



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

ROSINÉLIO RODRIGUES DA TRINDADE

**REPRESENTAÇÕES DE LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR**

Belém-Pa
Outubro/2012

ROSINÉLIO RODRIGUES DA TRINDADE

**REPRESENTAÇÕES DE LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de pesquisa Estudos Linguísticos, área de concentração Ensino Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

Belém-Pa
Outubro/2012

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rosinélio Rodrigues da Trindade

Representações de leitura do livro didático de português do ensino fundamental maior.

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa Ensino Aprendizagem de Línguas.

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em: 11 de outubro de 2012.

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild - Presidente da Banca e Orientador

Instituição: Universidade Federal do Pará Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus filhos

**Glaucy Camili e Raul Guilherme
(o Guigui)**

por existirem;

Á minha nobre esposa

Gilmara Prestes pelo amor e pela
dedicação.

Aos meus pais (meus heróis) e meus
irmãos (as raízes que me
sustentam).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus pela graça da vida e o dom de escrever. Nele me renovo e me fortaleço na fé que me move;

À Gilmara Prestes pelo companheirismo e pelo apoio incondicional que tem me dedicado nos desafios de nossas vidas. Em seu envolvimento as dificuldades tornam-se desafio;

Aos meus pais, meus exemplos de vida. Pela criação que me deram, pelos valores que me ensinaram e pelo amor que sempre me dedicaram;

Aos meus irmãos: Paulinho, Simone, Cleisiane, Adriane e Rafael. Pelas boas lembranças de nossas infâncias e pelas honrosas companhias que tive de vocês nos momentos de fraquezas e de alegrias da vida;

Ao Professor Dr Thomas Massao Fairchild, orientador e acima de tudo amigo. Pela oportunidade de aprender com sua humildade; pela forma como conduziu nossas orientações e principalmente pela compreensão que teve comigo durante a vivência da nossa pesquisa.

A todos os professores do curso de mestrado em Letras da UFPA (Sidney Facundes, Fátima Pessoa, Miryan Cunha, Eulália Toscano e Sandoval Gomes-Santos) pelos momentos de pesquisa e reflexões epistemológicas que proporcionaram durante o curso;

A todos os colegas do curso em especial a Aline Rodrigues e a Leila Sodré, por tudo que aprendi com vocês, principalmente a ser um ser humano melhor a cada dia. Um saudoso abraço!

À coordenação do curso nas pessoas: do professor Silvio Holanda (ex-coordenador), Professoras Marília (atual coordenadora do curso) e do meu grande amigo Eduardo Brito (secretário acadêmico) pela cumplicidade;

Ao Professor Jose Carlos Cunha e a Professora Germana Sales (membros da banca de qualificação) pelas leituras rigorosas e sensatas que fizeram da minha pesquisa e pelas significativas contribuições proporcionadas.

“o discurso reencontra o discurso do outro em todos os caminhos que levam a seu objeto e um não pode não entrar em relação viva e intensa com o outro”

Todorov (1981)

RESUMO

Nesta pesquisa toma-se o livro didático de português como objeto de pesquisa em vista de uma indagação norteadora: *O que faz de um livro, um livro didático?* Essa pergunta, que a princípio nos causou uma impressão de obviedade, pela opacidade de aspectos singulares à constituição do material, acabou por nos revelar que o livro didático é um objeto multifacetado e complexo, que se situa num campo recente da pesquisa acadêmica. Dentre tantas possibilidades de situar o livro didático no contexto das inquietações humanas, duas se apresentam nesta pesquisa como possibilidade de pensá-lo a partir de um campo próprio de investigação: (i) a que parte da compreensão do livro didático enquanto objeto portador de uma materialidade e uma visualidade, onde elementos como tipografia, espaços de diagramação, uso de cores, escolha de imagens, entre tantos outros, participam do processo de leitura tanto quanto o texto verbal linguisticamente constituído, e (ii) a que toma o livro como objeto portador de uma materialidade textual-discursiva na qual ele responde a muitos lugares e interesses, muitas vezes contraditórios, na tentativa de satisfazer algumas expectativas que ele representa. Neste sentido, podemos pensar que a fabricação do material visa em princípio a um projeto didático – em razão do qual se criam representações de leitura – como também fazer dele importante produto de um mercado promissor e rentável. Essa constatação nos faz pensar no livro como um objeto, atualmente, muito mais de consumo/distribuição do que material de apoio do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa. A pesquisa caminha sobre o “chão” da Análise de Discurso de linha francesa, baseando-se nas ideias de autores como Pêcheux, Maingueneau, Possenti, Authier-Revuz; da história da leitura e do livro, com base em Chartier, Fairchild, Choppin, Freitag et al; Oliveira et al entre outros. O corpus da pesquisa constitui-se de uma coleção de livros didáticos de português (séries finais do Ensino Fundamental) que foi a mais escolhida no último PNLD/2011 pelas escolas urbanas do município de Cametá/Pará; caderno de campo com relato de experiências e questionário de perguntas abertas sobre o processo de escolha do livro didático de portuguesa naquelas escolas.

Palavras-chave: livro didático de português, representações de leitura, ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

ABSTRACT

In this research, we take the Portuguese textbook as an object of research and guide our work by the question: *What makes a book be a textbook?* Such question, which at first may seem obvious, due to the opacity of the unique aspects that take part in said materials' constitution, revealed that the textbook is a multifaceted and complex object situated in a new field of academic research. Among many possibilities of inserting the textbook in the context of human concerns, there are two that are introduced in that research as possibilities to think about it as object of its own field of research: (i) the one which begins from the comprehension of the textbook as an object that bears materiality and visibility, where elements such as typography, diagramation, use of colors, choice of images, among many others, participate in the reading process as much as the linguistically constituted verbal text, and (ii) the one which considers the book as object that bears a textual-discursive materiality by means of which it responds to many places and interests which are often contradictory, as far as it tries to satisfy different expectations laid upon it. In this sense, we consider that the production of textbooks firstly aims at a didactic project – due to which are created representations of reading – but also makes it an important product of a promising market and very profitable as well. This leads us to believe that the textbook functions mainly as an object of consumption/distribution instead a support to the teaching and learning of Portuguese. The research follows on the theories of Discourse Analysis of French tradition, considering the ideas of authors such as Pêcheux, Maingueneau, Possenti, Authier-Revuz; of the history of reading based on Chartier, Fairchild, Choppin, Freitag et al, Oliveira et al among others. The research corpus comprises a collection of Portuguese textbooks (for the final grades of elementary school) collected from the last PNLD (“Plano Nacional do Livro Didático”, Textbook National Plan)/2011 which was chosen by most of the urban schools in the municipality of Cametá/Pará; field notes with the report of research experiences; and a questionnaire of open questions on the process of choice of the textbook of Portuguese in those schools.

Keywords: Portuguese textbook, representations of reading, teaching and learning of Portuguese.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPITULO 1	
DA CONCISA HISTÓRIA AO PAPEL.....	17
1.1 O Livro Didático em nosso contexto histórico.....	18
1.2 O Programa Nacional do Livro Didático.....	23
1.3 Um discurso sobre o Livro Didático hoje.....	28
1.4 O Livro Didático Como Objeto de Pesquisa	32
CAPITULO 2	
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS DA PESQUISA	36
2.1. A Análise do Discurso: noções pré-liminares	36
2.1.1 A heterogeneidade do discurso.....	40
2.1.2 O Interdiscurso e as condições do dizer	42
2.2. O lugar e a relação com a história da leitura	47
2.2.1 Formas e sentidos do objeto escrito na relação com a leitura	49
CAPITULO 3	
AS MÚLTIPLAS FACES DE UM ÚNICO OBJETO	53
3.1 Perspectivas de abordagem em torno do Livro didático.....	53
3.1.1 A Função Pedagógica: o livro pensado como componente indispensável de um processo de ensino e de aprendizagem.....	54
3.1.2 A Função Política e Ideológica: o livro como um produto da iniciativa governamental e do mercado editorial.	57
3.1.3 A Materialidade Física: o livro como portador de uma materialidade e uma visualidade conjugada em seu projeto didático.....	59
3.1.4 A Materialidade Textual-discursiva: o livro como objeto dotado de uma materialidade textual-discursiva onde se interiorizam discurso e expectativas criadas em torno do material.	61
3.2 O livro Didático em termos de especificidade material	63
3.2.1 Apresentação da coleção	63

3.2.2 Os projetos visuais e as estruturas de capa.....	72
3.2.3 O papel das cores na estrutura da coleção.....	79
3.2.3.1 A interação de cores como ponto de ancoragem nas seções e subseções didáticas.....	80
3.2.3.2 A interação de cores como delimitação de espaços na estrutura das seções didáticas.....	83
3.2.4 O uso de imagens na estrutura do livro.....	86
3.3 O Livro Didático em termos de materialidade discursiva.....	93
3.3.1 A representação do Outro na leitura do LDP.....	94
3.3.1.1 Imagens presentes no livro que se direcionam a instâncias do Governo.....	98
3.3.1.2 Imagens presentes no livro que se direcionam a instâncias de Pesquisa Acadêmica.....	103
3.3.1.3 Imagens presentes no livro que se direcionam ao Professor.....	111
3.3.1.4 Imagens presentes no livro que se direcionam ao Aluno.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
ANEXOS.....	133

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem suas bases de investigação direcionada a um campo de pesquisa onde o livro didático e as edições didáticas estão em pleno centro de cogitação. Os interesses por esse campo são recentes; segundo Alan Choppin, há apenas trinta anos ele inexistia na maior parte dos países. Foi mais precisamente a partir dos anos 1970 que ele cresceu significativamente.

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. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países, e seria pouco realista pretender traçar um estado da arte exaustivo sobre o que foi feito e escrito e, mais ainda, do que se pesquisa e se escreve atualmente pelo mundo. (CHOPPIN, 2004, p. 549)

Segundo o mesmo autor – a nível mundial – tradicionalmente as pesquisas que se desdobraram sobre os livros e as edições didáticas, no curto espaço de sua trajetória, quase sempre estiveram dotadas de um caráter meramente avaliativo, onde o livro didático é tomado muitas vezes apenas como um documento histórico igual a qualquer outro em busca de informações estranhas a ele próprio. Nesse tipo de investigação, vale ressaltar, não se é tomado o livro didático como objeto de investigação em si mesmo, constituindo um campo a ser explorado, mas como porta de entrada para o desenvolvimento de outros campos de interesses que se desenvolveram em seu entorno.

Ao tomarmos como referência as pesquisas de Choppin (2004), Chartier (1998), (1992), Moraes (2010), Bunzen (2009), dentre tantos outros autores, sobre o que tem se dito e escrito sobre os livros didáticos na atualidade, propusemos exercitar um olhar sobre os livros didáticos que possa concebê-los como objeto próprio de investigação, que se move em terreno próprio, envolve muitos agentes em seu processo de produção/distribuição/utilização e que, por isso mesmo, constitui um objeto multifacetado e de difícil delimitação. As investidas em compreender *o que torna um livro, um livro didático?* levou-nos a pensá-lo, inicialmente a partir de diferentes aspectos: dimensão pedagógica; dimensão política, materialidade física e materialidade textual-discursiva. Sendo que as duas últimas, por se revelarem de maior importância para este trabalho, constituem nosso foco de interesse e, por conseguinte, receberam tratamento detalhado.

i Os caminhos da pesquisa

A pesquisa sobre representações de leitura do livro didático de português surgiu de vários questionamentos que vêm me acompanhando ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional (como aluno de graduação e especialização, professor de educação básica, suporte pedagógico e agora, e ultimamente no curso de mestrado), mas principalmente quando em 2008 fui aprovado em processo simplificado para assumir a função de professor substituto na Universidade Federal do Pará – Campus de Cametá, na disciplina Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa. Ao ministrar essa disciplina, tive a oportunidade de realizar junto aos discentes da graduação em Letras várias pesquisas e seminários temáticos nos quais o livro didático de português sempre aparecia como uma questão não resolvida, principalmente no que dizia respeito ao seu papel e função no contexto escolar.

Os delineamentos sobre as representações de leitura que o livro carrega vieram a se firmar recentemente, no desenvolvimento do curso de mestrado, quando, em pesquisa realizada no início do ano letivo de 2011 em todas as escolas urbanas do município de Cametá¹, que oferecem fundamental maior (de 6º a 9º ano), atestamos que mais de 50% dessas escolas optaram pela escolha de uma mesma coleção de didáticos de língua portuguesa no último PNLD/2011, a coleção: *Português linguagens* de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, 5ª edição reformulada, ano 2009. De início, esses dados nos causaram inúmeras indagações, mas uma era quase que preponderante dentre as demais: *por que o consenso na escolha de uma mesma coleção por mais da metade das escolas da rede municipal?* E que certamente foi-nos levado a outras: *o que essa coleção significa para o professor a ponto de o tocar profundamente? O que se leu nessa coleção que se revelou tão importante enquanto material de apoio pedagógico do professor?*

A princípio perseguiu-se a hipótese de que essas respostas poderiam ser buscadas na imagem do professor, no seu olhar individual sobre o livro. Então, voltamos às escolas e entrevistamos os supervisores escolares – responsáveis por realizarem juntamente com os professores o processo de escolha das coleções recomendadas pelo MEC – a fim de resgatar, nas falas desse sujeito, os desdobramentos do processo que culminaram nas indicações das

¹ Cametá está situado na margem esquerda do Rio Tocantins, a 146 Km aproximadamente, em linha reta, da capital do Estado do Pará: Belém. Seu espaço físico é de 3.081 Km² e uma população de 120.896 habitantes, de acordo com o Censo de 2010 do IBGE.

coleções e os critérios mais solicitados. Os relatos colhidos nestas entrevistas (que foram gravadas em áudio) aos poucos foram nos revelando pormenores dos processos de escolha do livro e os maiores anseios dos professores, que divergiam em pouca coisa de uma escola para outra. No geral o desenvolvimento do processo e os critérios de escolha giraram entorno dos seguintes pontos, assim sintetizados por nós:

i.1 No que diz respeito ao processo de organização da escolha nas escolas:

1. Os professores não têm habito de utilizarem como subsídio da escolha o guia do PNLD, documento que contém as resenhas das obras avaliadas e recomendadas pela SEEB/MEC;
2. Cada escola, de modo geral, realiza seu processo de escolha em conjunto com todos seus professores (organizados por área de conhecimento), acompanhado da equipe pedagógica da escola, mas alegam que o tempo para tal é insuficiente, chegando, em algumas escolas, a meio período de um turno letivo;
3. As coleções que efetivamente entram no processo de escolha são restritas àquelas que algumas poucas editoras deixam nas escolas, ou seja, cria-se certa concorrência entre meia dúzia de editoras que tem potencial para custear e disponibilizar amostras das suas coleções às escolas.

i.2 No que diz respeito aos critérios e anseios dos professores:

1. O livro tinha que trazer propostas de trabalho com texto, de preferência curtos e simples;
2. O livro tinha que trazer propostas de trabalho com gêneros textuais diversos;
3. Tinha que abordar também aspectos gramaticais de forma dinâmica e contextualizados;
4. Tinha que ser de fácil manuseio: cada coisa em seu lugar, divisão estanques;
5. A proposta pedagógica do livro tinha que se aproximar da proposta pedagógica da escola – principalmente no que diz respeito à seleção de conteúdos de ensino (gramática normativa);
6. Era importante, também, que o livro fosse ilustrado com muitas imagens, gravuras, para atrair a atenção do aluno e motivar sua adesão à leitura e ao uso do livro;

Após realizarmos as entrevistas seguidas de anotações em cadernos de bordo, e analisarmos atentamente os relatos e os anseios dos professores colocados pelos supervisores

como uma escuta pura, percebemos que os dizeres sobre os quais essa escuta se apoiava oscilavam num jogo de imagens, no qual o professor se colocava como um eu em relação ao livro e este como um tu em relação aquele. Esse jogo de imagens, baseado nas formações imaginárias de Pêcheux², nos possibilitou perceber que do lugar de onde o professor se projeta para falar sobre o livro ele se sustenta por um discurso refletido pelo próprio livro – de que o professor de escola pública é mal pago, não tem reconhecimento, é sobrecarregado de trabalho e que por isso não tem tempo para pesquisar seus próprios textos, elaborar sua própria aula, criar/inventar formas dinâmicas de trabalhar com a gramática de acordo com o nível de desempenho da turma etc., daí a importância de um livro didático que possa preencher essas deficiências das quais o lugar discursivo do professor é constituído.

A partir desse momento, começamos a cultivar a ideia de que, sendo o livro didático portador de um discurso reprodutor de fragilidades da formação docente, construída à imagem e semelhança de seu outro, a representação de leitura que ele carrega é a representação de algo que nos falta enquanto profissional, que nos torna fragmentados, na ausência de um material de apoio. A partir de então, entendeu-se oportuno redirecionar o olhar sobre as representações de leitura do livro didático de português a dois movimentos particulares, tendo agora o próprio livro didático como objeto de investigação e não mais o olhar individual do professor:

- ✓ Um movimento de leitura voltado ao entendimento de sua materialidade física e empírica: como é que ele se define em termos de organização interna e externa (seleção de textos, imagens, gêneros textuais, conteúdos gramaticais, cores, fontes, layouts, etc...) de modo a se constituir um livro didático de língua portuguesa;
- ✓ Um outro movimento de leitura voltado ao entendimento de sua materialidade discursiva. Sendo o livro portador de muitos discursos, advindos de muitos lugares, como é que esses discursos se equacionam em suas propostas didático-pedagógicas em um momento histórico em que os problemas da educação nacional não se justificam apenas pela carência de profissionais e o discurso da falta de formação não se sustenta.

São essas questões que orientaram nossas discussões nos capítulos e subcapítulos do presente estudo.

² Cf. Pêcheux (1988).

ii Organização do trabalho

O corpo do trabalho está dividido em três grandes capítulos (subcapítulos e tópicos adicionais). A expectativa é que ao longo desse trajeto os argumentos desenvolvidos contemplem questões abrangentes como aspectos que remetem a contextualizações históricas, desenvolvimento teórico-metodológico, objeto de investigação da pesquisa e análise de dados.

Dessa forma, no primeiro capítulo, os argumentos desenvolvidos contornam questões de natureza histórica, ideológica, econômicas e epistemológicas em torno do objeto que tomamos para análise, o livro didático de português. Nessa perspectiva, portanto, levantamos questionamentos como:

- O trajeto do livro didático no cenário nacional: políticas de ações governamentais e de mercado em torno do livro;
- Modo de compreensão e produção de discursos sobre o livro didático na atualidade;
- O livro didático como objeto de pesquisa na atualidade.

O desenvolvimento desse capítulo, além de nos proporcionar uma aproximação do objeto estudado, servirá de base para os demais argumentos desenvolvidos ao longo dos demais capítulos. O capítulo segundo desenvolve-se sob a perspectiva das razões teóricas e metodológicas que dão sentidos aos dizeres dos quais se lança mão na tentativa de atribuir um valor de verdade à pesquisa. Dessa forma, dialogamos, particularmente, com duas tendências teóricas: Análise do Discurso de linha francesa, quando se busca na materialidade linguístico-discursiva do livro, motivações sócio-históricas de representação do objeto da língua, da imagem do docente e da representação de escola; e com a história da leitura, quando se busca na materialidade e visualidade do objeto, as determinações históricas e que o alçam a objeto de leitura numa determinada comunidade de leitora. No terceiro capítulo, cujo tema alude à complexidade do objeto e suas múltiplas faces (a possibilidade de se olhar para o livro didático de muitos lugares diferentes), o objetivo que se persegue é focar a análise sob dois aspectos fundamentais: a sua materialidade física e sua materialidade textual-discursiva. Sob a ótica desses dois pontos de vista particulares, adentraremos num campo de investigação em que os aspectos que compõem seu projeto gráfico (desde a fabricação das capas às escolhas dos textos e das imagens que compõe sua proposta didática) e textual-discursivo (os efeitos de

sentidos gerados na elaboração da estrutura linguística do livro) ganham dimensões de grande interesse, por buscar no próprio livro as determinações que o constituem enquanto material de apoio ao trabalho do docente.

CAPÍTULO 1 DA CONCISA HISTÓRIA AO PAPEL

Ao nos propormos traçar uma discussão em torno do livro didático de língua portuguesa (doravante LDP) e de suas representações de leitura, algo de incomum (estranho) nos acontece em vista de certas obviedades que o tema reflete nos dias atuais, ao ponto de nos transpor para um terreno de incertezas e descrenças. O livro didático é um tema que carrega historicamente na bagagem “ideias positivas” (ideologicamente criadas pelo Estado), desde seu aparecimento na década de 30 (enquanto medida governamental para melhoria do ensino público, através do decreto-lei nº 1006 de 30/12/1938³), passando na década de 60 e 70 à material de subsídio pedagógico para atender demandas sociais emergentes na escola pública brasileira, e atualmente é tido como único suporte de letramento a que muitos estudantes têm de acesso na aprendizagem da escrita e da leitura. Diante dessas e outras ideias que nos foram colocadas durante o longo período em que o convívio com o livro didático foi se consolidando, uma projeção de livro didático, de escola, de professor e de aluno também se firmou de modo que o discurso que se tornou denominador comum em torno do tema não nos dá possibilidade de dizer quem somos na ausência do livro didático, e o que ele nos faz ser na sua presença. Esse percurso nos leva a pensar que a aparente obviedade do objeto é uma construção histórica que torna opacos certos aspectos merecedores de maior análise. Partimos, portanto, de uma indagação sobre esse óbvio: o que existe no livro didático de português que o faz ser o que é?

