

Viviane Netto Silva

**AS IMAGENS DO ALUNO-LEITOR PROJETADAS EM MANUAIS  
DIDÁTICOS: ESTUDO DE CASOS BRASILEIROS E ITALIANOS**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2010

Viviane Netto Silva

**AS IMAGENS DO ALUNO-LEITOR PROJETADAS EM MANUAIS  
DIDÁTICOS: ESTUDO DE CASOS BRASILEIROS E ITALIANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Análise do Discurso (2B)

Orientadora: Glaucia Muniz Proença Lara

Co-orientador: Wander Emediato de Souza

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2010

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que muita força e energia me concedeu para que eu concluísse esta etapa de meus estudos.

À CAPES, pela bolsa de estudos que me permitiu desenvolver a pesquisa.

A Gláucia Muniz Proença Lara, pela paciência e excelente orientação.

A Wander Emediato de Souza, que tanto me estimulou e incentivou no percorrer deste caminho.

A professora Daniela Macabarba, de Cremona (Itália), que muito contribuiu na pesquisa sobre o sistema de ensino italiano. Agradeço também aos professores do departamento de Língua Italiana da UFMG.

A todos os familiares que participaram deste momento e estiveram sempre ao meu lado, motivando-me o tempo todo e acreditando que eu conquistaria esta vitória: à carinhosa e positiva mamãe Rosalina, aos meus irmãos queridos Chris, Dri e Wil, às minhas sobrinhas Jade e Ana Rosa, ao meu cunhado Gú. A eles o meu muito obrigada.

A Jeanderson, que me deu muito carinho e tanto me apoiou.

Aos tios, primos e agregados de Belo Horizonte, Brasília, Campinas, Floripa, São Paulo e Viçosa, que também estiveram presentes, recebendo-me de braços abertos, participando e estimulando-me a apresentar meu trabalho.

Aos meus queridos amigos e colegas que sempre torceram por mim: Alandson e turma de Confins, Bin Laden, Brunão, Camila Danoninho, Dani, Dan Dan, Elza, Fati (amiga do peito e super companheira), Fernanda Fantasmilha, Fefê, Gigí, Juninho, King Cole, Lívia, Lê Forrozets, Linket, Lalá Stracciatela, Meliandro, Manuella, Maria Clara, Mario, Mariana, Mary Jane, Mí, Pocahontas, Pisket de Longes, Pri(S), Renata, Ródnei, Shilouca, Tadeu, Tanecs, Titi, Vinição e tantos outros!!!

## RESUMO

Nosso objetivo, no presente trabalho, é refletir sobre as imagens do aluno-leitor projetadas no discurso de manuais de ensino fundamental de língua portuguesa e italiana, a saber, *Português: Linguagens* (2002), de Willian Roberto Cereja e Thereza C. Magalhães, e *La lampada di Aladino 2* (2000), de Fioretta Mandelli e Letizia Rovida. Nosso foco principal é investigar como se constroem e se modalizam as asserções e perguntas sobre os textos para leitura, buscando identificar semelhanças e diferenças no modelo de ensino dos dois países. Para atender a esse objetivo, fundamentamos nossa análise nas modalidades enunciativas e nas marcas de heterogeneidade do discurso, tendo como teorias de base a Semiolinguística e a chamada “Análise do Discurso de linha francesa”, acrescidas das contribuições de autores como Mikhail Bakhtin/Volochinov e Oswald Ducrot, que complementaram e enriqueceram a análise feita. A constatação de que os alunos brasileiros têm dificuldades em leitura, revelada em avaliações nacionais (como o SAEB) e internacionais (como o PISA), levou-nos, inicialmente, a formular as hipóteses de que: a) as estratégias de ensino e as atividades de leitura propostas pelo manual italiano seriam mais eficazes se comparadas às do LD brasileiro; b) as competências requeridas dos alunos brasileiros durante os trabalhos com leitura seriam inadequadas para o desenvolvimento do seu raciocínio crítico. Os resultados obtidos em nossa pesquisa não nos permitem comprovar completamente as hipóteses acima, uma vez que os livros didáticos não apresentam tantas e tão relevantes diferenças, levando-nos a levantar novas hipóteses para explicar o baixo desempenho do alunado brasileiro, quando comparado ao italiano, em atividades de interpretação de textos, como, por exemplo: a de que os professores brasileiros não estariam suficientemente preparados para implementar as atividades propostas nos livros didáticos, ou ainda a de que a imagem do aluno/leitor “ideal” projetada no LD brasileiro estaria muito distante do aluno/leitor “real” de nossas escolas. A investigação aqui proposta, longe de resolver o impasse, contribui, no entanto, para problematizar a questão da forma como a leitura é trabalhada nos manuais didáticos e aponta, sobretudo, para a necessidade de um estudo mais amplo e profundo sobre o processo de ensino-aprendizagem no Brasil e na Itália.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino; leitura; discurso; LD de língua materna.

## RESUMÉ

Ce travail nous propose la réflexion des images de l'élève-lecteur projetées dans le discours des manuels d'enseignement fondamental de la langue portugaise (Português Linguagens, 2002, de Willian Roberto Cereja et Thereza A. C. Magalhães) et de la langue italienne (La lampada de Aladino 2, 2000, de Fioretta Mandelli et Letizia Rovida). On a comme but principal essayer d'identifier dans la façon de construire, de modeler les questions et les assertions sur les textes proposés aux élèves, les ressemblances et les différences de l'enseignement dans les deux pays. Pour y parvenir, on s'est basé l'analyse sur les modalités énonciatives et sur les marques de hétérogénéité du discours, en ayant comme théorie de base la Semiolinguistique et ce qu'on appelle l'Analyse du Discours "de ligne française", en ajoutant aussi la contribution des auteurs comme Mikhail Bakhtin/Volochinov et Oswald Ducrot, qui complètent et enrichissent l'étude. Les difficultés à lire, éprouvées par les élèves brésiliens et constatées pendant les évaluations nationales (le SAEB) et internationales (le PISA), nous ont emmené, initialement, à deux hypothèses: a) les stratégies d'enseignement et les activités de lecture du manuel didactique italien seraient plus efficaces que celles proposées dans le manuel brésilien ; b) les compétences demandées aux élèves brésiliens pendant les activités de lecture ne seraient pas adéquates au développement de leur pensée critique. Les résultats obtenus par notre recherche ne nous permettent pas de prouver complètement notre thèse, car les différences entre les livres didactiques n'étaient ni nombreuses, ni considérables, ainsi, pour essayer d'expliquer le handicap des élèves brésiliens d'autres hypothèses nous ont été possible : les professeurs brésiliens ne sauraient pas travailler correctement les activités de lecture qui sont proposés dans le livre didactique, ou alors l'élève idéalisé à qui le LD se dirige ne correspond pas aux élèves qui l'on a dans nos écoles. Cette investigation n'a pas comme but la solution de ce problème, mais tout à fait au contraire elle cherche à augmenter la polémique et les discussions, sur la forme comme les activités de lecture doivent être élaborées et travaillées dans les manuels didactiques et surtout elle nous montre le besoin d'une étude plus vaste et approfondie du processus de l'enseignement/apprentissage au Brésil et en Italie.

**MOTS CLES:** enseignement; lecture; discours; LD de la langue maternelle.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: SITUANDO O ALUNO-LEITOR NO BRASIL E NA ITÁLIA .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1: UM BREVE PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL E NA ITÁLIA .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1. As avaliações de desempenho e os documentos institucionais .....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 As políticas públicas para o manual didático.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E QUESTÕES METODOLÓGICAS ..</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Um olhar sobre a Análise do Discurso.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 A Semiologia e o estudo da modalização .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 Análise do Discurso e ensino .....</b>	<b>26</b>
<b>2.4 Mikhail Bakhtin: As “vozes” do discurso e suas repercussões .....</b>	<b>27</b>
<b>2.4.1 A polifonia e o dialogismo em Bakhtin .....</b>	<b>28</b>
<b>2.4.2. A polifonia em Ducrot.....</b>	<b>30</b>
<b>2.5 As marcas de heterogeneidade nos discursos.....</b>	<b>31</b>
<b>2.5.1 A paráfrase .....</b>	<b>33</b>
<b>2.5.2 As palavras entre aspas.....</b>	<b>34</b>
<b>2.5.3 A pressuposição .....</b>	<b>35</b>
<b>2.6 Questões metodológicas: os livros escolhidos.....</b>	<b>39</b>
<b>2.6.1 <i>Português: Linguagens, 7ª série</i>.....</b>	<b>39</b>
<b>2.6.2 <i>La lampada di Aladino 2</i> .....</b>	<b>40</b>
<b>2.6.3 Critérios de seleção do <i>corpus</i> .....</b>	<b>42</b>

<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS MANUAIS.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1 Análise do manual <i>Português: linguagens, 7ª série</i>.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1.1 Identificação e exame das modalidades enunciativas .....</b>	<b>45</b>
<b>3.1.2 Explorando o discurso e suas "vozes".....</b>	<b>54</b>
<b>3.2 Análise do manual <i>La lampada di Aladino 2</i>.....</b>	<b>61</b>
<b>3.2.1 Identificação e análise das modalidades enunciativas.....</b>	<b>61</b>
<b>3.2.2 Explorando o discurso e suas “vozes” .....</b>	<b>70</b>
<b>3.3 Regularidades e variantes presentes nos manuais analisados .....</b>	<b>75</b>
<b>3.3.1. Os modelos de asserções e perguntas e a modalização nos dois manuais.....</b>	<b>76</b>
<b>3.3.2 Os manuais didáticos e suas vozes.....</b>	<b>78</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>ANEXO A – Sumário de <i>Português: Linguagens 7ª série</i>.....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO B – Sumário de <i>La lampada di Aladino2</i>.....</b>	<b>100</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Distribuição de países de acordo com a posição obtida no ranking – PISA 2006 - .....	16
Figura 2 - Porcentagem de alunos nos estágios de construção de competências em Língua Portuguesa e Matemática – 8ª série (9º ano).....	17
Figura 3 - Marcadores de pressuposição.....	37
Figura 4 - Agrupamento dos temas por unidade .....	39
Figura 5 - Agrupamento dos gêneros e/ou tipos textuais por capítulos .....	41
Figura 6 - Equivalência e nomenclatura das séries no Brasil e Itália .....	43
Figura 7 - Distribuição das relações instituídas entre locutor e interlocutor no discurso do manual <i>Português: Linguagens</i> .....	53
Figura 8 - Os fenômenos <i>aspas</i> , <i>negrito</i> e <i>itálico</i> e suas respectivas funções.....	59
Figura 9 - Distribuição das relações instituídas entre locutor e interlocutor no discurso do manual <i>La lampada di Aladino 2</i> .....	69
Figura 10 - Os fenômenos <i>aspas</i> e <i>itálico</i> e suas respectivas funções no manual <i>La Lampada di Aladino 2</i> .....	73
Figura 11 - Tipologia de perguntas e asserções e papel dos modalizadores nos manuais analisados .....	78
Figura 12 - Síntese das marcas de heterogeneidade presentes no <i>corpus</i> selecionado.....	80
Figura 13 - Síntese das asserções e perguntas encontradas nos manuais analisados .....	84
Gráfico 1 – Comparação Brasil/Itália de acordo com a média obtida no PISA.....	15
Gráfico 2 - Comparação dos tipos de asserções e perguntas presentes no manual <i>Português: Linguagens</i> .....	54
Gráfico 3 - Comparação dos tipos de asserções e perguntas presentes no manual <i>La lampada di Aladino 2</i> .....	69

## **INTRODUÇÃO: SITUANDO O ALUNO-LEITOR NO BRASIL E NA ITÁLIA**

A realização do presente trabalho partiu da observação dos resultados de algumas avaliações sobre a educação no Brasil, resultados esses que causaram muito impacto em nossa sociedade ao revelarem o baixo desempenho dos nossos alunos no que se refere às atividades de leitura e interpretação de textos.

Por exemplo, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>1</sup> (SAEB) de 2001 comprovam que a grande maioria dos alunos do ensino fundamental conclui essa etapa sem as habilidades mínimas esperadas em várias das disciplinas cursadas, dentre elas Língua Portuguesa. No que diz respeito às provas que avaliam a performance dos alunos em análise de textos, o SAEB explicita que em itens como: 1) identificar os elementos que constroem as narrativas; 2) compreender a estrutura argumentativa de textos; 3) reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos sobre o mesmo tema; os índices de acertos obtidos foram muito abaixo do esperado (inferiores a 60 %).

Tal resultado se aproxima muito dos dados fornecidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>2</sup>, aplicado no ano 2000, que indicam que a maior concentração dos estudantes brasileiros permaneceu no nível 1, ou abaixo dele, na escala geral de leitura subdividida em cinco níveis de proficiência. Isso significa que eles são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples entre enunciados. Um desempenho equivalente foi obtido na segunda versão da pesquisa (2003). Já em 2006, a situação agravou-se: o Brasil obteve o pior resultado em relação às demais versões.

Uma análise mais profunda desse exame permitiu-nos verificar que as médias obtidas pelos alunos brasileiros em leitura, em relação aos demais países – sobretudo os ditos de Primeiro Mundo –, estão entre as piores. Tomando por base esse quadro e considerando que o livro didático continua sendo um dos pilares do processo de ensino/aprendizagem, chegamos às seguintes questões: como se constroem as atividades de interpretação de textos em manuais didáticos de nações do Primeiro Mundo? Como elas seriam elaboradas, por outro lado, em manuais de países em desenvolvimento, como o Brasil? Quais seriam as

---

<sup>1</sup> Os dados apresentados podem ser encontrados no portal do INEP, órgão ligado ao MEC, no site: [http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo\\_novas\\_perspectivas2001.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo_novas_perspectivas2001.pdf). Acesso em 15/09/2008.

<sup>2</sup> Informações extraídas do site: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em 15/09/2008.

semelhanças e diferenças relacionadas ao modelo de ensino de leitura adotado nesses países e ao perfil do aluno-leitor que subjaz a esse modelo?

Tais indagações motivaram-nos a realizar uma análise contrastiva do discurso de manuais didáticos italianos e brasileiros. Os livros selecionados para a pesquisa, como explicaremos melhor na metodologia, foram: *Português: Linguagens, 7ª série* (CEREJA; MAGALHÃES, 2002) e *La lampada di Aladino 2* (MANDELLI; ROVIDA, 2000). A escolha do manual italiano se justifica pelo domínio da língua pela pesquisadora, formada nas habilitações Português-Italiano pela UFMG, e pelo intuito de dar continuidade a uma pesquisa, iniciada na Itália em 2006, sobre o uso de manuais didáticos de língua materna em escolas italianas.

A partir dos resultados dos sistemas de avaliação apresentados anteriormente, nossa hipótese de partida é a de que as estratégias de ensino e as atividades de leitura propostas pelo manual italiano seriam mais eficazes se comparadas às do manual brasileiro. Uma segunda hipótese<sup>3</sup> que levantamos é a de que as competências requeridas dos alunos brasileiros, durante os trabalhos com a leitura na escola, são inadequadas para o desenvolvimento do seu raciocínio crítico. Essa hipótese segue a mesma direção das pesquisas de Marcuschi (2002), Dell’Isola (1991) e Matêncio (2001), que apontam para a necessidade de uma revisão dos procedimentos adotados nas atividades de leitura em sala de aula, as quais esteiam-se, principalmente, no livro didático.

Matêncio (2001, p. 33), ao realizar um levantamento dos diversos trabalhos sobre o ensino de Língua Materna no Brasil, assinala que alguns deles “sugerem que as atividades de leitura em situação escolar se restringem com muita frequência a extrair as informações explícitas na superfície textual”, sem que o aluno reflita profundamente sobre o texto dado e realize uma análise crítica do que lhe é apresentado.

Dell’Isola (1991, p. 199), por sua vez, constata um outro problema que diz respeito à forma de interpretação de textos em sala de aula: aos alunos de classe média-baixa ou baixa muitas vezes é solicitada apenas a interpretação que a escola elege como adequada. Esse modelo, no entender da autora, desconsideraria a maneira própria de pensar desses alunos e privilegiaria o padrão da classe dominante.

Marcuschi (2002, p. 51), enfim, constata que, nos livros didáticos, “a compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação

---

<sup>3</sup> A construção dessas hipóteses, que poderão ser ou não comprovadas por meio da análise do *corpus*, fundamenta-se em Ferrari (*apud* LARA, 2004, p. 31), para quem uma hipótese pode ser definida como “uma proposição antecipadora à comprovação da realidade existencial”.

de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia”. Para ele, “é até fácil perceber que os exercícios de compreensão de textos nos manuais falham em vários aspectos e não atingem seus objetivos” (MARCUSCHI, 2002, p. 51).

As constatações feitas por esses autores levam-nos a crer que, a partir da observação do modo como a leitura é trabalhada nos manuais, podemos identificar que tipo de formação está sendo oferecida pela instituição escolar. Assim, nossa preocupação central será investigar a(s) imagem(ns) do aluno-leitor projetada(s) nos dois manuais didáticos mencionados – um brasileiro e um italiano – e, mais especificamente, analisar, no que se refere às atividades de leitura propostas, como se constroem e se modalizam as perguntas e as asserções<sup>4</sup> sobre os textos dados para leitura e como elas norteiam o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Para tanto, utilizaremos as contribuições teórico-metodológicas da Análise do Discurso.

Antes de prosseguir, porém, é preciso explicitar o que entendemos por “manual escolar” ou “livro didático”. Batista (2002), 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, toma livro didático como aquele “livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (BATISTA, 2002, p. 564), definição que, segundo o autor, tem seus problemas, mas que reteremos por falta de outra melhor.

A presente dissertação está dividida em três capítulos, descritos sucintamente a seguir. No capítulo 1, buscaremos traçar um breve panorama do ensino de língua materna no Brasil e na Itália e explicitar os desafios relacionados à educação nos dois países. Pretendemos: 1) analisar o desempenho dos aprendizes brasileiros e italianos em algumas das principais avaliações aplicadas nos últimos anos; 2) refletir sobre a forma como os documentos institucionais relativos ao ensino de língua materna norteiam as atividades de leitura e interpretação de textos; e 3) ilustrar algumas políticas públicas voltadas para o ensino fundamental em ambas as nações.

O capítulo 2 será dedicado, em um primeiro momento, à apresentação do quadro teórico em Análise do Discurso de que nos serviremos para a realização da pesquisa, acrescido de alguns conceitos postulados por outros teóricos que acreditamos ser proveitosos para complementar e enriquecer a análise. Em um segundo momento, faremos uma breve

---

<sup>4</sup> Falamos em “asserções e perguntas” porque, como se verá no capítulo 3, muitas vezes, as perguntas feitas ao aluno vêm antecedidas por uma afirmação ou um comentário do autor. Outras vezes, a pergunta é feita de forma direta, sem qualquer introdução.

descrição dos manuais escolhidos, apresentaremos a metodologia que será utilizada para a realização da pesquisa e descreveremos como se dá a equivalência de escolaridade nos dois sistemas de ensino.

No capítulo 3, examinaremos as perguntas e asserções sobre os textos dados para leitura nos manuais, buscando identificar como elas se constroem e se modalizam em cada livro separadamente e, em seguida, no cotejo entre os dois. Finalmente, a título de conclusão, faremos algumas considerações sobre o trabalho realizado, tentando responder às questões aqui levantadas.

## **CAPÍTULO 1: UM BREVE PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL E NA ITÁLIA**

Hoje em dia, um dos grandes desafios lançados aos gestores da educação consiste na elaboração de políticas públicas realmente capazes de oferecer aos cidadãos um ensino abrangente e de qualidade, desde as séries iniciais até o término do ensino superior. Os gestores, além disso, conscientes de que investir nos professores significa melhorar o sistema educacional, têm como meta promover a capacitação desses profissionais por meio de cursos de aperfeiçoamento. Neste capítulo, ao buscar traçar um breve panorama sobre o contexto educacional dos dois países em foco, pudemos notar um ponto em comum: a meta de aprimorar seus sistemas de ensino, buscando uma maior eficiência. Por outro lado, observamos uma nítida diferença relacionada aos graus de ensino em que ambos concentram seus esforços, fato que nos chamou bastante a atenção.

Ao Brasil cabe a árdua tarefa de corrigir as deficiências de seu sistema educacional em todos os níveis de escolaridade. Indicadores sobre a distribuição da população por nível de aprendizagem<sup>5</sup> nos mostram que, em 1990, somente 19% dos cidadãos brasileiros possuíam o primeiro grau completo; 13%, o nível médio; e 8%, o nível superior. É interessante observar que, na década de 1990, o sistema educacional brasileiro alcançou a universalização do ensino fundamental, possibilitando o acesso à escola de praticamente toda a população entre 7 e 14 anos. Todavia, uma luta ainda não vencida é a redução dos altos índices de repetência e evasão que persistem e explicitam a enorme insatisfação dos alunos com o trabalho realizado pela escola.

A taxa de analfabetismo em nosso país também é um índice preocupante. Percebemos que, mesmo com a expressiva queda de 31,8%, em 1970, para 15,1%, em 1999, o contingente de brasileiros analfabetos, na faixa etária entre 15 anos ou mais, ainda é bastante expressivo. Todos esses dados somados sinalizam que há ainda muito a ser feito para que o Brasil deixe de ser considerado um país deficiente em matéria de educação.

Em contrapartida, a Itália apresenta, atualmente, uma taxa de analfabetismo inferior a 0,5%, e se orgulha porque a quase totalidade das crianças e adolescentes que frequenta a escola obrigatória, na faixa etária entre 6 e 15 anos, conclui essa etapa de ensino. Atualmente, seu objetivo principal consiste em desenvolver políticas públicas voltadas para o ensino médio e superior, buscando equiparar-se às demais potências da União Européia. Se

---

<sup>5</sup> Todos os dados sobre a educação no Brasil apresentados neste capítulo podem ser encontrados no portal do INEP, no endereço: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 15/03/2009.

tomarmos como referencial as metas lançadas pela estratégia de Lisboa<sup>6</sup> para o ano de 2010, a Itália deve aumentar em 10% o número de egressos no ensino médio, alcançando, assim, o patamar de 85% da população entre 20 e 24 anos formada nesse nível de ensino.

A Itália também busca reduzir a taxa de evasão no nível superior<sup>7</sup>, tendo em vista que, nos últimos anos, aproximadamente 20% dos jovens entre 18 e 24 anos têm abandonado os estudos nas universidades<sup>8</sup>. Apesar desses desafios, o modelo de educação italiano pode ser tomado como referência para o Brasil, por oferecer um sistema de ensino que engloba a grande maioria de seus cidadãos.

Pudemos observar que uma das grandes batalhas do sistema educacional brasileiro consiste em promover o aumento dos índices de escolaridade da população como um todo. Ao conjunto de metas educacionais brasileiras devemos somar, também, a melhoria da qualidade de ensino nas escolas. Sabemos que para atingir esse segundo objetivo, um grande esforço deverá ser realizado não apenas pelo governo, mas também por toda a sociedade civil. No item seguinte, buscaremos explicitar alguns dados sobre a qualidade da educação no Brasil, a partir da análise do desempenho escolar dos nossos aprendizes. A nosso ver, essas informações consistem em ferramentas valiosas para a reflexão sobre o que devemos mudar em nossas práticas escolares, entre as quais, para efeitos do presente trabalho, destaca-se a leitura.

### **1.1. As avaliações de desempenho e os documentos institucionais**

Nas últimas décadas, um conjunto de avaliações em massa foi criado com o objetivo de auxiliar diversos países a elaborar suas políticas voltadas para a melhoria da educação. Os resultados dessas provas – constantemente divulgados por meios de comunicação abrangentes, como a internet – tornam-se excelentes mecanismos para uma visão global do sistema educacional dos países envolvidos.

