



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E DE COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS: PERSPECTIVAS SOCIODISCURSIVAS**

SILVANIA MARIA DE SANTANA

Recife- PE

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E DE COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS: PERSPECTIVAS SOCIODISCURSIVAS**

SILVANIA MARIA DE SANTANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues

Recife – PE

2014

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Valéria Baltar de Abreu Vasconcelos, CRB4-439

S232I Santana, Sylvania Maria de
Leitura de gêneros textuais em livros didáticos de português:
perspectivas sociodiscursivas / Sylvania Maria de Santana. – Recife: O
Autor, 2014.
192 f.: il.

Orientador: Siane Gois Cavalcanti Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2014.
Inclui referências.

1. Linguística. 2. Leitura. 3. Livros didáticos. 4. Língua portuguesa –
Estudo e ensino. I. Rodrigues, Siane Gois Cavalcanti (Orientador).
II. Título.

410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2014-9)

SILVANIA MARIA DE SANTANA

**LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS: PERSPECTIVAS SOCIODISCURSIVAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal de
Pernambuco como requisito para a obtenção do
Grau de Mestre em Linguística, em 3/2/2014.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof.^a. Dr.^a. Maria Virgínia Leal
LETRAS - UFPE

Prof.^a. Dr.^a. Gláucia Renata Pereira do Nascimento
LETRAS - UFPE

Recife – PE
2014

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. (Coríntios 13:1)

A Deus, minha Fonte de Inspiração

A Antônio Duarte (*in memoriam*)

Maria do Socorro

Suzana Maria e Antônio Luciano

porque são coautores da minha existência e do meu amor pela vida e pelo próximo.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por transformar o meu cansaço em Motivação, as minhas dificuldades em Aprendizado, as minhas incertezas em Certezas. Saiba que o meu Amor e a minha Fé me conduzem sempre a sua presença. Por isso, encontrei forças para cumprir esta missão. Obrigada, meu Deus, por esta tão importante conquista.

À minha orientadora, Profa. Siane Gois, pelo acolhimento, pelo carinho (algumas vezes me recebendo no aconchego do seu lar) e por ter acreditado em mim. As suas palavras foram alento, direção precisa e a luz que eu buscava para continuar... Acredito em anjos. Por isso, agradeço a Deus por tê-la em meu caminho. Dedicada, motivadora, competente e amiga são esses alguns dos muitos atributos que a constituem como profissional e pessoa humana. Obrigada pelo 'sim' e pelos múltiplos diálogos que tornaram possível a realização deste trabalho.

À Profa. Virgínia Leal, por ter aceitado a compor a Banca Examinadora e pelas valiosas contribuições à minha pesquisa. Obrigada pela leitura atenta, pela admirável forma de compartilhar o conhecimento e pelas importantes orientações para o aprimoramento dos conceitos defendidos neste trabalho. Obrigada também pela atenção e pelas palavras de incentivo! As suas observações foram essenciais para que eu pudesse olhar para minha pesquisa de outra forma.

À Profa. Gláucia Nascimento, por ter aceitado a compor a Banca Examinadora e pelas contribuições adicionais a este trabalho, pois acredito que os diferentes olhares para o mesmo objeto contribuem para o aprimoramento de uma pesquisa. Obrigada pelo sim!

À Profa. Beth Marcuschi, exemplo de profissional que nos inspira e nos mostra caminhos. As suas aulas foram essenciais para que eu pudesse cada vez relacionar a Linguística Aplicada à vida. A senhora significa para mim uma fonte inesgotável de inspiração. Agradeço também à Profa. Rosângela Aparecida por ter aceitado a compor a banca. Obrigada!

Aos demais professores, que fazem o Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPG- Letras), pela valiosa contribuição de vocês

para minha trajetória acadêmica e pela acolhida. Depois dessa caminhada, reverbera em mim a convicção que muito ainda tenho a aprender com vocês. Como diz a canção: “hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe/ só levo a certeza de que muito pouco sei, ou nada sei”.

Aos funcionários do PPG-Letras, em especial a Diva e a Jozaías, além dos bolsistas, pela habitual atenção em todas as vezes que precisei de vocês. Como é bom precisar do outro e ser bem recebida e acolhida. Sintam-se por mim especialmente abraçados.

Aos meus pais (Antônio e Socorro), pelo exemplo de pessoas que me ensinaram o valor do amor, da solidariedade e da humildade. Mais do que isso, me ensinaram a ser uma pessoa destemida e pronta para enfrentar as intempéries da vida e delas sair sempre fortalecida.

À minha sobrinha, Lara Sofia, pela alegria, pelo carinho e pelo companheirismo. Sei que sirvo de inspiração para você, pois até professora de Língua Portuguesa você quer ser, tendo apenas oito anos. Saiba que você também é a minha inspiração.

À Irmã Letícia (*in memoriam*), religiosa que me ensinou que ajudar o outro significa oportunizar, acreditar, estender as mãos... Os seus ensinamentos e as suas mãos estendidas para mim jamais serão esquecidos.

Ao meu companheiro, Luiz Carlos, que tornou mais leve o meu cansaço devido à sua contínua participação na minha vida. A sua tranquilidade e a sua vontade de ajudar fizeram a diferença para que eu chegasse não ao fim, mas ao começo de outros desafios.

Aos meus inesquecíveis e queridíssimos colegas de turma: Alice (obrigada pelos livros e pela atenção!), Aline Cristina, Ana Karine (obrigada pela agradável companhia), Ana Paula, Dirce, Eduardo, Elizabeth, Filipe, Fernanda, Karla Janaína (obrigada por pacientemente escutar as minhas confidências), Laura Jorge, Leonardo (Leo), Luana Antero, Maria Pereira, Maria Shênia (obrigada pela disponibilidade em ajudar), Michele, Noadia Íris, Paulinha, Renato (exemplo de dedicação!), Ricardo, Sivaldo e Sônia Virgínia (obrigada pelo carinho). Com vocês muito aprendi e passei agradáveis e doces momentos da minha vida. Valeu!

Infância

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé
Comprida história que não acabava mais.

No meio- dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longe da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
Olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que a minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.
(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Esta pesquisa surgiu da observação em uma escola pública, localizada no município de Igarassu, dos resultados cada vez menos satisfatórios dos alunos do Ensino Médio na proficiência leitora – medida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe) –, bem como da importância dada, por nós, professores, ao livro didático de português para o atendimento aos descritores do Saepe, os quais são orientados pela Base Curricular para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC-PE). Por isso, o objetivo deste trabalho é analisar, nos livros didáticos do Ensino Médio que fizeram parte da escolarização entre os anos de 2008 e 2011, e adotados por essa escola, quais competências do eixo de leitura e compreensão da BCC-PE estão neles pressupostas. As coleções didáticas que atenderam a esses requisitos foram: Português: linguagens, de Cereja e Magalhães, e Português, de João Domingues Maia, que servem de *corpus* para a análise do direcionamento teórico-metodológico dado ao ensino de leitura e compreensão dos gêneros textuais, a fim de verificarmos se tais direcionamentos atendem às competências prescritas pela BCC-PE (2008). Para tanto, tomamos como base os pressupostos da Teoria da Enunciação (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1993, 1997, 2010), do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2007, 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) e da Linguística Aplicada (MARCUSCHI, 2003, 2008, 2010; GERALDI, 2002, 2003; KLEIMAN, 1999, 2004, 2011; SOARES, 2001, 2002; ROJO, 2003, 2008, 2012). Esta pesquisa pautou-se em perspectivas sociodiscursivas de língua/linguagem e as análises dos dados apresentaram os seguintes resultados: a coleção Português: linguagens priorizou o estudo do gênero a partir de suas especificidades canônicas. Por isso, observou-se a ênfase aos aspectos formais e linguísticos do gênero, nas características da linguagem literária e no diálogo entre linguagens situadas em espaço e tempo diferentes. Na coleção Português, Maia, o gênero é estudado como um artefato monológico, servindo para a extração de informações e exercícios de cópia, demonstrando, pois, uma simulação da leitura. Em suma, a coleção didática que se aproximou das competências da BCC-PE foi Português: linguagens e a que se distanciou foi a Português, Maia. Além disso, as duas coleções comprovaram que os gêneros textuais, quando didatizados, perdem o entrelace do seu fio discursivo com a realidade, tornando-se, portanto, eventos artificiais.

Palavras-chave: Leitura; Gêneros textuais; Livro didático; Língua Portuguesa- estudo e ensino.

ABSTRACT

This research arose from the observation at a public school, located in Igarassu city, Pernambuco, Brazil. This investigation was stimulated by the poor results of high school students in reading proficiency – assessed by Saepe (the regional system of evaluation of the education in the state of Pernambuco) – as well as the importance given by us teachers to the Portuguese textbook for the treatment of the criteria in Saepe, which are oriented by the BCC-PE (the curriculum for public schools in Pernambuco). Thus this work aims at analyzing the high school Portuguese textbooks utilized from 2008 to 2011 in the aforementioned school and it also investigates which reading comprehension competences contained in BCC-PE are implied in the textbooks. The series of textbooks that corresponded to our pre-requisites were: *Português: linguagens* by William Cereja and *Português, Maia* by João Domingues Maia. These books were used so that it was possible to analyze their theoretical and methodological treatment of reading comprehension and text genres in order to verify if it corresponds to the competences prescribed by BCC-PE (2008). For such, as theoretical background we used the principles of the Theory of Enunciation (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1993, 1997, 2010), the Socio-discursive Interacionism (BRONCKART, 1999, 2007, 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) and the Applied Linguistics (MARCUSCHI, 2003, 2008, 2010; GERALDI, 2002, 2003; KLEIMAN, 1999, 2004, 2011; SOARES 2001, 2002; ROJO, 2003, 2008, 2012). This research is based on the socio-discursive perspective of language and the data analysis presented the following results: the series *Português: linguagens* priories the study of text genres regarding their traditional specificities, then it could be observed the emphasis on formal and linguistic aspects of genres, in literary language characteristics and in the dialogue among languages situated in different time and space. In the series *Português, Maia*, the genre is studied as monological artifact that serves for the extractions of information and exercises of copying, demonstrating an imitation of reading. To sum up, the series of textbooks that was nearer the competences of BCC-PE was *Português: linguagens* and further distanced was *Português, Maia*. Besides both series showed that the text genres, when transported to an educational environment, lose their discursive connection to the reality, so they end up becoming artificial events.

Keywords: Reading; Text Genres; Textbook; Portuguese language – study and teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – cartão postal publicitário da campanha de divulgação da exposição internacional Corpo Humano Real e Fascinante, acolhida pelo Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro, em 2009.	66
Figura 2 - charge publicada no Jornal do Commercio, seção Opinião, em 01/03/2013, e disponível no JC online, autor: Miguel.....	81
Figura 3 – cartum publicado na Folha de S. Paulo, seção Opinião, em 24/08/2011, e disponível na Folha Online, autor: Angeli.	81
Figura 4 – pintura de Pedro Berruguete, São Domingos e os Albigenses (detalhe: os livros heréticos são queimados), cerca de 1477-1503. Digitalizada de Chartier.	92
Figura 5 – capa do LD Português: Linguagens	111
Figura 6 – capa do LD Português, Maia	113
Figura 7 – capa da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC-PE).....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios do ISD para o estudo de gêneros textuais.	80
Quadro 2 - Competências básicas em leitura e compreensão de textos	117
Quadro 3 - Gêneros textuais (por ano de ensino) indicados pelas Orientações Teórico- Metodológicas (OTMs-2008) para o Ensino Médio	119
Quadro 4 - Competências básicas em leitura que se inscrevem na perspectiva do estudo do texto como atividade sociodiscursiva.	121
Quadro 5 - Agrupamento de gêneros prescritos pela OTMs (2008) para o EM – seção leitura e compreensão de texto.	150
Quadro 6 - Agrupamento de gêneros do livro Português: linguagens- seção Leitura	151
Quadro 7 - Agrupamento de gêneros do livro didático Português, Maia, seção Leitura.....	182

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: LEITURA E ESCOLARIZAÇÃO	23
1.1 A disciplina Português no Brasil: influências da literatura clássica	24
1.2. O ensino do português no Brasil e a reconfiguração da leitura.....	28
1.3. A leitura no Ocidente	31
1.4 A leitura na sala de aula: (im) possibilidades da leitura como prática social	36
1.5 Leitura e compreensão	42
1.6 O texto literário e a posição dos críticos	47
1.6.1 A leitura do texto literário na escola	51
CAPÍTULO 2: GÊNERO, TEXTO E ENSINO: CONCEPÇÕES SOCIODISCURSIVAS	56
2.1 Os gêneros aristotélicos: poéticos e retóricos	57
2.2 Os gêneros à luz da teoria da enunciação dialógica.....	60
2.2.1 A enunciação e os gêneros discursivos	64
2.3 A teoria da enunciação: contribuições para a leitura do texto	67
2.4 A concepção do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	71
2.5 As reflexões do ISD sobre a língua e os textos	77
2.6 Textos, gênero e tipos de discurso: os diferentes níveis de apreensão	79
2.7 Considerações didáticas do ISD para o ensino das línguas naturais	83
CAPÍTULO 3: LIVRO E LIVRO DIDÁTICO: AGENTES FORMADORES.....	90
3.1 O livro e sua influência cultural e ideológica na história da humanidade	91
3.2 O livro didático e a sua história	93
3.3 As funções do livro didático: a multiplicidade de agentes	95

3.4 A pesquisa histórico sobre os livros e as edições didáticas: o que nos revela?	98
3.5 Livro didático e ensino no Brasil	100
3.6 Livro didático e política nacional	102
4 METODOLOGIA	107
4.1 Apresentação dos livros didáticos do Ensino Médio (LDP do EM)	111
4.2 A Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC- PE) de Língua Portuguesa: apresentação do documento	115
4.3 As Orientações Teórico-Methodológicas (OTMs) e os gêneros textuais	119
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	121
5.1 O livro didático Português: linguagens	123
5.1.1 Gêneros textuais propostos para o ensino no LD Português: linguagens	149
5.2 O livro didático Português, Maia	153
5.2.1 Gêneros textuais propostos para o ensino no LD Português, Maia	181
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	188

INTRODUÇÃO

No livro didático de português do Ensino Médio (doravante LDP do EM), na contemporaneidade, observa-se a ênfase no ensino da leitura de gêneros das esferas literária e midiática, porquanto, nas seções específicas de leitura, eles estão marcadamente presentes. Orientados pelo currículo nacional, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM – 1999) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM – 2008), os LDP do EM trazem os gêneros de tais esferas de troca social como prioritários para o ensino de língua/linguagem. Não obstante, nota-se que a esfera literária é a que vem ocupando significativo espaço nesse material didático, visto ser um dos compromissos do Ensino Médio o ensino da Literatura em língua portuguesa.

Pautando-nos na concepção de língua/linguagem como interação sociodiscursiva, podemos dizer que o livro didático (LD) é um agente institucionalizado. Por isso, influenciado pelos discursos institucionais, dentre eles: currículos, avaliações externas, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Além disso, passa pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Pode-se dizer, então, que são tais discursos que regulamentam a sua circulação.

Dessa forma, nas suas propostas de ensino da língua materna, refletem-se os saberes considerados necessários, pelos discursos institucionais, para a escolarização de uma geração. Nesse sentido, declara Choppin (2004, p. 560) que “os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica.”

Pelo fato de o livro didático refletir as concepções de ensino que no Brasil são orientadas pelos estudos da Linguística, observa-se que, na década de 1970, o ensino da língua materna seguia a concepção pautada na *Comunicação e Expressão* com influências da perspectiva teórica saussuriana. O ensino da leitura, nessa década, voltava-se para a memorização do dizer de outrem, cujo texto era visto como um produto monológico. Freire (1989), ao referir-se a esse tipo de leitura, tece críticas a essa concepção de ensino que esteve marcadamente presente nas escolas brasileiras.

Na obra *A Importância do Ato de Ler* (1989), Freire representa uma voz que chama a atenção da sociedade sobre o ensino monológico da leitura, que se apresentou, até os anos 1990, desvencilhado da “palavramundo”, entendida, no contexto da obra desse autor, como o

elo que a escola deveria estabelecer com o conhecimento prévio que o aluno-leitor constrói na sua relação dialógica com o mundo.

Observamos que Drummond, no seu poema *Infância* (que serve de abertura deste trabalho), também traz essa temática para debate, ao afirmar – por meio de uma voz lírica – que os eventos cotidianos – isto é, a sua história de vida – representam uma leitura mais bonita do que a de Robson Crusóé. Dessa forma, se, por um lado, se aprende a ler livros geralmente na escola, outras leituras se aprendem nas experiências extraescolares, no convívio com o outro, nas diferentes formas de interação social.

Se, nos anos 1970, o ensino da língua era de *Comunicação e Expressão*, com abordagens prescritivas e voltadas para a concepção de língua como código, as teorias que passaram a considerar o extraverbal, a exemplo das teorias da enunciação e da análise do discurso, refletiram-se na concepção de ensino da língua/linguagem nos anos 1980, como se pode verificar no livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldini (2002 [1984]). Esse linguista, pautando-se na concepção de língua como interação social, defende o ensino de língua portuguesa centrado em três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Observamos que tais práticas estão atualmente presentes na maioria dos livros didáticos de português, que passaram a priorizar o texto como objeto de ensino.

É também nos anos 1990 que os estudos bakhtinianos, concernentes aos gêneros do discurso, vêm suscitar o interesse de pesquisadores do campo da linguística em estudá-los como prática social. Nesse sentido, Rojo (2008, p. 76) declara que “da Escola de Sidney à de Genebra, da nova retórica à abordagem sistêmico-funcional, da linguística de *corpus* à reflexão bakhtiniana, gêneros de discurso/texto têm sido objeto de trabalho de muitos linguistas, analistas de discurso e de linguistas aplicados.”

Se os gêneros aristotélicos englobavam os da poética e os da retórica, a teoria de gêneros, apresentada por Bakhtin (1999), permite ampliá-los para toda enunciação concreta e representativa das diversas esferas de atividade humana. Os gêneros, nessa concepção, passam a ser todo discurso que organiza o funcionamento das esferas de troca social, podendo ser simples, a exemplo do diálogo cotidiano, ou complexos, a exemplo de um tratado filosófico.

Nessa esteira teórica, surge a concepção epistemológica e metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), defendido por pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, dentre os quais se destacam Bronckart (1997, 1999), Schneuwly e Dolz (2004). O Interacionismo

Sociodiscursivo, segundo Schneuwly (2004), apoia-se, principalmente, nos seguintes parâmetros para o estudo do texto empírico e do gênero de texto: 1) a regularidade do signo saussuriano e sua relativa estabilidade apenas no seu estado sincrônico; 2) o desenvolvimento da língua/linguagem pautado, sobretudo, na concepção do interacionismo social defendida por Vygotsky; 3) a teoria bakhtiniana de gêneros, na qual o gênero é visto como prática sócio-histórica integrante e organizadora das esferas de troca social; 4) a teoria do agir comunicativo de Habermas, que traz para estudo os três mundos (objetivo, social e subjetivo), representados por sujeitos (agentes) que os integram e são influenciados no seu agir comunicativo pelo mundo social.

Bronckart (1997, 1999), ao se ancorar nesses parâmetros, fomenta importantes discussões epistemológicas e metodológicas para a didatização do texto e do gênero de texto, isto é, esse teórico parte da função discursiva do texto nas atividades de interação social para justificar a denominação de gênero de texto. Dessa forma, Bronckart defende que o ensino das línguas naturais deve se basear principalmente no estudo dos textos empíricos que, nessa concepção, são entendidos como produtos da atividade de linguagem em funcionamento constante nas esferas de troca social.

Desse modo, os textos atendem a uma multiplicidade de funções, dentre elas: objetivos, interesses individuais e coletivos dos agentes que integram as formações sociais. Por isso, esses agentes elaboram diferentes espécies de textos maleáveis, justificando-se, segundo Bronckart (1999, p. 137), “que sejam chamadas de **gênero de texto**” (destaque do autor).

Essa concepção de ensino, que entende a língua como prática sociodiscursiva, teve seus estudos ampliados por pesquisadores, a exemplo de Schneuwly e Dolz (2004), que, pautados em parâmetros epistemológicos do ISD, defendem os gêneros como (mega)instrumentos que organizam discursivamente as ações humanas. Os agentes, que integram o mundo objetivo, fazem a escolha do gênero conforme suas necessidades comunicativas, que são determinadas pelo mundo social. “Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25)

Embora poucas vezes indiquem as fontes dos conceitos didatizados, ressoam nitidamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM-1999), as concepções dialógicas da enunciação e dos gêneros do discurso defendidas pelo Círculo de Bakhtin, como se pode constatar nesta citação: “a linguagem verbal é dialógica e só podemos

analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato.” Quanto à posição sobre o texto, esse documento declara que “as paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre os textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal.” (PCNEM, 1999, p. 143). Observe-se, em tais citações, que esse documento veio propor uma concepção de ensino que levasse em consideração uma leitura plurilíngue¹, e não monolíngue. Dessa forma, o texto, aqui entendido como enunciado, é sempre dialógico, mesmo quando seu efeito composicional implica uma aparência monológica.

A concepção de língua/linguagem como prática sociodiscursiva está também presente nos atuais currículos de ensino da língua portuguesa, a exemplo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2008) e da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco de língua portuguesa² (BCC-PE, 2008). Este documento, na subseção intitulada “Concepções de ensino-aprendizagem”, traz como pressuposto teórico – para o ensino da língua materna – a concepção da língua como interação social defendida por Vygotsky.

O professor, por seu turno, assume a função de mediador ativo no processo de ensino da língua materna, e o aluno, de sujeito que interage dialogicamente com os múltiplos discursos. Ao trazer para esclarecimento o ensino pautado na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³, a BCC-PE explica que “há uma diferença entre as competências e habilidades que o aluno é capaz de desenvolver sozinho e as que ele é capaz de realizar com a ajuda de adultos ou parceiros mais experientes.” (BCC-PE, 2008, p. 58). Esse documento entende a língua como uma atividade de interação social, “pela qual os interlocutores atuam, por meio de diferentes gêneros textuais, expressando e criando os sentidos que marcam as identidades individuais e sociais de uma comunidade.” (BCC-PE, 2008, p. 67).

¹ Segundo o **Dicionário de Linguística da Enunciação** (FLORES *et.al.*, 2009, p. 187), esse termo pode ter outras denominações: heteroglossia, plurivocidade, plurivocalidade. Definição: combinação de diferentes linguagens, vozes sociais, falares, que formam uma unidade superior.

² A **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC-PE)** serve como referencial à avaliação de desempenho dos alunos, atualmente conduzida pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe), que tem procurado avaliar a qualidade do sistema público de ensino nas áreas de língua portuguesa e matemática. Informações disponíveis em: <<http://www.educacao.pe.gov.br>>. Acesso em: 25/05/2013. Vale esclarecer que a BCC-PE serve de parâmetro para a análise desta pesquisa.

³ Segundo Oliveira (1997, p. 58- 59), a expressão “zona de desenvolvimento proximal” aparece, às vezes, nas traduções para a língua portuguesa, como “zona de desenvolvimento potencial.” Explica a autora que Vygotsky chama a atenção para o fato de que, para compreender adequadamente o desenvolvimento, deve-se considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, isto é, a capacidade dela de realizar tarefas de forma independente, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes.

Nesse sentido, vê-se que os gêneros textuais organizam a vida de pessoas e esferas sociais por meio da interação constante do indivíduo com o seu meio sociocultural e histórico. É, pois, por meio da língua/linguagem que as pessoas atuam socialmente e se relacionam com os múltiplos discursos, imprimindo, por assim dizer, posições valorativas nos textos que leem e produzem. Diante das concepções teóricas aqui apresentadas, esta pesquisa assume perspectivas sociodiscursivas de língua/linguagem, ancorada na Teoria da Enunciação Dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010), na teoria bakhtiniana de gêneros (1999) e no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997, 1999; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

O estudo, que propomos aqui realizar, surgiu do interesse, como professora da Rede Estadual de Ensino, de investigar o motivo que tem levado a Escola Estadual Santos Cosme e Damião, localizada no município de Igarassu-PE, a apresentar, a cada edição do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (Saepe),⁴ resultados menos satisfatórios na proficiência leitora dos alunos do Ensino Médio. Para demonstrarmos tal constatação elaboramos a tabela a seguir:

Tabela 1 – Comparação da proficiência média em leitura dos alunos nas edições do Saepe de 2008 a 2011 do estado de Pernambuco e da escola Santos Cosme e Damião.

Pernambuco		Escola Estadual Santos Cosme e Damião		Pernambuco e escola
Edição	Proficiência média	Edição	Proficiência Média	Diferença
2008	233,86	2008	229,55	-4,31
2009	243,04	2009	240,88	-2,16
2010	239,79	2010	233,78	-6,01
2011	248,22	2011	238,84	-9,38

Resultados disponíveis em: <<http://www.saepe.caedufjf.net/saepe-inst/>>. Acesso em: 18/04/2013.

A partir das diferenças apresentadas na tabela 1, é possível verificar que os melhores resultados no Saepe da escola ocorreram nos anos de 2008 e, principalmente, em 2009, visto que as diferenças apresentadas de **-4,31** e de **-2,16**, respectivamente, são as menores que constam na tabela – quando temos como referencial comparativo as médias dos alunos em

⁴ O Saepe é um instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes da Rede Pública Estadual e Municipal. A avaliação é externa e, a partir de 2008, a sua realização passou a ser anual. Informações mais detalhadas acerca desse processo estão disponíveis em: <http://www.educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 25/05/2013.

proficiência na leitura alcançadas por Pernambuco. E as edições mais problemáticas são as de 2010 e, sobretudo, de 2011, pois, neste ano, a diferença aumentou para **-9,38**, apresentando-se, por assim dizer, como resultado mais expressivo de todas as edições.

Sabe-se que vários fatores interferem para que melhores resultados na proficiência leitora do aluno não sejam alcançados. Dentre eles, podemos citar: a ausência de investimento na formação continuada dos professores de todas as áreas de conhecimento, a escassez de bibliotecas atuantes e o papel que os professores da Educação Básica atribuem ao livro didático, quando o assunto é o ensino da leitura na sala de aula. Segundo estudos realizados por Bezerra (2003, p. 34), “essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor.”

Apoiados ainda no espaço que o LDP ocupa na escolarização brasileira, conforme estudos de Lajolo (1991, 1993), Soares (2002) e Choppin (2004), podemos dizer que o livro didático é um dos recursos mais significativos na sala de aula para o ensino da leitura. Os estudos de Rojo (2003, 2008) também confirmam que os livros didáticos de português tendem a assimilar as atuais propostas de ensino da língua materna, as quais são direcionadas pelo currículo nacional e, conseqüentemente, pelos sistemas de avaliações. Por isso, justifica-se o nosso interesse de pesquisa pelos LDP do EM que participaram da escolarização dos alunos da escola Santos Cosme e Damião.

Acreditamos que os resultados deste estudo possam trazer contribuições à educação de Pernambuco, haja vista que esperamos desvelar até que ponto o LDP do EM ajuda no atendimento às exigências do eixo de leitura de textos apresentadas pela BCC-PE e até que ponto faz-se necessária a mediação do professor na formação do aluno-leitor.

Diante das concepções teóricas aqui apresentadas e considerando-se o fato anteriormente citado de que o professor da educação básica tende a fazer do livro didático o seu principal recurso em sala de aula, esta pesquisa pretende analisar, apoiada na concepção de língua/linguagem sociodiscursiva, as atividades de leitura nas coleções didáticas Português: linguagens, de Cereja e Magalhães, e Português, de Maia⁵, adotadas pela Escola Estadual Santos Cosme e Damião, como forma de verificarmos se tais atividades atendem, de

⁵ Informamos que os critérios de escolha desses dois livros didáticos de português do Ensino Médio estão devidamente apresentados na Metodologia desta pesquisa.

algum modo, às competências do eixo de leitura apresentadas pela Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – 2008 (BCC-PE)⁶.

Além disso, pretendemos verificar se essas duas obras didáticas trazem na sua composição os gêneros textuais indicados pelas Orientações Teórico-Methodológicas (OTMS – 2008)⁷, uma vez que tais orientações se apresentam como complementares às propostas de ensino da BCC-PE. Cumpramos esclarecer que esses dois documentos servem como referencial à avaliação de desempenho dos alunos, atualmente conduzida pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe).

Acrescentamos ainda que a BCC-PE (2008) faz referência à ampla aceitação do livro didático pela maioria dos educadores, que lhe atribuem um papel de destaque entre os recursos mobilizados em sala de aula. Além disso, esse documento acrescenta “que muitos desses livros têm sido concebidos segundo princípios teórico-metodológicos e de ensino-aprendizagem que estão em sintonia com os propostos nesta BCC-PE, embora haja outros que deles se afastam bastante.” (BCC-PE, 2008, p. 62). Nesse sentido, considerando o espaço que o livro didático historicamente tem nas escolas, acreditamos que é profícua a análise que buscamos empreender da abordagem dada pelas supracitadas obras ao desenvolvimento da competência leitora do estudante.

A relação que procuramos estabelecer, em outros termos, é motivada pela hipótese de que o rendimento não satisfatório na competência leitora dos estudantes integrantes da escola que adotou os livros que selecionamos como objetos de análise pode ser motivado pelo tratamento inadequado que esses livros dão à leitura, ou ainda pelas diretrizes teórico-metodológicas pressupostas no Sistema de Avaliação de Pernambuco (Saepe), que podem não estar em consonância com as apresentadas pela BCC-PE (2008).

Como esta pesquisa não tem a intenção de esgotar todas as questões possíveis de análise, o olhar para as provas do Saepe (desde a primeira edição, em 2008, até as edições atuais) fica como proposta futura, a fim de averiguarmos como essa avaliação mobiliza tais competências, que tipo de leitor está nela pressuposto e como as competências linguístico-discursivas são tratadas nessa avaliação, a fim de entendermos como ocorre o diálogo entre o Currículo de Pernambuco e as diretrizes do Saepe. Dessa forma, o recorte que fazemos nesta

⁶ Tais competências estão devidamente apresentadas na Metodologia desta pesquisa.

⁷ As Orientações Teórico-Methodológicas (OTMs) foram criadas com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino da rede estadual. Tais orientações apresentam os perfis correspondentes das áreas de língua portuguesa, de matemática, de ciências naturais e de arte do Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) e do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br>. Acesso: 11/10/2012.

pesquisa volta-se, no momento, para a análise das duas coleções didáticas adotadas pela escola Santos Cosme e Damião.

Para tanto, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Se o livro didático é um dos recursos de ensino da leitura mais significativos na sala de aula, que competências do eixo de leitura da BCC-PE (2008) estão pressupostas nas coleções didáticas Português: Linguagens e Português, Maia que iremos analisar?
2. O direcionamento teórico-metodológico dado ao texto por essas duas coleções didáticas contribui para a compreensão da leitura como prática social ou como exercício escolar?
3. Dos gêneros textuais indicados pelas OTMs, quais (não) foram contemplados pelas duas coleções?

Nosso objetivo geral é analisar se as atividades do eixo de leitura e compreensão dos gêneros textuais, constantes nas obras didáticas Português: Linguagens e Português, Maia aproximam-se ou distanciam-se das competências apresentadas pela BCC-PE (2008). Os objetivos específicos são:

1. verificar se as atividades específicas de leitura, nas duas coleções didáticas, atendem adequadamente às competências da BCC-PE (2008);
2. averiguar o direcionamento teórico-metodológico do eixo de leitura nos LDs Português: linguagens e Português, Maia;
3. identificar quais dos gêneros indicados pelas OTMs (não) foram contemplados por esses livros didáticos.

Como acima já apresentado, o aporte teórico-metodológico que elegemos para direcionar este trabalho de pesquisa está inserido na concepção de língua/linguagem sociodiscursiva, visto que os documentos curriculares (PCNs, OCEM e BCC-PE) deixam pressupostos e/ou explicitamente o ensino da língua materna orientado por tal concepção. Além disso, esses documentos são norteadores das competências básicas que o aluno-leitor precisa desenvolver na escola para continuar aprendendo. Dessa forma, a nossa

fundamentação teórica está alicerçada em três capítulos que apresentam as seguintes reflexões teóricas:

No **Capítulo 1**, apresentamos a leitura como uma atividade social que sempre esteve presente na história da humanidade. Por isso, suscetível ao controle institucional de épocas historicamente situadas. Além disso, a constituição da disciplina língua portuguesa no Brasil, para que pudéssemos compreender a leitura que era realizada nas escolas na época do Brasil Colônia até a contemporaneidade. Após essa explanação da leitura em nível geral, pudemos constatar como os estudos linguísticos contribuíram para as mudanças da concepção de leitura no que diz respeito à formação do perfil do aluno-leitor.

No **Capítulo 2**, trouxemos uma sucinta abordagem sobre os gêneros aristotélicos (poéticos e retóricos), visto que eles estiveram presentes na escolarização da população do Brasil Colônia e continuam até os dias atuais, sobretudo, nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio. Em seguida, ancorados na teoria bakhtiniana de gênero, apresentamos os estudos de Bakhtin nessa área de conhecimento, enfocando-os como enunciados dialógicos que materializam os múltiplos discursos de épocas historicamente situadas. Por isso, há uma infinidade de gêneros que circulam socialmente. Além disso, pudemos compreender as contribuições do ISD para o ensino das línguas naturais, a partir de texto/gênero de texto, e da teoria da enunciação dialógica para a leitura do texto como atividade social.

No **Capítulo 3**, o livro didático foi apresentado como um agente institucionalizado e, de certa forma, responsável pela escolarização das gerações. Por isso, o LD sempre foi instrumento de controle social e de debates públicos na história em âmbito mundial. Especificamente na história nacional, o LD vem sendo um agente que suscita inúmeros debates públicos, visto que ele reflete as concepções de ensino e as ideologias preponderantes em épocas específicas. Seguindo essa direção, o LD apresenta-se como um dos recursos mais importantes na formação do aluno-leitor-escritor.

Iniciamos o **Capítulo 4**, direcionado à **Metodologia**, apresentando os caminhos percorridos para a construção deste trabalho que se insere na pesquisa qualitativa. Depois, os critérios que nos levaram a escolher as duas coleções didáticas (Português: linguagens e Português, Maia). Em seguida, descrevemos essas duas obras, como forma de apresentarmos o nosso objeto de pesquisa e olharmos o LD não apenas como um agente responsável pela escolarização de uma geração, mas como um instrumento que se constitui a partir de uma série de recursos discursivos: apresentação, divisões, eixos de estudo, entre outros. Além

disso, descrevemos a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC-PE) e as Orientações Teórico-Methodológicas (OTMs), como forma de entendermos a organização e as propostas teóricas desses dois documentos para o ensino da língua portuguesa.

Os dados, por sua vez, foram apresentados no **Capítulo 5**, seguinte à metodologia. Buscamos neles os resultados de nossos questionamentos, isto é, como os LDP do EM contribuem com o atendimento às exigências do eixo de leitura prescritas pela BCC-PE.

Passemos, então, ao Capítulo 1, intitulado “Leitura e Escolarização”, no qual buscamos responder às seguintes perguntas: como e quando se deu a escolarização da língua portuguesa no Brasil? Que leituras estiveram presentes nas escolas brasileiras desde o Brasil Colônia aos dias atuais? Qual a influência dos estudos linguísticos na formação do aluno-leitor? Como esses estudos influenciam o currículo e o livro didático de Português?

CAPÍTULO 1

1 LEITURA E ESCOLARIZAÇÃO

Precisamos descobrir o Brasil!
Escondido atrás das florestas,
Com as águas dos rios no meio,
O Brasil está dormindo, coitado.
Precisamos colonizar o Brasil.
[...]
Precisamos educar o Brasil.
Compraremos professores e livros,
Assimilaremos finas culturas,
Abriremos dancings e subvencionaremos as elites.
(Carlos Drummond de Andrade)

A leitura, segundo Chartier (1998), é um evento social que geralmente associa-se ao livro impresso, isto é, à invenção de Gutenberg. Entretanto, desde a criação do alfabeto pelos fenícios, na Antiguidade, e a sua adaptação para o grego, a escrita passou a registrar os discursos que, até então, eram disseminados oralmente, geralmente, nas praças públicas pelos filósofos (professores da época).

Afirma Sócrates (2004, p. 120), no seu diálogo com Fedro, que “os melhores discursos escritos são os que servem para reavivar as lembranças dos conhecedores; só as palavras pronunciadas com o fim de instruir, e que de fato se gravem na alma, sobre o que é justo, belo e bom, apenas nelas encontra uma força eficaz.”

Observa-se, nessa assertiva de Sócrates, a preocupação com a ética, com o tipo de discurso que deveria ser escrito para a divulgação na sociedade da época. Isso pode ser verificado também na contemporaneidade, sobretudo com os textos que compõem o livro didático, que devem, segundo os critérios apresentados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estar integrados com os princípios éticos para a formação cidadã do estudante.

Quanto à escolarização no Brasil, os estudos de Lajolo (1991, 1993), de Soares (2002), de Rojo (2008) e de Razzini (2000) apontam que os saberes escolarizados no Brasil Colônia eram os da tradição clássica em língua latina para os cursos secundário e superior, apresentando práticas advindas da escolástica, isto é, do ensino da gramática em língua latina, da poesia de autores da cultura greco-latina, dos tratados de filosofia e de medicina. Por isso, a formação dos jesuítas era ancorada na retórica e na poética aristotélicas. Tal formação reflete-se nas produções de José de Anchieta, Manuel da Nóbrega, Antônio Vieira e Gregório

de Matos, por exemplo, (escritores presentes nos atuais LDP do EM para o ensino da Literatura).

Seguindo essa esteira teórica, trazemos as reflexões atinentes à leitura e à escolarização como questões históricas indissociáveis. A escola, como espaço privilegiado na formação das gerações, conta com as orientações do currículo escolar e do livro didático. Dessa forma, leitura, escolarização e livro didático sempre foram objetos de debates públicos na Antiguidade e, mais sistematicamente, na contemporaneidade.

Além disso, para tratarmos mais especificamente da leitura e da compreensão como práticas sociais, o presente trabalho apoia-se em Geraldi (2002, 2003), Marcuschi (2003, 2008), Dolz e Schneuwly (2004), Kleiman (2011), Street (2003), visto que esses autores, ao se pautarem na concepção de língua/linguagem como prática social, apontam importantes caminhos para a compreensão da leitura como evento social, que requer uma responsividade ativa do seu interlocutor.

Apresentamos também as contribuições de Lajolo (1994) e Possenti (2008), concernentes à linguagem literária, a qual é apresentada, por esses autores, na sua singularidade constitutiva. Tais escolhas justificam-se por observarmos, nos LDP do EM (*corpus* desta pesquisa), que o ensino da leitura volta-se exclusivamente para os gêneros da esfera literária.

1.1 A disciplina Português no Brasil: influências da literatura clássica

‘Minha pátria é minha língua’
 – Fala, mangueira!
 Flor do Lácio Sambódromo
 Lusamérica latim em pó
 O que quer
 O que pode
 Esta língua? (Língua, Caetano Veloso)

A disciplina Português no Brasil, conforme estudos de Soares (2002), só foi inserida no currículo escolar nas últimas décadas do século XIX, mas, com a ampliação dos estudos linguísticos, a partir dos anos 1960, e a contribuição dessa ciência para o ensino da língua materna, observa-se que essa disciplina passou a ocupar significativo espaço no currículo escolar. Nesse sentido, objetivando encontrar as respostas para as seguintes perguntas: como a língua portuguesa passou a compor o currículo escolar no Brasil? Em que momento, na história das disciplinas brasileiras, os gêneros aristotélicos aparecem como objetos de ensino? Começamos essa abordagem em busca da história do português como disciplina.

Nos primeiros tempos do “achamento” do Brasil, segundo Soares (2002), havia três línguas que conviviam no nosso país: a língua portuguesa dos colonizadores, a língua geral e o latim. Cumpre esclarecer, apoiados em Ilari e Basso (2012, p. 60), que as línguas indígenas, antes da colonização portuguesa, eram cerca de 340 e pertenciam a troncos linguísticos diferentes uns dos outros.

Nessa direção, outra questão relevante, trazida pelos autores, diz respeito à facilidade na criação de uma língua geral, devido ao “fato de que as línguas nativas da costa, pertencentes em sua maioria ao tronco tupi, apresentavam uma relativa uniformidade; foi a partir dessas línguas que se criaram as línguas gerais brasileiras.” (ILARI e BASSO, 2012, p. 62). A partir de tais questões, avalia-se que o multilinguismo é um fenômeno constitutivo do continente-americano antes da colonização portuguesa. Devido a isso, a aquisição de tais línguas pelos colonizadores propiciava à dominação dos nativos, sobretudo por meio da catequese.

Retomando outra vez a posição de Soares (2002) sobre as línguas que circulavam durante o Brasil Colônia, o latim passou a ocupar importante função na escolarização dos saberes, mas a língua preponderante do intercâmbio comunicativo da época era a língua geral (usada pelos jesuítas para evangelização dos índios), visto que esta língua atendia às necessidades pragmáticas de comunicação entre jesuítas e índios, tornando a compreensão do discurso religioso mais acessível aos colonizados. Declara ainda a autora que, mesmo sendo a língua geral a que atendia aos interesses dos colonizadores para disseminação da cultura europeia, a alfabetização da elite em voga era feita em língua portuguesa, aprendia-se a ler e a escrever nesta língua, embora esta não fosse integrante do currículo de ensino, operava como um instrumento de escolarização.

A partir dessas considerações, concernentes ao ensino das línguas no Brasil (portuguesa e latina), nota-se que apenas a alfabetização era feita em língua portuguesa, pois, no secundário e no superior, o ensino voltava-se para a tradição escolástica, com a presença da gramática e dos clássicos latinos. Por isso, os gêneros aristotélicos (poéticos e retóricos) eram preponderantes no ensino da língua latina no Brasil e continuam no ensino da língua portuguesa na atualidade. Como forma de demonstrar que os gêneros aristotélicos poéticos estão presentes na escolarização contemporânea, trazemos a seguir exemplos extraídos do LD Português: linguagens, de Cereja e Magalhães (publicado em 2003 e *corpus* da presente pesquisa).

Os gêneros literários

Tanto os textos que produzimos nas situações cotidianas de comunicação como o texto literário se organizam em *gêneros*. Enquanto os primeiros se organizam em *gêneros textuais*, isto é, tipos de texto que apresentam determinada estrutura, estilo (procedimentos de linguagem) e assunto, o texto literário se organiza em *gêneros literários*.

Os textos literários são divididos em dois grandes grupos: os textos em *verso* e os textos em *prosa*. Textos em verso são poemas, isto é, aqueles construídos com versos, cada verso correspondendo a uma linha do poema. Textos em prosa são aqueles construídos em linha reta, ocupando todo o espaço da folha de papel, e organizados geralmente em frases, parágrafos, capítulos, partes.

Além dessa divisão, há outras classificações que procuram organizar e hierarquizar os textos literários. A mais antiga delas, ainda hoje levada em consideração, baseia-se na obra *Arte poética*, de Aristóteles. De acordo com essa *concepção clássica*, há três gêneros literários: lírico, épico e dramático.

Gênero lírico

É certo tipo de texto no qual um *eu lírico* (a voz que fala no poema, que nem sempre corresponde à do autor) exprime suas emoções, idéias e impressões ante o mundo exterior. Normalmente os pronomes e os verbos estão em 1ª pessoa e há o predomínio da função emotiva da linguagem. Observe o lirismo destes versos:

Ardo em desejo na tarde que arde!
Oh, como é belo dentro de mim
Teu corpo de ouro no fim da tarde
Teu corpo que arde dentro de mim
Que ardo contigo no fim da tarde

(Manuel Bandeira)

Olhei até ficar cansado
De ver os meus olhos no espelho
Chorei por ter despedaçado
As flores que estão no canteiro
Os pulsos e os punhos cortados
E o resto do meu corpo inteiro

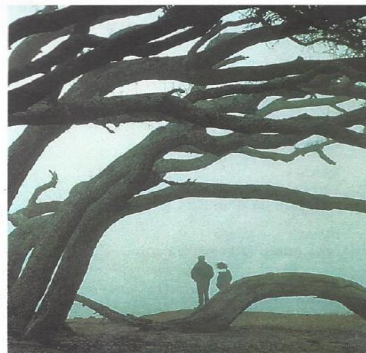
(Titãs)

Atualmente também se fala de lirismo no cinema, na fotografia, na pintura, na melodia de uma música. Quase sempre o sentido dado à palavra, nesses casos, está relacionado à emoção e à subjetividade.

Um exemplo de lirismo na arte fotográfica.

LIRA E LÍRICA

A palavra *lírica* origina-se de *lira*, instrumento musical muito utilizado pelos gregos a partir do século VII a.C. Chamava-se *lírica* a canção que se entoava ao som da lira. Havia, portanto, entre o som e a palavra uma junção, que perdurou até o século XV, quando os poemas se distanciaram da música e passaram a ser lidos ou declamados.



Jack Jerrific/Keystone

35

Excerto do LD Português: linguagens, de Cereja e Magalhães (p. 35, 2003).

Observe-se, nesses exemplos, em destaques nossos, que os atuais LDP trazem os gêneros literários aristotélicos para estudo. Além disso, pode-se verificar que esse LDP do EM busca apresentar em outras linguagens (pintura e música) as especificidades do gênero lírico, as quais estão também presentes nas representações artísticas líricas atuais.

As abordagens históricas aqui apresentadas apontam ainda que, na época do Brasil Colônia, os saberes da gramática e dos gêneros representavam a base da escolarização, visto que a formação dos jesuítas (responsáveis pela educação religiosa no Brasil) era consoante com os preceitos da tradição escolástica. Soares (2002, p. 159) relata que até meados do século XVIII, “quando ocorreu a Reforma de Estudos implantada em Portugal e suas colônias pelo Marquês de Pombal”, imperava no Brasil o ensino consolidado pelos jesuítas, voltado, como já mencionado, à catequese (com a presença da retórica e da gramática de forma preponderante). Tal tradição reflete-se na produção literária dos jesuítas, isto é, nas obras de catequese representadas por poemas, canções e autos, literaturas presentes em alguns LDP do EM quando trazem para estudo o “Quinhentismo no Brasil”. Essa abordagem, por exemplo,

encontra-se nas duas coleções didáticas (Português: linguagens e Português, Maia), *corpus* desta pesquisa.

Dentre as questões sociais que justificam o fato de a língua portuguesa, durante o período do século XVI ao XVIII, não ter sido inserida no currículo no Brasil, Soares (2002, p. 158-159) aponta três questões: em primeiro lugar, era uma minoria da população que frequentava a escola, isto é, a elite da época, por isso, sendo a língua latina advinda da tradição clássica, a aprendizagem fundava-se nela; em segundo lugar, a língua de intercâmbio social era a geral e não a portuguesa; e, em terceiro lugar, não havia saberes didatizados em língua portuguesa suficientes para instituí-la como uma disciplina escolar.

Consoante às justificativas da autora, percebe-se que o cenário sociopolítico e cultural da época não era propício à inclusão do português como disciplina, visto que era uma pequena parcela da população que frequentava a escola. O modelo educacional fundado no latim e voltado para o ensino da gramática, dos gêneros aristotélicos, dos tratados filosóficos, da medicina, dentre outros, justificava-se, uma vez que tais saberes eram os disponíveis na época. Observa-se ainda, nos estudos de Soares (2002, p. 159), que as reformas no ensino de Portugal e suas colônias – implantadas pelo Marquês de Pombal nos anos 1750 do século XVIII – operaram mudanças no ensino das línguas no Brasil, visto que a língua portuguesa passou a ser o idioma obrigatório de uso, tornando-se proibido o uso de quaisquer outras línguas.

Nesse cenário histórico, segundo Lajolo (1993, p. 53), quando a disciplina língua portuguesa passou a fazer parte do currículo das escolas brasileiras, instaurou-se a preocupação dos legisladores em discutirem leitura e livro didático. Como essa disciplina passou tardiamente a ser considerada como importante para o currículo brasileiro, tais discussões perduraram, segundo a autora, na década de vinte do século passado e continuam nos debates públicos atuais.

À medida que a disciplina língua portuguesa se estabelece no currículo, as questões de ensino-aprendizagem da língua materna passam cada vez mais a ser alvo de interesses públicos. O problema na qualidade do livro didático, para o ensino da leitura nas escolas, é foco de árduas discussões e, por exemplo, Rui Barbosa (já nos primeiros anos da República), respaldado nas concepções modernas da Linguística e da Pedagogia, conforme Lajolo (1993), aponta a baixa qualidade do livro didático e critica os métodos inadequados de ensino da língua materna.

A história acima apresentada revela ainda que a gramática e os gêneros aristotélicos (poéticos e retóricos) representaram a base da escolarização dos saberes no Brasil Colônia, visto que a língua latina era a de uso tanto no ensino secundário como superior. Após a reforma pombalina, a língua portuguesa passa a ser a oficial: tanto do intercâmbio social como da escolarização secundária e superior, além de instituir-se como disciplina curricular.

Contudo, o ensino da gramática e dos gêneros aristotélicos continua preponderante na escolarização e só houve mudanças perceptíveis no ensino da disciplina língua portuguesa nos anos 1960, quando a escola, por motivos socioeconômicos, passa por uma sensível “universalização”. É na seção a seguir que trataremos o cenário da escola nesses anos, apoiados nos estudos de Rojo (2008) e Razzini (2000), como forma de entendermos a sensível escolarização dos gêneros da mídia que passaram a “substituir” o ensino dos aristotélicos.

1.2 O ensino do português no Brasil e a reconfiguração da leitura

Com a ditadura militar, a partir de 1964, passa-se a buscar o desenvolvimento do capitalismo, mediante a expansão industrial. A proposta educacional, agora, passa a ser condizente com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao Governo realizar a pretendida expansão industrial. (CLARE, 2002 apud ROJO, 2008, p. 86)

Essa declaração de Clare, trazida por Rojo (2008), sintetiza o cenário socioeconômico e político do Brasil, nos anos 1960, marcado pelo desenvolvimento econômico (advindo da industrialização) e pela necessidade da formação educacional técnica da classe popular, objetivando gerar mão de obra especializada a ocupar as vagas de emprego que passaram a surgir nesses anos. Segundo Rojo (2008, p. 86), a ampliação do acesso da população à escola pública muda o retrato educacional no Brasil, visto que a escola não é mais uma instituição voltada apenas a atender aos interesses de uma elite, mas também da população em geral, de realidades culturais distintas.

Os estudos de Rojo (2008, p. 88) apontam ainda que o novo cenário da educação brasileira – representado pela reconfiguração dos objetivos da disciplina e dos novos perfis dos alunos e dos professores – diminui as influências da literatura clássica, constituindo-se um ensino voltado para a realidade prática, que enfatiza os gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias, os quais vão compor os conteúdos do livro didático, que refletem o ensino marcado por uma realidade de sensível universalização das escolas brasileiras. Nesse período, os gêneros aristotélicos – fortemente presentes na escolarização do Brasil Colônia –

cedem espaço para o ensino de uma diversidade de textos, em especial das mídias de grande circulação.

Diante dos textos que passam a compor o livro didático de língua portuguesa, observa-se, conforme análise da autora, o enfraquecimento dos gêneros poéticos e retóricos no ensino e o destaque aos textos de outras esferas discursivas (por exemplo: jornalística e publicitária). Os textos que surgem traduzem uma época representada pela comunicação em massa (rádio, televisão e jornais impressos).

As questões aqui apresentadas encenam que, só a partir dos anos 1960, a gramática e os gêneros aristotélicos cedem um sensível espaço a uma diversidade de textos, sobretudo os da mídia, visto que o ensino denominado de *Comunicação e Expressão* visava à ampliação dos saberes escolarizados para uma parcela maior da população. Em tal reconfiguração do ensino da língua materna, verifica-se que, nos atuais LDP, os gêneros da esfera midiática têm presença marcante na formação do aluno-leitor.

Nessa esteira teórica, segundo Rojo (2008, p. 89), o livro “O texto na sala de aula”, organizado por Geraldi e publicado em 1984, serve como divisor de águas para a reflexão sobre o ensino do texto como principal objeto de ensino na sala de aula e não da gramática à luz da tradição clássica. Pode-se, então, dizer que essa obra ocupou importante função na reconfiguração do ensino da leitura na sala de aula.

Para tal constatação, revisitamos esse livro e, no capítulo “Práticas da leitura na escola”, observamos que Geraldi (2002, p. 88) defende três práticas de ensino com textos. São elas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Essas práticas, ao se integrarem ao processo de ensino-aprendizagem da língua, têm dois objetivos interligados: ultrapassar a artificialidade no ensino da língua portuguesa na sala de aula e aproximar o aluno do domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades orais e escritas.

Pautado na concepção dialógica bakhtiniana, Geraldi (2002) afirma que uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações efetivas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados em situações comunicativas variadas. Outra coisa é saber analisar a língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características.

Esse linguista defende o ensino-aprendizagem do texto como evento social que habilite o aluno a se aproximar das efetivas práticas de leitura, distanciando-se da artificialidade pressuposta no ensino destinado ao aprendizado da metalinguagem. Nessa

prática artificial, Geraldi (2002, p. 89) chama atenção para a interlocução restrita que se instaura na sala de aula, visto que o “eu” é sempre o mesmo; o “tu” é sempre o mesmo.

Observa-se, pois, que tais considerações contribuem para novas práticas de ensino, visto que o texto é apontado como um evento social que requer uma responsividade ativa do aluno-leitor. Dessa forma, o aluno-leitor-escritor passa a ter voz, posicionando-se como sujeito que imprime nos seus textos orais e escritos indícios de autoria.

Diante das considerações aqui apresentadas, constata-se ainda que o ensino do texto ganhou forças nos anos 1990, não como unidade motivadora para o ensino da gramática e da produção textual, e sim como atividade social. Se o ensino com gêneros do discurso ficou de certo modo “esquecido”, ele emerge fortemente, nesses anos, e reflete-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), como se observa nesta afirmação: “Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua.” (PCNEM, 1999, p. 143).