Neste primeiro capítulo, pretendemos apresentar algumas reflexões sobre o livro didático no contexto nacional de ensino, as políticas governamentais que giram em torno do material, os discurso que sustentam sua venda e utilização e como ele pode ser tomado como objeto de investigação, atualmente. Num primeiro momento, nossa atenção se volta ao contexto histórico de surgimento, desdobramentos e caminhos que os livros didáticos percorreram até chegarem aos nossos dias atuais. É importante frisar que não se trata somente de percorrer a história nacional em busca de caminhos percorridos pelo LDP, mas de tentar desencantar alguma coisa que se colocou no início da existência desses materiais e que se perpetua através dos tempos e que de alguma forma permanece esquecido em algum lugar não-tocado, não-sabido. Em seguida prosseguiremos com uma reflexão crítica sobre o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e sua importância para o mercado editorial.

³ “A primeira medida de legislar e controlar o livro didático foi recebida com algumas manifestações de aplauso” (OLIVEIRA et al, 1984, p. 31).

Assim, questões como: O que na verdade constitui “escolha” para o PNLD? Quem escolhe o livro didático que deve compor o conjunto pedagógico da escola? Que importância tem o livro didático para o mercado editorial brasileiro? Serão trazidas à discussão. Num terceiro momento, a problemática gira em torno dos discursos que sustentam o livro didático, enquanto engrenagem fundamental da máquina escolar e que o colocam, ainda, em posição de superioridade perante o professor. Esses discursos acabam por revelar a imagem que o livro projeta de si para o professor e deste em relação àquele. Por fim, finalizamos o capítulo adentrando num campo de discussão que aponta para algumas perspectivas atuais de pesquisas, onde os livros e as edições didáticas deixam de ser personagens da história, para serem objetos historiados, que assumem uma posição de destaque – objeto complexo – como produto fabricado para fins específicos, distribuído e utilizado em contextos particulares, em função de certos usos e avaliado em prol de uma promessa pedagógica para o ensino como um todo e em particular da língua portuguesa.

1.1 O Livro Didático em nosso contexto histórico

A inserção do livro escolar, livro texto, livro didático, compêndio escolar⁴ (entre outras tantas denominações) no cenário da educação nacional não constitui um acontecimento gratuito – atributo de um conjunto de leis, decretos e medidas do Estado para melhoria do ensino público apenas – mas estreita uma relação, principalmente, com o momento social e histórico da educação de um país e com valores ideológicos que se buscam numa sociedade em mudança como a nossa. Segundo Freitag et al (1989, p. 11), “Essa história da seriação de leis e decretos somente passam a ter sentido quando interpretados a luz de mudanças estruturais como um todo (...)”, o que nos leva à conjectura de que não basta percorrer a história nacional e refazer os percursos de entrada do livro didático no cenário da educação nacional, se queremos compreendê-lo a nível mais profundo, mas compreender de que forma, ao longo desse percurso ele é afetado por valores políticos e ideológicos de um contexto mais amplo. O Brasil do início do século XX é um país em extrema mudança social, cultural e política e, segundo Guy de Holanda (1957, apud Oliveira et al, 1984, p. 22) a revolução de 30 é apontada como principal responsável pelo advento do livro didático no país: “com efeito a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro provocado pela

⁴ Cf. Oliveira et al, 1984.

crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro – antes mais caro do que o francês – competir comercialmente com este” (p. 105). Os livros importados, principalmente os da França, eram caros e eram destinados ao ensino da elite, que além de poder comprar dispunham do aprendizado de outros idiomas.

Esse contexto de conturbação política, econômica e de valorização da cultura local vai desencadear mais tarde (anos 60 e 70) uma abertura do ensino às classes minoritárias da sociedade civil, onde o livro didático ganha um destaque especial na iniciativa do Estado. De repente, viu-se nas escolas uma grande massa de estudantes de todas as classes sociais em busca de formação e nessa abertura do ensino, infelizmente, a preocupação maior não era com a qualidade do ensino que se promovia, mas com a democratização⁵ do acesso a ele. Segundo Olga Molina (1987, p. 26) “a quantidade não se fez acompanhar pela qualidade e o que se viu foi a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico”. Viu-se, então, um quadro de professores que, além de mal qualificados e mal remunerados, estavam sobrecarregados, também, de horas de trabalho excessivas no comando de frente da educação do país. A solução, segundo a mesma autora, pareceu simples: “bastaria oferecer-lhes um livro que sozinho, ensinasse ao aluno tudo o que fosse preciso” (p.26). Ganha, pois, relevância extraordinária o uso dos manuais escolares nesse contexto de ensino.

Data de 1938 a primeira vez que o livro didático é citado em termos de medida governamental, quando, em 30 de dezembro do mesmo ano, através do Decreto-lei nº 1006, é criado um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático no Brasil – o Instituto Nacional do Livro (INL) – que tinha como objetivo principal contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção. Assim, define-se no Decreto-lei 1006 de 30/12/1938 em seus primeiros artigos o que hoje vem a ser livro didático, segundo Oliveira et al:

Art 2º, § 1º - Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; § 2º - livro de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros são também chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA et al, 1984, p. 22 - 23)

⁵ A democratização que tanto almejou a escola brasileira do início do século XX constitui nas palavras de Geraldi (1997) um processo falso, de modo que, ao mesmo tempo em que se inclui o aluno numa escola que não está em condições de conviver com as diferenças, se exclui, se expulsa, esse mesmo aluno por não atingir níveis de exigências (PERRENOUD, 1999) que são estabelecidos como desejáveis.

Por esse mesmo decreto, é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Segundo Bomény (1948) apud Freitag et al (1989) “Esta comissão possuía mais a função de controle político ideológico do que propriamente uma função didática”. Inicialmente, a CNLD foi constituída por sete membros designados pela Presidência, passando a 12 membros em 1939 através do decreto nº 1.177/39. Após questionamentos sobre a legitimidade desta comissão, em 1945 o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45. Witzel (2002, p. 12) alerta que,

É importante lembrar que a CNLD foi criada no período do Estado Novo, isto é, em um momento político autoritário, bastante marcante e polêmico, que buscava garantir, sobretudo, a Unidade/Identidade Nacional. Era tarefa daquela comissão controlar a adoção dos livros, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade, o que fez com que os critérios para as avaliações dos livros valorizassem muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos. (WITZEL, 2002, p. 12)

Até o início da década de 60, os livros didáticos acompanharam o processo de desenvolvimento do país sem grandes mudanças, haja vista o ensino ainda ser restringido a uma pequena camada da população. Em dezembro de 1961, a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4024/61, a qual possibilitava a expansão da rede pública, levou as escolas a um enorme contingente de crianças e adolescentes, até, então, condenados ao analfabetismo. Entre as inovações de maior alcance estava a simplificação do currículo escolar que se limitava a formação básica do aluno.

Ainda na década de 60, já no período da Ditadura Militar, são assinados vários acordos no país entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Esta comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático e pretendia distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos. Em relação a este acordo houve diversas críticas por parte de educadores brasileiros, pois ao MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) caberiam apenas responsabilidades de execução e aos órgãos técnicos da USAID todo o controle (FREITAG et al, 1989).

Para o mercado editorial, a COLTED foi considerada um grande impulso na expansão e produção de didáticos no país, haja vista que ao final de 1968, primeiro ano do programa, foram colocados a disposição dos alunos cerca de 6 mil títulos. Em 1971, com a extinção da COLTED e o término do convênio MEC/USAID, o INL absorveu as atribuições da COLTED e passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros.

Cinco anos mais tarde, em 1976, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do PLIDEF. Segundo Freitag et al “A partir de então passou a ser competência da FENAME:

1. definir as diretrizes para produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional;
2. formular programa editorial;
3. executar os programas do livro didático e
4. cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas nas execução de objetivos comuns. (1988, p. 15)

As mudanças continuaram no ano de 1983 quando, em substituição à FENAME, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou vários programas de assistência do governo, incluindo o PLIDEF – Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental. Houve críticas a essa centralização da política assistencialista do governo e, conforme Freitag et.al. (1989), dentre as denúncias estavam a não distribuição dos livros didáticos nos prazos estabelecidos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros. Já nesta época propôs-se a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental. É interessante observar que alguns estados já ofereciam aos seus professores a possibilidade de escolha de seus livros didáticos, uma ação que se constituía de forma isolada.

O atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) veio substituir o PLIDEF em 1985, com a edição do decreto nº 91.542, de 19/8/1985. Ele instituiu alterações significativas, especialmente nos seguintes pontos:

- ✓ garantia do critério de escolha do livro pelos professores;
- ✓ reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável;

- ✓ aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- ✓ extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias;
- ✓ aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas.

Das inúmeras formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola durante 67 anos (1929-1996), só com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos. O PNLD tem como foco o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil, e assegura a gratuidade dos livros. De acordo com o programa cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, que serão estudadas durante o ano letivo. Aos estudantes do primeiro ano é destinada também uma cartilha de alfabetização.

Além do PNLD, o governo federal executa outros dois programas relacionados ao livro didático para prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) criado em 2004 e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) criado em 2007.

Segundo o portal do MEC⁶, atualmente os portadores de necessidades especiais também são atendidos por meio do Programa Nacional do Livro Didático com a distribuição de obras didáticas em Braille. A intenção é que através do programa, estudantes cegos ou com deficiência visual, do ensino fundamental das escolas públicas e escolas especializadas sem fins lucrativos, também passem a receber livros didáticos do Governo Federal. Aos alunos com surdez das escolas de ensino fundamental e médio foi realizada a compra e distribuição, no ano de 2007, de dicionários trilíngues (português, inglês e libras). Além disso, aos alunos com surdez de 1ª a 4ª série, foram destinados cartilha e livro de língua portuguesa em libras e em CD-rom⁷.

⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article, acesso em 10/10/2011, às 15h30min.

⁷ http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article, acesso em 10/10/2011.

Como se pode observar, as grandes investidas do governo em torno dos programas do livro didático (produção, controle e distribuição) estiveram sempre acompanhadas de uma preocupação maior: o aumento das escolas públicas de ensino e conseqüentemente de uma clientela de classe trabalhadora. Em outras palavras, ao livro didático sempre foi atribuído um papel tão importante quanto o do próprio professor no processo educacional do país, tanto na construção de uma escola dita “democrática” (em que se pressupõe o atendimento de uma classe massiva e diversificada) quanto na intervenção/orientação do “fazer pedagógico” dos professores e alunos.

1.2 O Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – é o atual agente responsável pela política do livro didático no país. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental. Tal como o conhecemos atualmente, o PNLD constitui na visão do Estado uma proposta de democratização da produção, escolha e utilização do livro didático em nosso país que, ao longo do tempo, veio se desdobrando em vários formatos e siglas, conforme já mencionados anteriormente: do INL (1929), que teve como função principal legitimar o livro didático nacional e incrementar a produção do mesmo, passamos aos cuidados da CNLD, comissão que se instituiu sob fortes interesses do Estado em estabelecer, no país, uma política de legislação com vistas à produção, circulação e, principalmente, controle político e ideológico do livro didático produzido no país. Já durante o Regime Militar, através de um acordo firmado entre governo brasileiro e governo americano (MEC e USAID), cria-se a COLTED, uma outra comissão que tinha como grande meta distribuir 51 milhões de livros em três anos para estudante brasileiros, aumentando assim, significativamente, a produção editorial no país. Com a extinção desta comissão em 1971 e o fim do acordo, as responsabilidades e as atribuições desta comissão passam ao INL, o que passou a desenvolver uma nova proposta de programa, o PLIDEF, que tinha como objetivo definir diretrizes e planos de ações do MEC para com entidades públicas e privadas, editores de livros, gráficas, etc. Cinco anos mais tarde as atribuições do PLIDEF são repassadas à FENAME, que passou a ter, dentre tantas atribuições, o papel de definir as diretrizes para produção de material escolar e didático e garantir sua distribuição em todo território nacional. Com o intuito de

buscar alternativas aos entraves da política do livro didático, em 1983 o governo, por meio de uma política centralizadora e assistencialista, decidiu passar para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) a incumbência de gerenciar, dentre outros, o PLIDEF. Dentre algumas iniciativas geradas nessa passagem de um órgão a outro, o que nos chama a atenção é o reconhecimento do professor como elemento importante a ser considerado na escolha do livro didático e uma tentativa de descentralização no que diz respeito à escolha dos materiais. Em substituição ao PELIDEF, institui-se o PNLD, tal como conhecemos hoje, inicialmente sob a responsabilidade da FAE e atualmente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Dentre tantas ações trazidas pelo PNLD está a legitimação do professor no processo de escolha do livro didático, ênfase na responsabilidade que o professor teria, de agora em diante, na realização do programa, e reutilização do livro por outros alunos num período de três anos consecutivos.

Essa tentativa de rememorar, em breves análises, os trilhos que o livro didático percorreu no cenário nacional até chegar aos nossos dias atuais, no dizer de Batista e Rojo (2004, p., 10), “é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático. Essas relações sofreram um conjunto de alterações desde a criação do Ministério da Educação, na década de 1930”. Importante nesse momento é pensar que ao longo dessa linha cronológica um discurso calcado em bases democráticas foi se propagando dentro das iniciativas governamentais em forma de enunciados categóricos tais como: “legitimação do livro didático nacional”, “aumento da produção/distribuição”, “estabelecimento de diretrizes para produção de livros nacionais”, “controle de qualidade sob a produção”, “descentralização e legitimação da participação dos agentes que estão na ponta do processo de escolha: professores e diretores de escolas”, dentre outros.

Essa tentativa de mascarar as políticas decadentes sob as quais o livro didático passou e tentar mostrar uma postura democrática, que veio se desdobrando proporcionalmente às responsabilidades de seus agentes, não foi suficiente para garantir a permanência de um programa que pudesse responder às necessidades de um país plural em todos os seus sentidos. Conforme menciona Witzel (2002, p. 15),

Dessa forma, muitos dos problemas percebidos ao longo da história do livro didático no Brasil advêm de uma política educacional autoritária, burocrática e centralizadora que, por força da própria ideologia que a sustenta, exclui o professor de todas e quaisquer decisões sobre a problemática do ensino e, conseqüentemente, do livro didático. (Witzel, 2002, p. 15)

É de se reconhecer que as experiências somadas pelo Ministério da Educação durante esse longo percurso, serviram de apoio para se estabelecer um novo programa que viesse a favorecer tanto o ensino público e suas fragilidades, quanto propagar uma imagem positiva do Estado em relação às políticas do livro didático, principalmente no que diz respeito ao caráter democrático que ele assume e divulga. No módulo *Programas do Livro* do programa Formação pela Escola (2004) se enuncia:

Em 1994, pela primeira vez, foi constituída uma comissão⁸ para avaliação pedagógica dos livros a serem adquiridos. Isto evidenciou que, a partir dessa fase, os livros passariam a ser avaliados, para que não contivessem mais erros conceituais e preconceitos. Dessa forma, os livros que são identificados com erro ou discriminação não integram o Guia dos Livros Didáticos. (BRASIL, 2004, p. 30)

É visível a partir de então a preocupação e a tentativa do governo, por meio do PNLD, em descentrar responsabilidades e atribuir funções aos agentes envolvidos nas políticas que envolvem o livro, desde a publicação do edital de chamada das editoras às escolhas feitas nas escolas pelo professor, este, entendido como um dos agentes mais “importantes” de todo processo. O estabelecimento do programa pelo governo, desde então, assumiu duas formas de ação, assim entendidas:

- ✓ uma centralizada, isto é, todas as ações relativas ao PNLD são desenvolvidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); e
- ✓ outra descentralizada, cabendo às Secretarias Estaduais de Educação tanto gerenciar os recursos repassados pelo FNDE, como responsabilizar-se por todo o processo de execução do Programa⁹.

Segundo Batista e Rojo (2004),

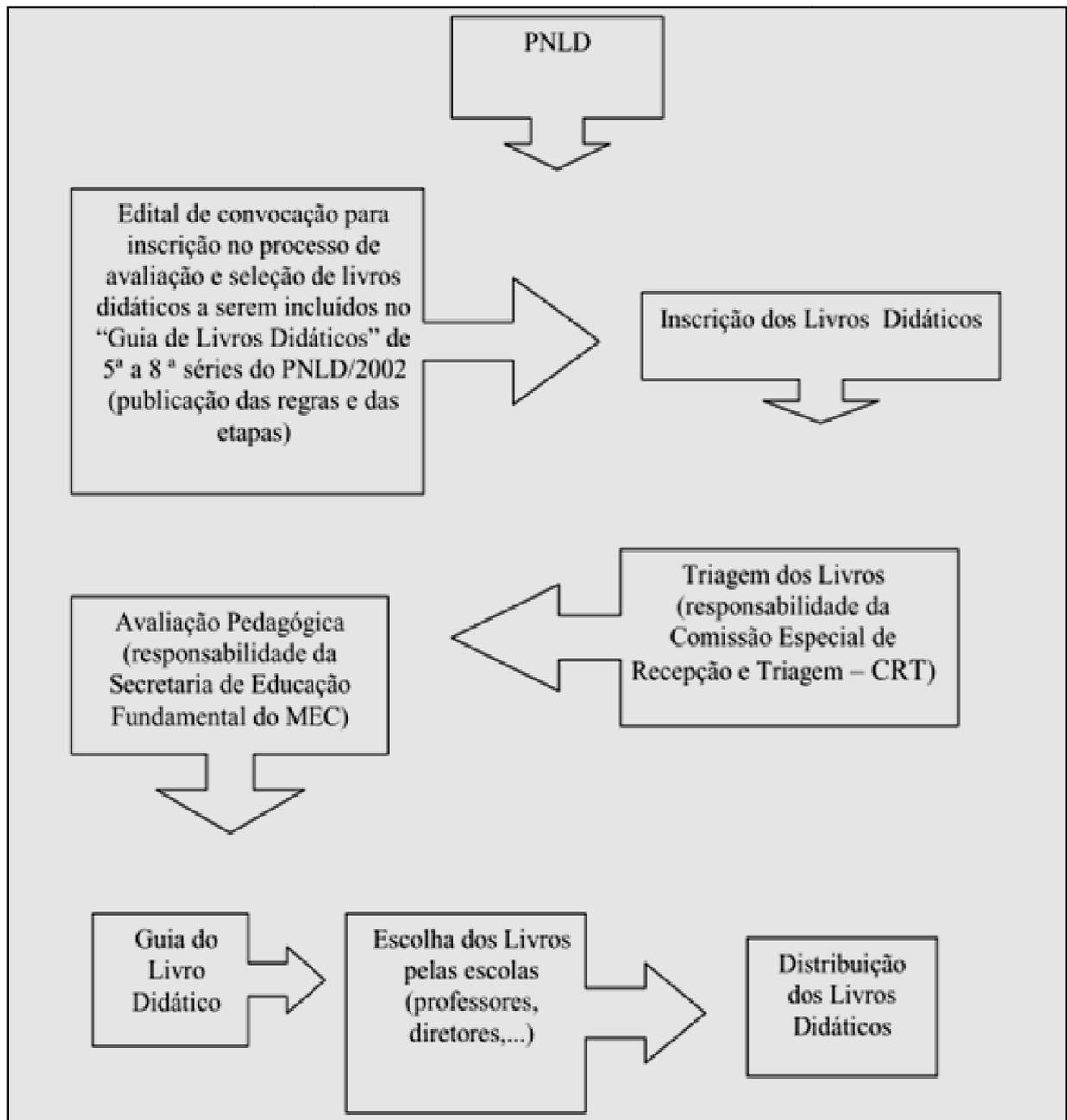
o MEC, no quadro dessa política então definida, tendia a atuar apenas como um mediador entre os professores e o campo da produção editorial, vale dizer, como um intermediário entre uma determinada *demanda* (a dos docentes) e uma determinada *oferta* de livros didáticos (aquela definida pelo campo editorial). Essa posição terminou por destinar ao Ministério e ao PNLD um papel pouco expressivo na definição dos padrões de qualidade do manual escolar e, portanto, na indução a uma

⁸ “o Programa desenvolve, desde 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela COMDIPE (Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos) da Secretaria da Educação Infantil e Fundamental (SEIF) do Ministério da Educação”. (BATISTA E ROJO, 2004, p., 10)

⁹ Witzel, (2002).

oferta e a uma demanda de livros articulados com as políticas públicas para a educação. (BATISTA e ROJO, 2004, p., 13)

De modo esquemático, baseado em estudos de Witzel (2002), podemos pensar a organização atual do PNLD sob as execuções das seguintes etapas abaixo:



Quadro 1 – Etapas do processo de funcionamento do PNLD (WITZEL, 2002, p. 17).

Algo que nos chama atenção nesse quadro é que, após passar por tantos processos, a nosso ver, avaliativos, desde o estabelecimento de critérios que orientam editoras e autores de livros para inscrição das obras didáticas, passando por testes de triagens, avaliações e resenhas, a responsabilidade pela escolha da melhor coleção¹⁰ recai quase que sempre ao professor e à escola como um todo. Isso é tão obvio que, inclusive, a lei de licitação fiscal nº 8.666/93, que estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos pertinentes a obras, serviços, inclusive de publicidade, compras, alienações e locações no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegura que o processo de compra de livros didáticos deve se dar por inexigibilidade de licitação (onde a lei não se aplica), ou seja, não tem como promover a competição quando o que está em jogo não é exatamente o produto mais barato e acessível ao poder público. Nesse sentido, o que se pode imaginar de imediato é que a grande carga de responsabilidade de escolha da coleção que comporá o elenco pedagógico da escola recai sobre o professor, a quem é atribuído o papel licitatório.