Ao lançar nosso olhar para o desempenho dos aprendizes brasileiros em tais exames, percebemos o grande salto de qualidade que devemos dar para transformar a difícil situação em que nos encontramos. Para fornecer uma pequena amostra de nosso cenário

---

<sup>6</sup> A estratégia de Lisboa consiste em um conjunto de metas estabelecidas pelo Conselho Europeu de Lisboa, no ano 2000, com o objetivo de fortalecer a economia dos países membros da União Européia. A proposta do Conselho envolve planejamentos nas áreas econômicas e sociais e confere um lugar de destaque ao desenvolvimento dos sistemas de instrução e formação.

<sup>7</sup> Os indicadores sobre o sistema educativo na Itália foram obtidos no portal do PISA (<http://www.pisa.oecd.org>) e no do Ministério da Educação da Itália (<http://www.istruzione.it>). Acesso em 20/07/2008.

<sup>8</sup> Conforme um estudo realizado por pesquisadores da Lombardia, em 2005, um total de 21,9% de estudantes italianos havia renunciado ao diploma universitário.

educativo, buscando, também, compará-lo ao sistema de ensino italiano, fizemos um levantamento de alguns dados fornecidos por dois importantes sistemas avaliativos: 1) o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que realiza um exame de desempenho em nível internacional; 2) o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia especificamente os alunos das escolas brasileiras.

As informações apontadas pelo PISA são coletadas em aproximadamente 60 países. Esse exame avalia, a cada triênio, as competências e conhecimentos de alunos na faixa etária de 15 anos, que respondem perguntas relacionadas a três áreas: Ciências, Matemática e Linguagem<sup>9</sup>. A figura abaixo aponta as médias dos aprendizes italianos e brasileiros nas três primeiras edições do exame, referentes aos anos de 2000, 2003 e 2006:

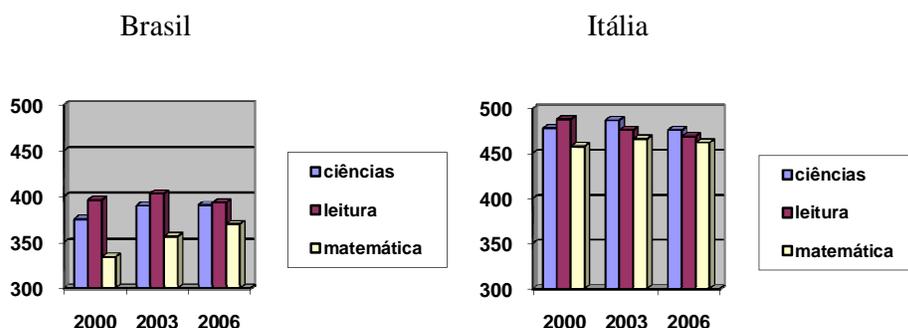


Gráfico 1 - Comparação Brasil/Itália de acordo com a média obtida no PISA  
 Fonte: Istat, Eurostat, OSCE, PISA

Os resultados apresentados, no que tange à Leitura, mostram-nos a distância entre as médias brutas alcançadas pelo Brasil e pela Itália. Enquanto o Brasil permanece nos níveis inferiores da escala, obtendo a sua melhor média – aproximadamente 400 – em 2003, a Itália obtém como pior resultado a média de aproximadamente 460, em 2006, oscilando, nas várias edições, entre 460 e 490. Isso significa que o desempenho dos alunos italianos está acima daquele obtido pelos brasileiros, que, ficando para trás, enquadram-se no grupo de países com os piores rendimentos na prova.

<sup>9</sup> No exame do Saeb são utilizados itens de múltipla escolha, com dificuldades ou nível de exigência cognitiva distintos. Esses itens, organizados em nível crescente de dificuldade, buscam demonstrar as competências e habilidades dos alunos. A prova do Pisa, por sua vez, é composta por itens de múltipla escolha e questões abertas. As questões avaliam a capacidade dos aprendizes de utilizar seus conhecimentos para enfrentar desafios da vida real. Tanto no Saeb, quanto no Pisa, após a conclusão do exame é elaborada uma escala que apresenta o desempenho dos alunos avaliados. Informações obtidas nos sites: [http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo\\_novas\\_perspectivas2001.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo_novas_perspectivas2001.pdf) e <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em 15/09/2008.

Através dos dados fornecidos pelo PISA, estabelece-se um *ranking* com as médias alcançadas pelos países participantes. No *ranking* da edição do PISA 2006, em que 57 países foram avaliados, destacamos as seguintes posições, conforme o quadro a seguir:

**QUADRO 1**  
Distribuição de países de acordo com a posição obtida no *ranking* – PISA 2006

<i>País</i>	<i>Posição</i>	<i>Média em Leitura</i>	<i>Média em Matemática</i>
Finlândia	2º	546,87	548,36
Itália	Entre 33º e 38º	468,52	461,69
Brasil	Entre 49º e 54º	392,89	369,52

Esses dados comprovam o precário desempenho do Brasil, que se coloca entre os oito últimos lugares. Para alcançar o pior resultado da Itália, o Brasil deve ascender nada menos do que 11 colocações. O objetivo de atingir o nível de ensino da Finlândia – que apresentou em todas as versões da prova um dos melhores resultados – parece-nos ainda mais complicado, considerando-se as 47 posições que distanciam os dois países. Cabe ressaltar que não apenas na versão 2006 do exame, mas também nas primeiras aplicações do PISA, o Brasil se manteve sempre nas últimas posições, o que sinaliza a necessidade premente de um aperfeiçoamento das práticas escolares brasileiras.

Podemos observar que o baixo desempenho de nossos alunos não se revela apenas em exames em escala internacional. Conforme as informações do SAEB – que, desde 1990, realiza uma avaliação bienal de desempenho em diversas disciplinas – apenas uma pequena minoria dos nossos aprendizes possuem habilidades compatíveis ou avançadas para o nível de ensino em que se encontram. Tais informações são comprovadas a partir dos indicadores abaixo, presentes no seguinte quadro:

## QUADRO 2

Porcentagem de alunos nos estágios de construção de competências em Língua Portuguesa e Matemática – 8ª série (9º ano)

<i>Estágio</i>	<i>Matemática %</i>	<i>Língua Portuguesa %</i>
Muito crítico	6,65	4,86
Crítico	51,71	20,08
Intermediário	38,85	64,76
Adequado	2,65	10,23
Avançado	0,14	0,06

O quadro 2 reflete a grande defasagem dos alunos na construção de habilidades, no que se refere às duas principais disciplinas ministradas nas escolas. É interessante observar que os aprendizes que permaneceram no nível intermediário da tabela não possuem as competências esperadas para a série em que se encontram, conforme os critérios elaborados pelo SAEB. Consequentemente, a partir da leitura desses dados, podemos dizer que a grande maioria do alunado do ensino fundamental está finalizando essa etapa sem as habilidades mínimas exigidas nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa.

Se tomarmos como foco específico a análise dos resultados nos itens Leitura e Língua Portuguesa, nos exames PISA e SAEB, podemos construir um breve perfil do aluno-leitor brasileiro na faixa etária de 15 anos: o de alguém que apresenta baixo desempenho em vários dos quesitos avaliados. Conforme os dados do PISA 2006, esse aluno-leitor é capaz apenas de: a) localizar informações explícitas em um texto informativo; b) reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; c) construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas. Ainda segundo informações do SAEB 2001, suas habilidades de leitura se restringem à análise de textos narrativos e outros de baixa complexidade.

Assim, ambos os exames apontam para a incapacidade dos alunos de operar com textos mais complexos. Além disso, eles apresentam muita dificuldade em analisar propostas textuais com um nível de abstração acima do convencional. Os resultados nos indicam uma triste realidade: nossos aprendizes se formam no ensino fundamental sem a aptidão adequada para participar das “práticas sociais” do mundo letrado.

Os dados mostrados nessas avaliações também nos levam a crer que as práticas escolares desenvolvidas em nossas salas de aula não têm seguido as orientações dadas pelos documentos oficiais da educação. Vejamos o que dizem alguns dos principais documentos

tomados como referência<sup>10</sup> para o currículo nas escolas brasileiras e italianas: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e as Indicazioni per il Curriculum (IC).

Dentre as habilidades de leitura a ser desenvolvidas nos alunos, os PCN destacam:

- a prática de compreensão de textos não limitada apenas à decodificação;
- o desenvolvimento de uma atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais eles são destinatários diretos ou indiretos. (PCN, 1998, p. 70)

Notamos que as sugestões apresentadas pelas IC apontam para uma direção próxima à dos PCN, ao valorizar, nos trabalhos relativos à leitura em sala de aula, a formação de alunos capazes de:

- discutir as informações presentes nos textos apresentados, expondo seu ponto de vista;
- compreender textos descritivos, atendo-se principalmente ao posicionamento do locutor observador;
- compreender textos literários de várias formas e modelos, buscando assimilar o gênero ao qual pertencem e as técnicas narrativas utilizadas pelo autor. (IC, p. 28 - tradução nossa)<sup>11</sup>

Percebemos que as recomendações dadas pelos PCN e pelas IC têm em comum a característica de enfatizar a formação de leitores realmente competentes em leitura, ou seja, capazes de ler e compreender textos simples e complexos, em seus diversos contextos de produção.

Os dados aqui expostos permitem-nos perceber quão problemático é o cenário da educação no Brasil. Observamos que, apesar de todo o empenho da sociedade e do governo para detectar os pontos falhos do nosso sistema e repará-los, o resultado positivo parece estar ainda muito longe de ser alcançado. Dentre os vários fatores que influenciam a qualidade do sistema educacional – como a formação dos professores e a infra-estrutura das escolas – focaremos nossa atenção nos manuais didáticos que constituem, conforme Batista (2002, p. 531), “a principal referência para a formação e a inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros e, conseqüentemente, para a construção do fenômeno do letramento no país”.

---

<sup>10</sup> Os PCN foram criados no final da década de 1990 pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, com o objetivo de instituir diretrizes mais claras para as políticas educativas voltadas para o ensino fundamental. As IC, por sua vez, nasceram em conjunto com a instituição escolar e possuem o mesmo escopo do documento brasileiro, diferenciando-se por ser reformuladas a cada biênio.

<sup>11</sup> *Comprendere testi descrittivi, individuando (...) il punto di vista dell'osservatore. - Comprendere testi letterari di vario tipo e forma, individuando (...) il genere di appartenenza e le tecniche narrative usate dall'autore.*

Acreditamos que uma investigação sobre esses manuais, que possuem o *status* de norteadores das práticas educativas em sala de aula, nos permitirá alcançar nosso objetivo principal: apreender o(s) modelo(s) de ensino de leitura adotado(s) no Brasil e na Itália e identificar o perfil do aluno-leitor que subjaz a ele(s). Antes, porém, de apresentar o quadro teórico que utilizaremos neste trabalho para realizar a investigação proposta, buscaremos ilustrar algumas das principais políticas públicas voltadas para os livros didáticos no Brasil e na Itália.

## **1.2 As políticas públicas para o manual didático**

Cada vez mais, os governos brasileiro e italiano têm investido em políticas educacionais que se voltam para o aprimoramento dos manuais didáticos e que, ao mesmo tempo, buscam garantir que todos os estudantes tenham acesso a eles. Neste item, lançaremos nosso olhar para algumas leis e decretos que estabelecem regras relativas: 1) aos critérios de adoção dos manuais didáticos; 2) à forma de distribuição dos livros nas escolas; 3) à gratuidade ou estipulação do preço máximo desses livros.

Primeiramente, no que se refere à escolha dos manuais, percebemos algumas diferenças entre os dois sistemas de ensino. Na Itália, cabe ao próprio professor selecionar, dentre os livros didáticos produzidos pelas editoras, aquele que oferece a melhor proposta de trabalho. Após esse procedimento, o manual eleito é apresentado primeiramente ao *consiglio di classe* (conselho de classe), formado por professores que lecionam na(s) mesma(s) turma(s) e por dois representantes dos pais, e, em seguida, ao *collegio docenti* (conselho de professores), composto por todos os educadores da escola. A lista dos livros escolhidos pelas escolas é publicada, anualmente, no portal do Ministério da Educação italiano, a fim de que toda a comunidade possa ter acesso a essa informação.

Já no Brasil, os educadores contam com um documento institucional que busca assegurar a qualidade dos manuais utilizados nas escolas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para a elaboração desse documento, são formadas equipes<sup>12</sup> de pareceristas ligadas ao governo que têm por função avaliar os livros didáticos propostos pelas editoras e formar uma lista com as melhores opções para os professores da rede pública, que, por sua

---

<sup>12</sup> As equipes formadas para a análise dos manuais didáticos são constituídas por docentes universitários e pesquisadores com comprovada experiência acadêmica, didática e pedagógica. Também podem integrar essas comissões professores da educação básica que possuam, no mínimo, o diploma de mestre. Cabe ressaltar que a Secretaria de Educação Básica do MEC convida universidades públicas com grande conhecimento na área de avaliação de manuais para formar o grupo de examinadores. Informações obtidas no portal do MEC: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 15/06/2009.

vez, são eximidos da função de avaliação. É importante observar que as escolas públicas têm a prerrogativa de adotar ou não os livros listados, não existindo qualquer imposição por parte do governo brasileiro. O PNLD também serve como ferramenta para os professores das escolas particulares, que fazem o uso de suas indicações para a escolha dos manuais com as melhores propostas didáticas.

Um levantamento sobre a forma de distribuição dos manuais mostra que, enquanto na Itália os aprendizes se dirigem às livrarias para retirar os livros adotados – nas instituições de ensino italianas, os alunos recebem uma guia e são incumbidos de buscar os livros nas chamadas “cartolerias” –, no Brasil os manuais são entregues diretamente nas escolas que solicitaram o envio. Confere-se, nesse caso, ao PNLD o papel de assegurar a distribuição dos manuais, ação que demanda o esforço de um grande número de profissionais que atravessam o país de norte a sul para evitar qualquer atraso ou desvio na entrega.

Finalmente, ao focarmos a política de preços e gratuidade dos manuais, percebemos um grande diferencial entre os dois sistemas de ensino. No Brasil, a política de fornecimento gratuito dos manuais para as escolas públicas abrange todos os níveis de ensino. Na Itália, por outro lado, apenas os alunos na faixa etária entre 6 e 10 anos possuem total gratuidade dos livros, o que confere ao governo italiano a necessidade de fixar, em decretos anuais, os valores máximos para gastos com livros nas escolas. Uma outra medida adotada pelo sistema italiano é a entrega de tickets de desconto em livros para as famílias de baixa renda, a fim de democratizar o acesso a esse material.

Esse breve panorama permite-nos constatar que ambos os sistemas de ensino reconhecem o importante papel que os manuais didáticos assumem no âmbito das práticas escolares. Eles são tomados como importantes ferramentas utilizadas pelos educadores nas salas de aula e, a cada dia que passa, as políticas públicas voltadas para seu aprimoramento têm sido mais valorizadas.

## **CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E QUESTÕES METODOLÓGICAS**

### **2.1 Um olhar sobre a Análise do Discurso**

Cumpra esclarecer, antes de mais nada, que, na presente pesquisa, os manuais didáticos são tomados prioritariamente como discurso, o que implica buscar teorias pertinentes para examiná-los. Em função disso, nosso ponto de partida é a chamada “Análise do Discurso de linha francesa” – doravante ADF<sup>13</sup> –, disciplina fundada por Michel Pêcheux, nos anos 1960, que lança, no campo dos estudos da linguagem, um olhar inovador e distinto das abordagens hermenêuticas tradicionais.

Propondo-se como uma teoria crítica da produção da linguagem, a ADF toma como objeto de estudo não mais a frase, mas o texto (oral ou escrito). Para tanto, considera que não basta tomar o texto como uma simples soma de frases e analisá-lo pelos mesmos métodos que se utilizavam para o estudo da frase; é preciso “uma mudança de terreno, uma ruptura metodológica” que faça intervir “conceitos que fazem parte da reflexão sobre as formações sociais” (ORLANDI, 2003, p. 61-62). Nessa perspectiva, todo texto deve ser interpretado a partir de seu contexto de produção.

Sobre a formação dessa disciplina, Maingueneau (2004, p. 46) destaca que “pela primeira vez na história, a totalidade dos enunciados de uma sociedade, apreendida na multiplicidade de seus gêneros, é convocada a se tornar objeto de estudo”.

Dentre as vertentes que, unidas, auxiliaram a modelar a ADF, podemos citar: a etnografia da enunciação, a análise conversacional (de origem etnometodológica), as correntes pragmáticas, as teorias da enunciação e a linguística textual. Podemos acrescentar também, conforme Maingueneau (2004, p. 43), a contribuição de teóricos importantes de outros campos de estudos como Foucault, que “desloca a história das idéias para o estudo dos dispositivos enunciativos”, e Bakhtin, que propõe reflexões relacionadas “aos gêneros do discurso e à dimensão dialógica da atividade discursiva”.

Encontramos ainda diversas correntes que atravessam a perspectiva linguística da ADF, tais como a antropologia, a psicologia, a sociologia, a história e a filosofia, conferindo-

---

<sup>13</sup> A Análise do Discurso de linha francesa leva, muitas vezes, a sigla AD. De nossa parte, preferimos reservar essa sigla para nos referirmos a uma perspectiva mais ampla da análise do discurso, ou das análises do discurso desenvolvidas na atualidade, como veremos mais adiante.

lhe, segundo Maingueneau (1998), uma grande instabilidade. No seu entender, este seria um fenômeno relacionado às afinidades naturais que podem existir entre a ADF e outras áreas das ciências sociais. De nossa parte, acreditamos que esse caráter abrangente da disciplina revela sua capacidade de reunir, em um mesmo corpo teórico, múltiplos posicionamentos e concepções.

É importante destacar que não se pode falar de *uma* análise do discurso, mas de *várias* análises do discurso. Por isso, é importante reiterar aquela da qual partimos, na presente pesquisa: trata-se, como dissemos anteriormente, da “Análise do discurso de linha francesa” ou ainda da “Escola Francesa de Análise do Discurso” (ADF), disciplina que nasce na metade dos anos 1960 e tem como marco a publicação da revista *Langages*, em 1969, pelo linguista francês Michel Pêcheux. Suas pesquisas giravam em torno da análise do discurso político com o intuito, dentre outros, de “desmascarar” o discurso da direita (MACHADO, 2001, p. 44).

A partir dos anos 1980, a AD de origem pechetiana (ou ADF) se marginalizou na França e, progressivamente, surgiram outras vertentes de estudos com focos distintos de investigação. Porém, no Brasil, ainda encontramos núcleos pechetianos bastante atuantes em universidades como a UNICAMP e a UFRSG, o que nos leva a buscar contribuições dessa teoria para a análise dos manuais didáticos.

Atualmente, no Brasil, alguns pesquisadores tendem a considerar a AD como uma única teoria que resultou de mudanças nas abordagens propostas pela ADF. Outros, como Machado (2001), discordam da utilização do termo AD sem que se especifique a corrente à qual o pesquisador está filiado. A autora ressalta que, após a ADF, outras teorias tão ricas quanto ela passaram a surgir, oferecendo, porém, técnicas, métodos e princípios distintos como, por exemplo, a Teoria Semi linguística (TS). Assim, para Machado (2001, p. 45), “a ADF serviria, grosso modo, para desvendar a manipulação ideológica dos discursos, ou seja, para ajudar a lutar contra esta. Logo, a parte político-ideológica dessa análise é bem valorizada”. Já a Teoria Semi linguística, teria o objetivo de

analisar os diferentes discursos sociais e suas variantes, de uma cultura para a outra. Seria uma AD da linguagem, enquanto veículo social de comunicação. Possui fortes características psicológicas: os contratos, os saberes partilhados, o lado sócio-cultural dos sujeitos comunicantes são bastante valorizados. (MACHADO, 2001, p. 45)

Assim, para complementar as questões abordadas pelo prisma da ADF, recorreremos à TS, uma vez que ela nos oferece categorias bastante úteis aos nossos

propósitos de análise. Apresentaremos, a seguir, alguns aspectos dessa teoria, com destaque para as categorias que nos interessam mais de perto.

## **2.2 A Semiologia e o estudo da modalização**

Foi no ano de 1983, a partir da publicação da obra *Langage et Discours - Eléments de sémiolinguistique (Théorie et Pratique)*, de Patrick Charaudeau, que a Semiologia se lançou em nível internacional. Essa teoria, segundo Machado (2001, p. 43), absorve aquisições de pesquisas realizadas nos campos da etnometodologia, da antropologia, da sociologia, da pragmática, e se faz valer também das contribuições de Bakhtin.

Consideramos interessante sua proposta de trabalho com os gêneros de discurso. Assim, para Charaudeau (2004, p. 38), ao definir os gêneros, devemos levar em conta os seguintes níveis: 1) o situacional; 2) a configuração textual; 3) as restrições discursivas. Tal definição passaria, assim, pela articulação entre os três níveis e a correlação entre os dados propostos por cada um deles.

O primeiro nível define os quatro termos da situação comunicativa, que devem ser reconhecidos pelos parceiros do ato de comunicação; caso contrário, a troca tende a fracassar. São eles: a finalidade, a identidade dos parceiros, a tematização e o dispositivo. Em relação ao sujeito do ato comunicativo, Charaudeau (2001, p. 30) acrescenta que este não é “nem um indivíduo preciso, nem um ser coletivo particular: trata-se de uma abstração, sede da produção/interpretação da significação, especificada de acordo com os lugares que ele ocupa no ato linguageiro”. É relevante considerar que, nessa teoria, a relação que se dá entre os sujeitos em um ato de linguagem está associada a uma encenação, a representações de papéis.

O segundo nível está relacionado a aspectos da organização formal do texto. Aborda os modos obrigatórios de dizer, as restrições formais de cada texto. Nesse enfoque, não podemos afirmar que se trata de determinado gênero de texto apenas pelas restrições que nos são dadas. Tais restrições proporcionam aos textos propriedades específicas, mas não constituintes.

Já o terceiro nível, relacionado às restrições discursivas, diz respeito às condições do enunciador para organizar e construir seu discurso, de acordo com seus objetivos. Tais condições não são, nos dizeres de Charaudeau (2004, p. 27), obrigações de uso de formas textuais determinadas, mas possibilidades de escolha dadas ao sujeito da enunciação. Esse sujeito, ao construir seu discurso, pode eleger, entre um conjunto de comportamentos

discursivos possíveis, aqueles que atendem de forma mais satisfatória ao seu propósito. Para o autor, entre esse leque de opções dadas ao locutor, encontram-se os indicadores modais que integram o fenômeno da modalização. Assim, a modalização constitui o pivô do fenômeno da enunciação, uma vez que “permite explicitar as posições do sujeito falante em relação ao seu interlocutor, a si mesmo e ao seu propósito” (CHARAUDEAU, 1992, p. 572).

Na mesma direção de Charaudeau, Maingueneu (2004c, p. 337) ressalta que o estudo da modalização é extremamente relevante para a Análise do Discurso, por apontar as relações que o locutor estabelece com os demais sujeitos falantes e com a sua própria fala. A modalização, para esse autor, está sempre presente nos discursos, designando uma atitude do enunciador em relação ao seu destinatário. A seu ver, essa atitude pode ser expressa tanto implicitamente, quanto por meio de marcas linguísticas.

Da mesma forma que esses dois autores da AD, mas em um quadro teórico diferente (o da Semântica Argumentativa ou Semântica da Enunciação), Koch (2000, p. 47) assevera que

os indicadores modais, ou modalizadores em sentido estrito, são (...) importantes na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito. O estudo das modalidades vem desde a lógica clássica e permeia toda a semântica moderna.

Entre os tipos de modalidade, que podem ser veiculadas pelos indicadores modais, a autora destaca:

Necessário/possível  
Certo/incerto, duvidoso  
Obrigatório/facultativo

Para Koch (2000, p. 49), os verbos *dever* e *poder* evidenciam claramente a diversidade de modalidades que podemos encontrar nos discursos. Os enunciados

- a) Todos os candidatos devem comparecer em trajes de banho.
- b) O tempo deve melhorar.
- c) Os candidatos podem apresentar-se em traje esportivo.

remetem-nos, respectivamente, às modalidades: é obrigatório, é possível e é facultativo.