Há, nesse documento, o retorno ao ensino-aprendizagem a partir de gêneros (midiáticos e literários, por exemplo) que se ampliam, visto que as esferas de produção deles tornam-se cada vez mais complexas, devido à globalização e ao avanço tecnológico. Diante dessa nova prática de ensino, observa-se que os atuais LDP trazem o texto como principal objeto de ensino da língua, reservando, pois, importante espaço para o ensino do texto na sala de aula.

Como esta pesquisa busca a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que se inscrevem nos LDP do EM para o ensino da leitura, trazemos na próxima seção breve história da leitura no Ocidente, ancorados em Câmara Júnior (2011) e Chartier (1998), como forma de compreendermos o espaço que a leitura passou a ocupar na sociedade, a partir da invenção da escrita, além dos modos de ler da década de 1450 até os dias atuais, bem como da influência dessa história no ensino da Literatura nos LDP do EM.

1.3 A leitura no Ocidente

Escrevo diante da janela aberta
 Minha caneta é cor das venezianas:
 Verde!... E que leves, lindas filigranas
 Desenha o sol na página deserta!

Não sei que paisagista doidivanas
 Mistura os tons... acerta... desacerta...
 Sempre em busca de nova descoberta,
 Vai colorindo as horas quotidianas...

Jogos da luz dançando na folhagem!
 Do que eu ia escrever até me esqueço...
 Pra que pensar? Também sou da paisagem...

Vago, solúvel no ar, fico sonhando...
 E me transmuto... iriso-me... estremeço...
 Nos leves dedos que me vão pintando!
 (Mário Quintana)

Com o advento da escrita, os autores, mesmo tendo as suas obras consideradas contra modelos de uma época, não deixaram de registrar seu ponto de vista a respeito do contexto político e ideológico de uma dada sociedade. Não deixaram, por assim dizer, de serem partes constitutivas de suas obras. No cenário histórico da Grécia Antiga, segundo Camara Jr. (2011, p. 22), os sacerdotes direcionavam o seu interesse de leitura para a compreensão e a tradução das obras sagradas, a exemplo dos Vedas. Esclarece ainda esse historiador que tais traduções eram delegadas aos religiosos para que não houvesse transgressão de sentido dos discursos religiosos.

Relata ainda o autor que, com o surgimento do alfabeto grego – uma invenção fenícia –, a escrita passa a ser uma técnica possível de representar a retórica da língua falada. No século VII a.C., os gregos, interessados em tal invenção, resolvem adotá-la e adaptar o alfabeto fenício ao sistema grego da escrita.

A preocupação dos filósofos (a exemplo de Sócrates, Platão e Aristóteles), referente à escrita dos discursos orais, é perceptível neste pronunciamento de Sócrates a Fedro: “O uso da escrita, Fedro, tem um inconveniente que se assemelha à pintura. Também as figuras pintadas têm a atitude de pessoas vivas, mas se alguém as interrogar conservar-se-ão gravemente caladas.” (SÓCRATES, 2004, p. 120).

Como se pode constatar, nesta afirmação, Sócrates, ao posicionar-se sobre a invenção da escrita, mostra-se temeroso com tal invento, uma vez que a escrita, por não promover o diálogo face a face, passa também a não representar uma interlocução direta entre escritor e

leitor. Desse modo, o discurso do escritor pode ser interpretado, por quem o ler, de modo errôneo, sem que o escritor possa esclarecer possíveis dúvidas ao leitor.

Vale ainda acrescentar que as obras clássicas greco-latinas são vistas pelos escritores da época como obras invioláveis. Dante Alighieri, por exemplo, relata, na sua obra *Da linguagem Vulgar*⁸ (p. 81), que o bom escritor seria aquele que teria engenho, arte e ciência. Nessa direção, adverte esse escritor que “confessem a própria estultice aqueles que, privados de arte e de ciência, confiados unicamente no próprio engenho, se põem a cantar, de modo sumo, coisas supremas”. Desse modo, a escrita e a leitura dos clássicos literários reservam-se aos doutos, que somavam conhecimento da arte poética e da língua culta vigente na sociedade da época.

Observa-se, na contemporaneidade, que alguns LDP do EM trazem, nas seções de ensino da Literatura, a influência da tradição greco-latina na produção literária em língua portuguesa, como se pode constatar neste exemplo, extraído do LD Português: linguagens (*corpus* desta pesquisa):

Classicismo ou Quinhentismo é o nome que se dá à literatura produzida durante a vigência do Renascimento. Este foi um amplo movimento artístico, cultural e científico que ocorreu no século XVI, **inspirado, sobretudo, nos textos da cultura clássica greco-latina.** (CEREJA e MAGALHÃES, 2003, p. 58, destaque nosso.)

Veja-se que a tradição greco-latina imprime influência na literatura em língua portuguesa. Por isso, a compreensão desse percurso histórico leva-nos à verificação de que o LDP do EM, como um dos agentes responsáveis pela didatização dos saberes, representa um dos recursos para a constatação dessa tradição no ensino da literatura brasileira.

Além disso, esse breve percurso histórico da Antiguidade permite-nos ainda declarar que o advento da escrita aponta novas direções para a história da humanidade, visto que os textos religiosos, os clássicos da literatura, a gramática, os tratados de filosofia e de medicina, dentre outros, passaram a ser manuscritos. Dessa forma, a leitura tornou-se uma prática possível, mesmo que reservada a poucos.

Nesse sentido, Chartier (1998, p. 7) relata que, até “meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão, e de repente uma nova técnica, baseada nos

⁸ A pesquisadora Maria Teresa Arrigoni relata que, “a respeito da língua vulgar [,] Dante Alighieri escreveu uma obra em que trata da importância desses ‘novos falares’, defendendo a utilização da nova língua florentina em todos os campos da cultura e do conhecimento: *De vulgari eloquentia*, obra em latim, que parece ter sido escrita entre **1303 e 1304.**” (destaque nosso). Informações disponíveis em: <<http://www.periodicos.ufsc.br>>. Consulta em: 08/06/2013.

tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita.” Essa técnica deve-se à invenção de Gutenberg. Segundo esse autor, embora de fundamental importância, tal invenção não é a única capaz de garantir a disseminação em grande escala de textos impressos, visto que, na China e no Japão, por exemplo, a gravação na madeira já assegurava a impressão e a circulação em ampla escala de textos.

Acrescenta ainda o autor que, no século XV, a tipografia chega à Europa permitindo a montagem do livro em celulóse. Se, por um lado, houve a impressão em larga escala de textos até então não acessíveis à população, por outro lado, os manuscritos continuaram a circular socialmente. Estes, geralmente, veiculavam discursos considerados contra os modelos da época. Chartier (1998, p. 21) declara ainda que as revoluções da leitura são várias e independem da invenção de Gutenberg, visto que o Ocidente já experimentou outros tipos de mudanças significativas nos modos de se ler.

A primeira revolução da leitura, segundo esse historiador, consistiu no processo que levou um considerável número de leitores a passar por uma prática de leitura necessariamente oral para visual, isto é, puramente silenciosa. Isto também é apresentado por alguns LDP do EM para o estudo do Romantismo no Brasil, como se pode verificar na obra de arte *Mulher lendo* (1876), de Renoir, trazida pelo LD Português: linguagens. Outra questão observada, nas considerações apresentadas por esse livro didático, é a influência do romance romântico na leitura feminina da burguesia do século XIX no Brasil. Vejamos, então, tais considerações ilustradas a seguir:



Excerto do LD Português: linguagens, de Cereja e Magalhães (2003, p. 212).

A segunda Revolução, conforme Chartier (1999, p. 24), ocorreu na era da impressão, mas antes da produção do primeiro livro industrializado. Tal revolução permitiu a adesão de um número cada vez maior de leitores, haja vista o aumento considerável na produção de livros, devido à praticidade tecnológica advinda da impressa. Vale esclarecer que essa revolução “ocorreu na Alemanha, Inglaterra, França e Suíça durante o século XVIII.”

Outra questão importante apresentada por esse pesquisador é a criação de sociedades de leitura, clubes do livro, bibliotecas de empréstimo, além da industrialização de livros de pequenos formatos. Isso permitiu à leitura tornar-se mais acessível à população em geral. Ele declara ainda que o romance passou a fazer parte da leitura feminina e, tal como a leitura dos textos religiosos, era lido e relido, memorizado e recitado. “Leitores (que eram frequentemente mulheres) eram incapazes de controlar suas emoções e suas lágrimas e, com frequência, tomavam de suas penas para expressar seus sentimentos ou para escrever ao autor como diretor de consciência e guia de suas vidas.” (CHARTIER, 1999, p. 25). Observa-se que tal questão é ilustrada no exemplo extraído do LD Português: linguagens, acima apresentado, que traz tais considerações didatizadas para que o aluno-leitor possa relacionar esse modo de ler ao Romantismo no Brasil.

A terceira revolução da leitura, segundo Chartier (1999), ocorreu com o advento da transmissão eletrônica de textos. Tal mudança na leitura tornou possível o acesso mais rápido à informação. O leitor passou a interagir eficazmente com os textos (o que, antes, ocorria por meio de registros à margem do impresso e/ou nos espaços em branco da folha). Além disso, pôde acrescentar aos textos as suas observações, sendo, por assim dizer, coautor das produções. Nessa nova realidade, o autor, por seu turno, intervém a qualquer momento no seu texto, modificando-o e reescrevendo-o.

Segundo Chartier (1999, p. 28), a soberania do autor “é apagada pela mobilidade e maleabilidade do texto eletrônico que, de acordo com o sonho e desejo de Foucault, permite a produção de discursos sem a necessidade de atribuí-los a uma identidade fixa e estável.”. A escrita e a leitura tornaram-se mais práticas, o autor do texto passou a contar com os vários recursos oferecidos pelo computador, dentre eles, imagem e som no mesmo objeto, permitindo a produção de textos multimodais. Dessa forma, ampliando a diversidade de gêneros que passaram a constituir a esfera digital.

A revolução do texto impresso para o digital vem a cada dia ocupando espaço nos debates públicos, científicos e no mercado editorial do livro didático. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), por exemplo, preconizam uma

série de mudanças no ensino-aprendizagem da língua materna, devido à revolução da informática, declarando que “é possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.” (PCNEM, 1999, p. 15).

Isto está cada vez mais presente nas atuais concepções de ensino da língua materna que solicitam a participação de agentes integrados às novas tecnologias, dentre elas: o multimídia, o tablete, o notebook, os celulares multifuncionais, os livros e os jogos interativos. Diante desse cenário, observa-se que a escrita e a leitura digitais estão cada vez mais presentes, isto é, vêm ocupando importante espaço nas esferas de atividade humana, dentre elas, a escolar e a profissional.

As considerações, aqui apresentadas, permitem-nos compreender questões cruciais sobre o encaminhamento teórico-metodológico dado por alguns LDP do EM à leitura dos textos literários. Isto é, para inseri-los em sua historicidade, os autores trazem didatizados os eventos sócio-históricos constitutivos dos períodos literários. Outra questão verificável, na história da leitura no Ocidente, é a preservação dos discursos autorizados para a circulação, porquanto eles eram (re)lidos, memorizados, recitados.

Por isso, nessa concepção de leitura, não cabia ao leitor posicionar-se frente aos textos, visto que tais discursos eram considerados invioláveis, cabendo ao leitor apenas a função de reproduzir o dizer do autor. Pode-se dizer, então, que, devido às forças centrípetas da época, o leitor tinha o texto como um artefato de contemplação.

Pautando-nos nas práticas de ensino da leitura, reservamos a próxima seção para, ancorados em Geraldi (2002, 2003), Marcuschi (2003, 2010), Bronckart (2008), Schneuwly e Dolz (2004), compreendermos as possibilidades de leitura do texto/gênero de texto, na sala de aula, como atividade social. Para isso, iniciamos com as considerações a respeito das práticas de leitura (GERALDI, 2002, 2003), com a finalidade de introduzi-las, visto que elas estão até os dias atuais pressupostas nas atividades dos LDP. Em seguida, apresentamos breves considerações referentes ao texto/gênero de texto, na ótica de François Rastier, trazidas por Bronckart (2008), para que possamos conceituar o texto/gênero de texto como prática social e cultural à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Na sequência, abordamos as posições teórico-metodológicas de ensino com gêneros, defendidas por Schneuwly, Dolz e Marcuschi.

1.4 A leitura na sala de aula: (im)possibilidades da leitura como prática social

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. (GERALDI, 2003, p. 166).

Os estudos diacrônicos concernentes ao ensino da disciplina língua portuguesa e aos saberes escolarizados, aqui apresentados, apontam que os textos, desde o Brasil Colônia, sempre estiveram em sala de aula. Se, a princípio, predominavam os da tradição clássica, com a universalização da escola, os textos da esfera midiática passaram também a compor a escolarização do povo brasileiro, porém, a gramática permaneceu como o principal objeto de ensino na sala de aula.

Como aqui mencionado, o livro “O texto na sala de aula” serviu como um divisor de águas para que o ensino da gramática cedesse sensível espaço para o do texto. É nessa obra que se encontram as considerações relacionadas às práticas de leitura, embora introdutórias, essenciais para a compreensão dos direcionamentos teórico-metodológicos pressupostos no LDP até os dias de hoje. O linguista Geraldi (2002, p. 92), organizador de tal obra, aponta o ensino da leitura do texto para três possíveis práticas: “a leitura-busca de informações, a leitura-estudo do texto, a leitura do texto-pretexto, a leitura-fruição do texto.”

No que diz respeito à prática de *leitura-busca de informações*, Geraldi (2003) declara que é comum acontecer nos LDP de *Comunicação e Expressão* uma mera simulação da leitura, visto que o aluno, tendo as perguntas em mãos, vai buscar as respostas pontuais inscritas na superfície do texto. Nesse sentido, Geraldi (2003, p. 170) acrescenta que “o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que o livro didático e o professor podem vir a fazer.”

Como forma de ilustrarmos tais considerações, trazemos, a seguir, perguntas que exemplificam a prática de *leitura-busca de informação*, extraídas do LD Português, Maia (*corpus* desta pesquisa).

- (1) Que imagem o cronista utiliza, **no segundo parágrafo, para descrever** a emancipação dos filhos?
- (2) **Que momento, descrito no quinto parágrafo,** indica para o cronista a passagem da infância para a adolescência? (MAIA, 2005, p. 40, destaques nossos).

Essas questões (1) e (2) foram formuladas para o ensino da leitura da crônica literária *Antes que eles cresçam*, de Affonso Romano de Sant'Anna, que traz para reflexão a passagem da infância dos filhos para a adolescência. Veja-se que tais questões objetivam a extração de trechos descritivos que estão devidamente indicados (segundo parágrafo e quinto).

Dessa forma, para o aluno respondê-las, basta ler os parágrafos específicos, isto é, a leitura da crônica na íntegra e a produção de sentidos não são necessárias. Nessa direção, Marcuschi (2003, p. 51) esclarece que esse tipo de estudo do texto limita-se à identificação de conteúdos, “esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão”.

Quanto à *leitura-estudo do texto*, segundo Geraldi (2002, p. 95), esta instaura a interlocução leitor/texto/autor. Observa-se, nessa abordagem, que a interlocução dá-se a partir de uma exploração minuciosa do texto, isto é, o interlocutor imprime considerações ao texto, buscando “esgotar” todo estudo que ele suscita, por meio de um movimento contínuo de construção e reconstrução de leituras possíveis.

Nesse sentido, Perini (2005) alerta que os textos apresentam especificidades de modos de ler, isto é, o entendimento de um texto literário é diferente do de um informativo ou argumentativo, por exemplo. Acrescenta ainda o autor que o não estabelecimento de tais especificidades acarreta, em muito, problemas de compreensão dos gêneros textuais. Verifica-se que alguns LDP acabam de certa forma uniformizando o ensino da leitura dos gêneros, isto é, não se observam diferenças plausíveis no tratamento dado aos diferentes gêneros, visto que a leitura em alguns casos serve apenas para a extração de informações.

Na prática *leitura-pretex*to, Geraldi (2002, 2003) aponta que há várias questões implicadas nessa postura, como se ter um texto para produção de um jogral, dramatização, produção de outro ou para ilustração, por exemplo. No que diz respeito a essa concepção de leitura, Geraldi (2002, p. 97) declara o seguinte: “Não vejo por que um texto não possa ser pretexto [...]. Antes, pelo contrário: é preciso retirar os textos dos sacrários, desacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcados por pretexto.” Constata-se que, para esse autor, mais vale ter um texto em sala de aula, mesmo que seja como pretexto, do que não tê-lo.

Mas o que é possível verificar, nos LDP, é o uso frequente dessa prática de leitura. As tiras, por exemplo, servem muitas vezes para o estudo apenas da gramática, isto é, não se leva em consideração a função social do gênero, visto servir como pretexto para o ensino de

assuntos que poderiam ser estudados em frases, devido à simplicidade da abordagem. Vejamos, então, tais considerações ilustradas nesta atividade do LD Português, Maia.

■ A crase e os pronomes demonstrativos

Observe a seguinte tira de Quino.



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 1990, p. 252.

- Qual o sujeito do verbo chegar, na fala de Mafalda?
- Qual o sujeito do verbo chegar na fala do idoso? Como você interpreta a fala do idoso?

Excerto do LD Português, Maia (2005, p. 110)

Nas questões a e b é possível verificar que a ênfase volta-se para a localização de sujeitos dos verbos, só em seguida pede-se que o aluno interprete a “fala do idoso”. Entretanto, o sentido do texto não é construído na atividade, isto é, não se problematizam as linguagens (verbal e não verbal) constitutivas da tira, a entonação dada pelas personagens (Mafalda e o idoso) ao enunciado, que se constrói por uma série de estratégias persuasivas inscritas no plano composicional do gênero (tamanho da letra, sinais de pontuação, acentuação gráfica, expressões corporais das personagens, por exemplo) que juntas constroem os sentidos do enunciado. Além disso, não se leva em consideração a conclusão filosófica de Mafalda, verificada no último quadrinho.

Por isso, pode-se dizer que alguns LDP trazem o texto muitas vezes como *pretexto*, porém o mais problemático diz respeito à presença de atividades que pouco dizem respeito ao estudo que se propõem a fazer. No caso dessa atividade, seria o estudo da crase, porém a atividade não atende satisfatoriamente ao fenômeno proposto para estudo.

A escola, como aqui apresentada, é controlada por uma série de discursos institucionalizados (currículos, avaliações e conteúdos a serem cumpridos), por isso, tem como principal foco a leitura escolar, isto é, o atendimento aos propósitos avaliativos, devidamente orientados pelos conteúdos escolares e pelo tempo destinado para cada disciplina.

Contudo, Geraldi (2002, 2003) traz para debate que a *leitura-fruição do texto* pode responder ao aluno o “para que ler”. O autor apresenta como exemplo a leitura do jornal, isto é, quando se busca o jornal não é para responder a uma série de questões postas para avaliação, mas para informar-se. Nesse sentido, a leitura atende à intenção comunicativa do interlocutor, representando, por assim dizer, a leitura como prática social.

Bronckart (2008), por seu turno, no ensaio “Genres de textes, types de discours, et degrés de langue – Hommage à François Rastier”, aborda a posição de François Rastier, no que diz respeito à função dos textos/gêneros de textos como práticas sociais. Segundo Bronckart (2008), esse autor defende a dimensão sócio-histórica e dinâmica dos textos/gêneros de texto em circulação, os quais são herdados de gerações precedentes e assumem funções sociais.

Bronckart (2008, p. 10), na seção “Textes et genres de textes comme objets d’une science du langage”, apresenta as duas concepções de texto defendidas por François Rastier. Na primeira aceção, o texto é uma prática social que atende a situações específicas de comunicação e circula em suportes diversos. Segundo Bronckart (2008, p. 10), à medida que os textos passam a atender às demandas de comunicação social, as quais são múltiplas e variadas, tornam-se também amplamente variáveis e dinâmicos, adaptáveis e com múltiplas funções discursivas. Daí decorre a outra aceção de texto, defendida por François Rastier, que diz que eles, além de manterem relações discursivas uns com outros, também estão inter-relacionados com as situações concretas de prática social. Por isso, essa duplicidade de funções se entrelaça, objetivando atender às múltiplas práticas sociais.

A partir de tais considerações, observa-se que os gêneros de texto atendem às demandas comunicativas em situações concretas de interação com o social. Dessa forma, os gêneros, quando didatizados no LD, perdem o fio discursivo com o seu meio sócio-histórico de realização, devido às funções pedagógicas que se propõem a atender.

Entretanto, Dolz e Schneuwly (2004, p. 45) trazem, como proposta para o ensino dos gêneros de texto (oral e escrito), as sequências didáticas⁹ que, segundo tais autores, “são instrumentos que podem guiar as intervenções do professor”. Tais sequências buscam aproximar o ensino com gêneros de sua prática social, uma vez que eles, quando retirados de sua circulação social, passam a ser um assunto pedagógico. Porém, a escola, como a agência

⁹ Apesar de não verificarmos atividades que tenham a sequência didática como proposta teórico-metodológica nos LDP do EM (*corpus* desta pesquisa), trazemos tal abordagem como forma de apresentarmos a possibilidade de ensino da leitura e da escrita como práticas sociais.

privilegiada para o ensino da leitura e da escrita, não pode prescindir do ensino da língua/linguagem com gêneros de texto.

Segundo esses autores, o ensino, a partir da sequência didática, permite o desenvolvimento de um trabalho negociável e adaptativo (assim prototípico), aproximando, por assim dizer, o aluno das efetivas práticas sociais de leitura e de escrita. Conforme Dolz e Schneuwly (2004), as estratégias destacadas nesse tipo de progressão são as seguintes: a escolha e a adaptação dos gêneros devem estar em consonância com as situações de comunicação e com as capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos; a simplificação da complexidade da tarefa, tornando-a adaptável e progressiva; negociável com os alunos (atores do processo cênico de produção).

Nessa direção, Dolz e Schneuwly (2004, p. 56) acrescentam que o trabalho pedagógico, a partir da sequência didática, permite a negociação entre os atores participantes nas diferentes fases de elaboração. Vê-se que tal proposta de ensino permite aproximar os gêneros de sua função social, pois questões essenciais de interação são levadas em consideração, tais como: a finalidade do gênero (o porquê estou lendo e escrevendo), os interlocutores possíveis (para quem estou escrevendo, isto é, quem é minha audiência), a sua circulação social (qual a finalidade social do texto que estou lendo e escrevendo). Desse modo, há uma aproximação do aluno com práticas sociais efetivas de leitura e de escrita.

Nessa direção, segundo Kleiman (1995; 2004), a concepção atual de ensino da leitura como prática social vem sendo subsidiada pela perspectiva do letramento. Tal perspectiva, segundo a autora, leva em consideração tanto a singularidade dos sujeitos como dos espaços sociais que eles ocupam. Tendo isso como parâmetro, os diferentes discursos que compõem tais espaços influenciam os diferentes modos de ler.

Street (2003), por seu turno, defende que os letramentos são múltiplos e perpassam por controles tanto políticos como ideológicos. Por isso, as práticas de letramento não são apenas influenciadas pela cultura, mas também pelos discursos de poder de uma sociedade. Diante disso, percebe-se que a escola inclusiva precisa também considerar as práticas de letramentos dos alunos da classe popular, as quais muitas vezes não são legitimadas, por não representarem os letramentos das estruturas de poder.

Como os documentos que regulamentam o ensino são influenciados pelas concepções que se apresentam atuais, o ensino da leitura orientado pela concepção do letramento está presente nas Orientações Curriculares para o ensino Médio (doravante OCEM-2008). Esse documento declara que “a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à

diversidade não pode ater-se ao letramento.” (OCEM-2008, p. 29). Esse documento ressalta a importância do letramento literário no Ensino Médio, bem como da leitura significativa de tais textos. Além disso, defende a inserção do aluno tanto nas práticas de leitura representativas de sua realidade, como nas de outros grupos sociais.

Nos dias de hoje, o livro didático de português- por ser influenciado pelos currículos nacionais-, traz pressuposto a importância do ensino dos gêneros das esferas literária e midiática. Isto, de certa forma, comprova que o ensino da leitura, nesse material didático, contempla uma diversidade de gêneros. Embora tais textos, por atenderem a propósitos didáticos, acabem de certa forma distanciando-se de suas funções e configurando-se como exercícios escolares, eles são representativos de atividades sociais.

A pesquisa que Kleiman (2004, p. 21) realizou, por exemplo, nos LDP do Ensino Fundamental dos anos 2000, referente à concepção de letramento neles pressuposta, aponta que no LDP continua prevalecendo “o letramento verbal, relegando-se a um segundo plano os conhecimentos sobre os textos multimodais que a maioria dos alunos já tem.” Esta constatação também é perceptível nos LDP publicados na contemporaneidade, os quais pouco trazem os gêneros da esfera digital para estudo. Além disso, alguns deles apresentam ilustrações que não contribuem para os sentidos do texto, como se pode observar neste exemplo extraído do LD Português, Maia:

unidade
36 **Modernismo**

OS SAPOS
Manuel Bandeira

VOCABULÁRIO

enfumar: Inchar; envaldecer.
aguado: Desagradável, monótono.
martelado: Trabalhado; ritmado.
primar: Ser primoroso, hábil.
cognato: Vocabulo que tem raiz comum com outro(s).
frumento sem jolo:
frumento = O melhor trigo; *jolo* = Erva daninha. O sentido, no poema, é de “retoricamente perfeito”.
cético: Que duvida de tudo; descrente.
assomo: Irritação, enfurecimento.
lavor: Trabalho.
estatuário: Escultor.
perau: Declive, barranco.
transido: Esmorecido, abatido.

Enfunando os papos,
Saem da penumbra,
Aos pulos, os sapos.
A luz os deslumbra.

Em ronco que aterra,
Berra o sapo-boi:
— “Meu pai foi à guerra!”
— “Não foi!” — “Foi!” — “Não foi!”.

O sapo-tanoeiro,
Parnasiano aguado,
Diz: — “Meu cancioneiro
É bem martelado.

Vede como primo
Em comer os hiatos!
Que arte! E nunca rimo
Os termos cognatos.

O meu verso é bom
Frumento sem jolo.
Faço rimas com
Consoantes de apoio.

Vai por cinquenta anos
Que lhes dei a norma:
Reduzi sem danos
A formas¹ a forma.

Clame a saparia
Em críticas céticas:
Não há mais poesia,
Mas há artes poéticas...”

Urta o sapo-boi:
— “Meu pai foi rei!” — “Foi!”
— “Não foi!” — “Foi!” — “Não foi!”

Brada em um assomo
O sapo-tanoeiro:
— “A grande arte é como
Lavor de joalheiro

Ou bem de statuário,
Tudo quanto é belo,
Tudo quanto é vário,
Canta no martelo.”

Outros, sapos-pipas
(Um mal em si cabe),
Falam pelas tripas:
— “Sê!” — “Não sabel!” — “Sabel!”.

Longe dessa grita,
Lá onde mais densa
A noite infinita
Verte a sombra imensa;

Lá, fugido ao mundo,
Sem glória, sem fé,
No perau profundo
É solitário, é

Que soluças tu,
Transido de frio,
Sapo-cururu
Da beira do rio...

BANDIEIRA, Manuel. “Os sapos”.
In: Poésias completas e prosas.
Rio de Janeiro, Nova Aguilar,
1983, p. 158.

¹ Leta-se “formas”

Apesar de o poema de Manuel Bandeira ter como título *Os sapos*, sabe-se que tal uso diz respeito a uma sátira aos escritores parnasianos, por isso, pode-se dizer que a ilustração dos sapos não contribui para a compreensão das metáforas e de uma série de ironias constitutivas da linguagem do poema. Concordamos com Kleiman (2004, p. 21), quando sublinha que algumas ilustrações trazidas pelos LDP servem apenas para enfeitar a página.

Diante das questões aqui apresentadas, verifica-se que o ensino da leitura como prática social só é possível quando o aluno-leitor insere-se em situações concretas. A proposta das sequências didáticas pode ser uma opção de ensino da leitura e da escrita como interação social, visto que, nesta concepção de ensino, o aluno resolverá demandas comunicativas reais com a leitura e com a escrita.

Avaliamos ainda que o livro didático, mesmo sendo um dos agentes responsáveis pela formação de uma geração, não vem garantido o ensino da leitura como um evento social, visto que os textos muito vezes servem como *pretexto* para a extração de informações e para estudos linguísticos, por exemplo. Por isso, pode-se dizer que só uma escola comprometida com as questões sociais, que estão além de seus muros, pode fomentar situações concretas de interação dos alunos com o seu contexto social.

Esta pesquisa, portanto, ao defender o ensino da leitura como atividade social, busca também entender como os LDP tratam o estudo da compreensão. Por isso, a próxima seção é reservada a abordar tal questão, apoiada em Marcuschi (2008; 2003) e Kleiman (2004; 2011), como se verá a seguir.

1.5 Leitura e compreensão

Muito longe estava eu, naquela época, de participar de uma experiência educativa em que educandos e educadoras, enquanto leitores e leitoras, se soubessem produtores também da inteligência dos textos. Experiência educativa na qual a compreensão dos textos não estivesse depositada neles por seu autor ou autora à espera que os leitores a descobrissem. Entender um texto era, sobretudo, decorá-lo mecanicamente, e a capacidade de memorizá-lo, tanto mais sofria pelo me parecia ser a minha rudeza insuperável. (FREIRE, 2003, p. 40)

A Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (doravante BCC-PE-2008), de língua portuguesa – documento que serve de parâmetro de análise a esta pesquisa –, traz, no eixo específico de leitura, a seção intitulada “As

competências básicas **em leitura e compreensão de textos**”. (BCC-PE, 2008, p. 83, destaque nosso). Esse documento apresenta o sentido de competência como “uso oral e escrito da língua, em situações reais de interação.” (BCC-PE, 2008, p. 73).

Embora esse documento traga considerações a respeito de competência, selecionadas em uma seção intitulada “Competências e saberes” (BCC-PE, 2008, p. 73), ele não apresenta informações concernentes à compreensão, ou seja, o que é compreender? Mais especificamente, o que é compreender um texto? Ao direcionarmos tal fenômeno para o nosso *corpus* de pesquisa, podemos fazer, então, o seguinte questionamento: como se dá a compreensão no LDP? É, pois, em busca de tais respostas que nos apoiamos inicialmente em Marcuschi (2003; 2008). Esse linguista, no seu ensaio intitulado “Processos de compreensão” (2008, p. 228), traz considerações essenciais para se pensar na compreensão como um fenômeno complexo que insere o sujeito nas múltiplas situações de linguagem. Ao defender a leitura como “um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”, Marcuschi (2008, p. 228) deixa claro que ler não significa “extração de conteúdos ou identificação de sentidos.” Tal questão é essencial para entendermos o direcionamento dado por alguns livros didáticos de português (LDP) à compreensão do texto.

No LD Português, Maia, por exemplo, observa-se, nas atividades específicas de leitura, que a compreensão para essa obra diz respeito à extração de informações e de sentidos. Para comprovarmos tais considerações, trazemos a atividade proposta para o estudo da crônica Letras louvando Pelé, de Carlos Drummond de Andrade (PORTUGUÊS, MAIA, 2005, p. 60), como se pode verificar a seguir:

61

MARGENS DO TEXTO

1. O que a afirmação “O gol sem fim, nascendo natural, do nada, do nunca...” expressa?
2. Chama-se **simbiose** à associação entre dois seres vivos com o objetivo de se beneficiarem mutuamente e, por extensão, à associação e entendimento íntimo entre duas pessoas. Copie do texto o parágrafo que, através de uma prosopopeia, revela a simbiose entre Pelé e a bola. *simbiose e admiração. Ama a bola que o ama, de um lado amor. do outro amémam, mimam-se, amizam-se.*
3. Com que comparação (e metáfora) Carlos Drummond de Andrade expressa ser Pelé o autor de jogadas mágicas, sobrenaturais? *Bali - Pelé*
4. O que se destaca mais no texto: o significado das palavras ou o significante e o ritmo? *O significante e o ritmo*

Excerto do LD Português, Maia (2005, p. 61).

Observe-se, nessa atividade, que a proposta de estudo da crônica volta-se para a identificação de sentido de apenas um enunciado (questão 1). Não se leva, pois, em consideração que os enunciados são intercomplementares na composição de um gênero, pois só dessa forma a apropriação de sentidos – que, concordamos, nunca é completa, principalmente em se tratando do texto literário – pode acontecer.

Na questão 2, apenas se pede uma solicitação de “cópia” de uma informação que pode ser facilmente identificada na superfície do texto. Não se estabelece, nessa questão, o sentido do fenômeno da simbiose com o todo da crônica. A questão 3, apesar de trazer um dos fenômenos linguísticos que se apresentam marcadamente presentes no texto, que é a metáfora, pede uma comparação pontual, desconsiderando todas as outras metáforas constitutivas do gênero textual em estudo.

Na questão 4, por seu turno, apesar de ser necessário o estabelecimento de sentidos da crônica com a sua sonoridade, produzida a partir de fenômenos como assonâncias, aliterações e imagens sinestésicas, por exemplo, pede-se apenas ao aluno-leitor informações que dizem respeito à relação de significado e significante de palavras, para o estabelecimento do ritmo. Nota-se, nessa atividade, que o autor do LD Português, Maia entende a compreensão como extração de informações e sentidos devidamente selecionados, isto é, não se leva em consideração o texto como um evento social, cuja produção de sentido(s) só é possível quando o aluno-leitor pode estudá-lo na sua completude enunciativa.

Defende Murcuchi (2008, p. 229) que “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive.” Dessa forma, a compreensão dá-se a partir da interação do indivíduo com as linguagens constitutivas do seu meio sociocultural. Constatase em tal concepção a abordagem vygotskyana de aprendizagem.

Segundo Oliveira (1997, p. 56), para Vygotsky, a relação do indivíduo com o seu meio sociocultural é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita e da leitura. Se pensarmos, por exemplo, em um indivíduo que vive num grupo social que não tem a escrita como representação social, ele provavelmente só irá dispor da oralidade para se comunicar.¹⁰

Vale ainda acrescentar que, para Vygotsky, segundo Oliveira (1997, p. 57), se esse indivíduo passa a integrar um meio sociocultural que tenha a escrita como atividade social, a aprendizagem da escrita será possível, porquanto ele terá condições de se alfabetizar e dispor da escrita e da leitura do seu meio sociocultural. Pode-se, em suma, dizer que, para Vygotsky,

¹⁰ Tal fenômeno pode ser verificado no filme *Os narradores de Javé* (filme brasileiro de 2003), dirigido por Eliane Caffé, o qual traz um meio sociocultural representado essencialmente pela oralidade.

são as experiências advindas da interação do indivíduo com os outros e com a realidade sociocultural que permitem a sua aprendizagem.

Ainda no que diz respeito à compreensão, Marcuschi (2008, p. 231) acrescenta que “a interpretação de um enunciado é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas.” Esse linguista defende ainda que a compreensão é uma atividade colaborativa entre autor-texto-leitor. Entretanto, é possível verificar nos LDP exercícios para estudo de apenas um fenômeno, como se isso possibilitasse a compreensão do texto como um todo.

Diante de tais considerações, pode-se dizer que a compreensão no LDP quase sempre se torna limitada para o aluno, visto que os gêneros, ao serem didatizados, passam a representar artefatos artificiais, com propósito didático e não social. Vejamos tal constatação ilustrada nesta atividade do LD Português: linguagens, de Cereja e Magalhães:

- 1 O texto teatral e o texto narrativo apresentam semelhanças: tanto um quanto outro narram fatos vividos por personagens em determinado tempo e lugar.
 - a) Qual é o fato principal desse texto? *O julgamento das personagens João Grilo, o bispo e o padre após sua morte.*
 - b) Onde possivelmente ocorrem os fatos? *Resposta pessoal. Sugestão: Possivelmente em um tribunal, pois trata-se de um julgamento.*
 - c) Qual é, aproximadamente, o tempo de duração dessa cena? *Três a quatro minutos.*
- 2 Nesse texto, o narrador está ausente. Apesar disso, conseguimos ter uma visão ampla acerca das personagens. *Resposta pessoal. Sugestão: João Grilo é esperto, ladino, corajoso, “sertanejo pobre e amarelo”, sincero, preconcituoso. O bispo aparenta ser cheio de dignidade, mas, na verdade, é mundano, autoritário, soberbo.*
 - a) Que idéia você faz de João Grilo e do bispo?
 - b) De que forma as características de cada personagem nos são reveladas, se não há narrador?
- 3 No texto teatral, as falas das personagens assumem um papel de destaque na construção da história. Como é reproduzida a fala das personagens: pelo discurso direto ou indireto? *Pelo discurso direto.*



Cena da peça *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, dirigida por Bárbara Bruno, em 1994.

Lourival Ribeiro/Abril Imagens

67

Excerto do LD Português: linguagens, de Cereja e Magalhães (2003, p. 67).

Observe-se, nessa atividade trazida para a compreensão do fragmento do *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, o qual se refere à cena do julgamento das personagens, que o direcionamento dado ao estudo desse fragmento, nas questões 1, 2 e 3, tem como foco as especificidades do texto peça teatral/narrativo (fato, lugar, tempo, personagens, narrador e fala). Verifica-se que o gênero, ao ser didatizado em algumas atividades, torna-se *pretexto* para o estudo de fenômenos devidamente selecionados pelos autores dos LDs. Nessa

atividade, o aluno compreenderá algumas especificidades do texto narrativo, mas não precisará estabelecer a interação com os sentidos do texto e muito menos compreendê-lo como um artefato sociocultural.

Adverte Marcuschi (2008, p. 267) que os exercícios de compreensão no LDP raramente “permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos.” No exemplo, ora apresentado, verifica-se que o direcionamento dado às questões permitiu ao aluno a identificação das especificidades do texto narrativo, mas não se buscou estabelecer isso com a compreensão do texto como um enunciado concreto e representativo socialmente.

Nessa direção, Kleiman (2011, p. 151) declara que “a compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experimental que determinará uma leitura para cada leitor, em momentos diversos.” Nota-se nessa assertiva que a compreensão da leitura diz respeito às experiências singulares de cada leitor. Dessa forma, ensinar a ler com compreensão não implica em impor ao aluno uma leitura única. Isto, de certa forma, remete-nos ao direcionamento dado pelo LDP ao ensino da leitura, que muitas vezes é conduzida para um sentido apenas.

As considerações aqui apresentadas, em suma, comprovam que a compreensão é um fenômeno complexo de interação do indivíduo com os múltiplos discursos constitutivos do seu meio sócio-histórico e cultural, os quais permitem que o sujeito-leitor construa competências que o habilitem a mobilizar os saberes na interação com os textos. Por isso, o estabelecimento de uma compreensão significativa requer a relação autor-texto-leitor, visto que – como declara Freire (2003), na epígrafe desta seção – a compreensão do texto está nele¹¹, em busca de um leitor que, acionando os seus conhecimentos prévios, interaja com o texto, posicionando-se por meio de uma *responsividade ativa*¹².

Dessa forma, esse estudo também indica que alguns LDP entendem a compreensão como uma atividade de decodificação de informação ou de extração de sentidos encontrados, muitas vezes, na superfície do texto. Ainda se verificou, nos exemplos aqui apresentados, que os LDP tendem a selecionar fenômenos linguísticos para o ensino da compreensão, deixando, por assim dizer, de estabelecer um ensino significativo do texto.

¹¹ Possenti, no seu ensaio *A leitura errada existe*, defende que nem tudo está no texto, pois nem sempre o texto pode dizer tudo, pois ele não é, como alguns acreditam, “um balde de sentidos”. Para comprovar tal afirmação, o autor (1999, p. 175) traz exemplos com placas de trânsito, demonstrando que a leitura não está muitas vezes no seu sentido literal, mas na vivência do leitor com aquele tipo de texto. Por isso, ele defende que o sentido de um texto não está sempre nele.

¹² Este conceito é tratado por Bakhtin (1997) e será devidamente explicitado a seguir.

Como os LDP do EM (*corpus* desta pesquisa) trazem para o ensino da leitura os gêneros na sua maioria da esfera literária, reservamos a próxima seção para tratar da leitura do texto literário. Para tanto, iniciamos a seção apresentando considerações concernentes ao estilo pela ótica dos críticos literários, ancorados em Possenti (2008), Bosi (1992), para posteriormente trazermos para reflexão a leitura do texto literário na escola e no LDP, apoiados em Lajolo (1994), Micheletti (2006), Alves (2003) e Cosson (2011).

1.6 O texto literário e a posição dos críticos

Poesia:

‘words set to music’ (Dante via Pound), ‘uma viagem ao desconhecido’ (Maiakovski), ‘cernes e medulas’ (Ezra Pound), ‘a fala do infalável’ (Goethe), ‘linguagem voltada para a sua própria materialidade’ (Jakobson), ‘permanente hesitação entre som e sentido’ (Paul Valéry), ‘fundação do ser mediante a palavra’ (Heidegger), ‘a religião original da humanidade’ (Novalis), [...] ‘a liberdade da minha linguagem’ (Paulo Leminski) [...]

A presença, como aqui mencionado, marcante de gêneros da esfera literária nos livros didáticos de português (*corpus* da presente pesquisa) permite-nos constatar o compromisso da Educação Básica (sobretudo do Ensino Médio) com o ensino da Literatura, inclusive a clássica. Vale ainda acrescentar que tal presença dos textos literários, conforme os exemplos dos LDP do EM aqui apresentados, não vem garantindo a qualidade no ensino da leitura, tendo em vista observarmos que o texto literário, muitas vezes, é tratado como *pretexto* para a extração de informações ou sentidos, ou para o estudo de fenômenos linguísticos específicos, desconsiderando o texto como um todo enunciativo. Diante disso, consideramos necessário o entendimento da posição dos críticos literários concernente ao estudo do texto literário como um evento social, ideológico e artístico.

Nesse sentido, Possenti (2008, 183) traz para debate “notas sobre estilo literário”, as quais são conceituadas pela ótica dos críticos literários. Esse autor salienta, em tal ensaio, as peculiaridades que os críticos veem nos textos que analisam, acrescentando que tal análise é tão específica que se torna impossível outra igual. Veja-se o que diz Possenti (2008, p. 184) a respeito disso: “[...] as análises são muito convincentes, pelo menos muito delas, também é

verdade que dificilmente um outro conseguiria, se quisesse fazer a prova, encontrar resultados semelhantes em outros textos.”

Verifica-se, pois, que o objeto em estudo (o texto literário) apresenta uma linguagem tão singular que os críticos literários conseguem traduzir nas suas análises e chegar a resultados incontestáveis, mesmo não dispondo de hipóteses que possam ser verificadas. Revela ainda Possenti (2008, p. 184) que, lendo os críticos, averigua-se que

[...] as análises são por vezes impressionantemente bem feitas, que se acoplam fatos de textos e fatos de épocas de maneiras habilíssimas, que se descobrem sucessões, correlações, inversões, fontes de emoção, relações de significantes e de significados tirados do texto por procedimentos generalizáveis.

Comprova-se que eles, por estarem diante de um *corpus* complexo e propício à criatividade e à autoria, não têm como sistematizar conceitos/hipóteses que possam ser testáveis em outros textos. Diante dessa constatação, observamos o quanto é difícil para os livros didáticos atenderem a tais singularidades, porquanto esses textos, nesse material, assumem funções didáticas e não sociais.

Para verificarmos uma análise pelo viés literário, consultamos o ensaio de Bosi (1992) intitulado “Sob o signo de Cam”. Tal ensaio apresenta a análise do poema *Vozes d’África*, de Castro Alves. Nele, Bosi (1992) traz o contexto histórico, político e ideológico do Brasil, no Segundo Reinado, demonstrando que o texto literário está intrinsecamente relacionado com tal contexto, visto que os poemas (*O navio negreiro* e *Vozes d’África*) de Castro Alves traduzem posições políticas de corrente progressista de se ter um Brasil industrializado e de trabalho livre.

Por isso, segundo esse crítico, “o mito do bom selvagem não tinha muito o que dizer. Era símbolo de outros tempos, forjado pela cultura da Independência, e que só poderia sobreviver como assunto de retórica escolar.” (BOSI, 1992, p. 246). Observa-se que isso demonstra que a posição temática, assumida pelos autores de textos literários, traduz o contexto socioideológico de uma época. Pode-se ainda constatar que os discursos sempre respondem a outros, além de trazerem o juízo de valor de seu enunciador e de seu tempo.

Nesse cenário histórico do Brasil, Bosi (1992, p. 246) relata que “nos porões bafientos dessa casa que se queria moderna e escancarava as janelas para *o sol do porvir*, escondia-se um morto, ou melhor, um agonizante, que incomodava a uns e movia a indignação de outros: o cativo do negro.” Nessa assertiva é possível verificar que os textos literários refletem a sociedade de uma época devidamente situada no seu espaço-tempo. Refletem-na, por

exemplo, os poemas de Castro Alves, que abordam a temática da escravidão, vozes e imagens que retratam essa realidade da época.

Depois de apresentar as considerações de caráter histórico, político e ideológico, Bosi (1992, p. 247) convoca uma série de vozes para compor a discussão, dentre elas, a de José de Alencar, Gonçalves Dias e Varela, afirmando que Alencar “ainda pudera fundir índio e português a golpes de folhetim ou no embalo da sua prosa lírica. Mas negro e branco riscavam-se em um xadrez de oposições sem matizes.” Tal consideração diz respeito, portanto, a uma época marcada tanto pela mazela da escravidão, como pelo preconceito contundente. Segundo esse crítico, “os poemas de Castro Alves diriam eloquentemente das esperanças postas no século *grande e forte*, segundo os epítetos do seu modelo, Victor Hugo.” (BOSI, 1992, p. 246, destaque do autor). Torna-se, então, evidente que o tom desses poemas é advindo dos desejos de uma época e da sua relação com os múltiplos discursos historicamente situados, por isso, o estilo é social e indissociável do extralinguístico.

Nesse ensaio, verifica-se que o estudo do poema *Vozes d’África* é empreendido primeiramente a partir da análise das vozes, que, segundo Bosi (1992, p. 254), devido ao drama social, tendia a ser elaborada com a voz do outro. Por isso, Castro Alves apoia-se no recurso da prosopopeia (*do gr. prosopon = lat. persona*), “pela qual a gente africana alcança o estatuto de um ser individual, de um *eu* narrante e imprecante, é a figura-chave que sustém as estrofes todas e as mantém imersas no mesmo clima tonal do começo ao fim do texto.” (BOSI, 1992, p. 254). Observa-se nesse estudo que os fenômenos constitutivos do poema estão intimamente relacionados com as circunstâncias sociais nas quais o texto se insere.

O outro viés de estudo do poema diz respeito ao *Tempo da origem: a danação de Cam* (o qual justifica o título do ensaio). Nessa seção, Bosi (1992, p. 256) declara o seguinte: “o destino do povo africano, cumprido através dos milênios, depende de um evento único, remoto, mas irreversível: a maldição de Cam, de seu filho Canaã e de seus descendentes. O povo africano será negro e será escravo: eis tudo.” Essa profecia trazida por Bosi diz respeito à narração da Escritura que no poema de Castro Alves “incorpora a versão mítica da origem do cativo que é relatada no Livro do Gênesis.” (BOSI, 1992, p. 256).

Trazemos de forma breve essa análise para exemplificar a posição de Possenti (2008), quando afirma que os estudos dos textos literários, por parte dos críticos, são surpreendentemente bem feitos. Veja-se que a análise de Bosi (1992) foi consideravelmente consistente. Ao estudar o poema pelo viés histórico e ideológico, esse autor relaciona o tom do poema, as vozes e o destino do povo africano às forças sociais da época e de outras. Pode-

se, então, dizer que a análise atinge uma dimensão universal e incontestável. Verifica-se ainda que Bosi, para empreender tal estudo, dialoga com uma série de discursos que vai se tecendo no bordado enunciativo de sua análise de forma tão coerente e tão específica que, realmente, fica impossível de ser empregada no estudo de outro poema, devido ao estilo singular que os textos literários materializam na sua composição, mesmo sendo do mesmo autor.

Murry, trazido por Possenti (2008), discorre sobre a dificuldade de se definir estilo. Por isso, esse crítico utiliza-se das seguintes ocorrências possíveis: na primeira, estilo significa a idiossincrasia da expressão de um escritor que o diferencia de outro e pela qual o escritor é reconhecido. Na segunda, diz respeito à técnica de expressão, isto é, à clareza. Vê-se que essas posições de estilo estão centradas na expressão pessoal do escritor, por isso referem-se às considerações que não englobam o social.

Possenti (2008) amplia tal discussão relatando o desejo da crítica literária de trazer noções de estilo menos intuitivas e mais objetivas. Entretanto, como sublinha esse linguista, à medida que se procura um lugar seguro para um *corpus* complexo como o texto literário, deixa-se muita coisa de lado. “A eleição de um aspecto é necessária, sob pena de partir-se já de uma multiplicidade de fatos incontrolável.” (POSSENTI, 2008, p. 186).

Esse linguista pontua as três vertentes da noção de estilo literário. A primeira é a psicologizante, que vê na obra basicamente a tradução da personalidade do escritor (defendida por Spitzer); há uma versão socializante, que vê na obra a representação de problemas de uma época, e há uma vertente formalista, que se volta especificamente para a materialidade da obra, deixando em segundo plano ou até mesmo não considerando o autor e os aspectos históricos e/ou sociológicos. (*cf.* POSSENTI, 2008, p. 187).

Apesar de haver três vertentes de estilo defendidas pelos críticos literários, apenas a segunda leva em consideração os aspectos sociológicos de uma época, entendendo-os como o modo que o escritor organiza e traduz o real. Sobre a vertente socializante (defendida por Auerbach), Possenti (2008, p. 189), ao ler *Mimeses*, encontra, no ensaio intitulado “O príncipe cansado”, uma análise tão bem feita de estilo pela vertente sociológica, que o faz chegar à seguinte conclusão:

parece ficar claro, da leitura deste ensaio de Auerbach, que estilo, para ele, é uma palavra que recobre uma multidão de fatos, referindo-se desde ao uso de certas palavras socialmente marcadas até a conceitos como trágico, cômico, sublime, complexo, etc. O estilo de uma obra tem a ver, portanto, com a concepção de mundo de uma época, que o autor capta, e para tanto, se necessário, multiplica personagens, situações, introduz ou elimina elementos da natureza, para expressar a concepção global de homem e de realidade. (POSSENTI, 2008, p. 191)

Demonstra-se, na análise empreendida por Bosi (1992), por exemplo, uma abordagem de estilo pelo viés sociológico, visto que tom, vozes e tema são influenciados pelo contexto tanto sociopolítico como ideológico de uma época. Diante disso, podemos concluir o quanto o texto literário é singular e contextualiza uma série de discursos representativos de uma época e de outras. Por isso, o estudo do texto literário, quando se leva em consideração apenas os aspectos linguístico, semântico e de organização, não contempla as questões sociais e ideológicas nele imbricadas. Dessa forma, pudemos ainda verificar que cada texto literário traz no seu contexto o mundo social e ideológico de uma época.

Tais considerações indicam, ainda, que o texto literário apresenta no seu fio discursivo uma série de possibilidades de estudo. Por isso fica difícil para o livro didático de português (LDP) contemplar adequadamente o estudo de tal *espécie de texto*. Tal questão torna-se ainda mais problemática quando o LDP não o trata na sua especificidade constitutiva, servindo, por assim dizer, como motivo para a extração de informações, como demonstraram os exemplos dos LDP do EM (*corpus* da presente pesquisa) aqui apresentados.

Essas considerações levam-nos à subseção a seguir, na qual buscamos as respostas para as seguintes indagações: sendo o texto literário constituído de uma linguagem que traduz não só a visão particular do escritor como também e principalmente a social, como esses textos vêm sendo tratados no ensino da leitura na escola? Qual a possibilidade do ensino da literatura na escola como prática social? Para isso, nos apoiaremos (como aqui já mencionado) em Lajolo (1994), Alves (2003), Micheletti (2006), Cosson (2011) e Alves (2003).

1.6.1 A leitura do texto literário na escola

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca – como sabe quem lê Vidas secas de Graciliano Ramos – independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. (LAJOLO, 1994, p. 7)

Como aqui apresentado, por meio das vozes de Razzini (2000) e Rojo (2008), os textos da esfera literária nos anos 1970 passaram a ceder espaço para os da esfera midiática nos livros didáticos de *Comunicação e Expressão*. Tal reconfiguração da leitura deve-se, como já mencionado, à universalização da educação, que passou a ser responsável pela

formação de recursos humanos habilitados a ocupar as vagas de emprego advindas do crescimento industrial do país.

Nesse cenário, Lajolo (1994, p. 15) avalia que a presença do texto literário na sala de aula passou a ser competência dos livros didáticos e paradidáticos, “muitos dos quais se afirmaram como quase monopolizadores do mercado escolar, na razão direta em que tiraram dos ombros dos professores a tarefa de preparar as aulas.” Examinando tal consideração, verifica-se que os LDs passaram a selecionar os textos literários considerados necessários para a escolarização de uma parcela maior da população, cabendo ao professor seguir as orientações do LD, que passou a ser o principal porta-voz na sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM, 1999, p. 137), por sua vez, relatam uma situação de aula na qual se solicitou que os alunos separassem textos literários de não literários, um dos grupos não fez qualquer separação e, questionados, segundo esse documento, responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” E ao perguntarem se Drummond era literato, os alunos concluíram: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literato? Ambos são poetas, não é verdade?” (PCNEM, 1999, p. 138).

Tais posições dos alunos demonstram o tratamento inadequado que a escola e os LDP estão dando ao texto literário que ainda vêm servindo apenas para extração de informações (exercícios escolares). Além disso, a escola que se diz inclusiva, como aqui demonstrado, tem que considerar os letramentos que fazem parte da realidade dos alunos que hoje integram as escolas públicas, os quais, na sua maioria, são da classe popular.

Se os textos literários recebem a mesma abordagem dos não literários, como pode o aluno compreender de forma significativa os textos de Drummond, os quais são enunciados que refletem uma época (que não é a mesma do aluno) e contextualizam acontecimentos sócio-históricos e ideológicos com a singularidade da linguagem literária, que só pode ser compreendida quando relacionada com o seu tempo de produção, suas metáforas e metalinguagens, por exemplo? Nesse sentido, acrescenta Lajolo (1994, p. 15) que “talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura.”