Do exposto, conclui-se que as investidas em torno do discurso que sustenta o processo de escolha do livro como um processo democrático, revelam-se como atravessadas por uma falsa ideia de descentralização. Conforme se observa no quadro 1 de Witzel (2002, p. 17), o professor não é o único agente que participa da indicação e seleção das obras didáticas: pode-se inferir, pois, que ele não escolhe, mas sim adota uma coleção¹¹. Primeiro porque lhe é negada uma formação que lhe permita fazer seleção do material mais apropriado, depois porque ele só tem opções dentre aquelas coleções já escolhidas pelo comitê de avaliação pedagógica do programa e também dentre aquelas que as editoras deixam nas escolas como amostras (haja vista que os professores não utilizam o guia do PNLD), e ainda porque quando lhe são dadas três opções de preferência, já se presume que a primeira pode não chegar (é o que acontece na maioria das vezes). Dentre tantos fatores que restringem a escolha do livro didático pelo professor, em todo caso, em nenhum momento ele deixa de “escolher”, porque o papel que lhe foi atribuído não lhe confere autonomia para a não escolha.

A ausência de licitação, por exemplo, permite um maior repasse de dinheiro dos cofres públicos diretamente para as editoras e autores de livros didáticos credenciados no programa

¹⁰ Em termos pedagógicos é a coleção que melhor atende as necessidades e expectativas dos professores e das escolas e que se enquadra em suas propostas de ensino.

¹¹ Segundo Cassiano (2005) a adoção é um processo que justifica mais a venda do que a utilização de um livro didático, de modo que “dificilmente um leitor irá a uma livraria para escolher um livro didático para ler ou para presentear alguém. Ele só o comprará se este tiver sido adotado por alguma instituição escolar, salvo raras exceções” (p. 283)

sem passarem por processos tão burocráticos e se assujeitarem a processos de livre concorrência. Segundo estudo apresentado por Cassiano (2005, p. 287) “em 1998, dos 369 milhões de livros produzidos [no Brasil], 244 milhões referiram-se a livros didáticos, cujo segmento é o mais concentrado, ou seja, com o menor número de editoras (Ática, Scipione, FTD, Saraiva e Moderna)”. Isso mostra o potencial financeiro que gira em torno desse mercado. O quadro a seguir, extraído de Cassiano (2005, p. 287), nos fornece dados mais precisos sobre a dimensão do faturamento de algumas empresas que participaram desse circuito comercial em 1997.

Brasil: maiores editoras por faturamento – 1997 (US\$ milhões)	
Editora	Faturamento
Ática/ Scipione	242,0
FTD	129,0
Saraiva	81,8
Moderna	78,0
Record	29,0
Cia. das Letras	21,5
Siciliano	13,0
Rocco	11,7
Nova Fronteira	10,0
Ediouro	9,4

Fonte: Saab (1999).

Figura 2 – Faturamento das maiores editoras brasileiras de livros didáticos em 1997, (CASSIANO, 2005, p. 287).

Portanto, como já se deve imaginar, o PNLD é o maior programa de fornecimento de material didático do Brasil, em nível de custo e de abrangência, haja vista que, conjuntamente aos livros didáticos o programa também fornece outros livros (como dicionários para biblioteca da escola, livros em Braille para alunos cegos, por exemplo) o que explica em grande parte a manutenção de certas editoras no topo das vendas, como se pode observar no quadro anterior.

1.3 Um discurso sobre o Livro Didático hoje

Problematizar o livro didático e suas possíveis representações de leitura no âmbito do ensino da língua portuguesa não é tarefa fácil, de modo que falar sobre ele implica (re)pensar

sua razão de ser na cultura escolar, na prática do professor e na dimensão da aprendizagem de saberes. Sabe-se muito pouco definir um livro didático hoje no contexto escolar e acadêmico; em contrapartida sabe-se muito bem atribuir-lhe uma utilidade: quase sempre para comportar o elenco de conteúdos da proposta pedagógica da escola (uma espécie de depositário); propor uma série de atividades, exercícios, recortes teóricos, técnicas e metodologias prontas ao professor, como uma espécie de orientador de suas ações pedagógicas (uma voz muda). Uma outra voz recorrente quando o tema vem à tona é a que faz referência ao livro didático enquanto instrumento indispensável à função de docente, discurso esse historicamente construído sob a premissa de ser este material difusor de conhecimentos e ideias incontestáveis, tornado necessário pela sobrecarga de trabalho que um professor é obrigado a cumprir diariamente se almeja ter melhores condições de sobrevivência. O que não se diz é que podemos olhar para essa situação pelo inverso da lente, e pensar que um professor sobrecarregado é o que se torna necessário para que o mercado de livros didáticos prospere no país.

Como se pode observar, o sistema escolar atualmente não diz de imediato o que é o livro didático, mas ao mesmo tempo em que não consegue defini-lo pelo que ele é, ele nos diz o que ele não é, ou não pode ser se pretende ocupar o espaço que tem garantido hoje nas escolas públicas de todo país. Em outras palavras, uma das condições necessárias para um livro ser livro didático hoje é girar em torno de uma função que denominamos aqui como função de preenchimento, segundo a qual ele nos afeta com um discurso reprodutor de fragilidades na formação docente, ou seja, ele ataca as lacunas onde se quer marcar a ausência do professor:

- ✓ Capacidade autoral de planejar e criar aulas;
- ✓ Fazer recortes curriculares sobre o que deve e não dever ser ensinado e;
- ✓ Atitude e planejamento: autonomia para agir de acordo com a necessidade dos alunos.

Esses dizeres, ditos e esquecidos e em algum momento da história da formação docente no contexto educacional do país, continuam a ecoar, através de variações, repetições e paráfrases, em documentos oficiais de referência, mídias impressas e virtuais, textos acadêmicos, etc. Isto é: é um discurso que se tornou generalizante e que precisa ser confirmado na realidade. Segundo Orlandi (1999, p. 64),

(...) é, sem dúvida uma questão de memória. No sentido discursivo. A memória – o interdiscurso, como definimos na análise de discurso – é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pela já-dito que possibilita todo dizer”

Mesmo numa época em que as Universidades públicas e privadas se interiorizaram e conquistaram lugares esparsos e grandes índices quantitativos¹²; em que o Estado desdobra ações de incentivo à formação inicial através de bolsas, financiamentos, formas de oferta as mais diversas (cite-se os curso nas modalidades à distancia e semipresenciais) sem contar o esforço despendido pelo próprio professor, em muitos casos, para buscar sua qualificação, mesmo diante desses e outros fatos, ainda é projetada uma imagem de professor construída a 40/50 anos atrás, quando se vivia um momento de “democratização” do ensino e a emergência de professores preparados para lidar com uma clientela avulsa e diversificada. Um dos grandes agentes de reprodução dessas fragilidades, na visão de Aragute e Barzotto (2008), foi o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Com a criação do plano, segundo os autores,

A academia foi chamada a analisar e recomendar livros didáticos para uso em sala de aula pelo professor. Tais livros seriam entregues a cada um dos alunos na rede pública do Brasil, o que implica um reforço na legitimação desse recurso didático como o mais importante e onipresente na prática de ensino. Como em tempos democráticos tal legitimação não poderia se dar por imposição direta, para tanto são utilizadas estratégias, dentre as quais destacamos as seguintes:

- constatação e divulgação da precariedade da formação do professor e de suas condições de trabalho;
- construção de um caráter científico a trabalhos que visam referendar a necessidade de uso do Livro Didático justificada na constatação anterior. (Aragute e Barzotto (2008, p. 164 – 165)

É uma espécie de “não-dizer¹³” sobre si que acaba revelando o livro didático como instrumento indispensável da escola enquanto “instituição burocrática” que é. Segundo Petitat (1992) apud Soares (2004) a escola que se ergueu a partir do século XVI, da qual herdamos os modelos e valores, se diferenciou do modelo medieval pela revolução de um “espaço de ensino” – criação de um lugar único onde se possam abrigar várias salas de aulas, níveis de

¹²A título de exemplo tomamos a Universidade Federal do Pará. Segundo histórico do site da instituição, a UFPA integrou o processo de interiorização das ações universitárias já na sua segunda fase que ocorreu em 1986, regulamentada pela resolução N° 1.355, quando foram eleitos oito campi estratégicos, juntamente com apoio das prefeituras, para descentrar as ações de formação, pesquisa e extensão no interior da região Amazônica do Pará. Dados coletados no endereço: http://ufpa.br/multicampi/novo/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=48, acesso em 06/10/2011.

¹³ O que nomeamos por “não-dizer” é, em simetria a teoria de Charlot (2005, p. 34), uma espécie de esquecimento constitutivo de uma disciplina do saber – um não-saber. Segundo o autor “o não-saber de uma disciplina é aquele [saber] do qual ela não pode ou não consegue falar, aquele o qual ela não deve falar se ela quer ser o que pretende ser”.

ensino, conhecimentos específicos – e como consequência desse espaço, a invenção de um “tempo de ensino” – que levou a criação de currículos escolares, disciplinas curriculares, matérias e programas de ensino. A racionalização desse modelo de escola, que de tão óbvio aos nossos olhos passa quase despercebido, imprime ao professor um papel muito importante e complexo: criar/recriar programas de ensino, adequar conteúdos aos níveis/séries escolares, dinamizar técnicas e metodologias em vista das especificidades de aprendizagem dos alunos, etc. Neste sentido, podemos entender ainda o livro didático como efeito dessa burocratização da escola, como ferramenta que ao longo de sua existência tomou para si parte dessa racionalização e certa ofuscação do papel do professor, reservando para si o falso *status* de “material de apoio do professor” (PNLD 2010, p. 27)

O que se vê atualmente é um apagamento do lugar de onde o professor possa se firmar como profissional autorizado a criar/recriar seus próprios métodos de ensino; seus próprios recortes teóricos/metodológicos; suas estratégias de avaliação, enfim. É difícil e até mesmo confundível o papel do professor e o papel do livro didático nas nossas salas de aula: basta constatar que, se o professor falta, por algum motivo, seu substituto está presente (o livro didático), bastando apenas que qualquer outra pessoa o leia e siga suas orientações propostas. Essa imagem denegrida do professor, segundo Aragute e Barzotto, (2008) é ratificada por discursos generalizantes que circulam em textos acadêmicos e ressoam em documentos oficiais, o que acaba causando no professor “um sentimento de incapacidade, tanto em função da reconhecida e mantida baixa qualidade de sua formação, quanto às suas poucas possibilidades de elaborar seu próprio material pedagógico para trabalhar as necessidades de seus alunos” (p. 165).

A nosso ver, não é simplesmente o fato de estar presente nas salas de aula, fazendo volume na mochila de alunos e alunas, enfeitando as bibliotecas, que garante ao livro didático um *status* na cultura escolar hoje, mas o que garante uma singularidade ao livro didático enquanto material de apoio e subsídio no processo de escolarização, em grande parte, são as representações didáticas e de leitura que se solidificaram historicamente ao longo do trajeto histórico desse material tornando-o cada vez mais indispensável à prática escolar.

1.4 O Livro Didático como Objeto de Pesquisa

É significativo o *status* e o papel que o Livro Didático em geral vem assumindo em nossa cultura escolar desde o início do século XX até os dias atuais, como também é visível nos últimos 30 anos, segundo Alain Choppin (2004); Rojo e Batista (2004); Bunzen (2005), Moraes (2010), a construção de um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento onde os livros didáticos estão em pleno centro de cogitação. Dentre tantas razões e dificuldades que levam as pesquisas a perseguirem o campo pouco explorado dos livros e as edições didáticas, destaca-se,

a onipresença – real ou bastante desejável – de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos (...) em um país como o 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).

É facilmente visível a presença de livros didáticos em nosso contexto escolar, seja pela abrangência do programa de distribuição governamental, seja pelo lugar que ele tem reservado no programa de aula do professor, ou ainda pelo que ele representa em termos de *status* para a instituição escolar pública. O fato é que essa radiação não é gratuita e nem constitui um fato isolado. Segundo Oliveira et al,

A introdução, em larga escala, do livro didático, acompanhando a revolução industrial e a expansão do sistema educacional formal em direção a outras camadas da sociedade, vem intimamente ligada aos aspectos econômicos, religiosos e secundariamente aos aspectos pedagógicos. (OLIVEIRA et al, 1984, p. 27)

Ao mesmo tempo em que os livros didáticos estão em muitos lugares, em posição de difícil compreensão, são dinâmicos os movimentos e interesses investigativos em seu entorno em determinados momentos da pesquisa histórica. Para citar alguns, com base em Choppin (2004), ressaltam-se:

- ✓ o crescente interesse manifestado pelos que se interessam por questões históricas relacionadas à história da educação;
- ✓ o interesse de muitas nações em recuperar, através da imagem que os livros apresentam da sociedade, suas heranças ideológicas e culturais;

- ✓ mas também a complexidade do objeto “livro didático” (a multiplicidades de suas funções, suas especificidades materiais e discursivas, os agentes que ele envolve, dentre outros).

Durante muito tempo, as pesquisas históricas se mostraram reticentes sobre as questões que envolviam os livros didáticos e as edições didáticas, em todo mundo, mas a partir da metade do século XX já é possível vislumbrar um crescente dinamismo ligado a outros campos de interesse. A partir de então, segundo Choppin (2004), duas tendências se consolidaram entorno das pesquisas:

- ✓ aquelas que, concebendo do livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo (a representação de Frederico II da Prússia, ou a representação da ideologia colonial, por exemplo), ou as que só se interessam pelos conteúdos ensinados por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo);
- ✓ aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído, ou ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto.

No primeiro caso a história que se escreve não é a do livro didático em si, enquanto objeto de investigação complexo, mas a história de algum tema, de uma tendência pedagógica, teórica e metodológica de uma disciplina escolar, ou ainda da expressão cultural e ideológica de uma cultura abstraída nas imagens que o livro guarda. Esse pensamento é também expresso nas palavras de Oliveira et al (1984, p. 28) quando situa o livro didático nas pesquisas do campo do ensino:

pode-se perceber que o livro didático é visto como um meio a serviço de um processo geral de transmissão de modos de pensar e agir, modos esses que expressam objetivamente a visão de mundo de um grupo ou de uma classe. É frequente a referencia a ideia de que a autoridade do livro, ou o seu valor tal como é definido, está em sua função expressa de codificar, sistematizar e homogeneizar uma dada concepção pedagógica, que por sua vez traduz uma determinada visão do mundo e da sociedade consubstanciada em ideologias e filosofias. Enquanto instrumento homogeneizador, os livros devem ser capazes de fornecer uma “base comum”, um conjunto de informações que confirmam uma unidade á “classe” de alunos. (aspas do autor) (OLIVEIRA et al, 1984, p. 28)

Ainda segundo Batista (2003) apud Banzen (2005), tais modos de pensamentos fazem com que,

alguns pesquisadores afirmem que esses trabalhos parecem não ser necessariamente sobre livros didáticos, pois não levam em consideração toda a complexidade deste objeto cultural, sendo compreendido normalmente apenas por **uma** de suas diferentes dimensões. São estudos que utilizam o LDP para fazer uma “análise do conteúdo” e discutir a maneira como algum objeto de interesse científico (oralidade, variação, discurso reportado, texto injuntivo, coesão, etc.) está sendo tratado pelos autores de livros didáticos (grifo do autor) (BATISTA (2003) apud BANZEN, 2005, p. 558)

No segundo caso, pensando na proposta de situar o livro didático num campo próprio de investigação, o olhar do pesquisador se volta ao objeto em seu campo de realização, recolocando-o em seu meio de concepção, produção, distribuição e recepção. E neste sentido Choppin aponta para uma questão bem particular, o seu uso.

Um interesse particular vem sendo dado, de uns vinte anos para cá, às questões referentes ao uso e à recepção do livro didático. Que tipo de consumo se faz deles? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar, em voz alta, em silêncio? Ele o relê, em classe, em casa? O livro serve de consulta ou serve para “decoração” da matéria? Quanto tempo o aluno passa com seus livros? Qual a real influência exercida pelos livros didáticos sobre o comportamento das crianças e sobre o comportamento social em geral? Essa influência, que até bem pouco tempo era admitida como indubitável, foi questionada no início dos anos 1980, e várias pesquisas recentes levaram a relativizar sua importância. (CHOPPIN, 2005, p. 565)

Portanto, um diferencial que merece destaque nesta pesquisa diz respeito justamente a essa maneira de olhar o objeto da pesquisa por uma dimensão particular e tentar entender como o livro didático de português se mostra enquanto material didático-pedagógico ao professor em sua dimensão material, entendendo essa materialidade tanto como materialidade física e visual do suporte, mas também como materialidade linguística e discursiva. Neste sentido, não constitui interesse nesse trabalho fazer uma análise exaustiva das bases epistemológicas, dos objetos de saberes que circulam no livro didático, mas manter um distanciamento metodológico, onde se possa “olhar” o livro como objeto portado de uma materialidade física e visual (que o torna um produto estratégico da indústria editorial e da

cultura escolar), mas também como portador de uma materialidade textual-discursiva (onde os livros respondem a muitas expectativas vindas de muitos lugares diferentes).

CAPITULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS DA PESQUISA

Inúmeras são as pesquisas, atualmente, que tomam os livros didáticos e as edições didáticas como objeto de investigação na tentativa de estabelecer bases teóricas sustentáveis para o fortalecimento de seus campos, sob diversos enfoques metodológicos e epistemológicos. Pelos objetivos e recortes metodológicos a que nos colocamos neste estudo – compreender as representações de leitura imersas na materialidade física e discursiva dos livros didáticos de português – o desenvolvimento da pesquisa se dá precisamente pelo diálogo estabelecido entre duas balizas teóricas: a Análise de Discurso (doravante AD) iniciada por Michel Pêcheux, em fins da década de 60, época que coincide com o auge do estruturalismo como paradigma de formatação do mundo, das ideias e das coisas; e a História da leitura, tendo como base os trabalhos de Chartier (2003), (1999), Cavallo e Chartier (1998), Chopin (2004) e Fairchild (2007), a partir dos quais se busca compreender como a leitura constitui uma prática concreta e materializada em objetos, formas, cores, rituais dentro de uma “comunidade de interpretação”¹⁴. Passemos a seguir a algumas considerações de cada domínio de conhecimento e suas contribuições ao desenvolvimento desse estudo. O interesse daqui em diante é construir um quadro teórico de referência que possa dar sustentação ao propósito da pesquisa.

2.1. A Análise do Discurso: noções pré-liminares

Desde seu aparecimento no cenário da pesquisa acadêmica, tendo como marco inaugural a publicação da obra *Análise Automática do Discurso*, em 1969, por Michel Pêcheux, que a definiu, inicialmente, como o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado, a AD sempre se demonstrou contrária a uma concepção instrumental e imanente da linguagem. Ela reivindicou a si o que foi deixado de lado para estabelecer a linguística como ciência moderna, ou seja, o sujeito e a exterioridade, o que não significa negar a noção de língua como estrutura/sistema. Vale lembrar, segundo Cardoso (2002), baseada em Maingueneau (1990), que “falar do interior ou do exterior da língua constitui uma

¹⁴ Expressão utilizada por Cavallo e Chartier (1998) para designar as formas específicas que cada comunidade de leitores (ou grupo de leitores por afinidades sociais) partilha em suas relações com o escrito, um mesmo conjunto de competências, de usos, de códigos, de interesses.

defesa ilusória: a linguagem não é objeto de duas linguísticas colocadas lado a lado e que levam em conta os fenômenos da linguagem, mas *é a linguística que se desdobra para analisar os mesmos fenômenos*” (p. 124) (grifo da autora). Portanto, a AD não vem inaugurar, dentro do campo de estudos da linguagem, uma disciplina periférica ou exterior à linguística, até porque esse jogo de oposições (centro/periferia) poderia gerar um efeito de valorização/desvalorização entre quem estaria no centro ou fora dele. A AD é uma disciplina de base interpretativa dos fenômenos sociais e históricos que interferem nos modos de produção de sentido na estrutura da língua. Neste sentido ela não se foca, necessariamente, em abordagens que se empenham em recobrir velhos problemas, através de metodologias modernas para manter a autonomia de um conjunto reduzido de fatos e fenômenos edificados sob uma epistemologia sistemática e imanente, como também não despreza a tradição destes estudos para a compreensão do aspecto discursivo que permeia a vida social dos signos verbais. Nesta perspectiva, a escolha dos objetos a estudar, os métodos, os conceitos se acham necessariamente presos a uma complexidade social e histórica mais ampla, de onde emerge, necessariamente, uma constante reinterpretação e contextualização dos fenômenos da linguagem num estabelecido diálogo com os campos das ciências humanas e sociais.

Como se observa, a Análise de Discurso vem, pois, tentando preencher grande parte desse vazio deixado pelas abordagens modernas da primeira metade do século XX, quanto ao aspecto individual e subjetivo da linguagem. A AD toma o discurso como objeto de tematização ao mesmo tempo em que se coloca num espaço entre o conhecimento da Linguística e o das Ciências Sociais (Pêcheux, 1997). Dessa forma, podemos dizer, de acordo com Witzel (2002), que ela inscreve-se na confluência de três regiões do conhecimento científico:

- ✓ Da Linguística: A AD reconhece que a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma. Sua diferença com relação à Linguística estruturalista se dá pelo fato de que ela reintroduz a noção de sujeito e de condição de produção na análise da linguagem;
- ✓ Do Materialismo Histórico: considerando a releitura da obra de Marx feita por Althusser, com base na teoria da interpelação do sujeito, segundo a qual só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos. Pêcheux trouxe para a AD a noção de assujeitamento, uma vez que para ele não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

- ✓ Da Psicanálise: a partir da releitura lacaniana de Freud, emerge no campo da linguagem a ideia do sujeito na sua relação com o simbólico, pensando o inconsciente como estruturado como uma linguagem.