A partir dessas concepções, podemos notar que as modalidades são vistas como posicionamentos ou atitudes assumidas por um sujeito ao proferir sua fala, destinada a um interlocutor. Daí, nosso interesse em estudá-las no *corpus* do presente trabalho, uma vez que elas podem indicar o modo como as asserções e as perguntas sobre os textos lidos são

construídas e, a partir daí, apontar as respostas esperadas e, conseqüentemente, o “perfil” requerido do aluno-leitor.

Retornando a Teoria Semiolinguística, após essa breve incursão por autores oriundos de outros quadros teóricos, constatamos que, para Charaudeau (1992, p. 573), a pluralidade de sentidos da modalização, encontrada nas marcas linguísticas, indica que elas não são monossêmicas, como considera a tradição gramatical. O autor propõe um modelo de categorização das modalidades que nos parece muito útil para os analistas do discurso (CHARAUDEAU, 1992, p. 574-575). Nele, relaciona, para cada uma das modalidades, um ato locutivo respectivo. Tais atos, sob a ótica do autor, se distinguem em três tipos:

- **Ato alocutivo:** caracteriza-se como uma imposição feita pelo locutor, para que o destinatário aceite o conteúdo de seu propósito. Por meio do ato alocutivo, o sujeito que fala implica o interlocutor em seu discurso. Para Charaudeau (2006, p. 176), a enunciação alocutiva pode se manifestar por meio de pronomes pessoais de segunda pessoa, acompanhados de verbos modais, de qualificativos, que têm o efeito de construir uma certa imagem do locutor. Ex.: “O senhor deve saber que”.

- **Ato elocutivo:** caracteriza-se como uma forma utilizada pelo locutor para situar a intenção de seu discurso em relação a si próprio. Pode ser expresso por pronomes pessoais de primeira pessoa, seguidos de advérbios, verbos modais e qualificativos. Tem como característica a implicação do posicionamento, do ponto de vista do locutor no discurso (CHARAUDEAU, 2006, p. 174). Ex.: “Eu contesto”.

- **Ato delocutivo:** caracteriza-se como uma forma utilizada pelo sujeito falante para veicular um discurso sem que lhe seja atribuída qualquer responsabilidade sobre o que é dito. Nesse tipo de ato, a palavra é conferida a uma voz terceira, desvinculada dos interlocutores, e expressa por meio de enunciados apresentados sob a forma impessoal. (CHARAUDEAU, 2006, p. 178). Ex.: “O juiz afirmou que”.

É interessante observar que, nos atos alocutivos, dependendo da posição em que o locutor se coloca em relação ao interlocutor, é possível estabelecer duas relações distintas:

a) relação de força, em que o interlocutor é compelido a significar a presença do locutor e a reconhecer seu estatuto de poder, caso contrário corre o risco de sanção. Nessa relação, o

locutor coloca-se em posição de superioridade em relação ao interlocutor. Dentre os enunciados que fazem parte desse grupo temos:

Você pode ir à praia depois de fazer o dever.  
Gostaria que você saísse imediatamente.  
Você não está autorizado a falar. (CHARAUDEAU, 2008, p. 86-91).

b) relação de pedido: O locutor coloca-se em posição de inferioridade em relação ao interlocutor. Esse interlocutor pode optar pela realização ou não da ação proposta do locutor e, caso não realize o procedimento solicitado, não sofre nenhum tipo de sanção. Vejamos os exemplos:

Foi seu marido quem telefonou?  
Você acha certo o que ele fez?  
Você pode me ajudar?  
Quer trazer um chocolate para mim? (CHARAUDEAU, 2008, p. 86-91).

No próximo item, buscaremos aplicar o quadro teórico da AD, especificamente a proposta de estudo da modalização pela TS, ao contexto da sala de aula:

### **2.3 Análise do Discurso e Ensino**

Segundo Emediato (2006, p. 152),

a ação pedagógica, apesar de todos os seus avanços teóricos, ainda não superou o binômio exposição/assimilação, ou seja, o professor ensina, o aluno assimila o ensinado e, em algum momento, prova que assimilou (...) ainda se notam, e muito, sanções aplicadas às opiniões e apreciações dos alunos, sob o pretexto de que são subjetivas.

A partir dos dizeres do autor, percebemos a existência de um forte nível de regulação do discurso na situação de sala de aula, que tende a desconsiderar ou, até mesmo, inferiorizar o ponto de vista do aluno envolvido na troca comunicativa. Sobre o professor que atua nas salas de aula, Lara (2004, p. 164) ressalta que ele, via de regra, é tomado como o representante legítimo do discurso da escola, obtendo, assim, não apenas o aval dessa instituição, mas também da comunidade em geral, para dizer o que diz. Emediato (2006, p. 152) ainda destaca que essa legitimidade atribuída ao professor confere a ele, quase que exclusivamente, a palavra de decisão. Nessa mesma direção, Mello (2005, p. 69) afirma que

o professor, geralmente, é aquele que tem direito à palavra e a identidade de sujeito competente reconhecidos. Ele tem a vantagem da autoridade, a competência de saber e saber-fazer, ou seja, ele tem um saber a ser transmitido e sabe transmiti-lo. (...) Ao aluno supõe-se uma dupla competência: a de aprendizagem e a de compreensão.

A perspectiva dos autores citados deixa clara a posição de superioridade dos professores, na medida em que eles são tomados como os detentores legítimos do conhecimento e, além disso, têm seu discurso validado na/pela sociedade, o que, paralelamente, confere aos alunos uma posição inferior. Lara (1999, p. 137), ancorando-se na teoria bakhtiniana, ressalta que a construção da palavra está relacionada ao interlocutor, alternando-se em função do lugar que ele ocupa na hierarquia social. Assim, a elaboração do texto estaria diretamente vinculada à figura do destinatário, à imagem que dele se constrói.

Para Emediato (2006, p. 139) uma das formas de perceber as representações (ou imagens) que os profissionais da educação constroem sobre o espaço escolar, os aprendizes e o processo de ensino-aprendizagem encontra-se na análise das modalidades enunciativas na situação da sala de aula, o que vai ao encontro da posição que assumimos anteriormente sobre o estudo dessas “marcas” no *corpus* do presente trabalho. Segundo o autor, a partir do estudo de tais modalidades, torna-se possível compreender os comportamentos esperados pelos alunos no espaço escolar (EMEDIATO, 2006, p. 141).

Em nossa pesquisa, na busca de apreender a imagem do aluno-leitor construída nos manuais didáticos, que, como vimos, configuram-se como um dos pilares do ensino, teremos como foco específico a análise das modalidades (sob a ótica da TS) presentes nas perguntas e asserções sobre os textos dados para leitura, conforme afirmamos anteriormente.

A seguir, descreveremos alguns conceitos postulados pela ADF e por outros teóricos – cujas contribuições se mostram compatíveis com essa teoria – dos quais também nos valeremos, para a investigação do *corpus*. Acreditamos que a soma dessas perspectivas teóricas será extremamente proveitosa para a análise.

## **2.4 Mikhail Bakhtin: As “vozes” do discurso e suas repercussões**

Bakhtin (1895-1975) foi um pensador extremamente importante que muito contribuiu para a formação das ideias que hoje temos sobre o discurso e sobre seu estudo. É interessante observar que seu trabalho ficou praticamente esquecido por muitas décadas até ser redescoberto, nos anos 1980, por alguns linguistas que se interessavam pelos aspectos pragmáticos e textuais do discurso. Como ressalta Barros (1994, p. 2):

só o desenvolvimento dos estudos sobre o texto permitiu a recuperação e incorporação, no quadro das investigações linguísticas, dos enormes desafios apresentados nas sugestões e críticas de Bakhtin. Foi preciso que a linguística rompesse as barreiras que limitavam seu objeto à frase, fora de contexto, para que o autor soviético assumisse o papel de precursor, de antecipador, de alguns dos grandes temas linguísticos atuais.

Entre os temas estudados pelo autor russo, encontram-se muitas das principais orientações da linguística moderna, tais como os estudos da enunciação, da interação verbal, das relações entre linguagem, sociedade e história e entre linguagem e ideologia. Em suas pesquisas, o exame da enunciação ocupa um lugar central. Nesse sentido, é importante considerar a relevância que Bakhtin<sup>14</sup> atribui à relação entre interlocutores:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992, p. 113 - grifos no original)

A enunciação, dessa forma, passa a ser entendida como um fenômeno social. Como podemos perceber, Bakhtin assume um novo posicionamento face à linguagem, e, devido a essa nova perspectiva, destaca-se entre os pesquisadores de sua época. No tocante ao nosso trabalho, duas noções-chave propostas pelo autor apresentam interesse: os conceitos de polifonia e de dialogismo, que veremos em seguida.

### 2.4.1 A polifonia e o dialogismo em Bakhtin

Uma das primeiras abordagens de Bakhtin sobre o fenômeno da polifonia se deu nos anos 1920, quando lançou seu livro *Problemas da poética de Dostoievski*<sup>15</sup>. Em suas reflexões, o autor questiona a unicidade do sujeito falante, tomando da música o conceito de polifonia e conferindo-lhe um novo sentido: trata-se do fenômeno pelo qual, num mesmo texto, se fazem ouvir várias “vozes” que falam simultaneamente. Acreditamos que esse conceito constitua um viés interessante para a apreensão das múltiplas perspectivas (das “vozes”) que dialogam no livro didático, podendo esse diálogo ser harmônico, polêmico, indiferente etc.

---

<sup>14</sup> Não entraremos aqui na discussão sobre a autoria dos trabalhos de Bakhtin, uma vez que o livro citado – *Marxismo e filosofia da linguagem* – é assinado também por V. N. Volochínov, que vem sendo considerado atualmente, por muitos pesquisadores, como o verdadeiro autor desse livro. Nesse caso, ao nos referirmos a Bakhtin, assumimos a inegável influência que ele teve sobre os demais integrantes do Círculo.

<sup>15</sup> BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002.

Segundo Nolke (2004, p. 385), quando Bakhtin foi redescoberto, a polifonia tornou-se o alvo dos estudos não apenas de pesquisadores do campo da literatura, já que se tratava de um conceito aplicado ao romance, mas também de linguistas, que passaram a investir nessa abordagem. Entre esses últimos, cabe destacar o semanticista francês Osvald Ducrot com sua “teoria polifônica da enunciação”, que estudaremos mais adiante, uma vez que ela serve de base para alguns estudos da heterogeneidade enunciativa no quadro da ADF<sup>16</sup>.

Como Bakhtin se tornou o precursor de diversas vertentes teóricas que lançaram diferentes olhares sobre seus conceitos, o sentido das noções de polifonia e dialogismo, propostas pelo autor, pode variar, a partir do ponto de vista em que são compreendidas. Conforme Barros (1994, p. 5), nos trabalhos de alguns pesquisadores, observa-se a utilização do conceito de dialogismo como sinônimo de polifonia. Já em outros estudos, como assevera Maingueneau (1998, p. 42), o dialogismo é interpretado no sentido de intertextualidade ou até mesmo, conforme Moirand (2004, p. 163), como “um simples substituto de dialogal, em particular nas análises das interações verbais desenvolvidas por Roulet”.

Faraco (2006, p. 74-75), por sua vez, pondera que o termo polifonia tem um sentido bastante específico: designa, em Bakhtin, o modo novo de narrar que, segundo ele, havia sido criado por Dostoiévski. Inspirado em Tezza, o autor afirma que Bakhtin não utilizou mais esse termo nos anos seguintes ao livro sobre Dostoiévski e que, em uma entrevista a Z. Podgórzec, deixou bastante claro que se tratava de um fenômeno praticamente exclusivo daquele escritor. Não obstante, o termo vem sendo utilizado, de forma mais ou menos constante, na área da Análise do Discurso. Por essa razão, assumimos, no presente trabalho, a perspectiva de Barros (1994).

No seu entender, o dialogismo caracteriza-se como “o princípio constitutivo da linguagem e de todo o discurso”. Ao definir o termo, toma por base a afirmação de Bakhtin (*apud* TODOROV, 1981, p. 98) de que “a orientação dialógica é (...) um fenômeno característico de todo o discurso (...) Em todos os caminhos que levam a seu objeto, o discurso encontra o discurso de outrem e estabelece com ele interação viva e intensa”. Com base nessa afirmação, propõe a distinção entre dialogismo, base de todo discurso, e polifonia, caracterizada como “um certo tipo de texto, aquele em que se deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que o constituem”. Os textos monofônicos e polifônicos seriam, assim, efeitos de sentido decorrentes da utilização de

---

<sup>16</sup> Vide, por exemplo, Maingueneau (1997).

textos dialógicos por natureza e estariam relacionados às estratégias discursivas das quais o locutor se faz valer no processo da enunciação, de acordo a finalidade do seu discurso. (BARROS, 1994, p. 5-6)

A autora explicita a proposta de Bakhtin, na qual a noção de dialogismo se desdobra em dois aspectos: 1) o da interação verbal, que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto; 2) o da intertextualidade, em que se considera “o diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define”. (BARROS, 1994, p. 2-4).

Outras abordagens foram sugeridas, a partir de distintos pontos de vista sobre o dialogismo. Podemos observar, dessa forma, que algumas tentativas têm sido feitas no sentido de definir essa noção a partir de focos diversos, como os gêneros do discurso, o grau de presença do outro ou, até mesmo, segundo as múltiplas formas de representação que a língua permite (MOIRAND, 2004, p. 161).

Porém, como ressalta Moirand (2004, p. 163), o dialogismo “não permite, sozinho, descrever os textos ou dados empíricos com os quais a análise do discurso se encontra confrontada, e necessita do auxílio de noções descritivas emprestadas majoritariamente das teorias enunciativas”.

Conforme observamos anteriormente, no presente trabalho estudaremos as asserções e perguntas referentes às atividades de leitura nos manuais didáticos brasileiro e italiano. Para analisá-los, utilizaremos, além dos conceitos já mencionados da TS, a noção de heterogeneidade discursiva, proposta por Authier-Revuz (1998), a partir dos conceitos bakhtinianos de dialogismo e polifonia. Antes, porém, falemos de Ducrot e de sua teoria polifônica da enunciação, conforme anunciamos.

#### **2.4.2. A polifonia em Ducrot**

O francês Oswald Ducrot, como já foi dito, desenvolve o que chamou de “esboço de uma teoria polifônica da enunciação” no seu livro *O dizer e o Dito* (edição brasileira: 1987), no quadro da Semântica Argumentativa (ou Semântica da Enunciação). Estendendo para o enunciado em geral o conceito de polifonia, elaborado por Bakhtin para o texto literário, Ducrot põe em xeque a afirmação de que um enunciado isolado faria ouvir uma única voz.

Propõe, então, decompor o sujeito em “ser empírico”, “locutor” e “enunciador” (DUCROT, 1987, p. 182). O locutor<sup>17</sup> é definido como “um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, alguém a quem se deve imputar a responsabilidade desse enunciado”. Trata-se, pois, de uma ficção discursiva que nada tem a ver com o ser empírico, com o autor de carne e osso, que por ser “exterior ao sentido do enunciado”, por ser, em suma, uma entidade extralinguística, não tem nenhum interesse para o estudioso. Além do locutor, há que se considerar os enunciadores, caracterizados como perspectivas, pontos de vista com os quais o locutor se identifica ou não.

Esclarecendo um pouco mais a distinção, Ducrot (1987, p. 192-211) faz uso da metáfora teatral, afirmando que “o enunciador está para o locutor assim como o personagem está para o autor”. Ele ressalta, ainda, que “para dirigir-se ao seu público, o autor (que corresponde, nessa metáfora, ao locutor) coloca em cena as personagens (correspondentes aos enunciadores)”, propondo, dessa forma, maneiras diferentes de dizer algo.

A partir dessa distinção entre locutor e enunciador, Ducrot passa a conceituar alguns fenômenos linguísticos relacionados à sua teoria polifônica da enunciação, como a pressuposição, a negação e a ironia. Tais fenômenos serão de grande utilidade para os objetivos desta pesquisa, uma vez que, conforme já apontamos, muitos analistas do discurso, como, por exemplo, Maingueneau (1997), “importaram” as contribuições de Ducrot para o estudo da heterogeneidade discursiva.

## **2.5 As marcas de heterogeneidade nos discursos**

Como assinala Maingueneau (1998, p. 78), “um discurso quase nunca é homogêneo: mistura diversos tipos de sequência, passa do plano embreado ao plano não-embreado, deixa transparecer de maneira bastante variável a subjetividade do enunciador etc.”. Essa afirmação remete a Authier-Revuz (1998, p. 183), para quem a enunciação, a manifestação dos discursos deve ser pensada “como um lugar de uma inevitável heterogeneidade”. Seguindo essa direção, Possenti (*apud* LARA, 1999, p. 76) ressalta que a Análise do Discurso, nos últimos tempos, tem estudado a enunciação “sob o signo da heterogeneidade”, tomando a polifonia como uma “marca característica dos discursos”. Para o autor, nessa perspectiva

---

<sup>17</sup> Lembremos ainda que, para Ducrot (1987), há dois tipos de locutor: o locutor L, responsável pela enunciação e definido apenas por essa propriedade, e λ, o locutor enquanto ser no mundo, que pode ter outras propriedades além dessa.

Ser leitor não é apenas ser um decodificador dos sinais de uma cadeia linguística, mas um perspicaz “caçador” de pistas de interdiscursividade: daí porque ler um texto é, em grande parte, dar-se conta de como ele é construído, de que materiais ele é feito, isto é, de como outros textos estão no texto. A palavra-chave relativa ao discurso ou à língua é a heterogeneidade (ou a polifonia, ou dialogismo) e ela representa uma posição teórica, um posto de observação, um mirante do qual os materiais discursivos serão analisados. (POSSENTI, 1994, p. 76).

Dentre os pesquisadores que vêm utilizando a noção de heterogeneidade em seus trabalhos, destaca-se Maingueneau (1997, p. 75) que, na esteira de Authier-Revuz (1998), reconhece que há dois planos distintos, mas complementares, de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada. O autor afirma que a heterogeneidade mostrada “incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes da enunciação”. Os fenômenos a ela relacionados ultrapassam a noção tradicional de citação e de discurso relatado, abrangendo também os conceitos de paráfrase, de negação, de pressuposição etc. Esse tipo de heterogeneidade pode ser marcada (por meio de elementos linguísticos ou tipográficos) ou não (em fenômenos como a ironia ou o discurso indireto livre). Podemos dizer que ela representa o encontro do enunciador com um dizer externo ao seu discurso. Já a heterogeneidade constitutiva “aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície, mas que a AD pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva”<sup>18</sup>.

Em nosso estudo, examinaremos alguns fenômenos da heterogeneidade mostrada (marcada) que, juntamente com as modalidades já elencadas no item 2.2., pareceram-nos relevantes nos livros didáticos selecionados, uma vez que elas também respondem pela forma como as perguntas e asserções sobre os textos lidos são construídas pelo locutor e, com isso, relevam o perfil esperado do aluno-leitor. Trata-se da paráfrase, das palavras entre aspas e da pressuposição, que descreveremos a seguir.

---

<sup>18</sup> Em nosso trabalho, tomamos os conceitos de formação discursiva e interdiscurso sob a ótica de Pêcheux. O autor designa as formações discursivas como “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa dada conjuntura, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”. (PÊCHEUX, 1988, p. 160 - grifos do autor). As formações discursivas constituem uma noção-chave para a AD por “reconhecerem a existência de várias linguagens em uma única” e serem heterogêneas, ou seja, não estabelecerem “um limite rigoroso entre seu interior e exterior”. (BRANDÃO, 2004, p. 88-89). Uma conceituação razoavelmente clara da noção de interdiscurso nos é fornecida por Courtine e Marandin (1981), que o definem como “um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida [...] a incorporar elementos preconstruídos produzidos no interior dela própria”. (*apud* BRANDÃO, 2004, p. 91). Lembramos, no entanto, que é exatamente no intuito de tornar menos vaga e mais operatória essa noção que Maingueneau (1997) propõe as três noções complementares de *universo*, *campo* e *espaço discursivo*.

### 2.5.1 A paráfrase<sup>19</sup>

Os estudos atuais sobre o fenômeno da paráfrase tem-se desenvolvido, conforme Fuchs (*apud* RIBEIRO, 2006, p. 2), a partir de três perspectivas teóricas. Na primeira, a paráfrase é tomada como uma equivalência formal entre as frases e é baseada em postulados lógicos. Já na segunda vertente, tendo em vista alguns critérios semânticos entre os enunciados, ela é compreendida a partir de uma relação de sinonímia. Na terceira perspectiva, por sua vez, a paráfrase é tomada como uma atividade de reformulação, pois sofre mudanças de acordo com os sujeitos e os contextos em que são produzidas. Nessa terceira vertente, na qual a autora se apóia se enquadram pelo menos três abordagens teóricas distintas: pragmática, discursiva e enunciativa.

Conforme Fuchs (*apud* PETIT, 2004, p. 366) a paráfrase não pode provir de uma relação de sinonímia, pois “convida à deformabilidade do sentido em discurso”. Concordando com a autora, Ribeiro (2002, p. 1) explicita que parafrasear nem sempre significa estipular sentidos, mas sim abrir-se à possibilidade do novo. Nessa mesma direção, Petit (2004, p. 366) aponta que a paráfrase “é uma relação de equivalência entre os enunciados, um deles podendo ser, ou não, a reformulação do outro”.

A partir dos dizeres desses autores, podemos notar que a atividade de parafrasear está relacionada a uma atividade dos parceiros do ato comunicativo. Tais parceiros constroem e re-constroem os diferentes sentidos dos enunciados, reformulam constantemente os dizeres externos a seu discurso e, conforme Ribeiro (2002, p. 1), estão explicitamente engajados em um processo discursivo.

Por não apresentarem nenhuma neutralidade, por não refletirem apenas sentidos contidos em dicionários, as paráfrases são consideradas, na ótica de Maingueneau (1997, p. 97), fatos discursivos. Conforme o autor, na vertente da AD (ou da ADF, na perspectiva que estamos assumindo aqui), o que interessa são as paráfrases produzidas pelo próprio locutor que, na posição de “enunciador autorizado”, não se contenta somente em dizer, mas quer mostrar-se como alguém capaz de dominar os signos. Porém, sendo reguladas pelas coerções de uma formação discursiva, as paráfrases podem, na verdade, ser tomadas como uma tentativa, empreendida pelo locutor, de controlar, em pontos nevrálgicos, a polissemia aberta pela língua e pelo interdiscurso. (MAINGUENEAU, 1991, p. 147-148)

---

<sup>19</sup> A abordagem da paráfrase no presente trabalho limita-se àquela adotada pela Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF), no quadro da heterogeneidade discursiva.

Ao empregar fórmulas do tipo: *isto quer dizer, ou seja* e similares, o locutor realiza uma operação metadiscursiva que serve para identificar, no discurso, dois termos – X e Y –cuja equivalência não é instituída pela língua. Em um certo sentido, a paráfrase bloqueia a infinidade de possíveis interpretações de um determinado termo ou ideia, fornecendo um equivalente que, ao invés de explicitar um sentido único, garantido por um determinado saber, o constrói em sua própria enunciação (MAINGUENEAU, 1991, p. 148).

### **2.5.2 As palavras entre aspas**

O fenômeno das aspas distingue-se dos demais marcadores de polifonia por não se referir especificamente às proposições, mas às palavras destacadas nos enunciados. Conforme afirma Maingueneau (1997, p. 91), a principal característica das aspas é se constituírem, fundamentalmente, para ser decifradas pelo destinatário. O autor destaca que, diferentemente dos enunciados relatados em discurso direto, que são postos entre aspas para marcar sua alteridade, sendo esta claramente manifestada pela ruptura sintática entre o discurso que cita e o discurso citado, na palavra entre aspas tal ruptura não existe. Ela é, assim, ao mesmo tempo, mostrada, marcada como estranha e integrada à sequência do enunciado. Trata-se, em última análise, de palavras ou de sintagmas atribuídos a um outro espaço enunciativo e cuja responsabilidade o locutor não quer assumir. Koch (2000, p. 59) acrescenta que a utilização de aspas é uma forma de se distanciar daquilo que é dito, “colocando-o 'na boca' de outros”.

