, a forma-padrão

do LD ainda segue a linha definida nos anos 1960 e 1970, acrescida, é claro, dos progressos didáticos, metodológicos e pedagógicos conquistados nos últimos anos.

Também em Choppin (2004, p.553) encontramos uma definição para LD, mais uma vez, atrelada à função. O autor afirma que são quatro as funções dos manuais, podendo estas variar histórica e sócio-culturalmente e também de acordo com a série de ensino e seu modo de utilização. São estas as funções do LD: 1) função referencial: o livro é o depositário do conteúdo, geralmente de acordo com currículos pedagógicos e programas de políticas públicas, apresentando “técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”; 2) função instrumental: diz respeito aos métodos de atividades, processos utilizados para a fixação do conteúdo, ou seja, trata-se dos modos para propiciar a aquisição do conhecimento; 3) função ideológica e cultural: segundo Choppin (2004), esta é a função mais antiga, desde o século XIX. O livro é um instrumento de “constituição da identidade” reconhecido como “símbolo da soberania nacional”, tendo, assim, um papel político, doutrinário; por fim, 4) função documental: o livro pode funcionar como fonte de informação textual e icônica e ajudar a desenvolver o espírito crítico do aluno. Choppin (2004) afirma que essa última não é uma função universal e que se trata de algo recente na literatura escolar.

Soares (1996), discorrendo sobre o livro didático numa perspectiva sócio-histórica, evidencia que ele não é uma invenção recente. A autora defende a idéia de que o LD existe desde os tempos clássicos e afirma que o livro *Os elementos de Geometria*, de Euclides, datado de 300 a.C., circulou como texto escolar. Para Soares (1996) o ensino sempre esteve vinculado a um livro escolar. A autora diz ainda que o LD faz parte da organização da escola, instituição essencialmente burocrática, na qual tarefas e ações são organizadas e hierarquizadas, na qual o *saber* é selecionado, segmentado e ordenado de modo progressivo. O LD é, na perspectiva de Soares (1996), um instrumento que foi instituído historicamente e que se constitui como um mecanismo que assegura “a aquisição dos saberes escolares”, saberes tidos como imprescindíveis pela sociedade para garantir às novas gerações competências necessárias ao convívio social.

Nesse sentido, podemos compreender que o LD é uma realidade complexa, um objeto que, por ser histórico, revela a história da organização do *saber*, da constituição de disciplinas, dos modos de o homem se relacionar com o *saber*, das relações políticas, econômicas e ideológicas que fundamentam a instituição escolar. Trata-se também de um

objeto difícil de conceituar, dadas as múltiplas funções que assume. No entanto, como nos propusemos, no início desta seção, a buscar uma definição para livro didático, julgamos pertinente ouvir o que Batista (2002) tem a dizer sobre essa questão.

Assinalando a dificuldade de se conceituar um objeto tão variável e instável, já que ele recobre um conjunto bastante heterogêneo de textos que se propõem a assumir diferentes funções no trabalho cotidiano de sala de aula, Batista (2002, p.564) toma livro didático como aquele “livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação”, definição que, segundo o autor, tem seus problemas, mas que reteremos no presente trabalho, uma vez que ela nos parece satisfatória para nossos propósitos.

3.2 LD e políticas públicas

É principalmente na década de 1990 que encontramos uma política pública de mais eficiência e alcance no Brasil, assim como o estabelecimento de critérios, por parte do Estado, para os LDs, em especial no que tange ao quesito qualidade.

No entanto, é mais antiga a relação LD e Estado. Segundo Freitag *et al* (1989), a década de 1930 marca o momento em que foram criadas políticas de controle e distribuição do LD, fator que se deveu, principalmente, ao encarecimento dos LDs estrangeiros, tornando o mercado mais propenso aos materiais nacionais. É por essa razão que os autores atrelam a história do livro didático à história das políticas públicas.

Poder-se-ia afirmar que o livro didático não tem uma *história* própria no Brasil. Sua história não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.). (FREITAG *et al*, 1989, p.11).

De 1937, período do Estado Novo, datam as primeiras iniciativas, por parte do governo, de controle da divulgação e distribuição de LDs. Através do INL (Instituto Nacional do Livro), órgão vinculado ao MEC, foram criados programas de compra de LDs. Isso era

feito através de convênios firmados entre os órgãos e instituições que produziam e distribuíam LDs e o Estado.

Ainda segundo Freitag *et al.* (1989, p.13), é a partir do Decreto-lei nº 1.006 de 30/12/1938 que foi criada a CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático), à qual cabia o exame e a indicação de LDs e a abertura de concurso para que houvesse a produção de certos materiais ainda não existentes no mercado nacional. A Comissão tinha o controle da produção e da circulação de LDs. Os autores observam que esse controle tinha forte cunho político-ideológico. Por essa razão, a Comissão sofreu duras críticas da sociedade, persistindo, no entanto, com seu caráter centralizador, debaixo de suspeitas de censura e especulação comercial.

Na década de 1960, houve uma aliança do governo brasileiro com o governo norte-americano, através de acordos entre o MEC e editoras norte-americanas que atuavam junto ao mercado dos livros técnicos e dos livros didáticos por meio da COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático). Era propósito da COLTED criar bibliotecas, aperfeiçoar professores e ampliar o número de livros distribuídos (FREITAG *et al.*, 1989, p.14). A atuação do mercado livreiro norte-americano mostrou-se tão acentuada que logo houve críticas. Observou-se que o controle que os editores exerciam no mercado nacional também era um controle ideológico, que atingia grande parte do sistema educacional do Brasil.

Em 1968, foi fundada a FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar) que, em 1976, assumiu o Programa do Livro Didático, até então vinculado ao Instituto Nacional do Livro. Já em 1980, assiste-se a uma mudança considerável nas políticas públicas para o LD. Trata-se do período em que houve uma preocupação com o estudante carente.

Assim, em 1983 tem-se a criação da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), que atuava junto às Secretarias de Ensino, com a finalidade de amparar alunos em precárias condições socioeconômicas. Também no âmbito da FAE foi criado um comitê com a função de orientar as políticas e os planos sobre LDs, solicitar a realização de estudos e pesquisas e apresentar os resultados para a FAE, buscando propor medidas que viabilizassem o aprimoramento dos LDs, entre outras.

Apesar do caráter assistencialista das medidas adotadas na década de 1980, eram notórios os problemas: os programas voltados para o LD ainda eram deficientes quanto à sua distribuição e, embora se assistisse a uma razoável melhora nos LDs, ela parecia favorecer

mais as editoras, que lançavam diversos livros e tinham no governo o seu mais importante comprador.

Como já foi dito, é na década de 1990 que se observa uma mudança mais significativa em relação às políticas públicas para o LD, em especial no que tange à sua qualidade. Melhoram também o acesso das editoras aos programas do governo e a distribuição dos livros às escolas públicas.

Segundo Batista (2003, p.28), desde meados de 1960 havia denúncias quanto à falta de qualidade dos LDs: incorreção, discriminação, insuficiências conceituais etc. Em 1996, através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), tem-se a articulação de uma política mais sistemática que marcará a atuação do governo no sentido de obter melhorias significativas nos LDs.

Nessa perspectiva, os LDs propostos pelas editoras passaram a ser avaliados por uma comissão vinculada ao governo e a ser apresentados no Guia do Livro Didático. Nesse guia são disponibilizados o conteúdo e a avaliação do conteúdo dos livros examinados. Também a partir do PNLD foi criado um edital que, de certa forma, já padronizava aspectos necessários à inserção do livro no programa de governo. Os editais foram responsáveis por um aumento significativo na qualidade dos LDs. As editoras, tendo o governo como o principal comprador, se preocuparam em atender às suas (do governo) expectativas e em manter os livros editados no Guia do Livro Didático que, por sua vez, ia para as escolas públicas para que se procedesse à escolha desses livros pelos professores. Esse processo vigora até os dias atuais e é considerado um dos principais fatores no que diz respeito à melhoria dos livros que chegam até a escola, à maior abrangência e sistematicidade do controle e distribuição do LD, bem como no que concerne à participação de novas editoras no processo de seleção e à inserção de novos autores no mercado (BATISTA, 2003, p.13-14).

Existe hoje, concomitantemente ao PNLD, o PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio). O PNLEM surgiu em 2004 e tem a mesma finalidade do PNLD – distinguindo-se deste, porém, no que diz respeito ao nível de ensino (Médio) –: o estabelecimento de critérios para os LDs, bem como sua avaliação; a elaboração do edital de seleção e do Guia do Livro Didático; a distribuição dos livros aprovados às escolas (quando requisitados pelos professores).

Os programas do LD evidenciam a trajetória desse material na educação brasileira e mostram também que os manuais didáticos foram sendo cada vez mais necessários à

realidade escolar. Os dados numéricos são impressionantes quando se aborda a participação do governo no consumo dos LDs. Tomando por base apenas o ano de 2006, constatamos que nele foram comprados 44.245.296 livros, beneficiando 29.864.445 alunos e totalizando um gasto de R\$257.366.623,09. Através do PNLEM foram comprados 12.581.620 livros, contemplando-se 7.012.619 alunos, o que totalizou R\$135.328.248,66. Somando-se todos os programas (PNBE, PNLD, PNLD-Dicionário, PNLD-Braile, PNLD-Libras, PNBE-Libras, PNLEM, PNLD-Periódicos, PNLEM-Periódicos), foram gastos, apenas no ano de 2006, R\$495.126.97,11¹⁷. Embora todo esse gasto não tenha se destinado apenas aos LDs (envolvendo também dicionários e periódicos), os números apresentados são bastante expressivos, evidenciando a magnitude da política pública do LD.

Em termos mercadológicos e editoriais, as cifras também tendem a ser grandiosas. O Brasil é hoje um dos maiores compradores de LDs do mundo, e o mercado é impulsionado pelo seu maior comprador – o Governo –, tendendo-se a padronizar um modelo de livro em conformidade com as exigências dos programas do LD.

Esses números – consideráveis – contribuem para justificar, ainda mais, o nosso interesse pelo assunto: eles nos ajudam a perceber a importância do LD no cenário escolar. Observamos também que a questão do livro didático não é um evento passado e já cristalizado ou sequer de todo abordado. Ainda que haja inúmeros estudos nas mais diversas áreas do conhecimento, o LD exige uma pesquisa tão constante quanto a sua participação na sociedade e no cenário escolar.

Quanto à leitura, já vimos que esta tende a se configurar de modo diferente tendo em vista a instituição que a propõe e a autoriza (como propõem CHARTIER & HEBRARD, 1995). Considerando que o LD atinge hoje um número nunca antes alcançado de alunos e que ele carrega um ideal de conteúdo, uma padronização do conhecimento e, conseqüentemente da leitura, temos nesse objeto o maior representante do ideário de leitura na escola. Os professores são diversos, assim como os currículos, as propostas etc., no entanto, os LDs, mesmo na sua diversidade (afinal, são muitos os livros elaborados e consumidos numa época como a nossa), são mais ou menos homogêneos, uma vez que passam pelo crivo dos editais do governo, tendendo todos a alcançar um mínimo desejável, visto ser este o critério para a sua aprovação no PNLD/PNLEM.

¹⁷ Ver quadro demonstrativo “Número dos Programas do Livro – ano de atendimento 2006 e 2007”. (ANEXO A). Disponível em: <ftp://ftp.fnnde.gov.br/web/livro_didatico/quadro_demonstrativo_periodicos_2005_2007.pdf>. Acesso em 13/10/2008.

Além disso, o LD se tornou um objeto indispensável e direcionador da prática de ensino, moldando inclusive as propostas curriculares das escolas. Hoje o LD não é mais destinado apenas ao aluno, mas também ao professor, preenchendo de modo abundante a rotina na sala de aula. O livro não apenas propõe, ele esquematiza a sequência do conteúdo e o modo de abordá-lo; sugere atividades, inclusive as complementares; fornece respostas; propõe pesquisas, atividades em grupo e até a organização dos alunos em sala.

Diante disso, já é consenso que o LD atua de forma vigorosa na educação brasileira. As políticas públicas, cada vez mais criteriosas; a dimensão em termos de números e cifras; a dinamicidade do mercado editorial e a inserção de novos autores nesse mercado; todos esses aspectos evidenciam que o LD é não apenas uma realidade na sala de aula, mas também uma preocupação do governo e do mercado.

3.3 LD: um gênero discursivo

Na breve exposição acima, apresentamos o LD nos seus aspectos “gerais”. Cabe agora discutir o LD como um gênero do discurso, posição que assumimos no presente trabalho. Posição semelhante à nossa foi adotada por Bunzen Júnior (2005), em sua dissertação de mestrado, na qual, embasado em Bakhtin, trabalha com o LD de Língua Portuguesa, apresentando-o como um gênero do discurso que sistematiza e organiza os conhecimentos escolares, constituindo certo(s) modelo(s) didático(s) (BUNZEN JÚNIOR, 2005, p.18).

Adotar essa posição significa compreender o LD através de seus aspectos lingüísticos e sociais. Significa entender que o LD é constituído por certas regularidades que lhe conferem uma forma e uma função específicas que são necessárias para que ele seja reconhecido pela sociedade como um gênero e nela circule. Ou, como comenta o autor, tratar o LD como gênero permite abordar esse objeto na(o) sua(seu) forma/modo de interação verbal, tendo em vista o âmbito de certas esferas sociais (BUNZEN JÚNIOR, 2005, p.26).

Nesse sentido, o LD pode ser tomado, na perspectiva dos estudos discursivos, a partir da “ordem” que o instaura e legitima; ele pode, assim, ser apreendido tendo em vista sua constituição social, sua historicidade e sua memória, ou seja, sua interdiscursividade. Em outras palavras: enquanto gênero, o LD, com seus aspectos sócio-ideológicos e com a rede de

memória que o justifica, apresenta-se como uma questão da enunciação, da polifonia, do dialogismo, do discurso, enfim.

No que tange aos gêneros do discurso, comungamos com o pensamento de Bakhtin (1992), em sua obra *Estética da criação verbal*. Pensando no uso da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana, o autor entende que cada uma dessas esferas “elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, configurando os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p.279; grifos do autor).

Nesse sentido, podemos entender, juntamente com o autor, que os gêneros discursivos são “instrumentos” reguladores das práticas de linguagem. Extremamente atrelados aos sujeitos e à relação dos sujeitos com outros sujeitos, os gêneros podem ser entendidos como resultantes de um processo necessário à comunicação. Ou seja, os gêneros pertencem às práticas sociais, sendo imprescindíveis para a regulação de todos os atos de linguagem. Não se encerram, portanto, nos aspectos lingüísticos, isto é, nas regularidades lingüísticas características do gênero X ou Y. Sendo constituídos no domínio social, são, portanto, suscetíveis aos movimentos desse domínio. Em suma: o gênero é uma questão lingüística/languageira, mas também uma questão sócio-cultural, uma questão histórica.

O gênero parece ser, simultaneamente, um depositário da memória dos textos, da sua produção, circulação e recepção (como se fosse um lugar onde se sedimentaram práticas discursivas/textuais) e uma autoridade, no sentido de que organiza as práticas comunicativas, dizendo de suas formas e lugares, de suas possibilidades e não-possibilidades e até de seus espaços de transgressão. Isso, por outro lado, mostra que, apesar da (certa) estabilidade de que goza, o gênero não é algo estanque ou enrijecedor da ação humana, mas, sobretudo, uma realidade dinâmica e maleável, o que parece ser atestado pelo advérbio “relativamente” da definição bakhtiniana destacada acima.

Diante disso, podemos perceber que as relações entre sujeitos configuram e transformam os gêneros. Assim, há uma diversidade muito grande de gêneros, pois onde há interação, há gênero: eles estão na esfera artística, na política, no âmbito institucional, científico, filosófico e no cotidiano. Sendo um organizador das práticas de linguagem, o gênero tem memória: ele também nos fala das relações sociais, dos lugares dos sujeitos e das condições de produção do discurso. Gênero e condições de produção parecem ser, assim, indissociáveis.

A noção de *condições de produção*, tal como foi proposta por Pêcheux (1990), diz respeito aos aspectos constituintes da prática discursiva, ou melhor, às condições necessárias para que o discurso, enquanto efeito de sentido entre interlocutores, possa efetivar-se. Assim, a nosso ver, as *condições de produção* devem incluir, além das imagens que os sujeitos têm de si, de seus parceiros e da própria situação de comunicação, questões relacionadas aos gêneros. Isso porque os gêneros, a partir das suas regularidades, também “moldam” o discurso.

Com relação ao LD, podemos entender sua forma/função como aspectos inerentes ao gênero: apresentam-se conteúdos ligados às diferentes disciplinas escolares e atividades para fixação desses conteúdos; há o fator da esfera de uso – a sala de aula – que determina a função do LD. Nessa linha de pensamento, podemos entender que a maneira como o conhecimento e os mecanismos didáticos são abordados é um aspecto constituinte do gênero LD. De modo um tanto quanto simplificado, podemos dizer que um quadro de um dado artista, um mapa ou um poema são abordados de determinado modo quando saem do seu domínio de origem e passam a figurar nos LDs: quando didatizados, eles assumem concepções e representações, de acordo com os propósitos estabelecidos pelo gênero LD.

O que pretendemos com essa explanação é dizer que os conceitos apresentados nos manuais o são de modo diferente, tendo em vista os mesmos conceitos em outras esferas. Parece óbvio, mas isso pode nos ajudar a não esperar que um LD trate das coisas conforme estas são tratadas em outros âmbitos, como, por vezes, se espera. O modo de ditar o conteúdo e de abordá-lo estará sempre de acordo com as dimensões, com as regularidades (ou coerções) do gênero LD. Isso não inclui apenas as configurações dos manuais, mas também os sujeitos envolvidos: que papéis eles assumem para si e para os outros, tendo em vista o contexto escolar? A escola, com suas peculiaridades, constitui-se, assim, como um espaço institucionalizado para o qual há regras e expectativas – incluindo naturalmente os gêneros que ali circulam – que fazem dele o espaço escolar e não outro.

Neste ponto, interessa-nos apresentar a perspectiva de Mari & Silveira (2004, p.64) para o estudo do gênero. Os autores observam que a definição de gênero ainda é um processo não acabado; daí falarem em conceitos de gêneros, uma vez que estes parecem variar a depender da perspectiva teórica assumida. Há perspectivas mais focadas nos aspectos lingüísticos e textuais; outras na função do gênero. Mari & Silveira (2004) voltam-se para o fato de que os usuários da língua/linguagem convivem cotidianamente com uma enorme

diversidade de gêneros e por eles circulam com uma certa “economia de esforço cognitivo”. Certamente isso se deve à familiaridade do sujeito com os gêneros que o circundam. No entanto, os autores não tratam o gênero como uma fôrma que prescindiria da participação do sujeito, mas como um “dispositivo-de-sentido”. Segundo os autores,

A importância da percepção do gênero, a partir de um dispositivo-de-sentido, é possibilitar agrupamentos de recursos lingüísticos – *de significação, de referência, de disseminação de sentido* etc. –, de estratégias textuais dominantes – argumentativa, narrativa etc. –, de forças ilocucionais dominantes – *diretiva, assertiva* etc. –, de fatos preferenciais – *economia, eleição* etc. – que não são isoladamente pré-determinados para o engendramento de nenhum gênero em particular, mas que, em conjunto, delineiam possibilidades para a sua existência. (MARI & SILVEIRA, 2004, p.67-68; destaques dos autores).

Em linhas gerais, os autores compreendem que o gênero é uma forma de organização dos enunciados – comungando, pois, com Bakhtin –, marcada pela força ilocucional. No seu entender, os gêneros sempre estão associados ao processo de construção de sentido e, por sua força ilocutória, sempre impõem uma ação ao alocutário. Os gêneros “objetivam tornar o usuário apto a converter o sentido em alguma forma de ação” (MARI & SILVEIRA, 2004, p.66).

Este é o ponto da explanação de Mari & Silveira (2004) que mais no interessa. Observar que o gênero prescreve uma ação, que ele “‘pavimenta’ o caminho de acesso ao sentido”, nas palavras dos autores, e que, por isso, ele também interfere nas nossas formas de comportamento (MARI & SILVEIRA, 2004, p.66) significa compreender mais largamente a função do gênero LD. Com base nesse aspecto do gênero, podemos entender que os manuais não são apenas livros que encerram um certo conteúdo, de uma certa forma, mas que eles são parte da prática discursiva no interior da escola (e não apenas) e que, pela sua própria existência, posicionam os sujeitos nos seus lugares e lhes indicam sentidos possíveis.

Sob a ótica dos autores, podemos notar o caráter coercitivo e organizador dos gêneros, necessário às relações humanas. Observar o gênero por esse ângulo permite-nos compreender melhor a leitura ali instaurada: ela é cerceada pelo gênero LD (de Língua Portuguesa). Em outras palavras: a leitura que se propõe no LD assume as regularidades desse “gênero maior”, tornando-se, de certa forma, normativa (muito mais do que se voltando para os desvios e transgressões também inerentes à noção de gênero)¹⁸.

¹⁸ Embora sem discutir se o LD constitui (ou não) um gênero, Fiorin (2006, p.60) também fala desse viés normativo assumido pelo livro didático, na medida em que este enfatiza muito mais os gêneros como produto do

Desse modo, já podemos imaginar alguns aspectos constituintes da leitura inserida no gênero LD: trata-se de uma leitura que servirá às funções/definições dos manuais, que fará jus ao exercício da linguagem ali instaurado, que corresponderá aos papéis que os sujeitos inscritos na instituição escolar exercem e às representações inerentes a esse contexto. Trata-se também de uma leitura que dialoga com a memória da leitura na escola e que também revela a representação da leitura no âmbito do governo, uma vez que este age diretamente junto aos LDs, estimulando, via editais, as diretrizes para sua (dos manuais) elaboração. Não podemos, assim, perder de vista a função didática que a leitura assume quando se integra ao gênero “manual escolar”.

que como processo. Segundo o autor, sob a aparência de uma revolução no ensino de Português, que se deu a partir da assunção da noção de gêneros pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais – 1998), “está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática”. Assim, se tomamos o LD como um gênero específico, dadas a forma e a função que este assume numa determinada esfera de uso da língua(gem) – a escolar –, não podemos perder de vista o viés normativo adotado por esse gênero e pelas atividades – no caso, a leitura – que o constituem.

CAPÍTULO 4

A ANÁLISE DOS MANUAIS

Neste capítulo, examinaremos os dois livros que constituem o *corpus* do presente trabalho. Embora as análises tenham sido feitas separadamente, optamos por apresentá-las em conjunto, tendo em vista uma certa regularidade, observável desde a primeira leitura, que caracteriza os manuais didáticos. Assim, para não correr o risco de excessiva repetitividade, buscamos identificar os aspectos lingüísticos/discursivos dos livros conjuntamente, ilustrando-os com excertos retirados de ambos. Quando necessário, porém, tecemos considerações em separado, tendo em vista uma ou outra particularidade de cada livro. Ao final das análises, faremos um esboço sobre o modo de apresentação/constituição do *saber ler* nos manuais e, posteriormente, partiremos para a interpretação dos dados à luz do instrumental da AD, tratando de modo mais específico de questões como ideologia e memória discursiva, que remetem às representações da leitura. Esclarecemos ainda que tomamos como objeto de análise o livro do aluno e não o manual do professor.

4.1 Investigando o *corpus* – *Português: de olho no mundo do trabalho* e *Português: linguagens*

A respeito do livro *Português: de olho no mundo do trabalho*, de Ernani Terra e



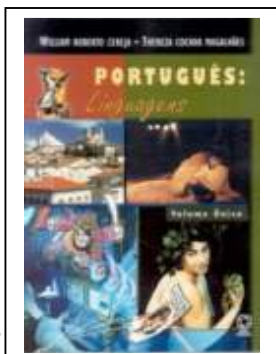
José de Nicola (volume único), analisamos a 1ª edição (2005). Trata-se de uma obra que apresenta uma clara divisão de conteúdos, em três grandes unidades: **Produção de Textos**, **Gramática e Literatura**, expostas nessa ordem, contendo 24, 17 e 19 capítulos, respectivamente. No final de cada unidade é

apresentada uma seção que contempla a temática em foco por meio de questões de vestibular¹⁹.

É na parte de **Produção de Textos** que encontramos as atividades de leitura, que estão bem marcadas no livro. Os autores dividem essa seção do seguinte modo: “O texto: leitura e reflexão” (item em que são colocados textos para serem lidos e suas respectivas atividades); “A teoria na prática” (item destinado à exposição de algum conceito/conteúdo e atividades de fixação sobre ele por meio da atividade de leitura); e “Produzindo texto” (seção destinada à produção textual).

Nosso intuito inicial era tomarmos a seção “O texto: leitura e reflexão” de PT²⁰ e recortarmos as atividades presentes apenas nela – tendo em vista que ali se privilegia a leitura de textos de diversos gêneros e que se trata de uma seção denominada “Leitura” pelos próprios autores. No entanto, devido à impossibilidade de seguirmos o mesmo critério de análise para *Português: linguagens* (2003), procuramos uniformizar o *corpus* assumindo os mesmos procedimentos de investigação para ambos os livros, conforme esclarecemos mais adiante.

Quanto a *Português: linguagens* (2003), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, também em volume único, analisamos a 1ª edição (2003). O livro apresenta-se dividido em nove grandes unidades que, em geral, contemplam questões de língua e literatura. Em cada unidade são apresentados três itens (ou subdivisões): **Literatura**, **Língua: uso e reflexão** e **Produção de Texto**. Estes são basicamente os eixos sobre os quais o livro se organiza. Dentro desses eixos, questões diversas da disciplina Língua Portuguesa são abordadas, desde as mais gramaticais, como pontuação e acentuação, até as mais textuais/discursivas: gêneros, intertextualidade etc., para citarmos apenas algumas.



Português: linguagens também apresenta uma seção chamada “Leitura”; no entanto, constatamos que nela, via de regra, privilegiam-se apenas excertos de obras literárias, ditas clássicas.

Certamente reconhecemos que esse critério nos revela a perspectiva de leitura dos autores (ou pelo menos parte dela).

¹⁹ Nos B e C) o sumário dos dois livros que constituem o *corpus*, a fim de que o leitor possa ter acesso à divisão de conteúdos de ambos e, dessa forma, compreender melhor nosso critério de “recorte” do objeto a ser analisado.

²⁰ Criamos uma sigla para cada livro, a fim de facilitar a referência. Desse modo, chamaremos de PT o livro *Português: de olho no mundo do trabalho* e de PL o livro *Português: linguagens*.

Porém, para não nos determos apenas numa perspectiva: a do texto literário, optamos por coletar, ao longo do livro, as atividades de leitura, dando atenção especial aos enunciados que explicitam essa orientação. O mesmo procedimento de análise foi assumido para a investigação de PT, ou seja, procuramos coletar atividades de leitura ao longo de todo o livro, sem privilegiar determinada seção, mas sempre considerando atividades explicitamente de leitura (que apresentem textos para serem lidos e atividades de interpretação para eles).

Entendemos que se restringíssemos nosso olhar às atividades que privilegiam o texto literário – no caso de PL –, reduziríamos sobremaneira nossas possibilidades de análise. Além disso, estaríamos negligenciando as propostas de leitura que se encontram “pulverizadas” em todo o livro. Soma-se a isso o fato de necessitarmos de uma certa homogeneidade no *corpus*. Em outras palavras: adotar uma perspectiva de análise para um livro e outra para o outro não nos permitiria apreender, com fidedignidade, a representação de leitura que atravessa os manuais didáticos.

Dada a impossibilidade de reproduzir todas as atividades e todos os textos propostos para leitura (o que aumentaria sobremaneira a presente exposição), apresentaremos, no decorrer da análise, apenas algumas dessas atividades e, quando necessário, trataremos de modo breve dos textos propostos. Acreditamos que essa perspectiva de análise não prejudica a nossa exposição: o fato de haver uma grande regularidade entre as atividades propostas permite-nos considerar os excertos aqui expostos como uma amostra consistente do que se encontra no todo dos livros em exame.

4.1.1 Projeções enunciativas, modalidades e valores

Observar nas atividades de leitura propostas pelos manuais selecionados (que aqui são tomados como discurso) as projeções de pessoa e de tempo, os valores e as modalidades, categorias propostas pela semiótica greimasiana para a apreensão dos mecanismos intradiscursivos de produção do sentido, significa conhecer o modo como o enunciador se coloca no enunciado. Significa, em outras palavras, percorrer o caminho feito por aquele que toma a palavra e deixa, por meio da presença – ou do apagamento – de índices lingüísticos, marcas de si e de seu modo de instaurar o seu enunciatário.