Observa-se ainda que apesar das contribuições teóricas que passaram a considerar o extralinguístico (a exemplo das teorias da enunciação e das análises do discursivo), a escola continua reproduzindo o ensino da leitura de modo artificial, isto é, o texto tem servido apenas

para responder a questões pontuais de aferição de leitura, uma vez que é também dessa forma que a maioria dos LDP trata a leitura.

Verificamos, tanto em Lajolo (1994) como em Micheletti (2006), que uma leitura significativa só é possível quando dá sentido ao mundo. Segundo esta autora (*op.cit.*, p. 17), “a leitura é um ato solitário, depende da vontade de um *eu* e de sua capacidade de posicionar-se diante do discurso do outro.” Mas, conforme a autora, se ela acontece na escola, o professor pode ser um mediador, dialogando ora com o texto, ora com o aluno, permitindo que a leitura seja participativa, cuja interação entre autor-texto-leitor, professor-aluno e aluno-professor possa acontecer significadamente, pois é nessa relação interacional que se estabelece(m) o(s) sentido(s) que não é(são) único(s), quando se trata do texto literário.

Acrescenta ainda esta autora que “ler é mesmo sujeitar-se ao risco, mas a aventura faz-se necessária, pois, assim como para Drummond, [...] *o homem revela-se / na torrente melódica, suplante / seu escuro nascer, sua insegura / visão do além, turva de morte e medo.*” (MICHELETTI, 2006, p. 18). Realmente, a leitura do texto literário na sala de aula revela-se como um desafio, porém, fascinante. E, quando bem orientada, mostra-se surpreendentemente inter-relacionada com a realidade, porém, faz-se necessário que se estabeleça uma interação concreta entre os atores que estão em cena (autor-texto, professores e alunos-leitores), pois, se assim não for, o texto literário representará apenas um motivo para responder a questões de aferição de aprendizagem.

Em se tratando do ensino da leitura literária nos LDP, mais especificamente do poema, Alves (2003, p. 62) esclarece que, embora os LDP atuais não mais priorizem poemas de posição moralista, inseridos em padrões de boas condutas e ufanistas, “os poemas ainda não foram vistos como um valor em si.” O que esse autor pretende discutir é o valor do poema como um evento lúdico que também dialoga com a realidade e as experiências humanas, por isso não se trata apenas de um jogo de palavras que se combinam. Outra questão que, segundo Alves (2003), faz o poema pouco atrativo na escola é a abordagem dada pelos LDP ao gênero (para estudo gramatical e de interpretação, por exemplo). Este autor salienta ainda a pouca presença de poemas nos LDP do Ensino Fundamental na atualidade, fato com que também concordamos, visto que nos LDP a prioridade é para os gêneros literários em prosa (contos, crônica literária, mitos, por exemplo) e os poemas que os constituem são muitas vezes fragmentos direcionados para o estudo da reflexão linguística.

Por isso, mais uma vez, questionamos como pode um aluno compreender – mesmo estando no Ensino Médio – um poema cheio de sutilezas como os de Drummond, se eles não

forem estudados na sua singularidade, isto é, de modo que sejam significativos, visto que esses poemas, na sua maioria, respondem valorativamente aos discursos de uma época. Além disso, concordamos com Alves (2003), o poema também atrai pela sua sutileza estética que, infelizmente, se esvai com os exercícios escolares, ou seja, não há espaço nas aulas para sentir o poema na sua essência.

Para o estudo significativo do texto literário na escola, Cosson (2011) defende que deve haver uma preparação, ou seja, é preciso motivar o aluno para sua leitura, evento também, de certa forma, observado nos LDP quando trazem perguntas ou considerações que preparam o aluno para a leitura que está por vir, inserindo-o, por assim dizer, no universo temático do texto. Esse autor propõe a inter-relação entre aluno, texto literário e comunidade, ou seja, quando a leitura, mesmo sendo aquela orientada pelo professor, é interessante para o aluno, o primeiro serve de porta-voz para incentivar este.

No que diz respeito à interpretação do texto literário, Cosson (2011, p. 64) declara que “a interpretação parte do entrecimento dos enunciados, que constituem a inferência, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” Sendo isto uma questão complexa, esse autor defende que há dois momentos para a interpretação de um texto literário: o momento interior, que diz respeito à decifração de palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo. Esse momento, segundo Cosson (2011), refere-se à relação individual do leitor com a obra. Esse leitor imprime na leitura as suas experiências prévias de outras leituras e do mundo. Acrescenta ainda esse professor de literatura que essa primeira relação do leitor deve ser de caráter individual, de seu encontro com a singularidade da obra. O segundo momento, denominado pelo autor de “momento externo”, por sua vez, refere-se ao letramento literário, visto que o leitor é um agente de divulgação de uma obra, quando esta o toca, sensibiliza-o com a verdade do mundo.

Percebe-se que, para esse autor, a leitura de um texto literário requer uma preparação prévia de interação do leitor com o livro, para depois se estabelecer a leitura de página por página. Cosson (2011) deixa claro que não concorda com a divisão tradicional entre a literatura e a história, visto que texto e contexto histórico mesclam-se. Por isso, um é indissociável do outro.

Ao examinarmos os LD Português: linguagens e Português, Maia (*corpus* desta pesquisa), constatamos que, no momento de estudo do texto literário, as atividades não mantêm a relação do texto com o seu contexto histórico, ou seja, vê-se a história de uma forma global e o texto literário como artefato pedagógico para o estudo de fenômenos prioritariamente

linguísticos. Além disso, o contexto histórico em que se insere todo texto literário é pouco contemplado.

Podemos verificar, em suma, que o texto literário no LDP acaba perdendo os seus propósitos literários, dentre eles, o lúdico e o social, para assumir a função de um evento artificial para responder a questões pontuais de extração de informações, atividade de cópia ou para estudo gramatical. Conforme as considerações aqui apresentadas, verificou-se, ainda, que a leitura escolar, para ser significativa, precisa manter uma relação indissociável entre os elementos extralinguísticos e a tríade texto-autor-leitores, pois é nessa relação dialógica de posições valorativas que a leitura se estabelece como uma atividade social e colaborativa.

Apoiado, como, aqui, por diversas vezes mencionado, na concepção de língua/linguagem como interação sociodiscursiva, este trabalho reserva o próximo capítulo para tratar de gênero do discurso/textual à luz das contribuições de Aristóteles e Bakhtin, para que se possa compreendê-lo como atividade social e organizadora das esferas de atividade humana, que requer do outro uma *responsividade ativa*. Posteriormente, trará as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para didatização do texto empírico/gênero de texto.

CAPÍTULO 2

2 GÊNERO E ENSINO: CONCEPÇÕES SOCIODISCURSIVAS

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhes devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. (Luiz Antônio Marcuschi, 2010, p. 31)

Conforme os estudos de Lajolo (1993), de Soares (2002) e de Rojo (2008), observa-se que não é atual o ensino com os gêneros, visto que são artefatos culturais estudados desde a Antiguidade. Nessa época, os filósofos, a exemplo de Aristóteles, consideravam como gêneros os discursos de esferas específicas como a política, a jurídica e a literária, por exemplo. Por isso, os estudos concernentes aos gêneros voltavam-se especificamente para os fenômenos da linguagem da poética e da retórica.

Se, por um lado, os poéticos foram apresentados por Aristóteles como produtos da criatividade humana, cuja função seria de contemplação da plateia, os retóricos, por outro lado, apresentavam-se como discursos que se moldam na forma de um gênero com propósito de persuadir uma plateia específica. Observam-se, nesta última concepção de gênero, aspectos voltados à interação verbal, visto que os enunciadores – ao se utilizarem dos gêneros (*judiciário*, *deliberativo* e *epidítico*) – levam em consideração a esfera social, o tipo de plateia e a intenção enunciativa.

Os gêneros aristotélicos estiveram marcadamente presentes na escolarização do Brasil Colônia e continuam nos LDP nos dias atuais. Entretanto, conforme Rojo (2008, p. 88), verifica-se uma fase (anos 1970 e 1980) em que os gêneros aristotélicos não mais eram mencionados nas “propostas, programas e materiais, que passam a se pronunciar decisivamente em favor da presença dos textos e, mais, de uma diversidade de textos, em especial das mídias de grande circulação, em sala de aula.”

Contudo, a partir dos escritos de Bakhtin, o ensino da língua materna orientado por gêneros apresenta-se como foco de interesse de pesquisadores, a exemplo de Bronckart, Dolz e Schneuwly, que passaram a defender a sua didatização. Além disso, os currículos de língua portuguesa (PCNEM e OCEM, por exemplo) trazem, nas suas orientações teórico-

metodológicas, propostas para o ensino da língua materna tendo o gênero como prática social.

Seguindo tal proposta, a próxima seção apoia-se na perspectiva de língua como interação sociodiscursiva, que, a princípio, traz os gêneros aristotélicos, haja vista a sua presença até os dias atuais nos LDP do EM. Em seguida, traz as reflexões bakhtinianas de gêneros, os quais são tratados, em tais reflexões, como enunciados vivos e constitutivos das esferas de troca social, para depois apresentar as concepções teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD).

2.1 Os gêneros aristotélicos: poéticos e retóricos

Se com Aristóteles os gêneros textuais se distribuíam em três categorias e se depois passaram a dizer respeito a categorias literárias bastante sólidas que foram se ampliando e subdividindo até entrarem em crise com a crítica do romantismo à estética clássica, hoje a noção de gênero ampliou-se para toda a produção textual. Essa laicização progressiva da categoria levou a que se diluísse a noção de gênero textual. Mesmo assim, é inegável que a reflexão sobre gênero textual é hoje tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo quanto a linguagem, já que vem essencialmente envolto em linguagem. (Marcuschi, 2011, p. 17-18)

Embora este capítulo não tenha como foco as questões teóricas dos gêneros aristotélicos, acreditamos que algumas breves considerações a esse respeito possam esclarecer a presença dos estudos sobre gêneros a partir da Antiguidade. Dessa forma, as questões atinentes à leitura dos textos sempre estiveram no centro de interesse desde a Grécia Antiga com os filósofos, sendo, justamente nesse período, que debates relacionados aos gêneros são instaurados, uma vez que a origem da poesia e de seus diferentes gêneros (épico, lírico e dramático) são eventos de tal época.

A poesia, segundo a Arte Poética, de Aristóteles, deve-se à natureza do homem de imitar, ao gosto pela contemplação e à busca do ritmo e da harmonia. A poesia é a imitação pela voz, pelo ritmo, pela linguagem e distingue-se das artes plásticas que imitam pela forma e pela cor. Observa-se que, na concepção aristotélica, a poesia empenha-se em agradar a um público numeroso, embora voltada para uma plateia, não visa à réplica ativa de seu ouvinte, “é uma lisonja que não cuida de dizer alguma coisa donde possa redundar aperfeiçoamento naqueles que a escutam e que só tem em mira o prazer que desperta no espectador.” (ARISTÓTELES, 2011, p. 15).

O gênero poético, segundo Aristóteles (2011, p. 31), separou-se em diferentes estilos, conforme o caráter moral de cada um, por isso, entre os antigos, houve, segundo a Arte Poética aristotélica, poetas heroicos, satíricos e dramáticos. Ainda segundo esse filósofo, Homero, apesar de ser considerado o poeta do gênero dramático, traçou linhas fundamentais para a comédia, distribuindo para a forma dramática tanto a censura como o ridículo. Assim sendo, temos a comédia, a tragédia e a epopeia como gêneros que apresentam tom, estilo e tema distintivos, os quais estão, até os dias de hoje, presentes nos livros didáticos de língua portuguesa compondo o ensino da literatura (como aqui demonstrado).

Aristóteles, ao tratar da elocução e do pensamento ainda na Arte Poética (capítulo XIX), menciona que o pensamento tem o seu lugar nos Tratados sobre a retórica, pois tudo que se exprime pela linguagem é do domínio do pensamento. “Disso fazem parte a demonstração, a refutação, a maneira de mover as paixões, tais como a compaixão, o temor, a cólera e as restantes.” (ARISTÓTELES, 2011, p. 69).

Nota-se que, para esse filósofo, ao tratar sobre a retórica, os sentimentos, inerentes à espécie humana, traduzem-se em linguagem, constituindo-se, por assim dizer, uma réplica ativa. Percebe-se, nessa posição de Aristóteles, que a entonação é um elemento constitutivo de um gênero. Faz-se, pois, necessário ser bem empregada para que o tom do discurso não seja modificado.

Marcuschi (2008, p. 147), por seu turno, ao analisar a Retórica aristotélica, afirma que é com Aristóteles que surge uma teoria de gêneros sistematizada, e, ao trazer as considerações presentes no Capítulo 3 da *Retórica* [1358a], ele cita os três elementos do discurso apresentados por esse filósofo: “(a) aquele que fala, (b) aquilo sobre o que se fala e (c) aquele a quem se fala.” Tais elementos permitem averiguar que, no discurso retórico, o locutor molda o seu dizer de acordo com o interesse dos ouvintes (que estão reunidos mediante uma função comunicativa específica), o discurso transita do locutor para o outro, de quem se espera uma responsividade ativa.

Objetivando ampliarmos as considerações sobre os gêneros retóricos, buscamos as contribuições de Rojo (2008, p. 83), que declara a relação da Retórica com a política, com a participação ética e efetiva na vida da *polis*, diferentemente da Poética aristotélica, que dispensa considerável atenção à forma composicional e ao estilo. Como forma de demonstrar que os gêneros retóricos assumem um tom persuasivo com o seu auditório (ouvintes), Rojo (2008, p. 83) traz a seguinte afirmação da Retórica aristotélica:

É preciso ser capaz de persuadir os que são contra, como nos silogismos, não de maneira que façamos as duas coisas, pois não convém convencer a ninguém de coisas reprováveis, mas para que não passemos por alto como é e para quê, de modo que, quando o outro se sirva injustamente das mesmas razões, saibamos desfazê-las. (ARISTÓTELES *apud* ROJO, 2008, p. 83)¹³

Ao examinar tal afirmação, nota-se que a eloquência e a persuasão são especificidades do discurso retórico que visa ao outro. Percebe-se ainda o vínculo com a realidade social de uma época singular. Isso nos permite dizer que o discurso retórico é tratado, por esse filósofo, como um enunciado concreto e responsivo, visto que há uma efetiva interação entre os interlocutores nas esferas de troca social (nesse caso, a política e a jurídica).

Aristóteles ainda traz para reflexão a função social dos discursos retóricos, cujo tema desenvolve-se a partir dos interesses comunicativos dos interlocutores, leva-se em consideração o tipo de plateia, além da entonação que o locutor imprime aos seus argumentos com o objetivo de convencer os ouvintes dos seus atos (acusar, defender, aconselhar, desaconselhar, louvar e censurar). Por isso, instaura-se, nessa representação cênica, a réplica ativa, visto que os três elementos constitutivos do discurso são levados em consideração: aquele que fala (o locutor), aquilo sobre o que se fala (materializado nos gêneros retóricos) e aquele a quem se fala (a plateia).

Conforme as análises de Rojo (2008, p. 84), concernentes aos discursos retóricos, é somente no terceiro livro que Aristóteles traz reflexões sobre a entonação e o estilo dos gêneros retóricos, dando mais atenção às formas da elocução. Entretanto, segundo a autora, nesse texto, o enfoque volta-se mais às estratégias linguísticas como meio de significar o discurso (metáforas, imagens, o patético e outros) do que propriamente às formas da língua, como na Poética.

Pode-se, então, afirmar que as contribuições de Aristóteles para os gêneros foram essenciais para a compreensão deles como atividade social. Se os poéticos voltaram-se à imanência da forma, da contemplação e da imitação- adquirindo forma em um gênero que podia ser épico, lírico ou dramático-, os retóricos, por seu turno, trouxeram relevantes contribuições para o estudo do gênero como ação social.

Neste cenário, os interlocutores (autores do processo cênico de interação), ao produzirem o seu discurso, que se molda em forma de um gênero retórico, podendo ser judiciário, deliberativo ou epidítico, levam em consideração o tom persuasivo e os efeitos de sentido que o gênero imprime nos interlocutores, além do tema que se adéqua à intenção

¹³ *Retórica*, Cap. 1, 1 V., 135b, tradução da autora.

comunicativa do locutor (ter um destinatário é um elemento constitutivo desses gêneros). À medida que eles formalizam-se para atender às expectativas de uma plateia específica, questões contextuais de produção são levadas em consideração: o espaço-tempo, o ouvinte e as motivações argumentativas.

Os estudos aristotélicos referentes aos gêneros do discursivo deixam-nos um importante legado para a compreensão da organização deles em esferas discursivas específicas (nesse caso, a literária, a política e a judiciária). Se os gêneros literários, por um lado, são tratados nos padrões “monológicos” e voltados para a imanência do discurso, por outro lado, os gêneros retóricos são apresentados como atividades dialógicas e responsivas.

Seguindo esse caminho teórico, nota-se que o interesse pela investigação dos gêneros ampliou-se a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin, os quais passaram a representar toda forma de enunciação viva e dialógica, contemplando tanto os discursos padronizados quanto os da vida cotidiana, como se verá a seguir.

2.2 Gêneros à luz da teoria da enunciação dialógica

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 1997, p. 279).

Por influência dos escritos bakhtianos sobre os gêneros discursivos, o interesse pelo estudo e pela análise desses ampliaram-se no campo da Linguística a partir dos anos 1990. Entretanto, cumpre reiterar, como aqui apresentado, que os estudos atinentes aos gêneros discursivos remontam à Grécia Antiga, com a contribuição inaugural dos filósofos, e, posteriormente, dos críticos literários. Bakhtin (1997), por sua vez, amplia tal discussão, ao conceituar os gêneros como todo enunciado que circula socialmente, desde o diálogo cotidiano aos considerados complexos.

Dessa forma, o dizer do enunciador materializa-se na forma de gêneros, que, sendo maleáveis e flexíveis, estão em constantes mudanças. Apesar disso, apresentam especificidades singulares e regularidades que permitem, por exemplo, diferenciarmos uma carta pessoal de uma comercial, devido às escolhas de textualidade e semântico-discursivas que vão desde a léxico-gramatical à do tom (por exemplo, formal, informal, irônico, familiar etc.) que se imprime à linguagem. Por essa razão, toda comunicação humana realiza-se por

meio de gêneros que nos são dados, isto é, herdamos e nos apropriamos deles para resolvermos as nossas demandas comunicativas.

A partir disso, decorre a dificuldade de estudá-los, uma vez que são fenômenos díspares, podendo, por exemplo, ser representados por meio da réplica cotidiana (que pode ser uma única palavra) ou por meio do romance (em vários capítulos, seções, tomos etc.). Bakhtin (1997, p. 280) afirma que “O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da linguística e da filologia.” Tal afirmação é essencial para a reflexão do crescente interesse dos sociólogos, linguistas, analistas do discurso, cientistas cognitivas e outros pesquisadores pela teoria dos gêneros e por sua aplicação nas diversas instâncias comunicativas, pois é no enunciado concreto (oral ou escrito) que o pesquisador encontra o seu objeto de estudo e compreende como os gêneros organizam o funcionamento das esferas de troca social.

Ao trazer para reflexão a extrema heterogeneidade dos gêneros, Bakhtin (1997, p. 281) insere a concepção dos gêneros primários como representativos do mundo cotidiano (denominados de simples e espontâneos). Por isso, a criança aprende a falar por meio da linguagem familiar representativa dos gêneros que circulam nessa instância comunicativa. Além dos gêneros do mundo cotidiano, têm-se os secundários – tais como os acadêmicos, jornalísticos, tratados filosóficos e romance – que são formações complexas e típicas das esferas formais. Portanto, eles são representativos da comunicação cultural organizada em domínios discursivos específicos como o jornalismo, a ciência, a arte, a política, a religião, por exemplo.

Conforme explicação de Bakhtin (1997, p. 281), “o romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo).” Esse teórico da linguagem, tendo o romance como seu principal objeto de análise, apresenta-o como gênero complexo que absorve na sua composição os discursos da vida cotidiana. Estes, ao inserirem-se na composição do romance, adquirem novos tons e passam a depender do conteúdo do romance para se integrar à realidade enunciativa, mas como fenômeno da linguagem artístico-literária, e não mais como gênero da vida cotidiana.

Ao tratar sobre o estilo, Bakhtin afirma que está indissolivelmente ligado aos gêneros do discurso, tanto orais como escritos, de instâncias sociais simples ou complexas, e mesmo que se percebam traços individuais de quem escreve, nem todos os gêneros são igualmente

aptos a refletir a individualidade do enunciador, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual.

Bakhtin (1997) declara ainda que os gêneros mais propícios à individualidade de estilo do escritor são os artístico-literários (os quais apresentam traços de autoria verificáveis), pois são gêneros cuja criatividade faz parte de sua produção, e os menos favoráveis à individualidade são os das esferas padronizadas (jurídica, militar, acadêmica etc.), uma vez que passam pelo “controle” dos membros de tais esferas, por isso mantêm sua relativa estabilidade.

Constata-se, pois, que a investigação de um estilo (esteja relacionado aos indícios de autoria ou determinado pelo controle social, pertença a traços de época, por exemplo) requer um estudo profícuo do enunciado e da diversidade dos gêneros do discurso em esferas sociais específicas. Pode-se, então, dizer que o estilo é peculiar ao gênero que faz parte de uma dada comunidade discursiva, mas que também é social e histórico. Por isso, cada esfera reconhece os gêneros que atendem às suas demandas comunicativas, aos quais correspondem determinados estilos.

Se levarmos em consideração, por exemplo, o âmbito escolar, observaremos uma série de gêneros que circulam nessa esfera, os quais compõem estilos específicos, objetivando ao bom funcionamento dessa instituição, tais como: aviso, mural, carta comercial, ata, fichas de transferência, histórico escolar, diários, anotações, ficha funcional etc. Dessa forma, podemos notar que os gêneros organizam o funcionamento de uma dada esfera discursiva e estão relacionados a atividades sociais das quais participamos para atender às nossas necessidades comunicativas. Sendo assim, tais gêneros são reconhecidos pelos seus membros porque mantêm certa estabilidade, porém, estão sempre mudando, até mesmo para atender à atual demanda comunicativa essencialmente tecnológica.

Por isso, para o pesquisador da linguagem, a ação de situar o discurso no seu momento de produção propicia o entendimento do gênero na sua realização historicamente situada, além da compreensão das mudanças pelas quais ele passa ao longo dessa trajetória. Tornam-se, pois, evidentes tais mudanças, fato que Bakhtin (1997, p. 285-286) reforça ao tratar sobre “a ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular”. Isso acarreta, segundo o autor, a reestruturação e a renovação dos gêneros, não só os literários, mas também os científicos, ideológicos, familiares, entre outros.

O miniconto multimodal, por exemplo, pode-se dizer que é uma renovação do miniconto, pois, ao compor as telas digitais (computador, celular, tablets etc.), as linguagens

verbal, imagética e sonora – que, juntas, produzem o efeito de sentido(s) do gênero – puderam fazer-se possíveis devido aos programas e ferramentas tecnológicas disponíveis nos equipamentos digitais. Tais semioses (verbal, imagética e sonora) representam a assimilação de uma época – historicamente marcada pela tecnologia das informações – que convoca outras formas de leitura e renovação dos gêneros. Vejamos tais questões ilustradas no conto a seguir:

Quarta-feira, 2 de janeiro de 2013

O Essencial¹⁴



*Guardou tudo que tinha.
Roupa, sapatos e objetos.
Ao empilhar as malas percebeu que não tinha para onde ir. Ficou.
Aos poucos, foi descobrindo do que, de fato, necessitava. Deu todo o resto.*

Minimizada por Ângela às 00h00min.

Segundo Bakhtin (1997, p. 286), a literatura se atualiza quando absorve na sua composição os gêneros da vida cotidiana (trata-se, na sua maioria, dos tipos pertencentes ao gênero dialogado). Isso acarreta a dialogização dos gêneros secundários e o enfraquecimento monológico de sua composição. Quando tal fenômeno acontece, temos a dialogização mais ou menos marcada dos gêneros literários, a nova sensibilidade ao ouvinte (entonação) e as novas formas de conclusão do todo.

Esse autor afirma que, “quando há estilo, há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero.” (BAKHTIN, 1997, p. 286). Podemos, também, exemplificar tal fenômeno com o romance. Quando este é transformado numa peça teatral, filme ou história em quadrinhos (HQs), há uma mudança de estilo que produz outros gêneros, pois, quando há uma adaptação, há

¹⁴ Disponível em: <<http://miniminimos.blogspot.com.br/2013/01/o-essencial.html>>. Acesso em: 04/01/2013.

também novas linguagens. Dessa forma, ao mudar o estilo de um gênero para o outro, um novo é criado.

Ampliando tal discussão, Brait (2007, p. 79) afirma que falar de estilo, na perspectiva bakhtiniana, não é considerar aspectos exclusivamente da subjetividade do indivíduo ou da esfera de atividade humana, pois o estilo, no pensamento bakhtiniano, diz respeito a uma relação mais ampla na qual se inscreve o “lugar fundante da alteridade, do outro, das múltiplas vozes” que se posicionam para constituir a singularidade de um enunciado.

Além disso, segundo a autora, o estilo, no Círculo de Bakhtin, inscreve-se na historicidade, nas singularidades das diferentes culturas, por isso os estilos não permanecem idênticos, visto que eles têm uma relação indissociável com o social. Devido a isso, segundo Brait (2007, p. 83), o estilo não se esgota “na autenticidade de um indivíduo, inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados.”

Dessa forma, embora o estilo seja constitutivo de um gênero em culturas disciplinares específicas, tal fenômeno da linguagem é influenciado pelo social e pela história. Por isso, os gêneros, mesmo mantendo certa estabilidade, estão sempre se renovando, objetivando o atendimento às demandas de interação verbal estabelecidas pelo social.

2.2.1 A enunciação e os gêneros discursivos

A oração que se torna enunciado completo adquire novas qualidades e particularidades que não pertencem à oração, mas ao enunciado, que não expressam a natureza da oração, mas do enunciado e que, achando-se associadas à oração, completam-na até torná-la um enunciado completo. (BAKHTIN, 1997, p. 297)

Os gêneros, sendo a materialidade dos enunciados, assumem a sua função responsiva, pois a relação com o outro não pode prescindir da alternância dos sujeitos falantes, uma vez que a oração não se insere no contexto da fala de um *único locutor*. Assim, o outro bakhtiniano assume uma posição responsiva ativa em relação ao discurso do sujeito falante (locutor). Nessa direção, “a alternância dos sujeitos falantes (dos locutores), que determina a fronteira entre os enunciados, apresenta-se no diálogo com excepcional clareza.” (BAKHTIN, 1997, p. 298).

Por isso, a obra, assim como réplica do diálogo, espera do outro (dos outros) uma compreensão responsiva ativa. E, para se atingir tal objetivo, o escritor busca empregar uma série de estratégias discursivas que exerçam influência persuasiva sobre o leitor. Assim

sendo, segundo Bakhtin (1997, p. 298), “*a alternância dos sujeitos falantes* compõe o contexto do enunciado, transformando-o numa massa compacta rigorosamente circunscrita em relação aos outros enunciados vinculados a ele”. Tal alternância é observável tanto nas esferas de atividade informal (diálogo cotidiano, familiar), como formal (científico, filosófico, jurídico, militar, religioso etc.). Isso constitui a primeira particularidade do enunciado tratado como comunicação verbal.

A segunda particularidade, indissociável da primeira, é o *acabamento específico do enunciado*. E “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a *possibilidade de responder* – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem).” (BAKHTIN, 1997, p. 299, grifo do autor). Reforça-se que esse critério vale tanto para uma simples pergunta quanto para a exposição científica. Sendo assim, a posição responsiva ativa cabe a toda enunciação.

Nessa direção, Bakhtin (1997, p. 299) assinala três fatores indissociavelmente ligados ao todo orgânico do enunciado: “1) tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.”

Então, o **primeiro fator** – o *tratamento exaustivo do objeto do sentido* – varia consideravelmente, de acordo com as esferas discursivas. Por isso, o tratamento exaustivo pode ser quase total em algumas esferas comunicativas nas quais os gêneros do discurso são padronizados ao máximo e a criatividade é quase inexistente. Dentre as esferas comunicativas que apresentam “controle” dos gêneros, podemos mencionar: a jurídica, a escolar, a acadêmica e a religiosa, por exemplo.

Teoricamente, o objeto é inesgotável, porém, quanto se transforma em tema, recebe um acabamento. E a abordagem sobre tal objeto está inserida nos limites de *um intuito definido pelo autor*: isto corresponde o **segundo fator** constitutivo do enunciado. Em qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana aos enunciados de esferas complexas, percebe-se o intuito defendido pelo autor ou o querer-dizer do locutor. Isso vai determinar o gênero no qual o enunciado será materializado.

Dessa forma, o gênero do discurso molda-se ao interesse comunicativo do falante das várias instâncias sociais, ele representa o querer-dizer do enunciadador e, por meio dele, a comunicação nesses contextos torna-se compreensiva por seus parceiros e negociáveis no atendimento de seus interesses comunicativos.

Passemos ao **terceiro fator**, “as formas estáveis do *gênero do enunciado*. O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*.” (BAKHTIN,

1999, p. 301, grifo do autor). Essa escolha faz parte das particularidades das várias esferas comunicativas – nas quais circulam os gêneros do discurso –, cujas particularidades devem adequar-se à necessidade comunicativa dos falantes. Segundo o autor, possuímos um rico repertório de gêneros orais e escritos, por isso, a comunicação é possível por meio deles, adequando-os sempre ao nosso querer-dizer, falamos em vários gêneros sem suspeitar de sua existência. (BAKHTIN, 1999, p. 301).

Ao moldá-los, até mesmo na conversa mais desenvolvida, percebe-se a plasticidade e a criatividade deles. Os gêneros são enunciados históricos e tipificados em uma cultura, uma vez que apresentam certa estabilidade e compartilham características comuns. Além disso, eles nos são dados e passam pelo controle das esferas discursivas nas quais circulam, por isso, há os membros autorizados para usá-los criativamente e, segundo Bakhtin (1997), só os usamos dessa forma quando também os dominamos bem, pois, mesmo plásticos, os gêneros apresentam certas regularidades que precisam ser mantidas para que a comunicação humana seja possível.

Dentre as esferas que utilizam a criatividade na produção de gêneros, podemos citar, além da literária, a publicitária. Veja-se no cartão postal a seguir: as várias estratégias linguístico-discursivas: imagens, cores, enunciados, entonação e tema que se inscrevem no seu plano composicional. A leitura do conjunto de tais estratégias aliado à criatividade inerente à esfera publicitária permite-nos reconhecê-lo como um cartão postal publicitário¹⁵:



Figura 1 – cartão postal publicitário da campanha de divulgação da exposição internacional Corpo Humano Real e Fascinante, acolhida pelo Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro, em 2009.

Segundo Bakhtin (1997, p. 303), os gêneros do discurso são mais maleáveis e mais livres do que as formas da língua e, além disso, a comunicação verbal do mundo cotidiano não deixa de dispor de gêneros criativos. Porém, para usá-los criativamente, segundo o autor,

¹⁵ Esse cartão foi estudado na disciplina Linguística de Texto, com a Profa. Ângela Dionísio. Para mais informações sobre o evento, consultar o site: www.corpohumanorio.com.br.

faz-se necessário o bom domínio das estratégias discursivas de um dado gênero. Desse modo, eles nos são dados socialmente; além disso, a sua diversidade é inesgotável e em cada esfera discursiva existe um repertório de gêneros que se diferencia e se desenvolve, à medida que se complexifica tal esfera.

A partir das questões aqui levantadas, constata-se que Bakhtin (1997) considera os gêneros como enunciados dialógicos e responsivos. Por isso, tanto os orais como os escritos, que circulam nas esferas de troca social, representam o querer dizer do enunciador. O teórico da linguagem aponta, ainda, que os gêneros do discurso apresentam três elementos relacionados – *conteúdo temático, estilo e composição* – que os constituem.

Pode-se dizer, em suma, que os gêneros nos são dados socialmente, uma vez que não os criamos aleatoriamente. Eles mantêm, portanto, regularidades para serem aceitos pelos membros de uma comunidade, por conseguinte, são enunciados que circulam socialmente e nos quais se percebem, na sua composição, o eu e os outros.

Dessa forma, a compreensão responsiva ativa é constitutiva do enunciado que tem como propósito a réplica. “A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de realização). (BAKHTIN, 1997, p. 291). O que o locutor espera do outro é uma compreensão ativa: uma concordância total ou parcial, uma execução, uma adesão, uma objeção.

O enunciado é um evento complexo na teia comunicativa: ele está relacionado com os discursos de uma época. Sendo assim, nele ecoam diferentes posições valorativas sobre o mesmo objeto social. Ademais, a comunicação humana se realiza em enunciados concretos e o outro é quem constitui o sujeito bakhtiniano como social e imerso na linguagem, fazendo-se autor por meio de outras vozes (autores) que vão estar presentes no fio discursivo de uma obra.

2.3 A teoria da enunciação dialógica: contribuições para a leitura do texto

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 67).

O presente estudo assume, como aqui mencionamos, perspectivas sociodiscursivas de língua/linguagem. Dessa forma, ao tratarmos das contribuições da teoria da enunciação dialógica para o ensino da leitura como prática social, começamos pelas informações que

dizem respeito à publicação do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin (Volochínov), o qual, conforme prefácio de Roman Jakobson (2010, p. 9), teve a tradução para o Inglês (Nova York) apenas no ano de 1973. Por isso, é explicável que tal obra, mesmo publicada em 1929-1930, só tenha chegado para divulgação no Brasil nos anos 1970.

No que diz respeito ao ensino da leitura no Brasil, nesses anos, imperava a Comunicação e Expressão, cuja concepção defendida era da língua como código. A leitura, nesse sentido, centrava-se principalmente na decodificação dos signos linguísticos, nas análises sintático-semânticas de frases e na memorização do dizer de outrem. Com o surgimento, também a partir da década de 1970, de teorias que passaram a considerar o extralinguístico, isto é, a relação do enunciado com o contexto sócio-histórico e ideológico de uma época, inseriram-se nos estudos linguísticos as teorias da enunciação linguística e a análise do discurso, por exemplo.

Nesse cenário, a Teoria da Enunciação Dialógica contribuiu para fomentar, na pesquisa da linguagem, novos direcionamentos teóricos voltados à compreensão da língua como atividade social. Segundo Faraco (2007, p. 46), “a língua enquanto língua, isto é, enquanto gramática, enquanto sistema de signos (ou sistema de sistemas de signos), embora reconhecida como relevante por Bakhtin, não lhe interessa.” Dessa forma, o estudo que interessa ao Círculo de Bakhtin diz respeito à linguagem como manifestações concretas de interação verbal.

Assim sendo, Bakhtin (Volochínov) (2010) propõe uma nova metodologia à pesquisa da língua, a qual deveria ir além do empirismo fonético, isto é, do som isolado, compacto e bem definido, para o estudo da palavra, levando em consideração a sua natureza semiótica e ideológica. Além disso, a língua, na concepção do Círculo de Bakhtin, não é um ato individual e psicológico, pois, se assim fosse, ela não poderia refletir os fenômenos constitutivos da interação da língua com o social, com a história, por assim dizer, com a própria vida.

Vale ainda reiterar que, para Bakhtin (Volochínov) (2010), a palavra é uma *arena em miniatura*, na qual se inter cruzam enunciados valorativos e contraditórios, sendo, pois, a relação de uma interação viva e dialógica. Por isso, a língua, na sua imanência, é neutra, porém, quando se torna um enunciado, passa a representar a dimensão axiológica do seu enunciador. Faraco (2007, p. 25), ancorado em Bakhtin, declara que “compreender qualquer evento humano é deslindar, num primeiro momento, o jogo de valores que o organiza. Mas

isso não é tudo: a compreensão deve ser sempre responsiva. E responder é posicionar-se valorativamente frente a tal jogo de valores.”

A percepção do enunciado como uma atividade social favorece uma nova abordagem ao texto, que se representa dialogicamente ao leitor. Desse modo, o estudo do texto, levando em consideração a sua dimensão sócio-histórica, permite-nos a compreensão da trama enunciativa (constitutiva dos textos) que se materializa em discursos, porquanto o nosso dizer é sempre representativo do *já-dito* que, conseqüentemente, vai fomentar *dizeres outros*. Nesse sentido, a enunciação é entendida como uma réplica ao *diálogo social*, não podendo existir fora de um contexto histórico.

Bakhtin (Volochínov) (2010, p. 99) afirma ainda que, para o falante nativo, a palavra não se apresenta no sentido dicionarizado, visto que, para esse falante, ela está sempre “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” Desde a concepção Bíblica, a palavra é representativa da enunciação, isto é, o Criador a promove como discurso para nomear as coisas do mundo. É também através das palavras primeiras desse Enunciador que se rompe o silêncio e instaura-se a posição avaliativa do homem sobre o mundo. Sobre tal evento, Fiorin (2010) traz o seguinte relato:

No *Gênesis*, vê-se que a língua e a linguagem inscrevem-se num espaço real, num tempo histórico e são faladas por seres situados nesse espaço tempo. No entanto, suas origens dão-se num tempo mítico, num mundo desaparecido e os protagonistas de seu aparecimento são os heróis fundadores. (FIORIN, 2010, p. 11).

Seja no tempo mítico, seja no espaço real, historicamente situado, a língua é sempre uma atividade social que vai além de sua representação prescritiva e imutável. Nota-se que, se a língua é concebida de forma normativa, a leitura é um mero processo de decodificação dos signos linguísticos, o qual não considera a relação do texto com o extraverbal. Nesse aspecto, podemos dizer que a leitura se restringe à compreensão de informações que estão na superfície do texto, sem que haja uma inferência crítica sobre o texto lido. Nesse sentido, acrescenta Faraco (2007, p. 45), “a compreensão não pode ser entendida como uma tautologia ou uma mera duplicação do texto. Quem compreende se torna participante do diálogo donde emergiu o texto e do diálogo que o texto suscita.”

Na teia dialógica, a língua é a representação real do dizer do enunciador. Ela não representa para os falantes um sistema de normas, mas a representação da própria vida, pois, “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras,

coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2010, p. 99). Dessa forma, falamos por meio de enunciados valorativos e representativos de práticas sociais.

Nessa concepção, os textos – que são enunciados concretos –, representam a posição valorativa do enunciador sobre os eventos da vida. Além disso, eles são constitutivos e integrantes das esferas de troca social historicamente situadas. Por isso, a tríade autor-texto-leitor é requerida quando propomos o ensino da leitura em uma concepção de interação verbal, cujos textos apresentam-se na sua composição discursiva imbuídos de dimensões axiológicas do seu autor sobre os eventos da vida e/ou científicos. Sobre tal questão, Faraco (2007, p. 45) afirma que “viver é estar se posicionando a cada momento frente a valores. Nós nos constituímos e agimos sempre num universo de valores. Poderíamos dizer que, para Bakhtin, nada do que é humano está desvinculado de um universo de valores.”

Na abordagem dialógica, o enunciado recebe um *status* representativo da interação do leitor com a posição do enunciador sobre um dado evento da vida ou científico, isto é, com as experiências e a unicidade irrepetível do autor. Além disso, o momento sócio-histórico e a singularidade de quem enuncia são questões observáveis na interação verbal. Nessa direção, Faraco (2007, p. 49) acrescenta que “cada ser humano é, na concepção de Bakhtin, único e ocupa um lugar único na existência.”

Bakhtin (Volochninov) (2010) traz também questões teóricas que dizem respeito ao estudo da sintaxe da língua nos moldes escolásticos, isto é, a sintaxe estudada como estruturas isoladas do contexto enunciativo do texto. Para esse teórico, o estudo da frase isolada restringe-se à análise morfológica e sem representatividade enunciativa. Desse modo, a sintaxe, que é constitutiva da enunciação, é tratada no seu sentido estanque, dissociada da sua função enunciativa, perdendo, por assim dizer, a sua entonação.

Dessa forma, só o estudo da sintaxe – como enunciado – permite a construção dos sentidos autorizados à leitura, uma vez que as construções sintáticas dialogam entre si na composição enunciativa do texto. Pode-se, pois, constatar que no ensino da língua que se propõe à análise de frases isoladas, o texto perde a sua entonação, uma vez que não é tratado como um todo enunciativo.

Bakhtin (Volochninov) (2010) acrescenta, ainda, para o estudo dialógico da linguagem, o discurso indireto (doravante DI), discurso direto (doravante DD) e suas variantes, mencionando a representatividade enunciativa e dialógica de tais discursos. Pode-se, pois, constatar, na teia enunciativa, que diariamente retomamos os discursos outros para compor os

nossos. Vários gêneros como o romance, a notícia, o artigo de opinião, o seminário, os textos acadêmicos estão sempre no exercício de (re)tomadas, (re)orientações e (re)avaliações dos dizeres outros. Para Faraco (2007, p. 48), “pode-se dizer que todo texto está marcado pela bivocalidade (isto é, pela voz que o ordena e pelas vozes mobilizadas e que estão ali ressoando).”

Ainda sobre o discurso citado, Bakhtin (Volochínov) (2010) declara que na transposição do discurso direto para o indireto, a entonação dos enunciados interrogativos, exclamativos e imperativos não se conserva no discurso indireto, aparecendo apenas no seu conteúdo, pois “o discurso indireto ouve de forma diferente o discurso direto de outrem; ele integra ativamente e concretiza na sua transmissão outros elementos e matizes que os outros esquemas deixam de lado.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 165). Por isso, a análise do DI no contexto enunciativo é a alma do discurso.

Assim sendo, os textos são constituídos por vozes que requerem, para a atribuição de possíveis sentidos, a tríade autor-texto-leitor, estabelecida na interação verbal, devido à sua situação dialógica em relação aos eventos da vida cotidiana ou científicos. Nesse sentido, não há enunciação monológica, porquanto os enunciados sempre respondem a outros, que, ao circularem socialmente, passam a compor a teia enunciativa da comunicação.

Seguindo, agora, os caminhos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), apresentamos, nas seções e subseções seguintes, as considerações epistemológicas e metodológicas dessa concepção de língua/linguagem. Dessa forma, pautando-nos por uma concepção de língua/linguagem como prática social, procuramos desenvolver as próximas seções.

2.4 A concepção do Interacionismo Sociodiscursivo

O homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. A sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento. (Ideias marxistas que influenciaram Vygotsky, *apud* OLIVEIRA, 1997, p. 28)

Nesta seção, como já mencionado, a nossa proposta é trilhar os caminhos da concepção de língua à qual nos filiamos: a sociodiscursiva. Essa concepção interpreta a língua/linguagem no âmbito das relações humanas. Nessa abordagem, o texto e os gêneros de

texto recebem um estatuto tanto linguístico como sociodiscursivo e as pessoas, nessa direção epistemológica, são agentes atuantes e imprimem valorização aos discursos que circulam socialmente. Além disso, participam e interagem com o(s) outro(s) e com as várias linguagens constitutivas da espécie humana.

Começamos a nossa abordagem situando-nos no arcabouço epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo. Cumpre esclarecer que o ISD refere-se a uma posição epistemológica defendida por correntes da filosofia e das ciências humanas, e, dentre os teóricos que trazem contribuições para essa perspectiva, podemos citar: Bronckart (1999, 2007), Schneuwly e Dolz (2011), os quais fazem parte da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

Ao defender a língua como prática social de interação humana e os *instrumentos semióticos* como eventos mutáveis e significativos para os sujeitos que integram os espaços sociais – historicamente representados pelos instrumentos semióticos –, Bronckart (1999, p. 21, grifos do autor) adere à tese de que “[...] as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**.”

Tal tese, concernente à expressão da língua como interação social, dialoga com os ideais marxistas, em epígrafe, que inspiraram os estudos de Vygotsky referentes à espécie humana, nos seguintes pontos: o homem é um ser construído historicamente a partir da sua relação com o outro e com os *instrumentos semióticos* que o intermediam no seu espaço social – construído por valores que se consolidam e se modificam (conforme acima demonstrado) –, visto que o sentido desses instrumentos é dinâmico tal como a história da espécie humana.

O ISD, ao colocar no cerne das reflexões a *historicidade do ser humano*, volta sua investigação, em primeira instância, para a organização social das espécies humanas como pessoas imersas na interação com os instrumentos semióticos e com o outro – tais instrumentos são constitutivos do espaço sócio-histórico que as pessoas integram, agentes transformadoras de tal espaço. Além disso, desenvolve uma análise aprofundada das características funcionais dessa organização social que é interpretada pelos múltiplos discursos. Enfim,

trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociosemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos em **pessoas**, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma

racionalidade do universo que as envolve. (BRONCKART, 1999, p. 21, grifo do autor).

Diante de tais considerações, veja-se que o ISD insere, no espaço social e histórico, sujeitos que interagem com os elementos semióticos intercambiáveis nas relações humanas. As *peessoas*¹⁶ constituem-se como indivíduos conscientes de sua identidade e participativos socialmente. Dessa forma, ao mesmo tempo em que interpretam as relações semióticas à sua volta, apropriam-se e interiorizam tais elementos semióticos, que são constitutivos dos espaços sociais, dos quais as pessoas são partes integrantes e colaborativas.

Nessa direção, Bronckart (1999, p. 24) apoia-se principalmente na concepção epistemológica de Vygotsky. Para este teórico, “a psicologia ocupa um lugar nodal no campo das ciências humanas, no sentido que sua problemática está inelutavelmente confrontada à dualidade **físico-psíquica** dos fenômenos observáveis no ser humano” (destaque do autor). O homem é um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas que permitem a sua sobrevivência no meio físico; mas é também um sujeito consciente e social, com capacidades psíquicas que são traduzidas pelas ações integrantes da espécie humana: as ideias, os projetos e os sentimentos, por exemplo.

Segundo Bronckart (1999, p. 27), Vygotsky, ao se apoiar na tradição *hegeliana e marxista*, admite que a evolução humana propicie a criação de instrumentos que colaborem para intermediar a relação do homem com seu meio sociocultural, tornando-o colaborativo nas formações sociais e comunicativas entre os pares. Admite, a seguir, que a reapropriação do organismo humano aos novos instrumentos e discursos – inerentes agora a um meio *sócio-histórico* – “é a condição de emergência de capacidades autorreflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico.”

O autor afirma que Vygotsky distancia-se da concepção do dualismo radical de Descartes, que dualiza a *substância do pensamento* (“*penso, logo sou*”), da *substância material*, e aproxima-se da epistemologia *monista* de Spinoza, embora não concorde com um monismo materialista redutor (defendido pelo neonativismo chomskiano, pelo behaviorismo skinneriano e por outras correntes cognitivistas de princípios reducionistas de investigação da espécie humana).

Esclarece Bronckart (1999) que Vygotsky, inserido nesse cenário epistemológico, tece críticas endereçadas a seus contemporâneos que desenvolviam estudos “limitando suas

¹⁶ Conforme Bronckart (1999, p. 45, em nota de rodapé), a acepção da “pessoa” que o ISD defende é fundamentalmente relacional ou “dialógica”; a “pessoa” se constitui como complemento e como consequência da constituição dos *outros*.

abordagens apenas aos aspectos fisiológicos, ou apenas aos comportamentais, ou apenas aos mentais, ou apenas aos verbais; e, por isso, seu objetivo era o de construir o **conceito unificador** no qual essas diferentes dimensões de organizem.” (BRONCKART, 1999, p. 29, grifo do autor).

Este autor, ao analisar os postulados epistemológicos de Vygotsky nas obras *La signification historique de la crise en psychologie* (1927/1999) e *Pensée et langage* (1934/1985), aponta três dificuldades caras à psicologia interacionista. A primeira refere-se à dualidade *físico-psíquica*, discutida acima, que compartimenta o desenvolvimento da espécie humana em dimensões: mentais, sociais e verbais. A segunda diz respeito às limitações da psicologia interacional quanto à articulação do social e do psicológico, isto é, nota-se a ausência de um conceito dos fatos sociais e organizacionais da espécie humana. A terceira é de ordem da linguagem, pois a contribuição de Vygotsky direcionou-se ao nível da palavra e da sua representação de sentidos em culturas específicas, mas ele não foi além da palavra, diferentemente dos estudos do Círculo de Bakhtin que transcendeu o limite da palavra, trazendo para o debate modelos enunciativos complexos que se traduziram nos gêneros do discurso. (cf. BRONCKART, 1999, p. 29-31).

Mediante as considerações, acima representadas, no que diz respeito aos estudos de Vygotsky relacionados à espécie humana e ao desenvolvimento da linguagem, Bronckart (1999, p. 30-31) traz a seguinte afirmação desse psicólogo: “a psicologia devia sair de si mesma”, ou seja, abandonar os postulados epistemológicos e metodológicos limitadores do positivismo que a inaugurou, “para considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas.” É, pois, nessa concepção epistemológica que o projeto do ISD se apoia para desenvolver os seus princípios teórico-metodológicos.

Ao se inspirar no *agir comunicativo*, defendido por Habermas (1987), Bronckart (1999, p. 32) relata que a cooperação dos indivíduos, nos espaços sociais, é regulada e mediada pelas interações verbais. Ao trazer para debate o signo na acepção saussureana, Bronckart sublinha que eles, além de serem instrumentos de comunicação, são também representativos dos espaços que os sujeitos sociais ocupam.

Dessa forma, o *agir comunicativo* é constitutivo do psiquismo especificamente humano e do social propriamente dito. Os signos estão disponíveis para cada um dos indivíduos que constroem valores a partir da negociação coletiva, os quais se cristalizam, quanto à sua representação sociocultural, e atingem, por assim dizer, “uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em

configurações de conhecimentos que podem ser chamadas, segundo Popper (1972/1991) e Habermas, de **mundos representados**.” (BRONCKART, 1999, p. 33, destaque do autor).

Baseado nos estudos de Habermas, Bronckart defende a ideia de que esses *mundos representados*, como sugere mais especificamente Habermas, podem ser distinguidos em três tipos de mundo: *objetivo*, *social* e *subjetivo*. Observemos que, nessa perspectiva, os signos remetem, primeiramente, a aspectos do meio físico: precisamos compreender os parâmetros do ambiente e nos adequar a eles para agirmos como indivíduos atuantes, acumulando conhecimentos constitutivos do *mundo objetivo*.

Além disso, no quadro da atividade social, os signos organizam tarefas, apresentam modalidades convencionais de cooperação entre os membros, e esses conhecimentos participativos acumulados que os indivíduos adquirem são constitutivos do *mundo social*. Enfim, os signos incidem também sobre características próprias de cada um dos indivíduos engajados nas tarefas de âmbito social: *habilidade*, *eficiência*, *coragem*, etc.; e esses conhecimentos coletivos acumulados são constitutivos do *mundo subjetivo*.

Para ilustrarmos tais mundos, trazemos a escola como uma instituição formada pelo mundo *físico* que se representa por uma série de questões burocráticas (promoções, hierarquias, documentos reguladores etc.) e se divide em espaços (departamento, salas de aula, biblioteca etc.). O *mundo social*, constitutivo da colaboração entre os membros que compõem essa instituição (gestores, alunos, professores e comunidade), formalizada pelos textos/gêneros de texto que materializam os discursos que nela circulam, dentre eles: escolarizados, políticos, religiosos e espontâneos. Nesses discursos refletem-se as posições socioideológica dessa instituição (algumas vezes representadas por *forças centrípetas*, isto é, por discursos centralizadores). Por fim, o *mundo subjetivo*, que se representa pelas posições individuais múltiplas dos membros que integram essa instituição, mas esse mundo, como imerso em uma conjuntura social, recebe influências do *mundo social*.

Por isso, essa instituição, como qualquer outro espaço (complexo e hierarquizado), deve ser considerada em sua heterogeneidade, visto que as pessoas, além de coletivas, são também individuais, mas, por estarem em atividades sociais, os mundos objetivo e subjetivo se traduzem em parâmetros coletivos. Vale esclarecer que, na perspectiva do ISD, uma comunidade verbal é constituída por diversas *formações sociais* e a escola é uma delas. Reitera, pois, Bronckart, que

o subconjunto dessas construções coletivas que se refere a processos de cooperação interindividual estrutura-se em um mundo representado específico: o mundo social. Como esse mundo social regula as modalidades

de acesso dos indivíduos aos objetos do meio, ele condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo. (BRONCKART, 1999, p. 34).

Nessa abordagem epistemológica, os signos recebem valores que são negociáveis com a coletividade, visto que o indivíduo singular não é capaz de atribuir sentidos a eles sem que haja uma convenção de ordem social. Tal constatação é apresentada pelo linguista Ferdinand de Saussure (2006, p. 85), no Curso de Linguística Geral (doravante CLG), ao afirmar que “um indivíduo não somente seria incapaz, se quisesse, de modificar em qualquer ponto a escolha feita, como também a própria massa não pode exercer sua soberania sobre uma única palavra: está atada à língua tal qual é.” A língua, sendo um evento social herdado de épocas precedentes, representa um acordo coletivo entre os falantes de uma dada comunidade linguística.

O ISD apoia-se, a princípio, na concepção de signos à luz da teoria saussuriana, amplia a concepção de signos, considerando-os como eventos sociais, apropriados coletivamente e internalizados pelos indivíduos para a constituição do pensamento humano consciente. Essa defesa, postulada pelo ISD, foi formulada por Bakhtin (Volochínov) e retomada por Vygotsky (1934/1997). Vejamos, como forma de constatação, a posição de Bakhtin (Volochínov) concernente aos signos:

O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa parecer, o estudo das ideologias ainda não tirou todas as consequências que dele decorrem. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 34)

Dessa forma, Bakhtin (Volochínov) refutou o psicologismo subjetivista, uma vez que a linguagem é um evento concreto, vivo e materializa-se em enunciados que são constitutivos da experiência exterior: social, histórica e ideológica. Bakhtin (Volochínov) (2010, p. 34) reforça ainda que “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.”