Nessa perspectiva, as palavras entre aspas podem assumir várias funções:

- 1) aspas de diferenciação, que procuram explicitar que o locutor se coloca “além dos enunciados”;
- 2) aspas de proteção, que procuram mostrar que a palavra indicada é somente aproximativa;
- 3) aspas que explicitam a presença de palavras pertencentes a uma língua estrangeira;
- 4) aspas que apontam a presença de um outro registro da língua (como, por exemplo, termos oriundos de um vocabulário mais especializado ou a presença de palavras coloquiais, ou mesmo gírias, em um discurso mais formal). (MAINGUENEAU, 1997, p. 90).

Para Maingueneau (2004, p. 66), ao colocar as palavras entre aspas, o locutor “contenta-se (...) em atrair a atenção do receptor sobre o fato de ele empregar precisamente essas palavras, ele as sublinha, deixando ao receptor o cuidado de compreender porque chama sua atenção, porque abre assim uma falha no seu próprio discurso”.

Podemos dizer, a partir das perspectivas expostas, que as aspas podem assumir diversos valores e significações em decorrência de seu contexto de uso. E essas inúmeras possibilidades de interpretação lançarão um desafio ao locutor: antecipar as capacidades de decifração do destinatário. Esse locutor, de acordo com Maingueneau (1997, p. 91), ao mesmo tempo que é compelido a realizar a representação de seu leitor, deve oferecer a ele uma imagem de si, da posição que está assumindo através das aspas. Percebemos, assim, que a utilização de aspas estabelece “um jogo sutil com as expectativas do leitor”, jogo esse que está sujeito a falhar, caso os saberes prévios do leitor não coincidam com aqueles projetados pelo locutor.

O autor destaca ainda que, muitas vezes, os itálicos – e, acrescentamos, os sublinhados e negritos – são empregados no lugar das aspas, cabendo, então, ao leitor adaptar-se a essas “flutuações” possíveis em um texto (MAINGUENEAU, 2004, p. 67). Assim, em nosso estudo, buscaremos identificar não apenas as palavras aspeadas, mas também aquelas que apresentam itálicos, negritos ou sublinhados, em conjunto (ou não) com as aspas.

### **2.5.3 A pressuposição**

Estudaremos o fenômeno da pressuposição a partir da proposta de Ducrot (1987), e de outros autores que nele se baseiam. Buscaremos 1) conceituar o fenômeno; 2) analisar suas principais propriedades; 3) explicitar suas funções em meio ao universo discursivo.

No âmbito da teoria polifônica da enunciação, Ducrot toma o pressuposto como

uma evidência, como um quadro incontestável no interior do qual a conversação deve necessariamente inscrever-se, ou seja, como um elemento do universo do discurso. Introduzindo uma ideia sob forma de um pressuposto, procedo como se meu interlocutor e eu não pudéssemos deixar de aceitá-lo. (DUCROT, 1987, p. 20)

Seguindo essa direção, Maingueneau (1996, p. 101) afirma que os pressupostos são pré-construídos por se caracterizarem como proposições já admitidas, não apenas pelo interlocutor (aquele a quem o locutor se dirige na interação verbal), mas pela comunidade discursiva como um todo. Sob a ótica de Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 404), eles correspondem a realidades supostamente já conhecidas do sujeito destinatário, a “evidências partilhadas ou fatos decorrentes de seus saberes prévios”. Fiorin (*apud* LARA, 2009, p. 6), por sua vez, caracteriza o pressuposto como um valioso recurso argumentativo, pois o locutor torna o interlocutor cúmplice de um dado posicionamento.

A partir dos dizeres desses autores, notamos que os pressupostos não permitem ao destinatário do discurso a recusa, a negação e nem mesmo a dúvida sobre os dados que lhe foram, implicitamente, apresentados. Assim, ao co-enunciador não é dada qualquer possibilidade de escolha no decorrer da troca comunicativa: ele é colocado em situação de falta de liberdade, pois, se nega os pressupostos, impede a própria continuação do diálogo.

Por serem autônomos e se manifestarem independentemente do contexto enunciativo, os pressupostos se distinguem de um segundo tipo de conteúdo implícito: os subentendidos. Conforme Ducrot (1987, p. 41), enquanto os pressupostos são conteúdos internos aos enunciados, que constroem o destinatário a assimilar um sentido que lhe é imposto como único, os subentendidos são relacionados à atividade de decodificação e interpretação dos sujeitos.

Hoje em dia, presenciamos uma discussão acerca da seguinte problemática: quais propriedades podem ser atribuídas aos pressupostos? É possível organizar uma proposta única de categorização para eles? Segundo Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 404), a principal dificuldade em distinguir o vasto conjunto de pressupostos se encontra nos seguintes fatores: 1) eles se prestam a inúmeras formas de “manipulações”; 2) nem todos os tipos se comportam da mesma forma. Todavia, destaca a autora, em um ponto específico existe um consenso entre as vertentes teóricas: os pressupostos constituem conteúdos marcados em um discurso.

Nessa perspectiva, muitos autores que estudam a pressuposição preocupam-se em listar seus “marcadores”, ou seja, índices de cunho linguístico que, quando utilizados nos enunciados, desencadeiam conteúdos pressupostos. Lara (2009, p. 5), inspirada em Di Fabio (2004), apresenta um conjunto de marcadores de pressuposição arrolados por essa última autora a partir dos trabalhos de Koch (1984, 2000), Maingueneau (1996), Fiorin (1996, 2002), Fiorin e Savioli (1996) e Pinto (1994):

### QUADRO 3

#### Marcadores de pressuposição

- 1) Construções frasais do tipo: *foi...que*, como em “Foi Pedro que veio”, o que pressupõe que alguém veio.
- 2) Grupos nominais precedidos de artigo definido (como, por exemplo, “o rei da França”), que pressupõem a existência de um referente correspondente, ou ainda nomes próprios, indicando que um dado indivíduo existe na realidade (pressupostos existenciais).
- 3) Verbos que indicam mudança ou permanência de estado: *ficar, começar a, passar a, continuar, deixar de, parar de, permanecer, tornar-se, principiar a, transformar-se* etc.
- 4) Verbos de estado psicológico (*lamentar, lastimar, saber*) que podem ser “factivos” (pressupõem a verdade de sua completiva) ou “contrafactivos” (pressupõem a mentira).
- 5) Certos conectivos circunstanciais, especialmente quando a oração por eles introduzida vem anteposta: *desde que, antes que, depois que, visto que*, entre outros.
- 6) Alguns operadores argumentativos: *já, ainda, agora, até, mas* etc.
- 7) O sentido de certas palavras, como os verbos *criar, construir* ou *implantar*, que deixam pressuposta a inexistência de seus objetos.
- 8) Verbos que indicam um ponto de vista ou um julgamento de valor sobre o fato expresso pelo seu complemento: *pretender, supor, alegar, presumir, imaginar, confessar* etc.
- 9) Adjetivos, como, por exemplo, *primeira* em “Juliana foi minha primeira filha” que pressupõe que: 1) tenho outras filhas; 2) não tenho filhos; 3) outras filhas nasceram depois de Juliana
- 10) Os advérbios *já* e *ainda*, que combinam traços temporais e aspectuais e que, por serem contrários entre si, a negação de um implica a afirmação do posto de outro.
- 11) Certos advérbios, como *totalmente* em “A produção agropecuária brasileira está *totalmente* nas mãos dos brasileiros”, que instaura o pressuposto de que não há no Brasil nenhum estrangeiro produtor agrícola.
- 12) Orações adjetivas, como, por exemplo,: “Os brasileiros [*que não se importam com a coletividade*] só se preocupam com o seu bem estar [...]”, em que a oração destacada sendo explicativa instaura o pressuposto de que todos os brasileiros não se importam com a coletividade e sendo restritiva, que apenas alguns não se importam.
- 13) Verbos ou marcadores aspectuais: *de novo*, por exemplo, pressupõe que um dado processo ocorreu pelo menos uma vez etc.
- 14) Nominalizações, por exemplo: “*o desespero* de Paulo” que instaura o pressuposto de que Paulo está desesperado.
- 15) Epítetos não-restritivos: “Vauban criticou a *faustosa* corte de Luís XIV” pressupõe que a corte de Luís XIV era faustosa.
- 16) Interrogativas parciais: “*quem* está vindo?” pressupõe que alguém está vindo

Comentando as funções dos pressupostos no universo discursivo, Koch (2000) constata a existência de uma “retórica da pressuposição”. Trata-se, segundo ela, de um recurso argumentativo bastante comum em nosso cotidiano, que consiste em apresentar “*como se fosse pressuposto* justamente aquilo que se está querendo veicular como informação nova”. (KOCH, 2000, p. 45 - grifo da autora). Desse modo, enunciados do tipo “lamentamos não aceitar cheques”, ou “lamentamos não poder atender à sua solicitação” – encontrados em estabelecimentos comerciais, postos de gasolina etc. – podem servir como uma forma de

“atenuação”, como uma ferramenta para veicular, de maneira cordial ou branda, uma informação que não é de interesse do receptor.

Como pudemos observar, as propostas de descrição dos marcadores de pressuposição, assim como os modelos de análise de suas propriedades e funções no contexto enunciativo são muito variadas. Para finalizar, acreditamos ser importante apresentar, mesmo que de forma rápida, a abordagem mais recente de Ducrot sobre a pressuposição. Na sua terceira versão sobre o fenômeno, apresentada no âmbito de sua teoria polifônica da enunciação (vide Capítulo VIII do livro *O dizer e o Dito*, 1987), o autor propõe uma revisão das propostas anteriores e reformula a noção a partir das noções de conteúdos postos e pressupostos. Conforme destaca Lara (2009, p. 4), nessa nova perspectiva assumida por Ducrot, “a diferença entre a asserção posta e pressuposta reside no fato de que, embora realizadas ambas por um único locutor, cada ato de afirmar deve ser atribuído a um enunciador diferente”. Dessa forma numa asserção como “Jacques continua fumando”, existem dois enunciadores E1 e E2. O enunciador E1 seria responsável pelo conteúdo pressuposto (implícito = Jacques fumava antigamente) e o enunciador E2 pelo conteúdo posto (explícito = Jacques fuma atualmente). O enunciador E2 é assimilado pelo locutor, enquanto E1 é assimilado por uma voz coletiva, no interior da qual o locutor está localizado.

Como aponta Maingueneau (1996, p. 101), no escopo da teoria ducrotiana, o locutor que faz uso dos pressupostos tem em vista, no mínimo, a aceitação por parte do seu interlocutor. O autor ressalta que esse locutor pode, por outro lado, manifestar, em seu discurso, uma crença com a qual não se solidariza, mas que a opinião pública toma como verdadeira. Essa perspectiva permite concluir que a enunciação surge “como uma encenação” onde a palavra é concedida, é permitida, a diversos personagens (MAINGUENEAU, 1997, p. 80).

Acreditamos que a opção dos manuais em foco pelo uso de paráfrases no discurso que veiculam, teria como objetivos, entre outros: 1) aproximar os co-enunciadores, buscando uma maior interação entre eles; 2) esclarecer, resumir, ou até mesmo reafirmar as ideias presentes nos textos; 3) desenvolver e ampliar a competência enciclopédica dos sujeitos/alunos. Já as aspas funcionariam, principalmente, como “marca” de outras vozes presentes no texto, enquanto os pressupostos consistiriam em uma estratégia argumentativa para induzir o aluno-leitor a realizar a interpretação desejada pela escola, o que vai de encontro à formação de um leitor crítico, capaz de contestar, de discordar do que leu. Até o momento apresentamos os dispositivos teóricos em AD que serão utilizados na análise do

*corpus*: manuais didáticos do Brasil e da Itália. Explicitaremos, no item seguinte, a metodologia utilizada na pesquisa.

## 2.6 Questões metodológicas: os livros escolhidos

### 2.6.1 Português: Linguagens, 7ª série

O manual didático brasileiro que analisaremos faz parte de uma coleção – *Português: Linguagens* – assinada por Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e se volta para alunos de 7ª série (atual 8º ano) do ensino fundamental, incluindo o livro propriamente dito (dirigido ao aluno) e o manual do professor, onde se encontram orientações sobre como abordar os conteúdos inseridos no livro do aluno. Este é dividido em quatro unidades, cada uma composta de três capítulos. É interessante observar que os textos e atividades presentes em cada unidade seguem a mesma temática, como nos mostra o quadro abaixo:



**QUADRO 4**  
Agrupamento dos temas por unidade

Unidade	Tema
1	<i>Humor</i>
2	<i>Adolescer</i>
3	<i>Consumo</i>
4	<i>Mundo moderno</i>

As seções que compõem o manual *Português: Linguagens* não aparecem de forma fixa em todos os capítulos. A maioria delas é nomeada de acordo com o tipo de habilidade que se pretende desenvolver em sala de aula. Dentre essas seções, podemos destacar:

- ✓ Estudo do texto
- ✓ Produção de texto
- ✓ Para escrever com expressividade
- ✓ Para escrever com adequação
- ✓ Para escrever com coerência

No manual em questão, percebemos a presença de atividades que têm como foco cativar o aluno-leitor, ao associar o aprendizado da língua a uma atividade prazerosa. A seção

*Divirta-se*, por exemplo, propõe jogos, charges, tirinhas, brincadeiras que buscam associar o ensino à diversão. No final de cada unidade, encontra-se o capítulo *Intervalo*, que, nessa mesma direção, apresenta sugestões de atividades lúdicas e interativas que podem ser realizadas nas escolas, tais como mostras, feiras, exposições, mesa-redondas etc. Aliás, esse capítulo, como ressalta o PNLD (2008), é considerado um dos destaques do manual em relação aos demais.

Cabe ressaltar que, dentre os “pontos fortes” que o PNLD atribui a esse manual, incluem-se as atividades de *coletânea, produção textual escrita e leitura*. Em nossa pesquisa, conforme já anunciamos, teremos como foco específico a análise das atividades relacionadas ao item *leitura*, que visam ao desenvolvimento da compreensão, da interpretação e da reflexão sobre os textos por parte dos aprendizes.

### 2.6.2 *La lampada di Aladino 2*

O manual *La lampada di Aladino 2*, de Fioretta Mandelli e Letizia Rovida, é voltado para alunos do 2º ano da *scuola media* – correspondente à 7ª série (atual 8º ano) no Brasil – e difere do livro brasileiro por não vir acompanhado do manual do professor<sup>20</sup>. Na página de apresentação da obra, os autores fornecem informações aos docentes sobre os conteúdos abordados. Nela encontramos uma breve descrição da obra e a apresentação dos principais critérios para a escolha dos textos.



O segundo fator que distingue o manual italiano do brasileiro é a ausência da abordagem do conteúdo gramatical da língua. A Itália tem como tradição utilizar dois livros para o estudo da língua materna, sendo o primeiro voltado especificamente para o ensino de gramática e o segundo, para o trabalho com leitura, produção escrita, análise linguística e oralidade.

Outra diferença significativa entre os dois manuais refere-se à composição das unidades. A obra de Mandelli e Rovida é formada por sete unidades, compostas por gêneros e/ou tipos textuais variados e com números diferentes de capítulos, como observamos no quadro que segue:

---

<sup>20</sup> De acordo com e-mail que nos foi encaminhado em 24/05/10 pela Sra. Marta Ricardi do Setor de Atendimento ao Público da Editora Principato: “Não há um guia de professor [“Non è prevista una guida insegnante”] para o livro em questão, mas apenas “um fascículo com testes de verificação e provas representativas de cada seção [“um fascicolo di verifche contenente testi e prove rappresentativi di ogni sezione”]. Trata-se de um livreto com textos e questões complementares ao livro didático. Não é, portanto, um manual do professor nos mesmos moldes do que temos no Brasil.

**QUADRO 5**  
Agrupamento dos gêneros e/ou tipos textuais por capítulos

<i>Gêneros e/ou tipos textuais agrupados por unidade</i>	<i>Nº de capítulos</i>
1 Narrativa	7
2 Poesia	3
3 Épica	5
4 Literatura Italiana	4
5 Textos informativos e práticos	3
6 Publicidade	1
7 Saber escrever	3

As temáticas presentes em *La lampada di Aladino 2*, por sua vez, são distribuídas sem ordem fixa pelos capítulos do manual, somando sete no total:

- ✓ Relações difíceis
- ✓ A natureza e as estações
- ✓ Animais
- ✓ O risco e a aventura
- ✓ Para rir também
- ✓ Afetos e sentimentos
- ✓ Meninos e meninas

Dentro de cada capítulo encontra-se a seção “*Qualcosa in più*” (algo a mais) que, conforme os autores, foi criada com o intuito de oferecer aos professores mais opções de textos a ser trabalhados em sala de aula. Dessa forma, o docente tem a oportunidade de escolher, dentre as propostas de leitura do manual, aquelas que acredita serem mais adequadas. Logo após a unidade *Épica*, no item “*Invito a lettura*” (convite à leitura), professores e alunos encontram, também, sugestões de livros que podem complementar as atividades escolares.

A seguir, após essa breve descrição dos manuais brasileiro e italiano<sup>21</sup>, apresentaremos a metodologia que será utilizada para a realização da pesquisa, assim como os critérios utilizados para a escolha de tais obras.

<sup>21</sup> Nos anexos A e B, inserimos o sumário dos dois manuais para que o leitor compreenda, com mais clareza, nosso critério de “recorte”, que será explicitado a seguir.

### 2.6.3 Critérios de seleção do *corpus*

Como já foi dito, para compor o *corpus* desta pesquisa – e em função dos limites de tempo e espaço de uma dissertação de mestrado – selecionamos dois manuais didáticos de língua materna: um brasileiro: *Português: Linguagens, 7ª série* (CEREJA; MAGALHÃES, 2002); e outro italiano: *La lampada di Aladino 2* (MANDELLI; ROVIDA, 2000), com o objetivo maior de contrastar as atividades de leitura propostas por cada um deles, considerando-se a distância no desempenho dos alunos brasileiros e italianos, amplamente demonstrada no Capítulo 1, quando apresentamos dados referentes ao PISA e ao SAEB .

O principal critério para a escolha do livro brasileiro foi sua utilização em sala de aula. Uma enquete informal realizada em livrarias de Belo Horizonte, tais como Leitura, Nossa Livraria e Ouvidor, permitiu-nos constatar que o livro de Cereja e Magalhães é muito usado nas instituições privadas. Além disso, como ele faz parte do catálogo de livros sugeridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2008, sua utilização tem sido grande também em escolas públicas.

O manual italiano, por sua vez, tem sido adotado tanto em escolas bilíngues de Belo Horizonte, como a Fundação Torino, quanto em escolas italianas, conforme informações obtidas através do acesso ao site<sup>22</sup> do Ministério da Educação da Itália e também pela própria editora.

Além do critério da utilização em sala de aula, observamos também a equivalência nos graus de ensino dos dois países. A 7ª série no Brasil corresponde ao segundo ano da *scuola media* na Itália e, como nos mostra o quadro a seguir, a faixa etária e o número de anos em que os alunos frequentam a escola não apresentam divergências:

---

<sup>22</sup> Dados obtidos no portal: <http://www.istruzione.it>. Acesso em 10/05/2009.

**QUADRO 6**  
Equivalência e nomenclatura das séries no Brasil e Itália

Ensino no Brasil		Ensino na Itália	
Séries/idade		Séries/idade	
Ensino fundamental	1 <sup>a</sup> - 6 anos	scuola elementare	1 <sup>a</sup> - 6 anos
	2 <sup>a</sup> - 7 anos		2 <sup>a</sup> - 7 anos
	3 <sup>a</sup> - 8 anos		3 <sup>a</sup> - 8 anos
	4 <sup>a</sup> - 9 anos		4 <sup>a</sup> - 9 anos
	5 <sup>a</sup> - 10 anos		5 <sup>a</sup> - 10 anos
	6 <sup>a</sup> - 11 anos	scuola media	1 <sup>o</sup> - 11 anos
	<b>7<sup>a</sup> - 12 anos</b>		<b>2<sup>o</sup> - 12 anos</b>
	8 <sup>a</sup> - 13 anos		3 <sup>o</sup> - 13 anos

Uma vez finalizada a etapa de constituição do *corpus*, procedemos à delimitação (recorte) das atividades a serem analisadas. Como pudemos observar nos itens 3.1 e 3.2, o manual italiano distingue-se do brasileiro por não apresentar exercícios de gramática e por realizar um trabalho mais denso com os gêneros/tipos textuais. Por essa razão, pareceu-nos pertinente privilegiar a investigação das asserções e perguntas associadas especificamente ao trabalho de leitura e análise de textos nos dois livros didáticos, até porque isso está mais de acordo com os objetivos traçados para esta pesquisa (vide Introdução). Além disso, optamos por excluir do manual italiano as unidades 3 e 4 (Épica e Literatura Italiana), com seus nove capítulos no total, devido à sua não-correspondência com os conteúdos abordados no livro didático brasileiro<sup>23</sup>. E, no caso desse último, eliminamos o manual do professor, que não tem um equivalente com o mesmo formato no livro italiano.

Buscamos, em seguida, contemplar o aspecto dialógico/enunciativo das perguntas e asserções sobre os textos de leitura de ambos os livros, por meio das noções de pressuposição, paráfrase, glosas e palavras entre aspas, bem como investigar o fenômeno da modalização, de modo a apreender como se dá a relação entre os interlocutores, suas estratégias e intenções no dispositivo sala de aula, aqui representado pelo livro didático. Finalmente, procuramos determinar as competências que os manuais requerem do aluno-leitor

<sup>23</sup> Os anexos que vão da página 93 à 99 apresentam os sumários dos dois manuais, permitindo-nos observar claramente a não-existência dos temas *Épica e Literatura* no manual de Cereja & Magalhães.

no decorrer das atividades e esboçar, a partir delas, uma tipologia de perguntas/asserções de compreensão de textos presentes nos manuais dos dois países.

Para abordar essas questões, recorreremos à Análise do Discurso de linha francesa e à Teoria Semiolinguística, incluindo também contribuições de outros autores (Ducrot, Bakhtin etc.) que, sem incompatibilidades teóricas com o quadro geral da AD no qual nos inscrevemos, puderam auxiliar-nos nessa tarefa.

Acreditamos que essa espécie de roteiro aqui traçado permite identificar, com suficiente clareza, os elementos que subjazem às práticas de interpretação de textos nos dois livros didáticos, o que possibilita, no cotejo entre um e outro, chegar à(s) imagem(ns) do aluno-leitor neles projetada(s), com suas similaridades e/ou diferenças, o que talvez explique o desempenho diferente de brasileiros e italianos nos exames de avaliação citados.

## **CAPÍTULO 3: ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS MANUAIS**

Neste capítulo, lançaremos nosso olhar para a forma como se constroem e se modalizam as asserções e perguntas sobre os textos dados para leitura nos manuais selecionados. Inicialmente, tomaremos como foco de análise as modalidades enunciativas e, em seguida, algumas marcas da heterogeneidade mostrada: a paráfrase, a pressuposição e as palavras entre aspas (ou destacadas), fenômenos esses que permitem aprender as relações estabelecidas entre as instâncias envolvidas: o locutor (autor do manual), seu próprio dizer, o interlocutor (aluno-leitor) e um discurso terceiro, desvinculado tanto do locutor quanto do interlocutor, que pode fazer-se presente no dispositivo didático. Com isso, acreditamos poder identificar as competências requeridas dos alunos durante os trabalhos de leitura e, a partir delas, apreender a(s) imagem(ns) do aluno-leitor construída(s) nos manuais selecionados, objetivo de nossa pesquisa.