Começaremos a abordagem das relações que se estabelecem entre enunciador e enunciatário por meio das projeções de pessoa no texto/enunciado. Vejamos alguns exercícios propostos²¹:

Ex.1) Q.2- Explique qual é a função do uso recorrente do pronome pessoal *ele* e dos pronomes possessivos *seu* e *sua* ao longo do texto. (PT, 2005, p.53).

Ex.2) Q.6- Você diria que o tom marcante das cartas é o da súplica, do desabafo ou da persuasão? Justifique sua resposta a partir da linguagem e da pontuação utilizada pelo remetente. (PT, 2005, p.58).

Ex.3) Q.5- Como você interpreta a palavra **muleta** empregada pelo bode Orelana no segundo quadrinho? (PT, 2005, p.24).

Ex.4) Q.2- Ao ler o poema, provavelmente você fez uma pausa no final de cada linha ou verso. Essa pausa se acentua pela *semelhança sonora* que há no final dos versos, como ocorre em *tanto* e *encanto*. Que outros pares de palavras apresentam o mesmo tipo de sonoridade? (PL, 2003, p.40).

Ex.5) Q.2- Leia apenas a frase situada na parte inferior do anúncio. Qual é o seu sentido? (PL, 2003, p.112).

Ex.6) Q.1- Identifique o fato principal enfocado no 1º parágrafo do texto. (PL, 2003, p.195).

Ex.7) Q.3- Você sabe que o acento gráfico auxilia a leitura de algumas palavras da língua, indicando o modo de pronunciá-las (...) (PL, 2003, p.155).

Ex.8) Q.4- Leia o que o publicitário Jairo Lima, em entrevista, comenta sobre os recursos da linguagem publicitária (...) (PL, 2003, p.356).

Ex.9) Q.8- O narrador, para dar cor local à sua narrativa, utiliza-se de inúmeras sugestões sensitivas. Retire do texto exemplos de sensações olfativas, auditivas, táteis e visuais. (PL, 2003, p.256).

²¹ A sigla Q é aqui a abreviação da palavra *questão*; o número que segue a sigla corresponde ao número da atividade tal como ela está exposta no livro analisado (PT ou PL). Esclarecemos que todos os sublinhados são nossos, ao passo que outras formas de destaque (negrito, itálico e aspas, por exemplo) são de responsabilidade dos autores dos manuais.

Observando os enunciados das questões de leitura, podemos notar a constância de verbos no modo imperativo, verbos que exprimem uma ordem, um comando. Os verbos **faça**, **comente**, **retire**, **transcreva**, **leia** etc. são recorrentes nos exercícios, instaurando uma prescrição de um *eu* (ou *nós* = autores) em direção a um *você* (aluno). Não se trata de um tom de solicitação, mas de obrigação – o enunciado é essencialmente injuntivo.

Aliás, no próprio gênero livro didático podemos reconhecer esse caráter de obrigação. Trata-se de um material, um instrumento que faz parte da organização do espaço escolar, da sua sistematização e hierarquização, conforme aponta Soares (1996). Certamente os sujeitos dessa instituição reconhecem a existência e a função do LD. É um livro que apresenta determinados conteúdos, uma ordem de exposição desses conteúdos e que propõe atividades, estabelecendo meios para que estas sejam feitas. Diante disso, professores e alunos o vêem como algo a ser feito, como um dos regimes obrigatórios da instituição *escola*, espaço essencialmente burocrático, de acordo com Soares (1996). Assim, o LD é um gênero que traz em si uma normatividade, uma prescrição, cujo caráter é de obrigação.

Em termos semióticos, podemos esboçar o seguinte quadro para compreender a relação que é proposta ao aluno, tendo em vista o discurso do manual didático. Temos um enunciador (os autores) e um enunciatário (o aluno), seres projetados no discurso²². O enunciador propõe, por meio de um *fazer* persuasivo, um contrato (acordo) ao enunciatário, que, a partir de um *fazer* interpretativo, aceita ou recusa esse contrato, tendo em vista os valores ali inscritos: o *saber*, no nosso caso, o *saber ler* (e tudo aquilo que o *saber ler* implica: convívio social, aquisição de bens culturais, por exemplo). O enunciador pressupõe que esses valores são necessários e/ou desejados (modalizados pelo *dever* e/ou pelo *querer-ser*) ao/pelo aluno, considerando sua (do aluno) representação no cenário escolar e na sociedade. Ao apreendermos os enunciados injuntivos, ou seja, o estabelecimento de uma prescrição, temos, concomitantemente, um enunciatário colocado na posição do *dever* (que subsume o *querer*).

Continuando a observar a relação estabelecida entre enunciador e enunciatário, podemos notar que o enunciador, muitas vezes, se dirige ao outro como *você*, como ocorre em alguns exemplos expostos acima. Essa forma de tratamento aproxima as duas instâncias da enunciação: *você* não se refere a um estranho, por exemplo. Trata-se, no entanto, de um efeito

²² Não nos interessa aqui os seres empíricos (os autores e leitores de carne e osso do LD), mas aqueles que são projetados, via jogo de imagens, no discurso. Além disso, não podemos perder de vista que os professores são também enunciatários, uma vez que o LD se dirige a eles, ainda que de forma não tão direta como faz com o aluno.

de sentido (de proximidade), uma vez que, paralelamente, o enunciador se constrói como um sujeito que tem autoridade e que também está autorizado a dizer, o que está relacionado à própria autoria do LD: se os autores escrevem um livro para determinada área do conhecimento, pressupõe-se que dominam essa área. Além disso, eles estão socialmente autorizados a fazer. Demonstraram que *sabem fazer*, *fazer-fazer* e *fazer-saber*, visto que são autores avaliados e aprovados por uma equipe de profissionais científica e institucionalmente reconhecidos (os integrantes do PNLD/PNLEM), assim, eles também *podem fazer*. Pensemos no fato de os enunciadores-autores proporem questões obviamente com o intuito de ensinar. Se o fazem é porque *podem* e *sabem fazer* (presume-se que nessa situação comunicativa quem pergunta sabe responder). Evidencia-se, assim, que o enunciador coloca o outro (aluno) numa posição de inferioridade: o enunciador está na posição do *saber* (do ensinar) e o enunciatário, na do *não-saber* (do aprender), embora o *você*, de certa forma, escamoteie essa relação, sugerindo proximidade, igualdade. Trata-se, no entanto, como já afirmamos, de uma relação verticalizada²³. Podemos entender que o estabelecimento dessa diferença (que é institucional) também confere credibilidade ao discurso daquele que fala.

Ainda sobre a relação enunciador/enunciatário, podemos observar o uso do verbo na primeira pessoa do plural (**imaginemos**, **podemos** etc.), recurso que também cria um efeito de proximidade, de cumplicidade.

Ex.10) Q.2- Imaginemos que a idéia de Calvin dê certo e tenhamos duas gerações divididas pelo idioma. Após algumas décadas, o que aconteceria com o idioma falado pela geração mais velha? (PT, 2005, p.16).

Ex.11) Q.2- A partir das relações de concordância, podemos definir o sexo do público-alvo dessa matéria. Que palavras nos permitem isso? (PT, 2005, p.19).

Ex.12) Q.4- Podemos afirmar que as descrições, no texto, apresentam um caráter objetivo ou subjetivo? Justifique sua resposta? (PT, 2005, p.78).

Ex.13) Q.4- A ausência de pontuação, no poema, é uma das “irreverências” dos escritores modernistas. Como poderíamos efetuar a pontuação do poema de acordo com as normas da língua padrão escrita? (PL, 2003, p.484).

²³ Termo utilizado por Mello (2005) para definir a relação professor/aluno, que, segundo o autor, ainda está muito pautada na autoridade do primeiro, constituindo-se, assim, como uma relação vertical.

Ex.14) Q.2- Releia o 4º quadrinho. Nele, passamos a ter conhecimento de uma informação nova sobre a situação comunicativa, a qual atribui sentidos diferentes ao diálogo (...) (PL, 2003, p.105).

Notamos, nesses enunciados, que enunciador convida o enunciatário a se juntar a ele e a tratar daquilo que é proposto (veja-se, por exemplo, o “exercício de imaginação” conjunto, proposto no ex. 10 acima). Para tanto, aproxima-se do enunciatário, criando um efeito de sentido de cumplicidade, que, de certa forma, encobre a imposição (decorrente do ensinar). Esse *nós* inclusivo [eu+você(s)] tem aí uma função didática.

Assim, por meio do uso do *nós* inclusivo os enunciadores se fazem mais próximos e aparentemente “colaboradores” dos seus enunciatários, uma vez que aquilo que é observado e/ou estudado e/ou notado o é por ambos (enunciador e enunciatário), como se o processo fosse feito sempre conjuntamente. Como resultado, a relação verticalizada entre autor do livro didático e aluno parece amenizar-se.

Vejamos outros exemplos com ocorrência de projeções do enunciador por meio da primeira pessoa do plural:

Ex.15) Q.5- Nos textos argumentativos é muito comum assumirmos uma “postura de filósofos”, ou seja, de indagação sobre tudo. As perguntas além de ajudarem na estruturação do texto, (...) na verdade, servem para organizar nosso pensamento, estimular nossas reflexões (PL, 2003, p.137).

Ex.16) Q.1- Na produção de um texto, selecionamos palavras e as combinamos, formando unidades de sentido – as frases. Observando as palavras utilizadas pelo autor e o modo como ele as combinou, como você caracterizaria o vocabulário do texto e o tipo de frase predominante? (PT, 2005, p.109).

Ex.17) Q.1- O homem sempre se manifesta sobre o mundo das coisas, ou seja, fala sobre os seres em geral (pessoas, objetos, lugares, sentimentos, ações), como eles são, o que fazem. Por isso, os enunciados básicos podem ser divididos em duas partes: o que declaramos sobre um ser e o ser sobre o qual fazemos a declaração.

Destaque as duas partes dos seguintes enunciados: (...) (PT, 2005, p.263).

Nesses exemplos, podemos identificar outro uso do *nós*; dessa vez, o *nós* misto [eu+você(s)+ele(s)], ou seja, os usuários da língua, em geral. Já nos enunciados

Ex.18) Q.7- Damos o nome de círculo vicioso a uma sucessão de idéias ou fatos que retornam sempre à idéia ou ao fato inicial (...) (PT, 2005, p.84).

Ex.19) Q. 6- Dissemos que a função dos operadores argumentativos é introduzir argumentos, orientando o discurso para certas conclusões e não outras. Nos trechos abaixo, indique que tipo de argumento é introduzido pelas expressões destacadas. (PT, 2005, p.91).

os enunciadore-autores referem-se a eles próprios + a autoridade científica (*nós* exclusivo), fazendo o aluno tomar conhecimento daquilo que é dito. O uso da autoridade da ciência faz com que a imagem do enunciador se torne mais crível: não é apenas ele, o enunciador, quem diz, mas a própria comunidade científica, da qual ele se faz porta-voz. Há um engajamento do enunciador com o que é dito, criando um efeito de sentido de verdade. Em decorrência disso, temos também instaurado um distanciamento entre as instâncias da enunciação; uma está na posição de quem sabe e a outra, explicitamente, na posição do aprender (ou do não-saber).

Desse modo, o uso da primeira pessoa do plural cria efeitos de sentido variados, que ora aproximam enunciador e enunciatário (*nós* inclusivo, *nós* misto), ora servem para conferir autoridade ao enunciador (*nós* exclusivo), atribuindo um efeito de objetividade e de cientificidade ao que é dito.

Não foram poucas também as atividades nas quais observamos um outro modo de projeção da instância enunciativa: o modo impessoal (ou melhor, o efeito de sentido de impessoalidade). Há, nesse caso, como que um apagamento da instância enunciativa (ainda que isso não passe também de um efeito de sentido, uma vez que a instância enunciativa está sempre pressuposta pela própria existência do enunciado). Vejamos alguns exemplos:

Ex.20) Q.5- Em três passagens, a autora utilizou parênteses para melhor organizar o texto. Qual a função das seqüências que estão entre parênteses? (PT, 2005, p.99).

Ex.21) Q.1- A intertextualidade pode se manifestar de várias maneiras, ora de forma mais explícita, evidente, ora de forma mais implícita, sutil; ora apenas no aspecto formal, ora na retomada de uma frase, de um tema, de uma idéia. Comente a intertextualidade que há entre os dois textos. (PT, 2005, p.67).

Ex.22) Q.7- Na época de Pitágoras, os gregos narravam histórias fabulosas de deuses e heróis; no entanto, tratava-se de uma cultura antropocêntrica. Destaque uma passagem do texto que exemplifica isso. (PT, 2005, p.99).

Ex.23) Q.5- Os artistas do Modernismo brasileiro tiveram uma postura muito irônica em relação ao Parnasianismo. Drummond recupera, além da palavra **caminho**, outra palavra do poema de Bilac, para empregá-la em outro contexto. Qual é essa palavra? Qual a principal distinção de seu emprego? (PT, 2005, p.491).

Ex.24) Q.1- O texto é um conto. O conto caracteriza-se, geralmente, por apresentar um enredo cuja estrutura contém as seguintes partes: apresentação, complicação, clímax e desfecho. A narrativa, nesse conto, entretanto, desmonta esse esquema de enredo. (...) (PL, 2003, p.398).

Ex.25) Q.2- A palavra *cloaca* conclui e sintetiza o texto I. Considerando o significado dela, nota-se que o poema assume um tom crítico. Qual é a crítica que faz e qual seu alvo? (PL, 2003, p.492).

Ex. 26) Q.5- Comparando-se os textos, nota-se que ambos apresentam em comum uma crítica à realidade. Apesar disso, durante o regime militar (1964-1985), o Concretismo foi duramente criticado, visto como um momento artístico alienado. (...) (PL, 2003, p.493).

Ex.27) Q.1- Nesse fragmento, o marinheiro relata suas experiências, como náufrago, numa balsa à deriva no mar.

a) A que dias de sobrevivência no mar elas se referem?

b) Duas coisas particularmente o atormentavam: os tubarões e a fome. Apesar de não esperar mais nada, o que fez? (PL, 2003, p.100).

Ex.28) Q.5- Sabe-se, pela lenda, que Cupido flecha aquele que deve se apaixonar (...) (PL, 2003, p.330).

Observemos nos enunciados acima que não há neles uma marca lingüística que evidencie a voz do enunciador²⁴. Trata-se do discurso em terceira pessoa (debreagem actancial enunciva): é como se os acontecimentos se narrassem sozinhos, sem nenhuma intervenção do locutor (BENVENISTE, 1991, p.262). No âmbito da AD, sabemos que o silêncio também fala, conforme destaca Orlandi (2005), inspirada em Pêcheux. Isso quer dizer que o não-aparecimento da primeira pessoa (eu, nós) também é significativo. Nesse caso, com o apagamento da voz dos enunciadores, cria-se o efeito de sentido de objetividade, de cientificidade do dizer.

Em PL encontramos uma singularidade no que diz respeito à projeção de pessoa. Nesse livro encontramos apenas o uso do *nós* inclusivo [eu+você(s)] e do *nós* misto [eu+você(s)+ele(s)] (inclusive numa recorrência bem menor que a encontrada em PT); não sendo identificado o uso do *nós* exclusivo [eu+ele(s)], que geralmente distancia o enunciador do enunciatário. Esse fato parece indicar uma insistência maior dos autores de PL no efeito de proximidade.

De qualquer forma, constatamos que a relação enunciador/enunciatário, embora, muitas vezes, ocultada pelo efeito de sentido de proximidade entre eles (uso do você, do *nós* inclusivo e do *nós* misto) ou pelo efeito de sentido de impessoalidade (emprego do *ele* enuncivo), é ditada pela prescrição. Fica evidente a ocorrência da modalização pelo *dever*, que parece ser a forma mais recorrente nos enunciados: *deve-se* fazer, além disso, de determinado modo (**transcrevendo, justificando, explicando** etc.). Soma-se a isso o que já expusemos anteriormente: o próprio LD é um gênero reconhecido como um instrumento que deve ser feito.

Além das projeções de pessoa, outros recursos são empregados pelos enunciadores-autores na construção do seu fazer-persuasivo-discursivo. Um aspecto importante que permite diferenciar os dois livros é o uso abundante de recursos imagéticos em PL, quando comparado a PT. PL é rico em imagens (fotografias, especialmente), mostrando que o enunciador presume que esse aspecto “cinematográfico” interessa ao enunciatário. Podemos somar a isso um outro recurso: o uso de gírias, algo claramente representativo do universo de valores do público jovem, que o livro certamente atinge. Seções denominadas **“Fique ligado! Pesquise”** e **Intervalo** evidenciam o reconhecimento das expectativas desse

²⁴ Certamente reconhecemos que o aparecimento do imperativo e a existência de sentenças interrogativas pressupõem um *eu* que fala (que se dirige a um *tu*). No entanto, o que queremos destacar são os momentos em que esse *eu* se oculta e confere um efeito de narração e/ou de impessoalidade ao que diz.

enunciatório: alguém antenado com o universo visual, com a cultura “espetacular”²⁵, e detentor de uma certa linguagem (compatível com sua faixa etária).

Assim, para que o enunciatório-aluno aceite o contrato (de aquisição do saber) proposto, os enunciadores-autores de PL se apóiam em valores – lingüísticos e culturais – reconhecidos e legitimados por aquele. O apelo a essa voz jovem faz com que uma relação identitária seja construída, ou seja, faz com que o enunciatório venha a se reconhecer no discurso. Através desses recursos, os enunciadores parecem romper, de certa forma, com a dimensão institucional do aluno, projetando a imagem de um jovem antenado com o tempo e a sociedade em que vive, no lugar da imagem do clássico aluno. Essa estratégia aponta para uma tentativa dos enunciadores-autores de PL de modalizar o aluno-leitor mais pelo *querer-fazer* do que pelo *dever-fazer* (ou, pelo menos, de simular que o fazem, já que, como vimos, trata-se apenas de um efeito de sentido para atenuar a prescrição). Conferem, dessa forma, uma aparência diferente ao seu discurso (relação aparentemente destituída de autoridade e de poder, apagamento da verticalidade).

Nesse sentido, deparamo-nos com uma imagem de aluno/leitor um pouco diferente, mas não destoante daquela que é projetada em PT. Em PL, o aluno instaurado é o sujeito jovem, curioso, antenado com o mundo visual e com as diversas temáticas jovens, como relacionamento, cinema, música, etc. Existe, assim, um trabalho maior de reconhecimento – e de investimento – na identidade desse aluno (do que aquele que é feito em PT). Lembremos que todo contrato pressupõe um ato persuasivo, para fazer o outro crer na verdade do contrato e do próprio destinador. Assim, o reconhecimento da imagem do aluno e a legitimação de seus valores funcionam como um mecanismo persuasivo cujo intuito é provocar sua adesão por meio do despertar de desejos e sentimentos, etc.

Esse aluno presente nos enunciados e nas atividades como um todo (que é aparentemente a projeção de uma imagem que o aluno deseja ser) permite-nos observar a modalidade do *querer-ser*, na sua função passional. É dessa modalidade que, segundo Barros (2002, p.63), decorrem as paixões simples, como desejo, anseio, avidez, curiosidade, entre outras. O *não-querer-ser*, por outro lado, está relacionado às paixões da repulsa, do medo, da aversão, do desinteresse.

²⁵ Aqui fazemos referência ao pensamento de Guy Dubord (2003, p.11-12), em *A sociedade do espetáculo*. O autor discorre a respeito das imagens na sociedade e considera que elas funcionam como mediatizadoras das relações sociais. Segundo o autor, “o espetáculo apresenta-se como algo grandioso (...) sua única mensagem é ‘o que aparece é bom, é bom o que aparece’”. O espetáculo promovido pela imagem seria uma característica basilar da sociedade da indústria moderna.

Como em nosso estudo não abordamos a instância receptora, pois trabalhamos apenas com suas projeções no texto, não podemos falar dos efeitos que esses recursos provocam de fato. No entanto, podemos falar de possíveis intenções da instância enunciativa ao lançar mão de determinados recursos. É partindo da instância enunciativa, do que ela coloca em discurso, que pressupomos esse efeito passional em PL, ou seja, a proposição de um contrato que, além de estar pautado em valores deônticos (institucionais), também se funda em valores estéticos (aquilo que é bom e que também é belo) para despertar o *querer* do aluno-leitor e, com isso, levá-lo a *fazer*.

Com os recursos persuasivos apontados (apagamento da voz da autoridade; ênfase nos valores – lingüísticos e culturais – do outro; aparência de não-verticalidade na relação eu/tu), PL constrói um efeito de sentido de maior cumplicidade com o enunciatário. Lembremos que tratamos aqui da veridicção ou do dizer verdadeiro – e não da verdade (ontológica). Desse modo, não podemos perder de vista que a modalidade deôntica (*dever*) e a relação hierárquica enunciator/enunciatário se mantêm em PL (como mostra, por exemplo, a presença do imperativo). No entanto, esses elementos são, muitas vezes, camuflados por meio dos recursos que observamos, o que confere um outro *status* à relação enunciator/enunciatário projetada em PL, tornando-o, nesse domínio, diferente de PT.

Segundo Barros (2002) a modalidade do *dever*, assim como a do *querer*, conferem condições mínimas para o *fazer* do sujeito. No discurso em questão, podemos observar que estamos inseridos num domínio prescritivo, em que constatamos, além do *dever-fazer*, modalidades como *não-poder-não-fazer* (obediência), o que nos mostra que não estamos inseridos no domínio da facultatividade, por exemplo. Diante dessa descrição da relação enunciativa estabelecida, já podemos aferir que nos encontramos numa situação discursiva cujo propósito é *fazer-fazer* para *fazer-saber*.

No que diz respeito às projeções de tempo, podemos identificar, em ambos os livros, o largo uso do presente gnômico ou omnitemporal, em que o momento de referência é um *sempre* implícito (FIORIN, 2005a). É através dele que são construídas as “verdades eternas” – ou que se pretendem como tais – da ciência, da religião, da sabedoria popular (máximas e provérbios), como atesta Fiorin (2003, p.179). Seguem exemplos:

Ex.29) Q.7- A prosopopéia (ou personificação) consiste em atribuir características de seres animados a seres

inanimados. Aponte uma prosopopéia presente no texto. (PT, 2005, p.33).

Ex.30) Q.2- O texto oral tem características muito particulares – as chamadas **marcas da oralidade**. Aponte, na primeira fala da Graúna, exemplos de marcas da oralidade. (PT, 2005, p.24).

Ex.31) Q.7- (...) uma conversa se organiza em turnos de fala alternadas, chamadas turnos. Assim, cada vez que um falante toma a palavra, inicia-se um turno. Os interlocutores normalmente aproveitam um silêncio, uma pausa, uma hesitação na fala do outro para tomar a palavra (...). (PT, 2005, p.64).

Ex.32) Q.5- A narrativa de ficção gira em torno de um **conflito** (...) (PT, 2005, p.124).

Ex.33) Q.7- Os anúncios publicitários pertencem ao gênero argumentativo, pois sua finalidade central é persuadir o interlocutor. Que argumento básico a Globo utilizou para persuadir o leitor? (PL, 2003, p.356).

Ex.34) Q.5- Em textos argumentativos escritos, é comum haver uma *conclusão*, isto é, o fechamento das idéias do texto. Nela, geralmente o autor confirma seu ponto de vista, retomando alguns aspectos desenvolvidos anteriormente. Observe o último parágrafo do texto. (...) (PL, 2003, p.137).

Ex.35) Q.4- A linguagem barroca geralmente busca transmitir estados de conflito espiritual. Por isso faz uso de certas figuras de linguagem, de sugestões de cor e som e de imagens fortes, violentas, com a finalidade de traduzir o sentido trágico da vida. (...) (PL, 2003, p.88).

Ex.36) Q.2- Pasárgada é um mundo da liberdade, do permitido, da realização plena dos desejos. Opõe-se, portanto, ao mundo real, cheio de proibições, de regras, de lógica e de moral. (...) (PL, 2003, p.396).

Conforme podemos observar, o presente gnômico confere ao enunciado o efeito de sentido de verdade, uma verdade eterna, atemporal (já que, como vimos acima, o momento de referência é um *sempre* implícito). No LD geralmente ele aparece nas passagens onde ocorrem definições ou explicações. O *fazer-saber* que se dá através desse tempo verbal, que, parece-nos, instaura as *coisas*, mostrando-as, fazendo com que o outro tome ciência de sua existência – do seu modo de existência, mais especificamente –, o que, segundo Barros (1999), no estudo que faz de gramáticas e dicionários, favorece o discurso da norma única (no nosso caso, o da leitura única). Notamos que os enunciados acima carregam um efeito de “genericidade”, assim como os provérbios, na perspectiva de Kleiber (2000). Verificamos

também que esse efeito é conseguido porque recupera formas “já ditas”, ou seja, esteia-se na reminiscência, na recuperação da memória, ou na *multiplicidade de enunciações prévias*, conforme Perrin (2000), também abordando a questão do provérbio.

O presente do indicativo, simulando o momento da enunciação (e reforçado por advérbios como *aqui* e *agora*), também é grandemente utilizado, como podemos constatar nos exemplos abaixo. Associado a ele, aparece, muitas vezes, o pretérito perfeito 1²⁶ (vide exemplos de 39 a 44). Essas projeções servem para organizar temporalmente o discurso da obra, indicando o que está sendo feito/dito e o que já foi feito/dito anteriormente, o que cria um efeito de progressão, muito coerente, aliás, com os propósitos do livro didático.

Ex.37) Q.4- Como se nota, os desvios com relação à variedade padrão identificados nessa canção são intencionais, uma vez que quebram pressupostos básicos do uso corrente da língua, dominados até por falantes não letrados, como, por exemplo, em “eu fica assim”. Levando em conta que a forma de um texto geralmente está relacionada com seu conteúdo, responda: que papel tem a concordância ou a falta dela na construção do sentido global da canção? (PL, 2003, p.326).

Ex.38) Q.9- Compare os dois anúncios trabalhados. Os recursos empregados no anúncio da revista *Veja*, tais como metáfora, metonímia, síntese verbal, não são encontrados na parte verbal do anúncio da Rede Globo. Levante hipótese: por que você acha que isso ocorreu? Haveria alguma relação entre a ausência desses recursos e o “produto” promovido? (PL, 2003, p.357).

Ex.39) Q.4- Com base no que aprendeu até aqui acerca da linguagem barroca, você diria que o texto é cultista ou conceptista? (PL, 2003, p.98).

Ex 40) Q.4- Na unidade anterior você conheceu a linguagem barroca. Compare-a com a linguagem do soneto de Cláudio Manuel da Costa e aponte as diferenças quanto: (...). (PL, 2003, p.132).

Ex.41) Q.2- Vimos que uma das características das seqüências narrativas é a temporalidade, que, gramaticalmente, pode ser assinalada por advérbios e expressões adverbiais, e que os advérbios podem ser interpretados por si sós ou em referências a outros elementos presentes na estrutura do texto. (...) (PT, 2005, p.88).

²⁶ Fiorin (2005a) distingue o pretérito perfeito 1 (anterioridade em relação ao *agora*) e o pretérito perfeito 2 (concomitância a um marco temporal pretérito), a que se associa o pretérito imperfeito, com seu valor durativo, inacabado.

Ex.42) Q.5- Estudamos no capítulo 22 o papel desempenhado nos textos pelos operadores argumentativos (...) (PT, 2005, p.143).

Ex.43) Q.3- O texto que você acabou de ler constitui uma unidade de sentido com começo, meio e fim, estruturado em segmentos significativos menores: os parágrafos. Releia o primeiro parágrafo e responda: qual é a função dele em relação aos demais? (PT, 2005, p.109).

Ex.44) Q.1- Quanto à tipologia, o texto que você acabou de ler, é argumentativo. Comente as características que permitem classificá-lo como tal. (PT, 2005, p.89).

Ex.45) Q.1- No primeiro parágrafo do texto, o autor afirma que, durante os anos 90, o jornalismo brasileiro esteve diante de dois caminhos distintos. Identifique esses dois caminhos e, com suas palavras, defina a principal característica de cada um. (PT, 2005, p.142).

Ex.46) Q.6- Pense no vocábulo **trabalho** em relação aos contextos em que aparece:

“o cigarro, o **trabalho**, a reza”

“**Trabalho** numa fábrica.”

Agora responda: trata-se da mesma palavra? Para entender e classificar a palavra, o que devemos levar em conta? (PT, 2005, p.219).

Encontramos nas atividades analisadas também o emprego do futuro do pretérito. Observemos abaixo:

Ex.47) Q.5c- Qual seria a intenção do falante ao optar por uma das formas de tratamento possíveis? (PT, 2005, p.19).

Ex.48) Q.4- Seria possível compreender exatamente o que Calvin quis dizer com “você não acha isso muito fiambre? É lubrificado! Bem eu vou na fase”. Por quê? (PT, 2005, p.16).