Seguindo tal abordagem, Bronckart (1999) assinala que o Interacionismo Sociodiscursivo surge da concepção epistemológica que concebe a língua/linguagem na interação com o social e com a história. Vejamos o que nos declara Bronckart (1999) sobre a natureza social e dinâmica dos signos atinentes aos contextos de *atividades humanas*:

Sendo produtos da interação social (do uso), assim como os textos nos quais se organizam, os signos continuam perpetuamente sob a dependência desse uso e, portanto, os significados que veiculam não podem ser considerados estáveis senão momentaneamente, em um determinado estado sincrônico (artificialmente). (BRONCKART, 1999, p. 35).

Observemos que, para esse teórico, os signos são representativos da interação social, além de estarem inseridos no contexto histórico e serem moventes. Dizendo de outro modo, os signos são imbuídos de sentidos que os contextos das atividades humanas lhes atribuem. Sendo assim, transformam-se permanentemente tal como as esferas de atividade humana. Isto justifica a momentânea estabilidade dos signos constitutivos das esferas de troca social.

Das considerações aqui precedentes sobre o ISD e a partir do recorte que fizemos para apresentarmos a posição epistemológica, concernente ao signo linguístico e ao sujeito, defendida pelo ISD, observamos que os signos representam a realidade que as pessoas apreendem e internalizam, dando-lhe significados, isto é, sentidos de caráter sociocultural. Além disso, os signos são tão dinâmicos como as esferas de atividade humana. Convém assinalar que os indivíduos, nessa abordagem, são atuantes e conscientes do seu papel social, por isso, históricos e colaborativos com seus parceiros no processo de interação social. A linguagem, por sua vez, materializa-se nos textos e media as relações humanas, além de interpretar as múltiplas formações sociais.

Seguindo essa trilha epistemológica, nas subseções seguintes, temos por objetivo discutir as contribuições do ISD para o estudo e o ensino da leitura dos textos, gêneros e tipos de texto/discurso. Pretendemos, inicialmente, contemplar as considerações atinentes à língua/linguagem e aos textos apresentadas por Bronckart (1999, 2007), para depois nos centrarmos na didatização dos textos/gêneros.

2.5 As reflexões do ISD sobre a língua e os textos

A língua não pode equiparar-se a um contrato puro e simples, e é justamente por esse lado que o estudo do signo linguístico se faz interessante; pois, se quiser demonstrar que a lei admitida numa coletividade é algo que se suporta e não uma regra livremente consentida, a língua é a que oferece a prova mais concludente disso. (SAUSSURE).

O ISD, ao se apoiar na concepção de signo defendida por Saussure, como já mencionado, parte da ideia de *língua natural* baseada em um código ou um sistema, que se organiza a partir de regras de ordem tanto fonológica como linguística, relativamente estáveis, pois tal organização da língua permite a intercompreensão no âmbito de uma comunidade

verbal. Porém, vale sublinhar que, para Saussure, o sistema da língua só se apresenta estável no seu estado sincrônico.

Além disso, o sistema da língua só pode ser apreendido em situações efetivas de uso da língua em comunicações diversas. Por isso, afirma Bronckart (1999, p. 69) que “são essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de **textos**.” Dessa forma, declara ainda esse autor, as línguas naturais se representam por meio de um duplo estatuto: de um lado, há o estudo do sistema da língua; de outro, o estudo da estrutura e o funcionamento das diversas espécies de textos em uso. Essa duplicidade de perspectivas é objeto de estudo das ciências humanas e da filosofia.

O primeiro estudo centra-se nos parâmetros internos da língua e não considera as situações comunicativas e os efeitos que tais situações exercem sobre o falante. Esse tipo de metodologia do estudo da língua leva geralmente à elaboração da gramática nos moldes da tradição greco-latina ou, nos parâmetros mais modernos, a uma análise produzida pela linguística estrutural ou gerativa.

Essa análise é válida, pois conduz à compreensão da organização estrutural da língua, embora não considere o seu contexto de produção. Cumpre ressaltar que ela apresenta limitações, visto que muitas vezes instaura-se a necessidade dos aspectos formalizados do contexto (o ambiente extraverbal) ou do cotexto (o ambiente linguístico) para análise das estruturas internas da língua.

O segundo estudo, por seu turno, visa à análise das produções verbais em situações efetivas de comunicação e, conseqüentemente, volta-se para o estudo do texto na sua dimensão organizacional e de funcionamento. Para Bronckart (1999, p. 71), embora algumas correntes da psicologia cognitiva e da linguística procurem, algumas vezes, analisar o texto na sua organização estritamente interna, a maioria das abordagens atuais leva em consideração o ambiente extraverbal, isto é, o contextual para análise dos textos, visto que o efeito que eles exercem no meio que são produzidos, a partir da interpretação de seus interlocutores, é também considerado. Por isso, o ISD defende a necessidade de estudar o texto na sua dimensão organizacional e de funcionamento, isto é, como linguagem em constante interação sociodiscursiva.

2.6 Texto, gênero e tipos de discurso: os diferentes níveis de apreensão

A apreensão social do discurso de outrem é diferenciada numa determinada comunidade linguística, até que ponto as expressões, as particularidades estilísticas do discurso, a coloração lexical, etc., são distintamente percebidas e têm uma significação social. (BAKHTIN, 2010, p. 155).

O texto oral e escrito como uma *produção de linguagem situada* tem uma acepção aplicada a todo tipo de textos representativos dos vários espaços sociais. No escolar, por exemplo, há uma variedade de textos orais e escritos que propiciam o seu funcionamento e a sua orientação discursiva. Os textos, para serem compreendidos, organizam-se a partir de uma série de estratégias de textualidade e semântico-discursivas que lhes conferem coerência interna.

Nesse sentido, o texto é *toda unidade de produção da linguagem* que, ao se organizar de acordo com os princípios de textualidade, torna-se compreensível para o destinatário. “Conseqüentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a **unidade comunicativa** de nível superior.” (BRONCKART, 1999, p. 71, grifo do autor).

Nessa primeira acepção, o ensino volta-se para os parâmetros de textualidade: coerência, coesão, referenciação, situacionalidade, informatividade e outros mecanismos enunciativos e contextuais de produção. Essas estratégias que conferem ao texto uma *unidade comunicativa de nível superior*, embora importantes para o ensino, visto que trazem significativas reflexões sobre a organização que todo texto apresenta, não conseguem abarcar as questões sociais e ideológicas pressupostas na enunciação dos variados textos que circulam nas esferas discursivas.

Como os textos adequam-se a uma multiplicidade de situações comunicativas, há uma infinidade de textos (orais e escritos) que herdamos, mas que vêm se modificando ou cedendo lugar a outros. Tal fenômeno comunicativo, na contemporaneidade, deve-se, em parte, às novas motivações comunicativas e às circunstâncias sociais marcadas historicamente pela informática e pelo constante desenvolvimento tecnológico. “Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes ‘modos de fazer’ textos, ou diferentes **espécies de textos**.” (BRONCKART, 1999, p. 72, grifo do autor).

O ISD designa como *espécie de texto*: as características comuns que permitem o agrupamento deles a partir dos princípios de textualidade. Isso seria uma forma de delimitação da nomeação dos textos. Diante da multiplicidade de espécies de texto, segundo esse autor, desde a Antiguidade já havia a preocupação dos filósofos, a exemplo de Diomedes

e Aristóteles, em delimitar as múltiplas proposições de classificação do discurso. Ao desenvolver estudos nessa área, tais filósofos traduziram essa delimitação nos gêneros de discurso, porém essa delimitação voltou-se apenas para os discursos valorados na época (literários e retóricos).

Entretanto, no decorrer do século XX e, mais especificamente, a partir dos estudos de Bakhtin, concernentes aos gêneros do discurso, a infinidade de gêneros é notória, pois eles representam toda enunciação viva, que circula nas esferas sociais, além de materializarem não apenas os discursos prestigiados socialmente, mas todas as formas de comunicação, sejam da vida cotidiana, sejam das esferas padronizadas.

Bronckart (1999, p. 73), nessa direção, aponta alguns critérios de análise do gênero, embora reconheça a limitação de tais critérios. Por isso, posteriormente, ele acrescenta o *critério linguístico e os tipos de discurso* como forma de ampliar tal discussão teórico-metodológica. Vejamos tais critérios e exemplos ilustrados no quadro abaixo, que produzimos com o objetivo de facilitar a sua compreensão:

Quadro 1 – Critérios do ISD para o estudo de gêneros textuais

	Critérios:	Exemplos:
1	Tipo de atividade humana	Literária, jornalística, científica, acadêmica, escolar, religiosa, publicitária
2	Centrados no efeito comunicativo visado	Gênero épico, poético, lírico, mimético, etc.
3	Tamanho e/ou natureza do suporte utilizado	Romance, conto, novela, artigo e crônica jornalísticos, reportagem etc.
4	Critérios referentes ao conteúdo temático abordado	Receita culinária, ficção científica, romance policial etc.

O ISD, ao apresentar esses critérios de classificação dos gêneros, admite, como já mencionamos, que haja outros, além de assumir o quão é complexa a classificação de um gênero, visto que são dinâmicos e adaptáveis. Além disso, alguns deles encontram-se próximos dos critérios de outros gêneros, dentre eles, podemos citar: a charge e o cartum, a crônica jornalística e o artigo de opinião, o relato pessoal e a memória literária, o romance e a novela, por exemplo. Vejamos, a título de ilustração, a charge (texto 1) e o cartum (texto 2) a seguir.

Texto (1)

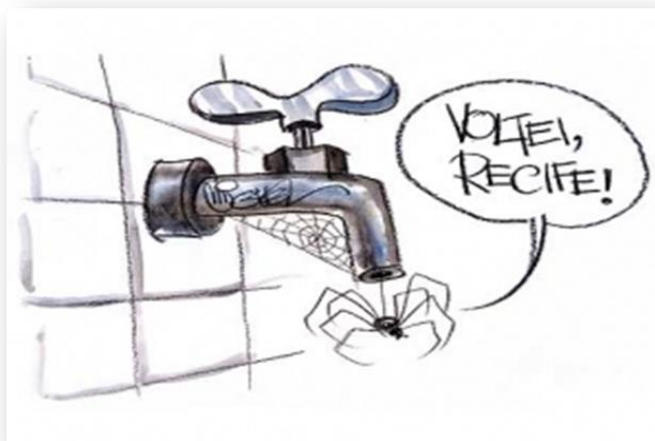


Figura 2 – charge publicada no *Jornal do Commercio*, seção Opinião, em 01/03/2013, e disponível no JC online <<http://jconline.ne10.uol.com.br>>. Acesso em: 07/03/2013, no link Charges. Autor: Miguel
 Texto (2)



Figura 3 – cartum publicado na *Folha de S. Paulo*, seção Opinião, em 24/08/2011, e disponível na Folha Online <<http://www.folha.uol.com.br/>>. Acesso em: 07/03/2013, seção Charges. Autor: Angeli.

Observamos esses dois textos (charge e cartum), que, dentre os critérios apresentados pelo ISD, trazem vários traços em comum tais como: são textos pertencentes à atividade jornalística, o efeito comunicativo é produzido pelo tom irônico que visa a uma crítica de âmbito social; além disso, são textos de opinião veiculados no *Jornal do Commercio*¹⁷ (o texto 1) e na *Folha de S. Paulo*¹⁸ (o texto 2). Entretanto, quanto ao conteúdo temático, é nesse critério que os textos se diferenciam: o texto 1 traz uma temática, situada no seu espaço-tempo, que é o racionamento de água na cidade do Recife. Ao passo que o texto 2 traz uma temática atemporal, representada pela crítica sócio-política que se descortina na afirmação

¹⁷ Disponível em <<http://jconline.ne10.uol.com.br>>. Acesso em: 07/03/2013.

¹⁸ Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 07/03/2013.

irônica dos benefícios trazidos pela democracia às pessoas e às instituições privilegiadas (*presos políticos, imprensa e intelectualidade*) que, em contrapartida, permitem a continuidade da miséria, da falta de moradia e de saneamento básico aos menos favorecidos. Notamos, pois, uma temática que pode estar situada em qualquer espaço-tempo do Brasil.

Diante da complexidade de análise dos critérios distintivos de um gênero, Bronckart (1999, p. 74) traz outro critério mais objetivo, que pode ajudar na classificação e identificação do gênero, que é o das *unidades e das regras linguísticas específicas que o mobilizam*. Entretanto, esse autor salienta que há textos que, mesmo pertencendo a um mesmo gênero, podem ser constituídos de vários segmentos distintos (narração, diálogo, argumentação, relato) integrados no mesmo gênero.

Nesse sentido, assume Bronckart (1999, p. 75, destaque do autor) que “se cada texto constitui, de fato, uma **unidade comunicativa**, o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por **critérios linguísticos**.” Ele acrescenta que somente os segmentos distintivos de um gênero podem ser reconhecidos e classificados pelos critérios linguísticos. Essa situação explica a dificuldade terminológica de classificar os textos a partir das seguintes expressões: gênero de texto, gênero de (ou do) discurso, tipo de texto, tipo de discurso.

Esse autor tenta afastar-se de tal confusão terminológica, ao tomar as seguintes decisões: chamar “de texto toda produção de linguagem situada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação).” Na medida em que um texto se inscreve no conjunto de textos ou em um gênero, Bronckart (1999, p. 75) adota a expressão *gênero de texto*, em vez de gênero de discurso.

Os gêneros, pelo fato de manterem uma relação de interdependência com as atividades humanas, são incontáveis, mas os segmentos (relato, argumentação, diálogo etc.) que entram na sua composição são finitos, podendo ser percebidos por suas características linguísticas específicas. “Esses diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em *forma discursiva* e é por essa razão que serão chamados de discursos, de agora em diante.” (BRONCKART, 1999, p. 76). Ele esclarece ainda que a designação por tipos dá-se pela forte regularidade que os gêneros apresentam na sua estruturação linguística, por isso pertencem ao domínio dos tipos; portanto, ele utiliza a expressão tipo de discurso para designá-los, em lugar de tipo textual.

Observemos, por exemplo, no livro didático de português, que os textos/gêneros de texto geralmente são agrupados nos capítulos a partir de tipos de discurso comuns (narração,

argumentação, exposição, descrição, injunção). Vale salientar que, no mesmo gênero, todos esses tipos discursivos podem estar presentes. Por exemplo, no gênero conto é comum encontrarmos: descrição, exposição, argumentação e outros. Entretanto, os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e estilo, constitutivos desse gênero, conduzem à predominância do tipo discursivo narrativo.

Ao assumirmos a língua/linguagem como atividade sociointerativa, que intermedia as relações humanas em práticas discursivas sociais situadas no espaço-tempo histórico e cultural, acreditamos que a leitura pode ser aprendida na escola (espaço social privilegiado dessa aprendizagem). Além disso, a escola assume o papel de desenvolver competências no aluno-leitor que, por meio da linguagem, constitui-se como um sujeito participativo do seu meio social. Por isso, a próxima seção tem como foco apresentar as contribuições do ISD para didatização dos textos empíricos.

2.7 Considerações didáticas do ISD para o ensino das línguas naturais

Concretamente, os sistemas didáticos são formações que aparecem a cada início de ano letivo: a partir de um saber indicado pelo programa, forma-se um contrato didático; em torno desse saber, será articulado um projeto de ensino-aprendizagem, colocando professores e alunos em um mesmo lugar. (Y. CHEVALLARD, 1985)

A didatização – ao representar a transposição dos saberes científicos para os saberes escolarizados – ocorre no espaço da sala de aula, viabilizada pelo professor. Ela é quase sempre orientada pelo currículo (aqui entendido como prática discursiva) e pelos materiais didáticos. O professor, como principal agente do sistema didático, é responsável para que essa didatização aconteça na sala de aula, isto é, para que os saberes tornem-se escolarizados, construindo junto aos alunos um acordo didático em torno desses saberes que visa articular a intercompreensão entre professores e alunos no espaço da sala de aula.

Integrado a esse cenário epistemológico de didatização dos saberes científicos, o ISD traz para o debate possibilidades de ensino da língua que busquem articular as práticas já consolidadas (ensino da gramática) às novas práticas (o ensino dos textos empíricos inseridos no seu contexto de produção). O ISD engloba uma série de fatores contextuais integrantes dos variados espaços sociais, bem como os papéis e as intenções dos leitores e produtores de textos na interação comunicativa. Esses fatores, por sua vez, são reagrupados em dois conjuntos: o primeiro representado pelo *mundo físico*, o segundo, pelo *mundo social e subjetivo*.

Ao trazermos esses fatores para o contexto do ensino, o *mundo físico* representa-se a partir dos seguintes parâmetros: a sala de aula (denominado *o lugar de produção*) é o espaço em que ocorre a interação entre aluno e professor (agente responsável pelo ensino aprendizagem da leitura e da escrita). *O momento de produção*, por sua vez, diz respeito à extensão do tempo na produção do texto. Nesse tempo sistematizado pela escola, o professor faz a transposição dos saberes (quase sempre orientada pelo LD), constrói o acordo didático que é compreendido pelos alunos. É nesse tempo também que o aluno lê e produz textos, a partir de cargas horárias estabelecidas pelo currículo regulador de cada disciplina.

O ISD acrescenta, ainda, outros parâmetros de ordem do *mundo físico*: *o emissor*, que pode ser o locutor ou produtor, tratado na concepção de quem produz fisicamente o texto (a pessoa ou a máquina) e, na sala de aula, *o locutor* é o aluno; *o receptor*, na primeira instância, é o professor. Esses papéis, entretanto, podem se inverter, conforme o direcionamento social dado ao texto.

Passemos agora para o *mundo social e subjetivo* que se inscreve no quadro da *interação comunicativa*. Esse contexto que passa a se chamar *sociosubjetivo* apresenta quatro parâmetros principais: *o lugar social*, que diz respeito à formação na qual o texto é lido e produzido, no caso do nosso contexto, o lugar social é a escola; *a posição social do emissor* (*que lhe dá seu estatuto de enunciatador*), quando temos como parâmetro a escola, os papéis assumidos pelas pessoas, nessa esfera, são de leitor, escritor, aluno, professor, gestor e outros. A *posição social do receptor*, que ocupa papéis sociais que lhes dão o estatuto de destinatário, pode ser a mesma do emissor (leitor, escritor, aluno, professor, gestor etc.). O objetivo da interação diz respeito ao efeito de sentido(s) que o enunciatador pressupõe que vai causar no destinatário a partir de seus textos orais ou escritos. Trouxemos a abordagem desses parâmetros como forma de explicitar o sentido de contexto para o ISD.

Nessa direção, para tratar de algumas considerações didáticas, referentes ao ensino das línguas, Bronckart (1999, p. 83) centra-se nas seguintes abordagens: *a unicidade da língua*, considerada o sistema responsável pela intercompreensão, e *a relação que os textos mantêm com o seu contexto de produção*. Na primeira abordagem, a língua é considerada como sistema que possibilita a intercompreensão e, na segunda, os textos não são analisados apenas nos parâmetros de textualidade, pois a sua relação com o contexto é também foco de interesse.

Essas duas abordagens são consideradas necessárias e complementares para o ensino da língua. Entretanto, como aponta Bronckart (1999, p. 84), a história das ideias linguísticas sempre deu primazia a uma dimensão em detrimento da outra: o sistema linguístico seria no

ensino da língua o primeiro e os textos constituiriam apenas estímulos para o ensino desse mesmo sistema da língua.

Declara Bronckart (1999) que é no primado da *representação* – herdada de Aristóteles e de Port-Royal – que se sustentam os trabalhos de Chomsky e dos cognitivistas contemporâneos. Dessa forma, “implicando a preexistência de um substrato linguístico, universal e inato, com base no qual seriam desenvolvidas, de um lado, as diferentes línguas naturais e, de outro, os múltiplos gêneros de textos que nelas são sustentáveis.” (BRONCKART, 1999, p. 84).

Tais considerações epistemológicas ressoaram consideravelmente no ensino das línguas e, para Bronckart (1999), foi a partir desse posicionamento dominante que se pautaram os métodos tradicionais, segundo os quais o conhecimento do sistema da língua habilitava o aluno a produzir e interpretar os textos. Entretanto, observemos que essa prática de ensino tradicional das línguas vem se modificando, fato esse refletido tanto nos currículos que tratam do ensino da língua materna, quanto no direcionamento metodológico das atividades de alguns livros didáticos, que passaram a considerar a língua como prática social, dando, pois, uma abordagem *sociosubjetiva* ao texto.

Cumprе esclarecer que a proposta didática apresentada pelo ISD refere-se ao ensino das línguas naturais a partir da articulação da concepção *representacionista* da linguagem com o texto, pois, como mesmo sublinha Bronckart (1999, p. 87), nenhuma reforma didática pode pretender modificar, a princípio, práticas já consolidadas; ao contrário, deve com ela se articular.

Mediante tais considerações, Bronckart (1999, p. 87) traz *algumas considerações didáticas* para o ensino do texto, pontuando algumas questões viáveis que devem “considerar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança-aluno.” Porém, não por meio de um ensino de reprodução e compartimentado dos *modelos sociais*, como ocorria na tradição escolástica e como pensam alguns behavioristas, nem de um poder cognitivo inato, *como pensam os neonativistas de inspiração chomskiana*, mas, como demonstram os trabalhos de Piaget e Vygotsky, o desenvolvimento de conhecimentos exige contatos com modelos a serem adquiridos e “pela construção de sistema de representação sucessiva.”

Diante da *impossibilidade social* de mudança radical no ensino da gramática, o ISD propõe, de um lado, o ensino a partir de frases ou de enunciados selecionados, que leve em consideração a compreensão das regras do sistema da língua (de natureza morfossintática) e, de outro lado e simultaneamente, a seleção de um *corpus* de textos empíricos para “a

realização de atividades de sensibilização às condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo, levando-se, localmente, à conceitualização de algumas regras de planificação e de textualização.” (BRONCKART, 1999, p. 88).

Entretanto, esse teórico adverte que uma proposta de ensino só é válida à medida que se criem condições para a eficácia na produção e interpretação de textos. Dessa forma, ele declara que se faz necessária a contribuição das pesquisas linguistas para a viabilização de um “conjunto de noções válidas tanto para o nível de estrutura frasal quanto para o nível de estrutura textual”, uma vez que os modelos teóricos da textualidade são necessariamente lacunares e simplificados.

Afirma ainda Bronckart (1999, p. 89): “quando queremos, a qualquer preço, aplicá-los aos textos empíricos propostos em classe, corremos o risco de suprimir algumas de suas características essenciais e de desfigurá-los”. Constata-se, portanto, que, para uma proposta didática ser adequada, faz-se necessário atender de modo eficaz à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, a partir de uma prática comprometida com o ensino que, mesmo não podendo romper efetivamente com os modelos tradicionais, possa articular o ensino tradicional ao texto empírico.

Dessa forma, com o intuito de tratarmos sobre o ensino pautado nos gêneros de texto, cabe-nos averiguar as contribuições do ISD, referentes a esse assunto, para que possamos compreender como os gêneros, que circulam naturalmente nas esferas de atividade humana, quando transpostos para fins pedagógicos, podem manter a sua função social, uma vez que passam a ser gêneros a aprender. Para tanto, retomamos a concepção de texto apresentada por Bronckart (1999, p. 37), que o considera um evento de produção verbal que veicula mensagens linguisticamente organizadas e que tende a ser compreendido pelo destinatário de modo coerente.

Conforme afirmamos anteriormente, para esse teórico, o texto é “a **unidade comunicativa** de nível superior”. Consequentemente, ele trata do texto na sua organização linguística, uma vez que é dirigido a um locutor de quem se espera uma compreensão. Percebe-se, pois, que o recebimento da mensagem pelo destinatário (o outro do discurso) e a compreensão são parâmetros necessários para comunicação através dos textos. À medida que essa acepção de texto é instaurada, pode-se considerar como texto todo exemplar de produção escrita. Seguindo tal direção, Bronckart (1999, p. 137) traz a acepção mais ampla sobre texto, a qual engloba também as unidades comunicativas produzidas em modalidade oral.

Entretanto, percebe-se, ainda, uma lacuna no que diz respeito à sua representatividade sócio-histórica, problemática que é tratada por Bronckart (1999, p. 137), que sustenta também a inserção do texto na escala sócio-histórica. Desse modo, eles são produzidos nas instâncias sociais com a finalidade de atenderem aos objetivos comunicativos dos agentes que as integram. Por isso, tais agentes elaboram diferentes espécies de textos *relativamente estáveis*. Notemos que o texto/gênero de texto, ao receber um estatuto social, histórico e funcional, assume uma função sociodiscursiva no seio dessas instâncias. Esse teórico defende também que,

no nível de um agente particular, a produção de um novo texto empírico deve ser concebida como o resultado de uma colocação em interface das representações construídas pelo agente sobre sua situação de ação (sobre os motivos, intenções, conteúdos temáticos a transmitir, etc.) e das suas representações sobre os gêneros de textos indexados disponíveis no intertexto. Nessa visão, todo novo texto empírico, portanto, é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, isto é, ele pertence a um gênero. (BRONCKART, 1999, p. 137-138).

Sendo assim, os textos são produzidos na forma de um gênero e atendem aos objetivos de uma dada esfera de atividade humana. Além disso, eles materializam-se no modelo de um gênero (escrito ou oral) e apresentam-se em número tendencialmente ilimitado, por isso são variáveis e heterogêneos.

Nesse percurso, eles não tendem a uma classificação estável e definida. Vale ainda reafirmar que, nas distintas esferas sociais, circulam gêneros diversos que as representam discursivamente. O estudo dos gêneros – em esferas específicas disciplinares – permite compreender a sua função social, ademais, toda comunicação humana só acontece por meio de um gênero de texto.

Ancorado nas perspectivas do ISD e na concepção de gêneros primários e secundários bakhtiniana, Schneuwly (2011) apresenta contribuições para o ensino das línguas naturais, ampliando a discussão de Bronckart (1999) sobre o ensino com gêneros textuais. Para Schneuwly (2011, p. 25), a noção de *gêneros primários e secundários bakhtiniana*¹⁹ contribui para o desenvolvimento da língua e da linguagem do aluno. Como forma de demonstrar isso, esse autor segue as etapas teóricas que convocam tal noção de gêneros, propondo apresentar tanto a definição deles, como o desenvolvimento dos secundários para os primários, no processo da escolarização do aluno.

¹⁹ A noção de gêneros primários e secundários encontra-se também na seção intitulada “Os gêneros à luz da teoria dialógica da linguagem”.

Ao afirmar que o *gênero é um instrumento*, Schneuwly (2011, p. 20) apoia-se nas teses de Vygotsky, Marx, Engels e Rabardel. Esses teóricos, segundo o autor, defendem a interação do sujeito com o instrumento de produção (objeto socialmente elaborado). Tais instrumentos, por sua vez, concorrem para as transformações do meio social por meio de indivíduos que agem sobre esses objetos.

Nesse sentido, na perspectiva do *interacionismo social*, os gêneros são instrumentos que intermediam as relações comunicativas, são históricos e ideológicos. Além disso, organizam a vida de sujeitos sociais e históricos nas esferas de atividade e troca social. Dessa forma, os gêneros englobam vários subsistemas semióticos (linguísticos e paralinguísticos), podendo ser considerados uma *máquina de produção de sentidos* para uma dada esfera discursiva.

Sobre a contribuição dos gêneros para o desenvolvimento da linguagem, Schneuwly (2011, p. 25) declara que “o desenvolvimento se dá por continuidade e ruptura: gêneros primários e secundários.” Para tratar dessa questão, esse teórico propõe a observação da entrada da criança na escola. Apoiado principalmente nas sugestões distintivas de gêneros primários e secundários, esse autor estabelece para tais sugestões uma retomada e uma reinterpretação. Para isso, cita a distinção bakhtiniana que está assim representada:

Gêneros primários se constituem em circunstância de uma comunicação verbal espontânea, e gêneros secundários, que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. (SCHNEUWLY, 2011, p. 26).

No processo de reinterpretação de tais gêneros, os *primários*, ao inserirem-se no nível real, possibilitam à criança-aluno o confronto com as múltiplas práticas de linguagem cotidianas. Eles instrumentalizam a interação social do aluno com a linguagem, permitindo-lhe agir eficazmente em novas situações e, nessa acepção, os *gêneros primários* tornam-se de *ação*.

Eles, ao fazerem parte do contexto das produções espontâneas na esfera escolar, dizem respeito à aprendizagem da criança-aluno em situações comunicativas não controladas. Isso contribui para que o aluno insira-se na Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP) e desenvolva a linguagem, apreendendo os gêneros secundários. Nessa abordagem, os *gêneros primários* são responsáveis pela elaboração dos *gêneros secundários*. Dizendo de outro modo, os gêneros espontâneos se reestruturam nos *gêneros complexos* representados geralmente pela

escrita. Vejamos o que nos explica Schneuwly (2011, p. 29), apoiado em Bakhtin, sobre os *gêneros primários* (os quais surgem da interação verbal espontânea):

Estão fortemente ligados à experiência pessoal da criança e se aplicam a uma situação à qual estão ligados de maneira quase indissociável, por assim dizer, automática, sem real possibilidade de escolha. Diria mesmo que a ausência de possibilidade de escolha é o que mais os caracteriza – num nível muito pouco evoluído de desenvolvimento, isto é, precisamente antes da aparição dos gêneros secundários. (SCHNEUWLY, 2011, p. 29).

Assim sendo, o aluno insere-se na ZDP quando passa pelo nível de linguagem espontânea e autônoma para o mais elaborado, este nível é representado pelos *gêneros complexos* (controlados), os quais podem ser escritos ou orais. Dessa forma, pode-se constatar que primeiro experimentam-se as situações não controladas da linguagem, para depois haver a aprendizagem dos gêneros secundários.

Observa-se, na contemporaneidade, que alguns autores de livros didáticos de português, ancorados nessa perspectiva de ensino, antes de trazerem a leitura de um gênero complexo (um capítulo de um romance, por exemplo), introduzem perguntas espontâneas sobre o assunto do texto proposto para leitura, e tais perguntas, por sua vez, colaboram tanto para a compreensão da leitura, quanto para inserir o aluno na ZDP, visto que o aluno-leitor, ao interagir com as questões espontâneas, antes da leitura de um gênero secundário, constrói conceitos prévios sobre o tema que está por vir. Dessa forma, o gênero primário auxilia na construção de sentidos do gênero secundário proposto para estudo.

As questões, até agora apresentadas, demonstram que o LDP, considerando-se a maneira como é utilizado nas escolas, apresenta-se como um dos recursos didáticos responsáveis pela formação do aluno-leitor. Dessa forma, para compreendermos as funções exercidas pelo LD nas sociedades e a multiplicidade de agentes que ele mobiliza, reservamos o próximo capítulo para apresentarmos a história do livro/livro didático. Para tanto, contamos com os estudos de Chartier (1998), Choppim (2004), Soares (2001, 2002) e Batista (2001). Em seguida, pretendemos, em termos gerais, compreender a história do livro didático no Brasil, apoiados em Soares (2002), Rojo (2008), Marcuschi (2003, 2007), para, posteriormente, tratarmos das políticas públicas voltadas aos livros didáticos (SOARES, 2001, 2002; BATISTA, 2001, 2003; ROJO, 2003, 2008). Vejamos, pois, tais questões apresentadas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

3. LIVRO E LIVRO DIDÁTICO: AGENTES FORMADORES

Oh! Bendito o que semeia
Livros... livros à mão cheia...
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe — que faz a palma,
É chuva — que faz o mar. (Castro Alves)

No percurso da história da humanidade aqui apresentado, observa-se que o livro sempre se apresentou como um agente de ampla influência discursiva na formação de opinião dos seus interlocutores. Conforme Chartier (1998), os escritores que transgrediam o controle ideológico da época tinham os seus livros queimados em fogueiras, visto que esses livros representavam fortes ameaças aos discursos dominantes. Dessa forma, a sua destruição significava o “fim” das ideias de seus autores. Vê-se que o livro na cadeia dialógica da enunciação tende a responder, assimilar, (contra)dizer discursos de épocas situadas historicamente. Por isso, tornou-se um instrumento de amplo controle político.

Não é diferente o que nos revela a história relacionada aos livros didáticos, pois, ao representar um material institucionalizado que atende à escolarização de gerações, ele tende a ser rigorosamente controlado pelas instituições (política, religiosa, escolar, dentre outras) e ser representativo, por assim dizer, da ideologia e da concepção de ensino em evidência em sociedades específicas. Por isso, segundo Choppin (2004), as pesquisas voltadas para o LD, em âmbito mundial, destacam-se no estudo ideológico e cultural.

Conforme estudos diacrônicos do LD no Brasil, desenvolvidos por Lajolo (1993, p. 53), “na Constituinte de 1823, livro didático, escola, professores e leitura estrelavam momentos polêmicos.” Tais polêmicas dizem respeito aos debates e às discussões, promovidos pelos legisladores, referentes à precariedade metodológica no ensino da leitura no LD, além da constatação do despreparo do magistério herdado da Colônia. Observa-se, portanto, que LD e ensino são indissociáveis nos discursos institucionais, devido à significativa função dele na escolarização dos sujeitos sociais. É, pois, nesse sentido que seguem as reflexões das próximas seções.

3.1 O livro e sua influência cultural e ideológica na história da humanidade

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. (BAKHTIN 1997, p. 298)

Iniciamos esta seção com a posição de Bakhtin acerca do livro/obra denominado(a) como *ato da fala impresso* que, tal como o diálogo e os gêneros do discurso, busca a posição do outro, isto é, a responsividade ativa. O livro veicula discursos representativos de uma época e, na história da humanidade, suscita uma série de controle e censuras, pois ele é um ato comunicativo integrante de uma discussão ideológica.

Além disso, o livro responde aos múltiplos discursos de uma dada época, é fonte de esclarecimentos, de denúncias e formador de opiniões (como demonstrado acima). A sua leitura recebe entonações diferenciadas conforme o momento socioideológico do qual ele passa a ser parte integrante. Assim como todo enunciado vivo, ele fomenta discussões divergentes, responde a discursos anteriores e suscita novos discursos que se materializam em gêneros (artigo de opinião, resenha, crônica, críticas literárias, por exemplo).

A nossa proposta é apresentar, ancorados em Chartier (1998), o livro como um elemento da comunicação verbal e um agente de considerável influência ideológica na história da humanidade. Embora o livro didático seja nosso principal objeto de pesquisa, acreditamos que breves considerações sobre o livro, no âmbito da literatura clássica, esclareçam como ele sempre contribuiu para o letramento das pessoas, além de representar um instrumento que intermedia os múltiplos discursos que circulam socialmente.

Confirma Chartier (1998, p. 23): “a cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem.” Se, por um lado, o poder opressor representa as forças *centrípetas*, isto é, os discursos legitimados pela ideologia dominante, os livros, por outro lado, representam as forças *centrífugas*, mantendo, por assim dizer, embates ideológicos com os discursos de poder de uma dada época. Por isso, na história da humanidade, a cultura escrita apresenta-se reprimida, manipulada e, por vezes, reprodutora dos discursos centralizadores.

Ao pautar-se no contexto histórico da França no século XV, Chartier (1998) relata a perseguição sofrida pelos autores, editores e leitores dos livros considerados “maus”, isto é, dos textos tidos como subversivos pelas autoridades religiosas e/ou políticas. Acrescenta ainda esse autor que “esta ‘apropriação penal’ dos discursos, segundo a expressão de Michel

Foucault, justificou por muito tempo a destruição dos livros e a condenação de seus autores, editores ou leitores.” (CHARTIER, 1998, p. 23). Esse autor traz a obra, de Pedro Berruguete, que retrata “o ordálio ordenado por São Domingos durante sua pregação contra os Albigenses, em 1205: o fogo destrói as obras heréticas, enquanto aquele que enuncia a verdadeira fé resiste.”



Figura 4 – “Pedro Berruguete, São Domingos e os Albigenses (Detalhe: os livros heréticos são queimados), cerca de 1477-1503. Madrid, Museu do Prado.” (CHARTIER, 1998, p. 40). Figura digitalizada de Chartier.

A partir dessa obra de arte, observamos que os discursos veiculados em tais livros mantinham embates ideológicos com os discursos de poder da época. Por isso, os poderosos políticos e religiosos, conscientes da forte influência dos livros na formação de pontos de vista dos leitores, mandavam queimá-los e, com frequência, seus autores em fogueiras para “silenciá-los”. Diante disso, esclarece Chartier (1998) que, da Idade Média à época moderna, os livros não eram definidos pela sua originalidade, visto que eram inspirados pela Palavra de Deus ou inscritos numa tradição. Vê-se que existia uma imitação das obras clássicas, não havia, por assim dizer, espaço para originalidade e indícios de autoria. Porém,

antes dos séculos XVII e XVIII, há um momento original durante o qual, em torno de figuras como Christine de Pisan, na França, Dante, Petrarca, Boccaccio, na Itália, alguns autores contemporâneos viram-se dotados de atributos que até então eram reservados aos autores clássicos da tradição antiga ou aos Padres da Igreja. (CHARTIER, 1998, p. 32)

Das considerações aqui apresentadas, observamos que o discurso impresso sempre se configurou como um instrumento de poder e de controle institucional. A denominação de autor era reservada aos integrantes da tradição clássica antiga ou aos doutos da Igreja. Cabia aos demais imitá-los, visto que os discursos, sobretudo os religiosos, deveriam permanecer ideologicamente inalterados. Por isso, os escritores que transgrediam a ideologia dominante sofriam as devidas punições. Declara Chartier (1998, p. 23) que “a fogueira em que são lançados os maus livros constitui a figura invertida da biblioteca encarregada de proteger e preservar o patrimônio textual.”

Tais questões introdutórias desvelam o papel fundamental do livro como o *ato de fala impresso* que interage dialogicamente com os discursos de uma dada época. Além disso, ele reflete a ideologia de uma dada sociedade e mantém influência sobre os seus leitores. Percebe-se, por exemplo, na contemporaneidade, o controle institucional sobre os livros didáticos que, a partir da seleção dos textos, refletem os discursos de poder do *mundo social* que eles integram, visto que uma das suas funções é participar do letramento de uma geração.

Por isso, os livros didáticos mobilizam vários agentes para que seja legitimada a sua circulação. Como forma de compreendermos tais questões, reservamos a próxima seção para tratarmos de sua história e sua influência social, pois o discurso escrito, como declara Bakhtin (1997), é de certa forma parte essencial de uma discussão ideológica situada historicamente.

Dessa forma, o livro participa efetivamente da rede dialógica da comunicação: ele responde aos discursos de uma época, concordando ou discordando (total ou parcialmente), reflete os discursos de poder ou rompe com eles, antecipa respostas, busca outras de seus interlocutores e, além disso, o livro é objeto de debates ativos sob a forma de diálogo. Por isso, ele é um agente formador de opinião, feito para ser apreendido de forma ativa e, por conseguinte, é instrumento de amplo controle ideológico.

3.2 O livro didático e sua história

Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. (CHOPPIN, 2004, p. 549)

Nessa seção, apoiamo-nos, inicialmente, nas pesquisas de Choppin (2004) referentes à *história dos livros e das edições didáticas*. Relata esse autor que o interesse pelo estudo desse recurso didático é relativamente recente (conforme mostra a epígrafe). Observa-se, ainda, que, a partir da universalização do livro didático (LD) nas escolas públicas brasileiras

(inicialmente nos ensinos fundamentais e posteriormente no médio), esse material vem suscitando amplo interesse de pesquisas, visto que a necessidade de adequação dos conteúdos deles à realidade contemporânea – representada essencialmente pelo desenvolvimento tecnológico e interpretada pelos múltiplos discursos – vem requerer um material que atenda ao cenário econômico e cultural marcado pela circulação de vários textos no mundo social (midiático, científico, digital, profissional, acadêmico, político, por exemplo).

Choppin (2004) afirma que a dificuldade de se conseguir produções científicas, em nível mundial, que tratem sobre a história do livro didático resulta em informações lacunares da trajetória desse material que, atualmente, vem ocupando de forma preponderante o contexto escolar, tornando-se, como já mencionado, o agente privilegiado da interação entre professor e aluno no *mundo sociosubjetivo* (representado pelos vários discursos constitutivos e organizadores do contexto escolar).

Esse autor esboça uma análise, ainda que provisória, das pesquisas desenvolvidas mundialmente sobre os livros e as edições didáticas, sublinhando que, aqui no Brasil, por exemplo, “os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados, e representavam, ainda em 1996, aproximadamente 61% da produção nacional.” (CHOPPIN, 2004, p. 551). Nota-se a marcante presença desses impressos didáticos no mercado editorial, fomentando, em nível mundial, significativa influência econômica.

Ainda segundo o autor, foi no Primeiro *Colóquio Mundial* sobre a história da edição contemporânea – que ocorreu em Sherbrooke, em maio de 2000 –, que se percebeu o crescente interesse dos pesquisadores por essa área de conhecimento, visto que a metade dos participantes trouxe para debate as questões relacionadas aos livros e às edições didáticas. Cumpre esclarecer que, no Brasil, as políticas públicas voltadas para o livro didático têm a sua história representada a partir de 1929, quando o Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático: o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade a esse material impresso em nível nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção.

Declara Choppin (2004) que, a partir dos anos 80, o interesse pela pesquisa dos livros e edições didáticas adquire impulso significativo em diversos países, seja na análise de âmbito ideológico e cultural, seja a partir de princípios epistemológicos e didáticos. Nessa direção, podemos mencionar os estudos de Batista (2004), que resultaram na pesquisa intitulada *O texto escolar: uma história*. Esse autor demonstra que o poema *São Francisco*, de Vinícius de Moraes, escrito em meados da década de 1950, passou a compor uma série de edições

didáticas publicadas nos anos 1960 e 1970. A recorrência desse poema nos livros didáticos, segundo o autor, representa o reflexo da literatura religiosa que esteve presente no discurso escolar de tais anos.

Nessa direção, Choppin (2004, p. 552) relata que a natureza da literatura escolar é complexa porque ela se inter-relaciona por meio de três gêneros: de início, a literatura religiosa, em seguida, a literatura didática; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação.

Diante das considerações até o momento apresentadas, observemos que o livro didático assume múltiplas funções e tende a refletir os valores socioculturais e ideológicos de épocas específicas. Dessa forma, a fim de compreendermos a multiplicidade de agentes envolvidos na produção e circulação dos livros e edições didáticas, apresentamos a seguir as várias funções assumidas pelo livro didático no *mundo social*.

3.3 As funções do livro didático: a multiplicidade de agentes

As obras de construção complexa e as obras especializadas pertencentes aos vários gêneros das ciências e das artes, apesar de tudo o que as distingue da réplica do diálogo, são, por sua natureza, unidades da comunicação verbal: são idênticamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e as fronteiras, mesmo guardando sua nitidez externa, adquirem uma característica interna particular pelo fato de que o sujeito falante – o autor da obra – manifesta sua individualidade, sua visão do mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que preside à sua obra. (BAKHTIN, 1997, p. 298)

O livro didático, como material institucionalizado, exerce uma diversidade de funções e envolve vários agentes integrantes de instâncias institucionais. Conforme Bakhtin (1997), a obra reflete o meio sociocultural, mas traz, também, as especificidades particulares do sujeito (autor) que produz o seu discurso imprimindo nele a sua *visão do mundo*.

Sabe-se que o livro não é o único recurso didático na sala de aula, pois, em se tratando da disciplina língua portuguesa, outros materiais fazem-se presentes, tais como o livro paradidático, revistas, filmes, documentários, gramática, dicionário entre outros. Mas, de certa forma, o LD, sobretudo a partir de sua universalização nas escolas públicas, parece-nos ser o recurso mais presente na instância escolar, além de ser um material institucionalizado que envolve uma multiplicidade de agentes.

Nessa direção, Choppin (2004, p. 552-553) apresenta as quatro funções assumidas pelo LD na sua trajetória histórica, que são: 1) a *Função referencial*, 2) a *Função instrumental*, 3) a *Função ideológica e cultural* e 4) a *Função documental*, conforme apresentadas a seguir:

1. *Função referencial*, que diz respeito ao atendimento do currículo ou programa escolar. O LD é também “o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.” Percebe-se, a partir dessa função, que o LD reflete os interesses de grupos sociais que fomentam a economia de um país. Demonstra-se, pois, o controle do seu conteúdo programático.
2. *Função instrumental* refere-se às estratégias metodológicas usadas pelos autores do LD com o objetivo de atingir as competências disciplinares ou transversais julgadas necessárias para determinada série/ano de ensino. Observa-se, por exemplo, nos livros didáticos de português do ensino médio, a presença marcante dos gêneros das esferas literária e jornalística. Nota-se ainda que a divisão dos conteúdos, por série, dá-se de forma semelhante na composição deles, visto que eles atendem ao currículo nacional.
3. *Função ideológica e cultural* é na historiografia a mais antiga. Os LDs refletem o controle ideológico de épocas historicamente situadas, além de serem exímios representantes da cultura de um país. Por isso, as pesquisas voltadas à análise ideológica dos LDs são as que mais se destacam na história do mundo. Acrescenta Choppin (2004) que as políticas educacionais, que surgiram a partir do século XIX, levaram o livro didático a se firmar como um dos agentes educacionais essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes.
4. *Função documental*, Choppin (2004) esclarece que, para alguns agentes que integram o ambiente pedagógico, o LD pode fornecer um conjunto de possibilidades representadas por documentos, textos e recursos icônicos, cuja

observação ou confrontação podem vir a desenvolver a criticidade do aluno, além de supor, também, a formação significativa do professor.

Isto é reafirmado pelos estudos desenvolvidos por Soares (2001, p. 31), que declara que o “livro didático de Português tem por finalidade instrumentalizar o professor para o ensino da língua.” Além disso, para essa autora, ao se considerar a área de leitura, o livro didático assume também o papel de instrumentalizar o professor para formar o aluno-leitor. Dessa forma, o LD é um dos importantes agentes formadores tanto do professor, quanto do aluno.

Ainda para Choppin (2004), o LD é um instrumento privilegiado da construção da identidade de um país. É, por assim dizer, um símbolo nacional e, nesse sentido, ele assume um importante papel político. Direciona o que se deve ensinar nas escolas, isto é, os saberes que tendem a doutrinar as gerações. Por isso, eles trazem, seja de forma explícita ou implícita, a ideologia e os parâmetros culturais inerentes ao controle institucional de uma época.

Conforme esse autor, devido ao desenvolvimento tecnológico, os livros didáticos cedem espaços para outros recursos multimídias que compõem estratégias cada vez mais interativas no espaço educacional, ou são produzidos “em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-ROM, internet, etc.)” Porém, observa-se que o livro impresso continua ocupando espaço significativo na sala de aula, além de representar, na instância econômica, um material de alta circulação, visto que, na contemporaneidade, a exemplo do Brasil, os livros didáticos são aprovados para serem utilizados em um período de três anos. Após esse período, os LDs são renovados, tendo em vista a necessidade de exemplares mais atualizados comporem a educação escolar.

Nesse cenário, o LD envolve uma multiplicidade de agentes, dentre eles: o autor do livro, que, ao produzi-lo, busca atender a uma série de pré-requisitos de controle institucional (o que inclui os agentes políticos). Após a aprovação do controle institucional, opera-se a divulgação no mercado por meio de seminários, palestras, encontros promovidos pelas editoras. Depois, opera-se a escolha na esfera escolar, que envolve professores, pais, técnicos, bibliotecários etc.

Por isso, nota-se que, desde a sua produção até o seu descarte, o LD envolve uma multiplicidade de agentes que integram uma diversidade de mundos sociais, além de representar uma poderosa ferramenta ideológica e econômica, visto ser um instrumento institucionalizado e de alto consumo no mercado editorial.

3.4 A pesquisa histórica sobre os livros e as edições didáticas: o que nos revela?

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daqueles que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias, mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 42).

A partir dessa afirmação de Bakhtin (Volochínov) (2010), reflete-se sobre a função das palavras que, nesse sentido, é entendida como um discurso que tece os múltiplos fios ideológicos e “servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. É, pois, por meio da palavra (discurso), que se registram as pesquisas ao longo do tempo das várias ciências humanas e sociais. Dessa forma, para tratarmos das pesquisas históricas relacionadas aos livros e às edições didáticas, apoiamo-nos nas pesquisas realizadas por Choppin (2004, p. 554) acerca das duas grandes categorias de pesquisa, assim descritas:

- aquelas que concebem o livro didático como um documento histórico igual a qualquer outro documento de busca de informações (estudos da ideologia colonial, por exemplo), ou as que se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo);
- aquelas que o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, avaliado, divulgado e consumido.

Observa-se que, no primeiro caso, o pesquisador escreve a história não do livro didático, mas de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina, por exemplo. Desse modo, a pesquisa volta-se para o conteúdo e para os discursos constitutivos desse material didático. Ao passo que, na segunda categoria de pesquisa, o historiador dirige “sua atenção diretamente para os livros didáticos, recolocando-os no ambiente em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e ‘recebidos’ [...]”. (CHOPPIN, 2004, p. 554). Nessa categoria de análise, observamos que o interesse volta-se mais especificamente

para o mercado editorial e para as instituições que avaliam e regulamentam a circulação dos livros didáticos. Relata o autor que embora existam duas categorias de pesquisa, geralmente as duas se entrelaçam nos estudos dirigidos ao LD.

Acrescenta ainda o autor que, “no Ocidente cristão, o surgimento da literatura escolar, no sentido moderno do termo, coincide com o período em que se constituem e se organizam, em um clima de intensa rivalidade religiosa, instituições encarregadas de assegurar a formação da juventude.” Pode-se notar, a partir dessa afirmação, que a literatura que circula nos livros didáticos é avaliada por documentos institucionalizados. Aqui, no Brasil, por exemplo, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como podemos constatar neste critério de avaliação concernente aos *preceitos éticos*:

Como instrumento a serviço da Educação Nacional, é de fundamental importância que as obras didáticas contribuam significativamente para construção da ética necessária ao convívio social e ao exercício da cidadania; considerem a diversidade humana com equidade, respeito e interesse; respeitem a parcela juvenil do alunado a que se dirigem. No contexto do PNLEM, as obras que se destinam às escolas da rede pública do país devem respeitar o caráter laico do ensino público.²⁰

Os estudos de Choppin (2004, p. 555) apontam ainda que, no século XIX, quando os Estados Nacionais, então recentemente constituídos, reivindicam uma posição de destaque na formação das gerações jovens “e aos poucos passam a substituir as famílias, total ou parcialmente, as autoridades religiosas, o livro escolar torna-se um símbolo da soberania nacional.” Pelo vínculo nacional que o livro escolar assumiu nas várias culturas do Ocidente cristão, houve pesquisas desenvolvidas em um contexto nacional, “chegando, muitas vezes, a participar do processo de construção das identidades nacionais ou do processo de sua preservação”.

Percebe-se, pois, que o livro escolar, ao assumir a função social de um símbolo nacional, precisa atender de forma satisfatória ao interesse das forças que o regulamentam para circulação. Nesse sentido, informa o autor que “não é casual, portanto, que os estudos mais antigos e mais numerosos digam respeito aos manuais escolares nacionais e se ocupem em analisar seu conteúdo.” (CHOPPIN, 2004, p. 555). No Brasil, atualmente, as pesquisas voltadas para o conteúdo dos livros didáticos tendem a apresentar sugestões para melhoria desse material escolar (SOARES, 1999; MARCUSCHI, 2003, 2007), que, a partir da sua

²⁰ Fonte: FNDE. Disponível em: <fnde.gov.br/web/livro_didatico/catalogo_lingua_portuguesa_pnlm2009.pdf>. Acesso em: 23/04/2013.

universalização, vem ocupando significativo espaço na escolarização da população de todas as classes sociais.

O interesse pelo conteúdo do livro didático, conforme Choppin (2004), na história da pesquisa, diz respeito, sobretudo, ao seu controle institucional, visto que os livros escolares, ao assumirem a função de agentes responsáveis pela educação das novas gerações, precisavam atender aos interesses ideológicos nacionais. Diante desse cenário, reservamos as próximas seções para apresentar a inter-relação do LD com o ensino no Brasil.

Para tanto, apoiamo-nos nos estudos de Chartier (1998), Soares (2001, 2002), Lajolo e Zilberman (1991), Lajolo (1993), visto que, esses autores, ainda que pertençam a linhas teóricas distintas, têm em comum o fato de considerarem o livro como um agente institucionalizado e responsável, de certa forma, pela formação das gerações que integram os espaços sociais historicamente situados. Além disso, eles compreendem a leitura como uma atividade social e influenciada pelo extralinguístico. Nesse sentido, tais teóricos dialogam com a concepção sócio-histórica da língua/linguagem defendida pelo ISD.

3.5 Livro didático e ensino no Brasil

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o Mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades. (Luís de Camões)

Os estudos de Lajolo e Zilberman (1991, p. 131), a respeito do livro didático no Brasil Colônia, constatam a quase completa ausência “de uma política educacional que dotasse o país de uma rede escolar eficiente.” Esse fato teve como consequência a inexistência do livro didático na esquecida escola de primeiro grau. As autoras trazem uma passagem de Manuel de Macedo, historiando a inauguração do Colégio de Pedro II, na qual se pode constatar a ausência do LD na escolarização brasileira:

As aulas abriram-se no dia dois de maio, notando-se algumas irregularidades que foram pela maior parte devidas à falta de compêndios e livros apropriados para os estudos das diversas matérias. (MACEDO, MANUEL DE, *apud* LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 135)

Observa-se que LD e ensino estão intrinsecamente relacionados, e a escola, para direcionar a aprendizagem de uma geração, de modo a atender aos interesses públicos,

precisa, de certa forma, guiar-se a partir de um material didático institucionalizado. A problemática do LD, apresentada por Manuel de Macedo, arrastou-se por décadas, visto que a universalização do LD nas escolas públicas brasileiras vem acontecendo e se aprimorando a partir do final do século XX.

Acrescentam as autoras (1991, p. 135) que Januário da Cunha Barbosa, em 1826, “propõe um órgão centralizador dos negócios da educação: o Instituto Imperial do Brasil”. Este órgão tinha como foco a “escolha e a aprovação dos livros elementares que deverão servir de textos às explicações dos professores de todas as escolas deste Império.” Nota-se que a sensível ampliação das escolas brasileiras contribui para que debates voltados para o LD e seu controle na formação das gerações instaurem-se no Brasil Império. A “unificação” dos conhecimentos que devem ser ensinados nas escolas brasileiras (na época, delegada ao LD) é, atualmente, orientada pelo currículo escolar e delegada aos professores.