Compreender o sentido do dizer constitui uma das prioridades para AD, o sentido que escapa ao nosso consciente - o que implica dizer que o discurso, nesta perspectiva, é um objeto que não tem fronteiras, não pode ser visto como uma unidade textual-linguística ou uma camada¹⁵ que viesse a ocupar um nível mais elevado na estrutura hierárquica da língua, mas um ato de enunciação, um objeto integralmente social e integralmente histórico. Em análise, na visão de Orlandi (1996, p. 83), “O discurso não é fechado em si mesmo nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos”. Para Possenti (2009), ele vai à busca do “ingrediente ‘extra’ que seria necessário considerar para compreender como uma língua funciona” (p. 353) (grifo do autor). Pois, segundo o mesmo autor,

A AD propõe que a língua tenha um funcionamento parcialmente autônomo, ou seja, que uma língua funcione segundo regras ‘próprias’ de fonologia, morfologia e sintaxe; isto é, a língua tem uma ordem própria, mas que são postas a funcionar de uma forma ou de outra segundo o processo discursivo de que se trata numa certa conjuntura. (POSSENTI, 2009, p. 360), (aspas do autor)

Em uma linha semelhante, Bakhtin (1997) considera que a linguagem não é regulada apenas na instância de uma língua estruturada enquanto sistema, de modo que existiria uma unidade real da comunicação verbal (o enunciado) e uma unidade da língua em si mesma que estaria relacionada às estruturas sintáticas e frasais. O enunciado pode ser considerado, ainda, como “aquilo que um falante pronuncia *para outrem*, de modo que ele sempre tem um caráter responsivo” Fairchild (2007, p. 60), (grifo do autor) o que para AD significa pensar que todo discurso provém de outros discursos, ou seja, o enunciadador constrói seu discurso a partir de outro(s) existente(s).

Bakhtin afirma, ainda, “*que nenhum discurso está livre do já dito da fala de outrem, mas carregado por outros discursos, as palavras são sempre inevitavelmente as palavras do outro*”. Segundo o mesmo autor, a linguagem é uma atividade inevitavelmente dialógica, no sentido de que “*dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois*

¹⁵ Cf. Possenti, (2009).

enunciados” (Bakhtin apud Fiorin, 2006, p. 19), e essas relações não estão nas unidades da língua, que podemos definir como sua parte física exterior ou estrutural, comum em todos os momentos de comunicação (os sons, as palavras, as orações), mas estão nas relações internas onde estão presentes os enunciados, que são proferidos unicamente em cada contexto de uso. Ou seja, “*os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação própria*”. (Bakhtin apud Fiorin, 2006, p. 20). Os enunciados não são neutros, estanques, são carregados de valor semântico, histórico e ideológico, de emoção, de juízos de valor. O ato de enunciar, de produzir discurso através da língua, pressupõe um agir sobre o mundo, marcar uma posição na conjuntura da formação social - ora selecionando recursos expressivos, ora excluindo-os no processo de interlocução.

Partido desse ponto de vista, podemos dizer que o discurso tem uma inscrição na história de modo que o que é possível de ser por ele enunciado e até mesmo o que não é já está demarcado pela própria formação discursiva em que está inscrito. É no âmbito dessas formações que o conceito de heterogeneidade emerge, na instância discursiva. Segundo Maingueneau (2005):

Essa imbricação do Mesmo e do Outro retira à coerência semântica das formações discursivas qualquer caráter de “essência”, caso em que sua inscrição na história seria assessoria; não é dela que a formação discursiva tira o princípio de sua unidade, mas de um conflito regrado (p. 39).

Portanto, para a AD a constituição de um discurso está baseada na relação inextricável de um princípio dialógico, um jogo de réplicas, de outros ditos anteriormente e com outro posteriormente com os quais possa vir a se constituir. Neste sentido, os discursos vêm ao mundo povoado por outros com os quais dialogam. Esses discursos podem estar dispersos pelo tempo e pelo espaço, mas se unem por que são atravessadas por uma mesma regra de aparição: uma mesma escolha temática, mesmos conceitos, objetos, modalidades ou um acontecimento. É por essa e outras razões que o estudo da linguagem não pode se desvencilhar das condições exteriores à língua (aspectos históricos, sociais e ideológicos), pois são essas condições que criam a evidência do sentido no mundo social que nos rodeia.

2.1.1 A heterogeneidade do discurso

A noção de heterogeneidade discursiva diz respeito à necessidade de todo discurso estar intrinsecamente tecido pelo fio de outros discursos em concorrência, no sentido de que existe uma relação tensiva de aproximação ou de distanciamento entre eles no interior de um mesmo campo discursivo, segundo Maingueneau (2005), ou de uma mesma formação discursiva, segundo Cardoso (2002).

Na visão de Witzel (2002), o conceito de heterogeneidade no campo discursivo tem seus traços de reconhecimento já na segunda fase da AD, onde

a noção de formação discursiva (FD) [trazida dos trabalhos de Foucault] passa a representar o lugar entre o discurso e a língua (...) e a noção de interdiscurso é introduzida para designar o exterior específico de uma FD que irrompe em seu interior e a constitui em lugar de evidência discursiva

Em outros termos, ao superar a ideia de máquina estrutural-discursiva, a AD da segunda fase entende que existe uma função interdiscursiva no interior de uma determinada FD, de onde é possível depreender que não existe um dito pela primeira vez e que nenhum discurso é único ou singular.

Numa última e atual fase da AD, passa-se a pensar que um discurso não opera sobre a realidade das coisas, mas sobre outros discursos e que a linguagem é, fundamentalmente, heterogênea, ou seja, todo enunciado é atravessado de outros ditos e não ditos discursivos. Entra em cena o primado do interdiscurso, a presença de um Outro dentro de um Mesmo.

Com base nos conceitos de dialogismo introduzido por Bakhtin e na noção psicanalítica freudo-lacanianiana do sujeito como efeito de linguagem, Authier Revuz (2004) constrói uma teoria sobre heterogeneidade discursiva. Segundo a autora, o princípio da heterogeneidade parte da premissa de que a própria linguagem é heterogênea em sua constituição; e, como a materialidade do discurso é de natureza linguística, é lógico considerá-lo também heterogêneo. No entanto, falar em heterogeneidade implica o reconhecimento de outras vozes que permeiam o discurso na AD.

Em seus estudos, a autora distingue dois tipos de heterogeneidade: a *heterogeneidade mostrada*, que inscreve o outro na sequência do discurso sob forma marcada, linguisticamente descritível (discurso direto, indireto, aspas, glosas, etc.) e a *heterogeneidade constitutiva*,

segundo a qual, no discurso do sujeito, há o Outro¹⁶, sendo impossível captar a presença desse Outro tão somente na materialidade linguística. Em resumo, segundo a autora, a **heterogeneidade mostrada** é da ordem da sintaxe, lugar em que o enunciador deixa à mostra sua negociação obrigatória como um exterior discursivo através de formas marcadas, citadas, colocando-se, ilusoriamente, como UM em relação à pluralidade de outros. No dizer de Maingueneau (2005, p. 33) “[ela] é acessível aos aparelhos linguísticos na medida em que permite apreender sequências delimitadas que mostram claramente sua alteridade”.

Uma das formas mais complexas da heterogeneidade marcadas no discurso, segundo Authier-Revuz, é a que se dá pela conotação autonímica. Segundo a autora, neste caso “o locutor faz uso de palavras inscritas no fio de seu discurso (...) e, ao mesmo tempo, as mostra”. Neste sentido “o fragmento assim utilizado designado – marcado por aspas, por itálico, por uma entonação e/ou por alguma forma de comentário – recebe em relação ao resto do discurso um *estatuto outro*”. (2004, p. 13)

A **heterogeneidade constitutiva** representa a relação do sujeito com a exterioridade, reforçando a tese de um sujeito clivado, descentrado, e a não transparência do sentido. Essas formas de heterogeneidade são representadas na materialidade linguística como não-marcadas, puramente interpretativas, isto é, que dependem estritamente de análises cuidadosas, por isso, remetem-nos ao espaço do interdiscurso. Desse modo, os estudos psicanalíticos mostraram que o dizer explícito é atravessado por um Outro dizer, sendo a superfície linguística o lugar material onde se pode observar o discurso linguisticamente constituído. É a superfície linguística, o fio do discurso que surpreende as maneiras pelas quais se apresentam a alteridade nos processos discursivos.

Enquanto a heterogeneidade mostrada é a evidência do outro na teia discursiva, alterando uma aparente unicidade, a heterogeneidade constitutiva não é localizável, não é representável, já que ela está presente de forma diluída no fio do discurso, podendo ser apreendida somente no nível do interdiscurso e pela recuperação das condições de produção sob as quais se inscreveram os ditos e não ditos que significam um discurso historicamente situado. É nesse nível de compreensão dos fenômenos discursivos, de cunho interpretativo e constitutivamente heterogêneo, que se busca compreender, a partir de um conjunto de vozes específicas, como o LDP responde as expectativas das várias instituições sociais (do governo, da pesquisa acadêmica, do professor e do aluno) com as quais mantém uma relação de sentido

¹⁶ Segundo Authier-Revuz (2004), Maingueneau (2005) O “outro” com inicial minúsculo refere a uma figura visível e localizável nas margens de um discurso. Em contraposição, “Outro” com inicial maiúsculo é o que não pode ser descrito em termos estritamente linguísticos, refere-se a tudo que é distinto de mim, de meu eu pessoal, neste sentido ele estaria ao nível do ideológico, do inconsciente.

e como esses processos discursivos se materializam no projeto de ensino que o material aprova.

2.1.2 O Interdiscurso e as condições do dizer

Já sabemos que o modo como a linguagem funciona depende em parte de sua realidade interior, pois ela possui uma ordem própria, mas nem por isso ela deixa de sofrer coerções de uma outra realidade que lhe é exterior, sobre a qual essa ordem está de certa forma submissa. Nesse enfoque, como já vimos, a noção de sentido é substituída pela de “efeitos de sentido”, pois não se subsume em torno do significante/palavra em si, mas na relação que estabelece entre o dito e o já dito especificamente no interior de um discurso. Assim, a AD procura estudar o (extra) linguístico que possibilita a constituição desses efeitos de sentido e orienta-se pelas determinações históricas, sociais e ideológicas, de modo a explicitar como esse exterior vem a determinar o sistêmico na produção do significado, seus efeitos entre interlocutores.

Se todo discurso é atravessado por outros discursos (já ditos) históricos e linguisticamente definidos, podemos afirmar que todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos em algum momento e lugar do universo de discursos possíveis numa conjuntura. A essa relação inextricável denomina-se, em AD, Interdiscurso.

Considerando demasiado vago o termo interdiscurso, por uma opção de cunho metodológico, Maingueneau (2005) propõe uma tripartição do conceito em *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*.

Por universo discursivo o autor compreende um conjunto de formações discursivas de todos os tipos interagindo em uma dada conjuntura. Trata-se de um conceito de pouca utilidade para o analista, dada sua grande extensão, constituindo apenas um horizonte a partir do qual serão construídos domínios suscetíveis de serem estudados - os campos discursivos.

Por campo discursivo o autor compreende o conjunto de formações discursivas em concorrência, delimitando-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo. O autor chama a atenção para que “concorrência” seja entendida em sentido amplo, abrangendo não apenas o enfrentamento aberto, mas também a aliança, a indiferença aparente, etc. entre discursos que possuem a mesma função social e divergem quanto à maneira de exercê-la. Seriam campos discursivos o político, o pedagógico, o filosófico, etc. ou subconjuntos desses. Uma observação importante que vale ressaltar é que essas

delimitações são abstratas e não definem zonas insulares, o que permite conjecturar que as múltiplas redes de trocas entre elas são intensas.

Um discurso surge deste jogo de relações no interior de um campo discursivo, o que poderia nos levar à falsa concepção de que sua constituição poderia ser descrita em nível de operações regulares.

Por fim, o autor isola *espaços discursivos*, isto é, subconjuntos de formações discursivas, cuja inter-relação o analista julga pertinente analisar. Trata-se então de um recorte resultante de hipóteses fundadas no conhecimento dos textos e da história destes, que serão confirmadas ou rejeitadas no decorrer da pesquisa. Portanto é no interior desse recorte menor que se pode chegar a uma maior compreensão da relação constitutiva do interdiscurso, relação esta marcada não apenas por índices superficiais, mas também por fundamentos semânticos entre os discursos. Neste sentido, segundo Maingueneau (2005, p. 38), “reconhecer o primado do interdiscurso é incitar a construir *um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro*”. (grifo do autor).

Com base nas categorias metodológicas propostas por Maingueneau (2005), podemos dizer que, no que diz respeito a essa pesquisa, o campo discursivo sobre o qual se inserem os dados de análise é o educacional. O que não quer dizer que exista um zona limítrofe entre este e outros campos dentro do universo da conjuntura social. No interior deste campo, por uma questão metodológica, isolamos os espaços discursivos que se materializa nos projetos de ensino do livro didático de português (governo, universidade, professor e aluno) na eminência de buscar compreender como essas relações interdiscursivas se mostram na materialidade, tanto física/visual quanto textual do objeto.

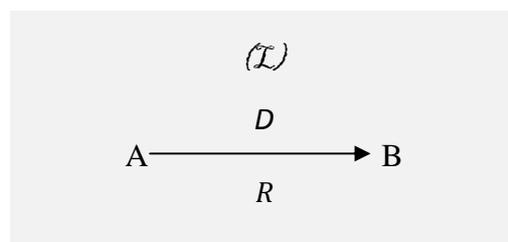
A noção de interdiscurso é fundamental na determinação das significações que se instauram nos processos discursivos, a partir da qual se desfaz não só a ideia de um discurso homogêneo como também se desestabilizam os conceitos de unidade do sujeito e unidade do texto dos estudos tradicionais da linguagem. Como o sujeito e o discurso já são heterogêneos na sua constituição, a ilusão de unidade tanto no sujeito quanto no texto não passam de efeitos ideológicos que tem no exterior da língua suas razões de existência.

Esse exterior, que é histórico e ideológico por natureza, remete ao funcionamento implícito das instituições sociais, da qual a linguagem, numa certa relação de dependência, é um dos mecanismos mais recorrente, pois como bem coloca Pêcheux (1997, p. 76-77) o discurso “é *parte* de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais (...) correspondendo, pois,

a um certo *lugar* no interior de uma formação social dada” (grifo do autor). A esse exterior, que também pode ser entendido como uma relação de forças entre elementos antagônicos, o mesmo autor chama de “condições de produção do discurso”¹⁷. É aqui que se situa uma precisa e coerente aproximação entre duas noções fundamentais e complementares da AD para se compreender o LDP como objeto portador de uma materialidade discursiva: as *imagens dos lugares*¹⁸ refletidas nas propostas pedagógicas do livro e a *heterogeneidade de vozes* que se equacionam num único material didático, que a pesar de aparentemente ingênuo, carrega a voz de um Outro situado em muitos lugares, na estrutura social, com os quais responde às expectativas e ao interesses específicos. A heterogeneidade constitutiva do discurso, em grande medida, emana do jogo de imagens que se projetam a partir desses lugares que os sujeitos ocupam na estrutura da formação social. Dependendo do lugar da enunciação, um outro significado é possível para aquilo que diz.

Por mediar um elo de relação entre sujeito e entorno, a linguagem constitui um espaço de permanentes coerções históricas e ideológicas, que só são possíveis de serem apreendidos através de processos discursivos intrinsecamente relacionados a certas condições de produção discursivas. Todo dizer é situado e todo sentido torna-se efeito de sentido a partir de um quadro institucional mais amplo em que todo discurso se inscreve e todo indivíduo se interpela em sujeito. Segundo Witzel (2002, p. 37) “Isso significa que existe, nessa projeção de imagens, uma verdadeira relação de força entre os lugares sociais representados no discurso, o que nos leva a perceber que o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do seu discurso”, e este, por conseguinte, acaba por se revelar portador de uma heterogeneidade de vozes e sentidos advindos de muitos lugares na estrutura da formação social.

Pêcheux faz uma alusão ao inventário dos fatores constitutivos de qualquer processo linguístico proposto por Jakobson (1963, p 213-214), este, baseado no esquema informacional proveniente das teorias sociológicas e psicossociológicas, representado abaixo:



¹⁷ Cf. Em *Análise automática do discurso*, Pêcheux, (1997).

¹⁸ Vale lembrar que esses lugares não dizem respeito, especificamente, a dimensões físico-espaciais, mas aludem aquilo, segundo Pêcheux (1997, p. 77), que estaria numa dimensão histórica e social de “condições de produção dadas”.

Onde se tem respectivamente:

A: o “destinatário”,

B: o “destinador”,

R: o “referente”,

(\mathcal{L}): o código linguístico comum a A e a B,

→: O “contato” estabelecido entre A e B,

D: a sequência verbal emitida por A em direção a B.

M. Pêcheux observa que, em relação ao esquema reacionário (derivado das teorias psicofisiológicas e psicológicas), o esquema informacional de Jakobson tem a vantagem de colocar em evidência os “protagonistas do discurso”, bem como seu “referente” (mensagem e contexto). O autor observa que a propósito de “D”, na verdade, não se trata da mera transmissão de mensagem do polo “A” ao polo “B”, mas, de um modo geral, de um efeito de sentido entre eles. Na opinião de Osakabe (1979) “a relação que se processa pela sequência verbal emitida por um destinador em relação a um destinatário não é puramente informativa, mas abarca, além do ‘efeito de sentido’ pensado por M. Pêcheux, uma relação de intersubjetividade” (p. 48) (aspas do autor).

Pensar a construção do sentido a partir das condições de produção do discurso implica conhecer, segundo Pêcheux, que num processo discursivo os protagonistas do discurso vão muito além da presença física de “organismos humanos individuais” (p. 82), pois fica bem claro, a partir desse momento, que a relação verbal não constitui uma mera troca. O “dizer” revela que quem diz ocupa lugares específicos na estrutura da formação social e esses lugares são colocados em jogo nos processos discursivos por representantes dessas formações em algum momento social e histórico. Partindo dessas considerações, o autor afirma que “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (1997, p. 83), e propõe o seguinte esquema das formações imaginárias.

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente	
A {	$I_A^{(A)}$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A^{(B)}$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B {	$I_B^{(B)}$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B^{(A)}$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

A esse esquema acrescenta-se outro que remete aos pontos de vista de A e B sobre o referente:

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A $I_A^{(R)}$	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B $I_B^{(R)}$	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me falo assim?”

Uma das hipóteses a que o autor chega, ao propor um esquema das representações imaginárias do jogo discursivo, é que nesses processos os protagonistas antecipam representações sobre os lugares de cada um, noção que julgamos fundamental para uma teoria que busca compreender as condições de produção do discurso sob uma lente situada fora do individual, e sob o interesse do próprio discurso.

Um desdobramento dessas representações imagéticas, e que se soma perfeitamente ao propósito deste estudo é o proposto por Osakabe (1979). Na visão do autor, o esquema proposto por M. Pêcheux parece carecer de um outro elemento não menos fundamental,

centrado numa relação mais pragmática e atuacional entre A e B. Segundo o autor, a pergunta não seria mas sobre A ou B, mas sobre A e B (ao mesmo tempo) de onde teríamos as seguintes proposições:

- ✓ *O que A pretende falando dessa forma? Desdobramento da pergunta:*
- ✓ *O que A pretende de B falando dessa forma?*
- ✓ *O que A pretende de A falando dessa forma?*

Portanto, não basta que se recuperem as condições de produção que possibilitaram a realização de um discurso, ou visualizar as imagens que se desdobra no jogo discursivo, mas é preciso ainda, colocar em questão as formas de materialização que possibilitaram que um discurso se projetasse de uma forma e não de outra. Neste sentido, o fio condutor dessa imensa teia é de matéria linguística. Assim sendo, se o LDP é constituído de uma materialidade linguística e discursiva, a sua voz não é neutra, assim como sua materialidade verbal não é desprovida de um “*o que pretendo de B (B’, B’’) falando dessa forma?*”. Em outras palavras, a teoria da Análise do Discurso permite-nos supor que o LDP é portador de um discurso heterogêneo, que pode levar a compreendê-lo sob diversos pontos de vista (enquanto uma proposta de ensino, enquanto uma proposta política etc.) e, mais ainda, que sua materialidade linguístico-discursiva não constitui um todo uno, isto é, uma *única* proposta de ensino, de uma *única* proposta política e assim por diante. É em vista disso que, nas análises subsequentes, procuraremos evidenciar como este material didático se constitui em um espaço de negociação discursiva entre diferentes vozes – negociação em relação à qual, inclusive, os resultados especificamente pedagógicos de seu uso não são indiferentes.

2.2 O lugar e a relação com a história da leitura

Ler é o trabalho de atribuir a um objeto lido um determinado sentido. Os aspectos que concorrem no processo de produção dessa significação são de ordem muito diversa e muitas vezes desconhecidos do próprio leitor. Somos leitores em muitos momentos de nossas vidas e nossas práticas se diferenciam em razão das condições sociais e históricas em que nos encontramos; do objeto que nos colocamos a ler; dos objetivos que definimos; dos suportes que temos em mãos, dos interesses que nos movem; das comunidades leitoras com as quais

nos identificamos e compartilhamos valores - enfim, são condições exteriores ao objeto linguístico que nos interpelam frequentemente.

Uma das questões basilares da problemática da história da leitura, que pode contribuir significativamente na compreensão do objeto dessa pesquisa, diz respeito à relação existente entre as representações de leituras que se estabelecem em razão de objetivos pré-estabelecidos para o objeto lido e as formas que tal objeto assume em consequência do lugar e das circunstâncias socio-históricas de sua produção e leitura.