Ex.49) Q.5- Com relação ao tipo, como você classificaria esse texto? Justifique a partir de elementos gramaticais nele presentes. (PT, 2005, p.69).

Ex.50) Q.5- (...) o texto lido seria aceito pela Unicamp? Justifique sua resposta transcrevendo um fragmento do item III (a correção da redação). (PT, 2005, p.149).

Ex.51) Q.4- Com base no que aprendeu até aqui acerca da linguagem barroca, você diria que o texto é cultista ou conceptista? (PL, 2003, p.98).

Ex.52) Q.2b- (...) Que justificativa você daria ao cartunista para que ele acentuasse adequadamente a palavra? (PL, 2003, p.155).

Ex.53) Q.5b- Quantos aos leitores que não conhecem DaVinci, eles poderiam, mesmo assim, ser atingidos pelo apelo do anúncio, de modo que seu objetivo principal – promover o produto – fosse alcançado? Por quê? (PL, 2003, p.113).

Ex.54) Q.4b- Para ele, como o jovem poderia demonstrar de forma mais consciente seu desejo de transformação social? (PL, 2003, p.137).

O futuro do pretérito, nos enunciados acima, atenua-os, indicando hipótese, probabilidade. Por meio da observação desse tempo verbal podemos notar que o enunciador se dirige ao seu enunciatário de forma menos prescritiva, suavizando o efeito injuntivo do exercício. Tal efeito, no entanto, é recuperado por meio do uso freqüente do imperativo (como já comentamos nas projeções de pessoa). Lembremos que o imperativo não diz respeito propriamente à temporalidade, mas à modalização (deôntica) do discurso.

Em linhas gerais, o que observamos ao analisar as projeções de tempo é que elas não estão relacionadas somente com o aspecto da temporalidade, mas também com o modo de dizer, o que condiz com as restrições próprias à enunciação nesse contexto lingüístico-discursivo. Em outras palavras: as marcas temporais identificadas não abordam apenas o tempo em que se fala, mas também e, principalmente, o modo como se fala, evidenciando, com isso, o modo como se estabelece a relação entre enunciador e enunciatário. O uso do presente do indicativo, por exemplo, não apenas nos situa no momento da enunciação (presente pontual), funcionando como um recurso de facilitação didática, como também se associa, com freqüência, ao presente gnômico, ajudando a construir o efeito de sentido de verdade daquilo que é dito (o discurso autorizado da ciência). O futuro do pretérito, por sua vez, ao estabelecer probabilidades e hipóteses, simula uma atenuação da prescrição que, no

entanto, outros recursos se encarregam de anular (como a presença do modo imperativo e do próprio verbo *dever*), resgatando, assim, o caráter deôntico das atividades. Os efeitos de sentido observados no emprego dos tempos verbais (construção de verdades, atenuação, probabilidade e progressão, por exemplo) funcionam, pois, como mecanismos que também modalizam a relação enunciador/enunciatário, contribuindo para a instauração de um *dever-fazer*.

Vejamos agora a modalização pelo ser (“esse fato é assim, tal como está sendo mostrado”) que também se faz presente em ambos os livros. Esse tipo de modalização confere existência ao objeto, conforme aponta Barros (2002). Trata-se, segundo ela, de uma estratégia para o estabelecimento do discurso da norma única nos dicionários e gramáticas, fazendo com que o normativo pareça “normal” ou “natural” (BARROS, 1999). No discurso em análise, verificamos que a modalização pelo ser está intimamente ligada ao *saber*. Ao dizer que algo é de determinado modo, os enunciadores fazem o aluno saber da existência desse objeto e do modo de sua existência. É o que podemos perceber nos fragmentos abaixo.

Ex.55) Q.3- As conjunções são palavras que se prestam a estabelecer relações lógicas entre os segmentos textuais. Nos trechos abaixo, indique o tipo de relação estabelecida pelas conjunções destacadas (...). (PT, 2005, p.89).

Ex.56) Q.4- **Injuntivo** é sinônimo de obrigatório, imperativo. A seqüência textual injuntiva tem por objetivo incitar, instigar, provocar diretamente uma ação. Destaque, na terceira coluna, textos que deixam bem evidenciada essa intenção. (PT, 2005, p.103).

Ex.57) Q.9- **Reclame** é um **galicismo**, isto é, uma palavra de origem francesa (*réclame*), muito empregada na época em que o samba foi composto (1931). Observando o contexto, substitua a palavra **reclame**, por outra de emprego mais atual. (PT, 2005, p.33).

Ex.58) Q.1- A descrição é um recurso utilizado tanto na prosa romântica quanto na prosa realista, mas com finalidades diferentes. Compare as duas descrições de personagens femininas a seguir; a Aurélia, da obra *Senhora*, de José de Alencar, e a segunda, De Conceição, personagem do conto “Missa do Galo” (...) (PL, 2003, p.241).

Ex.59) Q.4- O editorial, como texto argumentativo que é, tem por finalidade persuadir o leitor. Para isso precisa passar a impressão de que detém a verdade e, por essa razão, evita opiniões pessoais, afirmações generalizantes e sem fundamento. A fim de dar maior consistência ao texto e aproximá-lo da verdade, é comum serem empregados no desenvolvimento das idéias recursos como *exemplos, depoimentos, dados estatísticos, pesquisas, comparações, relações de causa e efeito*, etc. Identifique no texto uma situação que demonstre o uso de: (...) (PL, 2003, p.312).

Ex.60) Q.5- O texto dissertativo-argumentativo apresenta dois tipos básicos de conclusão: a conclusão-resumo, que retoma as idéias do texto, e a conclusão-sugestão, em que são feitas propostas para a solução de problemas. Que tipo de conclusão o texto em estudo apresenta? (PL, 2003, p.447).

Ex.61) Q.2- Além de antíteses, também hipérboles foram empregadas nesse poema de Castro Alves. A hipérbole é uma figura de linguagem que se caracteriza pelo exagero na expressão. Destaque da 1ª estrofe três hipérboles e indique que efeito de sentido têm no texto. (PL, 2003, p.194).

Ex.62) Q.1c- Considerando que os paralelismos são estruturas de repetição, o que essas repetições sugerem no plano da vida do eu lírico? (PL, 2003. p.430).

Através desse recurso (que se esteia largamente no uso do presente gnômico), os enunciadores fazem o “objeto” existir para o aluno e, ao mesmo tempo, mostram que ele é assim, que não pode ser de outro jeito. Institui-se, pois, uma leitura única, inquestionável, como se fosse “natural”, “normal” (e não “normativa”) e que, por isso mesmo, é tomada como verdade. Esse recurso aparece, portanto, associado a um *fazer crer*, por parte do enunciador, servindo aos propósitos do seu fazer persuasivo. À medida que instaura o *saber* e o coloca como sendo uma verdade, o enunciador torna o seu dizer mais legítimo e, assim, provavelmente, consegue atingir e fazer o enunciador aderir àquilo que é colocado em discurso. O enunciador faz o enunciatário tomar ciência dos conceitos, tendo em vista, certamente, seu respaldo científico num certo domínio do conhecimento. Trata-se, além disso, da reprodução de certos esquemas já muito reconhecidos nos manuais didáticos. Essa voz “já-dita” confere legitimidade ao dizer e propõe o reconhecimento dessa legitimidade por parte do enunciatário. Outro elemento persuasivo é a própria autoridade daquele que fala (que lhe é conferida institucionalmente, a partir da adoção do LD na/pela escola): o enunciador funciona, nesse caso, como garantia ou “fiador” do que é dito.

Finalmente, quanto aos valores presentes nas atividades de leitura dos dois livros analisados, considerando que se trata de um discurso de cunho predominantemente prescritivo, pudemos observar a predominância de valores éticos (ligados à correção)²⁷, como comprovam os enunciados que seguem:

Ex.63) Q.1b- Identifique os desvios e indique como ficaria o enunciado caso a personagem quisesse falar de acordo com a variedade padrão. (PL, 2003, p.262).

Ex.64) Q.4- O texto em estudo foi produzido numa situação escolar. Levando em conta os tipos de incoerência do texto, responda:

- a) Que idade é provável que o autor do texto tenha?
- b) A que causas podemos atribuir algumas dessas incoerências? (PL, 2003, p.111).

Ex.65) Q.3- É muito comum, na linguagem falada, a mistura de pessoas do discurso, como o emprego, por exemplo, da expressão *a gente* no lugar de *nós*, ou o uso de *ter* no lugar de *haver*

- a) Leia esta tira: (...)

No 1º quadrinho da tira o guarda trata o prisioneiro por *tu*, e no 2º, por *você*.

Reescreva as falas desses dois quadrinhos de modo a adequá-las à variedade padrão da língua:

- adotando o tratamento *tu*;
- adotando o tratamento *você*. (PL, 2003, p.326-327).

Ex.66) Q.6- Observe o tipo de linguagem empregado pelo autor.

- a) Emprega-se a variedade padrão ou uma variedade não padrão?
- b) Considerando que o texto foi escrito por uma revista lida por jovens (do ensino médio e superior), por pais e profissionais ligados a jovens, como psicólogos e educadores, você considera a linguagem adequada? Por quê? (PL, 2003, p.137).

Observemos que os enunciados acima procuram trabalhar, ainda que, muitas vezes de forma implícita, com as noções do *certo* e do *errado*. Sob diversas facetas, os enunciadores-autores privilegiam os valores éticos: seja quando evitam os termos “certo” e

²⁷ Lembramos que os valores inscritos nos objetos – o que os torna objetos de valor – podem ser, além de *éticos* (envolvendo a dicotomia certo vs errado), também *estéticos* (incidindo sobre aspectos sensoriais, como beleza e sonoridade) ou *afetivos* (BARROS, 1999).

“errado”, substituindo-os por “desvios” ou por “incoerências”; seja quando tratam da questão da adequação (o que remete também ao seu contrário: o inadequado e/ou aquilo que deve ser evitado); seja, enfim, quando propõem atividades de reescrita (em geral, de acordo com os ditames da variedade padrão, como se ela fosse a melhor ou a mais correta). Esses procedimentos, focados na correção, também apontam para uma possibilidade de leitura, legitimando-a e, ao mesmo tempo, excluindo outras que não se mostram à luz da inteligibilidade.

A presença desses valores nos LDs analisados é perfeitamente compreensível, uma vez que estamos no domínio do discurso didático. Procura-se não apenas expor as coisas como elas são (por meio do uso do presente gnômico, por exemplo), mas também corrigir aquilo que não está em conformidade com os padrões estabelecidos. Assim, institui-se não somente um modelo de leitura, mas também se explicita aquilo que não deve ou que não pode ser. Os valores éticos (ligados à correção e à utilidade) evidenciam, assim, o processo de legitimação de certas formas de saber (de ler) nos livros analisados. Lembramos, por outro lado, a presença, em PL, também de valores estéticos (aqueles que se mostram agradáveis aos sentidos), valores esses que se esteiam, sobretudo, na profusão de imagens e que buscam escamotear o *dever-fazer* por meio do *querer-fazer*.

Apresentamos o quadro abaixo, a fim de permitir uma melhor visualização dos aspectos predominantes que apreendemos no discurso sobre a leitura dos LDs em foco, o que permite, inclusive, cotejá-los, observando suas diferenças, mas, sobretudo, suas semelhanças:

<i>PORTUGUÊS: DE OLHO NO MUNDO DO TRABALHO</i>		<i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i>	
MODALIDADES BÁSICAS	Dever-fazer (não-poder-não-fazer)	MODALIDADES BÁSICAS	Dever-fazer (não-poder-não-fazer)
			Querer-fazer
PROJEÇÕES DE TEMPO	Presente pontual e pretérito perfeito (1)	PROJEÇÕES DE TEMPO	Presente pontual e pretérito perfeito (1)
	Presente gnômico ou omnitemporal		Presente gnômico ou omnitemporal
	Futuro do pretérito		Futuro do pretérito
PROJEÇÕES DE PESSOA	Nós misto [eu+você(s)+ele(s)]	PROJEÇÕES DE PESSOA	Nós misto [eu+você(s)+ele(s)]
	Nós exclusivo [eu+ele(s)]		Nós inclusivo [eu+você(s)]
	Nós inclusivo [eu+você(s)]		
	3ª pessoa (debreagem actancial enunciva)		3ª pessoa (debreagem actancial enunciva)
VALORES	Éticos	VALORES	Éticos
			Estéticos

Quadro 2

Passemos agora à identificação e análise dos percursos temáticos, uma vez que eles remetem a determinadas formações discursivas que sustentam o discurso dos manuais.

4.1.2 Percursos temáticos e FDs

Os temas e as figuras materializam-se nas FDs (FIORIN, 2005b), conforme já assinalamos neste trabalho. A recorrência de certos temas no discurso da leitura nos permite identificar certos modos de conceber e de fazer existir a leitura na instituição escolar. Observamos que o discurso em questão é predominantemente temático (ou de figurativização esparsa, como propõe BARROS, 2002). Lembremos também que os percursos temáticos (e figurativos) correspondem aos modos de semiotização do mundo, ou conforme propõe Fiorin (2005b), exprimem as nossas visões de mundo.

Ao tratar dos temas, levamos em conta tanto aqueles que aparecem explicitamente nos enunciados, quanto aqueles que ficam implícitos, mas podem ser recuperados nas entrelinhas. Consideramos também, em linhas gerais, os temas veiculados pelos textos propostos para leitura (e interpretação), pois pensamos que eles nos elucidam a respeito daquilo que é lido.

A utilização de certos recursos que encontram respaldo na ciência permitiu-nos identificar, nos dois livros analisados, o **percurso temático da Lingüística** (FD acadêmico-científica)²⁸, que atravessa o discurso da leitura e cumpre algumas funções sócio-discursivas. Vejamos com mais detalhes o aparecimento desse percurso/FD:

Ex.67) Q.1- No *Dicionário de Lingüística*, organizado por Jean Dubois, temos a seguinte definição: ‘No sentido mais corrente, língua é um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros da comunidade (...) A língua é um produto social, é um contrato coletivo, ao qual todos os membros da comunidade devem submeter-se em bloco, se quiserem se comunicar’. Em que aspectos a proposta de Calvin rompe com a definição acima? (PT, 2005, p.16).

Ex.68) Q.1b- O estudioso Jean Michel Adam afirma que o texto conversacional se caracteriza por uma seqüência de intercâmbios: pergunta + resposta + evolução. Você diria que essa seqüência está presente nas entrevistas acima? (PT, 2005, p.67).

²⁸ Lembramos aqui a definição de Fiorin (2005b), segundo a qual, uma FD constitui um conjunto de temas e figuras (articulados em percursos) que materializa uma dada visão de mundo (formação ideológica). Na esteira do autor e tendo em vista as especificidades de nosso objeto de estudo, consideramos as FDs como domínios em que se inserem um ou mais percursos temáticos.

Ex.69) Q.5- Estudamos no capítulo 22 o papel desempenhado pelos operadores argumentativos. No livro *Argumentação e linguagem*, a professora Ingedore Vilaça Koch comenta o papel de alguns operadores argumentativos que “introduzem, de maneira sub-reptícia, um argumento decisivo, apresentando-o a título de acréscimo (‘lambuja’), como se fosse desnecessário, justamente para dar o golpe final”. Seria sua comprovação evidente, a chamada “retórica do camelô”. Aponte, no último parágrafo, qual seria esse argumento decisivo e os operadores argumentativos que dão sustentação a ele. (PT, 2005, p.143).

Ex.70) Q.1c- Sabemos que um **signo lingüístico** une um elemento concreto, material, perceptível – som ou letras impressas, que constituem o **significante** – a um conceito, elemento inteligível (**significado**). A partir disso, responda: podemos afirmar que, no caso dos apitos do guarda, **sinai** pode ser entendido como sinônimo de **signo**? Justifique. (PT, 2005, p.103).

Ex.71) Q.2- Ao compor seu texto, a jornalista abre espaço para citações diretas de autoridade especializada e de pessoas envolvidas (são outras vozes presentes no texto). Dê um exemplo de cada uma dessas citações, comentando, em seguida, o seu efeito no texto e suas características gráficas e lingüísticas. (PT, 2005, p.42).

Ex.72) Q.5 Ao lançar mão da polifonia discursiva como meio de promover seu produto o anunciante pode correr alguns riscos, pois o leitor pode não conhecer a obra de Leonardo Da Vinci. (...) (PL, 2003, p.112).

Ex.73) Q.6- A tira retrata uma situação comum do cotidiano: duas pessoas conversam, interagindo entre si por meio da linguagem. Observe os elementos que compõem o 1º e 2º quadrinhos e que, portanto, estabelecem a *situação comunicativa*: um carro está à venda e um homem, dirigindo-se a outro, faz comentários sobre o carro. Com base nesses quadrinhos, responda:

- a) Que tipo de comentários o homem mais alto faz sobre o carro?
- b) Esses comentários levam-nos a crer que a personagem desempenha no contexto o *papel* de vendedor ou de comprador? Por quê? (PL, 2003, p.105).

Ex.74) Q.2- O cruzamento dessas duas forças não se dá apenas no plano do conteúdo. No plano da expressão, temos como suporte lingüístico o cruzamento de três tipos diferentes de *dialetos sociais* – isto é, *variedades lingüísticas* utilizadas por determinados grupos sociais. A que grupo social está associado o uso de palavras e expressões como: (...) (PL, 2003, p.20).

A presença do discurso científico parece apontar para a construção do conhecimento, para fazer existir o *saber*. Além disso, através desse recurso, os enunciadores

dos LDs em análise constroem uma imagem positiva de si, demonstrando que sabem e que comungam com aqueles que sabem. Isso fica evidente quando são citados conceitos (signo, polifonia, variedades lingüísticas etc.) e nomes de autores ligados ao meio acadêmico-científico (Jean Dubois, Ingedore Vilaça Koch etc).

Nos enunciados acima podemos, assim, observar que o *saber* é instaurado de diversas formas e para diferentes fins: para *fazer-saber*, e também para conferir credibilidade ao enunciador e àquilo que ele enuncia (*fazer-crer*). É interessante ressaltar que o enunciador constrói sua imagem não apenas tendo em vista o aluno (seu enunciatário em termos do contrato didático), mas também tendo em vista o edital (a equipe de avaliadores de livros didáticos). O enunciador precisa não apenas *fazer-saber*, mas também mostrar que sabe.

A citação de autoridade evidencia o último caso: os enunciadores-autores mostram-se “afinados” com os desdobramentos da Lingüística; demonstram explicitamente que sabem e que compartilham dos conceitos e princípios dessa ciência. Para o alunado, essas referências, em geral, pouco dizem. No entanto, servem para os enunciadores “referendarem” títulos e nomes de prestígio acadêmico. O uso dessas autoridades, como dissemos, confere credibilidade ao dito e também àquele que diz. É interessante notar que, no caso do uso da fala de Koch e de Jean Dubois, os enunciadores introduzem a fala do outro e assumem a perspectiva desse outro, demonstrando, com isso, que transitam com desenvoltura pela área do *saber* ali instaurada.

Cabe esclarecer que a referência a títulos ou nomes acadêmicos foi encontrada apenas em PT. Nesse livro foi muito mais evidente a recorrência explícita à “voz” da academia/da ciência lingüística. Em contrapartida, em PL não encontramos atividades que seguissem esse padrão. É claro que constatamos a exposição de conceitos (como a citada “polifonia”, “situação comunicativa”, etc.) e evidenciamos a implicação do *saber* acadêmico no manual; no entanto, não verificamos referência direta a autores, como ocorreu em PT.

Além das duas funções apontadas acima: conferir autoridade à fala do enunciador e conferir caráter de verdade àquilo que é dito, o **percurso temático da Lingüística** (FD acadêmico-científica) tem, a nosso ver, uma terceira função: falar da linguagem (tomada, nesse caso, como um objeto variável e multifacetado). Esse (sub)percurso se constitui comumente nos enunciados das atividades de cunho epilingüístico (ou seja, aquelas que fazem com que o aluno reflita sobre determinados aspectos da linguagem). Vejamos:

Ex.75) Q.5- Aponte dois adjetivos cuja seleção denuncia o posicionamento da jornalista e se constituem em recursos persuasivos. (PT, 2005, p.93).

Ex.76) Q.5- Leia atentamente os quadrinhos de Hägar. As falas de Hägar nos quadrinhos 3-6 constituem uma descrição objetiva ou subjetiva? Justifique. (PT, 2005, p.80).

Ex.77) Q.5- Na frase “Ele é o patrão, eu sou apenas um funcionário”, a oposição entre os termos patrão e funcionário resulta do emprego de um recurso lingüístico.

a) Identifique o recurso lingüístico utilizado.

b) Que efeito de sentido esse recurso produz na frase? (PL, 2003, p.103).

Ex.78) Q.4- Diante da atitude da mulher, o homem argumenta com a frase: “Você bateria num camarada com óculos?”.

a) Considerando que o homem usa óculos, qual o valor semântico da preposição *com* nesse contexto? (...) (PL, 2003, p.123).

Ex.79) Q.6- O texto lido é a transcrição de um *debate regrado público*. Como é próprio desse tipo de situação, nele as pessoas expressam *oralmente* suas opiniões acerca de um assunto. Por essa razão, a linguagem freqüentemente apresenta *marcas de oralidade*, como *né?*, *pra*, *ta*, o uso constante do pronome *você*, etc., além de expressões que introduzem a opinião pessoal, como *eu acho*, *na minha opinião*, *no meu modo de ver*, etc. Identifique no texto:

a) marcas da linguagem oral;

b) marcas que introduzem a opinião pessoal. (PL, 2003, p.117).

Ex.80) Q.6- Observe a linguagem empregada no texto.

a) Que características ela apresenta?

- Impessoal, clara, direta, acessível a qualquer leitor.
- Pessoal, emprega palavras de uso não corrente na língua.
- Coloquial, faz uso de gírias.

b) Que variedade de língua ela adota: a padrão ou uma variedade não padrão? (PL, 2003, p.196).

Ex.81) Q.4- Indique no texto aspectos lingüísticos e formais do poema que revelam a preocupação do autor em incorporar em sua poesia elementos da cultura popular. (PL, 2003, p.396).

É sabido que o ensino de Língua Portuguesa mudou ao longo dos anos. Especialmente a partir da década de 1980, podemos observar que as contribuições dos estudos lingüísticos invadiram o ensino: os estudos no âmbito da sociolingüística, da lingüística textual e da análise do discurso foram, até certo ponto, incorporados pelos manuais didáticos e também passaram a fazer parte da formação dos professores. Assim, as novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa foram incluídas no LD, embora, como veremos, elas não tenham substituído as abordagens mais tradicionais, como, por exemplo, o ensino da gramática (normativa), passando a dialogar com elas.

No quadro da leitura, a questão da interlocução tornou-se basilar. Observamos, com clareza, que a situação de interação verbal e o reconhecimento do interlocutor são colocados para o aluno como formas de explicar as diferentes configurações que a linguagem toma (e as diferentes leituras que isso suscita). Os estudos a respeito de gêneros também repercutiram sobremaneira no discurso da leitura: a diversidade de gêneros propostos para a leitura evidencia a preocupação de fazer o aluno saber que os textos configuram-se de diferentes modos, tendo em vista o gênero em que se situam, e que os diversos domínios sócio-discursivos se organizam por meio de diferentes gêneros.

Abordando, rapidamente, esse aspecto dos livros em análise, percebemos que os gêneros²⁹ propostos para a leitura são basicamente a reportagem, a narrativa ficcional, o quadrinho, a entrevista, e, para a nossa surpresa, textos de cunho científico. Isso com relação a PT. Em PL percebemos gêneros como quadrinhos (vários), poema, debate regrado, reportagem, crônica, anúncio publicitário, conto e narrativa ficcional. Notamos que se trata de gêneros de relevância social, fundamentais para a participação do aluno na sociedade. Trata-se de um *saber* necessário. Podemos constatar esse fato também na *funcionalidade* que os textos assumem quando propostos no âmbito do ensino de leitura. Observamos que os textos incluídos para leitura/interpretação correspondem à questão maior que será abordada naquela unidade. Por exemplo, se a unidade aborda “o texto descritivo”, como é o caso de PT, o texto para leitura, uma narrativa ficcional com passagens predominantemente descritivas, focaliza somente esse aspecto trabalhado, negligenciando-se, por vezes, a temática do próprio texto. Assim, os exercícios tendem a contemplar a lição dada; trata-se de atividades que orientam a leitura do aluno para os aspectos abordados na unidade em questão.

²⁹ Lembramos, nesse caso que, de acordo com a posição que assumimos, esses gêneros, ao serem incluídos no LD – e, portanto, didatizados – tornam-se “subgêneros” desse gênero maior.

Discutindo um pouco a respeito do **percurso temático da Lingüística** e do (sub)**percurso da linguagem**, podemos entender sua presença no discurso da leitura do seguinte modo: trata-se do movimento de ruptura pelo qual o discurso da leitura passou. Se, por um lado, identificamos a presença da tradição (principalmente no que tange à gramática, como veremos); por outro, identificamos a ruptura, quando ocorre a inserção dos avanços lingüísticos nos LDs.

Se esses avanços promovem mudanças, eles obviamente implicam o abandono de certas perspectivas de ensino. Um exemplo disso é a tomada de consciência a respeito da variação lingüística, do aspecto heterogêneo da língua e, principalmente, acerca do reconhecimento da importância da reflexão sobre a linguagem, tomada como atividade discursiva (PCN, 1998, p.27).

O tema da linguagem também confere legitimidade ao discurso, permitindo que ele se insira num quadro de *cientificidade* e de *modernidade* (que se instaura quando há a ruptura). Nesse sentido, o documento oficial do governo para o ensino de Língua Portuguesa (os PCNs, 1998) afirma que ensinar Língua Portuguesa não corresponde mais ao ensino de um modelo tido como correto, tendo em vista a gramática tradicional.

Utilizamos aqui as proposições dos PCNs porque estes propõem as diretrizes mínimas nas quais os manuais didáticos devem estar pautados. Assim, esse documento se constitui como uma referência a ser seguida e como um marco que sinaliza as novas direções que a proposta de ensino de Língua Portuguesa tomou.

Outro percurso temático que identificamos e que atravessa o discurso da leitura – em contradição, inclusive, com o percurso temático anteriormente citado – é o **percurso temático da gramática normativa** (FD da tradição escolar). A título de ilustração, reproduziremos alguns enunciados e em seguida os comentaremos.

Ex.82) Q.1a- (...) Esta frase é um período composto por subordinação, ou seja, há entre as orações uma relação de dependência. Indique o tipo de relação existente entre as duas orações que formam esse período. (PT, 2005, p.69).

.Ex.83) Q.1b- (...) Do ponto de vista gramatical, classifique as palavras **alto** e **magro**. Diga também a que termo do período elas se relacionam. (PT, 2005, p.69).

Ex.84) Q.3- O texto informa que o personagem visitava os povoados do sertão casando os amancebados.

- a) A que classe de palavras pertencem **do sertão** e **amancebados**?
- b) Escreva uma frase utilizando **amancebados** em outra classe de palavras. (PT, 2005, p.69).

Ex.85) Q.2- Analisando gramaticalmente as seqüências textuais da primeira coluna:

- a) classifique a palavra **um**, considerando que ela pode ser tanto artigo indefinido masculino singular, numeral cardinal como pronome indefinido. Justifique.
- b) a que outras classes gramaticais pertencem as demais palavras? (PT, 2005, p.103).

Ex.86) Q.3- O texto está estruturado em sete parágrafos, bem amarrados uns aos outros.

- a) os dois primeiros parágrafos apresentam afirmações genéricas. Que classe gramatical é responsável por esta generalização? (PT, 2005, p.26).

Ex.87) Q.2- No 1º quadrinho, na fala de Helga, há dois verbos transitivos.

- a) Quais são seus complementos e como se classificam?
- b) Nesse caso, os verbos são transitivos diretos ou indiretos? (PL, 2003, p.332).

Ex.88) Q.3- No 2º quadrinho, o pronome oblíquo átono *a* substitui um termo expresso no 1º quadrinho.

- a) Que termo é esse?
- b) Como se classifica sintaticamente o pronome oblíquo átono *a*? (PL, 2003, p.333).

Ex.89) Q.3a- Leia esta tira de Quino (...). A forma verbal *faças* está no modo imperativo. Em qual imperativo e em que pessoa ela está? (PL, 2003, p.157).

Ex.90) Q.1- Observe o enunciado da parte superior do anúncio. Considerando que oração é o enunciado que se organiza em torno de um verbo:

- a) Quantos verbos foram empregados no anúncio?
- b) Logo, quantas orações formam este enunciado? (PL, 2003, p.121).