Em continuidade às questões atinentes ao LD e ao ensino no Brasil, segundo Lajolo (1993, p. 53), os legisladores, ao discutirem leitura e LD, apontavam a precariedade metodológica do LD e da formação do professor do magistério. Além disso, as discussões relacionadas aos textos que constituíam o LD eram motivo de controvérsias dos legisladores.

Conforme essa autora, por um lado, Odorico Mendes “sugere para os livros de leitura a Constituição e alguns clássicos da língua. Tem por melhor que os meninos leiam estes livros do que sentenças velhas e obras doutrinárias e rançosas que nada valem”. Lino Coutinho, por outro lado, pondera que “para a leitura é preciso atender não só à escolha de doutrinas como à linguagem. Lembra a vida de Frei Bartolomeu dos Mártires, e obras de Jacinto Freire de Andrade, dois livros escritos com exatidão, escolha e pureza da linguagem.” (LAJOLO, 1993, p. 53). Nota-se que as discussões direcionadas ao LD envolvem, sobremaneira, a concepção de ensino que se defendia na época, isto é, um ensino voltado para doutrinação de uma geração.

A permanência da insatisfação dos legisladores referente à qualidade do ensino da língua portuguesa, sobretudo, quando esta passa paulatinamente a ocupar espaço no currículo escolar como disciplina, é notória nos primeiros anos da República, e, conforme Lajolo (1993, p. 55), “Rui Barbosa define como ‘calamitoso’ o resultado do ensino do vernáculo na escola brasileira. Isentando de culpa os professores, atribui parcela da grande responsabilidade ao livro didático e à política educacional.”

Reforçamos ainda que, à medida que a disciplina língua portuguesa passou a ocupar cada vez mais espaço no currículo escolar, sobretudo, a partir da contribuição dos estudos

linguísticos, os debates públicos voltados para a qualidade do vernáculo e do LD tornaram-se cada vez mais presentes na sociedade brasileira. Dessa forma, reservamos a próxima seção ao intuito de apresentarmos as legislações brasileiras direcionadas ao LD.

3.6 Livro didático e política nacional

Mudança,
 O que muda na mudança,
 se tudo em volta é uma dança
 no trajeto da esperança,
 junto ao que nunca se alcança?

(Carlos Drummond de Andrade)

Livro didático e ensino da língua portuguesa passaram a ser temas indissociáveis nas discussões públicas desde que a língua materna constituiu-se como disciplina no Brasil. O controle do que deveria ser ensinado por meio do LD é também outro evento verificado na história. Segundo Lajolo (1993, p. 61), Laerte Carvalho, ao estudar as reformas pombalinas na instrução pública, registra que,

concomitantemente, procurou o Diretor-Geral proibir o ensino pelos antigos métodos. Os professores que teimavam em ensinar pela Arte do Pe. Alvarez, com o auxílio dos demais livros proibidos, eram recolhidos à prisão e obrigados a assinar um termo no qual juravam que nunca mais se ocupariam do ensino do Latim no reino e seus domínios. Os livros proibidos, fossem pertencentes à biblioteca dos professores, fossem das livrarias, eram recolhidos e, algumas vezes, queimados. (LAERTE CARVALHO, 1978, p. 120-121 *apud* LAJOLO, 1993, p. 61).

Observa-se, a partir dessa declaração, que o controle do que deveria ser lido e ensinado na escola brasileira era contundente. Dessa forma, professores que insistiam em ensinar por meio dos livros que representavam contra modelos à ideologia da época eram punidos e tais livros eram recolhidos e queimados. Isto vem da tradição dos *gestos violentos* aos autores que contradiziam em suas obras os discursos de poder, verificados na história da humanidade e aqui já relatados por meio da voz de Chartier (1998).

Voltada ainda para questão da problemática do LD e ensino da língua portuguesa, Lajolo (1993, p. 63) aponta que muitos livros didáticos apresentavam não apenas inadequações metodológicas, mas também erros graves de conteúdo, “que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, que alienam o professor de sua tarefa docente [...]”. Verifica-se que o fato de não haver, na época, uma

política pública voltada a avaliar de forma especializada o LD. Os que circulavam, nas escolas brasileiras, possuem baixíssimo padrão de qualidade para o ensino.

Nessa esteira teórica, surgem outras vozes sociais, conforme Lajolo (1993), a exemplo das de Raul Pompéia e Graciliano Ramos, que desvelaram o ensino da língua, os LDs e, sobretudo, as cartilhas como reprodutoras da ideologia dominante. Nesse sentido, podemos ainda citar a expressiva voz de Paulo Freire (1989, p. 23), que, ao referir-se aos *Cadernos de Cultura Popular* (voltados à educação de adultos), aponta-os não como reprodutores da ideologia dominante, pelo contrário, trata-se de um livro de textos com temática ampla, variada e ligada ao momento atual do país.

Essa assertiva comprova que as cartilhas e os LDs eram reprodutores dos discursos de poder da época, representando, por assim dizer, as forças centrípetas²¹. Desse modo, cabia aos educandos e educadores “aceitá-las” como forma de manter a tão almejada “ordem nacional”. Ainda segundo Lajolo (1993, p. 65), João Batista e seus coautores – na obra *A política do livro didático* – declaram que “as obras didáticas identificam-se à fina malha social pela qual circulam e por via da qual se transformam em discursos e interagem socialmente.”

Seguindo agora a trajetória do livro didático no Brasil, apresentada por Freitag *et al.* (1987), observa-se, a partir dos anos 1930, o surgimento com mais frequência de decretos e de leis direcionados à política educacional. Afirmam as autoras que “o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucederam, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada [...]” (FREITAG *et al.*, 1987).

Por tudo que vimos até o momento, nota-se que ensino e LD são indissociáveis na história nacional e mundial. Outra questão é o amplo controle do poder público sobre o que se deve ensinar na escola e, conseqüentemente, sobre o livro didático. Por isso, podemos verificar o quanto o LD é institucionalizado, visto que a sua história esvai-se ao ceder lugar a *decretos, leis e medidas governamentais*. Todas essas medidas voltam-se, sobretudo, para questões de ordem ideológica e política que o LD representa na sociedade de épocas historicamente situadas.

As autoras, ao trazerem a posição de Guy de Holanda (1957), referente ao LD nacional, destacam que, segundo Holanda (1957, p. 105), o fato de se produzir LD no Brasil deve-se, em boa parte, à Revolução de 30, que trouxe como conseqüência a queda da moeda. Isto conjugado ao encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise econômica

²¹ **Definição:** processo de centralização discursiva que constitui a enunciação. (FLORES *et al.*, 2009, p. 122).

mundial, “permitiu ao compêndio brasileiro – antes mais caro do que o francês – competir comercialmente com este.” Isto demonstra o quanto o LD era direcionado à escolarização de uma pequena parcela da população, nesse caso, à elite brasileira. Fato este comprovado por Razzini (2000, p. 238), ao declarar que,

no Brasil, enquanto mais de 70% da população permaneceu analfabeta (inclusive até a década de 1950), uma pequena elite se preparava às pressas no curso secundário para enfrentar os exames preparatórios, os exames de ingresso para os poucos cursos superiores existentes.

Segundo Freitag *et al.* (1987), foi o Decreto Lei 1.006, de 30/12/1938, que definiu pela primeira vez o que deveria ser entendido como livro didático, compêndio que é livro que integra total ou parcialmente a matéria das disciplinas escolares, livro destinado à leitura em sala de aula, denominado livro-texto. Tais livros são também chamados de manual, livro de classe, livro escolar e livro didático.

Acrescentam ainda essas autoras que, através deste decreto, “é criada uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)”. Tal comissão era composta por sete membros indicados pela Presidência. Freitag *et al.*, ao trazerem a posição de Bomény (1984, p. 33), informam que este autor declara que essa comissão tinha como principal foco avaliar se os livros didáticos atendiam aos interesses ideológicos e políticos da época. Quanto à avaliação sobre a qualidade desses livros, ela era relegada a interesses mínimos, visto que, “no artigo 20, do decreto em questão, são enumerados 11 impedimentos à autorização do livro e somente 5 dizem respeito a questões genuinamente didáticas.” (BOMÈNY, 1984, p. 35 *apud* FREITAG, 1987).

Nessa esteira histórica, outra questão que merece destaque são os diversos contratos – na década de 1960 (já durante o regime militar) – assinados entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência norte-americana para o Desenvolvimento Internacional. Esses acordos passam a ser conhecidos como MEC/USAID, “criando-se juntamente com um desses acordos a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).” (FREITAG *et al.*, 1987). Como todo discurso é suscetível a réplicas, observa-se nos versos de Drummond (aqui apresentados) uma contra palavra ao sistema educacional controlado por interesses internacionais. Vejamos: “Precisamos educar o Brasil. / Compraremos professores e livros, / Assimilaremos finas culturas, Abriremos *dancings* e subvencionaremos as elites.” Outras vozes surgem em discordância à centralização americana sobre a educação nacional, dentre

elas, dos críticos da educação que denunciavam o controle americano voltado ao mercado do livro didático. (cf. FREITAG, 1987).

Dentre os vários programas criados para regulamentação do livro didático nacional, pode-se ainda mencionar, sucintamente, a Fundação Nacional do Material Didático (Fename), criada em 1968. Nesse cenário histórico, a COLTED extingue-se em 1971 com a criação do Programa do Livro Didático (PLID). A FENAME, por sua vez, ao passar por modificações pelo decreto presidencial, substitui, em 1976, o PLID. Desde então, passou a ser atribuição da Fundação Nacional do Material Didático (FENAME):

1) definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; 2) formular programa editorial; 3) executar os programas do livro didático e 4) cooperar com as instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns. (cf. MEC/FENAME: Programa Nacional do Livro Didático, Brasília, 1976, gestão do ministro Ney Braga *apud* FREITAG *et al.*, 1987).

Entretanto, a política voltada para o livro didático, conforme Freitag (1987), só ocorre pela primeira vez em 1980, a qual se destina a atender à criança carente. Não é, pois, uma política para todos, mas para um público específico. É nesse cenário político que são lançadas “as diretrizes básicas do PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental), posteriormente acrescidas do PLIDEM e PLIDESU, respectivamente, programas do livro didático para o ensino médio e supletivo.” (FREITAG, 1987).

Conforme essa autora, os programas e leis posteriores aos supramencionados foram voltados ao estudante carente, a exemplo da Lei 7.091 instituída em abril de 1983. A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão subordinado ao MEC, tem como finalidade oferecer assistência didático-pedagógica ao estudante no nível do pré-escolar e do 1º e 2º graus.

Desta forma, foram reunidos, em uma instituição única, vários programas de assistência do governo, como PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), PLIDEF (Programa do livro didático do Ensino Fundamental), programas editoriais, de material escolar, bolsas de estudos e outros. (FREITAG *et al.*, 1987).

Diante dessa breve abordagem, podemos constatar que o LD é um agente controlado por uma série de leis e decretos. Por ser responsável pela escolarização de gerações situadas historicamente, o LD tende a ser modelo dos discursos de poder de uma época. Nota-se que

são as autoridades políticas (responsáveis desde o controle valorativo ao discursivo) que ditam o que se deve ser ensinado na escola. Por ser o LD um agente controlado por tais autoridades, ele é responsável pela escolarização dos estudantes, assumindo, por assim dizer, importante função sociodiscursivo na esfera escolar.

Por ser um agente controlado, os LDs precisam atender aos interesses de instâncias institucionalizadas que o regulamentam, para depois terem a sua circulação social autorizada. Por isso, observa-se na história do Brasil que o LD, desde o Brasil Colônia, sempre foi assunto de debates públicos. Constata-se, pois, que os discursos que circulam no LD são avaliados devido à sua função de garantir os interesses ideológicos vigentes em épocas historicamente situadas e ao seu papel na formação das gerações.

A conclusão desta seção leva-nos, então, à apresentação de outro capítulo deste trabalho, reservado à Metodologia. Cumpre ainda reiterar que as revisões teóricas foram alicerçadas em três pilares: *leitura e escolarização, gênero, texto e ensino: concepções sociodiscursivas e livro e livro didático: agente formador*. Apoiados nesses pilares, apresentamos os caminhos seguidos para a construção da metodologia e da análise e discussão de dados desta pesquisa.

CAPÍTULO 4

4 METODOLOGIA

Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Esses desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez signifique que não podemos receber a verdade de ninguém e que devemos criá-la nós mesmos), o que é o fim de sua sabedoria não nos aparece senão como começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo o que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram. (PROUST, 1905, p. 30-31)

A metodologia deste trabalho insere-se na pesquisa qualitativa, visto que esse tipo de pesquisa vem se apresentando, ao longo das últimas décadas, como relevante aos estudos tanto das ciências sociais como das humanas devido à pluralização das esferas humanas. Segundo Flick (2009, p. 25), “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa.” Apoiado nessa afirmação, o presente trabalho não se apoiou em apenas uma teoria, mas nos pressupostos teóricos da Teoria Dialógica da Enunciação (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV), do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, SCHNEUWLY e DOLZ) e da Linguística Aplicada (GERALDI, MARCUSCHI, SOARES e ROJO).

Bogdan e Biklen (1994, p. 113), por seu turno, respaldados nos pressupostos teóricos dessa metodologia, explicam que o investigador qualitativo seleciona uma esfera de atividade social para recolher os seus dados. Acrescentam ainda que o trabalho de campo aproxima o investigador dos sujeitos que integram tais esferas. Dessa forma, “a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos.” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 113).

Esses autores, ao referirem-se ao *contínuo participante/observador*, explicam que há dois tipos de observadores: em um dos extremos situa-se o observador completo, isto é, o investigador que não participa de nenhuma atividade da instituição onde decorre o estudo.

“Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido.” No extremo oposto, situa-se o observador que tem uma relação completa com a instituição, existindo uma diferença discernível mínima entre seus comportamentos e os do sujeito. “Os investigadores de campo situam-se algures entre estes dois extremos.” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 125).

Situando-nos nesses dois extremos, a observação da esfera social deu-se conforme este relato: como professora da Rede Estadual de Ensino, passamos a verificar que, na Escola Estadual Santos Cosme e Damião, os professores atribuíam ao LDP do EM um importante papel tanto para o ensino da leitura, como para o possível atendimento às exigências do eixo de leitura da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (doravante BCC-PE-2008). Além disso, verificamos, como aqui já demonstrado, que essa escola vinha apresentando, a cada edição do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (Saepe), resultados que se distanciavam das médias alcançadas por Pernambuco.

Diante de tais constatações e como a BCC-PE serve como referencial à avaliação do desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação de Pernambuco (Saepe), passamos a considerar profícua a análise nos LDP do EM que fizeram parte da escolarização dos alunos dessa escola. Outra questão ainda verificável, nessa esfera institucional, era a pouca rotatividade dos alunos do Ensino Médio, isto é, uma boa parte dos alunos matriculados nesse ensino permanecia na escola até a conclusão do curso²². Isto, de certa forma, colaborou para que constatássemos que os LDP do EM, dessa escola, mantinham uma significativa influência no ensino da leitura dos estudantes.

Tais constatações, portanto, foram cruciais para que definíssemos tanto o *mundo objetivo*²³ como o *corpus* desta pesquisa (que serão os LDP do EM). A partir disso, precisávamos fazer a delimitação dos LDP do EM, isto é, elaborar critérios para a sua seleção, os quais se pautaram em duas etapas:

- a primeira seria o LDP do EM adotado pela escola Santos Cosme e Damião para os anos de 2006, 2007, 2008, visto que ele participou da formação leitora dos alunos durante os três anos do Ensino Médio e, de certa forma, teve influência no resultado do Saepe, cuja primeira edição como avaliação externa ocorreu em 2008;

²² Vale salientar que não levo em consideração, ao fazer essa afirmação, a evasão escolar, pois ela tem sido um dos principais problemas verificados nas escolas públicas, sobretudo no turno da noite.

²³ Retomamos aqui a teoria do *agir comunicativo*, de Habermas, que já foi neste trabalho apresentada na seção 2.6 intitulada considerações didáticas do ISD para o ensino das línguas naturais. Dessa forma, à medida que denominamos a escola Santos Cosme e Damião como *mundo objetivo*, a consideramos como o espaço (contexto) pelo qual a atividade de linguagem se materializa em discurso, porquanto esse espaço é influenciado pelos mundos social e subjetivo.

- a segunda seria o LDP do EM que tivesse feito parte da escolarização dos alunos, dessa escola, durante os anos de 2009, 2010, 2011 e, conforme o critério (1), apresentasse influência no resultado do Saepe de 2011.

Conforme tais critérios, os LDP do EM selecionados foram *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães, e *Português*, de João Domingues Maia, nos quais serão analisadas apenas as seções específicas de leitura e as atividades voltadas para o ensino da leitura do texto como evento sócio-histórico, visto ser o nosso principal objeto de interesse a leitura dos gêneros textuais nessas duas coleções didáticas. Dessa forma, no livro didático *Português: linguagens*, a pesquisa direciona-se para a seção **Leitura** e, no livro *Português*, Maia, para as seções **Margens do Texto**, **Horizontes do Texto** e **Intertextualidade**.²⁴ Essa delimitação permite-nos seguir os mesmos critérios de análise para as duas obras didáticas.

Os dados, por sua vez, serão trabalhados sob uma perspectiva sociodiscursiva, já que consideramos o ensino da leitura como prática social e o livro didático como um dos agentes responsáveis pela formação do aluno-leitor. Nesse sentido, o gênero serve como *(mega)instrumento* de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

No que diz respeito ao procedimento de análise, os dados da presente pesquisa foram organizados como se segue:

1. Quanto aos livros **Português: linguagens** e **Português, Maia**, selecionamos:
 - seis excertos (de cada coleção didática) propícios à análise do direcionamento teórico-metodológico dado ao ensino da leitura dos gêneros textuais em uma concepção de língua/linguagem sociodiscursiva. Por isso, a seleção dos excertos seguiu este critério: os possíveis de mobilizar as competências prescritas pela BCC-PE (2008) voltadas, mais especificamente, para o estudo do gênero como atividade sócio-histórica, cultural e relativamente estável. Ao fazermos a seleção das atividades nas coleções didáticas, averiguamos que os seis excertos atenderam satisfatoriamente tal análise, bem como permitiram manter o mesmo parâmetro de análise para as duas coleções didáticas.

²⁴ Apesar desse LDP do EM trazer a seção intitulada “Exame de Texto”, constatamos que não devemos analisá-la, pois se trata de questões selecionadas de vestibulares. Desse modo, não específicas da leitura do gênero textual proposto para estudo da unidade.

- Os gêneros da seção **leitura**, para verificarmos se estão em consonância com os indicados pelas Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs)²⁵. Para isso, seguimos a *proposta provisória de agrupamentos de gêneros* sugerida por Dolz e Schneuwly (2004, p. 51), visto que tal proposta sistematiza os gêneros de acordo com seus *domínios sociais de comunicação*.
2. Quanto às **competências prescritas pela BCC-PE (2008)**:
 - analisamos as que tratam o gênero como evento sócio-histórico. Por isso, não contemplamos todas as quarenta e duas competências prescritas pela BCC-PE (2008).
 3. Das **Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs)**,
 - listamos os gêneros indicados para o ensino da leitura nos três anos do ensino médio, como forma de averiguarmos se esses gêneros são contemplados pelos LDP do EM.

Concluídas essas etapas metodológicas, cabe-nos, agora, apresentar, na próxima seção, os dois LDP do EM (*corpus* desta pesquisa). Embora o nosso principal foco de interesse seja a seção voltada à leitura, acreditamos que uma apresentação²⁶ geral dessas coleções didáticas possa melhor contextualizá-las. Em seguida, descrevemos a BCC-PE, visto que se trata do documento que nos fornece dados para a análise do eixo de leitura nos LDP do EM. Na sequência, apresentamos uma breve introdução das Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs-2008), listando os gêneros indicados (no eixo de leitura e compreensão de texto), por esse documento, para cada ano do Ensino Médio. Vejamos, pois, essas questões a seguir.

²⁵ As **Orientações Teórico-Metodológicas do Ensino Médio**, como na introdução deste trabalho apresentadas, são um documento que se articula à BCC-PE (2008), visando oferecer subsídios teórico-metodológicos que orientem o ensino da leitura, da escrita e da reflexão e análise linguísticas. O nosso interesse nesse documento, como aqui por diversas vezes mencionado, refere-se à indicação dos gêneros textuais considerados necessários para o ensino da leitura nos três anos do Ensino Médio.

²⁶ Para essa apresentação, tivemos o manual do professor como leitura orientadora.

4.1 Apresentação dos livros didáticos do Ensino Médio

LDP do EM (1)

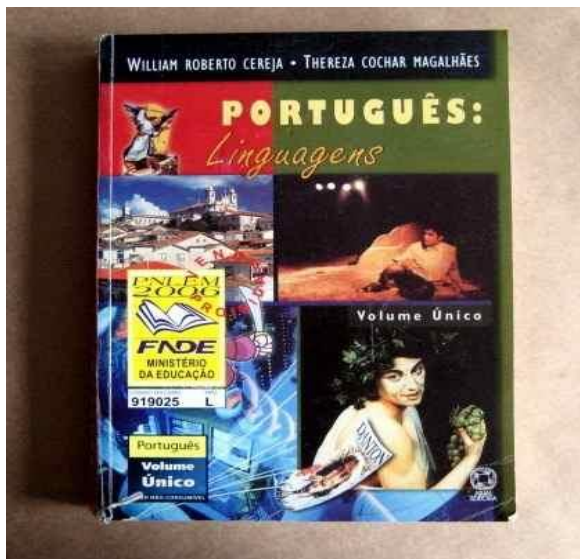


Figura 5 – capa do LD Português: Linguagens
 William Roberto Cereja
 Thereza Cochar Magalhães
 Editora Atual
 PNLEM 2006

O livro didático **Português: linguagens**, do Ensino Médio, volume único, está organizado em nove unidades. O critério de organização é dado pela literatura, de modo que em cada unidade é estudado um movimento literário. As aberturas da unidade contêm imagem ou painel de imagens, além de informações introdutórias sobre o tema em estudo. O número de capítulos de cada unidade varia de acordo com os assuntos tratados. A seção *Fique Ligado! Pesquise* apresenta sugestões de vídeos, livros, música e visitas, articuladas ao tema em foco. Os boxes, distribuídos nos capítulos, dialogam com o texto-base, acrescentando novas informações ou estabelecendo relações entre o assunto em estudo e aspectos da cultura contemporânea, presentes no cinema, no teatro, na literatura, na publicidade, por exemplo.

Os capítulos são introduzidos a partir de uma obra de arte, representativa do momento histórico em pauta, e apresentam orientações teórico-metodológicas constituídas de informações sócio-históricas do momento literário em estudo. Após essas orientações, o livro didático traz a seção *leitura*. Em outro capítulo, vem a seção *produção de texto* e, posteriormente, o ensino da *língua: uso e reflexão*. No final de cada unidade, a seção *Intervalo* propõe o ensino da linguagem a partir da leitura de obras de arte, para, em seguida,

apresentar sugestões de elaboração de um projeto articulado ao tema da unidade, o qual contempla o ensino tanto da leitura como da escrita de um gênero textual. A seção *Em dia com o vestibular e o Enem* traz questões selecionadas de vestibulares e de provas do Enem.

O *Manual do Professor* organiza-se a partir dos seguintes eixos: *Introdução, Metodologia, A estrutura da obra e Sugestões de estratégias*. A obra, na *Apresentação*, traz como proposta a integração do aluno nas variadas linguagens constitutivas das esferas jornalística, literária, midiática, entre outras. O livro ainda pretende ajudar o estudante na *desafiante tarefa* de interagir com os diferentes gêneros textuais, estabelecendo entre eles relações e contrastes com as diversas linguagens em circulação social.

No trabalho com o eixo da leitura, há uma seção específica denominada **Leitura**, privilegiando os gêneros da esfera literária, dentre eles, o poema, o romance e o conto. Nessa seção, as questões são geralmente elaboradas de modo a manter o diálogo temático com os textos verbais e visuais (obras de arte). No contexto do livro, tais linguagens assumem a função de informações complementares à temática em foco.

Na proposta para o trabalho com a produção de texto, o livro oferece, embora não tão bem consolidados, subsídios teóricos que orientam o aluno tanto para as especificidades do gênero quanto para a sua circulação social. Para o estudo da Literatura, a obra segue abordagem cronológica e apresenta ao leitor o panorama histórico das diferentes épocas da literatura em língua portuguesa.

O estudo da oralidade direciona-se a inserir o aluno em situações reguladas de comunicação pública, dentre elas: *o júri simulado e o debate regrado*. As atividades, relacionadas ao conhecimento linguístico, voltam-se à reflexão de uma gramática integrante do texto e que serve para a compreensão e para a produção dos diferentes gêneros. Não obstante, em alguns casos, o ensino da gramática apoia-se em nomenclaturas e frases isoladas.

O manual do professor privilegia sugestões de leituras extraclases e propostas teórico-metodológicas para o trabalho com a leitura, com a produção escrita e com os conhecimentos linguísticos. Traz informações sobre a função dos gêneros, enfatizando-os como necessários para a “construção do sujeito e da cidadania.” (p. 17). Na seção intitulada *projetos*, há sugestões de atividades que situam a leitura e a escrita em práticas concretas de uso dos gêneros.

LDP do EM (2)



Figura 6 – capa do LD Português, Maia
 João Domingues Maia
 Editora Ática
 PNLEM 2009

O livro didático *Português, Maia*, volume único, organiza-se em quarenta e sete unidades. Nas unidades de um a sete, a obra contempla o estudo das variantes linguísticas e da língua como *Comunicação e Expressão*. Nessa seção, as atividades direcionam-se à compreensão da língua como código e à representação do signo linguístico em *significante e significado*. A partir da unidade oito, a obra contempla o ensino da Literatura, da leitura, da *prática da língua oral*, da *Produção escrita* e da *Gramática*. No final das unidades, insere-se a seção *Analisando e concluindo*, que diz respeito a questões selecionadas de vestibulares e do Enem. As unidades são introduzidas com ilustração que pouco colaboram com a compreensão do texto-base e, em algumas unidades, há informações mínimas sobre o momento literário em estudo. Em outras unidades, o texto literário insere-se sem nenhuma informação prévia que possa contextualizá-lo no seu momento histórico de produção. A seção literatura organiza-se a partir de textos da tradição canônica de língua portuguesa, segundo a sistematização dada pela historiografia literária. A seção *Produção de Textos* traz temas que abordam questões relacionadas à ética e à cidadania, ou à produção de textos de tipologias narrativa e dissertativa, bem como a escrita de gêneros da esfera profissional.

O *Manual do Professor* organiza-se a partir dos seguintes eixos temáticos: pressupostos teórico-metodológicos, estrutura da obra, avaliação, sugestões de atividades complementares, sugestões de leitura para o professor, indicações bibliográficas, respostas e sugestões de atividades. A apresentação da obra é denominada *Modos de usar* e traz, como principais direcionamentos de ensino, as atividades relacionadas ao desenvolvimento da

expressão oral, à compreensão da *intertextualidade*, assim como a Literatura articulada às informações históricas de cada época. Encontram-se na obra textos da esfera literária, jornalística e profissional.

No trabalho com a *leitura*, o livro apresenta seções específicas denominadas **Margens do texto**, **Horizontes do Texto** e **Intertextualidade**. Observa-se uma certa articulação temática entre tais seções. Entretanto, em alguns casos, isso não é verificado. A seção *Horizontes do texto*, apesar de manter o diálogo temático com o texto que introduz a unidade, tem como foco o desenvolvimento *da prática da linguagem oral*. Por isso, traz informações introdutórias sobre um evento social de interesse público, para depois inserir pergunta(s) que busca(m) a posição do aluno sobre o assunto em foco. No espaço reservado à Intertextualidade, as perguntas, na maioria das vezes, são de natureza simples, cujas respostas podem ser identificadas na superfície do texto. Para o autor da obra, “fazendo-se apenas perguntas fundamentais sobre o texto lido, evitam-se as ‘armadilhas’ de interpretação que decepcionam os jovens.” (Modos de usar, 2005, p. 3).

Na proposta de ensino da *produção escrita*, em algumas atividades, o gênero é apresentado a partir de suas características e a sua função social é abordada de modo sucinto. Em outros casos, não se observa a função social da escrita. Para o estudo da *Literatura*, fez-se a opção por textos curtos para se evitar a presença de fragmentos. Por isso, a obra privilegia a crônica, o soneto e o conto de pequena extensão. Contudo, os gêneros como o romance, o teatro e o poema épico, por exemplo, são estudados em fragmentos.

A abordagem da *gramática* dá-se em frases isoladas, priorizando aspectos descritivos e normativos da língua. Como neste exemplo: “Copie as frases abaixo em seu caderno substituindo as palavras destacadas pela sua forma feminina. Depois, verifique se ocorreu crase.” (p. 102). Por considerar que apenas o *essencial* deve ser ensinado, o livro não traz questões problematizadoras da gramática no texto.

O Manual do Professor traz informações teórico-metodológicas atinentes à variação linguística, com ênfase no uso da norma padrão, em situações formais, e no gênero textual como forma de *ação sobre o interlocutor*. Apresenta também sugestões de *atividades complementares* voltadas ao ensino da língua oral, da escrita, da literatura e dos gêneros da esfera profissional.

4.2 Apresentação da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC-PE) de língua portuguesa

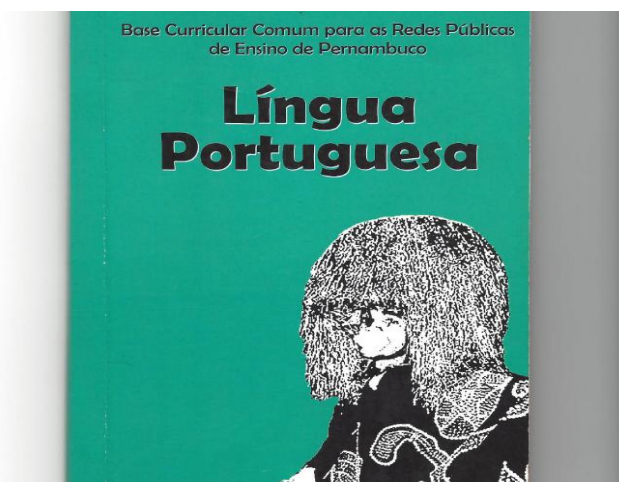


Figura 7 – capa da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco

As informações teórico-metodológicas da BCC-PE (2008) para o Ensino da língua portuguesa são divididas em sete partes conforme a seguir:

- I – Eixos metodológicos: mobilizando saberes;
- II – Eixos da organização curricular;
- III – Questões do ensino e da aprendizagem;
- IV – Projeto político-pedagógico da escola: autonomia e responsabilidade;
- V – Princípios orientadores;
- VI – Competências e saberes;
- VII – Aspectos didáticos.

Além disso, a BCC-PE (2008) está alicerçada nos seguintes eixos norteadores:

- as competências básicas em produção e compreensão de textos orais;
- as competências básicas em leituras e compreensão de textos;
- as competências básicas em produção de textos escritos.

Esse documento, segundo a apresentação, resulta de um trabalho elaborado coletivamente, que contou com a participação de várias instituições educacionais do estado de Pernambuco. A BCC-PE (2008) propõe saberes e conhecimentos comuns aos sistemas

públicos, aos quais todos os alunos deverão ter acesso durante o seu processo de escolarização. Outra questão apresentada pelo documento e objeto de interesse desta pesquisa, é que esses conhecimentos e saberes comuns servem de referencial ao Saepe, que tem como uma das funções avaliar a proficiência leitora dos alunos das escolas públicas de Pernambuco.

O documento apoia-se, para o ensino da língua, nos pressupostos teóricos do interacionismo social da aprendizagem defendidos por Vygotsky. Dessa forma, entende a aprendizagem como um processo de interação entre sujeitos históricos e sociais constituídos de conhecimentos prévios, que precisam ser ampliados e aprofundados no processo de escolarização.

Na subseção intitulada *competências e saberes*, a BCC-PE considera que, para o desenvolvimento de competências, os saberes relevantes devem ser vistos como essenciais para o “pleno desenvolvimento da pessoa na sociedade.” Os conteúdos ensinados quando são relevantes permitem à escola cumprir o seu papel social, que é garantir a “superação das desigualdades e da exclusão de grande parte das pessoas que constituem a sociedade brasileira.” (BCC-PE, 2008, p. 37). Acrescenta, ainda, que uma proposta pedagógica voltada para a ampliação de saberes e competências ultrapassa a prática tradicional de transmissão apenas de conhecimento. “As atividades curriculares voltadas para os saberes e as competências favorecem a vivência de ‘um fazer’ que, por sua vez, viabiliza a participação crítica dos alunos.” (BCC-PE, 2008, p. 38).

Quanto ao ensino com gêneros textuais, a BCC-PE (2008) parte da função social do texto para sua materialização em diversos gêneros. Como eles atendem a “diferentes setores da atividade social” (BCC-PE, 2008, p. 69), os sujeitos, que integram tais setores, elaboram os gêneros que assegurem o bom funcionamento das esferas sociais. Nesse sentido, eles possuem particularidades temáticas, intenções específicas e modelos de organização.

A partir desse panorama geral da BCC-PE, focaremos, agora, nas seções que tratam de nosso principal interesse de pesquisa, as quais são:

- *A seleção e a apresentação dos textos e*
- *as competências básicas em leitura e compreensão de textos.*

A seção intitulada *A seleção e a apresentação dos textos* (BCC-PE, 2008, p. 82) traz para reflexão o texto como objeto de estudo. A BCC-PE apresenta uma série de parâmetros

para a seleção dos textos, que devem ser ensinados na sala de aula, e, dentre os mais relevantes, podemos citar os textos que:

- apresentem temática interessante à faixa etária do aluno;
- contemplem os diferentes universos culturais;
- remetam-se às diferentes esferas de troca social (ciência, literatura, arte, política, por exemplo);
- sejam representativos de diferentes dialetos e registros, mas sem se restringir a particularidades específicas de um determinado lugar ou situação;
- preservem a unidade de sentido e a relevância do conteúdo, no caso de passarem por adaptações ou supressões;
- apresentem os seus elementos de contextualização, tais como autoria, suporte, lugar e época de publicação.

Quanto à seção intitulada *As competências básicas em leitura e compreensão de textos* (BCC-PE, 2008, p. 83-93), o documento traz quarenta e duas competências, as quais têm por finalidade orientar o professor no trabalho com a leitura em sala de aula. Espera-se, pois, que, no processo de ensino-aprendizagem da leitura, as seguintes competências básicas sejam desenvolvidas:

Quadro 2- Competências básicas em leitura e compreensão de textos

01	Localizar informações explícitas;
02	depreender uma informação implícita;
03	depreender o sentido (literal ou figurado) de uma palavra ou expressão;
04	identificar sentidos ou informações com base em figuras, foto, ilustrações, tabelas, gráficos, mapas e outros recursos visuais;
05	identificar sentidos ou informações com base em dados oferecidos por um glossário ou verbete de dicionário;
06	relacionar informações oferecidas por gráfico ou tabela com outras constantes em um texto verbal;
07	relacionar uma ideia ou informação com outra ou outras presentes no texto ou pressupostas no contexto extraverbal;
08	identificar o universo de referência do texto;
09	reconhecer características próprias do texto de ficção;
10	reconhecer características próprias do tipo ou do gênero a que pertence o texto;
11	reconhecer os elementos constituintes do esquema narrativo;
12	relacionar o narrador ao foco narrativo;
13	identificar o tema central do texto;
14	identificar a finalidade ou o objetivo pretendido para o texto;

15	estabelecer relações de articulação e de dependência entre tópicos e subtópicos;
16	distinguir entre informações principais e informações secundárias;
17	estabelecer relações entre o ponto de vista do autor e o argumento ou argumentos oferecidos para sustentá-los;
18	reconhecer os critérios de ordenação ou de sequência do texto na apresentação das ideias e informações;
19	discernir sobre as conclusões autorizadas pelo texto;
20	identificar a síntese (mais ampla ou mais reduzida) de um texto ou de parte dele (de um parágrafo, por exemplo);
21	avaliar a adequação do título do texto ou da proposta de um novo título;
22	identificar as palavras-chave de um texto ou de parte dele;
23	identificar marcas lexicais ou gramaticais que expressam valores ideológicos de um determinado grupo ou de uma determinada época;
24	fazer a distinção entre um fato e uma opinião relativa a esse fato;
25	identificar elementos indicadores das condições do locutor e do interlocutor do texto;
26	identificar elementos indicadores das condições do espaço cultural de produção e de circulação do texto;
27	estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições, substituições ou associações que contribuem para sua coesão e coerência;
28	reconhecer, entre partes de textos, as relações textuais indicadas por meio de expressões conectoras;
29	estabelecer relações semânticas entre partes de um texto indicados por marcas morfossintáticas;
30	reconhecer os efeitos de sentido de uma determinada palavra ou expressão;
31	reconhecer os efeitos de sentido do emprego de um determinado recurso morfossintático;
32	reconhecer os efeitos de sentido consequentes de uma transgressão a padrões ortográficos ou morfossintáticos;
33	reconhecer os efeitos de sentido consequentes do uso de recursos prosódicos;
34	reconhecer os efeitos de sentido consequentes do uso dos sinais de pontuação, notações e outros recursos gráficos;
35	reconhecer os efeitos de sentido do uso de marcas típicas da oralidade;
36	avaliar a adequação de determinados usos dialetais e de registro às condições da situação de interação;
37	identificar elementos indicadores do processo histórico de mudança da língua;
38	reconhecer os elementos responsáveis pelos efeitos de humor e ironia em textos;
39	encontrar os elementos responsáveis pelos efeitos de ambiguidade de um determinado enunciado;
40	identificar referências ou remissões a outros textos ou a outros autores;
41	identificar elementos que indiquem a posição do autor frente aos textos ou autores referidos;
42	estabelecer relações temáticas, de semelhança ou de oposição, entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas.

Fonte: Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC-PE, 2008, p. 83-89).

Como a BCC-PE dialoga com as Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs), complementando-se, decidimos averiguar quais são os gêneros textuais prescritos por tal documento para o ensino durante os três anos do Ensino Médio, como forma de constatar os

se os livros didáticos Português: linguagens e Português, Maia, estão em consonância com tal proposta.

4.3 As Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs) e os gêneros textuais

Segundo apresentação, as OTMs (2008, p. 5) pressupõem a formação de um leitor que, durante o processo de leitura, mantenha uma interação dialógica com o texto. Dessa forma, instaurando a relação autor-texto-leitor. Vale esclarecer, que esse documento entende a linguagem como interação social. Por isso, considera os gêneros textuais como práticas sociais que expressam e criam os sentidos que constroem as identidades individuais e sociais dos sujeitos que integram esferas específicas de atividade humana. Além disso, para esse documento, os gêneros ajudam a aprofundar o conhecimento do aluno, uma vez que o insere em situações reais de interação verbal.

Como os gêneros assumem papéis sociais para o aluno, as OTMs trazem, *no eixo de leitura e compreensão de texto*, aqueles considerados importantes para a escolarização dos alunos do Ensino Médio, os quais estão listados no quadro a seguir.

Quadro 3 – Gêneros textuais (por ano de ensino) indicados pelas OTMs para o Ensino Médio

Gêneros textuais – eixo de leitura e compreensão de texto		
1º ano	2º ano	3º ano
Resumo de novelas ou filmes, comunicado escolar, notícia, poema, conto, crônica literária e social, folheto, resenha, panfleto, folder, entrevista, opinião pessoal.	Slogan, anúncio publicitário, artigo de opinião, e-mail, carta do leitor, reportagem, folder de campanhas sociais, editorial.	Carta argumentativa, resenha crítica, entrevista de emprego, dissertação argumentativa, manual de concurso.

Fonte: Orientações Teórico-metodológicas para o Ensino da língua portuguesa – Ensino Médio (2008). Disponível em:

<http://www.educacao.pe.gov.br/upload/galeria/1037/OrientacoesTM_LinguaPortuguesaEM.pdf>. Consulta em: 02/07/2013.

Após a delimitação e apresentação dos LDP do EM (*corpus* desta pesquisa) e dos documentos que servem de apoio para nossa investigação, cabe-nos, agora, apoiados nas

teorias Dialógica da Enunciação, do Interacionismo Sociodiscursivo e da Linguística Aplicada, realizar as análises dos dados em busca de respondermos as nossas questões de pesquisa. Para tanto, seguem-se, no próximo capítulo, os seguintes direcionamentos:

- análise de seis atividades (de cada obra didática), das seções específicas para leitura dos gêneros textuais, dos livros didáticos Português: linguagens e Português, Maia. Concomitantemente às análises, verificaremos se o direcionamento teórico-metodológico que essas obras dão ao gênero faz com que a leitura seja vista pelo leitor como prática social – que atende a interesses comunicativos em esferas específicas – ou como mero exercício escolar²⁷;
- levantamento dos gêneros que compõem os LDP do EM, para averiguarmos se eles trazem os gêneros indicados, pelas OTMs, como necessários para a escolarização dos alunos do Ensino Médio.

²⁷ Segundo Geraldi (2002, 2003), os textos colocados à disposição dos estudantes por alguns livros didáticos de português não respondem a qualquer “para quê”, isto é, o “para que lê-lo” só é descoberto pelo aluno-leitor no momento de responder as questões de interpretação. Esse tipo de direcionamento à leitura do texto representa um mero exercício escolar.

CAPÍTULO 5

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

De posse dos dados de pesquisa, que são as atividades atinentes à leitura dos livros didáticos **Português: linguagens e Português, Maia**, precisamos, a partir dos critérios supra-apresentados, delimitar as competências básicas de leitura apresentadas pela BCC-PE (2008). Como aqui explicado, iremos analisar as que direcionam o estudo do texto como um evento sócio-histórico e relativamente estável. Dessa forma, as competências que tratam apenas de questões linguísticas, pragmáticas e de interpretação de textos não serão analisadas.

Para melhor visualizar as competências selecionadas das quarenta e duas apresentadas pela BCC-PE (2008), elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 4 – Competências básicas em leitura que se inscrevem na perspectiva do estudo do texto como atividade sociodiscursiva

01	Relacionar uma ideia ou informação com outra ou outras presentes no texto ou pressupostas no contexto extraverbal.
02	Identificar o universo de referência do texto.
03	Reconhecer as características próprias do texto de ficção.
04	Reconhecer características próprias do tipo ou do gênero a que pertence o texto.
05	Reconhecer os elementos constituintes do esquema narrativo.
06	Identificar a finalidade ou o objetivo pretendido para o texto.
07	Identificar marcas lexicais ou gramaticais que expressam valores ideológicos de um determinado grupo ou de uma determinada época.
08	Identificar elementos indicadores das condições do espaço cultural de produção e de circulação do texto.
09	Identificar elementos indicadores do processo histórico de mudança da língua.
10	Reconhecer os efeitos de sentido de uma determinada palavra ou expressão.
11	Reconhecer os efeitos de sentido do emprego de um determinado recurso morfosintático.
13	Reconhecer os efeitos de sentido consequentes do uso dos sinais de pontuação, notações e outros recursos gráficos.
14	Encontrar os elementos responsáveis pelos efeitos de ambiguidade de um determinado enunciado.

15	Identificar referências ou remissões a outros textos ou a outros autores.
16	Identificar elementos que indiquem a posição do autor frente aos textos ou autores referidos.
17	Estabelecer relações temáticas, de semelhança ou de oposição, entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas.

Fonte: Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC-PE, 2008, p. 83-89).

As competências selecionadas justificam-se, pois relacionam o texto a elementos do seu contexto sócio-histórico de produção (competências 01, 07 e 08, por exemplo), às condições que asseguram que, mesmo *maleáveis e flexíveis*, os gêneros atendam a certa regularidade que se materializa na sua composição discursiva (verificável, por exemplo, nas competências 03, 04 e 05). Outra questão observável é a intenção em aproximar o gênero textual à sua função dialógica, como se pode verificar nas competências 15, 16 e 17.

Os enunciados, aqui entendidos como gêneros, tal como concebe Bakhtin (1997), respondem valorativamente a outros enunciados que os antecedem e que os sucedem. Dessa forma, mesmo que estejam separados no tempo e no espaço, os enunciados podem estabelecer relações dialógicas de concordância total ou parcial ou discordâncias com outros na teia dialógica da comunicação verbal.

Outras questões verificáveis, nessas competências, e que se aplicam ao estudo do gênero como evento sócio-histórico, dizem respeito ao seu universo de referência e à sua finalidade, visto que os gêneros atendem a intenções discursivas em esferas específicas de troca social. Apoiados ainda em Bakhtin (1997), podemos dizer que a escolha de um gênero se configura pela esfera social, pelas necessidades temáticas e pela intenção enunciativa do locutor.

Delimitadas as competências que servem de parâmetro de análise da presente pesquisa, seguimos nas próximas seções com o estudo e as discussões dos seis excertos de cada obra didática (Português: linguagens e Português, Maia) *corpus* da presente pesquisa. Passemos, então, para a próxima seção.

5.1 Livro didático Português: linguagens

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. (BAKHTIN, 1993, p. 86)

Apoiados na concepção de que os gêneros são instrumentos culturais que intermediam e constroem as relações de interação verbal nas esferas de atividade humana, defendemos que, mesmo didatizados, eles possam manter a sua função social, pois, se assim não for, os fios discursivos, constitutivos dos gêneros, serão cortados do seu momento social e histórico de produção. É, pois, nessa direção, que iniciamos a análise do direcionamento dado à leitura dos gêneros no livro didático **Português: linguagens**, de Cereja e Magalhães (doravante LDP do EM [1]).

Essa coleção, em volume único, apresenta seção específica voltada à leitura, a qual é denominada como **Leitura** (como apresentada acima) e objeto de nosso interesse. Cumpre reiterar que a nossa investigação destina-se às questões que trazem pressupostas as competências apresentadas pela BCC-PE (2008), listadas no **quadro-4**. Para isso, analisaremos seis atividades.

Iniciamos, pois, com a seção intitulada **Leitura**, a qual surge no LDP do EM (1) concomitantemente com as “*origens das literaturas portuguesa e brasileira*” (p. 53), isto é, apenas no *capítulo 4*, essa seção é inserida na obra, conforme a seguir.

Excerto (I)

O distanciamento amoroso e a elevação da mulher a um plano quase inacessível são marcas do *amor cortês*, comum tanto nas cantigas de amor portuguesas quanto nas cantigas provençais, das quais aquelas se originaram.

LEITURA

Leia, a seguir, uma cantiga de amigo do trovador Fernando Esguio, que viveu entre os séculos XIII e XIV.

Vaiamos, irmã, vaiamos dormir
(en) nas ribas do lago, u eu andar vi
a las aves meu amigo.

Vaiamos, irmã, vaiamos folgar
(en) nas ribas do lago, u eu vi andar
a las aves meu amigo.

En nas ribas do lago, u eu andar vi,
seu arco na mão as aves ferir,
a las aves meu amigo.

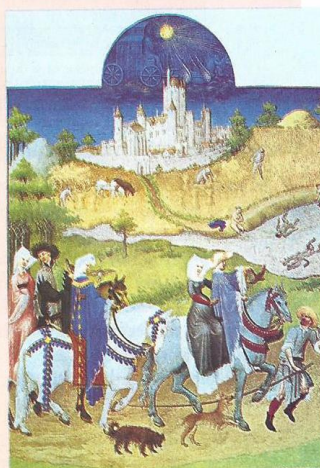
En nas ribas do lago, u eu vi andar,
seu arco na mão a las aves tirar,
a las aves meu amigo.

Seu arco na mão as aves ferir,
a las que cantavam leixa-las guarir,
a las aves meu amigo.

Seu arco na mão as aves tirar,
a las que cantavam non nas quer matar,
a las aves meu amigo.

(Idem, p. 369.)

amigo: namorado.
folgar: descansar,
divertir-se.
vaiamos: vamos.
u: onde.
tirar: atirar.
leixa-las guarir:
deixava-as
salvar-se.
irmã: irmã.



Très riches heures du duc de Berry (1413-1416), iluminura dos irmãos Limburg.

- Na cantiga, quem fala (o eu lírico) é uma moça que se dirige a uma irmã, fazendo-lhe um convite.
 - Que tipo de convite é feito? O eu lírico convida a irmã para ir descansar e se divertir no lago.
 - O lugar aonde pretende ir é um ambiente rural ou urbano? É um ambiente rural.
- Na época, era comum as pessoas irem à beira do lago, nas tardes quentes, para refrescar-se. Nessa cantiga, entretanto, é possível depreender outro interesse por parte do eu lírico. Interprete: qual é esse interesse? O passeio, na verdade, é um pretexto para a moça encontrar o namorado, que está caçando no lago.
- Ao referir-se ao namorado, o eu lírico destaca as qualidades da pessoa amada, especialmente sua bondade. Explique: em que consiste essa bondade? Segundo o texto, o namorado caça apenas as aves que não cantam, destacando, assim, sua sensibilidade.
- As cantigas de amigo, em grande parte, apresentam uma *estrutura paralelística*, isto é, uma construção formal baseada na repetição parcial ou total de versos. Observe que a 1ª e a 2ª estrofes são quase idênticas, com a diferença da troca de *dormir* (1º verso da 1ª estrofe) por *folgar* (1º verso da 2ª estrofe). Essas repetições, que se chamam *paralelismo de par de estrofes*, também ocorrem entre os pares seguintes de estrofes. Além desse tipo de paralelismo, ocorre outro, o *leixa-pren* (deixa-toma). Observe o 2º verso da 1ª e da 2ª estrofes. Professor: Se julgar conveniente, faça um esquema visual na lousa.
 - Em que verso da 3ª estrofe o 2º verso da 1ª estrofe se repete? O 2º verso da 1ª estrofe corresponde ao 1º verso da 3ª estrofe.
 - Em que verso da 4ª estrofe o 2º verso da 2ª estrofe se repete? O 2º verso da 2ª estrofe corresponde ao 1º verso da 4ª estrofe.
- A repetição constante de versos confere maior ritmo e musicalidade ao texto. Por outro lado, confere também:
 - maior profundidade de idéias e sentimentos.
 - maior superficialidade de idéias e sentimentos.

Essa atividade traz o gênero cantiga de amigo trovadoresca para o estudo da leitura, apresentando os possíveis séculos que o autor viveu (entre os séculos XIII e XIV). Entretanto, informações que relacionem o autor e a sua produção ao momento histórico e social não são dadas. Em seguida, a cantiga medieval é apresentada ao leitor, acompanhada de um box com a tradução de palavras do português arcaico para o moderno. A imagem, localizada no lado direito do texto, apresenta elementos (damas, cavaleiros, palácio, por exemplo) que caracterizam o espaço sociocultural da cantiga de amor, e não de amigo, tornando-se, pois, problemático o diálogo entre os dois textos (verbal e visual). Além disso, as breves informações que acompanham a imagem (tema, autor e possíveis anos de produção: 1413-1416) estão em português arcaico, por isso, não se verifica a possível relação entre o gênero em estudo e a imagem.

Quanto ao box com a tradução de palavras do plano composicional do gênero, não se observa a relação de sentido delas com o texto e com o seu momento cultural de produção. Dessa forma, as palavras apenas traduzidas representam uma unidade da língua e não um enunciado que mantém relação de sentido com o gênero e com o extralinguístico.

Como a nossa proposta é analisar as atividades que tragam pressupostas as competências da BCC-PE (2008), listadas no quadro 4 (como aqui explicitado), selecionamos, do excerto (I), as questões 4 e 5, pois elas inserem-se nas competências (04) *reconhecer características próprias do tipo ou do gênero a que pertence o texto* e (11) *reconhecer os efeitos de sentido do emprego de um determinado recurso morfossintático*.

Para analisarmos a questão 4, cumpre informarmos que, no *Manual do Professor*, os autores defendem o ensino dos gêneros à luz da concepção do Interacionismo Sociodiscursivo. Por isso, entendem os gêneros como um *instrumento* “com o qual é possível exercer uma *ação linguística* sobre a realidade”. (p. 17). Entretanto, na questão relacionada à organização da cantiga medieval, não se verifica uma abordagem da função enunciativa do gênero, tampouco da sua “ação linguística sobre a realidade.” As questões direcionam o leitor para o estudo da sua organização formal.

A questão 4, apesar de não trazer considerações dos efeitos de sentido resultantes dos fenômenos da linguagem (*paralelismo, leixa-pren*) – porquanto tais fenômenos, ao se integrarem no plano composicional do gênero, refletem também a intenção retórica do enunciador de persuadir o seu interlocutor –, traz especificidades singulares da cantiga de amigo em estudo. Para melhor visualização, destacamos a seguir a questão em análise:

4 As cantigas de amigo, em grande parte, apresentam uma *estrutura paralelística*, isto é, uma construção formal baseada na repetição parcial ou total de versos. Observe que a 1ª e a 2ª estrofes são quase idênticas, com a diferença da troca de *dormir* (1º verso da 1ª estrofe) por *folgar* (1º verso da 2ª estrofe). Essas repetições, que se chamam *paralelismo de par de estrofes*, também ocorrem entre os pares seguintes de estrofes. Além desse tipo de paralelismo, ocorre outro, o *leixa-pren* (deixa-toma). Observe o 2º verso da 1ª e da 2ª estrofes. Professor: Se julgar conveniente, faça um esquema visual na lousa.

a) Em que verso da 3ª estrofe o 2º verso da 1ª estrofe se repete?

b) Em que verso da 4ª estrofe o 2º verso da 2ª estrofe se repete?

O 2º verso da 2ª estrofe corresponde ao 1º verso da 4ª estrofe.

O 2º verso da 1ª estrofe corresponde ao 1º verso da 3ª estrofe.