No final do capítulo, cotejaremos as questões de leitura propostas por cada um dos livros, buscando identificar suas regularidades e variantes. A partir dos resultados obtidos – mas sem a pretensão de exaustividade –, montaremos um quadro com a tipologia de perguntas e asserções examinadas. Esse quadro nos auxiliará a perceber mais claramente como elas norteiam o trabalho com a leitura em sala de aula e, conseqüentemente, como constroem determinada(s) imagem(ns) do aluno/leitor em cada livro.

### **3.1 Análise do manual *Português: linguagens, 7ª série***

#### **3.1.1 Identificação e exame das modalidades enunciativas**

Conforme já assinalamos neste trabalho, acreditamos, juntamente com Emediato (2006, p. 139), que a análise das modalidades enunciativas que se manifestam no processo ensino-aprendizagem, aqui representado pelo livro ou manual didático, permitem-nos captar as representações que os profissionais e agentes da educação constroem sobre o dispositivo escolar como um todo, no qual se incluem os aprendizes. Nessa perspectiva, a investigação de tais modalidades nos fornece pistas sobre as condutas esperadas dos alunos no contexto didático, auxiliando-nos a apreender a(s) imagem(ns) desses aprendizes, como já foi dito.

Para o estudo das modalidades enunciativas – também denominados modalizadores – presentes nos manuais selecionados, utilizamos a teoria proposta por

Charaudeau (1992), na qual o autor associa a cada modalidade um ato locutivo correspondente (vide item 2.2). Em nossa pesquisa pudemos observar a predominância dos atos – ou modalidades – alocutivas nas asserções e perguntas sobre os textos dados para leitura, fato que nos levou a examiná-las mais atentamente<sup>24</sup>. Tais atos, como vimos, instauram relações de força ou pedido, dependendo da posição em que o locutor se coloca em relação ao interlocutor. A partir dessa constatação, buscamos analisar mais detalhadamente o formato dessas asserções e perguntas, levando em conta o tipo de relação (de força ou pedido) estabelecida entre o locutor – autor do manual – e os interlocutores – aprendizes. Vejamos, abaixo, os modelos – inspirados em Charaudeau (2008) e baseados em duas tipologias de questões: uma elaborada por Santos (2009); e a outra por Marcuschi (2002) – que encontramos em *Português Linguagens*:

- **As asserções e perguntas de decodificação**

São asserções e perguntas que se limitam à extração de informações explícitas na superfície textual. Ao aluno não é solicitada uma reflexão mais profunda sobre o texto dado, e a atividade realizada é de pura decodificação.

ex.1) Q.1- O que as pessoas temiam? (PL<sup>25</sup>, 2002, p. 35)

ex.2) Q.1- Que tipo de poder supostamente o protagonista passou a ter? (PL, 2002, p. 35)

ex.3) Q.1- Qual é o verdadeiro desejo de Paulinho? (PL, 2002, p. 164)

ex.4) Q.1- Como o narrador era na sua adolescência? (PL, 2002, p. 84)

ex.5) Q.1- O que há de estranho no comportamento de Dona Dolores? (PL, 2002, p. 144)

<sup>24</sup> Na análise dos manuais do *corpus*, notamos a ausência de modalidades enunciativas associadas aos atos elocutivos, assim como um número inexpressivo de atos delocutivos. Após essa constatação, optamos por focar os atos alocutivos nas asserções e perguntas sobre os textos dados para leitura.

<sup>25</sup> Por comodidade, utilizaremos as siglas PL para *Português: Linguagens* e LA para *La lampada di Aladino 2*. Quanto a esse último livro, apresentaremos as citações em italiano, com a nossa tradução entre parênteses. As asserções e perguntas estão identificadas pela página e pela ordem de apresentação no conjunto de atividades sobre cada texto.

ex.6) Q.2 - Quais são os produtos que ela “anuncia” e a que membro da família cada um deles se destina? (PL, 2002, p. 144)

ex.7) Q.4 - Como a mãe de Paulinho se sente diante de outras mães, cujos filhos se destacam em diferentes cursos? (PL, 2002, p. 164)

ex.8) Q.5 - Em que tipo de atividade o garoto começou a se destacar? (PL, 2002, p. 165)

ex.9) Q.5 – Quais as consequências dessas intensas atividades no desenvolvimento do garoto? Justifique sua resposta com uma frase do texto. (PL, 2002, p. 165)

Nesses exemplos, podemos notar que a atividade de interpretação de textos constitui-se como um mero processo de reprodução de informações. Vejam-se os exemplos 4 e 7, em que o aluno-leitor deve simplesmente localizar respostas situadas no texto, tais como as características peculiares ao narrador; ou as atividades realizadas com destaque pelo garoto, para responder às questões. Como mostram os trechos abaixo, retirados dos textos dados para leitura, basta que ele identifique o trecho correto no texto:

**Pergunta:** Como o narrador era na sua adolescência?

**Resposta:** Quando era adolescente, eu andava com a franja do cabelo batendo no nariz. Parecia um cachorro lulu, mas me achava o máximo. (PL, 2002, p. 84)

**Pergunta:** Como a mãe de Paulinho se sente diante de outras mães, cujos filhos se destacam em diferentes cursos?

**Resposta:** Uma tarde, Flávia percebeu duas mães cochichando sobre seu filho: que se pode esperar de um menino que aos seis anos só brinca e vai à escola? Flávia começou a se sentir a última das mães. Pegou o marido pelo braço dizendo que os dois precisavam ter uma conversa com o filho. (PL, 2002, p. 164)

- **As asserções e perguntas de análise crítica**

Essa modalidade tem como característica desenvolver o raciocínio crítico do aprendiz, pois implicam a assunção de um posicionamento em relação aos conteúdos que lhe são apresentados. São questões mais complexas, que exigem que o aprendiz reflita sobre o

que leu e não simplesmente “reconheça” as respostas no próprio texto, como no item anterior. Seguem exemplos:

ex.10) Q.4 - Que importância tem para a significação geral do texto o fato de em nenhum momento aparecer a voz do protagonista? (PL, 2002, p. 52)

ex.11) Q.8 - Em sua trajetória de vida, o ser humano sofre profundas mudanças. De acordo com o texto, essas mudanças fazem com que ele deixe de valorizar a liberdade? Justifique sua resposta. (PL, 2002, p. 115)

ex.12) Q.8 - O conto é um gênero literário que tem algumas semelhanças com a crônica: é curto e apresenta tempo, espaço e número de personagens limitados. O conto, porém, costuma ser mais denso e profundo, com personagens trabalhados psicologicamente. Tais características se verificam no conto lido? Justifique. (PL, 2002, p. 248)

ex.13) Q.4 - Pode-se dizer que o texto critica a influência dos meios de comunicação sobre o comportamento das pessoas? Por quê? (PL, 2002, p. 145)

ex.14) Q.3 – Compare as ocasiões em que o interlocutor é a mãe ou a esposa: a) Em que a mãe e a esposa se assemelham? b) Que papel cabe à mulher, na visão do texto? (PL, 2002, p. 52)

ex.15) Q.8 - Pelo que se vê no texto, a libertação feminina, nesse momento, era um problema do passado? (PL, 2002, p. 18)

ex.16) Q.5- Além dos moradores da região em que aconteceu o acidente, outras pessoas se aproximam da vaca e também tentam tirar proveito da situação. Levante hipóteses: Por que o motorista é o único que nada diz ao açougueiro? (PL, 2002, p. 247)

ex.17) Q.2- No confronto de interesses entre os dois, o casal acaba discutindo sobre a vida profissional de cada um. Para rebater o argumento do marido, Sílvia cita o exemplo da mãe dele. O que você acha que pode ter ocorrido com os pais de Lúcio? (PL, 2002, p. 17)

Podemos notar que, muitas vezes, o aluno-leitor deve utilizar não apenas as informações contidas nos textos, mas também seus conhecimentos extratextuais para responder às questões. Veja-se o exemplo 17, no qual cabe ao aluno inferir sobre a situação da família de Lúcio para que possa problematizar a questão com os demais colegas e professor.

- **As asserções e perguntas de opinião pessoal**

Nessa modalidade, o locutor pede ao interlocutor que responda à sua interrogação, atribuindo-lhe o papel de alguém a quem se pode propor questionamento. Incita, assim, ao debate, dando palavra ao interlocutor, que é levado a manifestar sua opinião pessoal, o que, via de regra, ultrapassa os conteúdos do texto. Dentre os temas mais recorrentes abordados no manual *Português: Linguagens*, em que se demanda a opinião do aluno, temos: comportamento, mundo moderno, aparência, juventude/velhice, liberdade e consumismo. Vejamos os exemplos.

ex. 18) Q.3- Em sua opinião, as mulheres devem ganhar um salário igual ao dos homens? Por quê? (PL, 2002, p. 21)

ex.19) Q.3- Você concorda com a visão do autor de que a busca da individualidade provoca solidão? Por quê? (PL, 2002, p. 98)

ex.20) Q.2- Você acha que as palavras podem levar alguém à morte? Justifique sua resposta, se possível, com exemplos. (PL, 2002, p. 37)

ex.21) Q.3- Que outros exemplos você conhece de modismo ou comportamentos relacionados ao consumo? (PL, 2002, p. 167)

ex.22) Q.1 - Você gosta de ver anúncios na TV? De que tipo de anúncio você gosta mais? Cite um como exemplo. (PL, 2002, p. 185)

ex.23) Q.1- Você alguma vez já se sentiu influenciado por alguma propaganda, a ponto de consumir o produto anunciado? Se sim, conte como foi. (PL, 2002, p. 146)

ex.24) Q.2- Segundo o texto do boxe “Ah! Este corpo...”, “não é só a aparência que torna uma pessoa atraente”. Você concorda com isso? O que você considera essencial para uma pessoa ser atraente? (PL, 2002, p. 101)

ex.25) Q.3- E você, como deseja ser daqui a trinta anos? (PL, 2002, p. 54)

ex.26) Q.3- Você sofre quando se sente “por baixo”? (PL, 2002, p. 102)

ex.27) Q.2- O texto intitula-se “Brincadeira”, pois o episódio começou com um trote baseado em um jogo de palavras. Você alguma vez já foi vítima de trote semelhante? (PL, 2002, p. 37)

ex.28) Q.2- Para você, o que é a liberdade? (PL, 2002, p. 116)

ex.29) Q.1- O texto discute o desejo do ser humano de ser livre. E você? Você também se sente oprimido e gostaria de ser livre? Em caso afirmativo, livre de quê? (PL, 2002, p. 116)

ex.30) Q.2- O texto faz uma crítica à competição social e aos efeitos dela sobre a educação infantil. Como você agiria se estivesse no lugar da mãe de Paulinho? (PL, 2002, p. 167)

ex.31) Q.1- Você também se sente seduzido a consumir o tipo de prazer difundido pelos meios de comunicação (musculação, cosméticos, regimes, etc.)? Como você lida com essas influências? (PL, 2002, p. 233)

Notamos que as questões refletem uma tentativa de aproximação do universo do aprendiz, com suas ideias, valores, conceitos e (pré)conceitos. No exemplo 29, observamos que os alunos são levados a discorrer sobre suas dificuldades na adolescência, tais como a ânsia por autonomia e liberdade, considerada uma das características dessa faixa etária.

Outro ponto importante a ser observado é que, embora se dê ao aluno – pelo menos, aparentemente – liberdade de expressão, há, muitas vezes, respostas mais esperadas do que outras, o que restringe, de certa forma, essa “liberdade”. Por exemplo, no exemplo 19, um “não” como resposta soaria como preconceito ou, pelo menos, causaria estranhamento numa sociedade que almeja ser igualitária.

- **As asserções e perguntas modeladoras**

Estas asserções e perguntas apresentam-se como um comando, uma instrução, que o aluno deve seguir. Nessa modalidade, o aprendiz é compelido a assinalar, dentre um conjunto de alternativas propostas pelo locutor, aquela(s) que considera correta(s). Essas alternativas variam em número e, de modo geral, apresentam avaliações sobre o texto dado para leitura. Vejamos:

ex.32) Q.6- Como conclusão, indique qual ou quais afirmativas a seguir resumem as idéias principais do texto:

- a) Dona Dolores é uma dona de casa feliz, pois consegue desempenhar bem seu papel de organizadora do lar.
- b) O humor do texto provém, em grande parte, da alteração de contextos. As frases ditas por Dona Dolores passam a ser engraçadas porque estão fora de seu contexto habitual – o contexto publicitário dos meios de comunicação.
- c) De forma bem-humorada, o autor faz uma crítica aos valores da sociedade de consumo, em especial à forma como a publicidade e os meios de comunicação criam falsas ilusões nas pessoas.
- d) O objetivo central do texto é fazer uma crítica ao papel de dona de casa desempenhado pela mulher, que acaba se anulando como pessoa em benefício da família. (PL, 2002, p. 145)

ex.33) Q.8- Qual dos itens abaixo sintetiza melhor as idéias do texto?

- a) O texto faz uma crítica ao narcisismo.
- b) O texto discute e critica os comportamentos narcisistas de uma sociedade competitiva.
- c) O texto denuncia a manipulação dos meios de comunicação, que criam necessidades de consumo relacionadas a padrões de beleza.
- d) O texto faz uma crítica à mentalidade narcisista, consumista e competitiva da sociedade – largamente difundida pelos meios de comunicação –, que tem transformado o prazer comprado na única forma válida de prazer. (PL, 2002, p. 232)

ex.34) Q.7- Das alternativas seguintes sobre o texto, uma é incorreta. Qual é ela? Por quê?

- a) O texto põe em discussão determinado modelo de educação, que não respeita as fases naturais do desenvolvimento da criança.
- b) A educação é vista pelos pais de Paulinho como simples objeto de consumo, em que o mais importante não é a criança, mas o jogo social.
- c) O texto deseja mostrar os sacrifícios a que alguém tem de se submeter desde a infância para vencer na vida.
- d) O texto demonstra que o consumismo não se limita a objetos – carros, detergentes, geladeiras, etc. – mas se estende também a comportamentos, criando modismo, e chega até a educação.

e) O texto critica a competição social, que se reflete também na educação dos filhos. (PL, 2002, p. 165)

ex.35) Q.7- Leia estes fragmentos:

“Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.”

“O que se vende não é um sonho, mas um fracasso, uma angústia, uma derrota.”

De acordo com esses fragmentos, qual das seguintes afirmações é correta?

- a) A indústria da vaidade não apenas interfere nos comportamentos e modismos, mas também acaba influenciando a condição psicológica das pessoas.
- b) A indústria da beleza realiza o sonho daqueles que, por falha da natureza, são desprovidos de beleza.
- c) Se a indústria da beleza tem tantos consumidores, é porque ela tem atendido aos interesses deles satisfatoriamente.
- d) O autor se refere à nossa cultura como atroz porque os fracassos de nossos “sonhos de beleza” são a sustentação da indústria da vaidade. (PL, 2002, p. 232)

Nos exemplos 32 e 33, podemos notar que o aprendiz deve necessariamente concordar com pelo menos uma das propostas de resumo/síntese do texto dado. A ele não é dada a opção de resumir/sintetizar o texto com suas próprias palavras, o que tolhe, em grande parte, sua autonomia de raciocínio. Esses tipos de asserções e perguntas têm a propriedade de moldar a forma como a leitura apresenta-se ao aluno.<sup>26</sup>

No que se refere aos atos – ou modalidades – alocutivas presentes no manual de Cereja & Magalhães, constatamos, pois, a presença dos dois tipos de relação entre locutores e interlocutores propostas por Charaudeau (2008): a de força e a de pedido. Como assevera o autor, quando é instaurada uma relação de pedido, o interlocutor vê-se compelido a executar uma ação, como, por exemplo, responder a uma pergunta. Porém, acrescenta, o fato de o interlocutor confessar que não sabe executá-la, não acarreta necessariamente uma sanção. Notamos que existe a possibilidade da não aceitação da resposta por parte do locutor, o que geraria, por sua vez, um debate sobre o argumento dado (CHARAUDEAU, 2008, p. 90). Podemos, assim, associar as relações de pedido às asserções e perguntas a) de análise crítica, b) de opinião pessoal e c) de decodificação.

Já no que se refere às relações de força, Charaudeau (2008, p. 87) explicita que, ao interlocutor, não é dada nenhuma alternativa além da realização da ação, uma vez que o locutor atribui a si um estatuto de poder. Qualquer rejeição à execução do ato comporta, em

---

<sup>26</sup> No item seguinte poderemos notar que não apenas as asserções e perguntas modeladoras tendem a instituir um modelo de leitura único. Veremos que os conteúdos pressupostos, muitas vezes, também assumem esse papel.

diferentes graus, uma possibilidade de sanção ao interlocutor. À relação de força associamos as asserções e perguntas modeladoras, que, como pudemos notar, têm como papel instituir uma ordem a ser cumprida, numa atitude impositiva. No quadro a seguir buscamos sintetizar como se dá a distribuição de tais relações:

#### QUADRO 7

Distribuição das relações instituídas entre locutor e interlocutor no discurso do manual *Português: Linguagens*

Tipo de relação:	Posição assumida pelo locutor	Modelo de asserções e perguntas:
Relação de força	➤ Superioridade	➤ Modeladoras
Relação de pedido	➤ inferioridade <sup>27</sup>	➤ de opinião pessoal (temas recorrentes: comportamento, mundo moderno, aparência, juventude/velhice, liberdade e consumismo) ➤ de análise crítica ➤ de decodificação

Antes de passarmos para o item seguinte, em que no deteremos na exploração das marcas de heterogeneidade no discurso do manual brasileiro, que nos fornecerá dados extremamente proveitosos para o enriquecimento da análise, passemos ao gráfico quantitativo que apresenta o índice de ocorrência de tipos de asserções e perguntas em *Português: Linguagens*:

<sup>27</sup> Embora Charaudeau (2008) diga que nas relações de pedido, a posição do locutor é de inferioridade em relação ao interlocutor, acreditamos que, no caso da relação livro didático/aluno, a hierarquia se mantém, distinguindo-se apenas em graus: na relação de força, o locutor manifesta plenamente a sua superioridade, enquanto na relação de pedido, ele a modaliza ou escamoteia para criar um efeito de sentido de maior igualdade entre as partes. Nesse caso, talvez seja mais apropriado pensar em + Superioridade ou – Superioridade.

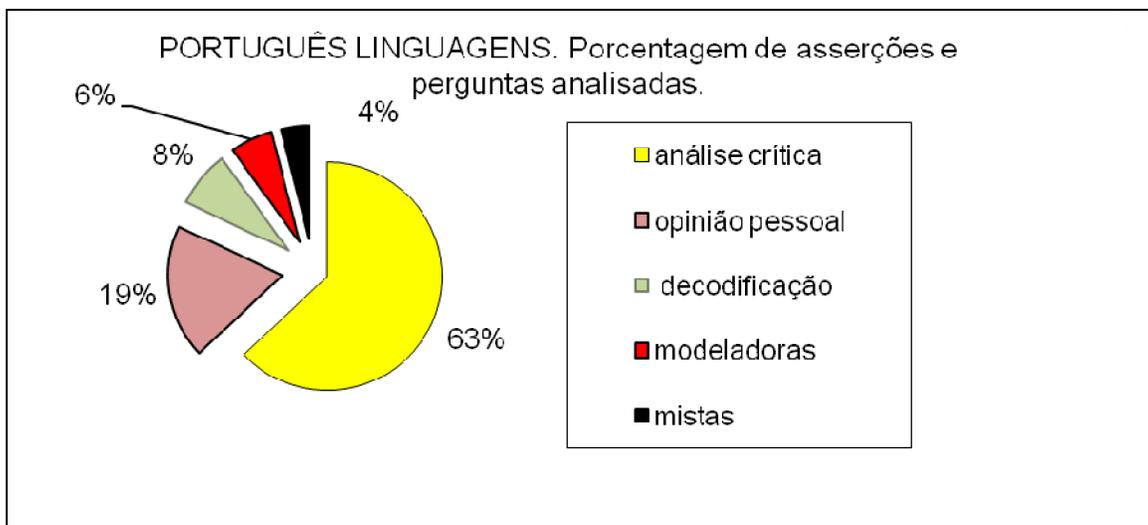


GRÁFICO 2 - Comparação dos tipos de asserções e perguntas presentes no manual *Português: Linguagens*

O gráfico acima nos revela que, no manual PL, as asserções e perguntas de análise crítica predominam sobre as demais, representando mais da metade do total de questões sobre os textos lidos. Essa constatação parece apontar para a existência de um esforço por parte dos autores em desenvolver, nos aprendizes, as competências de avaliação e julgamento. As asserções e perguntas de opinião pessoal, segundo tipo mais recorrente, buscam estabelecer uma ligação com o universo do aluno. Notamos também que os demais tipos de questões apresentam um percentual bastante aproximado (8% decodificação, 6% modeladoras, 4% outras<sup>28</sup>).

Assim, se somarmos as questões de análise crítica com as de opinião pessoal, teremos um percentual de 82%, sobrando apenas 18% para os demais tipos. Isso parece indicar que não se quer simplesmente um aluno que identifique ou marque x, mas alguém que reflita sobre o que leu, que estabeleça relações com o seu universo e que saiba dizer o que pensa.

Passemos, no item seguinte, à análise das marcas de heterogeneidade que se destacaram no manual *Português Linguagens*.

### 3.1.2 Explorando o discurso e suas “vozes”

Como vimos, a vertente teórica da Análise do discurso utilizada em nosso trabalho – a ADF – leva em conta uma característica fundamental do “ser leitor”: quem lê não é apenas

<sup>28</sup> Denominamos “mistas” as asserções e perguntas que se enquadram em dois ou mais tipos, tanto em PL quanto em LA, o que dificulta sua classificação em um ou em outro(s).

um ser capaz de utilizar sua capacidade de decodificação, de interpretação de sinais de uma cadeia linguística, mas também alguém apto a perceber as relações internas ao texto (sejam elas implícitas ou explícitas) e a refletir sobre a forma como ele (o texto) dialoga com outros textos/discursos<sup>29</sup> para construir seus efeitos de sentido.

Sabemos que as marcas de heterogeneidade discursiva nos permitem visualizar o encontro do sujeito enunciador com a sua própria fala e com um dizer externo ao seu discurso. Esse(s) discurso(s) “outro(s)” pode(m) se manifestar de diferentes formas, ora articulando-se, ora opondo-se, ora mostrando-se indiferente ao discurso do locutor etc. Cabe, pois, a esse locutor uma atitude de constante negociação, de ajustamento aos dizeres que perpassam seu discurso. Neste item, veremos algumas das principais manifestações desse tipo de negociação instituída no/pelo manual didático: trata-se das paráfrases, das palavras entre aspas (ou destacadas) e da pressuposição, marcas da heterogeneidade mostrada que já se destacaram num primeiro olhar sobre o *corpus*.