Os exemplos expostos acima são enunciados que propõem a interpretação do texto lido, mas privilegiam o aspecto gramatical. Se, em algumas passagens, a função de questões desse tipo é elucidar os recursos lingüísticos e/ou poéticos utilizados, na maioria, elas funcionam como mero pretexto para o ensino da gramática (normativa). A grande recorrência de questões de gramática nos exercícios de leitura pode ser entendida, acreditamos, de dois modos. Primeiro, a gramática se constitui como um *saber* do professor; é fato que vários

professores e não apenas eles, mas também grande parte da sociedade, entendem o ensino de Língua Portuguesa como o ensino de gramática. A presença da gramática se constitui como um *saber* comum entre o enunciador-autor e o professor. Esse *saber* partilhado, geralmente, é fundamental no momento da escolha do livro didático pelo professor. Como sabemos, uma grande parte dos professores, por várias razões (como, por exemplo, o seu despreparo ou o seu desconhecimento de teorias mais modernas), tem dificuldades em aceitar materiais com propostas muito inovadoras e procura ater-se a materiais que mantêm a tradição do ensino de Língua Portuguesa. Os enunciadores, cientes dessa clientela, tendem a privilegiar essa dita “tradição”, pois se trata de uma forma de fazer o professor reconhecer-se no LD.

Uma outra possível razão para a recorrência do discurso da gramática nas atividades de leitura é a própria constituição do *saber* Língua Portuguesa. Se as atividades são propostas no âmbito dessa disciplina, elas tendem a privilegiar aspectos constituintes desse *saber*. A gramática é tradicionalmente o dorso da disciplina Língua Portuguesa. Trata-se de algo esperado não apenas pelo professor, mas também pelo aluno, que atrela a língua portuguesa ao conhecimento gramatical.

Esse conhecimento gramatical geralmente está associado ao “bem” conhecer – para bem poder utilizar – a língua portuguesa. Lara (1999, 2004) observou que não apenas os professores que ensinam Língua Portuguesa, como também as pessoas pouco escolarizadas, entendem que a língua portuguesa legítima é aquela que se constitui como norma culta, a variedade de prestígio atrelada à gramática normativa. Recorrendo à noção de “habitus” de Bourdieu (1983), a autora explica que tanto os professores – emissores legítimos da língua – quanto os demais sujeitos, absorvem e reproduzem as “formas estereotipadas” da língua portuguesa, reforçando a imagem de que ela se constitui na norma culta e de que o erro distorce, “adultera” a língua e, por isso, deve ser corrigido, evitado (LARA, 2004, p.168).

Barros (1999), por sua vez, afirma que o discurso da gramática constitui-se como um discurso prescritivo, que impõe uma normatividade, através da qual se instauram as formas que devem e podem (ou não) ser nos limites de aceitação da norma. A língua portuguesa (na verdade, a norma culta, tomada como a “verdadeira” língua) torna-se, assim, a mais bela, a mais elegante ou a mais sonora entre as outras línguas/variedades (valores estéticos), representando a identidade de um povo que, por isso, deve amá-la (valores afetivos), usando-a “bem” – daí a gramática tolerar certos usos, prescrever e mesmo proibir outros (dicotomia certo/errado, que é a base dos valores éticos).

O trabalho de ambas as autoras nos leva a compreender que o *saber* língua portuguesa (no domínio da escola) é entendido como o *saber* a norma culta; a gramática, por sua vez, seria o instrumento que regula (ou regulamenta) o uso da língua, prescrevendo a boa norma (a norma culta) e abominando a má norma (as variedades não-padrão), conforme destaca Barros (1999).

Diante desse quadro, podemos entender a presença do discurso da gramática nas atividades de leitura como algo necessário para que o *saber* ali constituído seja reconhecido como um *saber* legítimo, uma vez que tanto alunos quanto professores e também a sociedade creditam à gramática o ensino da língua (da norma culta). Desse modo, faz-se necessário reproduzir essa forma de conhecimento. Identificamos aqui a constituição de um estereótipo: *saber ler* e *saber produzir* um texto são habilidades adquiridas por meio do conhecimento gramatical.

Refletindo a respeito da gramática como um estereótipo no domínio do *saber língua portuguesa*, pensamos que este advém da história do ensino de Língua Portuguesa que, por anos, se constituiu – e ainda se constitui, em grande parte – como o ensino de gramática. A escola é uma das instituições que fazem parte da organização da sociedade. Essa última interfere no regime escolar propondo o ensino de saberes considerados indispensáveis à manutenção da estrutura social. Se a sociedade é dinâmica, a escola também o é; neste movimento funda-se a tradição e a ruptura, ambas localizadas na memória do discurso. Orlandi (1998b, p.204) entende que memória e ideologia andam juntas. Através do comentário da autora, podemos compreender que a ideologia assinala o critério de seleção imposto pela sociedade: aquilo que permanece e aquilo que é superado – a ideologia promove a legitimidade dessas escolhas, os valores daquilo que continua e também os critérios para a ruptura. O ideal de normatividade parece ser um processo que constitui a tradição do discurso da/sobre a língua portuguesa; parece também constituir a própria identidade da língua portuguesa, tendo em vista todo o processo histórico do seu ensino no âmbito da escola. A identidade, que se desenvolve por meio da língua e de outras formas simbólicas (ORLANDI, 1998b, p.204), vai se constituindo, se fixando (e também mudando) ao longo do tempo, de acordo com as relações sociais que vão sendo construídas.

Soares (2002) discorrendo sobre a história do português enquanto disciplina escolar, observou que o ensino de Língua Portuguesa se constituía, no século XIX, a partir de três disciplinas: a Retórica, a Poética e a Gramática. Segundo a autora, essa estrutura perdurou

até os anos 1940. É a partir da década de 1950 que o ensino de Língua Portuguesa começa a passar por reais modificações, em função, principalmente, do alunado: o número de alunos crescia grandemente e o perfil desse aluno começava a mudar. Nos anos 1950 e 1960, ocorre a inclusão de exercícios nos manuais didáticos. É também nesse período que o texto e a gramática passam a constituir os pilares do ensino de Língua Portuguesa. Segundo a autora, observa-se a fusão gramática-texto: os livros passam a apresentar textos, exercícios de interpretação e conteúdo gramatical, sendo esse último aspecto o que teve primazia no ensino de Língua Portuguesa – aliás, a autora reconhece que até os dias atuais isso ainda impera nas escolas brasileiras. Assim, é em Soares (2002) que encontramos um reforço para a idéia de que a persistência da gramática na escola se dá pela força da tradição, que viria desde os tempos do sistema dos jesuítas.

Orlandi (1998b), por sua vez, considera que os saberes escolares, os saberes que são e devem ser reproduzidos a partir da escola, constituem a “identidade lingüística escolar”. A partir da afirmação da autora, podemos entender a presença da gramática no ensino de leitura como uma manifestação do processo de construção dessa “identidade lingüística escolar” – “que não compreende estritamente a língua, mas os discursos produzidos pela e na língua que falamos na escola e que nos situam em um conjunto de saberes (leiam-se dizeres) que constituem a ‘escolaridade’” (ORLANDI, 1998b, p.208). A “identidade lingüística escolar”, que é a reprodução dos saberes da escola é, portanto, algo fundamentalmente ligado à unicidade social; trata-se de um desejo da sociedade (um dos mecanismos de homogeneização social). No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, quando se diz que o certo é X e não Y, a escola promove a legitimação do *saber* e proporciona meios de o aluno se identificar com certas idéias e não com outras. Assim, segundo a autora:

Identificamo-nos com certas idéias, com certos assuntos, com certas informações porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós. Ora, este algo é que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem. Assim nos filiamos à rede de sentido, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas (...) (ORLANDI, 1998b, p.206).

O filiar-se a certos processos de significação remete aos estereótipos, como o de que “*saber a língua é saber gramática*”. Acreditamos que o estereótipo, no discurso em questão, funciona como um *saber* que tanto constitui a memória do discurso da língua

portuguesa quanto proporciona um meio de identificação do sujeito com o conhecimento – com o *saber*. Charaudeau (2006, p.54), quando trata a respeito da construção dos imaginários, afirma que estes se engendram por meio da produção discursiva.

Ainsi, les imaginaires sont engendrés par les discours qui circulent dans les groupes sociaux, s’organisant en systèmes de pensée cohérents créateurs de valeurs, jouant le rôle de justification de l’action sociale et se déposant dans la mémoire collective.³⁰

Percebemos, através de Charaudeau, que as práticas discursivas constituem os imaginários sociais que, por sua vez, proporcionam a integração social, o reconhecimento entre os indivíduos. As representações sociais – ou imaginários sociais – são, portanto, formas de saber, saberes compartilhados entre os indivíduos. Nesse sentido, os imaginários sociais exprimem a forma como o homem age sobre as coisas do mundo, como o homem interpreta o mundo.

Diante desse quadro, podemos compreender o discurso da gramática (que aqui se configura como um estereótipo que constitui o discurso do ensino da Língua Portuguesa) como um mecanismo que promove a identificação do sujeito com o *saber* e o faz, conseqüentemente, pertencer a esse *saber*, pertencer a essa formação discursiva (da tradição escolar) que valida o discurso.

Nesse sentido, tomando o termo estereótipo por imaginário (como o faz CHARAUDEAU, 2006), entendemos que esse *saber* cristalizado a respeito da língua assume a função identitária, fator essencial para que haja comunicação e reconhecimento daquilo que é dito. Assim, considerando, mais uma vez, a relação entre enunciador e enunciatário, podemos entender a presença desse estereótipo como a reprodução de sentidos já produzidos e necessários à prática discursiva. Trata-se da disseminação de um *saber* já consolidado e que é reproduzido pela escola, constituindo-se como um meio fundamental para que haja a inserção do outro no discurso e o reconhecimento dos pares envolvidos na situação discursiva.

Assim, podemos identificar no discurso da leitura, tanto o percurso temático gramatical quanto o lingüístico (da linguagem), permitindo-nos constatar o movimento de reprodução, mas também de *deslocamento*, do discurso da/sobre a língua portuguesa enquanto objeto de ensino. Esses discursos, em princípio polêmicos, dialogam nos LDs em questão,

³⁰ “Assim, os imaginários são engendrados pelos discursos que circulam nos grupos sociais, organizando-se em sistemas de pensamento coerentes criadores de valores, assumindo o papel de justificação da ação social e depositando-se na memória coletiva” (Tradução nossa).

mostrando uma espécie de “discurso de transição”, em que o novo não substitui, mas, antes, coloca-se ao lado do que já existe.

Até o momento já podemos reconhecer que o discurso da leitura se dá por meio de atividades tanto metalingüísticas (privilegiadas pelo discurso da gramática) quanto epilingüísticas (privilegiadas pelo discurso da Lingüística), uma vez que existe o desejo de fazer o aluno reconhecer e incorporar conceitos e regras, mas também de refletir sobre sua prática de leitura. Percebemos também que nesse discurso podemos ouvir falar a “voz” das mudanças que foram sendo incorporadas ao ensino de Língua Portuguesa nos últimos anos. Evidenciamos que essa “voz” tem sua autoridade garantida por meio do *saber* científico, que o legitima e lhe confere identidade. Tornam-se, assim, necessários efeitos de sentido como os de objetividade, de aparência de verdade, de cientificidade, de progressividade e de sistematicidade, como os enunciados analisados nos permitiram identificar.

Além dos percursos já descritos, outros podem ser encontrados nos LDs em foco. São eles:

▼ O **percurso temático do vestibular**, que envolve tanto questões *de* vestibular quanto questões *sobre* vestibular. Trata-se de um percurso compreensível de ser encontrado, uma vez que estamos às voltas com manuais produzidos para o Ensino Médio. Vejamos exemplos:

Ex.91) Q.2- Um aluno acostumado a decorebas e a reproduzir textualmente aquilo que lhe foi ensinado se enquadra no perfil desejado pela Unicamp? (...) Que situações devem ser evitadas para que você não tenha sua redação anulada? (PT, 2005, p.149).

Ex.92) Q.2- (Fuvest-SP) Sobre a “Canção do Exílio”:

a) Aponte um aspecto temático da poesia lírica de Gonçalves Dias que ressalta no texto.

b) Onde é **lá** e **cá**? (PT, 2005, p.389).

Ex.93) Q.6- (Vunesp-SP) A vocação náutica dos portugueses e os grandes descobrimentos do passado tornaram o tema do mar bastante freqüente na literatura portuguesa de todos os tempos. Fernando Pessoa, em “Mar Português”, focaliza o custo que a aventura marítima representou em termos de vidas humanas e sofrimentos ao povo de seu país. Releia com atenção o poema pautado e, a seguir: (...) (PT, 2005, p.453).

Ex.94) Q.3- A Universidade Federal de Santa Maria, do Rio Grande do Sul, e a UnB (Universidade de Brasília) adotaram um método alternativo ao vestibular tradicional. Outras universidades já iniciaram o processo de seleção baseados no mesmo método.

a) Em que consiste esse método alternativo?

b) Identifique, no texto, um trecho de entrevista que destaca a contribuição desse novo método de seleção para o ensino médio. (PL, 2003, p.259).

O **percurso temático do vestibular** associa-se ao **percurso temático de preparação para o mercado de trabalho**, que identificamos abaixo. Ambos constituem a imagem da leitura como algo utilitário, funcional, extremamente pragmático.

▼ O **percurso temático de preparação para o mercado de trabalho**: o discurso da leitura aparece comprometido com o preparo para o mercado de trabalho, haja vista a ênfase em gêneros de prestígio social que não se restringem ao domínio literário (por exemplo, a notícia, o anúncio, a carta, o editorial, o artigo científico) e que são considerados como necessários para a plena participação do sujeito na sociedade em que vive. Quanto à proximidade desse percurso com o **percurso temático do vestibular**, entendemos que numa sociedade como a nossa, o vestibular é um dos requisitos para a formação superior do indivíduo, formação essa que lhe confere uma profissão, possibilitando-lhe a inserção no mercado de trabalho. Relembramos também a presença de valores da ordem do inteligível (que remetem àquilo que é útil e/ou correto)³¹.

Ex.95) Q.1- Os textos lidos discutem, com base em fatos e opiniões, o exame vestibular no Brasil. No 1º parágrafo do texto principal encontra-se o *lead*, que responde às perguntas básicas de uma notícia: *o quê, quem, quando, onde, como, por quê*.

a) Qual é o fato?

b) Onde esse fato tem ocorrido?

³¹ Importa-nos relembrar algumas reportagens publicadas em revistas de grande circulação nacional, como a *Veja*, que associam “falar e escrever bem” ao sucesso no competitivo mundo do trabalho. A título de ilustração, citamos as matérias publicadas nas edições 1725 (de 07-11-2001) e 2025 (de 12-09-2007) da referida revista, que trazem, já na capa, enunciados do tipo: “O brasileiro tem dificuldade de se expressar corretamente. Mas está fazendo de tudo para melhorar, porque precisa disso na profissão, nos negócios e na vida social” (ed. 1725) ou “Como o domínio da língua impulsiona a carreira” (ed. 2025).

c) Como isso tem sido feito?

d) Por que esse fato tem ocorrido? (PL, 2003, p.259).

Ex.96) Q.6- Apresentamos, a seguir, um parágrafo de um texto com falhas de articulação, escrito por um vestibulando. Leia-o e, em seguida, reescreva-o, estabelecendo a articulação necessária entre palavras, frases e idéias. Adapte o que for necessário. (PL, 2003, p.451).

Ex.97) Q.1- A carta argumentativa apresenta certas características formais semelhantes às da carta pessoal, tais como *data*, *vocativo*, *corpo do texto* (assunto), *expressão cordial de despedida* e *assinatura*. Identifique cada uma dessas partes. (PL, 2003, p.417).

Ex.98) Q.1- Como é comum em publicidade, o anúncio da revista *Veja* é formado por uma mensagem verbal curta e por uma imagem. Observe o enunciado da parte superior: “Veja, os olhos do Brasil”. Considerando que *Veja* é uma revista semanal de circulação nacional, que traz matérias variadas sobre política, economia, cultura, esporte, etc. explique o significado desse enunciado. (PL, 2003, p.356).

Ex.99) Q.1- Observe se o autor emprega adequadamente sinais de pontuação, se o texto apresenta vocabulário e construções cultas ou raras. Em seguida, conclua: o autor do texto demonstra ter domínio da linguagem escrita ou não? Justifique sua resposta com elementos do texto. (PL, 2003, p.110).

Ex.100) Q.7- No texto predomina a linguagem formal; no entanto, em certa passagem, o autor utiliza uma expressão típica da linguagem coloquial. Aponte-a e reescreva o trecho em que ela aparece, utilizando a linguagem formal. (PT, 2005, p.89).

Ex.101) Q.7- Após assinar a primeira e a segunda carta, a remetente ainda escreve mais alguma coisa que é precedida pela abreviação **P.S.**. O que significa P.S.? (PT, 2005, p.58).

Ex.102) Q.2- (Enem) O texto mostra uma situação em que a linguagem usada é inadequada ao contexto. Considerando as diferenças entre língua oral e língua escrita, assinale a opção que representa também uma inadequação da linguagem usada ao contexto (...) (PT, 2005, p.22).

Os fragmentos expostos acima evidenciam a constituição do percurso temático do trabalho por duas razões. Em primeiro lugar, porque abordam gêneros considerados relevantes na/pela sociedade, gêneros que, por essa razão, se constituem como um “instrumento” de inserção social e, conseqüentemente, necessário para a promoção no

mercado de trabalho. Trata-se de gêneros largamente utilizados no cotidiano e que, de acordo com os PCNs, podem “possibilitar a participação política e cidadã do sujeito, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade”, assim como “oferecer ao sujeito melhores possibilidades de acesso ao trabalho” (PCN, 1998, p.64-65). A segunda razão está no fato de alguns excertos, como os acima expostos, abordarem a questão da correção e/ou da utilidade. Esses conceitos também estão relacionados à idéia de promoção social (e profissional), na medida em que remetem à “linguagem legítima”, cujo domínio se faz necessário para garantir a ascensão.

Nos exemplos 96, 99, 100 e 102, temos subjacente ao enunciado a noção de correção: aquilo que pode ser e aquilo que deve ser evitado. Esse procedimento, no qual identificamos valores da ordem do inteligível, serve para orientar o sujeito-leitor quanto às possibilidades daquilo que é aceito e daquilo que não é aceito em determinadas situações (na de vestibular, por exemplo).

▼ **O percurso temático ético-cidadão:** por meio da identificação de temas como filosofia, sociedade, jornalismo, política, relacionamento, cinema, etc., constatamos um processo de constituição da ética-cidadã inerente à prática de leitura. Para esse percurso contribuem também os chamados “temas transversais”. Estes aparecem nos enunciados que propõem a reflexão a respeito de alguma temática abordada pelo texto proposto para a leitura e procuram abordar questões contemporâneas, necessárias ao exercício da cidadania (PCNs, 1998, p.40). Assim, quando existe a proposta de fazer o aluno refletir a respeito de temas como **ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo**, ali podemos identificar os temas transversais, propostos pelos PCNs no intuito de colaborar com a formação cidadã do aluno. Seguem exemplos:

Ex.103) Q.2- Segundo o texto, que conseqüências decorreram da mudança na legislação ambiental? (PT, 2005, p.47).

Ex.104) Q.7- Com base nas respostas de Luciana e Bruno, por que você acha que os jovens a que se referem os dados apresentados pelo SUS engravidaram ou contraíram AIDS? O que poderia ter impedido essas conseqüências? (PL, 2003, p.118).

Ex.105) Q.2- Além das causas e conseqüências da violência, o leitor tem a expectativa de conhecer também

eventuais propostas de solução.

- a) O texto aponta saídas sociais para a violência?
- b) Que sugestão é feita no plano individual?
- c) Na sua opinião, essa sugestão é satisfatória? (PL, 2003, p.473).

Ex.106) Q.4- O julgamento a que são submetidos os mortos que se dirigem ou à barca do inferno ou à do céu é na verdade um julgamento de toda a sociedade. No que se refere ao julgamento do frade, levante hipóteses: a intenção do autor é criticar a Igreja como instituição ou os homens? Justifique sua resposta. (PL, 2003, p.57).

Ex.107) Q.5- Releia o 5º parágrafo do texto e responda: há nesse trecho algum exemplo de degradação humana? Se houver, exemplifique. (PL, 2003, p.256).

Ex.108) Q.7- Dê sua opinião: Que consequências desastres desse tipo podem ter para o meio ambiente? (PL, 2003, p.196).

▼ O **percurso temático do *saber*** (envolvendo linguagem e metalinguagem):
instaura-se o domínio do *saber ler*, que se articula ao **percurso temático da tradição literária escolar**, que se constrói a partir de nomes como Machado de Assis, Ítalo Calvino, Millôr Fernandes, Castro Alves, Moacyr Scliar, entre outros, que constituem referências legítimas no contexto escolar e também propiciam a chamada “identidade lingüística escolar”.
Vejam alguns exemplos:

Ex.109) Q.1- O escritor gaúcho contemporâneo, Moacyr Scliar, realiza um interessante trabalho com o narrador, o que nos permite enquadrar o conto na literatura fantástica. Comente esse trabalho. (PT, 2005, p.130).

Ex.110) Q.2- Murilo Rubião (Minas Gerais, 1916-1991) produziu alguns contos que se enquadram na literatura fantástica. O autor afirmava: “sou um sujeito que acredita no que está além da rotina. Nunca me espanto com o sobrenatural, com o mágico. Quem não acredita no mistério não faz literatura fantástica”. Cite uma passagem do conto que estaria “além da rotina”. (PT, 2005, p.124).

Ex.111) Q.2- Uma das características das crônicas de Mário Prata é o humor. Na passagem “Hoje em dia o carteiro virou uma mala. Um mala direto”, em que aspecto lingüístico está centrado o humor? (PT, 2005, p.113).

Ex.112) Q.3- O introdutor do Romantismo no Brasil, Gonçalves de Magalhães, assim se refere à criação dos poemas românticos: “Quanto à forma, isto é, a construção [...] nenhuma ordem seguimos; exprimindo as idéias como elas se apresentam, para não destruir o acento da inspiração [...] cada paixão requer sua linguagem própria [...]”. Explique as diferenças entre os princípios poéticos do Romantismo e os do Parnasianismo, com base na relação entre a forma do texto e a expressão dos sentimentos do artista. (PL, 2003, p.280).

Ex.113) Q.3- O idealismo de Quaresma é persistente. Somente ao fim de muitos anos será abalado, em virtude de sucessivas frustrações. Apesar disso, já nas primeiras páginas da obra se encontram pistas que permitem prever o “triste fim” da personagem. Que episódio do texto lido possibilita antever o desfecho da obra? (PL, 2003, p.352).

Ex.114) Q.5- Historicamente, as três raças mencionadas no texto têm um papel decisivo em nossa formação étnica e cultural. No poema, contudo, é com ironia e humor que Oswald a ela se refere (...) Com base nesse fragmento e no poema “brasil”, explique qual o significado do carnaval para a cultura brasileira, segundo a visão do autor. (PL, 2003, p.390).

Ex.115) Q.6- Em vários contos de Clarice há o questionamento das relações familiares rigidamente convencionadas. Tomando por base o conto “Amor”, por que se pode afirmar que, embora trabalhe com o universo da consciência individual, Clarice Lispector consegue ser também social? (PL, 2003, p.462).

Especialmente em PL encontramos ▼ o **percurso temático da juventude**, constituído no entroncamento de temas como cinema, sexo, música, gírias, rock, etc. Esse percurso contribui para a constituição da identidade jovem que se instaura no livro, como já afirmamos.

Ex.116) Q.1- O texto está estruturado em cinco parágrafos. No primeiro deles, o autor expressa sua opinião sobre o tema, comparando o uso do *piercing* entre os jovens ao uso da caneta Montblanc entre os executivos. Afinal, para o autor, o que significa o uso do *piercing* ou o uso desse tipo de caneta? (PL, 2003, p.137).

Ex.117) Q.3- A *Revista Atrevida* fez a seguinte pergunta às suas leitoras: “Você sairia com o namorado da sua melhor amiga?”. Leia a resposta de uma das leitoras: (...) O texto apresenta uma linguagem informal, com marcas de personalidade. Reconheça essas marcas e reescreva o texto fazendo uso da variedade padrão

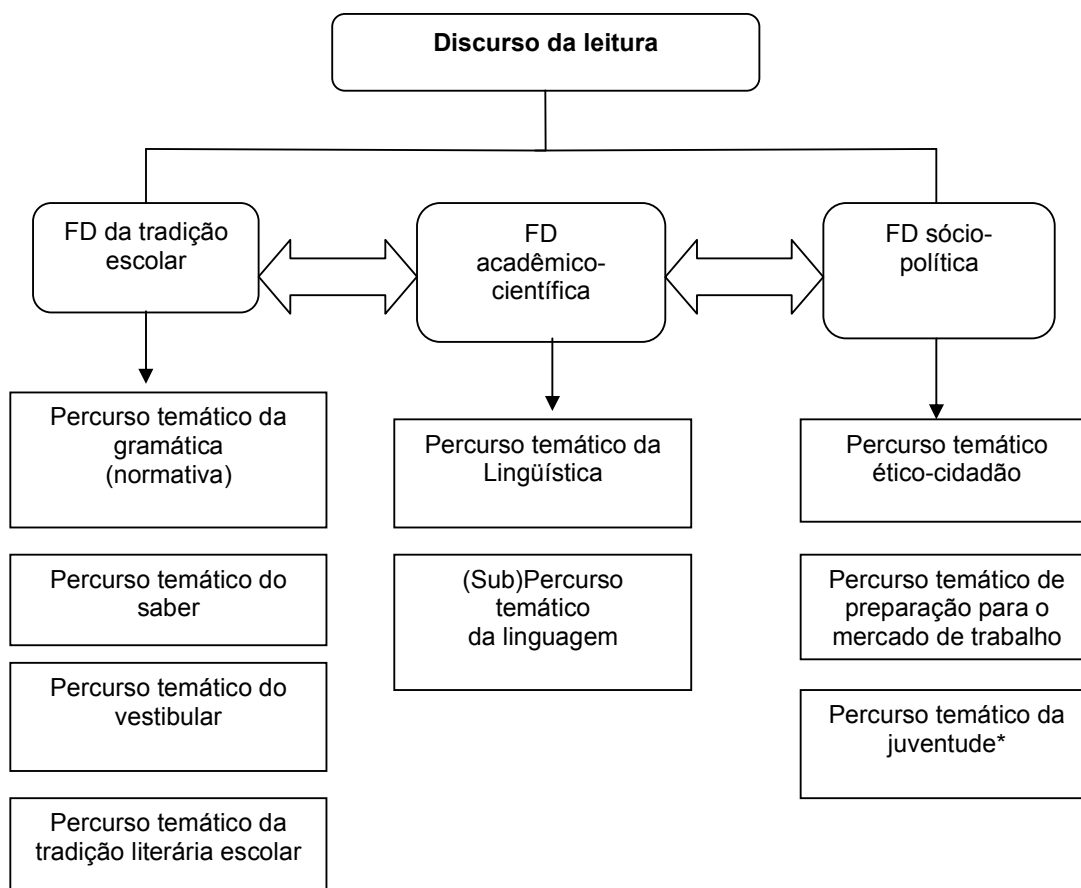
formal e impessoal, suprimindo ou adequando o que for necessário. (PL, 2003, p.317).

Ex.118) Q.3- Em sua exposição, Melissa aponta algumas das razões que levam certos adolescentes a “ficarem”, mesmo sem sentimentos. Quais são elas? (PL, 2003, p.117).

Ex.119) Q.3b- Atualmente as gírias são outras, a lambreta cedeu lugar às motos... A gravidez indesejada, entretanto, continua sendo um assunto em pauta. Na sua opinião, os jovens e os pais que passam por esse tipo de problema costumam ter diante dele a mesma postura da geração da personagem do texto? Justifique sua resposta. (PL, 2003, p.399).

Para além dos percursos temáticos da gramática e da Lingüística que examinamos detalhadamente nesta seção, os percursos temáticos arrolados acima deixam antever que a leitura se constitui, no manual escolar, como promotora da inserção social, como instrumento de regulação do aluno (deve-se ler de determinado modo), como instrumento funcional (a leitura ainda é pretexto para ensino de outras coisas que não ler) e utilitário (a leitura está associada à formação cidadã e à inserção no mercado de trabalho).

Esquemmatizando todos os percursos aqui apresentados de modo a relacioná-los a determinadas FDs, poderíamos esboçar o seguinte esquema:



*Este presente, sobretudo, em PL.

Figura 2 - Esquema da articulação dos percursos temáticos em FDs constituintes do discurso da leitura.