A questão 5, por sua vez, apresenta ao aluno-leitor dois possíveis sentidos advindos da repetição de versos que, além de imprimirem ritmo e musicalidade, representam uma estratégia discursiva para se atingir um efeito de sentido junto ao leitor. Entretanto, a resposta está pronta para o aluno, visto que é formulada com apenas duas possibilidades para que se escolha uma delas, como se pode verificar neste exercício em destaque:

5 A repetição constante de versos confere maior ritmo e musicalidade ao texto. Por outro lado, confere também:

a) maior profundidade de idéias e sentimentos.

x b) maior superficialidade de idéias e sentimentos.

Apoiados em Bronckart (1999, p. 76), podemos dizer que os gêneros são modelos sociais adaptados às situações de comunicação, por isso eles representam ações sociocomunicativas em esferas discursivas específicas. No excerto (I), por seu turno, não se verifica o estudo do gênero como modelo social, mas como unidade linguística que se organiza a partir de elementos formais (versos, estrofes e rimas).

A imagem, que poderia ser um recurso a mais na produção de sentidos do gênero, não é mencionada nas questões, ou seja, ela não assume a função de ser um elemento que colabore com a contextualização da cantiga no seu momento de produção. Por isso, pode-se dizer que o ensino do gênero, nesse excerto, limitou-se à identificação de algumas características específicas da cantiga e a uma tentativa de apresentar o sentido advindo da repetição do emprego de um recurso morfossintático (referido na questão 5 como repetição de versos). Pode-se dizer, ainda, que o ensino do gênero no excerto (I) apresentou lacunas (mesmo quando temos como parâmetro de análise duas competências da BCC-PE). Dessa forma, atendeu parcialmente às competências 04- *reconhecer características próprias do texto de*

ficção e 11- reconhecer os efeitos de sentido do emprego de um determinado recurso morfossintático.

Para que essa atividade atendesse de forma satisfatória às duas competências da BCC-PE (2008), aqui analisadas, o texto visual deveria trazer elementos do espaço sociocultural de produção da cantiga de amigo. As palavras (*lago, amigo, aves, arco*), integrantes do plano composicional, poderiam ser estudadas em uma questão como representativas do momento cultural de produção do gênero. A cantiga constrói imagens, pois as tipologias descritivas e narrativas são especificidades dela, uma questão que trouxesse isso para análise problematizaria, além dos recursos linguísticos, as especificidades do domínio social de comunicação do gênero.

As estratégias discursivas de um texto são recursos retóricos que, ao se integrarem no todo do enunciado, imprimem o sentido pretendido pelo autor e objetivam uma adesão do interlocutor. Por isso, o estudo dos recursos *paralelismo de par de estrofes e o leixa-pren*, por exemplo, poderia ser desenvolvido nas questões como elementos que, ao integrarem-se uns aos outros, representassem as especificidades do estilo do gênero, diferenciando-o, por exemplo, da cantiga de amor. O estudo do gênero, como um evento sócio-histórico, não pode estar dissociado da realidade de uma época. Dessa forma, ele representa uma forma de ação social sobre a realidade, por isso a importância de estudá-lo como enunciado e não apenas como uma unidade da língua, como verificado na atividade supra-analisada.

O excerto seguinte está localizado no capítulo 7, intitulado *Barroco: a arte da indisciplina*. Observamos, na seção **Leitura** (p. 87), o diálogo entre textos (verbais e não-verbais) de diferentes autores, além de atividades que se referem à linguagem e à finalidade do gênero, bem como ao seu universo de referência. Vejamos:

Excerto (II)

A linguagem barroca

A linguagem barroca é a expressão das idéias e dos sentimentos do artista do século XVII. Seus temas e sua construção combinam-se para expressar a concepção barroca do mundo.

LEITURA

A seguir, você vai fazer a leitura de três textos: dois verbais e um visual. O primeiro é um poema de Gregório de Matos, o principal poeta barroco brasileiro; o segundo é uma escultura de Aleijadinho, o principal artista plástico do Barroco brasileiro; o terceiro é parte de um sermão do padre Antônio Vieira, grande orador português que viveu no Brasil no século XVII. Após a leitura, responda às questões propostas.

Texto I

Buscando a Cristo

A vós correndo vou, braços sagrados,
Nessa cruz sacrossanta descobertos,
Que, para receber-me, estais abertos,
E, por não castigar-me, estais cravados.

A vós, divinos olhos, eclipsados
De tanto sangue e lágrimas abertos,
Pois para perdoar-me, estais despertos,
E, por não condenar-me, estais fechados.

A vós, pregados pés, por não deixar-me,
A vós, sangue vertido, para ungi-me,
A vós, cabeça baixa, pra chamar-me.

A vós, lado patente, quero unir-me,
A vós, cravos preciosos, quero atar-me,
Para ficar unido, atado e firme.

(fr: Antonio Candido e J. A. Castello, *Presença da literatura brasileira*. São Paulo: Difel, 1976, v. 1, p. 60-1.)

sacrossanto: sagrado e santo.
eclipsados: semi-abertos.
ungir: untar com óleo.
patente: aberto, franqueado.

Texto II



Felipe Coifman/Reillexo

Detalhe do *Caminho para o calvário* (1796-9), um dos *Passos da Paixão*, esculturas de Aleijadinho que se encontram em Congonhas do Campo, Minas Gerais.

Texto III

Neste fragmento, Vieira procura persuadir seus ouvintes a não se envolverem com idéias de reforma religiosa (o protestantismo). Para isso, toma como exemplo a persistência religiosa dos mártires da Igreja Católica.

A uns mártires penduravam pelos cabelos, ou por um pé, ou por ambos, ou pelos dedos, polegares, e assim no ar, despidos, batiam e martelavam com tal força e continuação, os cruéis e robustos algozes, que ao princípio açoitavam os corpos, depois desfiavam as mesmas chagas, ou uma só chaga até que não tinha já que açoitar nem ferir. A outros estirados e desconjuntados no ecúleo, ou estendidos na catasta aravam ou cardavam os membros com pentes e garfos de ferro, a que propriamente chamavam escorpiões, ou metidos debaixo de grandes pedras de moinho, lhes espremiavam como em lagar o sangue, e lhes moíam e impressavam os ossos, até ficarem uma pasta confusa, sem figura, nem semelhança do que dantes eram. A outros cobriam todos de pez, resina e enxofre, e ateando-lhes o fogo, os faziam arder em pé como tochas ou luminárias, nas festas dos ídolos, esforçando-os para este suplício como lhes dar a beber chumbo derretido.

(In: Antônio Dimas, org. Gregório de Matos, São Paulo: Abril Educação, 1981. p. 97.)

algozes: carrascos.	arar: sulcar, lavar.
açoitar: chicotear.	cardar: pentear.
desfiar: desfazer em fios.	lagar: tanque onde se espremem frutos, a fim de torná-los líquidos.
chagas: feridas.	pez: breu, piche.
ecúleo: instrumento de tortura.	
catasta: cadafalso (em forma de leito), feito de grades, em que se torturavam os mártires.	

1 Tanto os textos literários quanto a escultura de Aleijadinho apresentam semelhança quanto ao tema, evidenciando interesse por determinado assunto. Qual é esse assunto?
Os três textos apresentam temas religiosos, ou, mais precisamente, tratam do sofrimento como forma de purificação.

2 O homem barroco sente-se espiritualmente em conflito, dividido entre a carne e o espírito, entre o pecado e o perdão, entre a razão e a sensação. Desse conflito, resulta frequentemente um sentimento de culpa. No texto I: Sentindo-se arrependido de seus pecados, o eu lírico identifica-se com a imagem de Cristo crucificado e, pela imaginação, deseja unir-se a ele em seu sofrimento, como forma de purificação.

a) Como pode ser compreendido o desejo do eu lírico de se unir ao corpo torturado de Cristo?
b) Nesse texto, o eu lírico manifesta ter um sentimento de culpa? Justifique com dados do texto.

Sim; palavras como "castigar", "perdoar" e "condenar" sugerem um sentimento de culpa.

3 A expressividade da obra de Aleijadinho reside principalmente em duas partes do conjunto: o rosto (sobretudo o olhar) e as mãos. Observe esses elementos.

Que sentimentos ou sensações traduzem:

a) a mão sobre a cruz e os dedos crispados de Cristo? Resposta pessoal. Sugestão: Traduzem a dor e o sofrimento provocados pelos maus-tratos.

b) o olhar distante e perplexo de Cristo? Idem. Sugestão: Traduz sua desolação e sua indignação diante das aflições humanas, ampliando o sentido trágico da obra.

4 A linguagem barroca geralmente busca transmitir estados de conflito espiritual. Por isso faz uso de certas figuras de linguagem, de sugestões de cor e som e de imagens fortes, violentas, com a finalidade de traduzir o sentido trágico da vida.

Entre outros: perdoar-me/condenar-me; despertar/fechados.

a) Destaque do texto I um exemplo de *antítese*.

b) Outra figura de linguagem frequentemente empregada nos textos barrocos é a *inversão*, isto é, uma construção que inverte a ordem natural da oração (sujeito + verbo + objetos + adjuntos), com a finalidade de enfatizar certas palavras ou expressões. Identifique no texto I alguns exemplos de inversão.

c) Explique o uso constante da *metonímia* no texto I. A imagem de Cristo em seu martírio (o todo) é constituída a partir de partes do corpo: os braços abertos, as mãos e os pés pregados, os olhos semi-abertos, o sangue vertido, a cabeça baixa.

d) Destaque do texto III exemplos de sugestões sonoras e de imagens fortes, violentas.

CUIDADO COM AS GENERALIZAÇÕES!

Nem todo texto construído a partir de antíteses é barroco. Esse recurso de estilo pode ser utilizado em qualquer época e texto. A letra da música *O querer*, de Caetano Veloso, por exemplo, é toda construída a partir de oposições de idéias, e nem por isso é um texto barroco. Veja:

Onde queres o ato eu sou espírito
E onde queres ternura eu sou tesão
Onde queres o livre, decassilabo
E onde queres prazer sou o que dói
E onde queres tortura, mansidão
Onde queres um lar, revolução
E onde queres bandido sou herói

Como se observa, não há conflito espiritual no interior do eu lírico. A oposição ocorre apenas entre o modo de ser do eu lírico e o da pessoa amada.

- 5 Nos textos barrocos, é comum a presença da *morbidez* (isto é, um estado de enfraquecimento doentio) como meio de exprimir a fragilidade e o grotesco da condição humana. Pelos detalhes com que Cristo é descrito (no texto I) a) De que forma é trabalhada a morbidez nos textos I e II? ou retratado (no texto II), que dão uma noção do estado mórbido em que se encontra, em virtude do sofrimento a que foi submetido.
- b) E no texto III? Ela se manifesta na descrição minuciosa das torturas a que eram submetidos os cristãos.
- c) O texto III é parte de um sermão; logo, sua finalidade é convencer os ouvintes a manterem-se fiéis, no caso ao catolicismo. Com base nesse dado, responda: por que a exploração da morbidez serve como argumento a Vieira? Relatando os sofrimentos dos cristãos que, no passado, eram perseguidos e torturados, Vieira pretende mostrar aos ouvintes como é comparativamente fácil, para eles, manterem-se fiéis às suas crenças religiosas.

- 5 A arte barroca desenvolveu-se em meio a um público aristocrático, formado pela nobreza e pelo alto clero. Por essa razão, ela apresenta certo refinamento, que geralmente a distancia do público inculto. Destaque dos textos I ou III exemplos de palavras ou construções próprias da língua culta.

Vocábulos cultos: *ungir, ecúleo, catástas*, etc. As construções cultas estão presentes nos dois textos e se dão por conta das inversões e dos períodos longos.

Praça de São Pedro (1656-67), obra de Gian Lorenzo Bernini, no Vaticano (Roma), uma das principais manifestações da arquitetura e do urbanismo barrocos. Os braços da praça simbolizam a Igreja, que abriga e abraça os fiéis.



Nessa atividade, três textos com especificidades da linguagem barroca são indicados para leitura. No **texto I**, a organização do poema (soneto) fica comprometida, pois as estrofes não estão adequadamente dispostas no espaço que ocupam na página. O **texto II** trata-se da escultura do Aleijadinho, a qual vem acompanhada com informações que a inserem no seu tempo de produção (1796-9). O **texto III**, por seu turno, é um fragmento de um sermão de Vieira que não é nomeado, além dele pouco representar a posição desse autor sobre o assunto enfocado para estudo: “a reforma religiosa (o protestantismo)”. A questão 1, por seu turno, propõe o estabelecimento temático entre os textos e a escultura de Aleijadinho conforme a seguir:

- 1 Tanto os textos literários quanto a escultura de Aleijadinho apresentam semelhança *quanto ao tema*, evidenciando interesse por determinado assunto. Qual é esse assunto?
Os três textos apresentam temas religiosos, ou, mais precisamente, tratam do sofrimento como forma de purificação.

Observemos que tal questão propõe ao interlocutor estabelecer relação temática entre os textos I, II e III, por isso atende à competência (17), *estabelecer relações temáticas, de*

semelhança, entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas. O tema de um gênero, segundo Bakhtin (1997), representa o acabamento relativo recebido pelo enunciado em esferas específicas de atividade de troca social. Embora nessa questão se estabeleça, como suprajustificado, a relação temática entre os textos, questões relacionadas à função social do gênero não são apresentadas.

Vale acrescentar ainda que, apesar de os textos serem da mesma época, os autores são diferentes, posicionam-se a partir da posição singular que ocupam na sociedade, mas isso não é tratado. O texto III (fragmento), por exemplo, representa apenas um motivo para o estudo de “sugestões sonoras e de imagens fortes, violentas”.

As atividades para o estudo do gênero, no excerto (II), destacam uma série de recursos didáticos constitutivos da linguagem barroca para se atingir certo efeito de sentido (estados de conflito espiritual e sentido trágico da vida). Cumpre reiterar que os gêneros atendem a finalidades, na cadeia comunicativa, que traduzem os valores ideológicos de épocas historicamente situadas. Entretanto, a ênfase dada pelos autores volta-se ao estudo do gênero pelo viés apenas religioso. Apesar de, por exemplo, o sermão de Vieira apresentar posições sociais e políticas da época, os autores priorizam exclusivamente a abordagem religiosa.

Constata-se que as questões, se bem orientadas, atenderiam às competências: (2) *identificar o universo de referência do texto* que, nos gêneros em estudo, é o religioso; (06) *identificar a finalidade ou o objetivo pretendido para o texto*, visto que essa finalidade reside em convencer o interlocutor – por meio de uma série de recursos discursivos (inscritos no plano composicional dos gêneros) – do papel redentor de Cristo; e (07) *identificar marcas lexicais ou gramaticais que expressam valores ideológicos de uma determinada época*, representadas, nesse estudo, pela presença marcante da imagem de Cristo e de palavras representativas do contexto ideológico da época, isto é, da realidade extralinguística.

Por isso, podemos dizer que essa atividade também traz pressuposta a competência (08) *identificar elementos indicadores das condições do espaço cultural de produção e de circulação do texto*. Para Bakhtin (Volochínov) (2010, p. 33), “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade.” A ênfase dada à leitura do gênero nas questões voltou-se para o estudo de recursos constitutivos da linguagem barroca, com a função de se atingir um efeito de sentido (conflito, morbidez e religiosidade, por exemplo).

Outra questão verificável é de que o estudo de fragmento (texto III) compromete a compreensão do gênero como atividade comunicativa concreta. Essa análise comprova,

portanto, que o gênero, nessa atividade, é estudado nos moldes da tradição poética, visto que os exercícios direcionaram-se mais especificamente para os recursos retóricos do que para função sócio-histórica do texto literário.

Nessa atividade, se as questões fossem bem orientadas para a leitura do gênero, mobilizariam, significadamente, uma série de competências da BCC-PE (2008), como aqui apresentadas. Para isso, a atividade deveria problematizar o contexto histórico de produção dos gêneros (poema, obra de arte e sermão) e o estilo deles que, além de individual, traz traços sociais de uma época e do espaço singular que o enunciador ocupa na sociedade. Por isso, os discursos diferenciam-se uns dos outros, mesmo apresentando semelhanças temáticas.

O tema, por sua vez, não está absolutamente fechado, apenas recebe um relativo acabamento, por isso, mesmo que ele seja mais presente em uma época, pode estar também em outras, visto que os gêneros são enunciados concretos. Dessa forma, se estudados como evento social, representam um significativo artefato sociocultural para o ensino, constituindo-se, por assim dizer, em um instrumento social e não um *pretexto* para o estudo da identificação da variante culta, da semelhança temática entre gêneros e fragmentos, e dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos, como nessa atividade verificados.

Concluída essa análise, passemos, então, para o capítulo 6, intitulado “O Quinhentismo no Brasil” (p. 75). A seção **Leitura** propõe o estudo da *Carta de Pero Vaz de Caminha* e de um cartum de Laerte. A partir de tal proposta, observa-se que o ensino dos gêneros, nessa seção, mais uma vez busca manter possíveis diálogos temáticos entre os diferentes gêneros. Apesar de a proposta ser o estudo de uma carta, tal estudo dá-se por meio da leitura de fragmentos, didaticamente divididos em texto I, texto II e texto III, como se pode averiguar no excerto III.

Excerto (III)**LEITURA**

Você vai ler, a seguir, três fragmentos da *Carta* de Pero Vaz de Caminha e um cartum de Laerte. Após a leitura, responda às questões propostas.

Texto I

Dali houvesmos vista de homens que andavam pela praia, cerca de sete ou oito, segundo os navios pequenos disseram, porque chegaram primeiro. Ali lançamos os batéis e esquifes à água e vieram logo todos os capitães das naves a esta nau do Capitão-mor e ali conversaram. E o Capitão mandou no batel, a terra, Nicolau Coelho para ver aquele rio; e quando começou a ir para lá acudiram, à praia, homens, aos dois e aos três. Assim, quando o batel chegou à foz do rio estavam ali dezoito ou vinte homens, pardos, todos nus, sem nenhuma roupa que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos e suas setas. Vinham todos rijos para o batel e Nicolau Coelho fez-lhes sinal para que deixassem os arcos e eles os pousaram. Mas não pôde ter deles fala nem entendimento que aproveitasse porque o mar quebrava na costa.

batel e esquife: barcos pequenos.

Texto II

Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, com uma alcatifa aos pés, por estrado, e bem vestido com um colar de ouro muito grande ao pescoço [...] Acenderam-se tochas e entraram; e não fizeram nenhuma menção de cortesia nem de falar ao Capitão nem a ninguém. Mas um deles viu o colar do Capitão e começou a acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como a dizer-nos que havia ouro em terra; e também viu um castiçal de

prata e da mesma forma acenava para terra e para o castiçal como que havia, também, prata. Mostraram-lhe um papagaio pardo que o Capitão aqui traz; tomaram-no logo na mão e acenaram para terra, como que os havia ali; mostraram-lhe um carneiro e não fizeram caso dele; mostraram-lhe uma galinha e quase tiveram medo dela e não lhe queriam pôr a mão; e depois a pegaram como que espantados.

alcatifa: tapete grande para revestir o chão.

Texto III

De ponta a ponta é toda praia rasa, muito plana e bem formosa. Pelo sertão, pareceu-nos do mar muito grande, porque a estender a vista não podíamos ver senão terra e arvoredos, parecendo-nos terra muito longa. Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro nem prata, nem nenhuma coisa de metal, nem de ferro; nem as vimos. Mas, a terra em si é muito boa de ar, tão frios e temperados, como os de Entre-Douro e Minho, porque, neste tempo de agora, assim os achávamos como os de lá. Águas são muitas e infindas. De tal maneira é graciosa que, querendo aproveitá-la dar-se-á nela tudo por bem das águas que tem. Mas o melhor fruto que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente; e esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar.

(In: *Cronistas e viajantes*. São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 12-23. Literatura Comentada.)

Texto IV



(Folhetim Humor, São Paulo, nº 269, 14/3/1982.)

- 1 Segundo Pero Vaz de Caminha, Nicolau Coelho não conseguiu comunicar-se oralmente com os índios.
 - a) O que alegou como causa? *O barulho das ondas do mar que rebentavam na costa.*
 - b) Qual foi o verdadeiro motivo pelo qual a comunicação oral não se realizou? *O fato de falarem línguas diferentes.*
- 2 Caminha descreve o primeiro encontro entre os índios e o capitão.
 - a) O que revela a postura do capitão? *Que ele esperava, como capitão, ser reverenciado.*
 - b) Qual foi a reação dos índios e o que ela revela? *Os índios não lhe fizeram nenhuma mesura. As diferentes posturas revelam obviamente um choque cultural.*
- 3 Quais eram as informações que os portugueses mais desejavam obter acerca da nova terra?

Se havia ou não metais preciosos, como ouro, prata e ferro, na terra recém-descoberta.
- 4 Os portugueses não encontraram na terra recém-descoberta aquilo que mais lhes interessava. Identifique o que Caminha humildemente propõe ao monarca nos trechos:
 - a) “De tal maneira é graciosa que, querendo aproveitá-la dar-se-á nela tudo por bem das águas que tem”. *Que a terra seja colonizada.*
 - b) “Mas o melhor fruto que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente”. *A catequização dos índios, de acordo com o ideal português de propagação da fé.*
- 5 Aponte semelhanças entre os textos acima e estes versos de Camões, quanto ao ponto de vista do colonizador português sobre os motivos da colonização:

*E também as memórias gloriosas
 Daqueles reis que foram dilatando
 A Fé, o Império, e as terras viciosas
 De África e de Ásia andaram devastando,*

Tanto no texto de Caminha quanto nesse fragmento de Os Lusíadas, de Camões, os interesses econômicos e políticos do imperialismo português são justificados com o argumento de que é necessário levar o cristianismo às “terras viciosas” (não cristãs).
- 6 Os textos de Caminha são escritos pela ótica do colonizador. Compare o texto I ao texto IV:
 - a) O cartum de Laerte traduz uma visão do colonizador ou do colonizado? Por quê?
 - b) Na sua opinião, por que os índios estão rindo? *Resposta pessoal. Sugestão: Talvez da roupa ou dos modos dos portugueses. Professor, chame a atenção do aluno para o fato de que o humor desse cartum reside justamente nessa inversão de perspectiva.* *Uma visão do colonizado; porque são os índios que fazem um julgamento dos portugueses.*

Os gêneros textuais, quando didatizados, são transpostos do seu espaço natural de circulação, para se tornar um gênero a aprender. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011). Para esses autores, quando os gêneros a aprender fazem sentido para o aluno, podem se tornar um importante instrumento de intervenção do seu meio social. Acrescentam ainda que a escola, ao assumir a função de ensinar os alunos a ler, a escrever e a posicionar-se em situações formais de interação social, forçosamente, trabalha e sempre trabalhou com gêneros, pois toda forma de comunicação humana, inclusive a aprendida na escola, materializa-se em linguagens específicas, isto é, na forma de um gênero. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 65).

No excerto (III), por seu turno, observa-se que a *Carta de Pero Vaz de Caminha*, ao ser fragmentada em textos I, II, III, assume funções didáticas para se responder a questões pontuais de estudo. Além disso, a historiografia literária comprova que essa carta traz as especificidades da crônica, por isso, mesmo em forma de carta, trata-se do gênero crônica, comprovando, pois, a plasticidade dos gêneros.

Seguido a leitura dos quatro textos, a questão 5 pede ao aluno que aponte semelhanças entre os textos (I, II, III, IV) e os versos de Camões. Tais versos são selecionados para atender ao objetivo da questão e não para serem estudados como enunciados. Nessa questão, pede-se que o aluno-leitor, ao relacionar os textos acima estudados, mostre o “ponto de vista do colonizador português sobre os motivos da colonização.”

Quando, no texto IV (cartum de Laerte), as finalidades são bem distintas da Carta de Pero Vaz de Caminha e dos versos de Camões, tornando-se, pois, problemática a relação de “semelhanças entre os textos.” Apenas na questão 6 os fragmentos da carta de Caminha e o cartum de Laerte são mencionados pelas duas óticas (do colonizador e do colonizado).

Dessa forma, para que essa competência fosse atendida de modo satisfatório, fazia-se necessária a apresentação de um evento na íntegra extraído da Carta de Pero Vaz de Caminha, para que o aluno-leitor pudesse compreendê-la como um gênero que atende às funções comunicativas do seu momento histórico de produção, e não como fragmentos pontuais para estudo da posição do colonizador sobre as terras e os habitantes nela encontrados. O cartum de Laerte, por sua vez, fosse explorado como gênero, que, nesse contexto, tem como uma das finalidades retratar, por meio do humor, as diferenças culturais entre colonizados e colonizadores, priorizando a visão dos colonizados. Reiteramos, então, que a proposta de leitura voltou-se, nessa atividade, para a interpretação dos textos e de uma tentativa de apontar as referências ou remissões da Carta de Pero Vaz de Caminha a outros textos de autores de momentos históricos diferentes.

O próximo excerto tem como foco as especificidades da tipologia narrativa presentes no conto *Missa do galo*, do escritor Machado de Assis, que está localizado na página 237. Essa seção inicia-se com breves informações sobre Machado de Assis e a proposta de estudo da linguagem da prosa realista. Em seguida, apresenta ao interlocutor o conto²⁸ sem cortes. Isto é um fator positivo para o estudo do gênero, pois as supressões feitas no texto, como aqui mostradas, comprometem a leitura.

A atividade a seguir, por referir-se ao estudo do gênero conto, traz competências indicadas pela BCC-PE (2008) atinentes às características da tipologia narrativa. Vejamos, pois, tais questões a seguir.

Excerto (IV):

que fizesse lembrar a conversação da véspera. Pelo Ano-Bom fui para Mangaratiba. Quando tornei ao Rio de Janeiro, em março, o escrívão tinha morrido de apoplexia. Conceição morava no Engenho Novo, mas nem a visitei nem a encontrei. Ouvi mais tarde que casara com o escrevente juramentado do marido.

à socapa: disfarçadamente.
comborça: amante.
ébrio: bêbado.
assomar: surgir.
alcova: o quarto de dormir.
espaldar: as costas da cadeira.

canapé: espécie de sofá, com encosto e braços.
reminiscências: lembranças.
arredar: afastar.
devanear: pensar em coisas, imaginar, sonhar.
apoplexia: derrame cerebral.

(Machado de Assis — *Contos*, 10. ed. São Paulo: Ática, 1983. p. 81-85. Série: Bom Livro.)

- 1 A descrição é um recurso utilizado tanto na prosa romântica quanto na prosa realista, mas com finalidades diferentes. Compare as duas descrições de personagens femininas a seguir; a primeira é de Aurélia, da obra *Senhora*, de José de Alencar, e a segunda, de Conceição, personagem do conto “Missa do galo”.

- I. “Era uma expressão fria, pausada, inflexível, que jaspeava sua beleza, dando-lhe quase a gelidez da estátua. Mas no lampejo de seus grandes olhos pardos brilhavam as irradiações da inteligência.”
- II. “Tudo nela era atenuado e passivo. O próprio rosto era mediano, nem bonito nem feio. Era o que chamamos uma pessoa simpática. Não dizia mal de ninguém, perdoava tudo. Não sabia odiar, pode ser até que não soubesse amar.”

- a) Qual dos dois textos apresenta vocabulário e construções mais cultos, em estilo elevado e poético? *O texto I.*
- b) Ambos os fragmentos, sendo descritivos, servem para caracterizar as personagens. Entre eles, contudo, há uma diferença essencial quanto à intenção. Observe algumas imagens e adjetivos empregados:
Texto I: expressão inflexível, gelidez da estátua, lampejo dos olhos
Texto II: rosto mediano, nem bonito nem feio, simpática
Em qual fragmento a descrição tem a finalidade de:
 - elevar e idealizar a personagem? *No texto I.*
 - retratar a personagem como ela realmente é? *No texto II.*



- 2 Preocupada em retratar a realidade de modo objetivo, quase documental, a prosa realista geralmente é marcada pela precisão do tempo e do espaço e pela narrativa lenta.
- a) Observe as datas que aparecem no texto. Quando ocorre a experiência vivida pelo Sr. Nogueira? Em que noite, particularmente? *Na noite de Natal de 1861 ou 1862.*
 - b) Em que cidade e em que lugar ocorrem os fatos? *Numa casa assobradada da Rua do Senado, no Rio de Janeiro.*
 - c) Quanto tempo transcorre desde o momento em que Conceição entra na sala em que está Nogueira até o momento em que ele sai à rua para ir à missa? *Aproximadamente uma hora.*
 - d) Pelas lembranças que são narradas, esse tempo parece ter demorado para passar ou parece ter passado rapidamente? *Parece ter demorado, pois é bem detalhado.*
Professor: Aproveite para explicar ao aluno que esse é o tempo psicológico, que se contrapõe ao tempo cronológico.
- 3 Nos textos em prosa do Realismo, a narrativa normalmente flui lenta, como forma de captar as sutilezas dos diálogos entre personagens, suas reflexões interiores, suas lembranças do passado, etc. Em “Missa do galo”, todas as ações e diálogos são perpassados por uma ambigüidade que fica ainda mais acentuada pela lentidão narrativa.
- a) Que tipo de ambigüidade existe no relacionamento entre Conceição e Nogueira?
 - b) Por que a lentidão narrativa acentua essa ambigüidade?
Porque o detalhamento das falas e dos comportamentos mostra sutilezas que permitem dupla interpretação. *É possível que tenha havido um envolvimento ou uma atração amorosa entre os dois, mas nada fica comprovado.*
- 4 No século XIX, raramente uma mulher conversava com um homem sozinho, principalmente em um ambiente fechado e à noite. Vários elementos contribuem para criar uma crescente atmosfera de intimidade e de atração entre as personagens.
- a) Identifique no texto fatos que comprovem uma intimidade cada vez maior entre Conceição e Nogueira.
 - b) Observe os espaços ocupados pelas personagens no ambiente. De que forma eles acentuam essa atmosfera de intimidade e atração? *Eles mudam de posição várias vezes, e cada vez se sentam mais próximos um do outro.*
 - c) Levante hipóteses: que razões poderiam levar Conceição a sentir vontade de viver uma aventura amorosa? E Nogueira? *Ela, o fato de ser abandonada pelo marido, que vai encontrar uma amante. Ele, o fato de ser jovem, inexperiência e descomprometido.*
 - d) Que fato posterior, relatado no final da história, confirma que Conceição era uma mulher capaz de se interessar por outro homem, depois do marido?
O fato de ela ter se casado com o escrevente do marido.

- e) Quais dos seguintes fragmentos evidenciam a atração de Nogueira por Conceição?
- X • “Que velha o quê, D. Conceição!”
 - “cochichávamos os dois, eu mais que ela, porque falava mais”
 - X • “A presença de Conceição espantara-me ainda mais que o livro.”
 - X • “ela, que era apenas simpática, ficou linda, ficou lindíssima.”
- f) Quais dos seguintes fragmentos evidenciam haver pensamentos e sentimentos contraditórios em Conceição?
- X • “Cuidei que ia dizer alguma coisa; mas estremeceu, como se tivesse um arripio de frio, voltou as costas e foi sentar-se”
 - “Depois referiu uma história de sonhos, e afirmou-me que só tivera um pesadelo em criança.”
 - “Mais baixo! mamãe pode acordar.”
 - X • “ela, às vezes, ficava séria, muito séria, com a testa um pouco franzida.”
- g) Considerando que Nogueira é o narrador da história e conta os fatos de acordo com suas lembranças e com sua ótica pessoal, dê sua opinião: ocorreu ou não algum envolvimento entre Conceição e Nogueira?
- Resposta pessoal. Sugestão: É possível, mas tudo pode não ter passado de fantasias de um adolescente. (Professor: Aproveite para comentar com os alunos que a ambigüidade é criada intencionalmente pelo autor, como ocorre em *D. Casimiro*.)
- 5 A atmosfera de intimidade vai crescendo num percurso de altos e baixos, de vaivém, de quebras súbitas, como se espelhasse os movimentos da consciência das personagens, que ora se soltam mais, ora se repelem. Leia o episódio em que Conceição afirma desejar trocar os quadros da sala. Observe que, nesse momento, a atmosfera é quebrada e Nogueira sente vontade de ir para a missa. Que associações provavelmente foram feitas pelas duas personagens?
- Ela se lembra do marido e, além disso, fala em figuras religiosas (como a de Nossa Senhora da Conceição), o que provavelmente faz desaparecer possíveis pensamentos adúlteros.
- 6 Observe que Nogueira lê *Os três mosqueteiros*, obra romântica do escritor francês Alexandre Dumas, uma narrativa de aventuras perfeitamente compatível com a sua idade. Já Conceição lê *A moreninha*, obra romântica de Joaquim Manuel de Macedo que narra aventuras amorosas de adolescentes.
- Não, elas levam vidas comuns, sem grandes emoções.
- a) As obras que as personagens lêem retratam um mundo de aventuras, amores e heróis compatíveis com a vida que levam?
- b) Que significado, então, deve ter a leitura para elas?
- Elas buscam na leitura aquilo que não vivem na realidade; a leitura preenche o mundo de fantasia das personagens.
- 7 A seguir, são relacionadas as características relativas ao amor e ao herói ou à heroína românticos. Elabore um quadro com as características realistas correspondentes encontradas em “Missa do galo”.
- Conceição não é bela nem bonita, é simpática.
- A mulher amada é sinônimo de beleza e perfeição.
 - O casamento, no Romantismo, normalmente é resultado de um amor profundo e o fim de uma longa trajetória de obstáculos. O casamento de Conceição é o exemplo da falsidade dos sentimentos e dos valores, da traição e da conveniência.
 - O herói romântico geralmente apresenta caráter forte e comportamento íntegro e linear, que raramente se altera ao longo da história. As duas personagens mostram caráter frágil e contraditório.
 - O amor está acima de todos os interesses; é a mola-mestra que impulsiona e purifica as ações humanas.
 - O herói romântico é um ser especial, dotado de forças ou poderes incomuns. Não há amor na relação entre homem e mulher. Conceição parece tolerar o marido adúltero e possivelmente se sentirá apenas atraída pelo rapaz. Nogueira também provavelmente se sente atraído por Conceição.
- 8 A prosa realista tem como propósito captar o ser humano em sua totalidade, isto é, tanto externa quanto interiormente. O retrato interior das personagens — isto é, a focalização de seus conflitos, pensamentos, anseios, reflexões, desejos, etc. — é chamado de *introspecção psicológica*. Identifique no texto um trecho que evidencie aspectos de introspecção psicológica referente a Nogueira.
- Resposta pessoal. Há inúmeras situações, como, por exemplo, todo este parágrafo, que se inicia assim: “Fitei-a um pouco e dividi da afirmativa. Os olhos não eram de pessoa que acabasse de dormir; pareciam não ter ainda pegado no sono [...]”.
- 9 O Romantismo supervaloriza o indivíduo e suas particularidades. Já o Realismo, mesmo trabalhando em profundidade a personagem, tende a buscar nela aquilo que é *universal*, isto é, comum a cada um de nós e que define a nossa *condição humana*. É possível dizer que a experiência vivida pelas personagens Conceição e Nogueira — e toda a carga de emoções e valores que a acompanha — é universal ou particular? Justifique.
- É universal. Sentimentos, sensações e valores, como dúvida, atração, traição, medo, insegurança, etc., fazem parte da condição humana.

DE HERÓIS E HERÓIS PROBLEMÁTICOS

É a partir do Realismo, principalmente, que começa a ter maior presença na literatura a figura do *herói problemático*, o tipo de herói que predomina na literatura atual. Diferente do herói romanesco — aquele cuja força e coragem superam as das pessoas comuns —, o herói problemático normalmente é o ser humano na sua pequenez, cheio de fraquezas, manias e incertezas diante de um mundo no qual se sente deslocado.

As personagens feitas pelo ator Woody Allen são o melhor exemplo desse tipo de herói, no cinema: baixo, feio, problemático e em crise diante dos valores sociais.



Cena do filme *Poderosa Afrodite*, de Woody Allen.

Nesse excerto (IV), o glossário, que se insere logo após o conto, apresenta palavras e expressões que eram usadas na época. Segundo Bakhtin (Volochínov) (2010, p. 94), a língua só está dissociada do seu processo de evolução se observada no sistema sincrônico, mas,

quando estudada do ponto de vista diacrônico, ela se apresenta em constante processo de mudança. O autor acrescenta ainda que “o sistema sincrônico da língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade linguística num dado momento histórico.” Isto é, mesmo do ponto de vista sincrônico, a língua está constantemente mudando, mesmo que o falante não se aperceba de tal fenômeno.

Observa-se, então, que o glossário relaciona-se à competência (09), *identificar elementos indicadores do processo histórico de mudança da língua*. Embora seja na materialidade do gênero que essas palavras assumem o valor de enunciado, quando associadas a outras palavras/orações, o plano composicional não é levado em consideração no estudo do conto, tampouco essas palavras são estudadas do ponto de vista diacrônico.

Dessa forma, podemos considerar que o atendimento à competência (09) não foi satisfatório, pois o que se observa é apenas a seleção de palavras cujos usos não são mais comuns na contemporaneidade para “facilitar” a compreensão do texto.

Na sequência, a questão 1 apresenta a tipologia descritiva que se inscreve tanto na prosa romântica como na realista, afirmando que a descrição é um dos recursos dessas linguagens. Após a apresentação de duas descrições das personagens principais Aurélia (da obra *Senhora*) e Conceição (do conto *Missa do galo*), observa-se, na **questão a**, o estudo do “vocábulo e construções mais cultas”, não o estudo da tipologia descritiva. Na **questão (b)**, as referências aos fragmentos descritivos, como caracterizadores das personagens, apresentam o estudo voltado para aspectos linguísticos (os adjetivos que descrevem as personagens). Não se observa, pois, o estudo dos tipos discursivos como constitutivos dos gêneros.

Para analisarmos as questões 2 e 3, nós as destacamos nos quadros a seguir para melhor visualização:

- 2) Preocupado em retratar a realidade de modo objetivo, quase documental, a prosa realista geralmente é marcada pela precisão do tempo e do espaço e pela narrativa lenta.
- a) Observe as datas que aparecem no texto. Quando ocorre (1) a experiência vivida pelo Sr. Nogueira? (2) Em que noite particularmente?
 - b) Em que cidade e em que lugar (3) ocorrem os fatos? (4)
 - c) Quanto tempo transcorre desde o momento (5) em que Conceição (6) entra na sala em que está Nogueira até o momento em que ele sai à rua para ir à missa?
 - d) Pelas lembranças que são narradas, esse tempo parece ter demorado para passar ou parece ter passado rapidamente? (7) (p. 241)

Nessa atividade, é possível verificar elementos constitutivos do gênero de tipologia narrativa ficcional. Segundo Bakhtin (1997), os gêneros, mesmo *flexíveis e maleáveis*, possuem certa regularidade, pois, se assim não fosse, a comunicação humana seria

impossível. Reconhecemos, por exemplo, o conto como tal porque traz especificidades na sua composição que nos fazem assim reconhecê-lo.

Vejamos, então, os elementos destacados no excerto que pertencem aos gêneros de tipologia narrativa (mais especificamente do conto):

- tempo cronológico (1);
- personagens (2) e (6);
- lugar (onde) (3);
- fatos (4);
- tempo psicológico (5 e 7).

O LDP do EM (1), ao inserir questões que tratam das especificidades constitutivas da tipologia narrativa na composição do conto *Missa do Galo*, além de atender à competência (05), *reconhecer os elementos constituintes do esquema narrativo*, também atende à (03), *reconhecer as características próprias do texto de ficção*, pois as questões trazem particularidades do texto de ficção, dentre elas: personagens e tempo psicológico.

Observa-se que a questão seguinte atende à competência (14), *encontrar os elementos responsáveis pelos efeitos de ambiguidade de um determinado enunciado*. Vejamos:

3) Nos textos em prosa do Realismo, a narrativa normalmente flui lenta, como forma de captar as sutilezas dos diálogos entre personagens, suas reflexões interiores, suas lembranças do passado, etc. (1) Em “Missa do galo”, todas as ações e diálogos são perpassados por uma ambiguidade que fica ainda mais acentuada pela lentidão narrativa. (2)

a) Que tipo de ambiguidade existe no relacionamento entre Conceição e Nogueira? (3)

b) Por que a lentidão narrativa acentua essa ambiguidade? (4) (p.241).

Essa questão inicia a interação com o aluno-leitor apresentando especificidades concernentes à prosa realista (1). Em seguida traz uma estratégia discursiva própria do autor (Machado de Assis) para conseguir o efeito de sentido da linguagem realista (2).

Nessa direção, Bronckart (1999, p. 77), ao referir-se à noção de texto singular ou empírico, designa-o como “uma unidade concreta, composta por **vários tipos de discurso**, e que também **apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular.**” (BRONCKART, 1999, p. 77, destaques nossos). No conto *Missa do galo*, por exemplo, as tipologias descritivas e narrativas

concorrem para a construção da narrativa. Além disso, observam-se as estratégias discursivas, dentre elas a ambiguidade, que é um fenômeno peculiar dos escritos machadianos.

Em suma, no excerto (3), o estudo do gênero atendeu às competências (03) *reconhecer as características próprias do texto de ficção*, (05) *reconhecer os elementos constitutivos do esquema narrativo* e (14) *encontrar os elementos responsáveis pelos efeitos de ambiguidade de um determinado enunciado* (aqui já mencionados). Entretanto, não houve o atendimento à competência (04) concernente ao reconhecimento de características próprias do tipo a que pertence o texto, porquanto as tipologias descritivas e narrativas não foram apresentadas como elementos que, ao se integrarem no *plano composicional* do gênero, representam um dos significativos critérios de sua classificação.

Nessa atividade, a leitura do conto na íntegra favorece o estudo, pois, é na composição do gênero que o conteúdo temático, a forma e o estilo, ao integrarem-se, definem o que é dizível. Em outros termos, é a função comunicativa que orienta a produção de um gênero, o qual atende a certo número de parâmetros: *finalidade*, *destinatário* e *conteúdo*. Por isso, o ensino do gênero, por meio de fragmentos, compromete a compreensão de tais parâmetros.

Na questão 1, se a tipologia descritiva fosse estudada como tipo textual, que permite diferenciar o conto romântico do realista (por meio de escolhas linguísticas que imprimem tons e ritmos diferentes ao enunciado), o gênero se aproximaria da sua função comunicativa. As demais questões, como o aluno-leitor tem o conto na íntegra para observar os elementos constitutivos da narrativa, atende ao estudo dos elementos do conto e das características próprias ao texto de ficção.

Consideramos, em suma, que, no excerto (IV), os autores fomentaram reflexões sobre as características do conto realista, do texto de ficção, bem como da ambiguidade enunciativa. Outra questão verificável é que as questões apresentaram-se mais bem articuladas, favorecendo, pois, a construção do tom do gênero.

Por isso, confirmamos que o excerto atendeu às competências 03, concernente às características do texto de ficção, 05, por tratar de elementos constituintes do esquema narrativo, e 14, por fomentar estudos da ambiguidade enunciativa. Essas competências mobilizadas permitem ao aluno-leitor reconhecer as características do conto realista, a partir de elementos que o diferenciam de outros contos, por exemplo, do romântico.

O próximo excerto está localizado no capítulo 37, intitulado *O modernismo em Portugal*. Os autores trazem, na seção **Leitura** (p. 383), um excerto de *Ensaio sobre a*

cegueira²⁹, do escritor José Saramago. Após o texto, seguem as atividades de compreensão. Dentre elas, há uma na qual se encontra pressuposta a competência (13), *reconhecer os efeitos de sentido consequentes do uso dos sinais de pontuação*. Constatemos a seguir.

Excerto (V)

1) Releia este trecho da narrativa: "Quando a leitura terminou, noite dentro, o velho da venda preta disse, A isto estamos reduzidos, a ouvir ler, Eu não me queixo, poderia ficar assim para sempre, disse a rapariga dos óculos escuros". De narrador: "Quando [...] disse" e "disse a rapariga dos óculos escuros"; do velho: "A isto estamos reduzidos, a ouvir ler"; da rapariga: "Eu não me queixo, poderia ficar assim para sempre".

- Identifique nesse trecho a fala do narrador e a das personagens.
- De que recursos o autor se valeu para delimitar as falas de cada um?

Emprega apenas a vírgula, desistindo de tudo o invasão e as aspas. Apesar disso, alguns verbos dicendi são mantidos: "disse".

2) No diálogo entre o velho da venda preta e a rapariga dos óculos escuros, o velho, referindo-se aos olhos da mulher do médico, que ainda podem ver, afirma: "se um dia eles se apagarem, não quero nem pensar, então o fio que nos une a essa humanidade partir-se-á, será como se estivéssemos a afastar-nos uns dos outros no espaço, para sempre, e tão cegos eles como nós".

- Explique essa afirmação do velho.
- A condição de cegueira absoluta, pela perspectiva do velho, pode ser vista como a era da *desrazão*? Por quê?

b) Sim, seria o mesmo que barbarie; o homem tenta respirar a viver nessa nova condição, como se fossem todos primitivos.

3) No diálogo das duas personagens, o velho diz que tem um monstruoso desejo: o de que as pessoas não recuperem a vista. Qual é a razão de tal desejo?

O fato de ele se sentir atraído pela peça de óculos escuros e não querer separar-se dela.

4) A cegueira de que quase todos são vítimas por um lado brutaliza o ser humano, levando-o à condição de animal irracional; por outro, pode aproximar as pessoas. Explique por quê, com base no relacionamento entre o velho e a moça. Conforme o texto, se eles emergissem, ela o vende, velho a cegueira, o talvez não se interessasse por ela. Cegos os dois, a aproximação de ambos se dá pela essência de cada um, e não pela aparência.

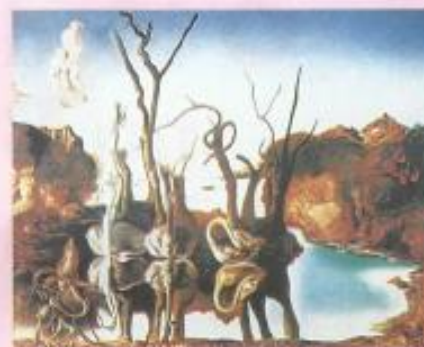
5) No final dessa obra, as personagens voltam a recuperar a visão, mas estão agora irremediavelmente modificadas, pois, depois daquela experiência, já não podem ver o mundo da mesma forma que antes.

- Ao abrirmos a obra, deparamos com a seguinte epígrafe: "Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara". Estabeleça diferenças entre *olhar*, *ver* e *reparar*. Enquanto *olhar* sugere uma percepção mais genérica do mundo, *ver* sugere uma percepção mais seletiva e demorada do objeto. *Reparar* sugere um estágio ainda mais aprofundado e detido de percepção, que busca enfatizar o detalhe.
- A visão que se tem da realidade está associada diretamente à consciência de cada indivíduo. No poema "Tabacaria", Álvaro de Campos diz: "Se eu casasse com a filha da minha lavadeira / Talvez fosse feliz". Considerando esse dado, responda: por que a mulher do médico é a personagem que mais sofre na obra? Porque é a única pessoa que, por conseguir olhar, pode ver tudo o que acontece. Só ela tem a real dimensão da tragédia que se abateu sobre a cidade.
- As personagens, depois de recuperarem a visão, passam a perceber a realidade de modo diferente. O leitor da obra, por sua vez, é conduzido pelo narrador ao mundo da cegueira para emergir dele com uma visão cada vez mais clara e ampla da realidade. Com qual dos verbos mencionados na epígrafe (*olhar*, *ver* e *reparar*) essa visão se relaciona? Com o verbo *reparar*, pois o leitor, ao final da obra, pode ler da condição humana e de nossas contradições uma visão mais crítica e apurada.

DESCAMINHOS DA VISÃO

A percepção visual da realidade, que tanto interessa a Saramago em *Ensaio sobre a cegueira*, também foi objeto de pesquisa de pintores, como é o caso do surrealista Salvador Dalí.

Observe, no quadro abaixo, como os cisnes e os tocos refletidos na água tomam a aparência de elefantes. Além disso, se virarmos o quadro de cabeça para baixo, os cisnes transformam-se em elefantes.



Cisnes refletindo elefantes, de Salvador Dalí.

²⁹ Esse excerto ocupa da página 383 a 384, como o nosso objeto de pesquisa é a atividade referente ao *Ensaio sobre a cegueira*, digitalizamos apenas a atividade (página 385).

Nessa atividade, questão 1, observa-se que apenas a solicitação ao aluno-leitor da *identificação* (questão a) e da apresentação de *recursos* (questão b), empregadas pelo autor para delimitar a fala do narrador e das personagens, propõe um estudo reducionista do uso do sinal de pontuação. Para melhor visualização do que estamos afirmando, destacamos a questão em análise.

Releia este trecho da narrativa: “Quando a leitura terminou, noite dentro, o velho da venda preta disse, A isto estamos reduzidos, a ouvir ler, Eu não me queixo, poderia ficar assim para sempre, disse a rapariga dos óculos escuros”. Do narrador: “Quando [...] disse” e “disse a rapariga dos óculos escuros”; do velho: “A isto estamos reduzidos, a ouvir ler”; da moça: “Eu não me queixo, poderia ficar assim para sempre”.

- a) Identifique nesse trecho a fala do narrador e a das personagens.
- b) De que recursos o autor se valeu para delimitar as falas de cada um?

Emprega apenas a vírgula, deixando de lado o travessão e as aspas. Apesar disso, alguns verbos *dicendi* são mantidos: “disse”.

DESCAMINHOS DA VISÃO

A percepção visual da realidade, que tanto interessa a Saramago em *Ensaio sobre*

Segundo Bakhtin (Volochínov) (2010, p. 154), “o discurso citado e o contexto narrativo unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas. É impossível compreender qualquer forma de discurso citado sem levá-las em conta.” O estudo nessa questão poderia direcionar o aluno-leitor a reconhecer que as vozes, constitutivas do texto narrativo, assumem funções discursivas, isto é, as vozes do narrador e da personagem, ao fundirem-se no contínuo da narrativa, revelam uma estratégia não canônica de introduzir o discurso direto nos textos ficcionais. Os gêneros da esfera literária são altamente maleáveis e criativos. A apresentação de tais considerações ao aluno-leitor permite-o mobilizar habilidades discursivas de compreensão do gênero.

A atividade – ao trazer para reflexão a similitude da visão da realidade entre a obra *Ensaio sobre a cegueira*, de Saramago, e o *Descaminho da Visão*, de Salvador Dalí – propicia um diálogo entre discursos, comprovando que os textos mantêm relação uns com os outros na teia enunciativa da comunicação. Entretanto, para que a obra de Salvador Dalí fosse compreendida como um enunciado singular e representativo de um momento histórico diferente da obra de Saramago, ela teria que ser contextualizada no seu momento sócio-histórico e cultural, para que a linguagem Surrealista, que se inscreve no plano da obra, fosse compreendida e devidamente relacionada com o contexto extraverbal de sua época.

Por isso, consideramos que houve o atendimento parcial à competência 01, *relacionar uma ideia ou informação com outra ou outras pressupostas no contexto extraverbal*. As

competências mobilizadas nessa atividade, portanto, permitem ao aluno-leitor a compreensão de que os gêneros podem manter relação de ideias uns com outros. Entretanto, não é possível relacionar as obras de Saramago e de Dalí ao seu contexto extraverbal de produção, visto que as informações sobre elas têm finalidades didáticas. Observa-se, por exemplo, na obra de Dalí, que não há nem mesmo o ano de sua produção.

Ancorados ainda em Bakhtin (Volochínov) (2010, p. 107), podemos dizer que a palavra, aqui entendida como discurso, quando dissociada de seu contexto histórico de produção, como ocorre com os textos didatizados, torna-se uma enunciação monológica, por isso, o fio discursivo, que entrelaça os enunciados com seu momento histórico de produção, é cortado, uma vez que os textos passam a apresentar propósitos didáticos e não discursivos. Por isso, reiteramos que o atendimento à competência (01) foi parcial.

Passemos, então, para a análise do excerto (VI) que está localizado na página 468, no qual é possível verificar pressuposta a competência 10, *reconhecer os efeitos de sentido do emprego de uma determinada palavra*. A atividade destina-se ao estudo das últimas falas que compõem o desfecho de *Morte e Vida Severina*.

Excerto (VI)

LEITURA

À casa de mestre carpina, os vizinhos levam presentes humildes: leite do peito, jornal para servir de colar, água, um canário, etc. O texto que segue reproduz as últimas falas que compõem o desfecho de *Mor e Vida severina*.

Falam as duas ciganas que haviam aparecido com os vizinhos:

— Atenção peço, senhores,
para esta breve leitura:
somos ciganas do Egipto,
lemos a sorte futura.
Vou dizer todas as coisas
que desde já posso ver
na vida desse menino
acabado de nascer:
aprenderá a engatinhar
por aí, com aratus,
aprenderá a caminhar
na lama, com goiamuns,
e a correr o ensinarão
os anfíbios caranguejos,
pelo que será anfíbio
como a gente daqui mesmo.
Cedo aprenderá a caçar:
primeiro, com as galinhas,
que é catando pelo chão
tudo o que cheira a comida;
depois, aprenderá com
outras espécies de bichos:
com os porcos nos monturos,
com os cachorros no lixo.
Vejo-o, uns anos mais tarde,
na ilha do Maruim,
vestido negro de lama,
voltar de pescar siris;
e vejo-o, ainda maior,
pelo imenso lamarão
fazendo dos dedos iscas
para pescar camarão.

— Atenção peço, senhores,
também para minha leitura:
também venho dos Egitos,
vou completar a figura.
Outras coisas que estou vendo
é necessário que eu diga:
não ficará a pescar
de jererê toda a vida.
Minha amiga se esqueceu
de dizer todas as linhas;
não pensem que a vida dele
há de ser sempre daninha.
Enxergo daqui a planura
que é a vida do homem de ofício,
bem mais sadia que os mangues,
tenha embora precipícios.
Não o vejo dentro dos mangues,
vejo-o dentro de uma fábrica:
se está negro não é lama,
é graxa de sua máquina,
coisa mais limpa que a lama
do pescador de maré
que vemos aqui, vestido
de lama da cara ao pé.
É mais: para que não pensem
que em sua vida tudo é triste,
vejo coisa que o trabalho
talvez até lhe conquiste:
que é mudar-se destes mangues
daqui do Capibaribe
para um mucambo melhor
nos mangues do Beberibe.