- **As paráfrases**

Em nossa pesquisa pudemos notar, assim como Lara (1999, p. 162), que as paráfrases são veiculadas com bastante frequência no discurso didático (ou, mais especificamente, no discurso do livro didático, nosso objeto de pesquisa). Na investigação das asserções e perguntas sobre os textos de leitura nos manuais, detivemos nosso olhar especificamente sobre as paráfrases que interessam à vertente teórica da AD: aquelas, formuladas pelo locutor, que instituem, assim, uma relação de equivalência no interior da própria enunciação, relação essa que não é dada *a priori*. Observemos os exemplos:

ex.36) Q.4-A linguagem pode ser compreendida como expressão da identidade do ser humano, ou seja, ela é o meio que utilizamos para expressar o que somos. (PL, 2002, p. 145)

ex.37) Q.1- Epígrafe é uma citação – ou seja, um trecho da obra de outro autor – que serve de tema ou inspiração para determinada obra que se inicia. Compare as epígrafes ao poema de Carlos Drummond de Andrade: (PL, 2002, p. 208)

---

<sup>29</sup> Nesse caso, tomamos o texto como a materialização do discurso, o que implica que um dado texto pode dialogar com outro(s) texto(s) específico(s) (intertextualidade) ou, numa perspectiva mais ampla, com discursos que circulam numa formação social (interdiscursividade).

ex.38) Q.5- Ao produzirmos um texto, a escolha de certos vocábulos revela uma apreciação avaliativa, isto é, a posição que temos diante do tema focado. Identifique nesse trecho palavras e expressões que demonstrem uma posição crítica do eu lírico diante do fim de Sete Quedas. (PL, 2002, p. 208)

Nesses enunciados podemos notar que a interpretação dos termos dados é construída no próprio discurso do locutor, que assume a posição de “enunciador autorizado”. Observamos que essas paráfrases não são neutras – não apresentam sentidos contidos em dicionários – e marcam a tentativa do locutor de controlar a polissemia aberta pela língua. (MAINGUENEAU, 1991, p. 147-148)

No que se refere às funções dessas paráfrases no discurso do locutor (os autores do manual tomados em conjunto), notamos, nos exemplos 37 e 38, uma tentativa de apresentar os termos “citação” (que, por sua vez, retoma epígrafe) e “avaliação apreciativa” em uma linguagem mais próxima da dos aprendizes, tornando mais fácil a apreensão de seus significados. Esse aprendiz, por sua vez, deverá aceitar a equivalência proposta para poder continuar o diálogo. Assim, se no exemplo 36, ele discordar que o enunciado “a linguagem pode ser compreendida como expressão da identidade do ser humano” seja o mesmo que “ela [a linguagem] é o meio que utilizamos para expressar o que somos” não será possível dar continuidade à atividade proposta. Isso quer dizer que o aluno até pode não aceitar a equivalência proposta na/pela questão, mas ela é feita para não ser contestada.

- **As palavras entre aspas (ou destacadas)**

No item 2.5.1 observamos que uma das características principais das aspas é a de serem construídas para que o interlocutor as interprete. Elas exigem, pois, do destinatário do discurso a competência de decifrá-las, de decodificar o seu significado, pois, do contrário, a comunicação tende a falhar. Notamos que, na perspectiva de Maingueneau (2004, p. 67), muitas vezes é possível verificar a utilização dos itálicos no lugar das aspas, o que exige do

leitor a competência de lidar com essas “flutuações”, para que compreenda o(s) objetivo(s) do locutor<sup>30</sup>.

Em nossa investigação, percebemos que não apenas os itálicos foram empregados no lugar das palavras entre aspas, mas também os negritos tenderam a assumir a mesma função de marcar a alteridade de certas palavras. Nos enunciados que seguem podemos observar a utilização dessas marcas no interior do discurso de PL:

Exemplos de utilização de aspas:

ex.39) Q.3- Você sofre quando se sente “por baixo”? (PL, 2002, p. 102)

ex.40) Q.3- Hoje o ideal de beleza determina que a pessoa seja magra (...) o que implica que ela tenha tempo e dinheiro para “malhar” nas academias e ir à praia ou à piscina. (PL, 2002, p. 233)

ex.41) Q.4- A forma como a adolescente expõe esses argumentos demonstra que ela conhece profundamente as idéias *punks*, ou que ela provavelmente as conhece “por cima”, “de orelhada”? Justifique sua resposta. (PL, 2002, p. 84)

ex.42) Q.4- De acordo com o último parágrafo do texto, a publicidade veicula a imagem de que os afazeres domésticos da mulher são “nobres”. (PL, 2002, p. 181)

Exemplos de utilização de negritos:

ex.43) Q.3- Você já sabe que a **ironia** é um recurso de expressão que provoca uma quebra de expectativa, fazendo com que a frase ganhe um sentido contrário àquilo que se disse. (PL, 2002, p. 164)

ex.44) Q.3- Vimos no texto um tipo diferente de **consumismo**, o consumo desenfreado de cursos e de certos tipos de comportamento social. (PL, 2002, p. 167)

---

<sup>30</sup> Maingueneau usa, muitas vezes, o termo *enunciador*, tomando-o como equivalente a *locutor*. De nossa parte, optamos por utilizar preferencialmente o termo *locutor*, quando se trata do autor do LD projetado no texto, deixando o termo *enunciador* para outras situações, como, por exemplo, a da teoria polifônica de Ducrot.

ex.45) Q.6- No último parágrafo, o autor afirma que a relação entre **beleza** e **ócio** (negação do trabalho) é histórica. (PL, 2002, p. 232)

Exemplos de utilização de itálicos:

ex.46) Q. 2- Ao ver a adolescente com *jeans* rasgado e camiseta preta, o narrador pensa: “como ficaria bonitinha num vestido de debutante?” (PL, 2002, p. 86).

ex.47) Q.5- Diante das idéias *punks*, o narrador diz: “concordo com as teses morcegas. Tenho apenas problemas em relação ao estilo”. (PL, 2002, p. 84)

ex.48) Q.1- Atualmente, existem os adeptos das chamadas “tribos urbanas”: os punks, os góticos, os metaleiros, os *skinheads* e outros. (PL, 2002, p. 86)

O esquema a seguir nos permite visualizar as funções específicas assumidas por cada um desses tipos de marcadores de heterogeneidade. Vale ressaltar que, no caso das aspas e negritos, verificamos a repetição de determinadas funções no discurso. Observamos também que, em determinadas perguntas – denominadas híbridas –, estão presentes mais de uma marca de alteridade. Vejamos o quadro:

## QUADRO 8

Os fenômenos *aspas*, *negrito* e *itálico* e suas respectivas funções

Marcas de alteridade discursiva	Funções mais recorrentes no contexto enunciativo
<p>Aspas</p> <p>Q.3- É possível ser adolescente sem entrar em crise com a família e com a sociedade e sem ser “careta”? (PL, 2002, p. 86) ex. 48)</p> <p>Q.1- Atualmente, existem os adeptos das chamadas “tribos urbanas”: os punks, os góticos, os metaleiros, os <i>skinheads</i> e outros. (PL, 2002, p. 86)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Marcar a presença de outro registro de língua, na maioria das vezes coloquial, ajudando o aprendiz a distinguir esse registro daquele formal (mais recorrente)</li><li>❖ Explicitar ou reforçar o significado de certos termos mais técnicos, veiculados no discurso do manual, no intuito de desenvolver a competência enciclopédica dos alunos-leitores.</li></ul>
<p>Negrito</p> <p>Q.1- Todo texto narrativo apresenta uma personagem principal, à qual se dá o nome de <b>protagonista</b>. Quando há uma personagem que se opõe às ações e aos interesses do protagonista, ela é chamada de <b>antagonista</b>. (PL, 2002, p. 35)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Explicitar ou reforçar o significado de certos termos mais técnicos veiculados no discurso do manual, no intuito de desenvolver a competência enciclopédica dos alunos-leitores.</li></ul>
<p>Itálico</p> <p>Q.2- Dos <i>slogans</i> publicitários que seguem, quais se identificam mais com a publicidade antiga, que promovia diretamente o produto, e quais se identificam com a publicidade moderna, que veicula valores? (PL, 2002, p. 181)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Marcar a presença de palavras estrangeiras, assinalando que os termos destacados não são da responsabilidade do locutor, mas atribuídos a outro espaço enunciativo.</li></ul>

Observamos também a presença das aspas para marcar o discurso direto (ver exemplos 46 e 47), criando-se, desse modo, um efeito de sentido de realidade, de autenticidade, pela reprodução “literal” das palavras (ou do pensamento, no caso do exemplo 46) do outro. O discurso citado (tanto o direto quanto o indireto) é, para Maingueneau (1993, p. 85), uma das manifestações mais clássicas da heterogeneidade mostrada marcada.

No item seguinte nos deteremos ao estudo da última marca de heterogeneidade escolhida para análise em nossa pesquisa: a pressuposição.

- **A pressuposição**

Como assevera Lara (2009, p. 6), “embora os pressupostos possam ser questionados e mesmo negados, eles são feitos para não o serem”. A partir de tal afirmação, podemos perceber que o locutor que veicula conteúdos pressupostos em seu discurso mostra, de antemão, sua posição de superioridade em relação ao interlocutor, instaurando o “quadro incontestável no interior do qual a conversação deve necessariamente inscrever-se”, como postula Ducrot (1987, p. 20). Na análise do *corpus*, notamos que o autor do manual faz uso desse recurso, sobretudo para conferir aos enunciados um efeito de objetividade. As perguntas são sempre orientadas para um tipo de resposta desejado, como pudemos observar no item 4.1.1. Vejamos a seguir alguns exemplos de asserções e perguntas que veiculam pressupostos para, em seguida, refletirmos sobre suas características e funções:

ex.49) Q.3- O que podemos fazer para não sermos manipulados pelos anúncios publicitários?  
(PL,2002, p.146)

ex.50) Q.3- Você acha válido e justo haver um único padrão de beleza para todas as pessoas?  
Por quê? (PL,2002, p.233)

ex.51) Q.3- Se a competição social é inevitável, como devemos lidar com ela para não  
sofrermos tanto? (PL,2002, p.102)

ex.52) Q.1- Como conciliar os estudos sem que se percam as fases naturais do  
desenvolvimento humano, como a infância e a adolescência? (PL, 2002, p.167)

No exemplo 49 notamos que enunciado deixa implícito que somos manipulados pelos anúncios publicitários (pressuposto), devendo o aluno/leitor concordar necessariamente com isso para poder dar continuidade à tarefa (responder à questão). Os exemplos 50 e 51 também veiculam os conteúdos pressupostos a) existe um único padrão de beleza para todos, e b) a competição social é inevitável. Em todas essas situações, coloca-se o aluno/leitor em situação de falta de liberdade, já que não lhe são permitidas nem a recusa nem mesmo a dúvida sobre os conteúdos apresentados implicitamente. Acreditamos que a pressuposição, juntamente com as asserções e perguntas modeladoras, assume a função de levar os interlocutores a raciocinar de acordo com um modelo pré-estabelecido, imposto pela escola.

No item seguinte analisaremos as modalidades enunciativas e as marcas de heterogeneidade no discurso do manual italiano *La lampada di Aladino 2*. Como já foi dito, buscaremos, no final deste capítulo, identificar as regularidades e variantes dos dois manuais, com o intuito de montar um quadro com a tipologia de perguntas e asserções neles presentes.

## **3.2 Análise do manual *La lampada di Aladino 2***

### **3.2.1 Identificação e análise das modalidades enunciativas**

- **As asserções e perguntas de decodificação**

Na análise do manual italiano também pudemos observar a presença dessa modalidade de asserções e perguntas que, como sabemos, fixam uma resposta pré-estabelecida, encontrada especificamente no texto dado ao aluno-leitor. Vejamos:

ex.53) Q.1- Quali atti bisogna compiere secondo Tom per fidanzarsi? (LA, 2000, p. 15) (Que ações Tom deve cumprir para namorar?)

ex.54) Q.1- Quali obblighi comporta il fatto di essere fidanzati? (LA, 2000, p. 15) (O fato de estar namorando implica quais obrigações?)

ex.55) Q.1- Che cosa colpisce Kelzia, quando osserva il padre in chiesa? (LA, 2000, p. 20) (O que toca Kezia, quando observa o pai na igreja?)

ex.56) Q.1- Che cosa fa suo padre, quando Kezia ha paura del Baubau? (LA, 2000, p. 20) (O que o pai de Kezia faz, quando ela tem medo do Baubau?)

ex.57) Q.1- Che cosa pensa Kezia del padre, mentre sta a letto vicino a lui? (LA, 2000, p. 20) (O que Kezia pensa do pai, quando está na cama perto dele?)

ex.58) Q.1- In che cosa consiste “la grande prova” a cui Isa viene sottoposto? (LA, 2000, p. 63) (No que consiste “a grande prova” à qual Isa deve submeter-se?)

ex.59) Q.1- Qual era l’unico strumento con cui Isa poteva aiutarsi? (LA, 2000, p. 63) (Qual era o único instrumento com o qual Isa poderia ajudar-se?)

ex.60) Q.1- Che cosa doveva succedere perché la prova venisse considerata superata? (LA, 2000, p. 63) (O que deveria acontecer para que a prova fosse superada?)

ex.61) Q.1- Quanti gradi di temperatura ci sono nel luogo in cui si svolgono i fatti? (LA, 2000, p. 70) (Qual é a temperatura no local onde acontecem os fatos?)

ex.62) Q.1- Quale errore commette l’uomo nel accendere il fuoco? (LA, 2000, p. 70) (Qual é o erro cometido pelo homem ao acender o fogo?)

ex.63) Q.1- Come sono puniti i bugiardi? (LA, 2000, p. 95) (Como os mentirosos são punidos?)

ex.64) Q.1- Come sono puniti i golosi? (LA, 2000, p. 95) (Como os gulosos são punidos?)

Verificamos, a partir desses enunciados, que a localização da informação solicitada pelo autor é quase automática. Assim, no exemplo 56, cabe ao aluno-leitor identificar o conteúdo inscrito no texto – no caso, as atitudes do pai – e reproduzi-lo. A resposta a essa pergunta, nesse exemplo, será “apagou a vela com um sopro, abaixou-se,

levantou a menina com seus braços e a colocou, através do corredor, no grande quarto”<sup>31</sup>. Notamos que, para extrair essas informações do texto, o aprendiz realiza simplesmente uma operação de “reconhecimento”.

- **As asserções e perguntas de análise crítica**

Nessa modalidade de asserções e perguntas, notamos que o aprendiz é levado a posicionar-se criticamente diante do texto a ele apresentado. Em *La lampada di Aladino 2*, assim como no manual brasileiro, elas aparecem com bastante frequência, como mostram os exemplos a seguir:

ex.65) Q.4- Quale aspetto reale della vita familiare è messo in ridicolo da questo racconto? (LA, 2000, p. 28) (Qual aspecto real da vida familiar torna-se ridículo nessa história?)

ex.66) Q.1- Di solito in un racconto giallo viene commesso un delitto di cui alla fine si scopre il colpevole. Che cosa accade, invece, in questo racconto? (LA, 2000, p. 126) (Geralmente em uma história de gênero policial é cometido um crime e, no final, o assassino é revelado. O que acontece, porém, nessa história?)

ex.67) Q.1- Questo articolo non dà solo informazioni su un fenomeno, ma ci propone anche analisi e riflessioni che aiutano a comprenderlo. Di chi sono le analisi e le riflessioni che trovi nel testo? (LA, 2000, p. 491) (Esse artigo não dá somente informações sobre um fenômeno, mas também nos propõe análises e reflexões que nos ajudam a compreendê-lo. De quem são as análises e reflexões que você encontra no texto?)

ex.68) Q.1 - Che cosa significa la frase che conclude il racconto? (LA, 2000, p. 603) (O que significa a frase que conclui essa história?)

ex.69) Q.4 - Per quali altri motivi la televisione può essere considerata benefica o dannosa? Discutetene in classe, mettendo in comune la vostra esperienza di spettatori. (LA, 2000, p.

---

<sup>31</sup> *Spense con un soffio la candela, si chinò, sollevò la bimba fra le braccia e la portò, attraverso il corridoio, nella grade camera da letto.*

495) (Por que outros motivos a televisão pode ser considerada benéfica ou prejudicial? Discutam em sala de aula, socializando as suas experiências como espectadores.

ex.70) Q.5- Conoscendo la conclusione del racconto, possiamo attribuire un significato premonitore alla frase pronunciata da Spalding? (LA, 2000, p. 166) (Conhecendo a conclusão da história, podemos atribuir um significado premonitor à frase pronunciada por Spalding?)

ex.71) Q.5- Questo racconto è stato architettato in modo da tenere il lettore col fiato sospeso facendogli credere che il racconto della ragazzina sia vero. Quando l'autore ci fa capire chiaramente che la storia è falsa? (LA, 2000, p. 177) (Esta história foi criada com o objetivo de manter o leitor com a respiração presa, fazendo-o crer que a história da menina é verdadeira. Quando o autor nos mostra que a história é falsa?)

ex.72) Q.2- Le ultime 20 righe del brano sono molto importanti. Hai capito che cosa significano? Prova a spiegarne brevemente il senso con le tue parole. (LA, 2000, p. 572) (As últimas 20 linhas da história são muito importantes. Você entendeu o que significam? Tente explicar o significado com suas próprias palavras.)

ex.73) Q.3- Il libro da cui il brano è tratto è intitolato *Lessico familiare*. Anche la lettura di queste poche pagine è sufficiente a farti capire perché l'autrice l'abbia intitolato così. Prova a spiegarlo. (LA, 2000, p. 572) (O livro do qual o trecho foi retirado intitula-se *Léxico familiar*. Mesmo a leitura dessas poucas páginas é suficiente para fazer com que você entenda porque a autora lhe deu esse título. Tente explicar o porquê)

ex.74) Q.1- In questo racconto non si rievoca un oggetto, ma “una famiglia di oggetti”, e il filo del racconto è cronologico. Rispondi: Che cosa significa la frase che conclude il racconto? (LA, 2000, p. 603) (Essa história não se remete a um objeto, mas a uma família de objetos, e a linha do tempo é cronológica. Responda: O que significa a frase que conclui a história?)

Notamos que as questões acima demandam um raciocínio mais complexo do aprendiz. Elas exigem do aluno-leitor não apenas interpretação de conteúdos implícitos no texto, mas também a utilização de outros tipos de conhecimentos – como os extratextuais ou

enciclopédicos – para responder às perguntas. Veja-se o exemplo 69, que solicita do aprendiz a capacidade de discutir pontos de vista e defender opiniões (positivas ou negativas) sobre a televisão, desenvolvendo, assim, sua competência de argumentação. Também no exemplo 67, observamos que cabe ao aluno-leitor 1) identificar as análises e reflexões propostas no texto; e 2) assinalar quem as elaborou. Trata-se, pois, de uma atividade que requer uma atitude de avaliação e crítica por parte do aprendiz.

- **As asserções e perguntas de opinião pessoal**

Essa categoria de asserções e perguntas tende a instituir um diálogo entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos em sala de aula, uma vez que propicia o confronto de diferentes opiniões sobre um dado assunto. No manual LA, observamos que alguns temas são abordados com maior frequência, tais como: família, comportamento, medo e mundo moderno. Vejamos:

ex.75) Q.5- Per quale ragione, secondo te, la bambina ruba? (LA, 2000, p. 35) (Por que, em sua opinião, a menina rouba?)

ex.76) Q.5- Secondo te, il racconto ha una conclusione positiva o negativa? Perché? (LA, 2000, p. 56) Em sua opinião, a história tem uma conclusão positiva ou negativa? Por quê?

ex.77) Q.3- Cosa avresti detto o fatto tu al loro posto? (LA, 2000, p. 44) (O que você teria feito ou dito no lugar deles?)

ex.78) Q.4- Ci sono degli aspetti della natura che anche a te fanno paura o hai vissuto qualche brutta esperienza che avesse a che fare con la natura? (LA, 2000, p. 227) (Existem alguns aspectos da natureza que também lhe dão medo ou você já viveu alguma experiência ruim que tivesse relação com a natureza?)

ex.79) Q.3- Ti piace il modo come si conclude il romanzo? Perché? (LA, 2000, p. 250) (Você gosta da forma como o romance acaba? Por quê?)

ex.80) Q.4- Come avevi pensato che si concludesse la vicenda dopo l'omicidio? (LA, 2000, p. 166) (Como você achou que a história terminaria depois do assassinato?)

ex.81) Q.2- Il comportamento degli adulti in questo episodio ti sembra strano e antiquato? O pensi che un episodio di questo tipo potrebbe accadere anche oggi? Confronta la tua opinione con quella dei tuoi compagni. (LA, 2000, p. 203) (Para você, o comportamento dos adultos nesse episódio parece estranho ou antiquado? Ou você pensa que um episódio como esse também poderia acontecer atualmente? Compare a sua opinião com a dos seus colegas.)

ex.82) Q.5- Secondo te, un rapporto fra padre e figli, come quello descritto nel racconto, esiste nella realtà? (LA, 2000, p. 20) Em sua opinião, uma relação entre pais e filhos como a da história existe na realidade?

ex.83) Q.1- Qual è, secondo te, la più brutta esperienza che Mohamed racconta? (LA, 2000, p. 209) (Na sua opinião, qual foi a pior experiência que Mohamed contou?).

Nesses tipos de questões podemos notar que os alunos-leitores são levados a manifestar seu ponto de vista sobre os temas propostos. Essas questões auxiliam a desenvolver nos aprendizes a capacidade de defender suas próprias posições, bem como a de avaliar as opiniões dos outros. Estabelecem uma aproximação entre os alunos e o professor e entre os próprios alunos, mostrando, no cotejo de pontos de vista, que a diversidade é salutar. Cabe ressaltar que perguntas desse tipo não podem ser testadas em sua validade, uma vez que são subordinadas ao ponto de vista, ao posicionamento do aprendiz, que varia em função dos seus conhecimentos – inclusive aqueles adquiridos fora da escola – e experiências. Notamos que o exemplo 78 pede ao aluno que relate sua experiência com fenômenos da natureza, estabelecendo uma ligação entre o que ele aprendeu no/com o texto lido e sua vivência fora da escola, o que lhe permite expressar-se livremente sobre seus medos e angústias.

- **As asserções e perguntas modeladoras**

No que se refere a essa modalidade de perguntas em *La lampada di Aladino*<sup>2</sup>, notamos uma diferença relevante em relação ao manual brasileiro. No livro italiano, os

comandos apresentados para que o aluno obedeça se desdobram em duas categorias: a) os mais restritivos; e b) os menos restritivos, como notaremos nos enunciados a seguir:

ex.84) Q.5- Scegli fra le due affermazioni che seguono quella che ti sembra giusta: (Escolha entre as duas afirmações seguintes a que você considera correta.)

a) Questo racconto è inverosimile perché vi accadono fatti che sono materialmente impossibili, che non si potrebbero assolutamente verificare) (Essa história é inverossímil porque acontecem fatos que são impossíveis de ser concretizados, que não poderiam ser confirmados.)

b) Questo racconto è inverosimile perché il modo di comportarsi dei personaggi non è quello che avrebbero delle persone reali in una situazione simile. (Essa história é inverossímil porque a forma como os personagens se comportam não é aquela como as pessoas reais agiriam em uma situação similar.) (LA, 2000, p. 92)

ex.85) Q.2- A quale scopo può essere stato scritto questo racconto? Scegli, fra i motivi proposti qui sotto, quello che ti pare più giusto. (LA, 2000, p. 95) (Por que razão essa história foi escrita? Escolha, entre as opções abaixo, aquela que você considera correta.)

a) Per togliere a chi legge la paura dell'inferno.(Para tirar do leitor o medo do inferno)

b) Per far riflettere sul fatto che il modo di vivere e di morire potrebbe anche essere diverso dal nostro. (Para fazer refletir sobre o fato de que o modo de viver e de morrer também poderia ser diferente do nosso)

c) Per sostenere che l'inferno esiste solo nella nostra fantasia.(Para sustentar a idéia de que o inferno existe somente na fantasia)

d) Per fare semplicemente ridere un pó. .(Simplesmente para fazer sorrir um pouco)

e) Per togliere l'illusione che nell'aldilà i buoni saranno ricompensati e i cattivi puniti. (Para acabar com a ilusão de que no outro lado os bons serão recompensados e os maus punidos)

ex.86) Q.4- Quale può essere, secondo te, lo scopo del testo che hai letto? Scegli, fra le risposte suggerite, quella o quelle che corrispondono a ciò che pensi. (Qual pode ser, na sua opinião, o objetivo do texto que você leu? Escolha, entre as respostas sugeridas, aquela ou aquelas que correspondem à sua resposta.)

a) Far capire che la vita quotidiana può essere all'improvviso sconvolta da fatti misteriosi e inatesi. (Fazer entender que a vida quotidiana pode ser improvvisamente abalada por fatos misteriosos e não esperados)

b) Suggestire che le macchine hanno qualcosa in comune con gli uomini.(Sugerir que os automóveis têm algo de comum com os homens)

c) Prendere in giro le persone che amano troppo le automobili.(Brincar com as pessoas que amam excessivamente os automóveis)

d) Dire che, quando accadono delle disgrazie che coinvolgono tutti, gli uomini non sono più amici né solidali fra loro. (Dizer que, quando acontecem desgraças que afetam a todos, os homens não são mais amigos nem solidários entre eles)

e) Intrattenere il lettore con una storia che lo faccia evadere della realtà. (Entreter o leitor com uma história que o faça afastar-se da realidade)

f) Un altro scopo (spiega quale) (LA, 2000, p. 108) (um outro objetivo – explique qual é)

ex.87) Q.2- Secondo te, perche Mohamed si è messo a scrivere questo diario? Scegli il motivo che ti sembra più giusto, segnando la casella relativa. (LA, 2000, p. 212) (Em sua opinião, por que Mohamed começou a escrever este diário? Escolha o motivo que você acha correto, marcando com um X sua resposta.)

a) Per aiutarsi a riflettere su quello che gli capita. (Para ajudar-se a refletir sobre o que está acontecendo com ele)

b) Per non dimenticare gli avvenimenti. (Para não se esquecer dos acontecimentos)

c) Per far conoscere a tutti la sua esperienza. (Para mostrar a todos a sua experiência)

d) Per dimostrare che è meglio non venire in un paese straniero. (Para demonstrar que é melhor não ir a um país estrangeiro)

e) Per far capire come ci si sente sperduti e emarginati, essendo stranieri, in Italia. (Para mostrar como a pessoa se sente perdida e isolada, sendo estrangeira, na Itália)

f) Per conservare il senso della propria dignità di fronte a esperienze spesso umilianti. (Para conservar o sentido da própria dignidade ao deparar-se com experiências frequentemente humilhantes)

Ao compararmos o exemplo 86 com os demais, notamos uma diferença essencial: apesar de se tratar de um enunciado modelador, ele dá ao aprendiz a possibilidade de expressar seu ponto de vista para além das opções fornecidas como resposta, mostrando-se, dessa forma, menos restritivo. Isso nos leva a crer que, pelo menos num dado momento, o locutor (os autores do LD italiano) apostou num aluno-leitor mais autônomo, ou seja, alguém que, não concordando com as opções previamente dadas, tem a liberdade de manifestar sua própria opinião. Esse fenômeno, como dissemos, não foi observado no manual brasileiro, no qual as questões ditas de múltipla escolha são “fechadas”, não permitindo a discordância do aluno em relação ao que lhe é dado escolher como resposta.