O esquema acima nos auxilia na apreensão das imagens que compõem o discurso da leitura nos manuais didáticos examinados, uma vez que os percursos temáticos associam-se a formações discursivas que, por sua vez, remetem a formações ideológicas (tomando-se as FIs, aqui, como visões de mundo). Essas questões serão abordadas mais detalhadamente no item 4.1.4. Embora não possamos generalizar indiscriminadamente os resultados obtidos, via análise semiótica do *corpus*, sem uma maior e mais profunda investigação sobre os LDs de língua portuguesa utilizados no Ensino Médio (o que se torna inviável numa dissertação de mestrado), acreditamos poder afirmar que as imagens da leitura aqui encontradas são aquelas legitimadas e reproduzidas no cenário escolar, tornando-se os LDs em questão representativos dos demais (ou, pelo menos, da maior parte deles).

4.1.3 A organização do *saber ler*: questões em torno do aspecto metodológico tendo em vista uma abordagem discursiva

Na trilha do conhecimento sobre o discurso da leitura, buscamos aqui verificar, mais detalhadamente, o modo como a leitura é trabalhada no livro didático, examinando questões relacionadas ao gênero, ao modo de apresentação das atividades, àquilo que é solicitado nos comandos das atividades. Em síntese: procuramos saber do *quão* e do *como* a leitura é restringida, trabalhada, autorizada no âmbito da instituição escolar, considerando sempre que esse modo de constituição do *saber* se manifesta discursivamente.

Assim, para cumprir essa etapa, pautamo-nos nos critérios apresentados no Quadro 1 (vide Capítulo 2). Não pretendemos proceder a uma classificação exaustiva, mas apenas tentar captar o paradigma que sustenta o modelo de leitura identificado nos livros analisados.

Tomamos aqui a noção de Morin (2005, p.24-25) a respeito do paradigma. O autor afirma que o paradigma pode ser definido pela promoção/seleção de conceitos e também pela determinação de operações lógicas. Na sua opinião, o paradigma “designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego (...)” (MORIN, 2005, p.25). O pensamento de Morin se articula, de certa forma, com o que já afirmamos em outras partes deste trabalho: a organização discursiva, o modo como o discurso se materializa na/pela linguagem evidenciam o modo de existência de determinada prática discursiva e aquilo que ele (o discurso) tematiza.

No caso do livro didático, toda a configuração das atividades de leitura – seja ela voltada para o texto verbal, não-verbal ou sincrético – condiz com o modo de construção de um paradigma: no nosso caso, o modo de se construir o *saber ler* no âmbito escolar. Os critérios de seleção de textos, a apresentação de conceitos, o modo de organização dessa apresentação, entre outros aspectos, constituem, a nosso ver, o paradigma no qual a leitura escolar se assenta. Nesse sentido, a observação dos critérios listados no Quadro 1 tem a finalidade descrita acima, não se comprometendo, em hipótese alguma, com a análise da qualidade do livro.

O quadro contempla questões a respeito do texto proposto para a leitura. Como afirmamos anteriormente, não analisamos os textos de modo criterioso, mas também não os

excluímos do nosso olhar, visto que as atividades de leitura (os exercícios que analisamos) partem deles. Assim, procuramos apenas tecer algumas observações, que são apresentadas abaixo, no intuito de descrever como se dá a sistematização do *saber ler* (escolar).

Observamos que PT e PL, com relação ao gênero, apresentam uma variedade que se mostra também em outros LDs contemporâneos: tem-se a presença de tirinhas; crônicas de autores que já integram a tradição escolar (como Millôr Fernandes e Luis Fernando Veríssimo, por exemplo); fragmentos de romances (que vão de autores como Machado de Assis a Moacyr Scliar), poemas e músicas. Constatamos ainda reportagens, sobretudo de revistas, artigos de opinião, notícia de jornal *on-line* e o gênero prova de vestibular como gêneros privilegiados nos LDs analisados.

Quanto à abordagem temática dos textos propostos para a leitura, verificamos que eles tratam de questões diversas. Às vezes, o tema proposto é pouco explorado, servindo o texto para a abordagem de outras questões, geralmente associadas ao conteúdo da unidade em que ele está inserido. Ainda assim, não podemos deixar de assinalar que a presença de certos textos e o tratamento que se dá a certos temas são significativos para apreendermos o que é selecionado, priorizado, enfim, o que é lido (tanto em termos de gênero quanto em termos de abordagem temática). A análise de PT evidenciou a presença de temas como: política, honestidade vs roubo, sociedade, filosofia, trabalho, leitura (mais especificamente problemas de leitura), linguagem oral (gírias), condição negra, traição e jornalismo. Já em PL, verificamos temas como relacionamento, música, cinema, vestibular, teatro, rock, sexualidade, filosofia e condição negra.

Em PL, observamos uma maior preocupação com a abordagem do tema em foco, o que é notório inclusive nos diversos diálogos intertextuais. Trata-se de uma preocupação dos autores trazer os textos lidos para o universo do aluno, estabelecendo pontes entre o(s) tema(s) apresentado(s) e possíveis aproximações com as vivências do sujeito leitor.

No que diz respeito à utilização da linguagem não-verbal, em PT observamos a presença de algumas imagens (fotos, ilustrações, telas ou, pelo menos, balões coloridos com pequenas chamadas). As imagens estão sempre numa perspectiva dialogal com o texto (verbal) proposto, comentando e/ou completando a leitura do referido texto. Já em PL verificamos a presença marcante da linguagem não-verbal, com um apelo bem mais forte do que em PT. Poderíamos dizer que as imagens são uma das grandes propostas de leitura de PL.

No que tange à referenciação dos textos, notamos que em PT há textos que não apresentam referências completas (falta do número da página, por exemplo, ou do endereço eletrônico, quando se trata de *site*). Em PL, por outro lado, constatamos que todas as referências estão completas. A respeito da apresentação dos textos, em geral, eles são incluídos na íntegra (quando se trata de tirinha, alguma reportagem ou artigo, por exemplo), mas também encontramos fragmentos (quer de romances, quer de contos ou poesias) tanto em PL quanto em PT.

O glossário se fez presente em ambos os livros, assim como a proposta de atividades que solicitam a pesquisa em dicionários e/ou apresentam conceitos retirados de dicionários. Há também a ocorrência de comentários que antecedem alguns textos, geralmente contextualizando-os, adiantando o tema e/ou familiarizando o aluno com o assunto que será abordado. Esse aspecto pôde ser observado nos dois livros.

O que importa com as constatações acima é a identificação do modo como a leitura é proposta (e controlada). Num âmbito mais macrotextual, temos a idéia de progressão (os textos, em geral, condizem com os propósitos das unidades – a repartição em segmentos já evidencia a idéia de progressão). Também a abordagem dos exercícios apresenta esse “índice”, como verificamos anteriormente por meio da presença do verbo no pretérito perfeito (1), que nos situa num tempo anterior ao momento da enunciação do LD, gerando um efeito de gradatividade, pois o enunciador está no *agora* referindo-se ao que já foi visto, o que nos situa num *continuum* cujo teor é cumulativo: é como se caminhássemos do mais pontual para o mais geral, a partir da soma daquilo que já foi visto. Esse processo nos parece ser uma das especificidades do discurso didático.

Também os comentários dos textos elucidam o tratamento didático que perpassa a leitura. Os comentários não integraram a tradição escolar recentemente; eles imperam desde o momento em que a escola assumiu a leitura como objeto de ensino e atuam de modo a pré-estabelecer um esboço de leitura para o aluno, situando-o numa determinada perspectiva de construção do sentido. Os comentários, portanto, seguem a tradição escolar e apontam para uma leitura, via de regra, parafrástica.

O critério de referenciação dos textos e a observação quanto à sua fragmentação (ou não) também apontam para uma outra característica da construção do *saber ler* (escolar): a rentabilidade. A seleção de certos textos e a exclusão de outros já nos mostram esse princípio. Os textos apresentados tendem a constituir uma tradição no âmbito da disciplina

Língua Portuguesa, mas são geralmente apresentados parcialmente. A consciência de que não é possível ler tudo também fez (e ainda faz) parte do processo escolar. Diante da necessidade de se contemplarem os “textos-referência”, utilizam-se comentários, fragmentos, relações intertextuais para inserir o aluno nesse domínio do conhecimento.

Outro ponto que observamos foi o fato de os livros orientarem a leitura do aluno não apenas dizendo *o que* ele deve fazer, mas também o *modo* como ele deve fazer. A grande ocorrência de verbos (principalmente, no gerúndio), como **modificando**, **transcrevendo**, **reescrevendo**, etc, fornecem (impõem) a orientação de como a atividade deve ser conduzida. Essa operação situa o aluno numa tarefa específica, o que condiz com o processo que marcou e ainda marca a educação: “a compartimentação do saber” (MORIN, 2005, p.45).

O processo de construção do *saber ler* nos parece extremamente vinculado a uma longa trajetória que perpassa não apenas o cenário escolar, mas também o científico. Trata-se de um ideário que constitui, no mínimo, o século XX: a busca e a valorização da racionalidade, da cientificidade, da objetividade e da informatividade. A esse respeito convém assinalar o que os próprios autores de PT propõem na apresentação do LD:

[...] o livro não perdeu uma característica essencial, que gostaríamos de reafirmar: ele foi concebido sob o signo da **objetividade** e da **praticidade** sem, contudo, abrir mão do rigor da **informação** e de um conteúdo abrangente. Nele, os professores e estudantes do Ensino Médio encontrarão todos os itens **tradicionalmente** estudados em aulas de Português (PT, 2005, Apresentação; destaques nossos).

Esses aspectos, o da tradição, o da objetividade e o da informatividade podem ser conferidos na investigação da coletânea de gêneros que constituem a disciplina Língua Portuguesa, como já assinalamos. Encontramos, em ambos os livros, um número bastante expressivo de gêneros de prestígio social, ligados ao domínio midiático (crônicas jornalísticas, artigos de opinião, reportagens) e ao domínio literário (contos, crônicas, romances, cujos autores pertencem à tradição escolar). Os temas das unidades assumem, em geral, uma abordagem informativa e apresentam-se investidos de valores coerentes com um dos princípios escolares: a formação cidadã – lembremo-nos do percurso temático ético-cidadão.

Considerando esse quadro, podemos pensar sobre a construção do sentido. Já sabemos que o sentido não advém apenas do sujeito; sabemos que ele está atrelado à história, ao contexto, ao gênero, ao sujeito e aos sentidos já construídos (memória discursiva). Diante disso podemos pensar qual é o sentido construído pelo aluno quando lê.

Para refletir sobre essa questão, retomamos a fala de Mari & Silveira (2004), apresentada anteriormente, a respeito do gênero. Os autores vêem o gênero como um *dispositivo de sentidos*. Através dos gêneros já podemos antever os sentidos possíveis, o gênero solicita uma resposta, uma ação do enunciatário. O LD, enquanto gênero discursivo já propõe, dessa forma, possibilidades de sentido, sentidos esses que são legítimos quando vão ao encontro dos parâmetros guardados pelo gênero. Assim, podemos pensar que o aluno já tem, de certa forma, previstas – e cerceadas – suas possibilidades de construção de sentido – do sentido solicitado no LD. O aluno (uma projeção discursiva), enquanto instância receptora, é instaurado como um sujeito que tem competência lingüístico-discursiva para ser o leitor do LD e executar a performance a ele inerente.

Em outras palavras: todo o modo de configuração lingüística e discursiva do LD é estabelecido tendo em vista o contrato de comunicação instaurado entre as duas instâncias – enunciador/autor do LD e enunciatário/aluno. Para isso, a organização lingüística (onde o discurso se materializa) assume certas formas, conforme já observamos. Tais formas são reconhecidas pelo aluno, sujeito que realiza a performance (o *fazer* as atividades), tendo em vista os valores investidos nesse contrato. É a partir do reconhecimento desse *dispositivo*, com suas especificidades lingüísticas/discursivas, que o aluno fará a “sua” leitura.

O que devemos observar é que há uma forte orientação quanto à possibilidade de construção de sentidos pelo aluno que já começa pela própria existência histórica do LD no cenário escolar, ou seja, as possibilidades de construção do sentido são reguladas pelo gênero LD. Esse sentido é o sentido exigido pelo gênero, sentido que serve à situação comunicativa (vertical) ali instaurada: o processo de ensino-aprendizagem tal como ele tem-se constituído ao longo da história. Além disso, como estamos no domínio do discurso didático, referente à constituição e à transmissão do *saber*, estamos numa prática discursiva que exige sistematicidade e controle. Se nos situamos numa prática que *faz* o aluno saber, estamos condicionados a certos procedimentos lingüísticos/discursivos para fazer com que essa prática seja, exista.

Orlandi (1988) fala em paráfrase e em polissemia para se referir, respectivamente, aos sentidos que são reproduzidos e à emergência de novos sentidos. Nas atividades analisadas observamos tanto comandos que cerceiam mais a construção do sentido, restringindo-se à busca de informações no texto lido, quanto, em maior número, comandos que permitem o surgimento de sentidos outros (ou atividades menos restritivas), embora esses

outros sentidos sejam também previstos no/pelo LD, não sendo, na verdade, tão livres quanto parecem.

A proposta de textos e a orientação de leitura para esses textos condizem com a história do ensino de leitura na escola. Conforme expusemos na Introdução, trata-se de uma realidade que impera desde o período escolástico. Dessa forma, os sentidos propostos (da forma como são propostos) também contribuem para a formação da “identidade lingüística escolar” do aluno. Trata-se de mais um mecanismo reproduzido e a ser reproduzido no interior da escola, com a função de promover o aspecto homogeneizador característico da situação de ensino-aprendizagem, melhor dizendo, da educação.

Esse processo constante de oscilação entre atividades mais parafrásticas ou mais propensas à polissemia também diz respeito a mais uma característica da leitura escolar: a trajetória do aluno, ao longo da vida escolar, apresentou a ele determinadas práticas de leitura que são sempre modeladas por algum tipo de atividade. A simples leitura de um texto sem uma finalidade pragmática não é reconhecida pelos alunos – não no interior da escola.

Dessa forma, o que observamos com a persistência desse modelo de leitura é que estamos situados num regime de comunicação que, como tantos outros, tem suas práticas discursivas legítimas (legitimadas). No domínio da escola estamos num lugar de apresentação das coisas, lugar de reprodução, que familiariza o aluno-leitor com determinadas formas de *saber* (de leitura). Por mais que verifiquemos um avanço nas práticas pedagógicas, calcado no desejo de formar um aluno mais ativo, mais crítico, estamos ainda num lugar burocrático (SOARES, 1996). Assim, esse arranjo, esse controle da leitura é mais uma das ferramentas que constitui o domínio essencialmente burocrático que é o escolar.

Diante das observações feitas ao longo deste capítulo de análise, podemos esboçar o seguinte quadro para caracterizar os aspectos básicos que constituem o modo de construção do *saber ler* no LD, tendo em vista uma análise tanto lingüística, quanto enunciativa/discursiva.

PROGRESSIVO/GRADATIVO	Proposta de ensino “arquitetada” em etapas, processual.
OBJETIVO	Ensino de leitura amparado na funcionalidade, na utilidade.
PRESCRITIVO	Modalização deôntica, instauração da obrigatoriedade pelo dever-fazer e pelo não-poder-não-fazer .

CIENTÍFICO	Busca de respaldo no domínio acadêmico, construção objetiva do saber.
HIERÁRQUICO/VERTICAL	O enunciador se coloca como aquele que pode e sabe fazer, fazer-fazer e fazer-saber , constituindo-se como uma autoridade.
DIALOGAL	Enunciados simulam um diálogo entre enunciador e enunciatário, estabelecendo uma ação e um papel para o segundo, haja vista os enunciados injuntivos e interrogativos.

Quadro 3

4.1.4 A leitura escolar: história e ideologia

Retomaremos aqui os aspectos arrolados acima à luz de algumas noções propostas pela análise do discurso. Recorreremos também, sempre que necessário, a outras teorias (ou teóricos), de modo a complementar e/ou reforçar a análise do espaço interdiscursivo.

Começaremos tratando do aspecto heterogêneo do discurso. A noção de heterogeneidade fundamenta-se nas noções de polifonia e dialogismo do Círculo de Bakhtin. Ali já temos a constatação de que o espaço do discurso é heterogêneo, multiforme, lugar polifônico no qual várias “vozes” dialogam (reforçam-se, complementam-se, polemizam). Observando que todo enunciado exige uma resposta, Bakhtin/Volochinov (2006) evidencia que todo enunciado traz em si um “já-dito” e também provoca uma atitude responsiva. Considerando o enunciado de modo bem amplo, o autor demonstra que todo discurso está em relação a outro(s) discurso(s); o discurso é recoberto por diferentes “vozes”.

O que observamos no discurso em análise, o da leitura, é que ele se dá numa rede interdiscursiva (entendida como um espaço de troca entre vários discursos). Identificamos a voz do senso comum (inerente ao estereótipo da gramática), identificamos as vozes da ciência, da tradição e também da modernidade, vozes da política, além do próprio discurso didático. Esse entrecruzamento de vozes confere certos valores ao discurso em questão.

Ainda conforme Bakhtin, não há signo neutro, vazio, ele é sempre investido de ideologia. Estendendo essa afirmação para o discurso da leitura, vemos que ele se revela para

nós imbuído de história, de dinamismo social e de ideologia(s). Trata-se de um discurso que evidenciou os movimentos pelos quais a disciplina Língua Portuguesa já passou (e ainda passa); que demonstra as implicações sociais da leitura na escola (lê-se aquilo que é considerado legítimo pela sociedade, que promove inserção e participação social, haja vista, por exemplo, os temas transversais); que mostra a leitura comprometida com os processos seletivos. Trata-se ainda de um discurso investido de valores (ideologicamente constituídos): valores estéticos (por exemplo, a presença de imagens busca tornar a leitura mais atrativa, mais agradável) e, sobretudo, valores éticos: lê-se de determinado modo, há um modo **certo** de ler. Os percursos temáticos que identificamos evidenciaram esses aspectos; lembremo-nos, por exemplo, do percurso temático de preparação para o mercado de trabalho, do percurso temático ético-cidadão, do percurso temático do vestibular e da tradição literária, por exemplo. Esses percursos nos mostram, intradiscursivamente, esse aspecto social e ideológico da leitura.

Se todo enunciado se dá recoberto pela ideologia e pelos valores por esta validados, não é menos verdade que esses valores (apreciações negativas e positivas) constituem formas de o homem semiotizar o mundo. É fato que, para que haja um ordenamento do mundo, a linguagem (e todas as suas manifestações) tem que se organizar – daí o gênero, por exemplo. Nesse processo de organização dos fatos da linguagem, as práticas discursivas vão sendo moldadas – algo necessário para que as coisas não se tornem caóticas, inclusive. Ocorre que é nesse processo que identificamos os modos de o homem organizar suas práticas liguageiras, isso por meio de atribuição de valores. A partir do momento em que o signo se apresenta investido de aspectos valorativos, ele apresenta seu valor ideológico.

São os valores inscritos nos signos que indicam o pertencimento destes a determinado domínio da ideologia. O signo pode ser o mesmo em diversas instâncias comunicativas, mas ganha sentido diverso, devido à valoração que nelas recebe. Bakhtin/Volochinov (2006, p.47) ilustra essa questão com clareza quando nos faz observar que diferentes classes sociais se utilizam da mesma língua, recobrando-a de valorações diferentes: fazendo com que o signo se torne “arena de conflitos de luta de classes”. Dessa forma, a língua se torna um índice fiel das relações sociais e, principalmente, do investimento ideológico a elas atribuído.

É o que observamos no discurso da leitura: a presença de certos temas e valores, assim como a exclusão de outros, é reveladora do pertencimento desse discurso a

determinada(s) ideologia(s), bem como do não-pertencimento a outras. O discurso da leitura se revela comprometido com a ideologia dominante, exprime os valores por ela considerados positivos e exclui os negativos.

A educação, uma ferramenta que viabiliza a socialização do homem, funciona como um modelador da sociedade e se incumbe de investir no homem aquilo que ela (a sociedade) preconiza como importante. Pudemos observar esse aspecto quando identificamos a recorrência de determinados gêneros propostos para a leitura, gêneros esses considerados de relevância social (por exemplo, reportagem, crônica, conto, carta, romance, anúncio publicitário, entre outros). Esses gêneros ajudam a promover a inserção social, como já comentamos, pelo fato de propiciarem o conhecimento dos diversos modos de organização da prática linguageira, em diferentes domínios (literário, midiático etc). A presença desses gêneros nos LDs analisados permitiu-nos constatar que eles se constituem como um instrumento promovido e desejado pela sociedade, o que faz com que a escola (tomada como uma extensão da sociedade) também tenda a privilegiá-los, com vistas a promover uma certa homogeneidade.

A educação varia, organizando-se de forma diferente tendo em vista a história, a cultura, regiões geográficas, etc. No entanto, é fato que não há sociedade que não se funde sobre a educação. Na escola temos a representação mais institucionalizada da educação. A escola reproduz os ensinamentos considerados indispensáveis à vida em sociedade. O ensino de leitura não segue rota diferente; ele se dá de forma a contemplar essa função da escola: a formação do homem social. Por essa razão, a leitura não se configura exatamente do mesmo modo sempre, tendendo a ser diferente a depender da finalidade a que se presta – a leitura escolar de hoje não é certamente igual à do passado, apesar de guardar suas reminiscências.

Para compreender a função do processo educativo na/para a sociedade, recorremos a Durkheim (1955). No seu entender, a educação é um instrumento necessário à organização da sociedade. O modelo de educação tende a ser imposto “de modo irresistível” (DURKHEIM, 1955, p.38) aos indivíduos, sempre comprometido com os interesses necessários à subsistência da sociedade. O autor também aborda o caráter histórico da educação: toda forma de educação passada contribui para o estabelecimento de princípios para a educação no presente – aqui notamos o dinamismo das formas de educação.

Durkheim (1955) fala da função homogeneizadora da escola, devido a uma característica que é comum a toda forma de educação: a socialização do homem. Mas discorre

também sobre a função diferenciadora, ao afirmar que a educação incute idéias, sentimentos etc., o que desperta uma diversidade de espíritos. Nesse caso, porém, existe a base comum: os valores que tendem a ser compartilhados por todos, quando se pertence a determinada instituição que legitima esses valores. No âmbito escolar (comprometido com a sociedade), os valores em torno do *saber* são compartilhados por aqueles que estão ali inseridos. Trata-se de um processo que garante a vitalidade da sociedade: “a sociedade não poderia existir sem que houvesse entre seus membros uma certa homogeneidade” (DURKHEIM, 1955, p.42).

Retomando a nossa reflexão acerca da prática da leitura escolar (via livro didático), podemos reconhecer esse fato. O discurso que analisamos apresenta aspectos comuns aos sujeitos envolvidos nessa prática discursiva: desde o gênero até a presença de idéias estereotipadas (que criam uma identidade entre os parceiros), podemos observar elementos que apontam para essa função homogeneizadora da educação. Trata-se de um discurso que imprime valores tidos como necessários pela sociedade, necessários inclusive para que haja a instrumentalização do homem via instituição escolar. O percurso temático da tradição literária, inserido na FD escolar, ilustra essa questão. A recorrência de nomes tidos como tradicionais nas letras denota a presença de uma herança escolar/cultural. O acesso a essa herança assegura a função homogeneizadora da educação e também a formação do homem social, tendo sempre em vista os valores legitimados pela sociedade (pelas classes privilegiadas). Além do percurso temático da tradição literária, outro fator que nos permite apreender a função homogeneizadora da escola, bem como o seu grande comprometimento social, é o percurso temático da gramática (normativa). Por meio desses percursos, é possível identificar, no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, o discurso da tradição (literária, gramatical) que, como dissemos, institui-se como um *saber* legitimado pelos sujeitos inseridos no ensino dessa disciplina.

Se a educação serve à constituição social, ela se configura e dá aos seus membros aquilo que importa para determinado momento e/ou conjuntura social. Durkheim (1955) nos dá alguns exemplos: em Atenas formavam-se espíritos preocupados com o belo e com a prudência; em Roma imprimia-se a paixão pela glória militar; na Idade Média a educação era cristã.

Atualmente temos uma educação que parece comprometida com o mercado de trabalho e com a formação cidadã. A leitura, uma das ferramentas da educação, figura nesses moldes: desde que a leitura foi assumida pela escola ela se tornou utilitária. Relembrando

Hamesse (1998), citada na Introdução deste trabalho, a partir do período escolástico (século XII), não se aborda um texto de qualquer modo, não se lê sem que haja uma certa organização.

Podemos observar que, ao longo da história, as práticas de ensino se diversificaram e foram se ampliando conforme os desafios impostos para a sociedade. Mas nem sempre a educação esteve diretamente comprometida com o trabalho. Chervel & Compère (1999), tratando da educação na França, observam que nos colégios, no período das chamadas humanidades clássicas (século X), havia a Educação *liberal*. Dedicada a pequenos grupos privilegiados, essa forma de educação não se prendia a nenhum imediatismo. A educação era fundada na observação, na reflexão, na análise, comprometida com o entendimento do homem consigo próprio e com os outros homens (CHERVEL & COMPÈRE, 1999, p.152). Certas virtudes e valores eram cultivados, como a coragem, a justiça, a moderação etc. As marcas desse tipo de educação (totalmente elitista) eram o prestígio e o reconhecimento. A leitura de textos antigos (considerados clássicos) era uma prática constituinte desse sistema de ensino. Segundo os autores, tratava-se de homenagear os autores antigos e, através deles, formar o gosto pela boa literatura, pelo estilo.

Podemos observar que o valor estético é uma marca do discurso da leitura no período das humanidades clássicas. Esse valor é uma clara apreciação dos grupos mais favorecidos (social e economicamente) e que exprimem, através desse discurso, o seu pertencimento ideológico à classe dominante. Chervel & Compère (1999, p.153) afirmam algo semelhante: “(...) na verdade, trata-se de formar a elite social”.

Expusemos esse trecho da história do ensino para mostrar que a leitura (processo integrante da prática de ensino-aprendizagem) constitui-se de modo diferente tendo em vista a classe social e o momento histórico e cultural – algo que já havíamos afirmado em outros momentos deste trabalho. A escola, no entanto, enquanto sistema ideológico constituído (Bakhtin/Volochinov)³² ou enquanto aparelho ideológico de Estado (Althusser) encarrega-se de homogeneizar essa prática, como também constatamos.

Nos LDs, uma das instâncias que materializam a voz da escola, em consonância com os valores da sociedade em que esta se insere, assistimos, atualmente, a um acentuado comprometimento com a forma de ler, com a correção da leitura. O ensino de leitura

³² Os autores distinguem a *ideologia do cotidiano* (aquela que se dá nos movimentos da vida, de forma menos controlada) e os *sistemas ideológicos constituídos* (a arte, a filosofia, a religião, a educação etc), afirmando que há uma estreita relação entre essas duas formas de ideologia (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 p.123-125).

privilegia certos textos. Não são textos para serem repetidos, decorados ou sequer declamados. São textos geralmente curtos, muitos deles fragmentos. Textos utilitários que abordam temas cotidianos são uma constante nos manuais, evidenciando que se trata de um ensino comprometido com o aspecto imediatista que a sociedade assumiu, por razões históricas, é claro. O ensino de leitura hoje tem como uma de suas finalidades instruir o aluno a ler, colocando-o diante de situações que são semelhantes às que ele encontra ou encontrará fora do espaço escolar e mostrando-se, ao mesmo tempo, comprometido com o utilitarismo: adquirem-se habilidades consideradas minimamente necessárias para o trânsito na sociedade e no mercado de trabalho.

É nesse quadro que a leitura escolar se constrói. Nesse sentido, as representações que ela assume são investidas de valores, tendo em vista a formação social e as formações ideológicas – na verdade, a formação ideológica dominante – que nela se constituem. As FIs, lembramos, materializam-se em formações discursivas (FDs). Assim, é por meio da linguagem, da constituição de formas simbólicas que o homem faz emergir as representações. Essas imagens e/ou representações são, pois, formas de o homem interpretar o mundo, interferir na realidade.

Charaudeau (2006) distingue entre *real* e *realidade*, ajudando-nos a compreender como certos modos de interpretar o mundo se tornam *verdades*. O autor afirma que a *realidade* corresponde aos fenômenos, às coisas tal como elas se impõem ao homem; o *real*, por sua vez, se refere ao mundo que construímos, que se dá na atividade de significação das coisas, na prática discursiva, de modo mais amplo. Através das diversas operações de nominação, da caracterização, da descrição das ações, do tempo e do espaço, através da explicação das coisas etc., o homem configura o *real*. Assim, não nos é possível atingir a realidade das coisas, sendo todas as nossas intervenções no mundo intermediadas pela linguagem, ou seja, elas ocorrem através do processo de semiotização do mundo. É por essa razão que as nossas “verdades” são tão deslocáveis, tão móveis.