Partindo do princípio segundo o qual “toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular” (CHARTIER, 1991, p. 178), uma das formas de se buscar compreender as condições e os processos operacionais de apropriação de um texto pressupõe o reconhecimento de que nenhuma prática de produção de sentido é desencarnada e destituída de qualquer materialidade. Um gesto aparentemente simples e idêntico (ler um texto/livro) pode investir-se de muitas estratégias, normas e convenções legítimas a cada grupo de interpretação, em função do objeto lido e toda sua peculiaridade material. Neste sentido, segundo Cavallo e Chartier (1998),

Uma história sólida das leituras e dos leitores deve, portanto, ser a da historicidade dos modos de utilização, de compreensão e apropriação dos textos. Ela considera o “mundo do texto” um mundo de objetos, de formas, de rituais cujas convenções e disposições incitam e obrigam à construção do sentido. Considera, de outro lado, que o “mundo do leitor” é constituído por comunidades de interpretação (...) às quais pertencem o leitores (e leitoras) particulares. (CAVALLO e CHARTIER, 1998, p. 7), (aspas do autor)

Questionar a leitura enquanto um processo historicamente determinado implica, ainda, na visão de Fairchild (2007), o reconhecimento de dois aspectos fundamentais: “o caráter histórico das formas materiais do impresso, de suas técnicas de produção, armazenamento e distribuição” e o “caráter histórico do próprio ato de leitura”. (p. 40). Na visão do autor:

Isto implica supor que o modo como conhecemos a leitura hoje não é o único possível nem se mantém idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Se as próprias formas do escrito vem se modificando drasticamente no decurso da História, levando do rolo ao códice, esse trajeto certamente está atrelado a modificações na maneira como um sujeito se debruça sobre um texto e nos recursos de que se vale. (Fairchild, 2007, p. 40)

A compreensão e a recepção de um texto, segundo Cavallho e Chartier (1998), não se resumem a uma operação intelectual abstrata, mas também à maneira como ele foi transmitido; aos procedimentos gestuais de seu reconhecimento; aos aspectos gráficos e visuais que permitiram uma aproximação texto/leitor. Os efeitos de sentido que são gerados em sua leitura não reinam, majestosamente, sobre palavras escritas, ou seja, eles não estão totalmente inscritos no texto, porém, dele não podem ser desatreladas por completo. É preciso que se considere, segundo os autores, “que as formas produzem sentido e que um texto se reveste de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os suportes que o propõem à leitura. Toda história das práticas de leitura é, portanto, necessariamente uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras” (p. 06).

Partindo desse ponto de vista é possível questionar, em relação ao nosso objeto de pesquisa: quais representações de leitura são agenciadas quando um LDP se propõe a ser lido por um professor? Ou por um aluno? Ou, ainda, por uma equipe de avaliadores que poderá ou não recomendá-lo? Haveria algo em sua materialidade que sinalizasse práticas leitoras diferenciadas? As formas como esses materiais são produzidos guardam a memória de alguns gestos ou hábitos esquecidos por ocasião do desgaste do tempo e da história? O que esses gestos e hábitos podem nos revelar sobre a importância desse material no contexto de sua utilização? Em Enfim, os questionamentos apontam muitos aspectos a serem considerados na relação do leitor com o escrito e na representação de leitura que emerge dessa relação, porém, não se deve perder de vista que muitas dessas determinações advêm de contextos específicos de uso e de leituras que proporcionaram a existência desses objetos num espaço e tempo histórico.

2.2.1 Formas e sentidos do objeto escrito na relação com a leitura

Nossas experiências de letramento, enraizadas em práticas efetivamente culturais, sociais e históricas, nos permitem inferir que todo objeto escrito, para ser lido, necessita de alguém que lhe dê uma voz e de um suporte onde ele possa, de alguma maneira, apoiar-se e ser percebido fisicamente e visualmente por parte de seu leitor. A discussão aqui pretendida busca abranger a relação entre as formas de materialização do objeto impresso e as operações de compreensão/interpretação mobilizadas por gestos de leitura específicos dos sujeitos que se propõem ao ato de ler.

O problema da materialidade das fontes históricas é um tema recorrente na história da leitura e do livro. Em Fairchild (2007, p. 48) encontramos essa mesma preocupação. Segundo o autor,

o pesquisador toma consciência de que, ao lidar com um documento escrito, não é apenas com um “texto” que esta lidando, mas também com um objeto que tem um peso e uma forma, é feito de certos materiais, passa de mão em mão, deixa-se usar de determinadas maneiras, mas não de outras, armazena-se em determinados lugares, transporta-se de tais formas e se utiliza em ocasiões específicas, às vezes por indivíduos designados para isso.

Embora a leitura inscreva-se numa ação intelectual em que os sujeitos, com sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam as informações dos textos escritos, esta não é apenas um procedimento cognitivo ou afetivo, mas uma ação cultural e historicamente constituída, uma vez que o resultado desta ação não é simplesmente a acumulação de informações, mas a representação de um ato presente no texto lido, em outras palavras, toda forma material que se deu a uma prática de leitura, no tempo e no espaço, carrega em sua complexidade expectativas e interesses partilhados entre membros de uma mesma comunidade de interpretação, bem como reflete os gestos e hábitos que orientam os modos de apropriação e compreensão do objeto lido. Surge aqui um duplo direcionamento, apontado por Chartier (1998, p. 7) como de grande interesse às questões que envolvem a restituição e significação das formas escritas: uma atenção voltada “para com a materialidade dos textos” e outra “para com as práticas de seus leitores”.

Essa dupla atenção nos coloca diante de uma possibilidade de reencontrar, no simples gesto de folhear as páginas de um livro (no caso do LDP), a leitura didática dos períodos em que a escola brasileira vivenciou os ideais democráticos da década de 60, em que a presença de um livro com instruções e modelos didáticos de ensino alcançou uma posição tão desejada na esfera educacional quanto a do próprio agente dessa estrutura: o professor. O gesto repetido de tatear uma página ou mesma uma capa de um LDP, percorrer sumários e unidades didáticas de forma não linear, com movimentos não precisos, nunca foi tão significativo quando feito por um educador diante de um grupo que compartilha os mesmo valores, as mesmas angústias, as mesmas expectativas, em um contexto que lhe dê possibilidade de escolher entre um e outro o livro que melhor agrada. Assim como outros processos de compreensão/interpretação, formas de manuseio, relação de aproximação são agenciados se pensarmos no mesmo objeto sob a mesa de um editor/autor, ou de um avaliador do PNLD, em

fim, são formas impressas que produzem sua “área social de recepção” (CHARTIER, 1991, p.186) – e também de uso e consumo, acrescentaríamos.

Atribuir à materialidade do objeto lido tal importância impõe o reconhecimento de que há uma relação de indissociabilidade entre texto e suporte, segundo Chartier (1991), em vista de que, não há como pensar no primeiro desligado de qualquer forma material que lhe confere uma leitura. Fairchild (2007) chama atenção para o fato que a utilização dos termos (texto e suporte) seja mantida apenas em caráter operacional e metodológico, em vista de que a divisão é própria do pesquisador, de outro modo correríamos o risco de postular uma dicotomia.

Na tentativa de questionar a importância do suporte relacionado ao gênero que ele suporta, Marcuschi (mimeo), entende o suporte como “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico, que suporta, fixa e mostra um texto” (p.10). A ideia do autor comporta três aspectos a serem considerados:

- ✓ suporte é um lugar físico ou virtual;
- ✓ suporte tem formato específico;
- ✓ suporte serve para fixar e mostrar o texto.

No primeiro caso tem-se a ideia de suporte como algo real, empiricamente constituído. No segundo, admite-se que os suportes não são uniformes, pois sempre aparecem em algum formato específico (um livro, uma revista, um jornal, um outdoor, etc.). O último aspecto direciona-se a função básica do suporte, que é fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos.

O que acrescentaríamos a estas proposições, considerando a historicidade do ato de ler, seriam os gestos e hábitos guardados e rememoráveis a cada manuseio, utilização e contexto em que o objeto lido se entrega a atividade de significação, pois, como nos lembra muito bem Chartier, “os dispositivos formais — textuais ou materiais — inscrevem em suas próprias estruturas as expectativas e as competências do público a que visam organizando-se portanto a partir de uma representação da diferenciação social” (p. 186).

Portanto, a neutralização dos aspectos materiais de uma fonte histórica (ou, no caso que nos interessa, de um dado de discurso considerado enquanto dado material), constitui um

modo de dissociar do texto toda sua carga de existência verdadeira, incluindo seus aspectos históricos, culturais e sociais.

A noção de suporte e os postulados da História da Leitura que desenvolvemos neste item serão importantes, no próximo capítulo, para a análise de aspectos materiais do LDP como a interação de cores no processo de ancoragem nas seções e subseções didáticas e na delimitação de espaços na estrutura da coleção bem como o uso de imagens na promoção do livro enquanto recurso pedagógico. Como veremos, a configuração tipográfica e visual do LDP também é constitutiva do discurso que ele veicula e nela podem ser localizados elementos que reforçam ou sobredeterminam a geração de certos efeitos de sentido.

CAPITULO 3

AS MÚLTIPLAS FACES DE UM ÚNICO OBJETO

Neste capítulo traçaremos um diálogo sobre as múltiplas faces do livro didático de português. As discussões propostas nos possibilitaram compreender que o livro didático é um objeto de difícil compreensão pela possibilidade de se olhar pra ele por diversas perspectivas metodológicas, dentre as quais duas se apresentarão nesta pesquisa como de maior interesse.

Num primeiro momento (3.1) partiremos a uma breve abordagem de alguns aspectos sobre os quais se pode navegar por essa complexidade do objeto livro didático - a possibilidade de pensá-lo a partir de pelo menos quatro aspectos diferentes: de sua *função pedagógica*; de sua *função política*; da sua *materialidade física e visual* e da sua *materialidade textual-discursiva*. Em seguida (3.2), conforme já mencionado, entraremos em um terreno particular nas pesquisas sobre o livro didático onde pouca coisa tem sido dita/escrita, especificamente os de língua portuguesa – o campo de sua dimensão físico-material. Essa abordagem nos proporcionará olhar o livro didático como objeto empírico portador de uma materialidade e uma visualidade, onde elementos como tipografia, espaços em branco, uso de cores, escolha de imagens, entre tantos outros, participam do processo de leitura/escuta tanto quanto o texto verbal linguisticamente constituído, auxiliando ou prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, em função da representação de “material de apoio” pedagógico do professor que ele sustenta. Em seguida (3.3), nossas atenções voltar-se-ão ao entendimento do livro didático enquanto materialidade textual-discursiva, um processo de busca das determinações históricas e ideológicas nas quais ele responde a muitos lugares e interesses, muitas vezes contraditórios, na tentativa de satisfazer as expectativas que são criadas em torno de si. As vozes que falam em sua proposta pedagógica são efeitos de sentido de vários discursos que se fazem significar nas representações de leitura que ele carrega.

3.1. Perspectivas de abordagem em torno do Livro didático

Definir um livro didático, a princípio, parece simples. Poderíamos pensar que a razão estaria no fato de circular em um contexto de ensino autorizado (a escola, por exemplo), ou, indo um pouco além, dizer que algumas peculiaridades poderiam ser distinguíveis nas características físicas (arte gráfica, ilustrações, formato), no fato de ele ser de distribuição

“gratuita”¹⁹ e uso obrigatório, mas também poder-se-ia pensá-lo como portador de discursos e ideologias, enfim, muitas questões poderiam vir à tona. O fato é que todas essas atribuições e outras ainda possíveis seriam, de alguma forma, coerentes com o que convencionalmente chamamos de livro didático atualmente. Essa constatação nos direciona a um entendimento segundo o qual o livro didático é um objeto multifacetado, que se move em um terreno próprio de onde ele se projeta respondendo a muitas vozes e que por isso mesmo se apresenta como complexo e de difícil compreensão.

Dentro dessa complexidade é possível pensá-lo a partir de pelo menos quatro aspectos diferentes: (i) por uma *função pedagógica*; (ii) por uma *função política*; (iii) por sua *materialidade física* e (iv) por sua *materialidade textual-discursiva*. Passemos agora a algumas considerações sobre cada aspecto apontado, lembrando que os dois últimos constituem-se como de maior interesse deste trabalho por constituírem campos de observações poucos explorados e questionados no que diz respeito aos livros e as edições didáticas e que por isso receberão um tratamento mais detalhado ao longo deste capítulo.

3.1.1 A Função Pedagógica: o livro pensado como componente indispensável de um processo de ensino e de aprendizagem

Tradicionalmente essa é a impressão mais visível quando nos colocamos diante de um livro didático: a concepção de material didático-pedagógico destinado a tarefa de ensinar. Nesta perspectiva, importariam questões como: que concepções de linguagem, de aluno, de ensino ou de aprendizagem permeiam as propostas do livro? Quais são os objetos de ensino supostos nas atividades do livro? Que competências o aluno é levado a desenvolver e que papel é atribuído a função do docente com relação ao uso do livro?

A utilização do material em contexto escolar de ensino, conforme apontam autores como Geraldí, esteve sempre associada à figura desgastada do professor: “a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso” (1997, p. 117).

¹⁹ O PNLD não só é o maior programa de fornecimento de material didático do Brasil, como juntamente com os outros programas de distribuição de livro (para bibliotecas, por exemplo), em 2001, conforme afirmou Maria Helena Guimarães de Castro (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC) na mesa redonda sobre questões educacionais da atualidade, promovida pela publicação Estudos Avançados em 27/04/2001 situou o Brasil como o país que neste ano teve o maior programa de fornecimento de livro do mundo, entrando, por isso, para o *Guinness*, o livro de recordes. (CASSIANO, 2005, p. 288). Observa-se, então, que de maneira nenhuma a distribuição de livros didáticos no Brasil é gratuita – pelo contrário, ela é uma das políticas educacionais mais onerosas à União.

O fato de ser o livro didático dotado de conhecimentos elaborados e selecionados de acordo com um contexto específico não o torna mais importante do que outros livros. Em vista de que, segundo Molina (1987, p.17):

Todo livro, em princípio, presta-se a ser utilizado pra fins didáticos, isto é, em situação deliberadamente estruturada com o objetivo de ensinar algo a alguém. Isto não significa, entretanto, que qualquer livro utilizado para fins didáticos possa ser considerado um livro didático. (...)

Se todo livro pode ser considerado um suporte de conhecimento e, neste sentido, tem algo a ensinar, mas nem todo livro serve a um processo de ensino e de aprendizagem, algo acontece nas estruturas da sua complexidade que torna o livro didático singular no seu contexto de circulação. Singularidade esta que pode estar associada à própria figura do mestre, mas também a representação de instrumento pedagógico, o qual se apresenta como inseparável das concepções teóricas e metodológicas dos métodos de ensinamento de seu tempo.

O que se tem constado na trajetória de estada do livro didático na cultura escolar, grosso modo, é uma intensa preocupação com o “**o que?**” e o “**como ensinar?**”. Preocupação esta que veio a se traduzir em duas funções complementares do livro didático conforme se observa nas considerações de Choppin (2004, p.553):

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, é a que concebe o livro didático como uma fiel tradução do programa de ensino. Ele constitui 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.

2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas.

Assim, em algumas situações, o livro didático acaba assumindo o papel de orientador pedagógico do próprio professor em delimitar o que deve e o que não deve ser ensinado, como e quando. Em outras palavras, não basta que o livro didático de português seja dotado

apenas de conhecimento linguísticos estruturais, textuais, didatizados²⁰, para servir como instrumento de elaboração e intervenção da prática docente. É desejável que ele ressignifique os atos de ensino em atos de aprendizagem, um lugar onde se situa a contrapartida fundamental do processo: o aluno.

Em Oliveira *et al* (1984, p. 11), encontramos uma definição que, somada ao exposto anteriormente, nos leva a pensar a aprendizagem como elemento significativo na concepção do livro didático, enquanto instrumento de apoio docente.

(...) o livro didático será entendido como um material impresso, estruturado, ***destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação.*** (...) Fica mais fácil, a partir daí, distinguir outros livros e materiais escolares, como os textos-base, as antologias, os livros de referência. (grifo nosso)

Essa descentralização do fazer pedagógico (o livro como subsídio da aprendizagem também) encontra respaldo nas orientações do PCN de língua portuguesa quando delimita o aluno, a mediação do professor e os conhecimentos escolares como variáveis do processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (BRASIL, PCN de língua portuguesa, 3º e 4º ciclos, 1998, p. 22)

Portanto, em termos pedagógicos, o livro didático de português que conhecemos hoje constitui-se por essa tentativa de ser um instrumento didático singular no contexto de ensino, por intervir de maneira específica; na seleção e elaboração de objetos didáticos; na organização do tempo e do trabalho em sala de aula; e principalmente, por intervir diretamente na mediação do processo de ensino e também na avaliação.

²⁰ É um processo onde o “autor do manual seleciona os textos que, no geral, não foram escritos visando ao ensino e elabora um trabalho sobre eles” Cf. Silva *et al*, (1998).

3.1.2 A Função Política e Ideológica: o livro como um produto da iniciativa governamental e do mercado editorial

Para Oliveira et al (1989, p. 11), o livro didático não constitui objeto de interesse se considerado apenas pelos seus aspectos pedagógicos e as suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho escolar.

O mercado criado em torno do livro didático faz dele importante mercadoria econômica (...). O livro didático também é importante por seus aspectos políticos e culturais, na medida em que reproduz e representa os valores da sociedade em relação a sua visão de ciência, da história da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento.

Nesta perspectiva, portanto, seriam de interesse indagações como: quais são os programas governamentais que se referem, direta ou indiretamente, ao livro didático? Existem documentos oficiais que normatizam, recomendam ou avaliam livros didáticos? Há financiamento público para a compra de livro didático e como ele funciona?

Olhar o aspecto político e ideológico em torno do livro didático significa pensar que não existe ação isolada do Estado no que respeita as tomadas de decisões no âmbito da educação como um todo e do livro didático em restrito. As várias formas de coerções que sofrem as editoras e autores de livros pelos mecanismos desenvolvidos pelo MEC, desde a instituição da COLTED ao PNLD, para assegurar um “padrão de qualidade”, acabam por revelar suas ideias e critérios do que deve ser o livro, o que deve conter, que formas deve apresentar, etc (OLIVEIRA et al, (1989, p. 17).

Para Correa (2000) os livros escolares ainda têm muito a ser desvendado e isso requer que tomemos conhecimento de dois aspectos fundamentais de sua natureza.

primeiro, tratar-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos e construção e de formação social. (CORREA, 2000, p. 12)

Também em Freitag (1984) é possível identificar essa preocupação de ler nas entrelinhas das políticas do Estado um certo grau de ideologia. Neste sentido a autora aponta duas constatações que vale apenas ressaltar.

- ✓ A primeira constatação, que antecede o atual programa de distribuição de livro didáticos no país, parte do pressuposto de que “não houve até recentemente, fora do Estado, outras instituições no Brasil, capazes de influenciar, formular e redirecionar o processo decisório sobre o livro didático” (p. 21). Não há indícios da interferência de outras categorias nas propostas de elaboração, organização, seleção, distribuição do livro. Falta um olhar de autoridade nesse processo, do cientista, do técnico, do pedagogo, das especialidades, usuários e consumidores. A política do livro didático no estado novo estava “quase integralmente entregue a técnicos e assessores da burocracia governamental, muitas vezes sem as qualificações ou as especializações necessárias.

- ✓ A segunda constatação refere-se a “inserção do Livro didático em um complexo mais amplo de políticas educacionais e públicas” (p. 24). Segundo a autora uma abordagem política do livro didático não pode considerá-lo em si, mas dentro de uma conjuntura maior em que ele seja visto como peça de um sistema que obedece ao ritmo das normas do momento histórico e cultural que vive um país.

Como exemplo a essa segunda constatação podemos citar a criação da Comissão do Livro Didático (CNLD) em 1938. Segundo a autora:

Essa medida permaneceria incompreensível, se analisada isoladamente. Reexaminada à luz da política educacional do Estado Novo e das funções dessa política para a estabilização da ditadura Vargas, a Comissão e sua forma de atuar passam a ter sentido. A criação da Comissão insere-se em um rol de medidas visando a reestruturação e o controle ideológico de todo o sistema educacional brasileiro. (FREITAG, 1984, p. 24)

O discurso do Ministro da Educação Gustavo Capanema proferido no centenário da fundação do Colégio D. Pedro II em 1937, também resumia em linhas gerais o propósito da educação dentro da conjuntura do país:

A educação, longe de ser neutra, precisa tomar partido, melhor, partir de uma filosofia e seguir uma escala de valores; ela precisa ser conduzida pelas diretivas morais, políticas e econômicas do sistema que representa as bases de nossa nação e que por isso mesmo esta sob a proteção, o controle e a defesa do Estado." (Ministério de Educação e Saúde, 1937 apud FREITAG, 1984, p. 25).

Portanto as discussões sobre a política do Livro Didático servem não só para situar este objeto de estudo num contexto de práticas históricas e sociais mais amplas como também para reconhecer nesses instantes uma memória da identidade nacional possível de ser reconstituída nas entrelinhas do trajeto que o livro percorreu (e ainda percorre) para chegar ao contexto de ensino, tal qual conhecemos hoje.

3.1.3 A Materialidade Física: o livro como portador de uma materialidade e uma visualidade conjugadas em seu projeto didático

Além de ser pensado como instrumento de ensino e elemento articulador de uma política educacional, o livro didático também pode ser pensado como objeto material, portador de uma estrutura física e de uma visualidade que governam em grande medida sua leitura e compreensão por seus leitores. Neste caso interessariam perguntas como: de que forma um livro didático costuma ser manuseado/folheado? Em que locais costuma ser armazenado? De que maneira o projeto gráfico do livro didático (escolhas que definem seu modo de ser material e visualmente) está pensado de modo a favorecer certos gestos e movimentos que garantem uma leitura? De que forma o conjunto de imagens, ilustrações e desenhos coloridos (que compõem seu projeto visual) interferem no modo como ele é lido?