Mangue no Piauí.
Homens extraindo a
vida do barro.

Araquém Alcântara/Reflexo

O carpina fala com o retrante que esteve de fora, sem tomar parte em nada.

— Severino retirante,
deixa agora que lhe diga:
eu não sei bem a resposta
da pergunta que fazia,
se não vale mais saltar
fora da ponte e da vida;
nem conheço essa resposta,
se quer mesmo que lhe diga;
é difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que vê, severina;
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu

com sua presença viva.
E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é uma explosão
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida severina.

(*Poesias completas*, p. 236-41.)

aratu: pequeno caranguejo de cabeça triangular.

golamum: tipo de crustáceo que vive em lugares lamacentos, em tocas que ele mesmo cava.

monturo: grande quantidade de lixo.

jereré: aparelho feito de madeira e rede usado na pesca de siris, camarões e peixes pequenos.

mucambo: barraco.

carpina: carpinteiro.

- 1 De origem medieval, os autos são textos teatrais que representam um nascimento, quase sempre o de Cristo, encenado por ocasião das festas do Natal.

No fragmento lido de *Morte e vida severina*:

As duas ciganas.

- a) A presença de duas personagens confere ambientação mística à cena. Quais são essas personagens?
b) Elas correspondem a que personagens da cena do nascimento de Cristo? Correspondem aos três reis magos.
c) O que há em comum entre o bebê nascido e Cristo?

A origem humilde, o conteúdo de esperança que representa, o destino incerto.

- 2 Ambas as ciganas fazem previsões quanto ao futuro do bebê.

- a) Em que se diferenciam as previsões? A primeira cigana prevê que o bebê será um homem ligado ao rio; a segunda, que será um operário.
b) Em que se assemelham?

Em ambas as profissões, ele será um homem socialmente marginalizado, mais um severino.

- 3 Na conversa entre Severino e mestre carpina, o retirante pergunta ao mestre “se não vale mais saltar / fora da ponte e da vida”. De acordo com o texto:

- a) Quem acaba respondendo a Severino? A vida.
b) Qual é a resposta dada? A vida, mesmo quando severina, vale a pena.

- 4 Nos últimos versos, mestre carpina diz:

mesmo quando é uma explosão
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida severina.

- a) *Severino* é um substantivo próprio, é o nome do retirante. No entanto, nesses versos a palavra *severina* é empregada como adjetivo. Qual o seu sentido no contexto? O de uma vida sofrida, de luta pela sobrevivência.
b) O texto, no conjunto, faz uma forte crítica social. Contudo, pela ótica que ele apresenta, há esperança? Sim, cada vida que nasce, mesmo tendo um destino “severino”, renova as esperanças de uma vida melhor.

- 5 A explosão de mais “uma vida severina” parece dar continuidade a essa corrente de severinos. Eles não estão somente no sertão seco do Nordeste; estão em todo o país, severinamente lutando contra a “morte em vida”.

- a) Afinal, quem são os severinos deste país? Resposta pessoal. Sugestão: São os trabalhadores em geral que, no campo ou na cidade, lutam pela vida, apesar da miséria, da ineficácia dos governantes, da corrupção, etc.
b) Como se justifica o título da obra: *Morte e vida severina*?
Morte e vida se equivalem, pois a vida é uma luta constante contra a morte, uma luta para manter-se a vida, mesmo que “severina”, isto é, sofrida.

Nessa atividade, o fato de se trazer um texto e não um fragmento faz com que a leitura torne-se significativa para o aluno-leitor, pois, tendo as imagens construídas pelos discursos, pode-se melhor fomentar os sentidos e relacioná-los com o extralinguístico. Cumpre reiterarmos que todo enunciado tem uma relação com o social, isto é, com o seu momento de produção.

As questões, nessa atividade, têm como um dos focos estabelecer relação de sentido de uma palavra com a intenção comunicativa do texto, verificável nas questões 4 e 5 destacadas a seguir:

4 Nos últimos versos, mestre carpina diz:

mesmo quando é uma explosão
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida severina.

- a) *Severino* é um substantivo próprio, é o nome do retirante. No entanto, nesses versos a palavra *severina* é empregada como adjetivo. Qual o seu sentido no contexto? O de uma vida sofrida, de luta pela sobrevivência.
- b) O texto, no conjunto, faz uma forte crítica social. Contudo, pela ótica que ele apresenta, há esperança? Sim, cada vida que nasce, mesmo tendo um destino "severino", renova as esperanças de uma vida melhor.

5 A explosão de mais "uma vida severina" parece dar continuidade a essa corrente de severinos. Eles não estão somente no sertão seco do Nordeste; estão em todo o país, severinamente lutando contra a "morte em vida".

- a) Afinal, quem são os severinos deste país? Resposta pessoal. Sugestão: São os trabalhadores em geral que, no campo ou na cidade, lutam pela vida, apesar da miséria, da ineficácia dos governantes, da corrupção, etc.
- b) Como se justifica o título da obra: *Morte e vida severina*?
Morte e vida se equivalem, pois a vida é uma luta constante contra a morte, uma luta para manter-se a vida, mesmo que "severina", isto é, sofrida.

Nesses exemplos, é possível verificar que, na questão 4 (a), o estudo da palavra não se restringiu apenas a elementos morfológicos (substantivo e adjetivo), visto que se solicita que o aluno verifique o sentido dela no contexto. As palavras só recebem o seu acento apreciativo quando vistas como enunciados, pois as palavras isoladas não se constituem como enunciados, mas como unidades da língua. Na 5 (a), por seu turno, verifica-se que a questão busca manter uma relação com o contexto social do país. Entretanto, as perguntas são breves, sem nenhuma problematização, isto é, sem que o aluno possa refletir sobre o valor apreciativo e social da palavra *severina* no contexto extralinguístico.

Segundo Bakhtin (1997, p. 311), a palavra, quando relacionada a uma realidade, sempre traz um acento apreciativo. Por isso, há uma diferença entre a significação linguística e a realidade concreta, visto que é no contato entre a língua e a realidade que se dá o enunciado. Por isso, consideramos que, mesmo trazendo pressuposta a competência 10, *reconhecer os efeitos de sentido de uma determinada palavra*, a atividade não se apresenta satisfatória.

Dessa forma, se as questões fossem relacionadas com o contexto social do Brasil, a partir de gêneros como música, cartum, notícias e crônicas, por exemplo, isto é, com gêneros

do cotidiano do aluno, que trouxessem para debate essa *vida severina*, as questões se tornariam mais significativas para se compreender que os discursos dialogam uns com os outros, que as palavras trazem o tom apreciativo do seu enunciador. Por isso, ela só é neutra quando estudada isolada e, ao contrário, sempre representa a posição do seu autor e responde a discursos outros. Entretanto, o que vimos na atividade, ora analisada, foram apenas breves sugestões do valor social da palavra *severina*.

Como a nossa principal proposta era analisar seis atividades para averiguarmos como elas atendiam às competências da BCC-PE (2008), listadas no quadro 3, aqui concluímos a análise chegando às considerações abaixo.

Na seção intitulada **Leitura**, os gêneros apresentados para estudo foram, sobretudo, da esfera literária (poemas, crônica, conto, ensaio literário, auto). As atividades apresentaram parâmetros de organização formal dos gêneros, priorizando as suas características e as semelhanças e diferenças entre gêneros de momentos literários diferentes. Observa-se, pois, em todos os excertos analisados, o atendimento prioritário às competências 03, *reconhecer as características próprias do texto de ficção*, 05 e 15, *identificar referências ou remissões a outros textos ou a outros autores*.

A análise dos dados comprova ainda que a ênfase das atividades volta-se para os elementos linguísticos (adjetivos, verbos, substantivos, figuras de linguagem, construções sintáticas, por exemplo) e para a organização dos gêneros (versos, estrofes, metrificação e ritmo), por isso há sempre uma retomada de outros textos (de diferentes autores e épocas) para a verificação de semelhanças e diferenças.

Observou-se, ainda, que as atividades objetivavam aproximar o interlocutor da posição do enunciador sobre um evento do qual esse enunciador é parte integrante. Entretanto, a presença constante de fragmentos descontextualizados comprometeu, consideravelmente, a qualidade das questões.

O vocabulário selecionado, no glossário, poderia ser estudado a partir de uma perspectiva histórica de mudança da língua. Entretanto, serviu apenas para “facilitar” a compreensão da leitura. O ensino do discurso citado (verificado no excerto V, questão 1) seguiu com questões de identificação da fala do narrador e das personagens e dos recursos usados pelo autor para “delimitar as falas de cada um” (p. 385). Nesse exemplo, constatou-se um estudo de parâmetro linguístico e não discursivo.

Buscou-se ainda o estabelecimento da relação das ideias ou informações com outras do contexto extraverbal por meio da aproximação do gênero verbal com outro imagético (o

Ensaio sobre a cegueira com o Descaminho da visão, do surrealista Salvador Dalí, por exemplo). Em outros casos, como verificado no excerto (I), não foi possível estabelecer essa relação entre a obra de arte e a cantiga de amigo, visto que a obra trazia o contexto da cantiga de amor que não dialogava com as singularidades da de amigo.

A partir da análise e das discussões aqui feitas, reiteramos ainda que os gêneros apresentados para estudo são exclusivamente da esfera literária. Isso nos leva a constatar ainda que o LDP do EM (1) segue a tradição clássica de ensino da língua. Os estudos diacrônicos, realizados por Soares (2002), Lajolo (1993), Razzini (2000), comprovam que, desde o Brasil Colônia, os clássicos dos escritores latinos, gregos e portugueses estiveram marcadamente presentes no ensino de nível secundário e superior. O ensino dos gêneros no Brasil, portanto, não é algo recente.

No que diz respeito à leitura literária, o ensino da retórica e da poética também passou a direcionar o da literatura nacional. Tal fato verifica-se no LD do EM (1), no qual os autores conservam a tradição do estudo da poesia em versos, estrofes, rimas e das imagens construídas pelas figuras de linguagem. Como aqui demonstrado, tal estudo advém da tradição clássica aristotélica.

Constata-se, em suma, que, mesmo os livros publicados em 2003 (no caso do livro didático **Português: linguagens**), quando os debates sobre gêneros como prática social estão cada vez mais consolidados, o ensino da leitura dos gêneros ainda é predominantemente da tradição canônica. Enquanto as múltiplas linguagens emergem incessantemente advindas da atual realidade tecnológica, observa-se que o livro didático, supra-analisado, prioriza a leitura seguindo os modelos clássicos de ensino da literatura. Por isso, não se verificam, na seção específica de ensino da leitura, os gêneros da esfera midiática, os quais, segundo estudos de Rojo (2008), passaram a compor de forma expressiva os LDP, a partir dos anos 1960, e muito menos os da esfera digital.

Conforme Marcuschi (2009, p. 29 e 30), os gêneros surgem articulados a necessidades e atividades socioculturais, por isso são de difícil definição formal e caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas e institucionais do que por suas especificidades linguísticas e estruturais. Entretanto, a análise, ora apresentada, comprova que a ênfase no estudo do gênero voltou-se mais especificamente para questões formais e linguísticas, do que socioculturais.

Dessa forma, as atividades de leitura, no LDP do EM (1), podem ser consideradas artificiais (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), visto que nas seções específicas de leitura não se

observa um direcionamento teórico-metodológico que conduza o aluno-leitor à compreensão do gênero como evento social, por isso as atividades, aqui analisadas, podem ser consideradas também escolares (GERALDI, 2002, 2003), porquanto não se percebe a função social dos gêneros, isto é, o aluno só vai encontrar o motivo de “para quê” lê-los, quando for responder os exercícios.

5.1.1 Gêneros textuais propostos para ensino no livro didático *Português: linguagens*

Não obstante essa flexibilidade do gênero, precisamos **da categoria de gênero** para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística. Precisamos ter sensibilidade para os enquadres dos gêneros e não podemos tomá-los como se fossem peças que se sobrepõem às estruturas sociais. (MARCUSCHI, 2011, p. 19, destaque do autor)

Dolz e Schneuwly (2011, p. 43) defendem que a comunicação, oral ou escrita, seja ensinada sistematicamente. Além disso, para esses autores, as *práticas de linguagem* são aquisições acumuladas pelos grupos sociais ao longo da história da humanidade. É na interação social que as mediações comunicativas se cristalizam na forma de gêneros. Por meio deles, as esferas de atividade se organizam e se representam discursivamente. Sendo a escola o espaço privilegiado para o ensino das práticas comunicativas, o trabalho escolar faz-se sempre com os gêneros.

Devido a isso, eles são instrumentos que habilitam o ensino da textualidade, das características e das suas funções sociocomunicativas. Nesse sentido, a escola é o espaço privilegiado para o ensino dos gêneros regulados pelas esferas sociais. Dentre elas, podemos citar: a literária, a profissional, a midiática, a acadêmica e a digital, por exemplo. As *estratégias discursivas*, por sua vez, correspondem à viabilização de situações de comunicação que facilitem a aprendizagem de um gênero, quando o aluno ainda não está apto a produzi-lo de maneira autônoma. Dentre os recursos que podem favorecer a aprendizagem do gênero, levando em consideração o seu domínio de comunicação, os autores sugerem o *agrupamento de gêneros* como um instrumento para construir a progressão do ensino.

Conforme ainda esses autores, devido ao caráter multiforme, maleável e “espontâneo”, os gêneros não podem visar à explicação de suas regularidades, mas, apesar disso, eles são peças fundamentais para o trabalho escolar, isto é, sem eles não há trabalho sobre a comunicação. Ensinamos os alunos a ler, a escrever e a posicionar-se, seja na escrita ou na oralidade por meio dos gêneros.

Mesmo considerando a impossibilidade de sistematização dos gêneros e as limitações das tipologias do discurso, visto que elas têm número limitado (narração, argumentação, descrição, exposição e injunção) e os gêneros têm números ilimitados, Dolz e Schneuwly (2011, p. 49) trazem uma proposta provisória de agrupamento de gêneros, tendo os tipos discursivos como um dos parâmetros para isso.

Objetivando averiguar como os gêneros no livro didático *Português: linguagens* atendem aos domínios sociais de comunicação propostas pelas Orientações Teórico-metodológicas (doravante OTMs), organizamos no quadro abaixo os gêneros apresentados por esse documento para o ensino da leitura. Em seguida, apresentamos os gêneros propostos para estudo da leitura no LDP do EM (1).

Quadro 5 – Agrupamento de gêneros prescritos pelas OTMs (2008) para o Ensino Médio – Seção leitura e compreensão de texto

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Gêneros escritos
Cultura literária ficcional Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga do domínio do verossímil.	poema conto crônica literária
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição	Panfleto folder entrevista slogan anúncio publicitário carta do leitor campanhas sociais editorial entrevista de emprego carta argumentativa resenha crítica dissertação argumentativa artigo de opinião opiniões pessoais

Quadro adaptado da proposta provisória de agrupamento de gêneros, apresentado por Dolz e Schneuwly (2011, p. 51).

Acrescentam Dolz e Schneuwly (2011, p. 52) que “esses agrupamentos parecem ser suficientemente diferentes uns dos outros para que seja possível definir, para cada um deles, algumas capacidades globais que se devem construir ao longo da escolaridade.” Observa-se no **Quadro 5** que as OTMs (2008) priorizam o ensino dos gêneros que se enquadram na

“sustentação, refutação e negociação de tomada de posição”. Dessa forma, há uma série de gêneros da esfera publicitária e midiática.

As OTMs trazem também gêneros informativos, como a notícia e o comunicado escolar, e os da esfera digital, como o e-mail. Quanto aos gêneros que se agrupam na “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo”, não constam as indicações de gêneros que pertençam a esse tipo de agrupamento – na seção específica de *Leitura e Compreensão de Textos escritos* –, nesse documento.

Como meio de averiguarmos quais domínios sociais de comunicação estão presentes no livro didático **Português: linguagens** (doravante LDP do EM [1]), a fim de respondermos a uma das nossas questões de pesquisa, que é saber, dos gêneros indicados pelas OTMs, quais deles o livro didático traz para ensino da leitura, produzimos o quadro a seguir, a partir da proposta de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2011, p. 51).

Quadro 6 – Agrupamento dos gêneros do livro Português: linguagens – seção Leitura

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Gêneros escritos
Cultura literária ficcional Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga do domínio do verossímil.	poema épico auto crônica literária romance ensaio literário narrativa teatral
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição	sermão cartum poema argumentativo

Quadro adaptado da proposta provisória de agrupamento de gêneros, apresentada por Dolz e Schneuwly (2011, p. 51).

Observamos que o LD do EM (1) atendeu de forma mínima aos gêneros indicados pelas OTMs para o ensino da leitura nos três anos do Ensino Médio, visto que, essa obra didática, ao priorizar, para leitura, exclusivamente, os gêneros da esfera literária, não inclui para estudo os gêneros das esferas midiática, profissional, acadêmica e digital. Por isso, a obra didática atendeu de modo prioritário à cultura *literária ficcional* e à *discussão de problemas sociais controversos (argumentar)*, com gêneros da esfera literária. Vale esclarecer que, nas

seções destinadas ao ensino da *produção de texto*, os gêneros do domínio argumentativo são os que se destacam. Dentre eles, podemos citar: o debate regrado, o texto argumentativo escrito, a crítica, o editorial, o anúncio classificado, a carta argumentativa, o texto dissertativo-argumentativo, por exemplo.

A partir dessa análise, pudemos constatar que o LDP do EM (1) traz gêneros da tradição poética e retórica como os prioritários para o ensino da leitura e da escrita do Ensino Médio. As OTMs, por sua vez, trazem gêneros de domínios de comunicação como narrar, argumentar, expor e descrever ações (instruções e prescrições).

Segundo Marcuschi (2011, p. 19), os gêneros “devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura.” Eles fundem-se, modificam-se para atender à demanda comunicativa das inovações organizacionais. Acrescenta ainda o autor que os gêneros não são formas canônicas, mas também não são exclusivamente livres. Por isso, o ensino de um gênero requer o estabelecimento de sua relação com a realidade, com a produção de sentido na interação social.

Concluimos que o LDP do EM (1), ao priorizar para o ensino da leitura apenas os gêneros de dois domínios discursivos (a narração ficcional e a argumentação), atende parcialmente à proposta de ensino da leitura do gênero como prática sociodiscursiva, além de não problematizar a leitura de textos escritos expositivos, instrucionais e de relato, pois esses gêneros só aparecem na obra na seção intitulada *Produção de texto*. Dessa forma, a leitura torna-se um motivo para responder às questões de interpretação e de compreensão de textos: não se observa um trabalho sistemático do ensino da leitura, da escrita e da produção oral. A leitura, nessa obra, seguiu o ensino dos gêneros como fenômeno canônico. Não é possível averiguar a relação dos gêneros estudados com a sua função social.

Por isso, podemos seguramente afirmar que o ensino da leitura, nesse LDP do EM (1), tem como propósito apresentar questões de interpretação, construindo a compreensão do texto, o gênero como modelo canônico, e por isso apresenta uma série de traços distintivos, porém fixos, uns dos outros. Observa-se a representatividade cultural do gênero, porém não se verifica a sua função social. Ele apresenta-se, dessa forma, apenas como um artefato cultural de um tempo historicamente determinado e não como um evento dinâmico, plástico e criativo.

5.2 O livro didático Português, Maia

[...] mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

A análise no livro didático **Português, Maia** (doravante LDP do EM [2]), em volume único, segue os mesmos critérios do LDP do EM (1), isto é, analisaremos seis excertos das seções voltadas à leitura do gênero, tendo como direcionamento as competências listadas no quadro 4 (supra-apresentado). Reiteramos que as seções analisadas são as intituladas **Margens do Texto, Horizontes do Texto e Intertextualidade**.

O LDP do EM (2), apesar de não mencionar no *Manual do Professor* o ensino da língua orientado pela concepção de *Comunicação e Expressão*, apresenta tal concepção de língua, explicitamente nomeada, na unidade de 1 a 6, como podemos constatar no excerto a seguir:

Excerto (I)

19

unidade

2

Comunicação e expressão



O GARI

Arlete Nogueira da Cruz

Miguel, um apanhador de lixo da prefeitura, escutou pela televisão que, para a grande festa que iriam dar em palácio, estariam todos convidados: do gari ao presidente da república. Disse então à mulher que lhe preparasse a farda de gari, um macacão amarelo-cenoura, pois ele também iria a essa festa.

No dia, no entanto, foi barrado, porque era obrigatório estar de terno. Miguel, arrasado, ficou ali sem acreditar no que diziam. Foi então que observou, no estacionamento em frente, vários carros oficiais com os seus motoristas, alguns deles cochilando, à espera dos chefes que já se divertiam na festa.

Miguel aproximou-se e, encontrando entre eles um velho amigo, contou-lhe o seu infortúnio, dizendo-se convidado mas barrado pela falta de um terno. Foi aí que lhes veio a ideia.

Daí a instantes, lá estava Miguel na festa metido no terno e nos sapatos, folgados, do motorista. Mas, para emprestá-los, o amigo exigiu uma condição: que os devolvesse antes da meia-noite, quando o chefe e a esposa voltariam para o carro.

Miguel ficou tão apalermado na suntuosa festa que esqueceu a hora e só quando soaram as primeiras batidas da

meia-noite foi que lembrou e correu precipitado escada abaixo. Na pressa, um pé do sapato frouxo escapuliu e ficou no degrau.

Logo descia pela mesma escada o casal que o motorista esperava. A mulher, vendo aquele sapato, estranhou-o ali.

Na rua, junto à porta aberta do carro, já metido no terno mas disfarçando o pé descalço, o motorista aguardava os patrões, preocupado.

Adiante, no seu macacão amarelo-cenoura, atrás de uma árvore, Miguel espreitava o casal, esperando que fosse embora de vez a fim de resgatar o pé do sapato, que acabou esquecendo, deslumbrado com a visão daquela bela mulher.

Ela vinha radiosa, com um vestido branco transparente, intrigada com o sapato abandonado na escada.

Na rua, perguntou ao motorista de quem era aquilo e como fora parar ali. O motorista, sacudindo os ombros, respondeu que não sabia de nada.

O gari, escondido, vendo-a tão bonita, foi tomado de louca paixão por ela.

No dia seguinte, além de comprar em prestações um par de sapatos novos para o amigo, não tirava a imagem da mulher da cabeça. Dizem que até hoje, sem esquecê-la, recolhe o lixo das casas e pergunta por arte de quem teve a infeliz ideia de ir àquela festa.

CRUZ, Arlete Nogueira da. "O gari". In: *Cantos inocentes*. Rio de Janeiro, Imago, 2000, p. 42-4.

VOCABULÁRIO

infortúnio: Infelicidade, desventura.

suntuosa: Em que há grande luxo; pomposa, magnificente.

espreitar: Observar ocultamente; espiar.

MARGENS DO TEXTO

1. Ao comunicar que todos os indivíduos estariam convidados para a "grande festa", qual o critério usado pela emissora de televisão para transmitir aos ouvintes que não haveria impedimento à entrada de pessoas de quaisquer classes sociais?
2. Que frase do texto melhor exemplifica o critério usado pela emissora de televisão?
3. Que personagens do texto comunicam a sua posição na escala social sem que saibamos as suas profissões ou cargos? Que elementos nos comunicam tratar-se de indivíduos de maior poder aquisitivo?
4. De que maneira o gari revelava a todos a sua profissão antes de vestir o terno do amigo?
5. Identifique no texto os vários infortúnios de Miguel.

*a primeira da corte de televisão
de quem ao presidente da República
O casal como em novela e
deixou pelo tempo
por meio do macacão amarelo-escuro
foi tudo lavado na água
de esqueção e depois
foi se apaixonado pela mulher*

HORIZONTES DO TEXTO

PRÁTICA DA LINGUAGEM ORAL

O gari, escondido, vendo-a tão bonita, foi tomado de louca paixão por ela.

A paixão é definida como um sentimento ou emoção levados a um alto grau de intensidade, sobrepondo-se à lucidez e à razão.

Sendo uma fixação afetiva por uma pessoa, uma ideia ou uma coisa, a paixão se distingue de outros sentimentos por sua força, sua intensidade e sua exclusividade. Assim, um indivíduo apaixonado pelo seu time de futebol pode deixar de honrar compromissos apenas para assistir a um jogo, faltando a provas escolares ou ao trabalho.

Em seu sentido original, a paixão (do latim *passionis*) é um sofrimento de toda a alma. Os filósofos do século XVII insistiam no caráter passivo dos seres apaixonados, cujos sentimentos dominavam a própria vida.

Nos séculos XVIII e XIX, com o Romantismo, tenta-se reabilitar a paixão. Ainda que ela faça sofrer, é também uma fonte viva de emoções e criatividade.

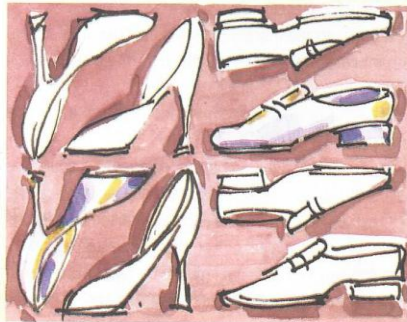
- ▶ Na sua opinião, o que é melhor: amar ou estar apaixonado?

Anote em uma folha de papel a sua opinião e escreva uma justificativa. Depois, confronte a sua opinião com as opiniões dos colegas de turma. Sob a orientação do professor, promovam um debate sobre o tema.

INTERTEXTUALIDADE

Os irmãos Wilhelm (1786-1859) e Jacob Grimm (1785-1863) recolheram e publicaram cerca de duzentos contos e lendas da tradição popular alemã. O texto que abre esta unidade contém elementos que nos remetem ao conto "Cinderela", também conhecido como "A gata borralheira".

- ▶ Relembre com a turma e o professor a história de Cinderela (considerando que ela pode ter mais de uma versão).
- ▶ Você crê que a autora de "O gari" teve a intenção de construir uma história semelhante à da Cinderela com uma personagem masculina? Por quê?



O excerto (I) pode ser considerado representativo da abordagem dada pelo autor à leitura do texto, isto é, as unidades inserem-se a partir de um texto, porém informações que contextualizem o texto e o seu autor não são dadas. O box com o vocabulário assume apenas a função de trazer o significado de algumas palavras. Após a leitura do gênero proposto para estudo, sem estabelecer nenhum diálogo com o aluno-leitor, as atividades são apresentadas. Segundo Geraldi (2002, p. 93), uma significativa parte dos livros didáticos de “comunicação e expressão” traz atividades que não respondem a qualquer *para quê*. Conseqüentemente, a função da leitura só vai ser descoberta no momento de o aluno responder às questões de interpretação do texto: eis, segundo o autor, a simulação da leitura.

As questões da atividade constante da seção *Margens do Texto* são todas relacionadas à interpretação e à compreensão de *O gari*, isto é, elas não tratam do texto como um evento social, articulado aos interesses e às condições de produção do enunciador. Sendo os contextos sociais variados e evolutivos, conseqüentemente, no quadro de cada esfera social, foram produzidos diferentes modos de fazer textos. (BRONCKART, 1999, p. 72). A atividade proposta, para o texto *O gari*, entretanto, baseia-se na extração de informações, como podemos constatar a seguir.

1. Ao comunicar que todos os indivíduos estariam convidados para a “grande festa”, **qual o critério usado pela emissora de televisão** para transmitir aos ouvintes que não haveria impedimento à entrada de pessoas de quaisquer classes sociais?
2. Que frase do texto melhor exemplifica o **critério usado pela emissora de televisão?** (Destaque nosso).

A partir desses exemplos, observa-se o direcionamento dado à leitura pelo LDP do EM (2), que se direciona à localização de informações que estão na superfície do texto. Inclusive, o aluno, ao responder a questão 1, tem a resposta da 2, como demonstram as expressões destacadas.

Nos *Horizontes do Texto*, na tentativa de manter o diálogo temático com *O gari*, a proposta da *prática da linguagem oral* volta-se para um “debate”³⁰ sobre a opinião do aluno a respeito do *amor e da paixão*. Vale acrescentar que, além dessa possibilidade temática, o texto aborda questões sócio-políticas que não são consideradas nessa seção. Vejamos tal constatação nestes trechos extraídos da crônica *O gari*.

³⁰ O livro propõe a produção de um debate com as opiniões dos alunos sobre o amor e a paixão. Entretanto, não apresenta orientações de como esse gênero funciona discursivamente. Por isso, usamos o termo entre aspas.

Miguel, um **apanhador de lixo da prefeitura**, escutou pela televisão que, para a grande festa que iriam dar **em palácio**, estariam todos convidados: **do gari ao presidente da república**. Disse então à mulher que lhe preparasse a farda de gari, um macacão amarelo-cenoura, pois ele também iria a essa festa.

No dia, do entanto, foi barrado, porque era obrigatório estar de ternos. (Arlete Nogueira da Cruz, 2000, destaque nosso).

Observe-se, nesses trechos destacados, a posição da autora sobre uma dada situação social, que não é mencionada nas questões de interpretação, tampouco nos *Horizontes do texto*. Eventos de ordem social e política fazem parte do cotidiano do aluno, por isso, uma discussão sobre tais eventos aproximaria o gênero em estudo da sua função social. As pessoas não trocam orações ou palavras, trocam enunciados. Dessa forma, quando o estudo da leitura volta-se para abordagens meramente interpretativas, ele representa uma atividade escolar na qual o aluno só encontra o *para quê* ler, quando precisa respondê-la (como aqui mencionado).

No espaço reservado ao estudo da *Intertextualidade*, apesar de se estabelecer o diálogo entre O gari e Cinderela, as questões propostas para o aluno-leitor pouco contribuem para o estudo dos textos como instrumentos culturais dinâmicos, suscetível à criatividade, sobretudo, quando se trata dos gêneros da esfera literária, como se pode constatar nesses exemplos:

Relembre com a turma e o professor a história de Cinderela (considerando que ela pode ter mais de uma versão). (1)

Você crê que a autora de “O gari” teve a intenção de construir uma história semelhante à de Cinderela com uma personagem masculina? Por quê? (2)

Na teia enunciativa da comunicação, os gêneros, como enunciados concretos, respondem a outros discursos, mas o contexto sócio-histórico de produção de O gari não é mencionado. Na seção *Intertextualidade*, encontram-se apenas breves menções aos autores de Cinderela, também conhecida como *A gata borralheira*, sem que seja levado em consideração o seu momento cultural de produção, como verificado na atividade.

No exemplo 1, por sua vez, nota-se uma tentativa de informar ao interlocutor que os gêneros são maleáveis e criativos, quando se menciona a possibilidade de mais de uma versão de Cinderela. Porém, nada mais é informado, isto é, a plasticidade dos gêneros não é considerada nem também o estilo, que, ao mudar, suscita a criação de um novo gênero. Por isso, o conto Cinderela pode ser representado em outros gêneros – tais como crônica, tiras, história em quadrinhos, por exemplo –, e com diferentes finalidades discursivas. No caso de O gari, temos uma crônica que busca, por meio de uma linguagem literária, retratar um evento cotidiano dos bastidores da política (festas em palácio e suntuosas). No exemplo 2, por sua

vez, a pergunta é óbvia, o aluno-leitor, para respondê-la, não precisa voltar ao texto para construir outros possíveis sentidos, apenas relacionar elementos como condição social das personagens, sapato perdido e o amor à primeira vista.

Embora não atendendo de forma satisfatória, pode-se dizer que a atividade aproximou-se da competência (15) *identificar referências ou remissões a outros textos ou a outros autores*. Dessa forma, para que essa competência fosse satisfatória, os textos precisariam ser contextualizados no seu momento sócio-histórico de produção. Para Bakhtin (Volochínov) (2010), o enunciado tem uma relação indissociável com o seu momento de produção. Por isso, é preciso compreender o contexto extralinguístico para se atribuir sentidos aos discursos, pois, se assim não for, deixa de ser um enunciado para representar uma unidade da língua.

Outra questão que deveria ser fomentada para o aluno-leitor diz respeito à finalidade dos gêneros, isto é, na rede comunicativa, eles se materializam no *querer dizer* do enunciador, que se representa por meio de um tom (formal, informal, irônico, por exemplo), além de as palavras, no plano composicional, representarem a posição valorativa do enunciador sobre os eventos sociais. Por isso, consideramos que essa atividade teve como foco a extração de informações no texto, isto é, mesmo que o aluno não o compreenda – a partir dos sentidos autorizados ao gênero –, consegue resolver as questões propostas para estudo de *O gari*.

Seguindo os mesmos critérios de análise do LDP do EM (1), isto é, a seleção de atividades que possam trazer pressupostas as competências da BCC-PE (2008) relacionadas no quadro 4, a próxima atividade a ser analisada está localizada na Unidade 3 (p. 30), cuja proposta é o estudo das palavras no texto. A competência 10, por sua vez, traz como propósito o reconhecimento dos efeitos de sentido de uma determinada palavra ou expressão. Como a proposta dessa atividade é o estudo da palavra no texto, verificaremos como se deu o direcionamento teórico-metodológico no atendimento ou não da competência 10.

Excerto (II)

30

unidade

3

As palavras no texto (I)



AS CARIDADES ODIOSAS

Clarice Lispector

Foi uma tarde de sensibilidade ou de suscetibilidade? Eu passava pela rua depressa, emaranhada nos meus pensamentos, como às vezes acontece. Foi quando meu vestido me reteve: alguma coisa se enganchara na minha saia. Voltei-me e vi que se tratava de uma mão pequena e escura. Pertencia a um menino a que a sujeira e o sangue interno davam um tom quente de pele. O menino estava de pé no degrau da grande confeitaria. Seus olhos, mais do que suas palavras meio engolidas, informavam-me de sua paciente aflição. Paciente demais. Percebi vagamente um pedido, antes de compreender o seu sentido concreto. Um pouco aturdida eu o olhava, ainda em dúvida se fora a mão da criança o que me ceifara os pensamentos.

— Um doce, moça, compre um doce para mim.

Acordei finalmente. O que estivera eu pensando antes de encontrar o menino? O fato é que o pedido deste pareceu cumular uma lacuna, dar uma resposta que podia servir para qualquer pergunta, assim como uma grande chuva pode matar a sede de quem queria uns goles de água.

Sem olhar para os lados, por pudor talvez, sem querer espiar as mesas da confeitaria onde possivelmente algum conhecido tomava sorvete, entrei, fui ao balcão e disse com uma dureza que só Deus sabe explicar: um doce para o menino.

De que tinha eu medo? Eu não olhava a criança, queria que a cena, humilhante para mim, terminasse logo. Perguntei-lhe: que doce você...

Antes de terminar, o menino disse apontando depressa com o dedo: aquelezinho ali, com chocolate por cima. Por um instante perplexa, eu me recompus logo e ordenei, com aspereza, à caixeira que o servisse.

— Que outro doce você quer? perguntei ao menino escuro.

Este, que mexendo as mãos e a boca ainda esperava com ansiedade pelo primeiro, interrompeu-se, olhou-me um instante e disse com delicadeza insuportável, mostrando os dentes: não precisa de outro não. E poupava a minha bondade.

— Precisa sim, cortei eu ofegante, empurrando-o para a frente. O menino hesitou e disse: aquele amarelo de ovo. Recebeu um doce em cada mão, levantando as duas acima da cabeça, com medo talvez de apertá-los. Mesmo os doces estavam tão acima do menino escuro. E foi sem olhar para mim que ele, mais do que foi embora, fugiu. A caixeirinha olhava tudo:

— Afinal uma alma caridosa apareceu. Esse menino estava nesta porta há mais de uma hora, puxando todas as pessoas que passavam, mas ninguém quis dar.

Fui embora, com o rosto corado de vergonha. De vergonha mesmo? Era inútil querer voltar aos pensamentos anteriores. Eu estava cheia de um sentimento de amor, gratidão, revolta e vergonha. Mas como se costuma dizer, o Sol parecia brilhar com mais força. Eu tivera a oportunidade de... E para isso fora necessário um menino magro e escuro... E para isso fora necessário que outros não lhe tivessem dado um doce.

LISPECTOR, Clarice. "As caridades odiosas". In: *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro, Rocco, 1999, p. 249.

VOCABULÁRIO

suscetibilidade: Disposição para se ofender ou se ressentir com algo; melindre.
aturdida: Perturbada; desorientada.
ceifar: Cortar.
cumular: Encher.
pudor: Vergonha, timidez, mal-estar.
perplexa: Espantada, atônita; indecisa.
aspereza: Severidade, austeridade, rispidez.

MARGENS DO TEXTO

1. Que forma de expressão do menino comunicava a sua aflição?
2. De que maneira a humildade e a timidez do menino se manifestam no primeiro contato com a cronista?
3. Que afirmação da cronista melhor traduz o seu mal-estar causado pela presença do menino?
4. Que afirmação da cronista, no último parágrafo, sugere um sentimento de satisfação e plenitude com a experiência vivida?
5. No texto, a linguagem da cronista e do menino ora expressa sentimentos, ora transmite apenas informações, ora é utilizada para dar uma ordem. Exemplifique essas afirmações.

HORIZONTES DO TEXTO

PRÁTICA DA LINGUAGEM ORAL

... *E para isso fora necessário que outros não lhe tivessem dado um doce.*

Entre outros fatores que levam crianças e adolescentes a se tornar meninos de rua estão a pobreza extrema, a desintegração familiar e a violência doméstica.

Podemos atribuir um sentido simbólico à palavra *doce* no texto. Muitas coisas não foram dadas ao menino. Essas coisas que ele nunca teve o tornaram um menino de rua.

Discuta as questões a seguir com seus colegas de turma.

- ▶ Por que existem meninos de rua?
- ▶ Que coisas essenciais deveriam ser "dadas" pela sociedade para que não houvesse meninos de rua?
- ▶ Que tipos de risco são enfrentados diariamente pelos meninos de rua?

Antes de iniciar o debate com a classe, siga as seguintes etapas:

- a) Escreva uma frase para cada uma das suas ideias.
- b) Escreva uma justificativa para cada uma das frases que você escreveu.

Durante o debate, anote as ideias interessantes dos colegas de turma e as justificativas que apresentaram. Esse material poderá ser utilizado em uma atividade de produção de textos orientada pelo professor.

Conheça o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua — MNMMR:
www.mnmmr.org.br

INTERTEXTUALIDADE

Leia o seguinte parágrafo, extraído de uma crônica de Fernando Sabino:

Um menino sem pai nem mãe, sem o que comer nem onde dormir: isto é um menor abandonado — hoje em dia designado eufemisticamente menino de rua. Para entender, só mesmo imaginando meu filho largado no mundo aos seis, oito, dez anos de idade, sem ter para onde ir nem para quem apelar. Imagino que ele venha a ser um desses que se esgueiram como ratos em torno aos botequins e lanchonetes e nos importunam cutucando-nos de leve — gesto que nos desperta mal contida irritação — para nos pedir um trocado. Não temos disposição sequer para olhá-lo e simplesmente o atendemos (ou não) para nos livrarmos depressa de sua incômoda presença.

SABINO, Fernando. "Protesto tímido". In: *A vitória da infância*. 6. ed. São Paulo, Ática, 1999. p. 103.



- ▶ Que elementos contidos no trecho de Fernando Sabino reforçam conteúdos também expressos na crônica de Clarice Lispector?

Como se pode verificar no excerto (II), a crônica *As caridades odiosas* introduz a unidade sem informações prévias que possam contextualizá-la no seu momento de produção. Além disso, informações sobre a autora não são dadas. Schneuwly (2011, p. 29), ao referir-se à função dos gêneros no desenvolvimento da linguagem, explica que o ensino dos gêneros secundários dá-se por um sistema cada vez mais complexo e autônomo, isto é, a

aprendizagem de um gênero secundário perpassa pelos primários. Por isso, perguntas sobre o texto, relacionando os aspectos do extralinguístico e instaurando um diálogo espontâneo com o aluno-leitor, colaboram na compreensão de um gênero complexo.

Desse modo, perguntas espontâneas que levassem o interlocutor a refletir sobre a valoração da expressão “as caridades odiosas”, sobre as possíveis situações extralinguísticas, relacionadas à situação vivida pela narradora, permitiriam a formulação de hipóteses sobre o texto, relacionando-o a uma situação concreta comunicativa, pois os discursos não são neutros, isto é, eles sempre buscam do outro uma posição, uma adesão, uma responsividade ativa.

Após o texto, a seção *Margens do Texto* propõe o estudo da palavra, entretanto, o que se verifica são questões pontuais de identificação de expressões e de funções de linguagem, como se verifica nestes exemplos:

1. Que forma de expressão do menino **comunicava a sua aflição?** (1)
 5. No texto, a linguagem da cronista e do menino ora expressa **sentimentos**, ora transmite apenas **informações**, ora é utilizada para **dar uma ordem**. **Exemplifique** essas afirmações. (p. 31, destaque nosso). (2)

No exemplo 1, a expressão no plano composicional do gênero é tratada como uma unidade da língua que visa comunicar algo ao destinatário, isto é, nessa questão, o aluno compreende a linguagem como um código que tem uma finalidade comunicativa. No exemplo 2, a proposta é a identificação de elementos da função da linguagem no plano comunicativo do texto. Entretanto, não é possível perceber nas questões o efeito de sentido das palavras ou expressões no contexto discursivo do gênero, isto é, o aluno-leitor, para respondê-las, não precisa refletir sobre os possíveis sentidos que as palavras/expressões adquirem a cada posição da narradora. Como declara Bakhtin (Volochínov) (2010, p. 99), a língua, no seu uso como prática social, é inseparável da posição valorativa do seu enunciador, por isso, a língua, tratada como código, representa um sinal.

Na seção *Horizontes do Texto*, observa-se que a atividade estabelece uma relação do sentido simbólico da palavra *doce* no texto, relacionando-a com questões sociais presentes no cotidiano. Entretanto, as questões formuladas não são possíveis de serem respondidas a partir da compreensão da crônica, elas dizem respeito à leitura que o aluno-leitor faz do seu contexto social. Algumas delas genéricas, como podemos constatar neste exemplo:

Que **coisas** (1) essenciais deveriam ser “dadas” pela sociedade para que **não houvesse meninos de rua?** (2) (destaques nossos, p. 31)

A palavra “coisas” (1) permite que qualquer resposta atenda à questão, isto é, não há uma contextualização dos possíveis projetos sociais, das iniciativas tanto públicas como privadas para minimizar essa problemática, isto é, do que já está sendo feito e ainda se falta fazer. O exercício faz, de um assunto complexo, uma questão de fácil solução, como se observa no destaque (2).

Marcuschi (2003, p. 51), ao referir-se à problemática da compreensão no contexto dos LDP, destaca os exercícios de compreensão que pouco contribuem com a construção de sentido. As atividades propõem a identificação de informações no texto, de indagações genéricas, esquecendo de levar em consideração “a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão.” (MARCUSCHI, 2003, p. 51).

Para que essa atividade atendesse de forma satisfatória ao estudo da palavra no texto, as questões deveriam estar relacionadas com a construção de sentido delas no plano composicional do gênero, isto é, a expressão que indica a aflição da criança refere-se a uma série de situações concretas vividas pela personagem, dentre elas, fome, abandono, medo. A expressão “as caridades odiosas” recebe um acento apreciativo da narradora, que se desvela na sua posição de ajudar pela força da circunstância, como forma de livrar-se do problema que ora se instalava na sua vida pela presença da criança que pedia. Nos *Horizontes do Texto*, por seu turno, a palavra *doce* poderia ser abordada como uma metáfora que, ao relacionar-se com o contexto extralinguístico, assume funções amplas e complexas de sentido.

Por isso, podemos dizer que não houve o atendimento satisfatório à competência 10 (reconhecer os efeitos de sentido de uma determinada palavra ou expressão). A atividade propiciou a identificação de sugestões de expressões no texto que representassem os sentimentos das personagens, mas não se verificou o sentido dessas palavras no seu contexto discursivo, tampouco a sua função social com a realidade. As questões direcionaram a apresentar as palavras/expressões na sua função comunicativa e não como prática social e representativa da posição do enunciador sobre os acontecimentos cotidianos, por isso, trata-se do gênero crônica e não de um conto. À medida que a atividade direcionou o estudo do texto, com a proposta de destacar as funções da linguagem, as palavras e expressões foram estudadas como função comunicativa e não como evento sócio-histórico, isto é, o aluno-leitor não relaciona, nessa atividade, os efeitos de sentido das palavras/expressões, apenas a sua função de expressar *sentimentos, informações e ordem*, como aqui comprovamos.

A próxima atividade propõe o estudo do texto narrativo, por isso, significativa para análise da competência 05, *reconhecer os elementos constitutivos do esquema narrativo*, além de outras competências relacionadas.

Excerto (III)

103

unidade

10

Texto narrativo

Sobre o texto

O esquema narrativo simples costuma apresentar-se numa forma de transformação em cinco etapas: 1. uma situação inicial; 2. um acontecimento perturbador; 3. ações provocadas por este elemento perturbador; 4. um acontecimento que restaura o equilíbrio inicial e que conduz à; 5. situação final.

Esses elementos serão estudados nesta unidade.



GRAVAR NA PEDRA, ESCREVER NA AREIA

Malba Tahan

Dois amigos, Mussa e Nagib, viajavam pelas extensas estradas que circundam as tristes e sombrias montanhas da Pérsia. Ambos se faziam acompanhar de seus ajudantes, servos e caravaneiros.

Chegaram, certa manhã, às margens de um grande rio barrento e impetuoso, em cujo seio a morte espreitava os mais afoitos e temerários.

Era preciso transpor a corrente ameaçadora. Ao saltar, porém, a uma pedra, o jovem Mussa foi infeliz. Falseando-lhe o pé, precipitou-se no torvelinho espumefante das águas em revolta.

Teria ali perecido, arrastado para o abismo, se não fosse Nagib.

Este, sem um instante de hesitação, atirou-se à correnteza e lutando furiosamente conseguiu trazer a salvo o companheiro de jornada.

Que fez Mussa?

Chamou, no mesmo instante, os seus mais hábeis servos, ordenou-lhes que gravassem na face mais lisa de uma grande pedra, que perto se erguia, esta legenda admirável:

*"Viandante! Neste lugar,
durante uma jornada,
Nagib salvou heroicamente
o seu amigo Mussa."*

Isto feito, prosseguiram, com suas caravanas, pelos intérminos caminhos de Alá.

Alguns meses depois, de regresso às suas terras, novamente se viram forçados a atravessar o mesmo rio, naquele mesmo lugar perigoso e trágico.

E, como se sentissem fatigados, resolveram repousar algumas horas à sombra acolhedora do lajeado que ostentava bem no alto a honrosa inscrição.

Sentados, pois, na areia clara, puseram-se a conversar.

Eis que, por motivo fútil, surge, de repente, grave desavença entre os dois companheiros.

Discordaram. Discutiam. Nagib, exaltado, num ímpeto de cólera, esbofeteou, brutalmente, o amigo.

Que fez Mussa? Que farias tu em seu lugar?

Mussa não revidou a ofensa. Ergueu-se e tomando tranquilo o seu bastão escreveu na areia clara, ao pé do negro rochedo:

*Viandante! Neste lugar durante
uma jornada, Nagib, por um motivo fútil,
injurou gravemente o seu amigo Mussa.*

Surpreendido com o estranho proceder, um dos ajudantes de Mussa observou respeitoso:

— Senhor! Da primeira vez, para exaltar a abnegação de Nagib, mandastes gravar, para sempre, na pedra, o feito heroico. E agora, que ele acaba de ofender-vos tão gravemente, vós vos limitais a escrever, na areia incerta, o ato de covardia! A primeira legenda, ó xeque, ficará para sempre. Todos os que transitarem por este sítio dela terão notícia. Esta outra, porém, riscada no tapete de areia, antes do cair da tarde terá desaparecido, com um traço de espumas entre as ondas buliçosas do rio.

Respondeu Mussa:

— É que o benefício que recebi de Nagib permanecerá, para sempre, em meu coração. Mas a injúria, essa negra injúria..., escrevo-a na areia como um voto, para depressa daqui se apagar e para que se apague de minha lembrança!

TAHAN, Malba. In: MELLO E SOUZA, Júlio César de. *Mil histórias sem fim: contos orientais*. 14. ed. Rio de Janeiro, Record, 1986. v.2, p. 86-9.

VOCABULÁRIO

Pérsia: Irã.
caravaneiros: Guias de caravanas.
impetuoso: Arrebatado, apressado.
temerário: Imprudente; arrojado; atrevido.
lajeado: Trecho do campo coberto de pedras grandes.
xeque: Chefe de tribo ou soberano.

MARGENS DO TEXTO

1. Que elementos do texto nos permitem deduzir que os amigos Mussa e Nagib têm uma condição social elevada?
2. Com que expressão personificadora o narrador acentua os perigos do grande rio barrento e impetuoso?
3. Segundo o narrador, a queda de Mussa foi causada por nervosismo, temor ou arrojo? Justifique a sua resposta.
4. O que fez Mussa para que a lembrança da gratidão a Nagib não fosse efêmera?
5. Por que Mussa gravou a injúria de Nagib na areia?
6. Qual a situação final da narrativa? Ela encerra uma lição?

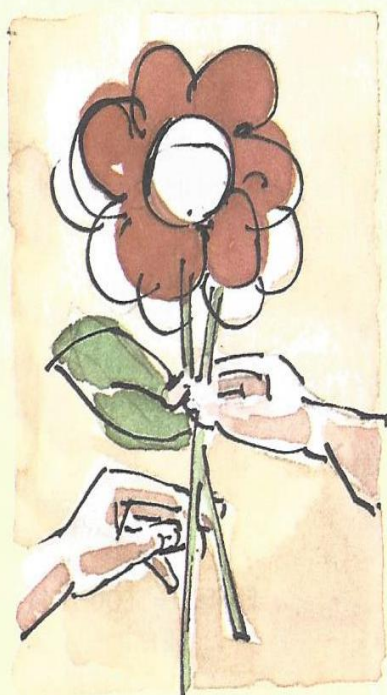
HORIZONTES DO TEXTO

Reconhecimento e gratidão. Para o filósofo Spinoza (1632-1677), o **reconhecimento** ou **gratidão** "é o desejo ou solicitação de amor pelo qual nos esforçamos por fazer bem àquele que, por um mesmo sentimento de amor, nos fez bem". (*Ética* III, 34)

PRÁTICA DA LINGUAGEM ORAL

- Alguma vez você já vivenciou esses sentimentos? Quando e por quê?
- A gratidão precisa necessariamente suscitar um sentimento de dívida em relação a quem nos beneficia? O que você acha?
- Para você, qual a importância desses sentimentos?

INTERTEXTUALIDADE



Leia o seguinte texto publicado pelo IBGE em sua página da Internet destinada a jovens:

6 de janeiro — Dia da Gratidão

A gratidão é um sentimento que traz junto dele uma série de outros sentimentos: amor, ternura, fidelidade, amizade... Mas nunca submissão! É importante não confundir gratidão com atitudes de lisonjas ou bajulação: com servilismo.

Há um quê de nobreza, de olho no olho, de igualdade e reconhecimento da alma, do espírito e do pensamento daquele a quem devemos ou de quem somos alvos de gratidão.

A gratidão é horizontal, lado a lado. Nunca foi, não é, nem será alguma coisa de baixo para cima ou de cima para baixo.

www.ibge.gov.br/ibgeteen

► Por que podemos afirmar que a atitude de Mussa em relação ao amigo exemplifica as ideias expostas no texto acima?

Nessa atividade, a proposta é o estudo do texto narrativo, a unidade 10 inicia com breves informações sobre o esquema narrativo simples, pontuando cinco elementos que o constituem (1. uma situação inicial; 2. um acontecimento perturbador; 3. ações provocadas por este elemento perturbador; 4. um acontecimento que restaura o equilíbrio inicial e que conduz à 5. situação final, p. 103).

Bronckart (1999, p. 219), ao referir-se à sequência narrativa, explica que suas características principais foram descritas e abordadas desde a *Poética* de Aristóteles. Em seguida, retomadas e aprofundadas por correntes teóricas diversas (formalistas russos, escola francesa de narratologia, pela sociolinguística americana, bem como pela psicologia cognitiva). Tais estudos confirmam que, embora cada história contada mobilize personagens implicados nos acontecimentos, “só se pode falar de sequência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga. (BRONCKART, 1999, p. 219). O autor, ao pautar-se em Labov e Waletzky, apresenta as fases constitutivas do texto narrativo (situação inicial, complicação, ações, resoluções, situação final). Observa-se, então, a apresentação dessas fases como protótipos mínimos de organização do texto narrativo.

Ao levarmos em consideração a ampla plasticidade dos gêneros da esfera literária, pode-se dizer que essa organização atende à tipologia narrativa canônica, pois existe, com o advento da informática, uma diversidade de gêneros ficcionais constitutivos dessa tipologia, ficando, pois, na contemporaneidade, cada vez mais complexa a identificação das cinco fases da narração. Nesse sentido, segundo Bronckart (1999, p. 222), alguns gêneros de tipologia narrativa podem comportar um número limitado de fases (situação inicial, complicação e resolução, por exemplo), ou podem apresentar organização narrativa bastante complexa.

A atividade, por sua vez, apresenta, apenas, a forma canônica de organização do texto narrativo. Em seguida, traz para estudo o conto *Gravar na pedra, escrever na areia*, de Malba Tahan. Embora a proposta seja o estudo dos elementos da narração, as questões propostas nas *Margens do texto* voltam-se quase exclusivamente para localização de informações. Apenas na questão 6, observa-se uma proposta de estudo de uma das fases do texto narrativo, quando se solicita a “situação final da narrativa”, a qual pode ser facilmente identificada no final do texto, as demais fases não são tratadas.

Na seção *horizonte do texto*, as perguntas dialogam com um dos temas do conto (a gratidão), mas não tratam dos elementos da narrativa. A seção *intertextualidade*, por sua vez, apresenta um texto publicado pelo IBGE, sobre o Dia da Gratidão (p. 105), e a questão proposta pede que o aluno-leitor retire do conto trechos que exemplifiquem gestos de gratidão. Dessa forma, não se verifica o estudo dos elementos da narrativa, mas de possível diálogo temático entre textos.