Não é nosso intuito entrar no mérito da diferença entre *real* e *realidade*; queremos apenas enfatizar que essa aparência de real, visto tratar-se de uma construção discursiva, é fruto da intervenção do homem sobre os fenômenos. É, pois, um processo mutável. Se nos deparamos com dadas imagens da leitura, como temos procurado mostrar ao longo da nossa análise, é porque estas são as formas como temos concebido a leitura. Encontramos respaldo no pensamento de Charaudeau (2006) quando o autor afirma que as representações são

mecanismos de construção do real. Esse *real* da leitura a torna validada e pouco discutível. Lembremos que estamos tratando da leitura no âmbito da instituição escolar; não cabe confrontá-la com outro(s) domínio(s). Assim estamos falando de um *real* dentro da dinâmica das práticas da escola.

O discurso da leitura, dada a heterogeneidade que lhe é inerente – como, aliás, todo e qualquer discurso –, é atravessado por diversas formações discursivas. Apontamos, pelo menos, as três que julgamos mais relevantes: a FD sócio-política, a, FD acadêmico-científica e a FD da tradição escolar. Retomamos agora a função da FD, conforme propõe Foucault (1996): validar aquilo que é dito, conferir-lhe legitimidade. O atravessamento pelas FDs elencadas é um dos aspectos que atribuem significância e aparência de real ao discurso em questão. Se não fosse perpassado pelas vozes da ciência, do sócio-político e da memória (tradição), o discurso da leitura não se configuraria como legítimo, como portador de verdade. Ele não significaria.

O discurso que encontramos, nos manuais analisados, a respeito da leitura, do *saber ler*, situa a leitura num domínio bem pragmático e coloca o sujeito não como um leitor, mas como um aprendiz de leitor (que deve e/ou quer aprender). Um aprendiz que tem a leitura como algo funcional. Por meio desse discurso podemos identificar a imagem de um aluno *não leitor* ou *pouco leitor*. Estamos, pois, longe da imagem do aluno detentor do *saber*, cultivador da ciência, da eloquência e do bom gosto, que existiu no discurso do período das humanidades clássicas.

A imagem do *não leitor* (ou do *pouco leitor*) foi apreendida em nossa análise, principalmente por meio do exame das projeções da categoria de pessoa. Observamos que, via de regra, o enunciador/autor do LD se coloca numa posição superior com relação ao enunciatário/aluno. Percebemos essa postura também por meio da verificação da modalidade do *dever*, que instaura um caráter de obrigatoriedade, tornando os enunciados essencialmente injuntivos. Os valores éticos (certo vs errado) ligados à FD da tradição escolar igualmente permitiram-nos verificar a imagem do sujeito-leitor: um sujeito que tem a sua leitura regulada e, por vezes, mesmo corrigida (há modos “certos” de ler).

Mas o que queremos enfatizar é que essa imagem é condizente com as condições de produção do discurso em questão: um discurso situado principalmente no domínio da escola pública, com finalidades didáticas. Trata-se de um discurso voltado para um sujeito que

faz parte da clientela que a escola assumiu após o processo de democratização do ensino – adaptando-se, para isso (ainda que não de forma totalmente satisfatória), a tal realidade.

Na trilha da nossa reflexão, podemos identificar, no discurso da leitura, as vozes políticas, principalmente das políticas públicas. É evidente a presença do discurso político na tessitura das atividades do LD, uma vez que se trata de instrumentos que são avaliados e aprovados (ou não) por equipes a serviço do governo (destinadores-julgadores delegados, para retomarmos as contribuições da semiótica greimasiana). Além disso, a escola é uma instituição com a qual o governo é comprometido, interferindo de forma direta na sua constituição. Temos, portanto, uma voz política que reconhece a existência desse sujeito-aluno e de seu papel na sociedade.

Esse discurso da leitura que se constrói no livro didático situa-se no interior de um discurso maior: o discurso da instituição escolar. A escola, um aparelho ideológico de Estado, de acordo com Althusser [*apud* BRANDÃO, 1998], reproduz certas formas de pensamento e de compreensão da realidade que proporcionam a unificação social.

Bakhtin e seu Círculo (2006) identificam a prática discursiva como dialógica: o dialogismo – e seu correlato: a polifonia (reinterpretados no quadro da AD como heterogeneidade) – seria, assim, um aspecto constituinte do discurso. No entanto, o autor observa que há forças sociais que promovem a monologia; tentam mascarar o aspecto dialogal do discurso, criando o efeito de uma só voz. O autor chama este fenômeno de força centrípeta.

A esse respeito gostaríamos de fazer algumas considerações à luz do pensamento de Foucault (1996). O autor, ao tratar do discurso e das relações de poder que recobrem o discurso, perpassa a história da loucura e também a história da medicina, evidenciando os mecanismos de exclusão, e por meio deles, os princípios de legitimação. É também Foucault que assevera que o discurso não é somente o espaço de lutas, de dominação; trata-se, com efeito, daquilo que tencionamos ter: lutamos para obter o poder. (FOUCAULT, 1996, p.10).

A *vontade de verdade*, termo utilizado pelo autor, é um sistema de legitimação de discursos e também de saberes. Foucault observa que a ciência, as mutações científicas, “podem ser lidas como aparição de novas formas na vontade de verdade” (FOUCAULT, 1996, p.16). A vontade de verdade, apoiada no sistema institucional é, segundo o autor, reconduzida por meio de sistemas como livros, bibliotecas, laboratórios e, principalmente “pelo modo como o saber é aplicado, valorizado, repartido, e, de certo modo, atribuído” (FOUCAULT, 1996, p.17). Diante da proposição de Foucault podemos observar que a

sociedade, de tempos em tempos, configura certas formas de legitimação e de exclusão que configuram as nossas formas de *saber*. O autor fala em três sistemas de exclusão: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade, os dois primeiros tendendo a convergir para o terceiro.

Diante do que foi exposto acima, constatamos que nossos procedimentos de distribuição e legitimação de *saber* não são neutros; são processos discursivos que tendem a reiterar certos procedimentos e também a excluir outros. Aliás, esse fato é compatível com o próprio movimento de tradição/ruptura da disciplina Língua Portuguesa e do discurso que a justifica, como verificamos.

Podemos entender que a própria existência de exercícios, a apresentação de certos termos e/ou conceitos, o uso de exemplos, a recorrência à fala de autoridades (científicas e/ou institucionais) e a instauração do regime de obrigatoriedade evidenciam o controle da leitura que temos hoje (e que sempre existiu como uma condição própria dessa prática discursiva). O discurso, esse fiel indicador das relações sociais, demonstra esse movimento de regulação. Como notamos em Bakhtin (2006), à medida que há um discurso com aparência monologal (embora seja polifônico por natureza), como se esse discurso fosse guardião da “verdade”, há um anseio dos sujeitos inseridos em determinada prática discursiva de se apoderarem desse discurso. Esse “discurso-referência” torna-se, assim, um difusor de certos princípios ideológicos (que o legitimam). Desse modo, podemos observar o que foi afirmado por Foucault (1996): os sujeitos lutam para se apoderarem de determinados discursos (ou do poder a eles inerente).

Neste ponto, observamos a complexidade do discurso. Nele estão inscritos valores contraditórios que revelam as diferenças inerentes à luta de classes e evidenciam o controle que o discurso dominante (a FD dominante) exerce sobre as práticas discursivas (em especial, sobre aquelas institucionalmente firmadas), legitimando-as (ou não) na sociedade. Também deixa-nos apreender o anseio do *outro* (aparentemente excluído desse discurso legítimo ou legitimado) de se apoderar dele.

Nesse movimento do discurso “abafam-se os percursos em conflito, perde-se a ambigüidade da múltipla posição, toma-se uma única direção” (BARROS, 2002, p.151). As palavras de Barros descrevem, com clareza, o controle da prática discursiva, que evidenciamos em Foucault e em Bakhtin e que se mostra para nós no discurso em análise. A apresentação da novidade (assumida pelo percurso temático da Lingüística), sem perder de

vista a tradição (representada pelo percurso temático da gramática normativa), demonstra, na atualidade, o processo de legitimação do discurso da leitura, legitimação essa que lhe confere autoridade, que o torna “verdadeiro” e, aparentemente, inquestionável. Aqui ocorre a modalidade do *fazer crer* que, no caso da FD acadêmico-científica, se dá, principalmente, por meio da referência às autoridades lingüísticas e acadêmicas. Uma vez tornado verdadeiro, crível, esse discurso se constitui como o único possível, ou a leitura única, se assim pudermos dizer. Diante desse único legitimado, o sujeito tende a se posicionar e a querer conjuntar-se com tal objeto, tendo em vista os valores positivos nele investidos. A modalidade do *querer-ser*, que assinalamos em nossa análise, também evidencia o anseio do sujeito de se apoderar do discurso em questão.

Não abordamos aqui a produção do sentido pela instância receptora (o sujeito-aluno real), pois não tivemos acesso a ela. Tratamos, assim, apenas das possibilidades de construção de sentido, a partir do que o discurso da leitura (materializado lingüisticamente no texto/LD) significa (e/ou quer significar). Como foi dito no início deste trabalho, por meio das palavras de Possenti (2001, p.20-21), a AD, no que tange ao estudo da leitura, se preocupa tanto em investigar certos textos que circulam em determinadas épocas e lugares quanto em compreender o sentido desses textos, de que eles nos falam. A análise do *corpus* mostrou que os textos que circulam nos manuais didáticos são diversos, assim como seus gêneros e tipos. No entanto, trata-se, em geral, de gêneros de prestígio social, de uma coletânea de autores e assuntos que constituem a prática da leitura escolar. Entendemos que os textos propostos para a leitura e seus respectivos exercícios constituem o processo de controle e sistematização da leitura no interior da escola, constituindo também um dos mecanismos para a construção da “identidade lingüística escolar”, conforme expusemos anteriormente.

A leitura é mutável, questão que ficou clara ao longo deste trabalho. Se a leitura de hoje não é a mesma de ontem, julgamos pertinente resgatar, mesmo que brevemente, a história da leitura no início do século XX, a partir do que foi observado por Soares (2001).

A autora, examinando o critério de seleção de autores e de textos constantes nos manuais didáticos nacionais, constatou a existência do critério da moralidade e da honestidade, critérios esses basilares na constituição dos manuais. Observou também o processo de “nacionalização da leitura escolar”, ou seja, a abordagem de questões brasileiras e o paulatino abandono da cultura portuguesa. Soares afirma ainda que a concepção de leitura desse período fundamentava-se na formação ética, na preservação da moral e dos bons

costumes. Esse estudo, do qual nos valem – ainda que com muita brevidade, como dissemos acima –, volta-se, na realidade, para a investigação da história de leitura do professor-leitor, mas, por recuperar essa história pelo viés dos manuais, permite-nos conhecer um pouco do panorama do ensino de leitura no início do século XX.

A leitura, por ser uma prática discursiva, molda-se a partir dos movimentos sociais. Soares (2001) identificou que o processo de democratização escolar trouxe mudanças substanciais no tratamento da leitura e, conseqüentemente, na formação de leitores. Segundo ela, a escola acolhia, a partir daquele momento (década de 1970), não apenas os filhos da burguesia, mas também os filhos dos trabalhadores. A clientela se diversificava, aumentava e apresentava novos desafios para a educação brasileira. A autora observa as condições do professor e da escola diante dessa nova realidade e os diversos fatores que interferiram na formação do professor e também do aluno.

Nessa perspectiva, o professor brasileiro, diante do novo quadro, teve de adotar estratégias de facilitação para o exercício de suas atividades. O LD pode ser entendido como um instrumento que promoveu essa facilitação e que também organizou o trabalho do professor; fornecendo o mínimo a ser ensinado e também o modo de se ensinar. O controle do LD pelas políticas públicas evidencia que o LD se tornou realmente um instrumento constituinte da rotina escolar e – por que não dizer – do *saber* escolar.

As razões econômicas, políticas e sociais incidiram – e incidem – diretamente na escola. A leitura é, portanto, uma questão econômica, política e social. Por isso, as formas de leitura e de distribuição da leitura são revestidas de história e filiadas a determinadas ideologias. A leitura que temos hoje é uma leitura que repercute o nosso sistema político (formação cidadã), o nosso sistema econômico (formação para o mundo do trabalho) e o nosso sistema ideológico (formação de valores). Nesse contexto, a leitura escolar mostra-se extremamente utilitária, funcional, pragmática. Assim, os LDs, seus principais veiculadores (como constatamos com Soares acima), impregnam-se de imagens (desenhos, fotografias), de textos curtos, de assuntos da atualidade etc., tudo isso condizente com a identidade jovem e com a formação do jovem-leitor, tendo em vista as necessidades sociais, mas sempre em direção aos interesses da classe socioeconomicamente dominante.

O sujeito que lê, o faz a partir de um determinado lugar: o da(s) formação(ões) discursiva(s) na(s) qual(is) se insere (e que remete(m) a uma dada FI). É a partir dela(s) que o sujeito vislumbrará determinadas perspectivas de construção de sentido. Ou seja, lê-se

obedecendo a certas convenções: históricas, institucionais, situacionais, discursivas etc. Esse processo de legitimação e de não-legitimação do *saber* aponta para a constituição de um paradigma (MORIN, 2005), como já expusemos neste trabalho. Morin, como já mostramos, entende paradigma como o princípio de seleção das idéias. Seria por meio dele(s) que agimos, conhecemos e pensamos e seria ainda por meio dele(s) que certos conceitos e/ou operações existem (ou não). As formas de conhecimento, amparadas nos paradigmas, sustentam-se por meio daquilo que eles – os paradigmas – fazem existir. Assim, o paradigma da leitura escolar faz com que ela seja uma prática que requer certas habilidades lingüísticas/discursivas: por exemplo, a ênfase em certos gêneros (não em outros), a predominância de valores éticos (certo vs errado) etc.

Diante desse quadro, acreditamos ter confirmado as hipóteses levantadas no início do nosso trabalho: a leitura que temos hoje se filia às práticas históricas que “(...) geraram condicionamento comunicacionais típicos do domínio educativo (...). Esses condicionamentos se referem às condições de produção de uma certa prática discursiva (...)” (EMEDIATO, 2006, 137-38).

Além da existência de certos procedimentos lingüísticos e discursivos típicos da situação de comunicação na qual a leitura escolar se assenta, temos ainda fatores de ordem social e ideológica, como já afirmamos. As condições de produção a que nos referimos podem ser compreendidas em sentido bem amplo: trata-se de condicionamentos históricos que atribuem certos papéis aos sujeitos em interação em determinada prática discursiva. As condições de produção estão relacionadas aos sujeitos – ou às imagens do sujeito – e, mais especificamente, a seus papéis, mas também às circunstâncias sociais, políticas e econômicas que atuam diretamente nesses sujeitos e no lugar de onde eles falam. Nesse sentido, as representações da leitura são “visões de mundo” que lhe atribuem significância; são reminiscências dos já-ditos a respeito da leitura no cenário escolar, ainda que se trate também da *atualidade* dessa prática discursiva, que nos fala das implicações sociais da leitura hoje.

Procurando, então, responder à pergunta feita no início deste trabalho, entendemos que as representações da leitura que aqui identificamos mostram que a leitura escolar se funda num conjunto de formações discursivas (que falam dessa leitura e também a validam), que a leitura, nesse contexto, é uma questão política, social e cultural (ainda muito presa à tradição). Trata-se de um dos regimes de manutenção da burocracia escolar e também das relações de poder que vigoram nessa instituição.

Além disso, a leitura escolar contribui para a manutenção das relações de poder que existem nas malhas sociais. Através dos procedimentos de escolha de certos textos, da indicação/imposição de certos modos de leitura para esses textos e da conseqüente exclusão de outras possibilidades, a escola, via livro didático, legitima certas formas de saber que estão agregadas aos interesses da classe dominante e ajuda a promover a manutenção desses interesses.

Mais do que preparar para o mercado de trabalho, ler na escola significa conhecer e reproduzir certos “modelos” de leitura; significa reconhecer e legitimar a autoridade que ali se coloca; significa familiarizar-se com os bens culturais que essa instituição transmite e, a partir deles, atuar na sociedade de modo a contribuir com ela. A função da leitura escolar é, em última análise, promover a homogeneidade necessária à organização social. Essa homogeneidade perpetua as relações de poder, estabelecendo papéis e possibilidades (e também não-possibilidades) aos sujeitos. No discurso da leitura, a tradição (que cede espaço ao novo, mas o mantém, convenientemente, sob controle) deixa-nos perceber esse fato: ela funciona como promotora daquilo que é tido como legítimo, guarda e vigia certos preceitos que constituem a disciplina Língua Portuguesa, que constituem o que é ler, para a escola.

Assim, o sujeito-leitor deve posicionar-se dentro das possibilidades estabelecidas, (re)conhecer aquilo que compõe esse domínio do *saber* para estar nele. A leitura comprometida com o vestibular, com a “correção” (certas leituras são legítimas; outras não), com a manutenção da tradição e também com a familiarização de novos preceitos/conceitos tidos como inovadores, necessários, proveitosos etc., constitui a leitura escolar hoje. Uma leitura que reproduz certos títulos, textos e mecanismos (modos de leitura) e que, por meio desses procedimentos, funda a *ordem do discurso*, fazendo com que esse discurso exista tal como ele existe.

Por fim, a leitura escolar hoje, tal como constatamos nos manuais analisados, ainda se atém aos valores da classe dominante e à sua manutenção. Essa classe impõe, assim, um modelo de leitura e restringe as possibilidades de construção do sentido, instaurando uma forma de *saber* (*saber ler*) legítima. A classe dominada, no entanto, também fala, ainda que seja, muitas vezes, pelo silenciamento, pela exclusão.

Dessa forma, chegamos a questões que autores como Soares (1995) e Orlandi (1995) já constataram em seus trabalhos: a educação (e tudo o que a constitui) deve ser observada sob a ótica da luta de classes. O conflito de interesses dela decorrente reflete-se no

discurso, que nos mostra a escolha daquilo que é dito, mas também o apagamento daquilo que se deve excluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo dedicou-se à apreensão e análise das representações da leitura presentes em manuais didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Constatamos que a leitura neles proposta é uma leitura controlada: deve-se ler de determinado modo e deve-se ler certos textos/gêneros. Percebemos que o discurso da leitura filia-se a uma rede de formações discursivas que o validam e lhe conferem credibilidade (envolvendo, portanto, o *fazer-crer*): a FD sócio-política, a FD da tradição escolar e a FD acadêmico-científica. Cada uma delas se constitui – nesse discurso – de determinados percursos temáticos que revelam algumas das representações que a leitura assume: uma leitura ligada ao mundo do trabalho (função pragmática e utilitária); uma leitura que perpetua a tradição escolar (ainda que dê lugar à novidade, à ruptura); uma leitura voltada para o jovem-leitor (aquele que deve e/ou quer aprender a ler). Trata-se, assim, de uma prática de leitura que legitima certas formas de *saber*, tornando-as autorizadas e, conseqüentemente, aptas a ser reproduzidas no interior da escola. Essas leituras e esses *saberes* reproduzidos constituem a “identidade lingüística escolar” que faz com que o sujeito se identifique e se filie a certas redes de *saber* e delas faça parte.

A leitura, como toda prática discursiva, mostrou-se como um território onde ocorre uma relação conflituosa entre discursos (classe dominante e classe dominada). Há, por um lado a promoção da homogeneização de certas possibilidades de construção de sentido e, por outro, o apagamento de outras formas de leitura/outras formas de saber, que, mesmo assim, não deixam de existir: elas falam pelo silêncio, pela exclusão.

A leitura tal como a observamos, configurada lingüística, enunciativa e discursivamente de modo hierárquico, objetivo, prescritivo e, ao mesmo tempo, científico obedece às condições próprias de produção e de existência dessa prática escolar. Assim, nos manuais didáticos analisados, ela se mostrou pragmática e utilitária, na medida em que se vincula a certos gêneros e textos que fazem parte da tradição escolar. Essa forma de leitura está associada à história da educação, de modo geral, que se moldou tendo em vista a sua clientela. Verificamos que o processo de democratização do ensino explica, de certo modo, o modelo atual de leitura (escolar) que apreendemos: uma leitura comprometida com a

formação cidadã e com o trabalho, uma leitura rápida, que contempla temáticas cotidianas e aquelas ligadas ao universo jovem e que procura familiarizar o sujeito-leitor com certos valores, sobretudo os de ordem ética (certo *vs* errado). Esses valores se tornam críveis à medida que se apresentam por meio da voz da ciência, da política e também da tradição, fazendo com que o sujeito-leitor queira (ou se sinta no dever de) entrar em conjunção com eles.

O paradigma da leitura escolar mostra-a como uma prática objetiva. Aqui tomamos de empréstimo o termo usado por Morin (2005, p.26); trata-se do “paradigma da simplificação”, algo que prescreve a redução das coisas. A leitura torna-se, por meio de todo o processo de controle pela qual ela passa nos manuais didáticos, uma prática rígida e moldada. Essa rigidez e esse molde condizem com o caráter progressivo e gradual que constitui a prática escolar, com o seu aspecto funcional. Entendendo que esse modo de existência do discurso da leitura obedece a determinadas condições de produção – tendo em vista a instituição, sua história, seus sujeitos e seus papéis –, concluímos que ele se apresenta assim porque assim ele é reconhecido pelos sujeitos que dele fazem parte.

Isso não exclui os conflitos que existem no interior desse discurso – “uma arena de conflito de classes”. As relações de poder se mostram presentes, como já imaginávamos; tanto na relação enunciator/enunciatário (pessoas projetadas no discurso), quanto numa instância “exterior” ao discurso, onde percebemos a relação de forças entre classes. A escola, de modo arbitrário, ritualiza certas práticas que, consideradas consagradas e portadoras da acessibilidade social, desejam ser alcançadas pelos sujeitos, seja de modo obrigatório (modalização deôntica), seja pelo próprio querer, seja ainda pela combinação das duas modalidades.

A leitura escolar controla os sentidos possíveis, propõe certas operações e conceitos como sendo legítimos e cumpre sua função de promover a inserção e a homogeneidade social. Nesse processo, ela consagra certos estereótipos e certas leituras (as parafrásticas), que são, por isso, reproduzidas e apontam para o processo de seleção das idéias (que também evidencia a relação tensa da luta de classes). Essa leitura que detectamos nos manuais analisados tem suas razões históricas, ideológicas e sociais de ser. Acreditamos que o conhecimento desse rígido alicerce nos ajuda a compreendê-la melhor e a abordá-la (e a seus leitores), de forma mais generosa e, talvez, mais colaborativa.

Terminamos este trabalho não com respostas exatas para as nossas perguntas; pelo contrário, talvez tenhamos, no momento, mais questões, diante do leque imenso que se abre quando nos colocamos diante da leitura, do livro didático, da escola. Continuamos no meio do caminho, remoendo questões já colocadas e acreditando que ainda temos algo a dizer a respeito delas.

Debruçar-nos sobre a leitura escolar foi uma tarefa difícil: exigiu-nos tomar fôlego o tempo todo para manter a ilusão de reinventar algo aparentemente tão saturado. Mas o que constatamos é que a leitura é, afinal, um objeto flutuante e instável: por mais que a exploremos, sempre resta uma faceta ou uma inquietação, quer seja pelo olhar daquele que a aborda, quer seja pela perspectiva teórica, quer seja pelo próprio objeto.

Não nos propusemos a discutir o que é ler, nem se a leitura ocorre na escola, nem se lá se lê bem ou mal; buscamos saber por que uma dada leitura é proposta e não uma outra qualquer. Nesse trajeto, deparamo-nos com aspectos da leitura que foram surpreendentes e com outros já esperados. A aliança teórica em que nos fundamentamos parece ter sido a responsável pela clareza com que os aspectos foram se mostrando e puderam ser interpretados. A teoria semiótica realmente nos permitiu examinar e descrever o espaço intradiscursivo de modo revelador; a AD, por sua vez, lançou uma luz poderosa sobre esses dados, ajudando-nos a reinterpretá-los no espaço interdiscursivo, atravessado por determinações sociais, históricas, ideológicas (relação texto/contexto).

Acreditamos que não é tanto o que dissemos que contribuirá para os estudos acerca da leitura (afinal, muitos outros pesquisadores já se debruçaram sobre esse assunto), mas, talvez, o modo como veiculamos e ilustramos esse dizer. Conforme afirmamos na Introdução, o que nos interessava era cruzar o discurso *da* leitura (presente nos LDs e analisado intra e interdiscursivamente) com os discursos *sobre* a leitura, presentes nas teorias e nos autores em que nos apoiamos (Orlandi, Coracini, Soares etc.), buscando, nesse movimento, fazer “dialogarem” esses dois discursos que se apóiam e se complementam.

Enfim, examinar o discurso da leitura, falar dele, apresentar o retrato dessa prática discursiva, esse foi o fato que mais nos animou e que mais nos deixa animados com este trabalho, que, esperamos, também anime ou inquiete seus possíveis leitores.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ARAUJO, I. L. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. Linguagem; v. 9. p.244-262.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, N. Para uma filosofia marxista da linguagem. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p.71-93.
- BARROS, D. L. P. *Conceitos e imagens da norma no português falado no Brasil: o discurso da gramática*. São Paulo: USP, 1999. (relatório parcial de projeto de pesquisa).
- _____. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. 3^a. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
- _____. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 2006. p.25-36.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: ALB/FAPESP/Mercado de Letras, 2002, p.529-575.
- _____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R. & BATISTA, A. A.G (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p.25 - 67.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 1991.
- BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Trad. Grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO, H. M. B. *Introdução à análise do discurso*. 7. ed revista. Campinas, SP: Ed.UNICAMP, 1998.

BUNZEN JÚNIOR, C. dos S. *O livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de mestrado: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2005.

CEREJA, W. M.; MAGALHÃES, T. A. C. *Português: linguagens* (Ensino Médio). São Paulo: Atual, 2003. Volume único.

CHARAUDEAU, P. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In: *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Tome 4 Langue(s), Discours: Actes du Colloque International de Montpellier. L'Harmattan, 2006. p.49-62

CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. *As humanidades no ensino*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.2, p.149-170, jul/dez, 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a/2.pdf. Acesso em: 30/10/2008.

CHOPPIN, Alain. História do livro e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 30, n. 3, p.549-566, set/dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300012&script=sci_pdf. Acesso em: 26/08/2008.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo?. In: _____ (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 2002. p.13-19.

COURTINE, Jean-Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, Paris, n. 62, juin 1981.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*, 2003. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.com/eLibris/socespetaculo.html>. Acesso em: 30/02/2008.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Brasília, DF, n. 218, 14 nov. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/port_1818.pdf. Acesso em: 20/10/2007.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: FORACHI, Marialice M.; PEREIRA, Luiz (orgs.). *Educação e*

Sociedade: leituras de sociologia da educação. 13. ed. São Paul: Compainha Editora Nacional, 1987. p.34-49.

EMEDIATO, Wander. Organização enunciativa e modalização no discurso didático. In: LARA, Glaucia M. P.(org.). *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, FALE/UFGM, 2006. p.137-154.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

FIORIN, José Luiz. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. In: *DELTA*, v. 15, n. 1. São Paulo, fev. /jul.1999.

_____. *Elementos de análise do discurso*. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Três questões sobre a relação entre expressão e conteúdo. In: *Itinerários*. Araraquara, n. especial, p.77-89, 2003.

_____. Dos princípios teóricos. In: *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2. ed. São Paulo: Ática,. 2005a. p.27-58.

_____. *Linguagem e ideologia*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2005b.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderley F. da. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GERALDI, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, Glaucia M. P.(org). *Língua(gem) texto e discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, FALE/UFGM, 2006. p.13-29.

_____. Prática da leitura de textos na escola. In: _____(org). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984. p.77-89.

GREIMAS, A J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979. v. 1.

GUIMARÃES, E. Enunciação e história. In: _____ (org). *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p.71-79.

HAMESSE, Jacqueline. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs). *História da leitura no mundo ocidental* I. São Paulo: Ática, 1998. p.123-39.

JACQUES, F. La mise en communauté de l'énonciation. In: PARRET, Herman (org.). La mise en discours. In: *Langages*, n.70, Paris: Larousse, p.47-71, juin 1983.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIBER, G. Sur le sens des proverbes. In: *Langages*, n. 139, 2000, p.39-58.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas/São Paulo: Pontes/Ed. UNICAMP, 1993.

KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore G. V. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Ática, 1990.

LARA, Glaucia M. P. *A imagem da língua portuguesa no discurso de sujeitos escolarizados e não escolarizados*. São Paulo, FFLCH/USP, 1999. (tese de doutorado).

_____. *O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português*. Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 2004.