Da mesma maneira que um projeto de uma casa não se limita a ideia de casa, mas sim à ideia de um *morar* dentro de uma forma particular de disposição de espaços e ambientes, assim também o projeto gráfico de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. (MORAES, 2008, p. 49) (grifo do autor)

Em detrimento da constituição de um campo de grande amplitude onde as pesquisas históricas sempre privilegiaram certas perspectivas em detrimento de outras, urge focar nossas atenções aqui para um lugar onde pouca coisa se tem dito/escrito sobre os livros didáticos, um

terreno que até pouco tempo fora negligenciado nos estudos históricos sobre o tema, conforme frisa Choppin (2004, p. 559),

Também têm sido negligenciadas as características “formais” dos livros didáticos. A organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segundo uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações. (Choppin, 2004, p. 559)

A tentativa de compreender como as estratégias de organização, fabricação do material em seu contexto de circulação e uso interferem no modo como ele pode ser lido/compreendido e representado em forma de material de “apoio pedagógico” é uma das grandes questões as quais nos colocamos no desenvolvimento desse trabalho. De modo que pensá-lo como portador de muitas faces significa pensar que do lugar de onde ele se projeta (seja como materialidade física, seja como materialidade discursiva) ele responde a muitas expectativas, ou seja, se pudéssemos nos colocar sob os diversos lugares que ele ocupa ao tentar se definir, correríamos o risco de enxergar não um, mas vários livros dentro de um só.

O propósito que nos move no desenvolvimento dessa perspectiva em torno do material parte da hipótese segundo a qual o livro didático é portador de uma materialidade e uma visualidade que se equacionam em seu projeto didático na busca de estabelecer vínculos entre o projeto de ensino do livro e os sujeitos envolvidos em sua utilização/consumo: professores e alunos.

Em outras palavras, ele se nos apresenta como uma realidade imediata e simbólica, o que nos permite elucidar que existe uma representação de leitura inscrita em sua totalidade, sendo assim, está implícito nesse jogo um ritmo de leitura que pode se desdobrar num tempo de repouso do olhar em cada página, em cada capítulo, em cada seção didática, em cada tema bordado, uma intrínseca relação entre texto escrito e imagem, dentre outros fatores, conforme observa Moraes (2008, p. 50),

A escolha do papel, formato, dimensão, letra, tipo de impressão, encadernação, quantidade de texto em cada página – itens que muitas vezes fogem à percepção da maioria dos leitores (e não ser particularmente notado é um mérito do projeto) – são

de grande importância por interferirem no modo de construir um todo, essa proposta de leitura chamada livro.

Navegar por entre os espaços e os caminhos que o livro constrói enquanto objeto de leitura, conhecer as janelas que dão acesso ao seu papel fundamental de apoio ao fazer docente nos impõe essa condição: tomar para análise seus aspectos mais particulares e imperceptíveis. A começar pelos projetos estruturais e visuais das capas, das interações de cores nas estratégias de formulação e inserção das seções e subseções didáticas bem como na orientação de tópicos conceituais dentro do livro, da frequência e do papel das ilustrações e dos boxes textuais no desenvolvimento das unidades, etc. A grande importância que esses aspectos refletem na constituição do objeto encontra respaldo em pelo menos duas perspectivas: uma voltada à promoção e venda da obra didática (qualidade do papel, da impressão, formato, peso, diagramação, etc.), que faz dela um produto de um mercado promissor muito rentável (note-se, por exemplo, que os professores consultados no início da pesquisa alegaram levar em conta o aspecto visual do livro no momento da escolha, dando importância à presença de figuras etc.), e outra voltada a estratégias de adoção no contexto escolar (relação texto-imagem, tópicos gramaticais apoiados em diagramas coloridos, seções e subseções didáticas apoiadas em efeitos visuais, etc.) que o torna importante instrumento de apoio à prática escolar.

3.1.4 A Materialidade Textual-discursiva: o livro como objeto dotado de uma materialidade textual-discursiva onde se interiorizam discurso e expectativas criadas em torno do material

Além daquelas perspectivas, finalmente, pode-se partir de um entendimento segundo o qual o livro didático é um texto, e neste sentido sua materialização linguística revela-se como faceta de discursos e expectativas que se instituíram em torno do livro sócio-historicamente. Neste caso, interessaria pensar em questões como: que tipos de texto podem ser encontrados em um livro didático (definições teóricas, consignas, excertos ou textos completos para estudo, comentários dirigidos ao professor etc.)? Que padrões estilísticos norteiam a redação dos textos de um livro didático (o texto procura assumir um tom informal, ou carrega-se de termos técnicos etc.)? Quais relações podem ser inferidas do trabalho com modelos de respostas prontas no manual do professor?

Cavallo e Chartier (1998, p. 09), ao nos lembrar das tradicionais representações de texto feitas pela literatura e retomadas pela própria história do livro, afirmam que “não existe texto fora do suporte que permitiu sua leitura (ou escuta), fora da circunstancia na qual é lido (ou ouvido)”. Isto mostra que a interpretação do conteúdo textual-discursivo presente em um impresso articula-se quase que indissociavelmente à maneira como esse conteúdo se apresenta materialmente – o que pode ser ainda mais relevante no caso de publicações com um forte apelo visual, como os livros didáticos brasileiros atuais.

Apesar disso podemos pensar em algumas questões que remetem diretamente à materialidade textual-discursiva do livro didático. Se pensarmos que o livro didático de português não é um livro de cabeceira; não é um livro de orientação espiritual; de auto-ajuda; ou ainda um suporte de notícias diárias, chegamos a uma conclusão de que o terreno onde ele se move lhe permite preencher um silêncio que ele mesmo faz existir, como já comentamos no primeiro capítulo. Esses silêncios, esses vazios, podem ser entendidos como os não-dizeres dos quais ele é definido. Ou seja, não se diz no manual do professor que este (o professor) não precisa se preocupar em fazer pesquisas de aprofundamento sobre algum assunto de sua disciplina em vista de que o livro didático já seja portador de um discurso de verdades incontestáveis e atualizadas. Mas, quando se coloca uma reportagem do Jornal *O Estado de São Paulo*, sobre uma *Faxineira que consegue montar uma biblioteca em sua casa com cópias de livros e livros usados*²¹, onde se toma a imprensa como palavra legítima; onde se toma um exemplo de reportagem como modelo inquestionável de gênero e se faz uma espécie de atividade de perguntas e respostas ancoradas em conceitos que se quer reproduzir como verdades absolutas, o livro didático delega ao professor um papel de mero expectador de sua criação pedagógica e intelectual.

Portanto, qualquer tentativa de entrar nas entrelinhas da representatividade para se dizer o que é um livro didático deve partir de uma análise do suporte material sobre o qual se apoiam as imagens, o formato, o papel, as manchas textuais, etc., mas também do material linguístico que constitui sua textualidade, seus dizeres e seus silêncios que se significam no contexto histórico e ideológico de sua constituição.

²¹ Cf Cereja e Magalhães, 9º ano (2009, p. 16 – 17)

3.2. O livro Didático em termos de especificidade material

Pensar o livro didático em termos materiais significa pensá-lo enquanto objeto empírico, como algo que está posto no mundo como dado não-natural, haja vista que sua orientação não subsume às leis da natureza, mas as dos meios de produção culturais e sociais. Conhecê-lo nos remete a um desafio: depreender suas determinações e os processos abstracionais que os constituem em relação aos contextos imediatos de seus usos.

Conhecer algo consiste em conhecer suas determinações, seus processos intrinsecamente particulares, que não são visíveis no contato imediato, empírico, do pesquisador com seu objeto. Os fatos nada dizem, nas suas aparências, que possa ultrapassar o plano das superficialidades, eles não são eloquentes, mas suas vozes podem ser depreendidas pelo pesquisador num movimento de negação e esquecimento dessa mediação da empiria do mesmo objeto. Em outras palavras, a tentativa de se buscar compreender os movimentos de leitura submersos na materialidade e na visualidade do livro didático de português constitui uma forma de conhecimento sobre o objeto, o que requer a princípio negar a realidade empírica do mesmo para se lançar em busca das determinações que o constituem enquanto material de apoio pedagógico. Negar não significa descartar um conjunto de dados que se apresentam na leitura empírica do objeto, haja vista que a negação em princípio constitui uma forma de conhecer, mas negar por exigências de um deslocamento do dado aos processos constitutivos do conhecimento. Portanto, conhecer a realidade física do livro didático (como ele se nos apresenta em toda a sua particularidade concreta e aparente) constitui, no olhar metodológico desta pesquisa, o ponto de partida para se adentrar nos processos de determinação que o tornam uma realidade discursiva e multifacetada.

Começemos então por uma breve e objetiva apresentação da coleção didática, objeto de nossa pesquisa, em seguida abriremos as portas de entrada para uma descrição e análise dos aspectos da materialidade física dos livros didáticos.

3.2.1 Apresentação da coleção

Conforme já mencionado anteriormente, a obra didática que constitui objeto de investigação nesta pesquisa é a coleção *Português linguagens* de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, 5ª edição reformulada, ano 2009, aprovada no último edital do PNLD 2011, que foi bastante requisitada nas escolas urbanas do município de Cametá-Pa.

Neste primeiro momento apresentaremos a coleção em seus aspectos mais gerais; em seguida adentraremos nas especificidades de sua materialidade física e visual.

As tabelas a seguir apresentam, de maneira objetiva e descritiva, a coleção em seus aspectos estruturais e organizacionais, o que deve favorecer uma visualização das obras como um todo e orientar nossos olhares para aspectos particulares merecedores de atenção mais detalhada no decorrer do capítulo.

Quadro 2 - Descrição e sinopse do livro de 6º ano – Português: Linguagens, PNLD/2011.

DESCRIÇÃO GLOBAL								
Título da coleção	Português: Linguagens	Autores:	CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C.	Editora:	Atual Editora	Edição:	5ª edição reformulada	
Ano:	2009	PNLD:	2011, 2012 e 2013	Série:	6º ano	Tipo:	Manual do professor	
Numero de páginas do Livro:	240	Número de páginas do Manual do Professor:				48		
ESTRUTURA DA COLEÇÃO	Unidades	<ul style="list-style-type: none"> As aberturas das unidades se iniciam com uma apresentação de um tema em pagina dupla, cores destacadas, cujo desenvolvimento se dá pela conjugação de textos verbais (em versos) e não-verbais (fotos, gravuras e/ou desenhos). Em seguida seguem algumas dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) relacionadas ao tema da unidade e um pequeno resumo da seção intervalo. O desenvolvimento das unidades tem como norteamento a tematização de um gênero discursivo, em torno do qual se desenvolvem atividades paralelas de produção escrita, tópicos gramaticais e de ortografia que perpassam os capítulos através das seções e subseções didáticas até atingirem um nível de culminância na seção intervalo (exposições, mostras, publicizações de produções textuais); Entre uma unidade e outra se acrescenta um gênero diferente ou desenvolve-se, de forma progressiva, gêneros de um mesmo domínio social de comunicação conforme orienta o manual do professor, seguido também de novos tópicos de gramática, de ortografia, de leitura e produção textual, conforme se observa na sinopse das unidades. 						
	Capítulos	<ul style="list-style-type: none"> Os capítulos das unidades são abertos em páginas simples ou duplas e com a utilização de textos verbais (poesias, contos, fábulas e/ou textos informativos) e não-verbais (imagens ilustrativas, fotos, pinturas e/ou gravuras); É possível depreender no desenvolvimento dos capítulos uma forte estratégia de utilização de cores, imagens ornamentais, marcas d'água, caixas de texto, formas geométricas, linhas e traços coloridos; Cada fragmento de texto é intercalado por uma ilustração (fotografia, desenho ornamental, pintura, etc.). Os capítulos estão divididos em seções e subseções didáticas, o que dá uma ideia de organicidade (sinalizadas, inclusive, no sumário). 						
	Seções didáticas	<ul style="list-style-type: none"> Estudo do texto Produção de texto Para escrever com expressividade/coerência e coesão A língua em foco De olho na escrita/ e na pronúncia 	<ul style="list-style-type: none"> As seções e subseções didáticas constituem estratégias de organização e agrupamento de conteúdos específicos dentro dos capítulos; As formas de nomeação e configuração visual de cada seção e subseção possibilitam uma leitura não-linear do livro; As seções são intercaladas por textos curtos em caixas geométricas de diversas formas e também por imagens e figuras ilustrativas variadas. 					
SINOPSE DAS UNIDADES								

UNIDADE 1: No mundo da Fantasia	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia com a apresentação de um poema de Roseana Murray: No mudo da fantasia , intercalado por uma imagem ilustrativa, em seguida seguem dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema central e um pequeno resumo da seção intervalo.
Capítulo 1: Era uma vez	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual.
Capítulo 2: Todas as crianças crescem... menos uma!	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual abordado nos capítulos: O conto maravilhoso. • Aspectos gramaticais abordados: <i>Linguagem: ação e interação, as variedades linguísticas, texto, discurso, gêneros do discurso.</i>
Capítulo 3: Terra de encantamento	<ul style="list-style-type: none"> • Questões de ortografia: <i>fonema e letra, emprego da letra h.</i>
Intervalo: História de hoje e sempre	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de montagem de um livro a partir das produções dos próprios alunos em torno do gênero conto maravilhoso.
UNIDADE 2: Crianças	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia com uma apresentação de uma poesia de Ana Maria Miranda: Pena de dragão , intercalada por uma ilustração, em seguida segue dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) relacionadas ao tema da unidade e um pequeno resumo da seção intervalo.
Capítulo 1: Quando eu crescer...	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual.
Capítulo 2: Amigos de ouro	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual abordado nos capítulos: Historia em quadrinho. • Aspectos gramaticais abordados: <i>O substantivo, o adjetivo, flexão dos substantivos e dos adjetivos: gênero e numero.</i>
Capítulo 3: Um dia daqueles...	<ul style="list-style-type: none"> • Questões de ortografia: <i>dígrafo e encontro consonantal, encontros vocálicos.</i>
Intervalo: Quadrinhos: um mundo de histórias	Proposta de criação de revistas em quadrinhos pelos alunos que possa culminar numa mostra de produções.
UNIDADE 3: Descobrindo quem sou eu	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia com um texto poético: Descobrindo quem sou eu , de Sonia Miranda, apoiado em uma imagem ilustrativa avulsa, algumas dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema da unidade e um pequeno resumo da seção intervalo.
Capítulo 1: Um mundo chamado infância	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual.
Capítulo 2: Eu: o melhor de mim	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual abordado nos capítulos: O relato pessoal, a carta pessoal e o e-mail, o diário, o blog. • Aspectos gramaticais abordados: <i>Grau dos substantivos e dos adjetivos, o artigo, o numeral.</i>
Capítulo 3: Em algum lugar do passado	<ul style="list-style-type: none"> • Questões de ortografia: <i>Divisão silábica, sílaba átona e sílaba tônica, palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.</i>
Intervalo: Eu também faço história	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de elaboração de um livro sobre relatos, experiências pessoais.
UNIDADE 4: Verde, adoro ver-te	
Abertura da Unidade	A abertura da unidade se inicia com uma apresentação de um texto poético de Rosena Murray: Memória , apoiado em uma ilustração, algumas dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema central e um pequeno resumo da seção intervalo.
Capítulo 1: Preservação animal	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual.
Capítulo 2: Você veste a camisa da natureza?	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual abordado nos capítulos: O texto de opinião, o cartaz. • Aspectos gramaticais abordados: <i>O pronome, o verbo.</i>
Capítulo 3: Natureza em extinção	<ul style="list-style-type: none"> • Questões de ortografia: <i>Acentuação.</i>
Intervalo: Se é meio ambiente, eu estou no meio.	Proposta de montagem de uma mostra de cartazes com a temática meio ambiente.

Quadro 3 - Descrição e sinopse do livro de 7º ano – Português: Linguagens, PNLD/2011.

DESCRIÇÃO GLOBAL								
Título da coleção	Português: Linguagens	Autores:	CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C.	Editora:	Atual Editora	Edição:	5ª edição reformulada	
Ano:	2009	PNLD:	2011, 2012 e 2013	Série:	7º ano	Tipo:	Manual do professor	
Numero de páginas do Livro:	224	Número de páginas do Manual do Professor:				48		
ESTRUTURA DA COLEÇÃO	Unidades	<ul style="list-style-type: none"> As aberturas das unidades se iniciam com uma apresentação de um tema em pagina dupla, cores destacadas, cujo desenvolvimento se dá pela conjugação de textos verbais (em versos ou prosa) e não-verbais (fotos, gravuras e/ou desenhos). Em seguida seguem algumas dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) relacionadas ao tema da unidade e um pequeno resumo da seção intervalo. O desenvolvimento das unidades tem como norteamento a tematização de um gênero discursivo, em torno do qual se desenvolvem atividades paralelas de produção escrita, tópicos gramaticais e de ortografia que perpassam os capítulos através das seções e subseções didáticas até atingirem um nível de culminância na seção intervalo (exposições, mostras, publicizações de produções textuais); Entre uma unidade e outra se acrescenta um gênero diferente ou desenvolve-se, de forma progressiva, gêneros de um mesmo domínio social de comunicação conforme orienta o manual do professor, seguido também de novos tópicos de gramática, de ortografia, de leitura e produção textual, conforme se observa na sinopse das unidades. 						
	Capítulos	<ul style="list-style-type: none"> Os capítulos das unidades são abertos em páginas simples ou duplas e com a utilização de textos verbais (poesias, contos, fábulas e/ou textos informativos) e não-verbais (imagens ilustrativas, fotos, pinturas e/ou gravuras); É possível depreender no desenvolvimento dos capítulos uma forte estratégia de utilização de cores, imagens ornamentais, marcas d'água, caixas de texto, formas geométricas, linhas e traços coloridos; Cada fragmento de texto é intercalado por uma ilustração (fotografia, desenho ornamental, pintura, etc.). Os capítulos estão divididos em seções e subseções didáticas, o que dá uma ideia de organicidade (sinalizadas, inclusive, no sumário). 						
	Seções didáticas	<ul style="list-style-type: none"> Estudo do texto Produção de texto Para escrever com expressividade/coerência e coesão A língua em foco De olho na escrita/ e na pronúncia 	<ul style="list-style-type: none"> As seções e subseções didáticas constituem estratégias de organização e agrupamento de conteúdos específicos dentro dos capítulos; As formas de nomeação e configuração visual de cada seção e subseção possibilitam uma leitura não-linear do livro; As seções são intercaladas por textos curtos em caixas geométricas de diversas formas e também por imagens e figuras ilustrativas variadas. 					
SINOPSE DAS UNIDADES								

UNIDADE 1: Heróis	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia com a apresentação de um poema de Elias José: Herói ou heroína , um texto informativo sobre o herói na atualidade seguido de seção algumas imagens ilustrativas, em seguida segue dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema central e um pequeno trailer da sessão intervalo.
Capítulo 1: O herói e a conquista do impossível	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual. • Gênero textual abordado nos capítulos: O mito; • Aspectos gramaticais abordados: Verbo e Advérbio • Questões de ortografia: uso de g ou j?
Capítulo 2: Duas faces de herói	
Capítulo 3: O herói que habita em mim	
Intervalo: Heróis de todos os tempos	Proposta de montagem de um livro ou revista de história sobre heróis de todos os tempos.
UNIDADE 2: Viagem pela palavra	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia com a apresentação de um poema de Roseana Murray: A bagagem do poeta , intercalado por uma imagem ilustrativa, em seguida segue dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema central e um pequeno resumo da seção intervalo.
Capítulo 1: A palavra no reino da ternura	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual. • Gênero textual abordado nos capítulos: O poema; • Aspectos gramaticais abordados: Morfossintaxe: seleção e combinação de palavras; sujeito e predicado; tipos de sujeito, concordância do verbo com o sujeito; • Questões de ortografia: acentuação do hiato, o acento diferencial.
Capítulo 2: A viagem pela leitura	
Capítulo 3: Viajem a lugares imaginários	
Intervalo: Viva a poesia viva!	Proposta de montagem de um livro de poesias de autorias dos alunos para serem apresentado numa mostra.
UNIDADE 3: Eu e os outros	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia com a apresentação de um poema de Roseana Murray: Abraço , intercalado por uma imagem ilustrativa, em seguida segue dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema central e um pequeno resumo da seção intervalo.
Capítulo 1: A descoberta do outro	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual. • Gênero textual abordado nos capítulos: O texto de campanha comunitária, argumentação oral e o debate deliberativo • Aspectos gramaticais abordados: A preposição, transitividade verbal, funções dos pronomes pessoais; • Questões de ortografia: há ou a?
Capítulo 2: Alteridade: exercício de ternura	
Capítulo 3: Bullying: exercício da intimidação	
Intervalo: Solidariedade e respeito	Proposta de produção de uma feira que envolva diferentes atividades: debates, palestras, cartazes de campanhas em torno do tema proposto.
UNIDADE 4: Medo terror e aventura	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia com a apresentação de um poema de Walt Whitman: Navegar , intercalado por uma imagem ilustrativa, em seguida segue dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema central e um pequeno resumo da seção intervalo.
Capítulo 1: Aventura no mar	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual. • Gênero textual abordado nos capítulos: A notícia, a entrevista oral e escrita; • Aspectos gramaticais abordados: Tipos de predicado, o adjunto adnominal, o adjunto adverbial; • Questões de ortografia: mau ou mal? mas ou mais?
Capítulo 2: Aventura, a aventura de viver	
Capítulo 3: a aventura da criação	
Intervalo: Aventura em cena	Proposta de confecção de um jornal mural e uma exposição sobre cinema.