Constata-se, pois, que a atividade não tem como proposta central o estudo dos elementos da narração, mas ressaltar o sentimento de gratidão entre amigos, questionando a submissão. Cumpre acrescentar que o conto encerra uma lição e traz como possíveis temas, além da gratidão, a valorização do perdão e da tolerância. Entretanto, as questões direcionam-se para uma única possibilidade de leitura. Conforme Marcuschi (2003, p. 51), os exercícios verificados em alguns LDP desvelam a perspectiva impositiva da escola, visto que os textos são tratados, nesses livros, com a possibilidade de estudo muitas vezes guiada por sentidos únicos. As atividades nesse excerto mobilizadas habilitam o aluno-leitor a extrair informações do texto e a perceber que a ênfase do estudo volta-se para o tema da gratidão. Dessa forma, consideramos que a atividade não atendeu à competência (05) *reconhecer os elementos constituintes do esquema narrativo*, apesar de ser a proposta da unidade.

Para que essa competência fosse atendida, a atividade deveria trazer para estudo o tom poético e persuasivo da narrativa que, ao se inscrever no plano composicional do gênero, faz o

conto ser de autoajuda, diferenciando-o, por exemplo, do conto de amor ou social. Além disso, os elementos constitutivos da sequência narrativa, no texto em estudo, apresentam-se de forma bem demarcada (situação inicial, complicação, ações, resoluções e situação final). Entretanto, tais elementos não são tratados nas questões.

Verifica-se, ainda, no plano composicional do conto, uma série de perguntas retóricas como estratégia discursiva de interação com o leitor, além de figurações, como metáforas e personificação, que imprimem ao discurso a singularidade da linguagem literária. Porém, tais questões, dentre outras possíveis de estudo do texto, não foram apresentadas. Por isso, reiteramos que o estudo da leitura, nessa atividade, teve como proposta a extração de informações e a ênfase a um dos temas do conto (a gratidão). Segundo, Geraldi (2003, p. 170), as práticas de leitura propostas geralmente pelos LDP podem não exigir qualquer esforço do seu interlocutor, ou seja, o aluno-leitor, em posse das perguntas de aferição da leitura, busca tais respostas muitas vezes na superfície do texto. Pode-se, então, considerar tal prática como a simulação da leitura.

A próxima atividade para análise traz para estudo a competência 01, *relacionar uma ideia ou informação com outra ou outras presentes no texto ou pressuposta no contexto extraverbal*. Essa atividade, que está localizada na unidade 19, traz para estudo a crônica *Súplica por uma árvore*, de Cecília Meireles. O LDP não apresenta informações sobre o momento histórico de produção do texto, tampouco da escritora. O vocabulário apresenta breves informações sobre Hans Christian Andersen (mencionado na crônica), mas as informações sobre esse escritor são mínimas. Isso comprova que o estudo do gênero, nessa obra didática, é tratado como um artefato monológico que nada tem a ver com o seu momento histórico de produção, como podemos constatar no excerto a seguir.

Excerto (IV)

195

unidade

Arcadismo (I)

19



SÚPLICA POR UMA ÁRVORE

Cecília Meireles

VOCABULÁRIO

Andersen: Hans Christian Andersen (1805-1875), dinamarquês, autor de contos de fadas.
 tema: Meiga, afetuosa.
 enigmática: Obscura, misteriosa.

Um dia, um professor comovido falava-me de árvores. Seu avô conhecera Andersen, esse pequeno deus que encantou para sempre a infância, todas as infâncias, com suas maravilhosas histórias. Mas, além de conhecer Andersen, o avô desse comovido professor legara a seus descendentes uma recordação extremamente terna: ao sentir que se aproximava o fim de sua vida, pediu que o transportassem aos lugares amados, onde brincara em menino, para abraçar e beijar as árvores daquele mundo antigo — mundo de sonho, pureza, poesia — povoado de crianças, ramos, flores, pássaros... O professor comovido transportava-se a esse tempo de ternura, pensava nesse avô tão sensível, e continuava a participar, com ele, dessa cordialidade geral, desse agradecido amor à Natureza que, em silêncio, nos rodeia com a sua proteção, mesmo obscura e enigmática.

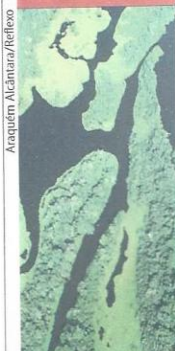
Lembrei-me de tudo isso ao contemplar uma árvore que não conheço, e cujo tronco há quinze dias se encontra ferido, lascado pelo choque de um táxi desgovernado. Segundo os técnicos, se não for socorrida, essa árvore deverá morrer dentro em breve: pois a pancada que a atingiu afetou-a na profundidade da sua vida.

MEIRELES, Cecília. "Súplica por uma árvore". In: *O que se diz e o que se entende*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980, p. 63.

MARGENS DO TEXTO

1. Embora fique melhor onde está, pois atrai o leitor, o primeiro parágrafo poderia vir depois do segundo, se obedecesse à lógica dos acontecimentos. Por quê?
2. O que a paisagem campestre representa para a cronista?
3. Que objeto urbano contribui, no segundo parágrafo, para o contraste entre o campo e a cidade?
4. Que semelhanças há entre o avô, o professor e a cronista?

HORIZONTES DO TEXTO



Fotografia aérea da floresta Amazônica.

Segundo os técnicos, se não for socorrida, essa árvore deverá morrer dentro em breve...

Cerca de 600 mil pessoas vivem da madeira na região Norte, destruindo anualmente milhares de quilômetros quadrados de florestas, ao que se soma a destruição na região Centro-Oeste e o pouco que resta da mata Atlântica. Em 1999, segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), ocorreram, entre julho e dezembro, mais de mil focos de incêndio por dia na Amazônia, dois terços deles em Mato Grosso, no Pará e em Rondônia. A isso se soma o envenenamento dos rios provocado pelas descargas de mercúrio dos garimpos. Os números da destruição de nossas florestas têm crescido a cada ano e algumas áreas do país já sofrem o fenômeno da desertificação.

- ▶ Na sua opinião, o que leva o homem a destruir o meio ambiente? O que isso acarretará às gerações futuras e ao nosso planeta? O que você pode fazer contra essa destruição?

INTERTEXTUALIDADE

Leia o poema seguinte, de Cláudio Manuel da Costa:

*Aquele adora as roupas de alto preço,
Um siga a ostentação, outro a vaidade;
Todos se enganam com igual excesso.
Eu não chamo a isto já felicidade:
Ao campo me recolho, e reconheço,
Que não há maior bem que a soledade.
soledade: Lugar ermo, deserto.*

- ▶ Que elemento comum podemos encontrar nestes versos, escritos no século XVIII, quando comparados ao texto de Cecília Meireles?



PRÁTICA DA LINGUAGEM ORAL

Observa-se, nessa atividade, que o texto proposto para leitura e para a compreensão não recebe uma abordagem de gênero, visto que não se menciona a sua função social, nem mesmo informa-se ao aluno-leitor que se trata de uma crônica literária. O texto tem, por assim dizer, a função de servir como fonte de extração de informações. Isso pode ser verificado nas

Margens do Texto. Como declara Marcuschi (2003, p. 51), constata-se, em alguns LDP, que a compreensão é considerada como uma atividade de decodificação de uma informação claramente posta na superfície do texto ou como atividade de cópia. Vejamos tais considerações neste exemplo:

3. Que objeto urbano contribui, no segundo parágrafo, para o contraste entre o campo e a cidade? (destaques nossos)

Nessa questão, o aluno, sabendo que a resposta está no segundo parágrafo, irá buscá-la pontualmente, porquanto se solicita apenas um objeto, o qual o aluno-leitor logo encontrará (pois se trata do “táxi desgovernado”). Não se leva em consideração que essa crônica constrói-se com o tom da súplica – comprovando a criatividade com que os gêneros da esfera literária são produzidos. Além disso, o diálogo com o extralinguístico também não se estabelece. Tomando mais uma vez a posição de Bakhtin (1997), a obra, tal como o diálogo cotidiano, não pode prescindir da alternância dos sujeitos falantes, visto que os discursos respondem uns aos outros, por isso, os seus fios estão entrelaçados com o contexto extraverbal. Entretanto, tal fenômeno não se verifica no direcionamento metodológico dado ao estudo da crônica, nessa atividade.

Na seção os *Horizontes do Texto*, por sua vez, verifica-se que a atividade propõe manter o diálogo de um trecho da crônica com outra informação do contexto extraverbal, buscando relacionar o texto com um evento da realidade do aluno (a destruição da mata Atlântica). Entretanto, o texto, apesar de trazer a posição do Instituto Nacional de Pesquisa (Inpe), não apresenta referências de fonte. A questão proposta para o aluno-leitor suscita a posição do aluno sobre a destruição do meio ambiente, como podemos verificar neste exemplo:

(1) Na sua opinião, o que leva o homem a destruir o meio ambiente? (2) O que isso acarretará às gerações futuras e ao nosso planeta? (3) O que você pode fazer contra essa destruição? (MAIA, p. 196)

Averiguamos que as perguntas propostas para debate (1, 2 e 3) não podem ser respondidas simplesmente com as breves informações apresentadas na seção os *Horizontes do Texto*. Por isso, as respostas solicitam do aluno uma leitura do contexto extralinguístico. A pergunta (3), por exemplo, pede uma posição contra a destruição do meio ambiente. Observe-se que isso é algo complexo de análise, uma vez que perpassa por uma série de eventos de

ordem econômica, social e política. Entretanto, não há orientação para a pesquisa ou para uma proposta interdisciplinar, por exemplo.

Dessa forma, pode-se concluir que a atividade tem como foco a extração de informações, observada nas *Margens do texto*, e apresentação de breves opiniões sobre a conservação do meio ambiente. Por isso, consideramos que o atendimento à competência 01, *relacionar uma ideia ou informação com outra ou outras presentes no texto ou pressupostas no contexto extraverbal*, foi atendida parcialmente.

Marcuschi (2003, p. 51), ao se referir à problemática da compreensão no contexto dos LDP, declara que “as questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto”. Isto comprova que o objetivo da atividade é, em suma, a extração de informações e uma tentativa de estabelecer a temática da crônica com informações extralinguísticas, porém, estas estão descontextualizadas e as perguntas sugerem apenas breves opiniões sobre “a destruição do meio ambiente.”

A próxima atividade a ser analisada está localizada na Unidade 31 e traz como proposta o estabelecimento de um diálogo entre as especificidades constitutivas da linguagem romântica e da naturalista. Por isso, verificaremos se essa atividade traz pressupostas as competências 15, *identificar referências ou remissões a outros textos ou a outros autores*, e 17, *estabelecer relações temáticas, de semelhança ou de oposição, entre dois textos de diferentes autores*. A atividade inicia com breves informações sobre o romance *O cortiço*, de Aluísio Azevedo.

Tais informações não contemplam o momento sócio-histórico de produção da obra, por isso, não é possível relacionar a linguagem do romance ao seu momento de produção. Na percepção de Volochínov/Bakhtin, é o extraverbal que vai influenciar o estilo do discurso. Se o naturalista diferencia-se, por exemplo, do realista (apesar de serem contemporâneos), é porque tais estilos são influenciados pelo social e pelo contexto cultural.

Ainda, no que diz respeito ao estilo, Auerbach (*apud* POSSENTI, 2008, p. 189) entende-o como “o próprio modo como o escritor organiza e interpreta o real, estabelecendo, portanto, como tarefa da estilística o estudo da semântica ideológica e sociológica que está subjacente a qualquer estilo.” Nessa assertiva de Auerbach, vê-se que o estilo é indissociável da ideologia e da realidade. Entretanto, como veremos na atividade a seguir, tais questões não são tratadas no estudo da leitura, apesar de a proposta ser o diálogo entre dois estilos de época (o romântico e o naturalista).

Excerto (V)

31

unidade

31 Realismo- -Naturalismo (III)

O trecho que você vai ler pertence ao romance *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. Nele o autor focaliza a vida numa dessas habitações coletivas do Rio de Janeiro do século XIX, meio onde proliferavam misérias e vícios, despudores e crimes.

RITA BAIANA

Aluísio Azevedo



Ela saltou em meio da roda, com os braços na cintura, rebolando as ilhargas e bamboleando a cabeça, ora para a esquerda, ora para a direita, como numa sofrêguidão de gozo carnal, num requebrado luxurioso que a punha ofegante; já correndo de barriga empinada; já recuando de braços estendidos, a tremer toda, como se se fosse afundando num prazer grosso que nem azeite, em que se não toma pé e nunca se encontra fundo. Depois, como se voltasse à vida, soltava um gemido prolongado, estalando os dedos no ar e vergando as pernas, descendo, subindo, sem nunca parar com os quadris, e em seguida sapateava, miúdo e cerrado, freneticamente, erguendo e abaixando os braços, que dobrava, ora um, ora outro, sobre a nuca, enquanto a carne lhe fervia toda, fibra por fibra, titilando.

(...)

O chorado arrastava-os a todos, despoticamente, desesperando aos que não sabiam dançar. Mas, ninguém como a Rita; só ela, só aquele demônio, tinha o mágico segredo daqueles movimentos de cobra amaldiçoada; aqueles requebros que não podiam ser sem o cheiro que a mulata soltava de si e sem aquela voz doce, quebrada, harmoniosa, arrogante, meiga e suplicante.

E Jerônimo via e escutava, sentindo ir-se-lhe toda a alma pelos olhos enamorados.

Naquela mulata estava o grande mistério, a síntese das impressões que ele recebeu chegando aqui: ela era a luz ardente do meio-dia; ela era o calor vermelho das sestras da fazenda; era o aroma quente dos trevos e das baunilhas, que o atordoara nas matas brasileiras; era a palmeira virginal e esquiva que se não torce a nenhuma outra planta; era o veneno e era o açúcar gostoso; era o sapoti mais doce que o mel e era a castanha do caju, que abre feridas com o seu azeite de fogo; ela era a cobra verde e traiçoeira, a lagarta viscosa, a muriçoca doida, que esvoaçava havia muito tempo em torno do corpo dele, assanhando-lhe os desejos, acordando-lhe as fibras embambecidas pela saudade da terra, picando-lhe as artérias, para lhe cuspir dentro do sangue uma centelha daquele amor setentrional (...).

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. 25. ed. São Paulo, Ática, 1992. p. 72-3.

VOCABULÁRIO

ilharga: Cada uma das partes laterais e inferiores do baixo-ventre.

luxurioso: Sensual, libidinoso.

despoticamente: Tiranicamente.

muriçoca: Mosquito.

embambecer: Afrouxar, relaxar.

setentrional: Situado ao norte.

MARGENS DO TEXTO

1. Que diferenças podemos estabelecer entre a caracterização de Rita Baiana e uma personagem feminina dos romances românticos?
2. Como você caracteriza o meio social do cortiço? Em que ele difere do ambiente romântico?
3. Que sentimentos são despertados em Jerônimo pela dança de Rita Baiana?
4. O narrador faz questão de retratar atitudes e personagens primitivas, acentuando a degradação dos tipos. Para isso, no romance, aproxima-os insistentemente de insetos e animais. Retire do texto exemplos que exemplifiquem essa afirmação.

HORIZONTES DO TEXTO

PRÁTICA DA LINGUAGEM ORAL

Ela saltou em meio da roda, com os braços na cintura, rebolando as ilhargas (...) num requebrado luxurioso que a punha ofegante (...)

O narrador descreve a dança intencionalmente provocante de Rita Baiana, que para muitos pode revelar um caráter devasso e libertino.

Essas questões são constantemente discutidas em nossa sociedade, sobretudo em relação a cenas de televisão, a comportamentos de homens e mulheres (jovens ou não), ao modo de vestir-se etc.

São questões morais e portanto sujeitas a diferentes pontos de vista. Sobretudo porque as regras morais variam não apenas com o tempo, mas também conforme o lugar.

- Debata com os colegas: O que pode ser considerado imoral na sociedade em que vivemos? As questões morais restringem-se apenas à sexualidade?

INTERTEXTUALIDADE

Os romances de Jorge Amado são ricos em manifestações festivas e religiosas, mulheres sensuais, elementos da natureza brasileira, personagens do povo e sensações (sobretudo gustativas, olfativas e visuais).

Do romance *Jubiabá*, publicado pela primeira vez em 1935, transcrevemos o seguinte trecho:

Ela rebola as ancas... Desapareceu toda, só tem ancas. As suas nádegas enchem o circo, do teto até a arena. Rosenda Rosedá dança. Dança mística de macumba, sensual como dança religiosa, feroz como

dança da floresta virgem. Ela está mostrando o corpo todo mas o seu corpo é um segredo para os homens, porque mal aparece, a saia o cobre, o esconde. Eles estão irritados e fixam a vista, mas é inútil. A dança é rápida demais, é religiosa demais e eles são dominados pela dança.

AMADO, Jorge. *Jubiabá*. 35. ed. Rio de Janeiro, Record, 1978. p. 222.

- Aponte as semelhanças e diferenças entre o trecho de Jorge Amado e o de Aluísio Azevedo.

Nessa atividade, a proposta é o estabelecimento de relações de diferença entre elementos constitutivos da linguagem romântica e da naturalista. Na questão 1, pede-se ao aluno-leitor que tal diferença seja feita a partir das caracterizações da personagem Rita Baiana. Entretanto, tais caracterizações não são problematizadas, para que o aluno-leitor possa fazer a relação da linguagem naturalista com a posição social que a personagem ocupa na sociedade. Para Bakhtin (*apud* BRAIT, p. 83), o estilo diz respeito à pessoa inserida no seu grupo social. Sendo assim, “o estilo é pelo menos duas pessoas.”

Como o enunciado tem uma relação indissociável com o meio social de realização, é possível verificar, no trecho em estudo, que Rita Baiana é apresentada com sensualidade, construída por uma série de metáforas de tom sinestésico constitutiva do seu grupo social. Dessa forma, a questão 1, quando apenas solicita o estabelecimento das caracterizações de

Rita Baiana e de uma personagem feminina romântica, permite que o aluno-leitor dê qualquer tipo de resposta, visto que a pergunta não é problematizada, isto é, não se levam em consideração as especificidades das personagens românticas e realistas. Conforme Auerbach, trazido por Possenti (2008, p. 191), o estilo de uma obra relaciona-se com a concepção de mundo de uma época, “que o autor capta, e para tanto, se necessário, multiplica personagens, situações, introduz ou elimina elementos da natureza, para expressar a concepção global de homem e de realidade.” Entretanto, a questão não leva em consideração as especificidades das personagens (românticas e naturalistas), que são representações (tipos) sociais.

Na questão 2, a proposta é a caracterização do meio social de *O cortiço* e do ambiente romântico, mas o texto trazido para estudo tem como foco descrever uma personagem com as especificidades da linguagem naturalista. Dessa forma, para que o aluno-leitor responda tal questão, faz-se necessário o estabelecimento da relação da personagem Rita Baiana com o meio social do romance (*O cortiço*).

Isto nos leva a constatar que o aluno-leitor não tem condições de responder a tal questão se não construir sentidos para as especificidades da linguagem naturalista do trecho extraído de *O cortiço*, que apresenta Rita Baiana com cor, cheiro e sabor, por meio de metáforas, sinestésias e antíteses que se diferenciam das românticas. Por isso, podemos dizer que, da forma como a questão 2 é formulada, o interlocutor não considerará elementos essenciais das linguagens romântica e naturalista. Observa-se que, nessa questão, a proposta é o estabelecimento apenas do meio social proletariado (*O cortiço*) e o burguês (o romance romântico).

Na seção *Horizontes do texto*, por seu turno, observa-se que as frases – extraídas do trecho sobre a personagem Rita Baiana – servem como *pretexto* para suscitar opiniões a respeito de questões morais. A atividade, portanto, não tem a finalidade de colaborar com o estudo do texto em foco, mas servir de “motivação” para tratar de assuntos (questões morais) que não dizem respeito ao estudo proposto no texto literário. A seção *Intertextualidade*, por sua vez, traz um fragmento didaticamente selecionado do romance *Jubiabá*, de Jorge Amado, para que o aluno-leitor aponte “as semelhanças e diferenças entre o trecho de Jorge Amado e o de Aluísio Azevedo” (p. 312). O fragmento do romance *Jubiabá* não é tratado na sua singularidade literária. Além disso, não se levam em consideração as representações culturais da sociedade baiana que se materializam por meio de uma linguagem que dialoga com o extralinguístico. A proposta trazida para estudo, nessa seção, mais uma vez não colabora com a compreensão do trecho sobre Rita Baiana. Dessa forma, esse trecho e o fragmento do

romance *Jubiabá*, como se pode verificar na questão, têm como proposta estabelecer um diálogo entre textos. Entretanto, apresenta-se apenas ao leitor um fragmento do romance, didaticamente selecionado, sem levar em consideração a singularidade da linguagem literária, construída por metáforas que dialogam com o espaço sociocultural da Bahia. Por isso, apresenta similitude com as metáforas que caracterizam a personagem Rita Baiana.

Por isso, pode-se dizer que não houve o atendimento satisfatório às competências 15, *identificar referências ou remissões a outros textos ou a outros autores*, e 17, *estabelecer relações temáticas, de semelhança ou de oposição, entre dois textos de diferentes autores*. Além disso, pode-se ainda afirmar que o direcionamento metodológico dado ao trecho de Rita Baiana teve como propósito o estudo de questões superficiais que pouco contribuem com a compreensão significativa do texto literário. Nesse sentido, Marcuschi (2003, p. 51) declara que “os exercícios de compreensão raramente levam reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido [...]”. E, quando se trata do texto literário, pode-se dizer que tal questão se torna ainda mais problemática, visto que tais textos não são tratados na sua singularidade, servindo como *pretexto* para assuntos que pouco ou nada têm a ver com o estudo significativo deles, como essa análise demonstrou.

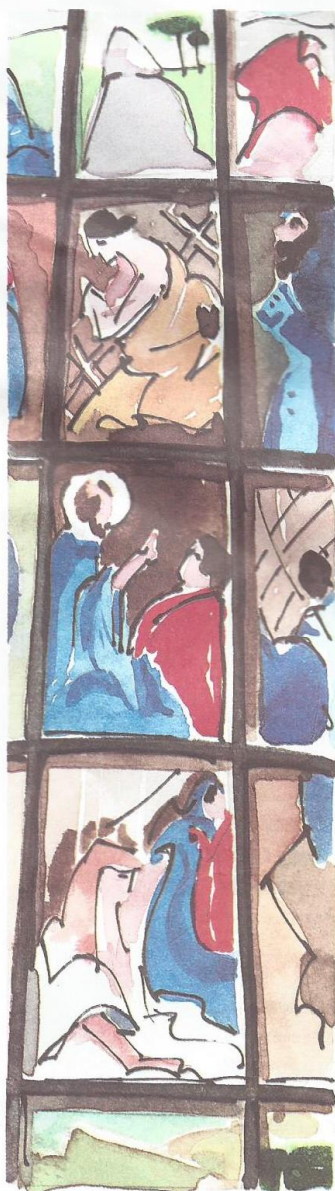
A próxima atividade traz como proposta o estudo das características da poesia simbolista, por isso, apresenta pressuposta as competências 02, *identificar o universo de referência do texto*, e 04, *reconhecer características próprias do tipo ou do gênero a que pertence o texto*. Para verificarmos como a atividade mobiliza tais competências e se elas foram adequadamente atendidas, trazemos o excerto a seguir.

Excerto (VI)

unidade

Simbolismo

33

**ANTÍFONA**

Cruz e Sousa

(fragmento)

Formas alvas, brancas, Formas claras
De luas, de neves, de neblinas!...
Ó Formas vagas, fluidas, cristalinas...
Incensos dos turíbulos das aras...

Formas do Amor, consteladamente puras,
De Virgens e de Santas vaporosas...
Brilhos errantes, mádidas frescuras
E dolências de lírios e de rosas...

Indefiníveis músicas supremas,
Harmonias da Cor e do Perfume...
Horas do Ocaso, trêmulas, extremas,
Réquiem do Sol que a Dor da Luz resume

Visões, salmos e cânticos serenos,
Surdinas de órgãos flébeis, soluçantes...
Dormências de volúpicos venenos
Sutis e suaves, mórbidos, radiantes...

Infinitos espíritos dispersos,
Inefáveis, edênicos, aéreos,
Fecundai o Mistério destes versos
Com a chama ideal de todos os mistérios.

CRUZ E SOUSA. "Antífona". In: *Poesia completa de Cruz e Sousa*. Florianópolis, Fundação Catarinense de Cultura, 1981. p. 5.

VOCABULÁRIO

antífona: Versículo cantado ou recitado antes e depois de um salmo.

fluido: Substância líquida ou gasosa; *fig.* suave, brando.

turíbulo: Vaso onde se queima incenso.

ara: Altar.

constelar: Reunir em forma de constelação; ornar de objetos brilhantes como estrelas.

mávido: Umedecido, orvalhado.

dolência: Mágoa, lástima, dor.

réquiem: Parte do ofício dos mortos; música sobre esse ofício.

flébil: Chorososo; lastimoso.

volúpico: Que dá grande prazer aos sentidos.

inefável: Que não se pode exprimir por palavras; indizível.

edênico: Paradisiáco.

MARGENS DO TEXTO

1. A preferência pela indefinição e pela clareza são algumas das características da poesia simbolista. Transcreva das duas primeiras estrofes algumas palavras que comprovem essa afirmação.
2. Que palavras sugerem a atmosfera religiosa bastante comum nos poemas simbolistas?
3. A musicalidade também é outra preocupação dos simbolistas. Segundo o eu-lírico, como deve ser a musicalidade do poema?
4. O poema evoca vários elementos que deverão estar presentes na criação dos seus versos. Esses elementos vagos, dispersos, místicos, luminosos e musicais devem contribuir para uma poesia objetiva ou misteriosa?

HORIZONTES DO TEXTO

PRÁTICA DA LINGUAGEM ORAL

*Fecundai o Mistério destes versos
Com a chama ideal de todos os mistérios.*

Surgido no final do século XIX, o Simbolismo é extremamente místico.

Observando o final do século XX e o início do século XXI, vemos que esse momento de passagem também é rico em misticismo e ânsia por uma vida contemplativa e extremamente subjetiva. Pode-se até fazer uma comparação entre a chamada música da "Nova Era" (ou New Age) e a atmosfera dos poemas simbolistas.

A que você atribui o misticismo e a ânsia de evasão para um mundo mágico na passagem do século XX para o século XXI?

INTERTEXTUALIDADE

No poema "Arte poética", de Verlaine, escrito em 1874, estão presentes elementos fundamentais da estética simbolista, entre eles a música, a ambiguidade das palavras, a atmosfera de sonho, a luminosidade, a antilequência e a maneira vaga e imprecisa de expressar a realidade:

*A música antes de qualquer coisa,
E para isso prefere o Ímpar,
Mais vago e mais solúvel no ar,
Sem nada nele que pese ou que pouse.*

*Também é necessário que tu não vás
Escolher tuas palavras sem alguma ambiguidade:
Nada mais querido que a canção cinza
Onde o Indeciso ao Preciso se una.*

*A música novamente e sempre!
Que teu verso seja a coisa volátil
Que se sente fugir de uma alma em voo
Para outros céus, para outros amores.*

► Com base no poema de Cruz e Sousa, discuta com os colegas a afirmação segundo a qual ele aceita e incorpora as recomendações de Verlaine.

*De la musique avant tout chose,
Et pour cela préfère l'Impar,
Plus vague et plus soluble dans l'air,
Sans rien en lui que pèse ou qui pose.*

*Il faut aussi que tu n'aïlles point
Choisir tes mots sans quelque méprise:
Rien de plus cher que la chanson grise
Où l'Indécis au Précis se joint.*

*De la musique encore et toujours!
Que ton vers soit la chose envolée
Qu'on sent que fuit d'une âme en allée
Ver d'autres cieux à d'autres amours.*

VERLAINE, Paul. "Arte poética". Apud CARLIER, Marie-Caroline. *Parnasse et symbolisme*. Paris, Hatier, 1986. p.32-3.

Essa atividade, como se pode verificar, inicia sem nenhuma informação introdutória que possa contextualizar o momento sócio-histórico de produção do poema simbolista trazido para estudo. O vocabulário apresenta o significado de palavras selecionadas do texto, mas não estabelece a relação delas com a linguagem simbolista. Na seção *Margens do texto*, a questão 1 apresenta as características da linguagem simbolista, mas tais características já são dadas ao

aluno na pergunta. Para melhor visualização do que estamos dizendo, trazemos a seguir a questão 1:

1. A preferência pela indefinição e pela clareza são algumas das características da poesia simbolista. **Transcreva das duas primeiras estrofes algumas palavras que comprovam essa afirmação** (MAIA, 2005, p. 326, destaque nosso).

Observe-se, nessa questão, que o aluno, para respondê-la, apenas precisa identificar palavras que estão nas duas primeiras estrofes. Para tanto, pode-se dizer que o aluno-leitor não precisará construir os possíveis sentidos que o poema sugere, mas *transcrever* palavras que comprovem “indefinição e clareza.” Essa questão demonstra mais uma vez a simulação da leitura, visto que não se estabelece o estilo do texto com o seu momento histórico de produção, nem com a singularidade do escritor.

Segundo Auerbach, citado por Possenti (2008, p. 192), o estilo também se estabelece na relação entre o escritor e o leitor. Mas, como se pode observar nessa questão, o aluno-leitor apenas terá a função de transcrever, de estrofes devidamente indicadas, algumas palavras que representem a “indefinição e a clareza” constitutivas da linguagem simbolista.

Os elementos sinestésicos da linguagem que imprimem ao poema cor, som e sensações de fluidez não são considerados. Pode-se dizer, então, que, nessa questão 1, o objetivo é a identificação apenas de palavras que sugiram clareza. Possenti (2008, p. 185), ao apoiar-se na posição de Murry, declara que o estilo de uma obra pode relacionar-se também à idiosincrasia de expressão do autor. Observa-se, por exemplo, nas produções de Cruz e Sousa, uma relação sinestésica com as imagens que imprimem “formas claras”. Entretanto, essas considerações não são tratadas na questão.

Na questão 2, mais uma vez, a pergunta é para localização de palavras que sugiram a atmosfera religiosa do poema simbolista em estudo. Tal atividade, embora traga pressuposta a competência 2, *identificar o universo de referência do texto*, propõe a transcrição apenas de palavras, o que não possibilita o entendimento de tal universo religioso que se constrói no texto com som e imagens. Tais sensações só são possíveis de serem percebidas levando em consideração o poema como um todo enunciativo. Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 315) declara que “o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo objeto do sentido e pela expressividade, ou seja, pela relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado.” Entretanto, à medida que a questão desconsidera a relação do aluno-leitor com o texto e com o autor, o poema passa a representar apenas um exercício escolar, sem sentido enunciativo.

A questão 3, por sua vez, afirma que a musicalidade está presente na estética simbolista. Em seguida traz uma pergunta cuja resposta pode ser localizada também na superfície do texto, como se pode verificar a seguir:

3. A musicalidade também é outra preocupação dos simbolistas. **Segundo o eu-lírico, como deve ser a musicalidade do poema?** (MAIA, 2005, p. 326, destaque nosso).

Observe-se que essa questão tem a finalidade de localização na superfície do poema da posição do eu lírico sobre “como deve ser a musicalidade do poema” simbolista, resposta que logo se encontrará na terceira estrofe. Não se leva em consideração, nessa atividade, a musicalidade constitutiva do poema *Antífona*, mas a extração de uma informação do poema.

Na questão 4, por seu turno, a resposta já é dada para o aluno, ou seja, a pergunta sugere duas opções de respostas, cuja correta já está devidamente justificada. Vejamos:

4. O poema evoca vários elementos que deverão estar presentes na criação dos seus versos. **Esses elementos vagos, dispersos, místicos, luminosos e musicais devem contribuir para uma poesia objetiva ou misteriosa?** (MAIA, 2005, p. 326, destaque nosso).

Para responder a essa questão, o aluno não precisa fazer o menor esforço, tampouco compreender as “características” da linguagem simbolista que também é representativa de uma época situada historicamente, visto que o estilo é influenciado pelo social. Por isso, da forma como a questão é formulada, parece que o poema é um artefato monológico, isto é, voltado para sua imanência. Além disso, o que consideramos mais problemático é que, para responder a essas questões, não se faz necessário o entendimento do texto, visto que se voltam ou para extração de palavras/informações ou simplesmente para a escolha de uma opção que já está devidamente justificada (como se pode verificar na questão 4). Dessa forma, o atendimento à competência (04), *reconhecer características próprias do tipo do gênero a que pertence o texto*, foi atendida parcialmente, pois as características da poesia simbolista já estavam anunciadas na questão, cabendo ao aluno apenas transcrever palavras ou trechos que as comprovassem.

Na seção *Horizontes do texto*, por sua vez, dois versos do poema são trazidos como pretexto para o estabelecimento do diálogo entre as especificidades da linguagem simbolista do poema com o contexto extraverbal de sua produção. Nessa questão, verifica-se que se busca estabelecer que os enunciados são influenciados pelo momento sócio-histórico e cultural de uma época, além de apresentarem especificidades semelhantes a outros na rede enunciativa da comunicação. Entretanto, da maneira como a pergunta é feita, não é possível

ser respondida com as informações introdutórias trazidas para estudo, visto que o aluno precisaria conhecer as letras, por exemplo, das músicas da “Nova Era”, além do contexto histórico da passagem do século XX para o XXI, para poder estabelecer a relação de tais produções artísticas com o contexto extralinguístico e com a estética simbolista.

A seção *intertextualidade*, por sua vez, apresenta o poema *Arte poética*, de Verlaine, escrito em 1874, como forma de relacionar especificidades comuns entre poemas de escritores e épocas diferentes. Tal questão traz pressuposta a competência 17, *estabelecer relações temáticas, de semelhança ou de oposição, entre dois textos de diferentes autores ou diferentes épocas*. Observe-se, na questão proposta para discussão, que mais uma vez não se buscou contextualizar historicamente o poema de Verlaine. O aluno-leitor tem apenas como informação a data de produção do poema, o nome do autor e algumas características da linguagem simbolista para o estabelecimento de comparação com o poema *Antífona*, de Cruz e Sousa.

Diante de tais constatações, pode-se dizer que essa atividade não atendeu satisfatoriamente às competências da BCC-PE (2008) aqui analisadas. Constatamos ainda que as questões aqui mobilizadas voltam-se à identificação de palavras/informações, devidamente encontradas na superfície do texto, bem como para o estabelecimento de um possível diálogo entre textos, mas da forma como as questões são apresentadas, não se faz necessário o entendimento dos poemas (*Antífona* e *Arte Poética*), visto que as perguntas são enunciadas de modo que as respostas se encontram nelas presentes.

Concluída a análise dos seis excertos, podemos dizer que o LD **Português, Maia** priorizou nas atividades a extração de informações e muitas delas facilmente localizadas na superfície do texto, além de direcionar o ensino do texto literário como um artefato monológico, visto que as seções *Horizontes do texto e Intertextualidade*, mesmo trazendo pressuposta a intenção de estabelecer diálogos com outros enunciados do contexto extraverbal ou com outros textos de diferentes épocas e autores, as atividades ficaram prejudicadas pela falta de contextualização dos textos com o seu momento histórico de produção. Além disso, as perguntas pouco ou quase nada contribuem para a compreensão de que os enunciados não são neutros, visto que “não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente.” (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Outra questão problemática verificada está pressuposta nos excertos II e III, os quais anunciam o estudo das palavras no texto e dos elementos da narração, respectivamente. Entretanto, tais fenômenos não são estudados na seção específica de leitura e compreensão do

texto. Por isso, consideramos que não houve o atendimento às competências 05, *reconhecer os elementos constitutivos do esquema narrativo*, e 10, *reconhecer os efeitos de sentido de uma determinada palavra ou expressão*. A análise aqui empreendida revela-nos ainda que as atividades mobilizadas, nessa coleção didática, habilitam o aluno à extração de informações facilmente encontradas na superfície do texto e ao estabelecimento de possível diálogo entre textos.

Dessa forma, podemos afirmar que o texto literário é tratado, nessa coleção didática, como *pretexto* para responder a questões pontuais, pois muitas vezes as perguntas já indicam parágrafos e estrofes cujas respostas o aluno pode encontrar apenas *passeando* pelo texto. Por isso, podemos afirmar ainda que o ensino da leitura no LDP do EM (2) pode ser considerado como uma simulação da leitura. Segundo Marcuschi (2003, p. 49), a atividade que prioriza a extração de informações na superfície do texto trata-se de “uma simples e natural atividade de *decodificação* de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia.” Nesse caso, a compreensão diz respeito à extração de informações, apenas. Constatamos, pois, que essa coleção didática distanciou-se significativamente do atendimento às competências da BCC-PE (2008), listadas no quadro 4.

5.2.1 Gêneros textuais propostos para ensino no livro didático *Português, Maia*

Como Jourdain de Molière, que falava em prosa sem suspeitar disso, falamos em vários gêneros sem suspeitar de sua existência. Na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. A comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Como forma de averiguarmos os *domínios sociais de comunicação* dos gêneros que compõem o livro didático **Português, Maia** (LDP do EM [2]), com o intuito de constataremos se tais gêneros são os indicados pelas Orientações Teórico-Methodológicas para o Ensino Médio (OTMs-2008), os quais estão agrupados no quadro 3, apoiamo-nos mais uma vez na “proposta provisória de agrupamento de gêneros” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Quadro 7 - Agrupamento de gêneros do livro didático Português, Maia- seção Leitura.

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Gêneros escritos
Cultura literária ficcional Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	crônica literária poema épico conto romance narrativa teatral
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	notícia crônica social
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	artigo de opinião poema argumentativo sermão dissertação argumentativa entrevista

Quadro adaptado da proposta provisória de agrupamento de gêneros, apresentado por Dolz e Schneuwly (2011, p. 51).

Conforme demonstrado no quadro 6, o LDP do EM (2) contempla, para o ensino da leitura, gêneros de três domínios discursivos. Entretanto, observa-se que, tal como o LDP do EM (1), a ênfase é para os gêneros que se agrupam nas tipologias narrativas e argumentativas, as quais fazem parte da esfera literária. Verifica-se ainda que o LDP do EM (2) traz com mais frequência a crônica literária e o conto, trazendo poemas líricos, épicos e fragmentos de romance apenas nas seções específicas de literatura. Os gêneros da esfera profissional e acadêmica, a exemplo de memorando, resumo, comunicado à imprensa, currículo, carta de apresentação, solicitação de estágio, relatório de estágio, aparecem no LDP do EM (2) apenas na seção específica de escrita.

Esta análise também apontou que o LDP do EM (1) priorizou, para a escrita, os gêneros da esfera jornalística e acadêmica. Por isso, o *domínio social de comunicação* argumentativo predominou, ao passo que o LDP do EM (2) priorizou os da esfera profissional. Por isso, os domínios sociais de comunicação “relatar” e “expor” se destacaram. Tal análise ainda apontou que as duas coleções didáticas priorizam o ensino da Literatura, visto ser um dos compromissos do Ensino Médio, como aqui mencionado. Embora o LDP do EM (2) tenha apresentado uma maior variedade de gêneros do que o LDP do EM (1), também atendeu de forma mínima às indicações de gêneros prescritas pelas OTMs (2008), visto que

esse documento traz para o ensino da leitura uma maior variedade de esferas de troca social (midiática, literária, política, acadêmica, publicitária e digital), como aqui demonstrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui empreendida demonstrou que o ensino da leitura dos gêneros textuais nos LDP do EM analisados representa para o aluno-leitor uma atividade artificial, porquanto os textos, ao serem didatizados, perdem a sua *responsividade ativa* com outros discursos na rede enunciativa da comunicação. Apesar de algumas atividades manterem diálogo com outros gêneros de mesma época ou de épocas diferentes, pôde-se observar que tais diálogos ficaram comprometidos pelo estudo frequente de fragmentos descontextualizados ou pela ausência de uma relação sócio-histórica entre os gêneros e as atividades. Tais questões foram verificadas nas duas coleções didáticas.

Como os gêneros que se destacaram foram os da esfera literária, observou-se que, na coleção didática **Português: linguagens**, as atividades priorizaram o estudo dos gêneros a partir de fenômenos da linguagem poética (versos, rimas, efeitos advindos de disposições sintáticas, figurações, por exemplo) e do possível estabelecimento de relações entre as especificidades de linguagem e temática de gêneros de épocas e autores diferentes. Entretanto, como aqui demonstrado, a relação dialógica dos gêneros com o seu momento sócio-histórico de produção não se verificou, visto que as atividades trouxeram gêneros sem situá-los devidamente no seu espaço-tempo de produção e sem apontar a sua responsividade ativa com outros enunciados.

Para que esses gêneros pudessem representar para o aluno-leitor um enunciado que responde a outros – tanto do seu tempo como de outros –, o momento sócio-histórico dos textos teria que ser devidamente explorado nas atividades, além de priorizá-los sem cortes, pois, ao se trazerem fragmentos, a compreensão fica comprometida. Por isso, verificou-se que essa coleção didática, apesar de ser a que mais se aproximou das competências da BCC-PE (2008), demonstrou que os gêneros, ao serem didatizados, quando a proposta é o estudo da leitura, perdem a sua relação com a realidade, tornando-se, por assim dizer, apenas gêneros a aprender.

A coleção **Português, Maia**, por sua vez, ao direcionar o ensino da leitura à luz da concepção de ensino como *Comunicação e Expressão*, prioriza o ensino do gênero como motivo para a extração de informação. Não se percebe, nessa coleção, uma proposta

diferenciada para o ensino do texto literário. Além disso, observa-se que, nessa coleção didática, as atividades priorizam a extração de informações, sendo muitas delas questões de cópias. Por isso, podemos afirmar que se tratou de uma simulação da leitura.

Nas duas coleções didáticas, o ensino da leitura voltou-se especificamente para os gêneros da esfera literária, o que comprova o compromisso dos LDP do EM no ensino da literatura, como aqui mencionado. Na coleção didática **Português: linguagens**, a prioridade foi para o ensino da literatura através dos clássicos em língua portuguesa. Essa coleção mostrou-se com traços da tradição de ensino pautados nos padrões da poética e da retórica aristotélicas, visto que o estudo formal dos gêneros apresentou-se prioritário em todas as atividades. Quanto à coleção **Português, Maia**, verificou-se a preferência por contos e crônica. Neste material didático, o estudo do gênero inseriu-se em uma concepção de texto como artefato monológico para a decodificação de informações.

Tal análise apontou ainda que os gêneros, quando didatizados, tornam-se, de certa forma, atividades escolares em que o aluno só vai encontrar o motivo da leitura quando for responder às questões propostas para estudo. Além disso, o que consideramos mais problemático é que os gêneros muitas vezes não são estudados na sua especificidade constitutiva. O LD **Português: linguagens**, por exemplo, trouxe cartum, fragmento de um sermão de Padre Antônio Vieira, poesia e obra de arte para o estudo do Barroco. Entretanto, tais gêneros serviram mais como ilustração do que como uma proposta significativa de estudo. O LD **Português, Maia**, por seu turno, não desenvolveu suas atividades de modo que os textos pudessem ser considerados como gêneros, visto que serviram em todas as atividades para a identificação/extração de informações, palavras, ideias e sentidos.

Quando temos como parâmetro as competências em leitura prescritas pela Base Curricular Comum para a Rede Pública de Ensino de Pernambuco (BCC-PE-2008), contata-se que as atividades do LDP do EM (1) trouxeram pressupostas todas as competências listadas no quadro 4. Entretanto, poucas foram atendidas satisfatoriamente, devido, como aqui por diversas vezes mencionado, à falta de articulação entre o gênero e o seu contexto de produção, pois, apesar de essa obra trazer o contexto histórico dos momentos literários, não se perceberam, nas atividades, tais relações, visto que elas buscaram atender às questões formais ou linguísticas dos gêneros.

Dessa forma, as obras não consideram os gêneros como enunciados que respondem a outros na trama enunciativa da interação verbal, visto que os gêneros não são apenas representações culturais de uma época, mas, sobretudo, atividades sociais. Outra questão

observada, no LDP do EM (1), diz respeito à presença constante de fragmentos de textos literários para a comparação de características da linguagem ou de fenômenos linguísticos. Entretanto, esses fragmentos, da forma como foram apresentados, não trouxeram sentidos enunciativos para o aluno-leitor, representando meros *pretextos* para o estudo da Literatura.

Contudo, observou-se que as atividades, no LDP do EM (1), buscaram contemplar o estudo do gênero literário na sua singularidade, uma vez que trouxeram para a reflexão os fenômenos dos gêneros da esfera literária (figurações, estudo de personagens, tempos cronológico e psicológico, ponto de vista do narrador, os sentidos constitutivos da linguagem literária, por exemplo). Por isso, consideramos que essa coleção didática, além de ser a que mais se aproximou das competências da BCC-PE (2008), foi a que melhor direcionou o ensino do texto literário.

O LDP do EM (2), por seu turno, foi o que mais se distanciou de tais competências, visto que os textos serviram como proposta de decodificação, não se observando o tratamento do texto literário como gênero. Além de trazer pressupostas poucas competências da BCC-PE (2008), não atendeu de forma satisfatória a nenhuma delas. Por isso, reafirmamos que o ensino da leitura, nessa coleção didática, apresentou-se como uma simulação. Fica confirmada, então, a nossa hipótese no que diz respeito ao tratamento inadequado dado pelo LDP ao ensino da leitura. Além disso, se levarmos em consideração os resultados (demonstrados nesta pesquisa na tabela 1), alcançados pela escola Santos Cosme e Damião, veremos que em 2008 a diferença da média na proficiência leitora dos alunos do Ensino Médio, aferida pelo Saepe, quando se teve como parâmetro a média alcançada por Pernambuco, foi de **-4,31**, resultado que, de certa forma, foi influenciado pelo LD **Português: linguagens**. Ao passo que, em 2011, a diferença aumentou para **-9,38**, demonstrando ser a mais problemática de todas as edições, o que nos leva de certa forma à confirmação da influência do LD **Português, Maia**, em tal resultado.

Como se viu, as propostas de leitura e compreensão de textos constantes dos livros que constituíram o *corpus* desta pesquisa estão em desacordo com as competências previstas pela BCC (documento que orienta a elaboração da prova do Saepe). Sabe-se que o livro didático é, muitas vezes, o único material de que o professor faz uso em sua prática, o que significa que o baixo desempenho dos alunos no referido exame, longe de constituir um fato isolado, tem direta relação com o material adotado pela escola.

Nesse cenário, urge que os professores tenham subsídios para escolher obras que estejam em consonância com os documentos oficiais que orientam o ensino em sua região, no

caso de Pernambuco, a BCC-PE. Longe de querermos propor uma solução simplista para o problema (porquanto temos consciência de sua complexidade), queremos enfatizar a importância na seleção do material didático que melhor contemple as competências básicas em leitura descritas pela BCC-PE.

Pode-se dizer, em suma, que esta pesquisa buscou desvelar até que ponto o LDP pode ser um agente privilegiado na sala de aula, e até que ponto faz-se necessária a participação do professor no ensino da leitura. Pode-se ainda dizer que os professores e os alunos devem ser os agentes privilegiados na interação na sala de aula, para que o LD não passe a assumir a função de principal porta-voz, visto que os textos, sobretudo os literários, são suscetíveis a estudos amplos, como aqui demonstrados.

Queremos deixar claro que não somos contra o uso do LDP para o ensino da leitura na sala de aula, principalmente quando estamos inseridos em uma realidade em que muitos professores da Educação Básica, além de dispor de pouco tempo para o planejamento das aulas, dispõem de recursos mínimos para o ensino. Além disso, como é sabido, tal problemática ainda perpassa pela sua formação. Na verdade, o que quisemos demonstrar, nesta pesquisa, é que o LD sozinho não tem condições de atender às exigências postas nos documentos que orientam a educação brasileira, mais especificamente de Pernambuco.

Além disso, quando o assunto é o ensino dos gêneros, como prática social, o estudo deles apenas para responder a exercícios escolares faz com que eles passem a representar para o aluno-leitor um artefato monológico, sem função social com o seu contexto de realização, cortando-se, por assim dizer, o seu fio discursivo com a realidade. Diante disso, sabemos que esta pesquisa não se esgota aqui, por isso, as demais questões de pesquisa precisam ser respondidas em uma proposta mais ampla de estudo, como aqui mencionado, dentre as quais podemos citar: como o Saepe mobiliza as competências do eixo de leitura e compreensão prescritas pelo Currículo de Pernambuco? Que tipo de leitor está nessa avaliação pressuposto? Que gêneros são trazidos nessa avaliação? Como os gêneros textuais são nela abordados? O que mudou no direcionamento teórico-metodológico desde a primeira avaliação do Saepe, ocorrida em 2008, até os dias atuais?

Por fim, ao se apoiar na concepção de língua/linguagem como interação sociodiscursiva, este trabalho defende a leitura como atividade colaborativa e entremeada de vozes que constituem os diferentes gêneros, fazendo-os eventos complexos e, sobretudo, atividades sociais. Dessa forma, faz-se necessário que os autores dos LDP direcionem o ensino do gênero textual nas suas singularidades constitutivas e estabeleçam, mesmo que

minimamente, a relação dos gêneros didatizados com o seu momento sócio-histórico e cultural de realização, para que o seu fio discursivo não seja totalmente cortado da teia enunciativa que engendra a dialogicidade (constitutiva de todos os gêneros), visto que os enunciados não são indiferentes uns dos outros, pelo contrário, conhecem-se, complementam-se e tecem uns com os outros o bordado enunciativo da comunicação.

REFERÊNCIAS

- ALIGHIERI, Dante. **Da linguagem Vulgar**. Trad. Paulo Costa Galvão. Editora: e Books Brasil, p. 45-91.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: Angela Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 62-74.
- ARISTÓTELES. **A poética de Aristóteles**. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2003.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec, 1993, p. 71-153.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 279-326.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. – 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 23-33.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: Angela Paiva Dionízio, Maria Auxiliadora Bezerra (orgs). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 35-47.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 246-272.
- BRAIT, Beth. Estilo. In: Beth Brait (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 79-101.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**, 1999.
- BRASIL, **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 21/03/2013
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Alegre: Porto, 1994, p. 111-133.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. A atividade de linguagem em relação à língua- homenagem a Ferdinand de Saussure. In: Ana Maria de Mattos Guimarães, Anna Rachel Machado, Antônia Coutinho (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p. 19-41.

BRONCKART, Jean-Paul. Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier, **Texto!**, v. 13, n. 1/2, 2008. Disponível em: <<http://www.revue-texto.net/?index.php?=86>> Acesso em: 27/09/2013.

CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **História da Linguística**. 7ª. ed., Petrópolis RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: Márcia Abreu (org.) **Leitura História e História da Leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 1999, p. 19-31.

CHARTIER, Roger. Historia del libro e historia de La lectura. In. **El mundo como representación**. Barcelona: Gedisa, 1996, p. 105-162.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

DOMINIQUE, Maigneueau. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: Ana Maria de Mattos Guimarães, Anna Rachel Machado, Antônia Coutinho (orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p. 43-50.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed. 2009, p. 21-58

FIORIN, José Luiz. **As Astúcias da Enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 2ª. Ed. São Paulo: Ática, 2010, p. 09-58.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREITAG, Barbara, MOTTA, Rodrigues Valeria e COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília, INEP/REDC, 1987. Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 10/05/2013.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, set./dez., 2004, p. 549-566. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 01/03/2013.

GERALDI, J. W (org.). **O texto na sala de aula.** 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4ª. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2003, p. 83-180.

ILARI, Rodolfo, BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos, a língua que falamos. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 60-69.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, Angela. Abordagens da leitura. **Scripta.** Belo Horizonte, v.7, n. 14, p. 13-22, 1º. sem. 2004b. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf>. Acesso em: 05/10/2013.

KLEIMAN, Angela. **Leitura:** ensino e pesquisa. 4ª. ed. São Paulo: Pontes, 2011, p. 7-37, 151-191.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993, p. 52-65.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita:** livro e literatura no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 127-149.

MARCUSCHI, Beth. Algumas reflexões sobre o texto texto e o texto escolar. In Antônio Carlos Xavier (org.). **O texto na escola:** produção, leitura e avaliação. Recife: Autor, 2007, p. 33-48.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Angela Paiva Dionísio; Anna Rachel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino.** São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKY, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Siebeneicher Brito (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. 200, p. 17-51.

MICHELETTI, Guaraciaba. A leitura como construção do texto e construção do real. In: Lúgia Chiappini (org.). **Leitura e construção do real:** o lugar da poesia e da ficção. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 15-19.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PERINI, Mário A. Pelos caminhos da perplexidade: uma receita para ler sem entender. In: Hugo Mari, Ivete Walty, Zélia Versiani (orgs.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005, p. 33-45.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa**. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações Teórico- Metodológicas - Ensino Médio**. Disponível em: < <http://www.educacao.pe.gov.br> > Acesso em: 02/07/2013.

PLATÃO. **Cartas**. Lisboa: Estampa, 2002.

PLATÃO. **Fedro**. São Paulo: Martim Claret, 2004.

POSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In: Valdir Heitor Barzotto (org.). **Estado de leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999, p. 169-178.

POSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 183-210.

POSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. (2000). **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese de doutoramento. Campinas: IEL/UNICAMP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 18/07/2013.

RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. **Questões de dialogismo: o discurso científico, o eu e os outros**. Recife: Universitária da UFPE, 2010.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: I. Signorini (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 73-108.

ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e Colaboradores. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: mercado das Letras, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand *et all*. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 79-89.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: Marildes Marinho (org.). **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras. 2001, p. 31-76

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

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Vol. 5(2): 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>> Acesso em: 26/09/2013.

V.N. Voloshinov/M.M. Bakhtin. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1976, p. 1-16.

VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Edusp, 19984.

AS COLEÇÕES DIDÁTICAS:

CEREJA, William Roberto e COCHAR, Thereza Magalhães. **Português**: linguagens. Volume único. São Paulo: Ática, 2003.

MAIA, João Domingues. **Português**: volume único. São Paulo: Ática, 2005.