_____. O discurso da gramática e a construção de um saber sobre a língua: algumas reflexões. In: _____. (org) *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE-UFGM, 2006. v. 1, p.31-50.

_____. *As imagens da língua portuguesa no discurso da escola*. Belo Horizonte, FALE/UFGM, 2007. (Relatório de projeto de pesquisa).

LARA, Glaucia M. P.; MACHADO, Ida L.; EMEDIATO, Wander (orgs.). *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2008. v. 1 e 2.

MACHADO, Ida Lucia. Uma teoria de análise do discurso: a semiolinguística. In: MELLO, Renato et al. (orgs.). *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE-UFGM, 2001. p.39-62

MALDIDIER, D. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli et al. (orgs.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1994. p.67-102.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. *Os lugares do sentido*. Belo Horizonte: FALE-UFGM/NAPq, 1991.

MARI, Hugo. Análise do discurso e ensino: a importância de se repensar o trabalho com a língua. In: _____. (org.) *Categorias e práticas de análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE-UFGM, 2000. p.12-21.

MARI, Hugo; SILVEIRA, José Carlos C. Sobre a importância dos gêneros discursivos. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de (orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004. p.59-74.

MELLO, Renato de. A relação professor/aluno e o contrato de comunicação. In: MACHADO, Ida Lúcia *et al.* (orgs.) *Movimentos de um percurso em análise do discurso: memória acadêmica do Núcleo de Análise do Discurso da FALE/UFMG*. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2005. p.53-74.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p.167-176.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005. p.19-31.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Discurso e Leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez/Ed. UNICAMP, 1988.

_____. Leitura: de quem, para quem?. In: ABREU, Macia (org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole* – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p.57-71.

A leitura proposta e os leitores possíveis. In: _____ (org). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998a. p.7-24.

_____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org). *Língua(gem) e identidade*. Campinas – SP, Mercado das letras; São Paulo: Fapesp, 1998b. p 203-212.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PARRET, Herman. L'enonciation en tant que deictisation et modalisation. In: _____ (org.). *Langages*, n. 70, Paris: Larousse, p.83-97. juin 1983.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1988.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1990. p.61-105.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1990.

PERRIN, L. Remarques sur la dimension générique et sur la dimension dénomminative des proverbes. *Langages*, n.139, p.69-80, 2000.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2000. v. 2, p.48-68.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a Análise do Discurso? In: MARINHO, Marildes. *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.19-30.

ROSA, Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

SAUSSURE, Ferdinand. Objeto da lingüística. In: *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1989. cap.3, p.15-25.

SOARES, Magda. Comunicação e expressão: o ensino da leitura. In: ABREU, Macia (org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p.47-50.

_____. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte v.2, n.12, p.53-63, nov/dez. 1996.

_____. 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, SP: Mercado de Letras, 2001. p.31-76.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p.155-177.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. *Português: de olho no mundo do trabalho* (Ensino Médio). São Paulo: Scipione, 2005. Vol. único.

VALENTE, Wagner Rodrigues A criação da disciplina escolar Matemática no Brasil e seu primeiro livro didático. In: *Educação em revista*. Belo Horizonte: FAE/ UFMG, n. 43, p.173-87, jun. 2006.

ZAPPONE, Mirian H. Y. *Práticas de leitura na escola*. Tese de Doutorado: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: _____. (org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p.9-22.

ANEXOS

ANEXO B

Sumário de *Português: de olho no mundo do trabalho*

SUMÁRIO	
PRODUÇÃO DE TEXTOS	
Capítulo 1 – A produção de textos, 10. O texto: leitura e reflexão (A regreção da reflexão, Carlos Eduardo Novaes / Estudantes fêem, mas não entendem, O Liberal / Falar e escrever, eis a questão, Veja / Tira do Calvin), 10. Primeiras palavras, 13. Ler, escrever, pensar, 13. A produção de texto na escola e na vida, 13. A teoria na prática, 14. Produzindo texto, 15.	Capítulo 9 – Gêneros e tipos textuais, 57. O texto: leitura e reflexão (Simônia, moça donzola, Dalton Trevisan), 57. Os gêneros textuais, 59. Os tipos textuais, 59. Características básicas dos tipos textuais, 59. A teoria na prática, 61. Produzindo texto, 61.
Capítulo 2 – Linguagem e comunicação, 16. O texto: leitura e reflexão (Calvin, Bill Waterson), 16. A linguagem e os processos de comunicação, 17. A linguagem e a língua, 17. O signo linguístico, 18. Os processos de comunicação por meio das linguagens, 18. A teoria na prática, 19. Produzindo texto, 20.	Capítulo 10 – Os textos conversacionais, 63. O texto: leitura e reflexão (Segredo por segredo, Machado de Assis), 63. O texto conversacional, 64. Os turnos de fala, 65. A teoria na prática, 66. Produzindo texto, 68.
Capítulo 3 – Níveis de linguagem, 21. O texto: leitura e reflexão (A, gênero, Correio Braziliense), 21. Nem certo, nem errado: adequado!, 22. Padrão formal culto e padrão coloquial, 23. A teoria na prática, 24. Produzindo texto, 24.	Capítulo 11 – O texto descritivo, 69. O texto: leitura e reflexão (A guerra do fim do mundo, Mario Vargas Llosa), 69. O texto descritivo, 70. A teoria na prática, 70. As seqüências descritivas, 70. A teoria na prática, 72. Produzindo texto, 73. A descrição verbal, 73. Descriptividade, 73. A teoria na prática, 74. Produzindo texto, 75.
Capítulo 4 – As funções da linguagem, 25. O texto: leitura e reflexão (O que é filosofia?, Jostein Gaarder), 25. A linguagem tem diferentes funções, 26. A função referencial, 27. A função conativa, 27. A função emotiva, 28. Produzindo texto, 29. A função metalinguística, 29. Produzindo texto, 31. A função fática, 31. A função poética, 32. A teoria na prática, 32. Produzindo texto, 34.	Capítulo 12 – A descrição e o ponto de vista, 77. O texto: leitura e reflexão (Lembrança, Luiz Vilela), 77. O ponto de vista, 78. Descrição objetiva e descrição subjetiva, 78. A teoria na prática, 80. Descrição técnica, 81. A teoria na prática, 81. Produzindo texto, 81.
Capítulo 5 – A intertextualidade, 35. O texto: leitura e reflexão (O navio negreiro, Castro Alves / Todo camburão tem um pouco de navio negreiro, Marcelo Yuka e O Rappa), 35. O diálogo entre os textos, 37. Intertextualidade explícita e implícita, 37. A intertextualidade e a literatura, 38. Resenha e legenda: casos de intertextualidade, 39. Pesquisando e produzindo texto, 39.	Capítulo 13 – O texto narrativo, 83. O texto: leitura e reflexão (A ovelha negra, Italo Calvino), 83. As seqüências narrativas, 85. Os marcadores de tempo, 85. As expressões adverbiais, 85. Os verbos, 86. A teoria na prática, 87. Produzindo texto, 88.
Capítulo 6 – As várias vozes presentes no texto, 41. O texto: leitura e reflexão (Nem anjo nem demônio, Miriam Scavone), 41. As vozes, 42. Os tipos de discurso, 42. O discurso direto, 43. O discurso indireto, 44. O discurso indireto livre, 44. A teoria na prática, 46. Produzindo texto, 47.	Capítulo 14 – O texto argumentativo, 89. O texto: leitura e reflexão (Trabalhador não é máquina, Domenico De Masi), 89. As seqüências argumentativas, 90. A teoria na prática, 90. Produzindo texto, 91.
Capítulo 7 – O texto e sua coerência, 49. O texto: leitura e reflexão (A sociedade secreta grega, Revista Galileu), 49. O texto: uma unidade de sentido, 50. A coerência textual, 50. Coerência argumentativa, 50. Coerência narrativa, 51. Coerência descritiva, 51. A teoria na prática, 51. Produzindo texto, 52.	Capítulo 15 – Persuasão e argumentação, 92. O texto: leitura e reflexão (Charutos ou bombes?, Eliane Cantanhêdo), 92. A persuasão, 93. A argumentação, 93. A teoria na prática, 96. Produzindo texto, 96.
Capítulo 8 – A coesão textual, 53. O texto: leitura e reflexão (Sean Penn salva melodrama, Época), 53. A coesão textual, 54. Os elementos de coesão, 54. A teoria na prática, 55. Produzindo texto, 55.	Capítulo 16 – O texto explicativo, 98. O texto: leitura e reflexão (A palavra filosofia, Marilena Chauí), 98. Aulas expositivas, notícias, verbetes de enciclopédias..., 99. A teoria na prática, 101. Produzindo texto, 101.
	Capítulo 17 – Palavras imperativas, 102. O texto: leitura e reflexão (Sinais sonoros, site do Detran / Sinal de apito, Carlos Drummond de Andrade), 102. Orders, regras, instruções, propagandas..., 103. Os textos injuntivos-instrucionais e os gêneros textuais, 104. Pesquisa & debate, 106. A teoria na prática, 106. Produzindo texto, 107.
	Capítulo 18 – O parágrafo, 108. O texto: leitura e reflexão (Viver em sociedade, Dalmo de Abreu Dallari), 108. O parágrafo, 109. O parágrafo argumentativo, 110. Os parágrafos nos textos argumentativos escolares, 110. Produzindo texto, 110. O parágrafo narrativo, 110. Produzindo texto, 111. O parágrafo descritivo, 111. Produzindo texto, 111.

Capítulo 19 – A correspondência e suas linguagens, 112. O texto: leitura e reflexão (O carneiro, Mario Prata), 112. O mundo cada vez menor, 114. A carta, 114. As expressões surradas, 114. A coerência no tratamento, 114. Produzindo texto, 115. O bilhete, 115. Produzindo texto, 115. O telegrama, 116. Produzindo texto, 116. O requerimento, 117. Produzindo texto, 118. O e-mail, 118. Produzindo texto, 119.

Capítulo 20 – A narrativa ficcional, 122. O texto: leitura e reflexão (A amadurecida, Murilo Rubião), 122. A narração, 124. Relato e narrativa ficcional, 125. Modinhos e vilões, 125. A gramática da narração, 126. A teoria na prática, 127. Produzindo texto, 128.

Capítulo 21 – Os elementos da narrativa, 129. O texto: leitura e reflexão (Nós, o pistoleiro, não devemos ter piedade, Moacyr Scliar), 129. Os elementos da narrativa, 130. O narrador, 130. O enredo, 131. Os personagens, 131. Personagem e enredo, 132. O ambiente, 132. O tempo, 132. A teoria na prática, 133. Produzindo texto, 134.

Capítulo 22 – Defendendo um ponto de vista e os operadores argumentativos, 135. O texto: leitura e reflexão (A grande lição do grande irmão, Wagner Bezerra e Heloisa Dias), 135. O texto argumentativo, 137. O ponto de vista, 137. A teoria na prática, 138. Os operadores argumentativos, 138. Tipos de operadores argumentativos, 139. A teoria na prática, 140. Produzindo texto, 140.

Capítulo 23 – Objetividade e subjetividade no texto argumentativo, 142. O texto: leitura e reflexão (Tudo texto manifesta uma opinião, José Arbex Jr.), 142. O mito da impessoalidade, 143. A teoria na prática, 144. Produzindo texto, 145.

Capítulo 24 – A produção de textos e os exames, 147. O texto: leitura e reflexão (Saiba o que estudar, Manual do candidato para o concurso vestibular de 2003 da Unicamp), 147. Tendências atuais, 149. A importância da leitura e da produção de texto, 150. Os gêneros, 150. Nunca fugindo do tema, 151. A avaliação, 151. O Enem e as competências, 152. A teoria na prática, 153. Produzindo texto, 155.

Leitura e produção de textos nos exames, 156. A produção de textos, 156. Linguagem e comunicação, 159. Níveis de linguagem, 161. As funções da linguagem, 162. A intertextualidade, 164. As várias vozes presentes no texto, 165. O texto e sua coerência, 166. A coesão textual, 167. Gêneros e tipos textuais, 168. Os textos conversacionais, 169. O texto descritivo, 171. A descrição e o ponto de vista, 172. O texto narrativo, 173. O texto argumentativo, 174. Persuasão e argumentação, 175. O texto explicativo, 176. Palavras imperativas, 177. O parágrafo, 178. A correspondência e suas linguagens, 179. A narrativa ficcional, 180. Os elementos da narrativa, 181. Defendendo um ponto de vista e os operadores argumentativos, 183. Objetividade/subjetividade, 185.

GRAMÁTICA

UNIDADE 1 • FONOLOGIA

Capítulo 1 – Fonologia, 188. A gramática no texto: *Hágar* (Dik Browne), 188. Os sons da língua, 189. A representação gráfica dos fonemas, 189. Letras e dígrafos, 189.

Dígrafo, 189. Classificação dos fonemas, 190. Sílabas, 191. Encontros vocálicos, 191. Encontros consonantais, 191. Divisão silábica, 192. A teoria na prática, 192.

Capítulo 2 – Ortografia, 193. A gramática no texto: *Gaze em Gaza* (Paulo Sampaio), 193. Definição, 195. Orientações ortográficas, 195. Emprego do *h*, 195. Emprego do *s*, 195. Emprego do *z*, 196. Emprego do *g* / *j*, 196. Emprego do *x*, 196. Emprego do *e* / *i*, 196. Emprego do *o* / *u* / *o* / *u*, 196. Formas variantes, 197. Parônimos e homônimos, 197. Emprego do hífen, 197. Hífen com prefixos, 198. Emprego de algumas palavras e expressões, 198. Por que / porque / porquê / por quê, 198. Onde / aonde, 198. Mau / mal, 199. Cessão / sessão / seção / seção, 199. Há / a, 199. Mas / mais, 199. Senão / se não, 199. Ao encontro / de encontro, 199. A teoria na prática, 200.

Capítulo 3 – Acentuação gráfica, 201. A gramática no texto: *Comida na praia* (Folha de S. Paulo), 201. Acentos gráficos, 202. Acentuação gráfica, 202. Regras gerais, 202. Regras especiais, 202. Acento grave, 203. Acento diferencial, 203. Ortoépia, 203. Prosódia, 204. A teoria na prática, 204.

UNIDADE 2 • MORFOLOGIA

Capítulo 4 – Estrutura e formação das palavras, 205. A gramática no texto: *Carnaval* (Celso Pedro Luft), 205. Estrutura das palavras, 206. Morfemas, 206. Radical (ou semantema), 206. Derivações, 206. Vogal temática, 207. Afixos, 207. Vogais e consoantes de ligação, 207. Radicais e prefixos, 207. Radicais de origem grega, 207. Radicais de origem latina, 210. Prefixos de origem grega, 212. Prefixos de origem latina, 212. Sufixos, 213. Principais sufixos nominais, 214. Alguns sufixos verbais, 215. Sufixo adverbial, 215. Formação das palavras, 215. Principais processos de formação de palavras, 215. Composição, 215. Derivação por acréscimo de afixos, 215. Outros tipos de derivação, 216. Onomatopéia, 216. Abreviação, 216. A teoria na prática, 217.

Capítulo 5 – O substantivo e o artigo, 218. A gramática no texto: *Família* (Carlos Drummond de Andrade), 218. As classes de palavras, 219. O substantivo, 219. Formação dos substantivos, 219. Classificação dos substantivos, 219. Flexões do substantivo, 220. Flexão de gênero, 220. Substantivos biflexos, 220. Substantivos uniformes, 220. Mudança de sentido com mudança de gênero, 220. Flexão de número, 221. Plural dos substantivos compostos, 221. Flexão de grau, 222. Morfossintaxe do substantivo, 222. A teoria na prática, 223. O artigo, 223. Classificação dos artigos, 223. Propriedades dos artigos, 223. Emprego dos artigos, 224. Morfossintaxe do artigo, 224. A teoria na prática, 225.

Capítulo 6 – O adjetivo e o numeral, 226. A gramática no texto: *Êndea dos três irmãos* (Adélia Prado), 226. O adjetivo, 227. Classificação dos adjetivos, 227. Locução adjetiva, 227. Adjetivos pátrios, 227. Flexão do adjetivo, 227. Flexão de gênero, 227. Flexão de número, 228. Adjetivos compostos, 228. Flexão de grau, 228. Grau comparativo, 228. Comparativos sintéticos, 228. Grau superlativo, 229. Superlativos irregulares, 229. Morfossintaxe do adjetivo, 229. A teoria na prática, 230. O numeral, 231. Classificação dos numerais, 231. Emprego e flexão dos numerais, 231. Morfossintaxe do numeral, 232. A teoria na prática, 232.

Capítulo 7 – O pronome, 233. A gramática no texto: *Se não tem sexo, ninguém assiste* (Folha de S. Paulo), 233. O pronome, 234. As pessoas do discurso, 234. Pronomes pes-

soais, 234. Pronomes de tratamento, 235. Emprego dos pronomes pessoais, 235. Pronomes possessivos, 236. Concordância dos pronomes possessivos, 236. Emprego dos pronomes possessivos, 236. Pronomes demonstrativos, 236. Emprego dos pronomes demonstrativos, 237. Pronomes relativos, 238. Emprego dos pronomes relativos, 238. Pronomes indefinidos, 239. Emprego dos pronomes indefinidos, 239. Pronomes interrogativos, 240. Colocação pronominal, 240. Morfossintaxe dos pronomes, 241. A teoria na prática, 243.

Capítulo 8 – O verbo, 245. A gramática no texto: *Janela sobre as paredes* (Eduardo Galeano), 245. O verbo, 246. Locução verbal, 246. Estrutura do verbo, 246. Flexões do verbo, 246. Flexão de pessoa, 246. Flexão de número, 247. Flexão de tempo, 247. Flexão de modo, 247. Flexão de voz, 247. Formas nominais, 248. Classificação dos verbos, 248. Emprego dos modos e tempos verbais, 249. Modo indicativo, 249. Modo subjuntivo, 250. Modo imperativo, 250. Emprego do infinitivo, 250. Infinitivo impessoal, 250. Infinitivo pessoal, 250. Morfossintaxe do verbo, 251. A teoria na prática, 251.

Capítulo 9 – As categorias gramaticais invariáveis, 253. A gramática no texto: *Recrute Zero* (Mort Walker), 253. As categorias gramaticais invariáveis, 254. O advérbio, 254. Locução adverbial, 254. Classificação dos advérbios, 254. Flexão de grau, 254. Grau comparativo, 255. Grau superlativo, 255. Emprego dos advérbios, 255. Palavras denotativas, 255. Morfossintaxe do advérbio, 255. A teoria na prática, 256. A preposição, 256. Locução prepositiva, 256. Classificação das preposições, 257. Emprego das preposições, 257. Morfossintaxe da preposição, 257. A teoria na prática, 257. A conjunção, 258. Locução conjuntiva, 258. Classificação das conjunções, 258. Conjunções coordenativas, 258. Conjunções subordinativas, 259. Morfossintaxe das conjunções, 259. A teoria na prática, 259. A interjeição, 261. Morfossintaxe da interjeição, 261. A teoria na prática, 261.

UNIDADE 3 • SINTAXE

Capítulo 10 – Termos essenciais da oração, 262. A gramática no texto: *Ecologia* (O Estado de S. Paulo), 262. Frase, oração, período, 263. Classificação do período, 263. Os termos essenciais da oração, 264. O sujeito, 264. O núcleo do sujeito, 264. Morfossintaxe do sujeito, 264. Tipos de sujeito, 265. Casos de sujeito indeterminado, 266. Oração sem sujeito, 266. O predicado, 267. Predicação verbal, 267. Verbos intransitivos, 267. Verbos transitivos, 267. Verbos de ligação, 268. O predicativo, 268. Predicativo do sujeito, 268. Predicativo do objeto, 268. Tipos de predicado, 269. A teoria na prática, 269.

Capítulo 11 – Termos integrantes da oração, 271. A gramática no texto: *Astral Quirôga* (O Estado de S. Paulo), 271. Os termos integrantes da oração, 272. Objeto direto, 272. Objeto indireto, 272. Verbos transitivos diretos e indiretos, 272. Morfossintaxe dos objetos, 273. Objeto constituído por pronome oblíquo, 273. Objeto direto preposicionado, 274. Complemento nominal, 274. Morfossintaxe do complemento nominal, 274. Agente da passiva, 275. Transposição de voz passiva para voz ativa, 275. Morfossintaxe do agente da passiva, 275. A teoria na prática, 276.

Capítulo 12 – Termos acessórios da oração – Vocativo, 277. A gramática no texto: *André da Nature* (Revista Claudia), 277. Os termos acessórios da oração, 278.

Adjunto adnominal, 278. Diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal, 279. Morfossintaxe do adjunto adnominal, 279. Adjunto adverbial, 279. Morfossintaxe do adjunto adverbial, 280. Aposto, 280. Morfossintaxe do aposto, 280. Vocativo, 281. A teoria na prática, 281.

Capítulo 13 – O período composto e as orações coordenadas, 282. A gramática no texto: *Made in Brazil* (Revista MTV), 282. O período composto, 283. A teoria na prática, 284. Período composto por coordenação, 284. Classificação das orações coordenadas sindéticas, 285. O papel das conjunções, 285. Orações intercaladas, 286. A teoria na prática, 286.

Capítulo 14 – As orações subordinadas, 287. A gramática no texto: *O velho papel pode estar com os anos contados* (Marcelo Grimberg), 287. Período composto por subordinação, 288. Orações subordinadas substantivas, 288. A teoria na prática, 290. Orações subordinadas adjetivas, 290. Função sintática do pronome relativo, 291. A teoria na prática, 292. Orações subordinadas adverbiais, 293. Orações subordinadas reduzidas, 294. A teoria na prática, 295.

Capítulo 15 – Sintaxe de concordância, 296. A gramática no texto: *O tempo – previsão para quinta* (www.infotempo.com.br/statiobn), 296. Definição, 297. Concordância verbal, 297. Regra geral, 297. Alguns casos particulares, 297. Nomes que só se usam no plural, 297. O sujeito é o pronome relativo que, 297. O sujeito é mais de um / mais de dois, 298. Verbos dar, bater, soar indicando horas, 298. Verbo com índice de indeterminação do sujeito, 298. Verbo com partícula apassivadora, 298. Verbos *ficar* e *fazer* impessoais, 298. Sujeito composto, 299. Sujeito composto resumido por pronome indefinido, 299. Sujeito composto formado de pessoas diferentes, 299. Núcleos do sujeito ligados por *ou*, 300. A expressão *hája vista*, 300. O verbo *ser*, 300. Concordância nominal, 300. Regra geral, 300. Alguns casos particulares, 301. Um adjetivo referindo-se a mais de um substantivo, 301. Adjetivo anteposto aos substantivos, 301. Adjetivo posposto aos substantivos, 301. Um substantivo determinado por mais de um adjetivo, 301. As expressões *é bom / é necessário / é proibido*, 301. *Bastante / bastante*, 301. Substantivo empregado como adjetivo, 302. Concordância ideológica, 302. A teoria na prática, 302.

Capítulo 16 – Sintaxe de regência, 303. A gramática no texto: *Turismo no espaço* (www.estadao.com.br), 303. Definição, 304. Regência de alguns verbos, 304. Verbos cujo uso popular está em desacordo com a norma culta, 304. Verbos que apresentam mais de uma regência, 305. Regência de alguns nomes, 307. Substantivos, 307. Adjetivos, 307. A teoria na prática, 308.

APÊNDICE

Capítulo 17 – A crase, 309. A gramática no texto: *Encontro discute criação do jacaré-do-pantanal* (Maurice Campanili), 309. Definição, 311. Regra geral para a ocorrência da crase com o artigo *a / as*, 311. Diante de nomes de lugar, 312. Diante das palavras *casa* e *terra*, 312. Diante de pronomes relativos, 312. Casos especiais, 313. Expressões adverbiais, prepositivas e conjuntivas, 313. Pode ou não ocorrer crase, 313. A teoria na prática, 313.

A gramática nos exames: Fonologia, 315. Ortografia, 316. Acentuação gráfica, 318. Estrutura e formação das palavras, 319. O substantivo e o artigo, 321. O adjetivo e o numeral, 322. O pronome, 323. O verbo, 324. As categorias

gramaticais invariáveis, 326. Termos essenciais da oração, 327. Termos integrantes da oração, 328. Termos acessórios da oração – vocativo, 329. O período composto e as orações coordenadas, 330. As orações subordinadas, 331. Sintaxe da concordância, 332. Sintaxe de regência, 334. A crase, 335.

LITERATURA

Capítulo 1 – A arte literária, 338. Texto & Intertexto: *Esboço para A Negra e A negra* (Tarsila da Amaral) / *Pai João* (Jorge de Lima), 338. A arte literária, 339. A ideia de movimento em diferentes linguagens, 340. Pintura, 340. Escultura, 341. Poesia, 341. Os gêneros literários, 341. Gênero lírico, 341. Gênero dramático, 342. Gênero narrativo, 342. Gênero épico, 344. Leitura (*O gênero narrativo*), 344.

Capítulo 2 – A linguagem literária, 345. Texto & Intertexto: *Canção amiga* (Carlos Drummond de Andrade) / *Canção mínima* (Camilo Mellores), 345. A linguagem poética, 346. Conotação e denotação, 346. As figuras da linguagem, 347. Figuras da sintaxe, 347. Figuras de pensamento, 349. Figuras de palavras, 349. Leitura (*Retróica e poesia*), 350.

Capítulo 3 – Periodização das literaturas portuguesa e brasileira, 351. Texto & Intertexto: *Prefácio aos Suspiros poéticos e saudades* (Gonçalves da Magalhães) / *Nova poética* (Manuel Bandeira), 351. História da literatura e estilos de época, 352. Estilo individual, 353. Periodização da literatura portuguesa, 353. Era medieval, 353. Era clássica, 353. Era romântica ou moderna, 354. Periodização da literatura brasileira, 355. Era colonial (de 1500 a 1808), 355. Período de transição (de 1808 a 1836), 355. Era nacional (de 1836 até nossos dias), 355. As datas, meros marcos, 356.

Capítulo 4 – A literatura medieval portuguesa, 357. Texto & Intertexto: *Al, flores, al flores do verde pinheiro* (D. Dinis) / *Um tal homem sei eu, ó mulher formosa* (D. Dinis), 357. A formação de Portugal, 358. Origem e evolução da língua portuguesa, 358. Fases históricas na evolução do português, 359. O Trovadorismo, 359. Cantigas de amor, 360. Cantigas de amigo, 360. A prosa medieval (séculos XIII e XIV), 361. Leitura (*En gran colta, senhor / Ondas do mar de Vigo*), 362. O Humanismo, 362. A poesia paladiana, 363. Teatro popular – Gil Vicente, 363. Leitura (*Farsa de Inês Pereira*), 364.

Capítulo 5 – O século XVI em Portugal e no Brasil, 366. Texto & Intertexto: *Jacó encontra-se com Raquel* (Bíblia Sagrada) / *Sete anos de pastor Jacó servia* (Luís Vaz de Camões), 366. O Classicismo português, 367. O Renascimento em Portugal, 367. Características do Classicismo, 368. Luís Vaz de Camões (1524?-1580), 368. Camões lírico, 368. Camões épico – *Os Lusíadas*, 369. Leitura (*Ao descoberto do mundo*), 370. O Quinhentismo brasileiro, 371. Literatura informativa, 372. Literatura dos jesuítas, 372. Leitura (*Das árvores agrestes do Brasil / Quando, no Espírito Santo, se recebeu uma reliquia das onze mil virgens*), 372.

Capítulo 6 – O Barroco, 374. Texto & Intertexto: *Carta de amor* (Sóror Mariana Alcoferado) / *Gota d'água* (Chico Buarque e Paulo Pontes), 374. O Barroco, 376. Panorama histórico e artístico, 377. Características, 378. Produção literária, 379. Gregório de Matos (1623-1696), 379. Leitura (*Moraliza*

o poeta nos orientes do Sol a inconstância dos bens do mundo), 379. Padre Antônio Vieira (1608-1697), 380. Leitura (*Semra pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Holanda*), 380.

Capítulo 7 – O Arcadismo em Portugal e no Brasil, 381. Texto & Intertexto: *Lira XIV* (Tomás Antônio Gonzaga) / *Uns, com os olhos postos no passado* (Fernando Pessoa), 381. O Arcadismo, 382. Momento histórico, 383. Características do Arcadismo, 383. Produção literária em Portugal, 384. Bocage (1765-1805), 384. Produção literária no Brasil, 385. Cláudio Manuel da Costa (1729-1789), 385. Tomás Antônio Gonzaga (1744-1810), 385. Santa Rita Durão (1722-1784), 385. Basílio da Gama (1741-1795), 386. Leitura (*Quem deixa o trato pastoril, amado / Manília de Olcoá*), 387.