Quadro 4 - Descrição e sinopse do livro de 8º ano – Português: Linguagens, PNLD/2011.

DESCRIÇÃO GLOBAL								
Título da coleção	Português: Linguagens	Autores:	CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C.	Editora:	Atual Editora	Edição:	5ª edição reformulada	
Ano:	2009	PNLD:	2011, 2012 e 2013	Série:	8º ano	Tipo:	Manual do professor	
Numero de páginas do Livro:	240	Número de páginas do Manual do Professor:				48		
ESTRUTURA DA COLEÇÃO	Unidades	<ul style="list-style-type: none"> As aberturas das unidades se iniciam com uma apresentação de um tema em pagina dupla, cores destacadas, cujo desenvolvimento se dá pela conjugação de textos verbais (poemas em versos) e não-verbais (fotos, gravuras e/ou desenhos). Em seguida seguem algumas dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) relacionadas ao tema da unidade e um pequeno resumo da seção intervalo. O desenvolvimento das unidades tem como norteamento a tematização de um gênero discursivo, em torno do qual se desenvolvem atividades paralelas de produção escrita, tópicos gramaticais e de ortografia que perpassam os capítulos através das seções e subseções didáticas até atingirem um nível de culminância na seção intervalo (exposições, mostras, publicizações de produções textuais); Entre uma unidade e outra se acrescenta um gênero diferente ou desenvolve-se, de forma progressiva, gêneros de um mesmo domínio social de comunicação conforme orienta o manual do professor, seguido também de novos tópicos de gramática, de ortografia, de leitura e produção textual, conforme se observa na sinopse das unidades. 						
	Capítulos	<ul style="list-style-type: none"> Os capítulos das unidades são abertos em páginas simples ou duplas e com a utilização de textos verbais (poesias, contos, fábulas e/ou textos informativos) e não-verbais (imagens ilustrativas, fotos, pinturas e/ou gravuras); É possível depreender no desenvolvimento dos capítulos uma forte estratégia de utilização de cores, imagens ornamentais, marcas d'água, caixas de texto, formas geométricas, linhas e traços coloridos; Cada fragmento de texto é intercalado por uma ilustração (fotografia, desenho ornamental, pintura, etc.). Os capítulos estão divididos em seções e subseções didáticas, o que dá uma ideia de organicidade (sinalizadas, inclusive, no sumário). 						
	Seções didáticas	<ul style="list-style-type: none"> Estudo do texto Produção de texto Para escrever com expressividade/coerência e coesão A língua em foco De olho na escrita/ e na pronúncia 	<ul style="list-style-type: none"> As seções e subseções didáticas constituem estratégias de organização e agrupamento de conteúdos específicos dentro dos capítulos; As formas de nomeação e configuração visual de cada seção e subseção possibilitam uma leitura não-linear do livro; As seções são intercaladas por textos curtos em caixas geométricas de diversas formas e também por imagens e figuras ilustrativas variadas. 					
SINOPSE DAS UNIDADES								

UNIDADE 1: Humor: entre o riso e a crítica	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia pela conjugação de alguns textos humorísticos curtos (de Millôr Fernandes) apoiados em algumas ilustrações e algumas dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema central e um pequeno resumo da seção intervalo.
Capítulo 1: O povo: suas cores, suas dores	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual. • Gênero textual abordado nos capítulos: O texto teatral, a crítica. • Aspectos gramaticais abordados: <i>O sujeito indeterminado, a oração sem sujeito, vozes do verbo, o discurso citado</i> • Questões de ortografia: <i>emprego da letra s.</i>
Capítulo 2: Pílulas Inquietantes	
Capítulo 3: O meu outro eu	
Intervalo: Projeto: Fazendo cena	Proposta de montagem de uma mostra de teatro e encenação de textos teatrais.
UNIDADE 2: Adolescer	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia com a apresentação de um poema de Elias José: Adolescer , intercalado por uma fotografia ilustrativa, em seguida segue dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema central e um pequeno resumo da seção intervalo.
Capítulo 1: Corpo em revolução	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual. • Gênero textual abordado nos capítulos: A crônica, a crônica argumentativa. • Aspectos gramaticais abordados: <i>Predicativo do objeto e predicado verbo-nominal, o modo imperativo, figuras de linguagem.</i> • Questões de ortografia: <i>Ortoepia e prosódia.</i>
Capítulo 2: Nas asas do coração	
Capítulo 3: Medo de crescer	
Intervalo: O adolescente: não ao não	
UNIDADE 3: Consumo	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia com a apresentação de um poema de Marina Colasanti: Como um cruzar de espadas , intercalado por uma imagem ilustrativa, seguida de dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema central e um pequeno resumo da seção intervalo.
Capítulo 1: Ser ou ter: Eis a questão	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual. • Gênero textual abordado nos capítulos: O anúncio publicitário, a carta do leitor, a carta-denúncia. • Aspectos gramaticais abordados: <i>O complemento nominal, o aposto e o vocativo, a pontuação.</i> • Questões de ortografia: <i>Emprego da letra z, escrita com x ou ch.</i>
Capítulo 2: O consumo e a felicidade	
Capítulo 3: Linguagem publicitária: entre o banal e o extraordinário	
Intervalo: Feira de consumo	
UNIDADE 4: Ser diferente	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia com a apresentação de um poema de Itzch Peretz: Brancos, pretos, amarelos , intercalado por uma imagem ilustrativa, em seguida segue dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema central e um pequeno resumo da seção intervalo
Capítulo 1: O que faz a diferença	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual. • Gênero textual abordado nos capítulos: O texto de divulgação científica, o seminário. • Aspectos gramaticais abordados: <i>A conjunção, período simples e período composto.</i> • Questões de ortografia: <i>Emprego da palavra porque.</i>
Capítulo 2: Sou o que sou	
Capítulo 3: Cores e dores do preconceito	
Intervalo: Meio ambiente: nosso meio	

Quadro 5 - Descrição e sinopse do livro de 9º ano – Português: Linguagens, PNLD/2011.

DESCRIÇÃO GLOBAL								
Título da coleção	Português: Linguagens	Autores:	CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C.	Editora:	Atual Editora	Edição:	5ª edição reformulada	
Ano:	2009	PNLD:	2011, 2012 e 2013	Série:	9º ano	Tipo:	Manual do professor	
Numero de páginas do Livro:	256	Número de páginas do Manual do Professor:				48		
ESTRUTURA DA COLEÇÃO	Unidades	<ul style="list-style-type: none"> As aberturas das unidades se iniciam com uma apresentação de um tema em pagina dupla, cores destacadas, cujo desenvolvimento se dá pela conjugação de textos verbais (poemas em versos) e não-verbais (fotos, gravuras e/ou desenhos). Em seguida seguem algumas dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) relacionadas ao tema da unidade e um pequeno resumo da seção intervalo. O desenvolvimento das unidades tem como norteamento a tematização de um gênero discursivo, em torno do qual se desenvolvem atividades paralelas de produção escrita, tópicos gramaticais e de ortografia que perpassam os capítulos através das seções e subseções didáticas até atingirem um nível de culminância na seção intervalo (exposições, mostras, publicizações de produções textuais); Entre uma unidade e outra se acrescenta um gênero diferente ou desenvolve-se, de forma progressiva, gêneros de um mesmo domínio social de comunicação conforme orienta o manual do professor, seguido também de novos tópicos de gramática, de ortografia, de leitura e produção textual, conforme se observa na sinopse das unidades. 						
	Capítulos	<ul style="list-style-type: none"> Os capítulos das unidades são abertos em páginas simples ou duplas e com a utilização de textos verbais (poesias, contos, fábulas e/ou textos informativos) e não-verbais (imagens ilustrativas, fotos, pinturas e/ou gravuras); É possível depreender no desenvolvimento dos capítulos uma forte estratégia de utilização de cores, imagens ornamentais, marcas d'água, caixas de texto, formas geométricas, linhas e traços coloridos; Cada fragmento de texto é intercalado por uma ilustração (fotografia, desenho ornamental, pintura, etc.). Os capítulos estão divididos em seções e subseções didáticas, o que dá uma ideia de organicidade (sinalizadas, inclusive, no sumário). 						
	Seções didáticas	<ul style="list-style-type: none"> Estudo do texto Produção de texto Para escrever com expressividade/coerência e coesão A língua em foco De olho na escrita/ e na pronúncia 	<ul style="list-style-type: none"> As seções e subseções didáticas constituem estratégias de organização e agrupamento de conteúdos específicos dentro dos capítulos; As formas de nomeação e configuração visual de cada seção e subseção possibilitam uma leitura não-linear do livro; As seções são intercaladas por textos curtos em caixas geométricas de diversas formas e também por imagens e figuras ilustrativas variadas. 					
SINOPSE DAS UNIDADES								

UNIDADE 1: Valores	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia com a apresentação de um poema de Marina Colasanti: <i>Nunca se Perguntou</i> , intercalado por uma gravura ilustrativa, seguida de dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema central e um pequeno resumo da seção intervalo.
Capítulo 1: A dança das gerações	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual. • Gênero textual abordado nos capítulos: <i>A reportagem, o editorial.</i> • Aspectos gramaticais abordados: <i>As orações subordinadas substantivas, o pronome relativo, as orações subordinadas adjetivas.</i> • Questões de ortografia: <i>Plural dos substantivos composto, plural dos adjetivos compostos.</i>
Capítulo 2: A dança de valores	
Capítulo 3: Os valores e a felicidade	
Intervalo: O sonho acabou?	Proposta de montagem de um jornal a partir das reportagens produzidas durante o desenvolvimento da unidade.
UNIDADE 2: Amor	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia com a apresentação de um poema de Roseana Murray: <i>Mergulho</i> , intercalado por uma imagem ilustrativa, em seguida segue dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema central e um pequeno resumo da seção intervalo.
Capítulo 1: Amor além das fronteiras	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual. • Gênero textual abordado nos capítulos: <i>O conto.</i> • Aspectos gramaticais abordados: <i>As orações subordinadas adverbiais, o período composto por coordenação: as orações coordenadas, figuras de sintaxe, adjetivos pátrios, adjetivos pátrios compostos.</i> • Questões de ortografia: tem ou têm?, vem ou vêm?
Capítulo 2: – O selo do amor	
Capítulo 3: As formas do Amor	
Intervalo: Quem conta um conto aumenta um ponto	Proposta individual de montagem de um livro de contos de produção própria e organização de uma mostra coletiva das produções.
UNIDADE 3: Juventude	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia pela conjugação de um texto curto de Mário Quintana: <i>Os degraus</i> , apoiado em uma ilustração seguido de algumas dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema central e um pequeno resumo da seção intervalo.
Capítulo 1: A permanente descoberta	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual. • Gênero textual abordado nos capítulos: <i>O debate regrado público, o texto dissertativo-argumentativo.</i> • Aspectos gramaticais abordados: <i>Estrutura de formação de palavras, a concordância nominal, a concordância verbal</i> • Questões de ortografia: c, ç, ou ss?, e ou i?, o ou u?
Capítulo 2: Ser sempre jovem	
Capítulo 3: A emoção de viver	
Intervalo: Século XXI	Proposta de elaboração e apresentação de um jornal televisivo com base o tema: <i>Século XXI.</i>
UNIDADE 4: Nosso Tempo	
Abertura da Unidade	A unidade se inicia com a apresentação de um poema de Cazusa, Denise Barroso e Frejat: <i>Milagres</i> , intercalado por uma gravura ilustrativa, seguida de dicas de pesquisa (livros, vídeos e sites) sobre o tema central e um pequeno resumo da seção intervalo.
Capítulo 1: De volta para o presente	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, produção, compreensão e interpretação textual. • Gênero textual abordado nos capítulos: <i>O texto dissertativo-argumentativo.</i> • Aspectos gramaticais abordados: <i>Sintaxe e regência, a crase, a colocação pronominal, emprego do pronome demonstrativo.</i>
Capítulo 2: Os Brasis	
Capítulo 3: De olhos Fechados	
Intervalo: Nosso tempo	Proposta de produção de um jornal mural sobre o mundo em que vivemos a partir das instruções trabalhadas nas unidades sobre texto dissertativo-argumentativo.

3.2.2 Os projetos visuais e as estruturas de capa

Diferente de qualquer mídia impressa recorrente na cultura letrada, ainda assim o livro didático é uma forma de livro, segundo Cassiano (2005, p 282),

que transmite o saber, mas que pode ser jogado fora; fala dos progressos da ciência e do conhecimento, mas logo se mostra obsoleto; na escola, é um parceiro do estudante que precisa dele para acompanhar os estudos, mas depois passa a ser companhia indesejável quando concluída a educação formal.

Embora ele se apresente como um caminho de aproximação da cultura letrada ou uma forma de inserção no campo dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade, ele não reflete material e visualmente as obras sócio-historicamente reconhecidas por essa cultura, principalmente por ser dotado de uma razão didático-pedagógica e ser utilizado em um contexto específico – a escola.

As páginas densas, cheias de textos, da grande maioria de livros que circulam nos contextos letrados extraescolares, segundo Moraes, nos dizem muita coisa antes mesmo de percorrermos suas estranhas e intensas linhas escritas.

A primeira coisa que nos é comunicada é que, diferentemente de uma revista ilustrada ou de um livro escolar, essa página com apenas texto traz a marca da cultura letrada no sentido mais pleno. Parece óbvio e coisa de pouca importância, mas com a expansão da imprensa de massa no século XIX sob diferentes modalidades — jornais e revistas ilustrados e principalmente o início da presença da publicidade que os acompanhava — esse caráter de repositório da alta cultura literária e principalmente da cultura humanística foi num primeiro momento bastante reforçado e transformado numa marca de distinção social. (MORAES, 2010, p. 32)

Distinção esta que parece revelar, no caso dos livros didáticos, uma identidade com a cultura escolar. A começar pela estrutura e visualidade da capa. A capa de um livro didático, apesar da aparente obviedade que apresenta (por ser um componente que tem como função principal proteger as folhas do interior do livro, permitir a identificação de seu conteúdo, etc.) nos informa alguma coisa a mais no arranjo de sua estrutura física e visual que só se revela a partir de uma leitura indiciária²² dos muitos elementos visuais e linguísticos que a compõem e

²² A leitura de indícios, do que passa despercebido em nossa consciência de ler nos moldes da cultura letrada, segundo Fairchild (2007), é um tema emergente e que a nosso ver tem extrema relação com a materialidade e a visualidade dos livros didáticos atualmente, de modo que “uma história da leitura no presente não deve acreditar que a chave para o seu problema esteja nos leitores, e que portanto baste consultá-los, ganhar sua confiança ou infiltrar-se em sua intimidade para desvendar-lhes o segredo. Como pedir a um leitor que relate cada percalço,

quase sempre nos passam despercebidas. Uma leitura que não pode ser baseada em elementos isolados nem apenas em operações lineares, conforme se constata também nos argumentos de Moraes (2010, p. 34),

Os elementos ou materiais que constroem a visualidade de uma página (e de uma capa, um quadro, uma fotografia ou uma escultura) são articulados segundo “lógicas” e procedimentos próprios do modo visual e seus materiais, diferentes da lógica e dos procedimentos próprios do modo linguísticos. Assim, a leitura de um título, de uma legenda ou de um bloco de texto seguirá o procedimento da leitura ocidental, no nosso caso, da esquerda para a direita e de cima para baixo, e seu significado será obtido pelas regras da gramática que relacionam atributos e ações a sujeitos, segundo determinados procedimentos e não outros. Mas o momento e a sequência em que a leitura desse texto terão início, se antes ou depois de outros textos ou da percepção de outros elementos, e a importância e o significado que seu posicionamento e relação com os outros materiais gráficos transmitirão serão determinados por outro tipo de “gramática”, a da linguagem visual. (grifos do autor)

Não se trata, portanto, da simples sobreposição de imagens, figuras, desenhos, tão pouco da escolha aleatória das cores. Conforme se observa nas reproduções das capas da coleção em estudo, as orientações que nos indicam a certeza de estarmos diante de uma obra didática podem, em princípio, partir de várias estratégias, inclusive algumas assumidas como critérios de submissão e seleção estabelecidos em edital conforme se observa no item I, do anexo II do edital PNL D/2011, sobre a estrutura da capa.

ANEXO II

1. ESTRUTURA EDITORIAL

1.1. Livro do Aluno

1.1.1. Na primeira capa:

- a) Título da coleção e título do livro
- b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente.
- c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
- d) Componente curricular
- e) Nome da Editora
- f) Selo PNL D
- g) Indicação de livro não-consumível nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia
- h) Indicação de livro consumível, nos componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola)

...

cada devaneio, cada momento de suspensão ansiosa da leitura, cada um dos incontáveis sentidos que uma única palavra pode evocar tão logo os lança para o esquecimento?” (FAIRCHILD, 2007, p. 41)

1. ESTRUTURA EDITORIAL

1.2. Manual do Professor

1.2.1. Na primeira capa:

- a) Título da coleção e título do livro
- b) A palavra ano ou ciclo, bem como o número correspondente
- c) Nome do autor ou autores, ou pseudônimo, ou organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física
- d) Componente curricular
- e) Nome da Editora
- f) A expressão Manual do Professor, em local e tamanho de fácil identificação
- g) Selo PNLD
- ...

Figura 3 – Fonte: edital PNLD/2011, anexo II

Essas estratégias que se conjugam na materialização e visualidade das capas, conforme se observa nas descrições abaixo, além dos propósitos tradicionalmente reconhecidos (proteção das folhas do interior do livro, identificação do conteúdo da obra, dentre outros elementos obrigatórios conforme mencionado na figura 3) nos revelam outro propósito que podemos entender como uma forma de promoção²³ e venda da obra, uma espécie de convite a leitura e aquisição, conforme podemos observar nas descrições que seguem.

²³ A essa visão do livro vista como um produto da cultura comercial e de consumo de massa, segundo Moraes (2010), quase sempre se conjugou uma outra menos coincidente que vê o livro como objeto de design (da materialidade e da visualidade a serviço de um projeto simbólico).

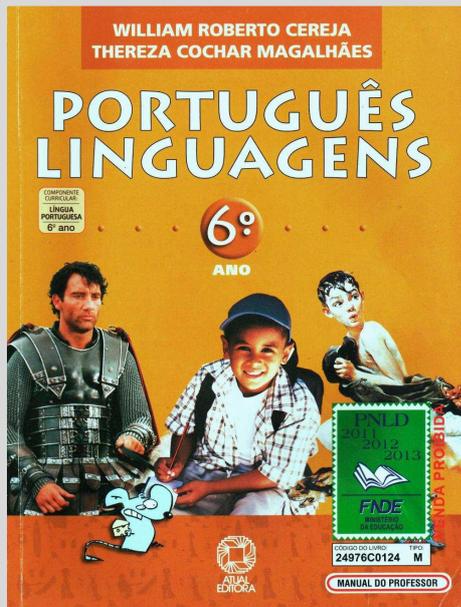


Figura 4 – Capa do livro de 6º ano

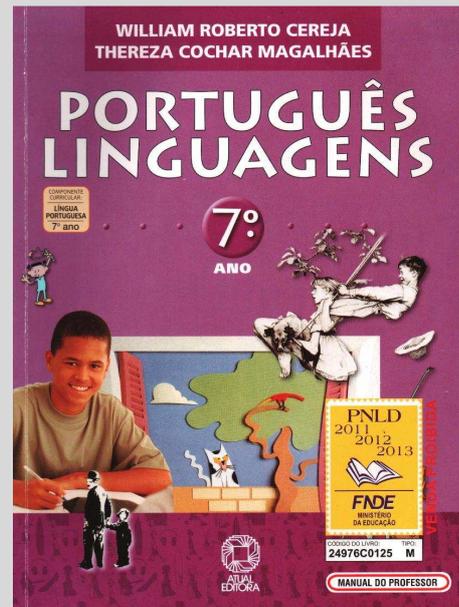


Figura 5 - Capa do livro de 7º ano

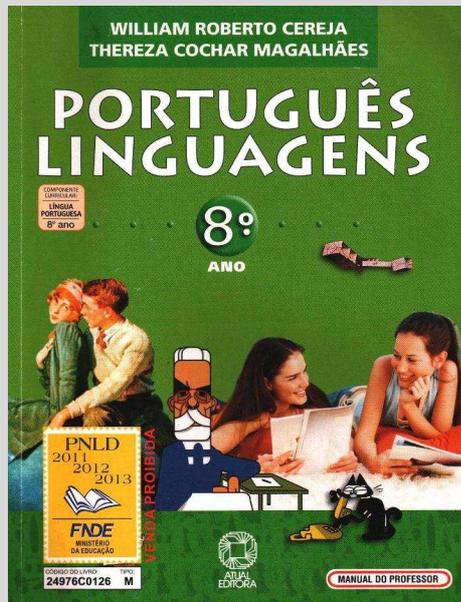


Figura 6 - Capa do livro de 8º ano

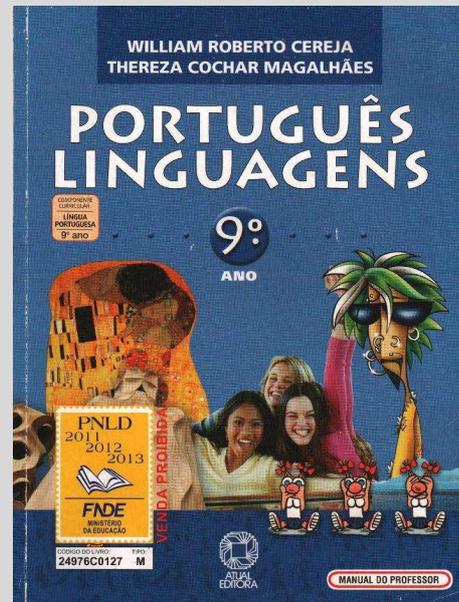


Figura 7 - Capa do livro de 9º ano

Os diagramas de capa das obras apresentam similaridades (alinhamento, tamanho, fonte e cor do título são exemplos), mas também distanciamentos (as cores preponderantes em cada capa e as imagens selecionadas são exemplos), haja vista que se trata de uma coleção de quatro volumes destinada a uma mesma etapa de ensino, o que lembra a ideia de conjunto.