A partir da análise do manual de Mandelli & Roviada, pudemos notar a presença das relações de força e pedido entre locutor e interlocutor, assim como no manual brasileiro. Constatamos também que o manual italiano apresenta um diferencial em relação ao *Português: linguagens, 7ª série* no que se refere a) ao formato das asserções e perguntas modeladoras e de opinião pessoal; e b) na distribuição das asserções e perguntas no manual como um todo:

### QUADRO 9

Distribuição das relações instituídas entre locutor e interlocutor no discurso do manual *La lampada di Aladino 2*

Tipo de relação:	Posição assumida pelo locutor	Modelo de asserções e perguntas:
Relação de força	➤ Superioridade	➤ modeladoras (mais restritivas e menos restritivas)
Relação de pedido	➤ Inferioridade <sup>32</sup>	➤ de opinião pessoal (temas recorrentes: família, comportamento, medo e mundo moderno) ➤ de análise crítica ➤ de decodificação

Segue o gráfico quantitativo das questões (asserções e perguntas) em LA:

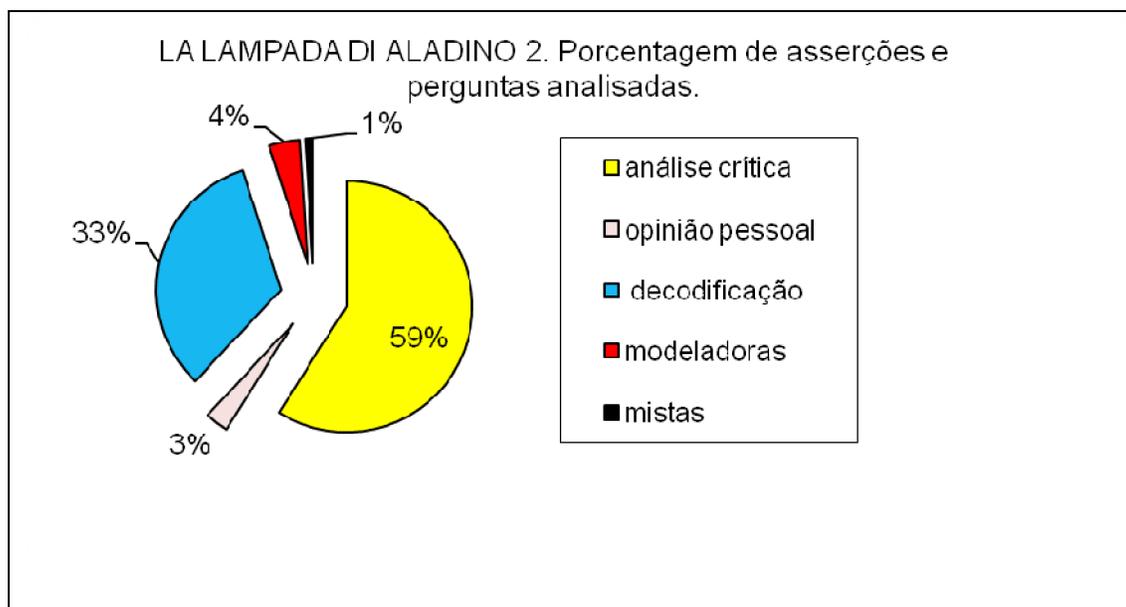


GRÁFICO 3 - Comparação dos tipos de asserções e perguntas presentes no manual *La lampada di Aladino 2*

Os dados acima revelam que, no manual LA, assim como em PL, as asserções e perguntas de análise crítica são aquelas que apresentam maior recorrência (59%), o que deixa

<sup>32</sup> Sobre a relação superioridade/inferioridade, ver nota 27.

claro o intuito dos autores em desenvolver o raciocínio crítico dos aprendizes. No entanto, diferentemente do manual brasileiro, o segundo modelo mais frequente são as asserções e perguntas de decodificação (33% contra 8% do manual brasileiro), ou seja, as questões que solicitam que o aluno-leitor extraia informações explícitas na superfície textual. Quanto aos demais tipos, *La Lampada di Aladino 2* apresenta um percentual muito próximo de asserções e perguntas modeladoras, de opinião pessoal e outras\ou mistas (3%, 4% e 1%), destoando novamente do manual brasileiro em que as perguntas de opinião pessoal são mais recorrentes (19% contra apenas 4% do manual italiano).

Antes de apresentar nossas considerações sobre a(s) imagem(ns) do aluno-leitor construídas no manual de *Mandelli & Rovida*, lançaremos nosso olhar para as marcas de heterogeneidade nele presentes.

### 3.2.2 Explorando o discurso e suas “vozes”

- as paráfrases

Conforme observamos no capítulo 2, sob a ótica de Ribeiro (2002, p. 1), parafrasear nem sempre significa estipular sentidos, mas sim abrir-se à possibilidade do novo. Esse “novo”, ao qual a autora se refere, caracteriza-se como os saberes construídos pelo locutor – que atribui a si mesmo o *status* de alguém capaz de dominar os signos – que serão apresentados a um interlocutor. O interlocutor, por sua vez, deve concordar com o posicionamento do locutor, com o “contrato” estabelecido entre eles; do contrário a comunicação tende a falhar. Vejamos abaixo as paráfrases apresentadas no manual italiano:

ex.88) Q.2- Il gatto era “vivo soltanto perché era stato capace di usare il proprio ingegno”, cioè era riuscito a farsi capire e accettare dagli esseri umani. (LA, 2000, p. 596) (O gato estava “vivo somente porque tinha sido capaz de usar a própria inteligência”, isto é, conseguiu fazer-se entender e ser aceito pelos seres humanos.)

ex.89) Q.2- Evidenzia i passi in cui il testo di questa seconda lettera diventa “lirico”, esprime cioè immagini e pensieri che appartengono più alla poesia che alla prosa. (LA, 2000, p. 596) (Evidencie as passagens nas quais o texto dessa segunda carta torna-se “lirico”, ou seja exprime imagens e pensamentos que pertencem mais à poesia do que à prosa.)

ex.90) Q.2- In molti passi del testo si riscontra una vena di ironia, cioè un modo scherzoso di trattare le cose serie. Evidenzia a margine almeno uno di questi. (LA, 2000, p. 582) (Em muitas passagens do texto é evidenciada uma carga de ironia, ou seja, um modo brincalhão de tratar as coisas sérias. Evidencie nas margens pelo menos um desses modos).

Podemos notar que essas paráfrases estabelecem uma relação de equivalência entre dois enunciados ou termos, buscando induzir, de certa forma, a interpretação do aluno. Por exemplo, “ser capaz de usar a própria inteligência” e “conseguir fazer-se entender e ser aceito pelos seres humanos” (exemplo 88) não se equivalem *a priori*: sua equivalência é instituída no/pelo próprio texto. Veja-se que “ser capaz de usar a própria inteligência” poderia instaurar outras correspondências como: *conseguir resolver problemas, ser capaz de persuadir os outros* etc. Nessa perspectiva, a única alternativa oferecida ao leitor é aceitar a interpretação dada pelo locutor.

Já no exemplo 90 a equivalência entre “ironia” e “um modo brincalhão de tratar as coisas sérias” é, no mínimo questionável, uma vez que a piada também se presta a esse papel. Além disso, a ironia tem um viés crítico e depreciativo que a definição acima não contempla, levando o aluno-leitor a uma noção limitada do que seja ironia. Segundo Ferreira (1975, p. 785), a ironia pode ser definida como “modo de exprimir-se que consiste em dizer o contrário daquilo que se está pensando ou sentindo, ou por pudor em relação a si próprio ou com intenção depreciativa e sarcástica em relação a outrem”. Nenhum desses aspectos é contemplado na paráfrase de ironia feita pelo locutor.

- **as palavras entre aspas (ou destacadas)**

Na investigação do manual *La lampada di Aladino 2*, notamos que, assim como em Cereja & Magalhães, os itálicos são empregados no lugar das aspas, podendo assumir as mesmas funções desempenhadas por elas.

Exemplos de utilização de aspas:

ex.91) Q.1- Durante il viaggio in treno, però, Joe fa molte cose che i genitori non approverebbero. Quali “trasgressioni” compie Joe? (LA, 2000, p. 152) (Durante a viagem de trem, porém, Joe faz muitas coisas que os pais não iriam aprovar. Quais “transgressões” Joe realiza?)

ex.92) Q.4- Quello descritto in queste pagine è un “rito di iniziazione”. Con questa espressione si intende la prova che un giovane deve superare per essere considerato membro adulto di una comunità. (LA, 2000, p. 63) (O que foi descrito nessas páginas é um “rito de iniciação”. Essa expressão nos remete à prova que um jovem deve superar para ser considerado membro adulto de uma comunidade).

ex.93) Q.1- Quale personaggio, normalmente presente nei gialli “classici”, manca in questo racconto? (LA, 2000, p. 160) (Qual personagem, normalmente presente nas histórias de gênero policial “clássicas”, falta nessa história?)

ex.94) Q.3- Perché il racconto può essere considerato un “giallo”? (LA, 2000, p. 152) (Por que a história pode ser considerada um “gênero policial”?)

Exemplos de utilização de itálicos<sup>33</sup>:

ex.95) Q.1- Perché invece di scrivere “bellezza” in italiano si è scelto di scrivere *beauté* in francese? (LA, 2000, p. 547) (Por que ao invés de escrever “beleza” em italiano foi feita a escolha de escrever *beauté* em francês?)<sup>34</sup>

No quadro a seguir, apresentamos os papéis assumidos pelos fenômenos em foco (aspas e itálicos) no discurso do manual italiano:

<sup>33</sup> Nesse manual observamos a ausência de negritos nas asserções e perguntas sobre os textos dados para leitura. Entretanto, esse fenômeno está bastante presente nos itens denominados *scheda* (ficha), que antecedem os textos, apresentando observações e comentários do autor sobre as propostas de leitura que serão apresentadas.

<sup>34</sup> Lembramos que esse tipo de pergunta pode ser classificada como *híbrida*, uma vez que associa dois fenômenos distintos de heterogeneidade dos discursos: os itálicos e as aspás.

QUADRO 10  
Os fenômenos *aspas e itálico* e suas respectivas funções no manual  
*La lampada di Aladino 2*

Marcas de alteridade discursiva	Funções mais recorrentes no contexto enunciativo
<p>Aspas</p> <p>Q.4- Scrivi il nome del personaggio che si diverte a fare “il duro” con l’amico (LA, 2000, p. 56) (Escreva o nome do personagem que se diverte fazendo o papel de “valentão” para o amigo)</p> <p>Q.4- Quello descritto in queste pagine è um “rito di iniziazione”. Con questa espressione si intende la prova che un giovane deve superare per essere considerato membro adulto di una comunità. (LA, 2000, p. 63) (O que foi descrito nessas páginas é um “rito de iniciação”. Essa expressão nos remete à prova que um jovem deve superar para ser considerado membro adulto de uma comunidade).</p>	<p>❖ Marcar a presença de outro registro de língua, na maioria das vezes coloquial, ajudando o aprendiz em sua atividade interpretativa</p> <p>Explicitar ou reforçar o significado de certos termos mais técnicos veiculados no discurso do manual, no intuito de desenvolver a competência enciclopédica dos alunos-leitores (mais recorrente)</p>
<p>Itálico</p> <p>Q.1- Che rapporto c’è fra i visi fotografati e la scritta <i>United Colors?</i> (LA, 2000, p. 547) (Qual é a relação entre os rostos fotografados e a escrita <i>United Colors?</i>)</p>	<p>❖ Marcar a presença de palavras estrangeiras, assinalando que os termos destacados não são da responsabilidade do locutor, mas atribuídos a outro espaço enunciativo.</p>

Como assevera Maingueneau (1997, p. 91), as aspas estabelecem “um jogo sutil com as expectativas do leitor”. Caso o leitor não possua os saberes esperados põe-se em risco o diálogo entre locutores e interlocutores. Os exemplos apresentados mostram-nos que esse “jogo” não é instituído apenas pelas palavras entre aspas, mas também pelos itálicos, que evidenciam as “flutuações” presentes no discurso didático.

- **a pressuposição**

Como vimos anteriormente, nos dizeres de Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 404), os pressupostos se prestam a múltiplas formas de “manipulação”. Eles podem ser utilizados como formas de “atenuar” uma informação que não interessa ao locutor, veiculando-a de maneira branda; podem caracterizar-se como uma forma de o locutor manifestar uma crença com a qual não se solidariza, mas que é tida como válida pela opinião pública etc. (MAINGUENEAU, 1996, p. 101); ou, ainda, conforme Fiorin (*apud* LARA, 2009, p. 6), podem ser empregados para fazer com que o interlocutor torne-se cúmplice de um dado posicionamento, sem permitir-lhe a recusa. Essa última função foi predominante nos enunciados que apresentam conteúdos pressupostos no manual de Mandelli & Rovida. Seguem exemplos:

ex.96) Q.5- Rifletti sui personaggi del racconto e spiega per iscritto quale di essi ti è risultato più simpatico e per quali ragioni.(LA, 2000, p. 127) (Reflita sobre os personagens da história e explique por escrito qual deles você mais gostou e as razões da escolha.)

ex.97) ex.) Q.4 - Quali sono i primi elementi che ci fanno capire che il testo, più che impaurire, vuol far sorridere? (LA, 2000, p. 190) (Quais são os primeiros elementos que nos fazem perceber que o texto, mais do que dar medo, quer fazer com que o leitor sorria?)

A função, assumida pelos pressupostos, de induzir o aluno-leitor a realizar a interpretação desejada pela escola é retratada claramente no exemplo 96. Notamos que o interlocutor é obrigado a aceitar o que o locutor (autores do LD em conjunto) diz, sem questionamento ou discordância, não lhe cabendo admitir que não gostou de nenhum

personagem, o que, evidentemente, é uma possibilidade a ser considerada quando se quer formar um leitor-crítico. Isso porque, se ele gostou “mais” de um, é porque gostou “menos” dos outros, mas, de toda forma, gostou deles, ou seja, a ênfase recai sobre (gostar) mais ou menos, mas não sobre gostar ou não gostar. Seria diferente se o locutor dissesse, por exemplo: “Você gostou de todos os personagens da história? Se a resposta for sim, diga de qual gostou mais.”.

No próximo item, analisaremos as regularidades e as variantes no discurso dos dois livros didáticos, tendo em vista as categorias investigadas até agora. Buscaremos cotejar as atividades de leitura (asserções e perguntas sobre os textos lidos) propostas em ambos, a fim de chegar à(s) imagem(ns) do aluno-leitor projetada(s) em cada um deles, verificando se essas imagens corroboram a hipótese de que a forma como são abordadas as atividades de leitura no livro didático – base do processo de ensino-aprendizagem nos dois países – podem explicar o maior sucesso dos alunos/leitores italianos em relação aos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais.

### **3.3 Regularidades e variantes presentes nos manuais analisados**

No capítulo 1, no qual investigamos as orientações dadas pelos documentos oficiais da educação brasileiros e italianos sobre a forma como a leitura deve ser trabalhada em sala de aula, pudemos notar que ambos destacaram a importância do desenvolvimento: 1) de práticas de compreensão de textos não restritas apenas à decodificação (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 70); e 2) de atividades de leitura que visem à discussão sobre os textos apresentados, de forma que o aprendiz seja capaz de reconhecer e se manifestar sobre o ponto de vista do locutor. (INDICAZIONI PER IL CURRICULUM, 2007, p. 28). A partir desses dizeres, constatamos que os dois documentos, tomados como referência para o ensino, destacam a importância da formação de leitores realmente competentes em leitura.

Vimos também, a partir da análise de algumas avaliações realizadas em nível nacional e internacional, que os alunos brasileiros apresentam um desempenho muito baixo no que se refere às atividades de leitura e produção de textos, sobretudo em comparação com os aprendizes italianos. Esse fato nos fez levantar a hipótese de que as estratégias de ensino e as atividades de leitura propostas pelo manual italiano seriam mais eficazes se comparadas às do LD brasileiro. Uma segunda hipótese que levantamos foi a de que as competências requeridas dos alunos brasileiros durante os trabalhos com leitura na escola são inadequadas para o

desenvolvimento do seu raciocínio crítico, não seguindo, de certa forma, as indicações dos PCNs.

Na investigação das hipóteses apresentadas na Introdução, as categorias escolhidas para a análise apresentaram-se como ferramentas extremamente úteis, por nos permitirem relacionar as modalidades enunciativas e as marcas da heterogeneidade mostrada, com as imagens – ou representações – do aluno-leitor projetadas nos livros didáticos. Nos itens seguintes, focaremos a forma como essa relação se apresentou a partir do que nossos dados de análise revelaram.

### **3.3.1. Os modelos de asserções e perguntas e a modalização nos dois manuais**

Conforme observamos anteriormente, na busca de apreender a(s) imagem(ns) dos aprendizes no contexto didático, utilizamos a teoria proposta por Charaudeau (1992), buscando analisar o tipo de relação instituída entre o locutor e o interlocutor (força ou pedido) e identificar o formato das asserções e perguntas presentes no *corpus* da presente pesquisa.

Ao compararmos os dois manuais, notamos que, em ambos, o tipo de asserção de análise crítica é predominante em relação às demais: no manual brasileiro, elas somam 59% e no italiano, 63%. Esses dados nos levam a crer que existe um trabalho de estímulo do raciocínio crítico sendo realizado por meio do livro didático, de forma que os alunos exercitem atividades de avaliação e julgamento acerca dos textos dados para leitura. A grande recorrência desse formato de asserções e perguntas evidencia a projeção, em ambos os manuais, da imagem de um aluno “problematizador”, contestador e crítico.

Um outro ponto importante que percebemos ao comparar os dois manuais foi a maior recorrência de asserções e perguntas de opinião pessoal no manual brasileiro – totalizando 19% – em relação ao LD italiano – que apresenta apenas 4% do total. Essas informações parecem apontar para uma tentativa mais recorrente de aproximação do universo dos alunos em *Português: Linguagens 7ª série*. No que se refere às questões de decodificação, sua recorrência é maior no manual italiano (33%) do que no manual brasileiro (apenas 8%). Esses resultados nos levam a crer que os autores de *La lampada di Aladino 2* consideraram relevantes as práticas de identificação de informações explícitas nos textos, talvez como ponto

de partida para as questões mais complexas, e que não dão muita importância às perguntas de opinião pessoal, ao contrário do que acontece no manual brasileiro.<sup>35</sup>

Cabe ressaltar que os dados sobre as asserções e perguntas modeladoras na comparação dos dois manuais foram aqueles que mais chamaram a nossa atenção. Elas projetam a imagem de um aprendiz “repetidor” (já que se limita a repetir a opção que lhe foi dada pelo outro/locutor) e dependente, que não consegue caminhar com as próprias pernas, uma vez que depende de opções fornecidas pelo locutor para responder a uma dada questão. Todavia, apesar de os dois manuais apresentarem um percentual bastante aproximado – 3% em *La lampada di Aladino 2*, e 6% em *Português: linguagens* – o primeiro livro parece ser menos restritivo, tendo em vista que, em pelo menos um momento, foi dada ao aprendiz a opção de expressar seu posicionamento, indo além das alternativas propostas pelo locutor.

A pesquisa sobre as modalidades enunciativas presentes no *corpus*, que estabelecem as relações entre o locutor – autores do manual – e os interlocutores – aprendizes, deixou claro que tanto em Mandelli & Rovida, quanto em Cereja & Magalhães, a relação de força predomina nas asserções e perguntas modeladoras. Como vimos, essa relação destaca a posição de superioridade assumida pelo locutor, que se reafirma, assim, conforme Lara (2004, p. 164), como o representante legítimo da instituição escolar e do seu discurso. Quanto aos demais tipos, embora eles aparentem dar maior autonomia ao aluno para responder, colocando o locutor numa posição de inferioridade (ou de menor superioridade), essa “liberdade” se dissolve, por exemplo, quando o aluno é obrigado a ter uma opinião sobre uma dada questão ou a responder numa dada direção mais ou menos previsível, como ocorre no já citado exemplo:

18) Q.3- Em sua opinião, as mulheres devem ganhar um salário igual ao dos homens? Por quê? (PL, 2002, p. 21)
--

No item seguinte, explicitaremos os dados obtidos ao investigarmos as marcas de heterogeneidade do discurso.

---

<sup>35</sup> Marcuschi (2002), ao realizar uma pesquisa sobre os tipos de perguntas encontradas em uma amostra de 25 manuais didáticos de ensino médio e fundamental, faz uma crítica às perguntas em que é permitido todo tipo de resposta (aqui chamadas questões “de opinião pessoal”). O autor afirma que “elas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade”. Nesse caso, “a ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para resposta”. (2002, p. 55). Com base no estudo citado, acreditamos poder afirmar que as asserções e perguntas de “opinião pessoal” não exigem uma reflexão mais acurada ou um posicionamento crítico a respeito do texto lido, o que talvez explique a pouca importância que lhes é dada no manual italiano (apenas 4%), contra 19% do manual brasileiro.