Capítulo 8 – O Romantismo – a poesia em Portugal e no Brasil, 388. Texto & Intertexto: *Canção do exílio* (Gonçalves Dias) / *Uma canção* (Mário Quintana), 388. O Romantismo, 389. Momento histórico, 389. Características, 391. As gerações românticas em Portugal, 393. As gerações românticas no Brasil, 393. Primeira geração – geração nacionalista ou indianista, 393. Segunda geração – geração do mal-do-século, 393. Terceira geração – geração condoreira, 393. Produção literária – a poesia romântica em Portugal, 394. Almeida Garrett (1799-1854), 394. Soares da Passos (1826-1860), 394. Leitura (*Este inferno de amor*), 394. Leitura (*O noivado do sepulcro*), 395. Produção literária – a poesia romântica no Brasil, 395. Gonçalves Dias (1823-1864), 395. Leitura (*Se se morre de amor*), 396. Álvares de Azevedo (1821-1852), 397. Leitura (*Lembrança de morrer / É ela! É ela! É ela! É ela!*), 397. Castro Alves (1847-1871), 398. Leitura (*Navio negreiro*), 399.

Capítulo 9 – O Romantismo – a prosa em Portugal e no Brasil, 400. Texto & Intertexto: *Coçada* (José de Alencar) / *Macunaima* (Mário de Andrade), 400. O romance romântico, 402. Produção literária – o romance e o teatro romântico em Portugal, 403. Almeida Garrett (1799-1854), 403. Alexandre Herculano (1810-1877), 403. Leitura (*O enredo de Eúrcia, o presbítero*), 404. Camilo Castelo Branco (1825-1890), 404. Leitura (*O enredo de Amor de perdição*), 405. Júlio Dinis (1839-1871), 406. Leitura (*Enredo de As pupilas do senhor reitor*), 406. Produção literária – o romance e o teatro romântico no Brasil, 407. Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), 407. Leitura (*O sarau*), 407. Manuel Antônio de Almeida (1831-1861), 408. Leitura (*Memórias de um sargento de milícias*), 409. José de Alencar (1829-1877), 410. Leitura (*O enredo da Senhora / Cristão*), 411. Martins Pena (1815-1846), 413. Leitura (*Os dois ou O inglês maquinista*), 413.

Capítulo 10 – O Realismo-Naturalismo em Portugal e no Brasil, 415. Texto & Intertexto: *Virgília?* (Machado de Assis) / *Rita Balana* (Aluísio Azevedo), 415. O Realismo, 417. O Realismo em Portugal, 417. O Realismo no Brasil, 418. Características do Realismo, 418. Produção literária em Portugal, 420. Antero de Quental (1842-1891), 420. Leitura (*A um poeta*), 420. Eça de Queirós (1845-1900), 420. A fase realista, 420. A fase pós-realista, 421. Leitura (*O crime do padre Amaro*), 421. Produção literária no Brasil, 422. Machado de Assis (1839-1908), 422. Primeira fase, 422. Segunda fase, 422. Leitura (*Memórias póstumas de Brás Cubas*), 423. Raul Pompéia (1863-1895), 423. Leitura (*O Ateneu*), 425. Aluísio Azevedo (1857-1913), 425. Leitura (*O cortijo*), 426.

Capítulo 11 – O Parnasianismo no Brasil, 427. Texto & Intertexto: *Língua portuguesa* (Olavo Bilac) / *Língua* (Caetano Veloso), 427. O Parnasianismo, 429. Produção literária, 429. Alberto de Oliveira (1857-1937), 429. Leitura (*Vaso grego*), 430. Raimundo Correia (1859-1911), 430. Leitura (*As pombas*), 430. Olavo Bilac (1865-1918), 431. Leitura (*Via láctea*), 431.

Capítulo 12 – O Simbolismo em Portugal e no Brasil, 432. Texto & Intertexto: *Música da morte* (Cruz e Sousa) / *Às fúlgas e barcos de flores* (Camilo Pessanha), 432. O Simbolismo, 433. O Simbolismo em Portugal, 434. O Simbolismo no Brasil, 434. Características do Simbolismo, 435. Produção literária em Portugal, 437. Eugénio de Castro (1869-1944), 437. Leitura (*Oaristos*), 437. António Nobre (1867-1900), 438. Leitura (*Soneto*), 438. Camilo Pessanha (1867-1926), 438. Leitura (*Quem poluiu, quem rasgou os meus lençóis de linho*), 439. Produção literária no Brasil, 439. Cruz e Sousa (1861-1898), 439. Leitura (*O assinalado*), 440. Alpharous de Guimarães (1870-1921), 440. Leitura (*A catedral / América*), 441.

Capítulo 13 – A revolução artística do início do século XX, 442. Texto & Intertexto: *A jangada da Medusa* (Théodore Géricault) / *A jangada da Medusa* (Asger Jorn), 442. As vanguardas europeias, 444. O Futurismo, 444. Leitura (*Ode triunfal*), 445. O Expressionismo, 446. Leitura (*Psicologia de um vândalo*), 447. O Cubismo, 447. Leitura (*Anatomia do monólogo*), 448. O Dadaísmo, 448. Leitura (*Para fazer um poema dadaísta*), 449. O Surrealismo, 450. Leitura (*Nocturno*), 450.

Capítulo 14 – O século XX em Portugal, 451. Texto & Intertexto: *Episódio do Velho do Restelo* (Luís Vaz de Camões) / *Mar português* (Fernando Pessoa), 451. O Modernismo português, 453. Fernando Pessoa (1898-1935), 454. Alberto Caetano, 455. Leitura (*O guardador de rebanhos*), 456. Ricardo Reis, 456. Leitura (*Odes de Ricardo Reis*), 457. Álvaro de Campos, 458. Leitura (*Poema em linha reta*), 459. Fernando Pessoa "o-e-masmo", 460. Poesia lírica, 460. Poesia saudosista-nacionalista, 460. Conclusão, 460. Leitura (*O mostrengo / Isto*), 461. Tendências contemporâneas, 462. José Saramago (1922), 463. Leitura (*Memória! do convento / Fala do Velho do Restelo ao Astronauta*), 464.

Capítulo 15 – O Pré-Modernismo no Brasil, 466. Texto & Intertexto: *Canibalismo* (Monteiro Lobato) / *O requarimento de Policarpo Quaresma* (Lima Barreto), 466. O Pré-Modernismo, 468. Momento histórico, 468. Características, 469. Produção literária, 470. Euclides da Cunha (1866-1909), 470. Leitura (*Por que não pregar contra a República?*), 471. Lima Barreto (1881-1922), 472. Leitura (*O nacionalista Policarpo Quaresma*), 473. Monteiro Lobato (1882-1948), 474. Leitura (*Jaca Tatu*), 475. Augusto dos Anjos (1884-1914), 475. Leitura (*Versos íntimos*), 475.

Capítulo 16 – O primeiro momento modernista no Brasil, 476. Texto & Intertexto: *Ode ao burguês* (Mário de Andrade) / *Pensão familiar* (Manuel Bandeira), 476. O Modernismo brasileiro, 478. Momento histórico, 478. A Semana de Arte Moderna, 479. Características do primeiro momento modernista, 481. Produção literária, 482. Mário de Andrade (1893-1945), 482. Leitura (*Descobrimiento / Moça linda bem tratada*), 484. Oswald de Andrade (1890-

1954), 484. Leitura (*Pronominais / Vício na fala / O gramático / O capoeira / Amor*), 485. Manuel Bandeira (1886-1968), 486. Leitura (*Poema tirado de uma notícia de jornal / Estrela da manhã / Poema do beco / Andorinha*), 486. Antônio de Alcântara Machado (1901-1935), 488. Leitura (*Gaetaninho*), 488.

Capítulo 17 – O segundo momento modernista no Brasil – a poesia, 490. Texto & Intertexto: *Nel mezzo del camin...* (Olavo Bilac) / *No meio do caminho* (Carlos Drummond de Andrade), 490. O segundo momento modernista, 491. Momento histórico, 491. Características da poesia do segundo momento modernista, 493. Produção literária, 493. Murilo Mendes (1901-1975), 493. Leitura (*O filho do século / Solidariedade*), 494. Jorge de Lima (1895-1953), 494. Leitura (*Essa negra fui*), 495. Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), 496. Leitura (*A noite dissolve os homens*), 497. Cecília Meireles (1901-1964), 498. Leitura (*Motivo / Reinvenção*), 499. Vinícius de Moraes (1913-1980), 499. Leitura (*Soneto de separação / A rosa de Hiroxima*), 500.

Capítulo 18 – O segundo momento modernista no Brasil – a prosa, 501. Texto & Intertexto: *O meu guru* (Chico Buarque) / *Fradim* (Henfil) / *Mudança* (Graciliano Ramos), 501. O segundo momento modernista, 503. Produção literária, 503. Rachel de Queiroz (1910-2003), 503. Leitura (*O Quinze*), 504. José Lins do Rego (1901-1957), 505. Leitura (*Memória de engenho*), 506. Graciliano Ramos (1892-1953), 507. Leitura (*Vidas secas*), 508. Jorge Amado (1912-2001), 509. Leitura (*Seara vermelha*), 510. Érico Veríssimo (1905-1975), 511. Leitura (*Um certo Capitão Rodrigo*), 511.

Capítulo 19 – O Pós-Modernismo, 514. Texto & Intertexto: *Morte e vida severina* (João Cabral de Melo Neto) / *Terra* (Décio Pignatari), 514. O Pós-Modernismo, 515. Produção literária, 516. Guimarães Rosa (1908-1967), 516. Leitura (*A terceira margem do rio*), 517. Clarice Lispector (1925-1977), 520. Leitura (*A hora da estrela*), 520. João Cabral de Melo Neto (1920-1999), 521. Leitura (*Morte e vida severina*), 524. As vanguardas poéticas, 525. A poesia concreta, 525. Leitura (*Poemas de Décio Pignatari, José Lino Grunewald, Haroldo de Campos e Augusto de Campos*), 526. A poesia-práxis, 527. Leitura (*Crônica 3*), 527.

A literatura nos exames – A arte literária, 528. A linguagem literária, 529. Periodização das literaturas portuguesa e brasileira, 530. A literatura medieval portuguesa, 531. O século XVI em Portugal e no Brasil, 533. O Barroco, 535. O Arcadismo em Portugal e no Brasil, 536. O Romantismo – a poesia em Portugal e no Brasil, 538. O Romantismo – a prosa em Portugal e no Brasil, 541. O Realismo-Naturalismo em Portugal e no Brasil, 542. O Parnasianismo no Brasil, 545. O Simbolismo em Portugal e no Brasil, 546. A revolução artística do início do século XX, 548. O século XX em Portugal, 549. O Pré-Modernismo no Brasil, 551. O primeiro momento modernista no Brasil, 552. O segundo momento modernista no Brasil – a poesia, 555. O segundo momento modernista no Brasil – a prosa, 558. O Pós-Modernismo, 560.

Bibliografia, 565.

Síglas das instituições promotoras dos exames, 568.

ANEXO C

Sumário de *Português: linguagens*

Sumário

UNIDADE I

A COMUNICAÇÃO, A LITERATURA DA IDADE MÉDIA AO QUINHENTISMO

CAPÍTULO 1 DIÁLOGO E RELEITURA

LINGUAGEM, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

O código	16
A língua	16
As variedades linguísticas	17
As variedades linguísticas na construção do texto	19
Temática e interação	20
Para compreender o funcionamento da língua plural: dos substantivos e dos adjetivos compostos	22

CAPÍTULO 2 IDENTIDADE

INTRODUÇÃO À LITERATURA

A pureza da linguagem literária: denotação e conotação	24
Texto literário e texto não literário	28
O que é literário?	31
Leitura: painel de textos	34
Os gêneros literários	35
Estilos de época	38

CAPÍTULO 3 PRODUÇÃO DE TEXTO

O POEMA

Trabalhando o gênero	40
Observando recursos estilísticos	42
As imagens	45
Produzindo o poema	47
Para escrever, com adequação ortográfica, o poema	48

CAPÍTULO 4 LITERATURA

AS ORIGENS DAS LITERATURAS PORTUGUESA E BRASILEIRA

A era medieval	50
Letras: cantiga de amigo de Fernando Pessoa	53
Letras: fragmento de Auto do barco do inferno, de Gil Vicente	56
O Classicismo	58
Letras: soneto de Camões e fragmento de Os Lusíadas	62

CAPÍTULO 5 PRODUÇÃO DE TEXTO

O TEXTO TEATRAL

Trabalhando o gênero	65
Produzindo o texto teatral	70
Para escrever, com adequação ortográfica, o texto	73

CAPÍTULO 6 LITERATURA

O QUINHENTISMO NO BRASIL

A produção literária no Brasil-Colônia	75
Periodização da literatura brasileira	76
As literaturas de catequese e de informação	77
Letras: fragmentos de Carta de Caminha e cartum da "serpe"	78

INTERVALO

A imagem em José Medeiros e o Alamo em Moissanes, de Cezalves	80
Crônica de João do Gordo	82
Prosa: A Idéia Medo de Maria	82

UNIDADE 2 HISTÓRIA SOCIAL DO BARROCO

CAPÍTULO 7 LEITURA

BARROCO: A ARTE DA INDISCIPLINA

A linguagem barroca	87
Leitura: "Buscando a Cristo", de Gregório de Matos (leitura do <i>Carmines para a colônia</i> , de Alajalinho) e fragmento de um sermão de Vieira	87
Do texto ao contexto histórico	90

CAPÍTULO 8 LEITURA

O BARROCO EM PORTUGAL E NO BRASIL

O Barroco em Portugal	92
Leitura: fragmento da <i>Sermon de neogênes</i> , do Pe. Antônio Vieira	93
O Barroco no Brasil	95
Leitura: "A Jesus Cristo Nosso Senhor", de Gregório de Matos	97

CAPÍTULO 9 PRODUÇÃO DE TEXTO

O RELATO

Trabalhando o gênero	99
Produzindo o relato	101
Para falar e escrever com adequação: valores semânticos dos adjéctos e numerais	102

CAPÍTULO 10 LEITURA E REFLEXÃO

TEXTO E DISCURSO

A polifonia do discurso	107
Textos e discurso: coerência e coesão	114
A coesão, a coesão no contexto discursivo	117
A intertextualidade e a paródia	111
A polifonia na análise na construção do texto	112
Semântica e interação	113
Para compreender o funcionamento da língua verbal (II)	114

CAPÍTULO 11 PRODUÇÃO DE TEXTO

O TEXTO ARGUMENTATIVO ORAL: O DEBATE REGRADO

Trabalhando o gênero	116
Produzindo o debate regado	117
Para falar e escrever com adequação: valores semânticos das conjunções e das conjunções	118

INTERVALO

A imagem em foco: As vaidades da vida humana, de Hieronymus Bosch	124
Para falar e escrever com adequação: valores semânticos das conjunções e das conjunções	126

UNIDADE 3 HISTÓRIA SOCIAL DO ARCADISMO

CAPÍTULO 12 LEITURA

O ARCADISMO

A linguagem arcádica	131
Leitura: poema de Cláudio Manuel de Costa	131
Do texto ao contexto histórico	134

CAPÍTULO 13 PRODUÇÃO DE TEXTO

O TEXTO ARGUMENTATIVO ESCRITO

Trabalhando o gênero	136
Produzindo o texto argumentativo escrito	138
Para falar e escrever com coerência: mecanismos de coesão	140

CAPÍTULO 14 LEITURA

O ARCADISMO EM PORTUGAL E NO BRASIL

O Arcadismo em Portugal	142
Leitura: sonetos de Bocage	143
O Arcadismo no Brasil	145
Leitura: "Lira III", de Tomás Antônio Gonzaga	148

CAPÍTULO 15
 UNIDADE 150 E RELEIÇÃO

ACENTUAÇÃO

O acento gráfico	149
Regras de acentuação gráfica	151
A acentuação na construção do texto	154
Semântica e interação	155
Para compreender o funcionamento da língua escrita (II)	155

INTERFALDA

A imagem em foco: Liberdade com uma bomba na mão de Joseph Wright	156
Fora do contexto cultural, há inscena?	160

EM DIA COM O VESTIBULAR E O ENEM 62

UNIDADE 4
HISTÓRIA SOCIAL DO ROMANTISMO
CAPÍTULO 16
 IDENTIDADE

ROMANTISMO: A ARTE DA BURGUESIA

A linguagem da poesia romântica	171
Leitura "Canção do exílio", de Gonçalves Dias	171
Do texto ao contexto literário	176

CAPÍTULO 17
 IDENTIDADE

O ROMANTISMO EM PORTUGAL

Almeida Garrett e compromisso com a nacionalidade	180
Alexandre Heróclio em busca das origens	181
Camilo Castelo Branco a novela passionai	182
Leitura: fragmento de Amor de porcelão	182

CAPÍTULO 18
 IDENTIDADE

O ROMANTISMO NO BRASIL – A POESIA

As gerações do Romantismo	185
Primeira geração a busca do nacional	185
Leitura "I-Juca-Pirama", de Gonçalves Dias	187
O Ultra-Romantismo	188
Leitura "Soneto", de Álvares de Azevedo	189
A poesia condoreira	190
Leitura: fragmento de "O navio negreiro", de Castro Alves	193

CAPÍTULO 19
 PRODUÇÃO DE TEXTO

A NOTÍCIA

Trabalhando o gênero	195
Produzindo a notícia	197
Para escrever uma aquisição: título e legenda	198

CAPÍTULO 20
 UNIDADE 150 E RELEIÇÃO

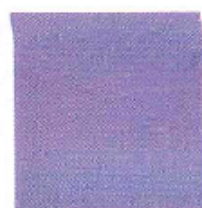
INTRODUÇÃO À SEMÂNTICA

Sinonímia e antonímia	201
Poiesomia	202
A ambigüidade	203
A ambigüidade na construção do texto	205
Para compreender o funcionamento da língua: sujeito e predicado	207
predicativo, predicado do sujeito e complementos verbais	209

CAPÍTULO 21
 IDENTIDADE

O ROMANTISMO NO BRASIL – A PROSA

O romance e o folhetim	212
O romance brasileiro e a identidade nacional	213
O romance indianista	213
Leitura: fragmento de O guarani de José de Alencar e de	
A Expedição Montaigne, de Antônio Callado	214



INTERVALO

O romance regional	217
Leitura: fragmento de <i>Inocência</i> , de Visconde de Taunay	218
O romance urbano	220
Leitura: fragmento de <i>Memórias de um sargento de milícias</i> , de Manuel Antônio de Almeida, e de <i>Senhora</i> , de José de Alencar	222
A prosa gótica	225
Leitura: fragmento de <i>Noite na taverna</i> , de Álvares de Azevedo	227
A imagem em foco: O fuzilamento, de Goya	230
Projeto: O Romantismo em revista	231

UNIDADE 5

HISTÓRIA SOCIAL DO REALISMO, DO NATURALISMO E DO PARNASIANISMO

CAPÍTULO 22

LITERATURA

O REALISMO: A REALIDADE DESNUDA

O Realismo, o Naturalismo e o Parnasianismo	237
A linguagem da prosa realista	237
Leitura: "Missa do galo", de Machado de Assis	237
Do texto ao contexto histórico	243

CAPÍTULO 23

LITERATURA

O REALISMO EM PORTUGAL. O REALISMO E O NATURALISMO NO BRASIL

O Realismo em Portugal	245
Leitura: fragmento de <i>O primo Basílio</i> , de Eça de Queirós	247
O Realismo no Brasil	251
Leitura: fragmentos de <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> , de Machado de Assis	252
O Naturalismo no Brasil	254
Leitura: fragmento de <i>O cortiço</i> , de Aluísio Azevedo	255

CAPÍTULO 24

PRODUÇÃO DE TEXTO

A REPORTAGEM

Trabalhando o gênero	257
Produzindo a reportagem	261
Para falar e escrever com adequação: o pronome demonstrativo em relação ao espaço	261

CAPÍTULO 25

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

PONTUAÇÃO

Vírgula	265
Ponto-e-vírgula	266
Ponto	267
Ponto de interrogação	267
Ponto de exclamação	267
Dois-pontos	267
Aspas	267
Parênteses	268
Travessão	268
Reticências	268
A pontuação na construção do texto	270
Semântica e interação	271
Para compreender o funcionamento da língua:	
predicativo do objeto	272
tipos de predicado	273
tipos de sujeito	274
vozes do verbo	276

CAPÍTULO 26 LITERATURA	O PARNASIANISMO NO BRASIL	
	A "arte pela arte"	278
	A influência clássica	279
	A linguagem da poesia parnasiana	279
	Leitura: "Profissão de fé", de Olavo Bilac	280
	Olavo Bilac: o ourives da linguagem	281
	Raimundo Correia: a pesquisa da linguagem	281
	Leitura: "As pombas", de Raimundo Correia	282
CAPÍTULO 27 PRODUÇÃO DE TEXTO	A CRÔNICA	
	Trabalhando o gênero	283
	Produzindo a crônica	286
	Para escrever com adequação: o discurso citado em textos narrativos fictionais	287
INTERVALO	A imagem em foco: <i>Maços à margem do Seno: Verão</i> , de Gustave Courbet	290
	Projeto: A época do Realismo-Naturalismo	291

UNIDADE 6	HISTÓRIA SOCIAL DO SIMBOLISMO	
CAPÍTULO 28 LITERATURA	O SIMBOLISMO: A LINGUAGEM DA MÚSICA	
	A linguagem da poesia simbolista	297
	Leitura: "Violões que choram...", de Cruz e Sousa	298
	Do texto ao contexto histórico	300
CAPÍTULO 29 PRODUÇÃO DE TEXTO	A CRÍTICA	
	Trabalhando o gênero	301
	Produzindo a crítica	303
	Para falar e escrever com adequação: o pronome demonstrativo em relação ao tempo e à situação	304
CAPÍTULO 30 LITERATURA	O SIMBOLISMO EM PORTUGAL E NO BRASIL	
	O Simbolismo em Portugal	306
	Leitura: "Caminho", de Camilo Pessanha	307
	O Simbolismo no Brasil	307
	Leitura: "Cavador do Infinito", de Cruz e Sousa	308
	Leitura: "Ismália", de Alphonsus de Guimaraens	309
CAPÍTULO 31 PRODUÇÃO DE TEXTO	O TEXTO ARGUMENTATIVO: O EDITORIAL	
	Trabalhando o gênero	310
	Produzindo o editorial	313
	Para escrever com expressividade: a impessoalidade	315
CAPÍTULO 32 LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	CONCORDÂNCIA. CONCORDÂNCIA VERBAL	
	Concordância verbal	319
	A concordância na construção do texto	325
	Semântica e interação	326
	Para compreender o funcionamento da língua:	
	adjunto adnominal e complemento nominal	327
	adjunto adverbial	331
	aposto e vocativo	331

INTERVALO

A imagem em foco: O poeta viajante, de Gustave Moreau, e Pégoso, de Odilon Redon	334
Projeto: Fatos do século XIX que mudaram o mundo	335

EM DIA COM O VESTIBULAR E O ENEM 338**UNIDADE 7****CAPÍTULO 33**

LITERATURA

HISTÓRIA SOCIAL DO MODERNISMO**O PRÉ-MODERNISMO**

As novidades	348
Euclides da Cunha: a defesa do Canudos	349
Lima Barreto: o crítico marginal	350
Leitura: fragmento de <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>	351
Monteiro Lobato: a missão de modernizar o país	352
Augusto dos Anjos: o átomo e o cosmos	353

CAPÍTULO 34

PRODUÇÃO DE TEXTO

O TEXTO PUBLICITÁRIO

Trabalhando o gênero	355
O anúncio classificado	358
Produzindo o texto publicitário	358

CAPÍTULO 35

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

CONCORDÂNCIA NOMINAL

Regra geral	359
Regras especiais	360
Semântica e interação	362
Para compreender o funcionamento da língua: período composto por subordinação – as orações substantivas e adjetivas	363

CAPÍTULO 36

LITERATURA

ARTE MODERNA: LIBERDADE E AÇÃO

As vanguardas européias	371
A linguagem modernista	373
Leitura: "Poética", de Manuel Bandeira	374
Do texto ao contexto histórico	377

CAPÍTULO 37

LITERATURA

O MODERNISMO EM PORTUGAL

A literatura portuguesa no século XX	378
Fernando Pessoa: o caleidoscópio poético	379
Leitura: "Autopsicografia", de Fernando Pessoa	382
José Saramago: a utopia e a crítica da realidade	383
Leitura: fragmento de <i>Ensaio sobre a cegueira</i>	383

CAPÍTULO 38

LITERATURA

O MODERNISMO NO BRASIL – A PRIMEIRA FASE

A Semana de Arte Moderna	386
A primeira fase do Modernismo	387
Oswald de Andrade: o antropólogo do Modernismo	388
Leitura: "Brasil"	389
Mário de Andrade: vanguarda e tradição	390
Leitura: fragmento de <i>Macunaíma</i>	391
Manuel Bandeira: o resgate lírico	394
Leitura: "Vou-me embora pra Pasárgada"	395

CAPÍTULO 39 PRODUÇÃO DE TEXTO	O CONTO	
	Trabalhando o gênero	397
	Produzindo o conto	399
	Para escrever com expressividade: a descrição	399
INTERVALO	A imagem em foco: <i>Guernica</i> , de Picasso	402
	Projeto: Os fascinantes anos 20	404
UNIDADE 8	A SEGUNDA FASE DO MODERNISMO – A PROSA E A POESIA	
CAPÍTULO 40 LITERATURA	O ROMANCE DE 30	
	A estética do compromisso	408
	Caminhos da ficção de 30	408
	Graciliano Ramos: a prosa nua	409
	Leitura: fragmento de <i>São Bernardo</i>	410
	Rachel de Queiroz e o drama da seca no Nordeste	412
	José Lins do Rego: realidade e ficção no engenho	413
	Jorge Amado: as mil faces da Bahia	414
	Érico Veríssimo: resgate histórico e crítica	415
CAPÍTULO 41 PRODUÇÃO DE TEXTO	A CARTA ARGUMENTATIVA	
	Trabalhando o gênero	416
	Produzindo a carta argumentativa	418
CAPÍTULO 42 LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	REGÊNCIA VERBAL E NOMINAL	
	Regência verbal	421
	Regência nominal	423
	Crase	425
	A regência na construção do texto	430
	Semântica e interação	432
	Para compreender o funcionamento da língua: período composto por subordinação – as orações adverbiais	432
CAPÍTULO 43 LITERATURA	A POESIA DE 30	
	Carlos Drummond de Andrade: o <i>gauchismo</i> e o sentimento do mundo	437
	Leitura: “Poema de sete faces”	438
	Murilo Mendes: em busca da unidade	441
	Jorge de Lima: em busca do elo perdido	442
	Cecília Meireles: o efêmero e o eterno	443
	Vinícius de Moraes: um canto de poeta e de cantor	444
CAPÍTULO 44 PRODUÇÃO DE TEXTO	O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO	
	Trabalhando o gênero	445
	Produzindo o texto dissertativo-argumentativo	449
	Para escrever com coerência e coesão: articulação de palavras e idéias	450
INTERVALO	A imagem em foco: <i>Roda</i> , de Milton Dacosta	452
	Projeto: Poesia e música	454

UNIDADE 9**A LITERATURA CONTEMPORÂNEA****CAPÍTULO 45**

LITERATURA

A GERAÇÃO DE 45

Clarice Lispector: a escritura selvagem	459
Leitura: "Amor"	460
Guimarães Rosa: a linguagem reinventada	463
Leitura: fragmento de <i>Grande sertão: veredas</i>	464
João Cabral de Melo Neto: a linguagem objeto	466
Leitura: fragmento de <i>Morte e vida severina</i>	467

CAPÍTULO 46

PRODUÇÃO DE TEXTO

**O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO –
A INFORMATIVIDADE E O SENSO COMUM**

A informatividade	470
O senso comum	472
Produzindo o texto dissertativo-argumentativo	474
Para escrever com coesão: continuidade e progressão	477

CAPÍTULO 47

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO

A COLOCAÇÃO PRONOMINAL

Regras gerais de colocação pronominal	480
A colocação pronominal na construção do texto	482
Semântica e interação	484
Para compreender o funcionamento da língua: as orações coordenadas	485

CAPÍTULO 48

LITERATURA

TENDÊNCIAS DA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

Os anos 1950-60	489
Leitura: "beba coca cola", de Décio Pignatari, e "Agosto 1964", de Ferreira Gullar	491
A literatura brasileira hoje	494

INTERVALO

A imagem em foco: <i>Díptico de Marilyn, Lábios de Marilyn e Elvis I e II</i> , de Andy Warhol	498
Projeto: Brasil: anos 60	500

EM DIA COM O VESTIBULAR E O ENEM 504**BIBLIOGRAFIA** 512