### 3.3.2 Os manuais didáticos e suas “vozes”

Na análise das marcas de heterogeneidade, pudemos constatar que, nas atividades de compreensão textual, os três fenômenos observados – paráfrases, pressuposição e aspas (ou palavras destacadas) – apresentam funções equivalentes, como notamos nos quadros 8 e 10 - itens 3.1 e 3.2. Observamos que, no discurso dos dois manuais, os marcadores de pressuposição se prestam a induzir o aluno-leitor a realizar a interpretação desejada pela escola, uma vez que as informações implícitas (pressupostas) nas asserções e perguntas não deixam margem ao questionamento ou à discussão – são tidas como aceitas pelo locutor e pelo interlocutor –, o que leva este a raciocinar de acordo com um modelo pré-estabelecido. Sobre as funções das paráfrases, percebemos que elas parecem auxiliar os aprendizes a interpretar o sentido de certos termos, apresentando-os em uma linguagem mais clara e acessível, mas, por outro lado, instituindo equivalências no/pelo discurso (algumas inclusive questionáveis) que não cabe ao aluno contestar, sob pena de impedir a continuidade da atividade.

É relevante destacar que o fenômeno que apresentou diferenças mais significativas na comparação entre os dois manuais foram as aspas. Os dados coletados evidenciaram uma maior recorrência das aspas que assinalam o registro coloquial em *Português: Linguagens 7ª série*. Já as aspas de vocabulário técnico sobressaem em *La lampada di Aladino 2*. Essas informações nos levam a crer que o manual italiano projeta em seu discurso a imagem de um aluno que possui uma carga maior de leitura (capaz, portanto, de lidar melhor com termos técnicos), ao passo que o manual brasileiro cria a imagem de um aluno de que é preciso se aproximar, utilizando a sua (do aluno) linguagem.

Nos dois quadros que seguem apresentaremos a sínteses das imagens do aluno-leitor apreendidas no *corpus* de nossa pesquisa:

QUADRO 11  
Tipologia de perguntas e asserções e papel dos modalizadores nos manuais analisados<sup>36</sup>

Modelo de asserções e perguntas:	O que solicitam do aprendiz	Exemplos	Modalidades enunciativas	Imagens projetadas do aluno-leitor	Distinção do entre dois manuais
1) modeladoras	Apresentam-se	Qual dos itens	Atos	Projeção de um	Mais

<sup>36</sup> Conforme observamos, para proceder a essa categorização, baseamo-nos em duas tipologias de questões, uma elaborada por Santos (2009) e a outra por Marcuschi (2002), além de assumirmos as contribuições de Charaudeau (2008).

	como um comando, uma instrução, que o aluno deve seguir.	abaixo sintetiza melhor as idéias do texto? (PL,2002, p.232) Scegli fra le due affermazioni che seguono quella che ti sembra giusta: (LA, 2000, p.92) (Escolha entre as duas afirmações seguintes a que você considera correta)	alocutivos que instauram uma relação de força	aluno repetidor, dependente”	restritivas no manual brasileiro.  Mais e menos restritivas no manual italiano.
2) de opinião	Levam o aprendiz a manifestar seus pontos de vista sobre temas atuais e/ou polêmicos, como: comportamento, mundo moderno, aparência, juventude/velhice, liberdade, medo e consumismo.	Para você, o que é a liberdade? (PL, 2002, p.116) Ti piace il modo come si conclude il romanzo? Perché? (LA, 2000, p.250) (Você gosta da forma como o romance acaba? Por quê?)	Atos alocutivos que instauram uma relação de pedido	Projeção de um aluno opinativo	Mais e menos restritivas no manual brasileiro.
3) de análise crítica	O aprendiz deve posicionar-se de forma crítica em relação às asserções e perguntas apresentadas.	Pode-se dizer que o texto critica a influência dos meios de comunicação sobre o comportamento das pessoas? Por quê? (PL, 2002, p. 145) Che cosa significa la frase che conclude il racconto? (LA, 2000, p. 603) (O	Atos alocutivos que instauram uma relação de pedido	Projeção de um aluno problematizador	Nenhuma

		que significa a frase que conclui essa história?)			
4)de decodificação	Ao aluno não é solicitada uma reflexão mais profunda sobre o texto dado. Limitam-se à extração de informações explícitas na superfície textual.	O que as pessoas temiam? (PL, 2002, p. 35) Qual era l'unico strumento con cui Isa poteva aiutarsi? (LA, 2000, p. 63) (Qual era o único instrumento com o qual Isa poderia ajudar-se?)	Atos alocutivos que instauram uma relação de pedido	Projeção de um aluno identificador/ decodificador”	Nenhuma

## QUADRO 12

Síntese das marcas de heterogeneidade presentes no *corpus* selecionado

Marcas de heterogeneidade do discurso	Principal função no livro didático	Exemplos	Imagens projetadas do aluno-leitor	Distinção entre os dois manuais
1) paráfrases	Apresentam uma linguagem mais próxima dos aprendizes, tornando mais fácil a apreensão do significado de certos termos. Estabelecem uma relação de equivalência entre dois enunciados ou termos, induzindo, de certa forma, a interpretação.	Epígrafe é uma citação – ou seja, um trecho da obra de outro autor – que serve de tema ou inspiração para determinada obra que se inicia... (PL, 2002, p. 208 ) In molti passi del testo si riscontra una vena di ironia, cioè un modo scherzoso di trattare le cose serie... (LA, 2000, p. 582) (Em muitas passagens do texto	Aluno dependente de “esclarecimentos”	O manual italiano, ao estabelecer a relação de equivalência entre os enunciados/ termos, parece direcionar o aluno para interpretações mais subjetivas..

		é evidenciada uma carga de ironia, ou seja um modo brincalhão de tratar as coisas sérias...).		
2) pressuposição	Fazem com que o interlocutor aceite as informações que lhe são passadas de forma implícita pelo locutor, sem questioná-las.	O que podemos fazer para não sermos manipulados pelos anúncios publicitários? (PL, 2002, p. 146) Rifletti sui personaggi del racconto e spiega per iscritto quale di essi ti è risultato più simpatico e per quali ragioni.(LA, 2000, p. 127) (Refleta sobre os personagens da história e explique por escrito qual deles você mais gostou e as razões da escolha.)	Aluno cúmplice	Nenhuma
3) aspas e palavras destacadas			Aluno que possui uma carga maior de leitura (no manual italiano). Aluno de cuja linguagem é preciso de aproximar (no manual brasileiro)	No manual brasileiro, maior recorrência das aspas de registro coloquial. No manual italiano predominam as aspas de vocabulário técnico

A partir da leitura do quadro 12, notamos que as asserções e perguntas sobre os textos dados para leitura parecem apontar para a existência de dois perfis antagônicos de aprendizes: por um lado, as atividades de leitura projetam a imagem de um aprendiz contestador, crítico, que reflete sobre o que lê e que opina sobre assuntos atuais e/ou polêmicos – ou seja, um “aluno problematizador”; por outro, elas constroem a representação de um aprendiz que segue comandos e que se limita a encontrar no texto as informações solicitadas, portanto, um “aluno repetidor”, “dependente” ou, então, meramente “identificador” do que se pede.

No que se refere ao manual italiano, observamos que, em certos momentos, a esse “aluno repetidor” é dada a possibilidade de manifestar-se em asserções e perguntas menos restritivas. Esse fato nos leva a considerar que o discurso desse manual apresenta, de certa forma, estratégias e atividades de leituras menos impositivas se comparadas às do manual brasileiro.

O segundo quadro, por sua vez, faz com que notemos que o manual italiano projeta a imagem de um aprendiz que possui uma carga maior de leitura, em comparação com o aluno brasileiro. Percebemos que essa representação é construída no momento em que os autores de *La lampada di Aladino 2* antecipam a capacidade de interpretação de seu aluno-leitor, apresentando um vocabulário mais técnico em seu discurso, marcado nas palavras entre aspas. Já os autores do LD brasileiro empenham-se mais na aproximação com o aluno, introduzindo termos de um registro mais coloquial e, portanto, mais familiar a esse aluno.

A partir dessas constatações, chegamos às seguintes conclusões:

1) A hipótese de que as estratégias de ensino e as atividades de leitura propostas pelo manual italiano seriam mais eficazes se comparadas às do LD brasileiro foi apenas parcialmente comprovada, visto que as asserções e perguntas modeladoras em *La lampada di Aladino 2* parecem ser menos restritivas do que as do manual brasileiro, dando ao aluno a oportunidade de manifestar-se para além das opções fornecidas pelo locutor. Embora essa diferença seja pequena, ela existe e não pode ser descartada. Quanto aos demais tipos, não há discrepância entre os dois LDs. Por exemplo, as questões que envolvem crítica apresentam percentuais muito próximos, com uma pequena vantagem para *Português: Linguagens* (7ª. série). Já quanto ao uso das aspas, como vimos no quadro 12, o manual italiano parece apostar num aluno com maior carga de leitura. Isso pode ser um indicador de que os leitores italianos seriam mais proficientes e competentes do que os brasileiros, mas, evidentemente, não explica, por si só, o sucesso e o insucesso de uns e outros em avaliações como o SAEB.

2) Já a hipótese de que as competências requeridas dos alunos brasileiros durante os trabalhos com leitura são inadequadas para o desenvolvimento do seu raciocínio crítico não pode ser comprovada, dado que o percentual de asserções e perguntas de análise crítica em ambos os manuais é bastante próximo – na faixa entre 59% e 63% –, como assinalamos em 1). Além disso, correspondem a mais da metade do total das questões sobre leitura nos dois manuais. A predominância dessas perguntas parece indicar que um esforço tem sido feito para formar alunos capazes de refletir e de posicionar-se criticamente diante dos textos que lhes são apresentados.

Diante do que foi exposto, acreditamos que seja necessária uma investigação mais profunda que traga resultados mais significativos para explicar por que os alunos brasileiros têm dificuldades de leitura, amplamente reveladas nas avaliações nacionais e internacionais, distanciando-se, nesse sentido, do alunado italiano, já que dois dos livros didáticos mais utilizados em ambos os países não apresentam tantas e tão relevantes diferenças que justifiquem desempenhos tão discrepantes.

Passaremos, portanto, às considerações finais de nossa pesquisa, buscando formular novas hipóteses para explicar a situação descrita, a partir dos resultados obtidos na presente pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo dedicou-se à análise das asserções e perguntas sobre os textos dados para leitura em manuais didáticos italianos e brasileiros, tendo como objetivo central investigar a(s) imagem(ns) do aluno-leitor neles projetada(s). Buscamos examinar as semelhanças e diferenças relacionadas ao modelo de ensino de leitura adotado no Brasil e na Itália e ao perfil do aluno-leitor que subjaz a esse modelo, a partir das hipóteses de que:

- 1) as estratégias de ensino e as atividades de leitura propostas pelo manual italiano seriam mais eficazes se comparadas às do LD brasileiro;
- 2) as competências requeridas dos alunos brasileiros durante os trabalhos com leitura são inadequadas para o desenvolvimento do seu raciocínio;

Conforme afirmamos na introdução, nossas hipóteses foram formuladas a partir da análise de dois importantes sistemas de avaliação em grande escala – *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)* e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – que revelam que o nível de leitura dos alunos brasileiros está muito aquém daquele que se atribui aos alunos italianos.

O cotejo das atividades de leitura presentes em ambos os manuais – com foco nas modalidades enunciativas e marcas de heterogeneidade discursiva – permitiu-nos elaborar um quadro com a tipologia das asserções e perguntas dos textos analisados. Essa tipologia apresentou quatro tipos recorrentes de questões apresentadas abaixo no quadro:

### QUADRO 13

Síntese das asserções e perguntas encontradas nos manuais analisados

<b>Modelo de asserções e perguntas:</b>	<b>O que solicitam do aprendiz</b>
1) modeladoras	Apresentam-se como um comando, uma instrução a ser seguido(a).
2) de opinião	Levam o aprendiz a manifestar seus pontos de vista sobre temas atuais e/ou polêmicos.
3) de análise crítica	Fazem com que o aprendiz se posicione criticamente em relação às questões apresentadas.
4) de decodificação	Limitam-se à extração de informações explícitas na superfície textual.

Como já foi dito na seção referente à discussão dos resultados, observamos que os dados obtidos evidenciaram a predominância de asserções e perguntas de análise crítica nos dois manuais (63% no brasileiro e 59% no italiano), revelando, pois, – em ambos – uma tendência a priorizar a formação de aprendizes críticos e questionadores diante dos textos propostos para leitura. No que se refere aos demais tipos de questões, notamos que não há discrepâncias entre o manual italiano *La Lampada di Aladino* e o manual brasileiro *Português Linguagens*. Dessa forma, notamos que os dois manuais não apresentam diferenças tão relevantes para justificar o mau desempenho em leitura dos alunos brasileiros quando comparados aos italianos em avaliações internacionais.

Diante da não-comprovação de nossas hipóteses (já que apenas uma pôde ser parcialmente corroborada), somos levados a propor novas hipóteses: uma delas seria a de que os professores brasileiros não estão suficientemente preparados – ou estão pouco preparados – para implementar as atividades propostas nos livros didáticos; a outra, a de que a imagem do aluno/leitor “ideal” projetada no LD está muito distante do aluno/leitor “real” de nossas escolas. Essas hipóteses, evidentemente, não se excluem.

A percepção desse frágil cenário educacional remete a um fenômeno que tem seu início nos anos 1950/1960, período em que uma grande massa de alunos, advindos das camadas populares, ingressa na escola. Conforme assevera Soares (2002, p. 165), nesse período

[...] começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores – nos anos 60, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário.

Após a ampliação do acesso à educação, ocorreu, conforme a autora (SOARES, 2002, p. 165), a necessidade de recrutamento de um grande número de professores. Tal recrutamento, pouco seletivo, conduziu a um rebaixamento salarial e também a precárias condições de trabalho. Nesse período, os docentes que atuavam nas salas de aula não dispunham das ferramentas de trabalho adequadas para exercer a função e, muitas vezes, não possuíam nem mesmo a formação adequada para o cargo.

Como vimos no capítulo 1, um dos grandes desafios dos gestores do ensino é promover a capacitação dos professores – antigos e novos – que atuam nas escolas, tendo em vista que a formação desses profissionais gera uma melhoria direta na qualidade do sistema educacional. Podemos supor, nesse caso, que o profissional italiano é mais bem preparado do

que o brasileiro, sendo inclusive mais valorizado do ponto de vista de salários e condições de trabalho.

Um aspecto que parece corroborar esse ponto de vista concerne exatamente ao livro didático. O manual do professor, tal como o conhecemos hoje, surgiu, em nosso país, nos anos 1960-1970, época do advento dos livros didáticos modernos. De acordo com Soares (2002, p. 168-169), a coleção *Estudo dirigido de português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, publicada em 1971, é uma das primeiras (se não a primeira) a oferecer aos professores o “seu” livro, com explicitação de objetivos, orientações metodológicas, sugestões de atividades e – o que seria impensável até os anos 1960<sup>37</sup> – as respostas dos exercícios. No entender da autora, a instituição do Livro do Professor, tendência que se vinha anunciando nos livros didáticos, desde os anos 1950, decorreu de fatores como o rebaixamento salarial, o processo de depreciação da função docente e, conseqüentemente, as precárias condições de trabalho do professor – somadas, muitas vezes, a uma formação deficitária – que o obrigaram a buscar, cada vez mais, estratégias de facilitação de sua atividade, entre elas, a de transferir para o livro didático a tarefa de preparar aulas, elaborar exercícios e fornecer respostas.

Em síntese: faltam ainda ao professor brasileiro, por razões sociais, econômicas e, sobretudo, políticas, as condições (de formação e de trabalho) que lhe permitam assumir de forma autônoma, a responsabilidade e a tarefa de formar o aluno, definindo ele mesmo sua metodologia de ensino, formulando e propondo ele mesmo os exercícios e questões; o autor do livro didático passa a assumir tal responsabilidade e essa é a tarefa que os próprios professores passam a esperar dele. Lembramos que, diferentemente do LD brasileiro, o LD italiano não traz um manual do professor, o que sugere um docente mais autônomo e, conseqüentemente, mais bem preparado para lidar com a formação de alunos-leitores, vertente que nos interessa aqui.

Por outro lado, o alunado que passou a frequentar os bancos escolares em meados do século XX estava muito distante do “perfil” de aluno ideal. Apesar disso, a escola não adaptou seus métodos e materiais a esse público, o que causou uma grande quantidade de repetências e evasões, situação que ainda hoje, praticamente meio século depois, ainda não foi solucionada. No caso da Itália, um país dito de primeiro mundo, talvez o aluno/leitor ideal

---

<sup>37</sup> Basta pensarmos, por exemplo, em livros como a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (1ª edição em 1895; última edição – 43ª – em 1969), que pressupunham um professor autônomo, logo, livre para planejar e executar suas aulas de Português, tendo como material didático apenas uma coletânea de textos (cf. SOARES, 2002). Já em PL, mesmo quando se trata de uma questão opinativa, os autores acrescentam sugestões ou expectativas de respostas: espera-se que/é possível que o aluno diga x ou y, o que aponta para um professor absolutamente dependente do livro didático.

projetado no manual didático esteja muito mais próximo do aluno/leitor real do que no Brasil, o que pode explicar o sucesso de uns e o fracasso de outros.

Essas hipóteses, evidentemente, carecem de comprovação, o que aponta para a necessidade de um estudo mais amplo e profundo sobre o processo de ensino-aprendizagem no Brasil e na Itália. Portanto, o que fizemos no presente trabalho foi problematizar a questão da forma como a leitura é trabalhada nos manuais didáticos. Cabe ressaltar que o suporte teórico-metodológico utilizado revelou-se uma ferramenta extremamente útil para a análise do *corpus* e a obtenção dos resultados aqui apresentados.

Não nos restam dúvidas de que essas novas hipóteses para o fracasso dos alunos brasileiros, nas avaliações nacionais e internacionais, são apenas algumas explicações possíveis, no amplo leque de conjecturas que podem ser feitas. Esperamos, de qualquer forma, com a pesquisa desenvolvida, ter dado nossa contribuição – mesmo que modesta – para a discussão sobre esse tema tão complexo, mas, ao mesmo tempo, tão rico e tão permeado de possibilidades investigativas.

## REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV, Valentin. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leituras, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 529-575.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à Análise do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.
- CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. *Português: linguagens, 7ª série*. São Paulo: Atual, 2002.
- CHARAUDEAU, Patrick. Rôles sociaux et rôles langagiers. In: *Acts du Colloque sur l'interaction*. Aix-en-Provence: 1991.
- \_\_\_\_\_. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- \_\_\_\_\_. Le contrat de communication dans la situation de classe. In: CHARAUDEAU, Patrick. *Inter-actions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz : Univ. de Metz, 1993.
- \_\_\_\_\_. Ce que communiquer veut dire. In: CHARAUDEAU, P. *Sciences Humaines*, (s.l) n. 51, 1995.
- \_\_\_\_\_. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lucia.; MELLO, Renato de (orgs.). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD\FALE\UFMG, 2001.
- \_\_\_\_\_. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de (orgs.). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD\FALE\UFMG, 2004, p.23-39.
- \_\_\_\_\_. *Discurso político*. Trad. Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Coordenação da equipe de tradução Ângela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: UFMG, 1991.

DI FABIO, Raquel. *As imagens de Mato Grosso do Sul nas (entre)linhas do discurso de seus governantes*. 2004. 166f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2004.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

EMEDIATO, Wander. Organização enunciativa e modalização no discurso didático. In: LARA, Gláucia M. P. (Org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. A. *Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. A linguagem em uso. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, José Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.

KERBRAT-ORECCHIONI, Cathérine. Pressuposto/ Pressuposição. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (orgs.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore G.V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000.

LARA, Gláucia M. P. *A imagem da língua portuguesa no discurso de sujeitos escolarizados e não-escolarizados*. 1999. Tese. FFLCH/USP, São Paulo, 1999.

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

\_\_\_\_\_. Examinando a pressuposição. In: SARAIVA, Maria Elizabeth F.; MARINHO, Janice Helena C. (orgs.). *Estudos da língua em uso: da gramática ao texto*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009. (no prelo).

MACHADO, Ida Lucia. Uma teoria de análise do discurso: A semiolinguística. In: MARI, Hugo *et alii* (orgs.). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *L'Analyse du Discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (orgs.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Aspas. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (orgs.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Modalização. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (orgs.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

MANDELLI, Fioretta; ROVIDA, Letizia. *La lampada di Aladino 2*. Milano: Editrice G. Principato, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MELLO, Renato de. A relação professor/aluno e o contrato de comunicação. In: MACHADO, Ida Lucia *et alii*. (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.

MOIRAND, Sophie. Dialogismo. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (orgs.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

NOLKE, H. Polifonia. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (orgs.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

ORLANDI, Eni P. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

PETIT, Gérard. Paráfrase. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (orgs.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

PINTO, Milton José. *As marcas linguísticas da enunciação: esboço de uma gramática enunciativa do português*. Rio de Janeiro: Numen, 1994.

POSSENTI, Sírio. *A heterogeneidade e a noção de interdiscurso*, 1994. Xerox.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos. *Comunicação e didatização dos saberes de conhecimento de Língua Portuguesa em manuais didáticos*. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-177.

TODOROV, Tzvetan M. *Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.

TEZZA, Cristovão. Polyphony as an ethical category. In: ZYLKO, Boguslaw (ed.). *Bakhtin and his intellectual ambience*. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego, 2002, p. 292-300.

#### SITES CONSULTADOS

Indicazioni per il Curriculum, (IC), 2007. Disponível em: <http://www.istruzioni.it>. Acesso em: 20/07/2008.

Ministério da Educação, (MEC), 2009. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15/06/2009.

PIETRI, Emerson de. A divulgação científica e o ensino de língua materna: o discurso e as especificidades da materialidade textual. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 1, p. 718-726, 2006. Disponível: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/492.pdf>. Acesso em: 10/07/2009.

Programa Nacional do Livro Didático, (PNLD), 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 15/09/2008.

Programa Internacional de Avaliação de Alunos, (PISA), 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 15/09/2008.

RIBEIRO, Nilsa B. Paráfrase e modalidade: um trabalho argumentativo na construção do sentido. In: 50º SEMINÁRIO DO GEL, 2002, São Paulo. *Resumo*. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc062.htm>. Acesso em: 10/07/2009.

\_\_\_\_\_. Autoria no domínio dos gêneros discursivos: paráfrase e estilo. *Linguagem em (Dis)curso*, Santa Catarina, v. 06, n. 1, p. 40-56, 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/05.htm>. Acesso em: 10/08/2009.

Sistema de Avaliação da Educação Básica, (SAEB), 2001. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo\\_novas\\_perspectivas2001.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo_novas_perspectivas2001.pdf). Acesso em: 15/09/2008.

## ANEXO A

Sumário de *Português: Linguagens 7ª série*

**Erro! Fonte de referência não encontrada.**

## ANEXO B

### Sumário de *La lampada di Aladino*

# INDICE GENERALE

## NARRATIVA

### Scheda

Narrativa, parole e idee 8

### Racconti di vita quotidiana

#### PER LEGGERE E CAPIRE

M. Twain, *Tom e Becky* 12

K. Mansfield, *La bambina* 16

G. Marotta, *La spaghetтата* 21

Anonimo giapponese, *Il ritratto misterioso* 25

#### QUALCOSA IN PIU'

A. Čechov, *Griscia* 29

B. Malamud, *La prigionie* 32

C. Castellaneta, *Un arresto mancato* 36

C. Manzoni, *Una vite di troppo* 40

### Racconti di avventure

#### PER LEGGERE E CAPIRE

G. Berto, *Pistone* 46

A. Manzi, *La grande prova* 57

J. London, *Un fuoco* 64

#### QUALCOSA IN PIU'

S. King, *La sfida* 72

H. Lee, *Il fantasma di casa Radley* 80

### La fantasia

#### PER LEGGERE E CAPIRE

I. Calvino, *Furto in una pasticceria* 86

C. Zavattini, *All'inferno* 93

G. Keller, *La Vergine e il torneo* 96

D. Buzzati, *La peste motoria* 103

**Erro! Fonte de referência não encontrada.**

**Erro! Fonte de referência não encontrada.**