Em todas as capas das obras os elementos principais que participam da estrutura visual, ocupando seu interior, nos informam uma relação com os temas de abertura das unidades do livro. Por exemplo, a figura do guerreiro (extraída do filme “O rei Arthur”) na capa do 6º ano remete ao tema da unidade 1, “No mundo da fantasia”; no livro do 7º ano, a figura de dois adolescentes num balanço em movimento, remete ao tema da unidade 4, “Medo, terra e

aventura”, e assim vamos percebendo esse constante diálogo dos aspectos visuais da capa com o interior da obra.

No que diz respeito à seleção e projeção das ilustrações, algo nos chama atenção. Em todas as capas são facilmente identificáveis as estratégias que permitem fazer das obras um produto diferenciado. Em todas as unidades da coleção os objetos do mundo escolar estão presentes como se fossem uma marca: a presença em destaque de dois garotos (nos livros de 6º e 7º anos) facilmente identificáveis como clientes da escola (principalmente por representarem a grande massa da sociedade brasileira – o aluno comum), também a presença de meninas adolescentes (nos livros de 8º e 9º anos), ambos de posse de objetos como caneta, lápis, caderno, mochila, mesa de estudo, etc.

A soma desses elementos ilustrativos como a figura de Machado de Assis na capa do livro do 8º ano; Charles Chaplin no de 7º; uma pintura de Klimt e uma ilustração de autoria desconhecida caracterizada à moda hippie no livro do 9º e o cavaleiro guerreiro evocado da antiguidade clássica no de 6º, nos transportam para duas ideias muito comuns atualmente no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem da língua materna na escola: (i) o ensino de língua deve ser voltado para os “usos sociais da língua”, daí a presença de imagens que remetem a filmes, desenhos, pinturas, quadrinhos, de onde se tira também uma imagem de escola como agência de múltiplos letramentos; (ii) a escola deve ser um lugar diferenciado, onde os alunos sintam-se atraídos, motivados a assistirem as aulas, que por conseguinte devem ser mediadas por recurso midiáticos (visuais, sonoros e escritos) e não apenas se resumirem a quadro, giz e monólogos do professor. Disso inferimos que a estrutura e visualidade da capa de um livro didático não correspondem apenas a um artefato composicional do objeto, mas um componente que orienta uma representação de leitura que, como vimos, não obedece a uma ordem linear, e que de alguma forma nos afeta. O mesmo efeito que nos ocorre, segundo Barthes (apud RIBEIRO, 2005, p. 124) quando estamos diante de um quadro que se pode comparar a um teatro à italiana: “Abre-se a cortina, esperamos, recebemos, compreendemos; e terminada a cena, desaparecido o quadro recordamos e já não somos os mesmos que antes como no teatro fomos iniciados”.

Um outro aspecto que vale ressaltar, ainda, com relação às capas das obras é que elas não constituem apenas janelas de onde se possa olhar para dentro dos livros, tatear seus conteúdos por antecipação, suas intenções teórico-metodológicas, mas elas também nos transmitem significados pela qualidade física do material de sua fabricação, conforme observa Moraes (2010, p. 51), onde “dureza, flexibilidade, textura, espessura, união física com as

folhas internas — podem fazer parte de um discurso de convencimento relacionado a expectativas de durabilidade, de praticidade no uso, de luxo, de produto ‘muito especial’ etc.”

Com relação a essa qualidade, o anexo IX, do edital PNLD/2011, estabelece os seguintes critérios para produção das coleções.

ANEXO IX

ESPECIFICAÇÕES TÉCNICAS PARA PRODUÇÃO DAS COLEÇÕES

(...)

2. LIVROS DIDÁTICOS NÃO-CONSUMÍVEIS do 6º ao 9º ano (Livro do Aluno e Manual do Professor):

2.1. Formato: 205 mm x 275 mm, com desvio de até mais ou até menos 3 mm.

2.2. CAPA: Cartão branco de gramatura entre 240 e 336 g/m² (250 a 300 g/m² nominais, com tolerância de até menos 4% na gramatura nominal inferior e de até mais 12% na gramatura nominal superior), revestido na frente, plastificado ou envernizado com verniz UV.

2.3. MIOLO: Papel “off set” branco de gramatura entre 72 e 78 g/m² (75 g/m² nominais, com tolerância de até 4% nas gramaturas nominais). Alvura mínima de 80% (oitenta por cento) e opacidade mínima de 82% (oitenta e dois por cento).

(...)

3. ACABAMENTO

(...)

3.3. Para exemplares com mais de 160 até 848 páginas de miolo: a) miolo costurado com linha, ou “falsa/termo costura”, ou costura de cola, ou colagem PUR;

Figura 8 – Fonte: edital PNLD/2011, anexo IX

Conforme se observa, a capa de um livro didático (de gramatura elevada, tipo encartonada, tamanho grande, textura plastificada ou envernizada) é um acessório que soma um custo significativo ao valor total do produto, se pensarmos nas milhares de capas de livros didáticos que são fabricadas a cada novo PNLD no Brasil. Diante desse exposto, um questionamento que surge é: em que medida esse alto investimento responde a uma utilidade pedagógica e não a uma estratégia de consumo?

Desse modo, existem nos projetos estruturais e visuais das capas dos livros didáticos atualmente, elementos que atendem a determinados critérios estabelecidos pelo edital do PNLD (conforme se observou na figura 3) e que estão lá por uma razão de avaliação técnica e pedagógica. Como exemplo pode-se citar a exigência do selo do PNLD, que deve vir fixado em local visível na capa do livro, indicação de livro “não-consumível” nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, etc. De outra forma, poder-se-ia entender que certos aspectos constituintes dessa estrutura resultam de um trabalho de natureza editorial e que estariam, de alguma forma, empenhados tão somente na promoção e venda do produto.

Portanto, em termos de promoção e de venda da coleção, a análise das capas nos revela um forte apelo ao uso de figuras, ilustrações, pinturas cada uma fazendo referência a uma coisa do mundo, fases da vida escolar (da infância à adolescência), mas que se pensada no conjunto da coleção não chega a formar uma cadeia lógica. A leitura que se faz das capas das obras em seriação nos passa uma mensagem de fragmentação, por combinar linguagens de gêneros tão diversos: do canônico (pintura de Klimt à caricatura de Machado) ao descontraído (desenho de Níquel Náusea a figura de um hippie) o que nos sugere uma ideia de que estratégias como essas atendem certas expectativas que giram mais em torno da adoção do livro do que em prol de seu uso. Sugere também que não há exatamente uma síntese, mas dois discursos marcadamente distintos: um de “renovação”, de “múltiplos letramentos” e de um certo hedonismo; e outro que mantém o papel da escola como transmissora de um cânon, de um ideal de cultura erudita.

3.2.3 O papel das cores na estrutura da coleção

Estar diante de uma ilustração, diagramação, de um box de texto ou de um subtítulo em tons coloridos, é uma condição de fazer escolhas: daquilo que nos afeta, que nos falta, que nos passa despercebido, que nos cria expectativas, em vista de que, segundo Biazetto “entre a ilustração e o olhar existe um caminho de mão dupla. Temos, de um lado, o modo como o leitor percebe as ilustrações e, de outro, como a ilustração vê o mundo” (2005, p. 75). Em outras palavras, o olhar do sujeito em relação ao livro é um olhar de procura, de descobrimento, de decifração, e o do livro em relação aos sujeitos que o leem pode ser entendido como um olhar de apelação, de convite que se desdobra em muitos caminhos de entrada e poucas opções de saída de seu mundo interior.

No caso da coleção de didáticos que tomamos para análise, a utilização de recursos visuais (como as cores²⁴, por exemplo), além de uma ferramenta disponível ao editor-gráfico do livro didático, pode ser entendida como uma estratégia que orientar esse percurso do leitor por entre as ruas e avenidas do livro (suas unidades, capítulos, seções e subseções didáticas), possibilitando enfatizar *pontos de ancoragem*, onde se quer marcar uma presença de leitura exigida por um olhar mais rápido e/ou selecionado; *demarcar espaços* específicos dentro da estrutura do livro, o que nos dá a ideia de compartimentação, dentre outras estratégias enfatizadas.

Os fragmentos²⁵ que selecionamos, na sequência, nos possibilitarão perceber como essas estratégias estão pensadas na elaboração do material de modo a torná-lo um produto vendável e complexo.

3.2.3.1 A interação de cores como ponto de ancoragem nas seções e subseções didáticas

Como sabemos, o livro didático é um objeto que tem muitos direcionamentos, dentre os quais um lhe confere uma singularidade particular, sua utilização na esfera escolar. Neste sentido a primeira coisa que essa singularidade nos comunica, dentre tantas outras, é o fato de que especificidades no modo de concepção resultam em especificidades na forma de produção e conseqüentemente no modo de compreensão (suas representações de leitura). Não se lê um livro didático como se lê um romance, por exemplo, pela não obrigatoriedade de uma leitura linearizada (da introdução ao capítulo 1, passando pelo 2, até chegar-se ao final do livro). Na estrutura de sua composição material e visual, um dos recursos de que o livro utiliza para alcançar tais objetivos é a interação de cores na constituição da sua estrutura para favorecer lugares onde se quer prender a atenção do leitor sobre algum ponto que se julga de interesse. É o que se pode observar na figura 9, em seguida.

²⁴ “A cor é o elemento visual com o maior grau de sensualidade e emoção visual. Nenhum outro atrai com tanta intensidade quanto a cor” (BIAZETTO, 2005, p. 77)

²⁵ Vale ressaltar que, em vista de serem observadas as mesmas estratégias em todos os livros da coleção, os fragmentos foram selecionados aleatoriamente, o que a nosso ver não prejudica a compreensão da análise.

A língua em foco

O SUJEITO INDETERMINADO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Laerte:

(Classificados. São Paulo: Devir, 2004. v. 3. p. 4.)

- Nas frases “Fui assaltado” e “eu me mudei daqui ontem”:
 - Qual é o sujeito da forma verbal **fui**? *eu (desinencial)*
 - Qual é a função sintática do termo ao qual a forma verbal **mudei** se refere? *sujeito*
- No balão do 2º quadrinho, foi empregada a forma verbal **levaram**.
 - Em que pessoa ela está? *Na 3ª pessoa do plural.*
 - Esse verbo se refere a um sujeito já mencionado anteriormente? *Não.*
 - Nesse contexto, é possível determinar o sujeito da ação verbal? *Não.*
- Ao observar a placa, o homem identifica o responsável pelo “assalto”.
 - Quem é ele? *O próprio morador da casa foi quem retirou os móveis, o som e colocou a placa.*
 - O que essa descoberta revela em relação ao homem? *Revela que ele não tem boa memória ou que é muito distraído.*

CONCEITUANDO

Observe que a personagem da tira não sabe quem entrou em sua casa e levou tudo; por isso, ela emprega o verbo **levar** na 3ª pessoa do plural, sem fazer referência a uma pessoa determinada. Veja:

“Levaram tudo!”

Nesse caso, o **sujeito** do verbo é **indeterminado**.

Sujeito indeterminado é aquele que não aparece expresso na oração nem pode ser identificado, ou porque não se quer ou por se desconhecer quem pratica a ação.

Na língua portuguesa, indetermina-se o sujeito de duas formas:

- colocando-se o verbo (ou o auxiliar, se houver locução verbal) na **3ª pessoa do plural**:

Telefonaram para você hoje cedo.
Estão telefonando para você desde cedo.

Figura 9 – Exemplo extraído do livro de 9º ano, Português: Linguagens, p. 28.

É constante, atualmente, o uso de cores nas formas de nomeação e elaboração das seções e subseções didáticas do livro com propósito de destaque, tornando o livro mais caro inclusive, mas também é visível, na utilização dessa estratégia, uma função de demarcação de certos lugares onde se pressupõe um repouso de olhar mais demorado, selecionado e com certa finalidade. A figura 9 traz o exemplo de uma seção didática intitulada “A língua em foco” preenchido em cor forte, tamanho de fonte alterada em relação ao restante do livro, o que facilita sua localização no desenvolvimento do capítulo sem muitos esforços visuais. O que nos chama atenção é que numa simples passada de olho nessa seção, somos convidados a

repousar e a saltar para outros pontos fortes relacionados a ela quase sem nos darmos conta disso:

- o título “*A língua em foco*”, destacado dentro de uma cápsula laranja, informa imediatamente que se trata de uma seção sobre um tópico gramatical – o que se torna mais evidente quando se considera que o mesmo título aparece repetidamente ao longo da coleção;
- o subtópico “*sujeito indeterminado*” em cores fortes e tamanho de fonte destacada informa imediatamente qual é o tópico gramatical em estudo nesta página e nas seguintes;
- os exemplos que são colocados em relação ao assunto são destacados em caixas com fundo colorido: “*Telefonaram pra você hoje cedo; Levaram tudo.*”
- um conceito gramatical sobre o tópico tratado é destacado dentro de uma cápsula com fundo colorido: “*Sujeito indeterminado é aquele que não aparece expresso na oração nem pode ser identificado, ou porque não se quer ou por se desconhecer que pratica a ação.*”

Disso concluí-se que os pontos de ancoragens que o livro trás, pressupõem certos movimentos de leitura que satisfazem algumas expectativas historicamente criadas em torno do livro didático (conceitos gramaticais, propostas de exercícios, exemplos ilustrativos, etc.) e que o uso de cores constitui uma forma de tornar o livro mais encorpado, moderno, atraente, mas também de tornar esses aspectos mais visíveis, localizáveis em uma leitura rápida. Na verdade o que se quer é atrair a atenção do leitor do livro para algo que lhe chame atenção e lhe desperte o interesse. Por exemplo, o professor que estiver decidido a trabalhar, em sua próxima aula, com exercícios sobre sujeito indeterminado, já tem como pressuposto que adjunto a uma seção didática sempre há modelos de exercícios com respostas prontas, e em um salto de olho pode encontrar, bem próximo um conceito gramatical sintetizado de fácil memorização. Uma leitura como esta pode ser decisiva tanto em relação à escolha do livro (imagine-se um grupo de professores que se reúne durante um intervalo, um tanto às pressas, para folhear diversos livros e indicar aquele em que localizam de forma mais clara uma proposta com a qual desejem trabalhar – situação que, conforme os depoimentos colhidos, não é de todo incomum) quanto em relação ao seu uso (imagine-se que, como em geral acontece, o professor não realiza todas as atividades do livro, mas seleciona as que julga mais pertinentes, e neste caso poderia rapidamente encontrar o material para aulas de gramática).

Não podemos dizer que é louvável a atitude de um livro que faz uso intenso de cores como “âncoras textuais”, pois é um recurso que acrescenta um custo a produção do material, além de que é uma estratégia que satisfaz tanto os anseios do professor (que despende de pouco tempo para pesquisa e planejar suas aulas) quanto da indústria livreira, de modo que facilitando o trabalho daquele profissional (que procura algo que lhe complete sem muitos esforços) alarga seu potencial de utilidade, uso e consumo. Em suma, esse uso das cores, além de cumprir um papel didático de estabelecer divisões entre tópicos de ensino, também possibilita uma série de usos relacionados às posições epistemológicas e políticas daqueles a quem se destina. Dentre esses usos, pode-se pensar, por exemplo, na possibilidade de seleção pelo professor daqueles tópicos que lhe interessam (por exemplo, definições gramaticais) e o descarte de outros, sem que esses outros tópicos (por exemplo, o estudo de textos) deixem de estar presentes no livro ou serem considerados em sua avaliação. Em outras palavras, um livro pode ser avaliado, de forma global, como obra que propõe um ensino de gramática articulado ao texto, mas pode ser usado apenas como manual de gramática (ou, inversamente, como coletânea de textos), e sua composição gráfica favorece esse tipo de recorte de leitura.

3.2.3.2 A interação de cores como delimitação de espaços na estrutura das seções didáticas

O livro didático atualmente, apesar das inúmeras mudanças que sofreu ao longo do tempo, tanto na forma de produção quanto na sua concepção e uso, é um material delimitado em sua estrutura interior por espaços que não se quer mostrar, mas que na verdade existem e que servem como orientação de leitura da sua estrutura.

A estratégia de delimitação de espaços no interior do livro também se utiliza de recursos visuais para manter o leitor do livro informado quando começa e/ou quando termina uma seção ou subseção didática, e neste sentido delimitar o que está lá como ornamento e o que realmente atende as expectativas do professor. Os exemplos a seguir, nos mostram como essa estratégia acontece nas propostas da coleção.

De olho na escrita

G ou J? (I)

Leia esta tira, de Jean Galvão:



1. Observe a grafia destas palavras da tira: **sargento** e **sarjeta**. As letras **g** e **j** apresentam o mesmo som em ambas as palavras? Qual é ele? Sim, o som "gê".
2. Leia em voz alta as duas sequências de palavras seguintes, observando o som das letras **g** e **j**:

gata gota gula japonês jogador juramento

 - a) Qual é o som da letra **g** nas palavras acima? O som "guê".
 - b) E o da letra **j**? O som "gê".
3. O que podemos concluir a partir das respostas às questões acima? Indique as afirmativas corretas:
 - a) As letras **g** e **j** têm o mesmo som antes de **a**, **e**, **i**, **o** e **u**.
 - b) As letras **j** e **g** têm o mesmo som antes de **e** e **i**.
 - c) Antes de **a**, **o** e **u**, a letra **g** tem o som "guê" e a letra **j** tem o som "gê".
 - d) Na grafia de algumas palavras da língua portuguesa, nem sempre um som (fonema) corresponde a uma única letra.
 - e) Na grafia das palavras da língua portuguesa, cada som é representado por uma única letra.

Ao responder às questões acima, você observou que, na língua portuguesa, nem sempre um fonema corresponde a uma única letra e que, no caso das letras **g** e **j**, elas podem ter o mesmo som antes de determinadas vogais e sons diferentes antes de outras. É por isso que comumente temos dúvidas quanto à grafia de palavras que apresentam os sons "gê" e "guê".

Quando queremos ou precisamos produzir textos de acordo com as normas da língua escrita e temos dúvida em relação à grafia das palavras, podemos recorrer ao dicionário. Algumas orientações ortográficas, porém, podem nos ajudar a empregar adequadamente essas letras.

Emprega-se a letra **j**:

- nas palavras de origem árabe, indígena e africana:

alforje (árabe) jiboia (indígena) acarajé (africana)

- nos verbos terminados em **-jar**, e em toda sua conjugação:

sujar → sujamos, sujou, sujassem

Figura 10 - - Exemplo extraído do livro de 7º ano, Português Linguagens, p. 34.

- nas palavras derivadas de outras que já possuem **j**: laranja → laranjeira gorja → gorjeta
- na terminação **-aje**: laje traje
Exceção: garage.

EXERCÍCIOS

1. Observe este grupo de palavras:

lista
listão
listar
listagem
listado

Essas palavras são da mesma família, pois apresentam em comum o radical **list**.
Forme uma família de palavras a partir de: Professor: As respostas indicam apenas algumas possibilidades.

a) jeito jeitoso, jeitinho, ajeitar, ajeitado, desajeitado, rejeitar, enjeitar, trejeito
b) nojo nojento, enojar, enojado, nojeira

2. Observe a grafia das palavras:

algema contágio ultraje digestão despejar projetar lisonja gorja

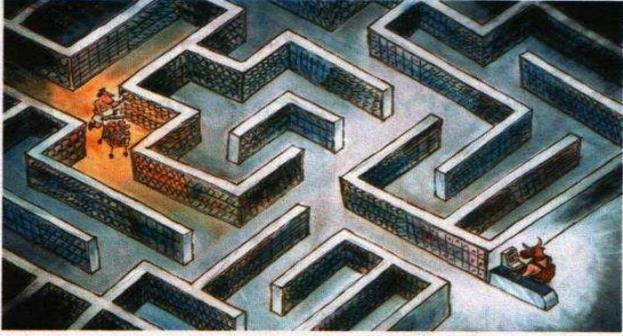
Com base no quadro acima, descubra a grafia correta das palavras abaixo e escreva-as em seu caderno, completando-as com **j** ou **g**.

indi□estão g ultra□ado j despe□ado j pro□eção j
al□emado g conta□iante g lison□eado j gor□eta j

Divirta-se

De acordo com o mito de Teseu, o herói matou o Minotauro e conseguiu sair do labirinto com o fio de linha que lhe foi dado por Ariadne.

Você já imaginou como seria a história de Teseu nos tempos modernos? O que na realidade atual corresponderia ao Minotauro que temos de matar todos os dias para poder sobreviver?



Rodrigo Rosa

Figura 11 - Exemplo extraído do livro de 7º ano, Português Linguagens, p. 35.

Como se pode observar a forma de apresentação da seção didática intitulada “*De olho na escrita*” alinhada ao centro da página (figura 10), ao mesmo tempo em que introduz um tópico de estudo, delimita um certo espaço no aspecto visual da página, pela forma horizontal como se apresenta, separando em “pedaços” a mancha do texto. O mesmo acontece com a subseção “*Divirta-se*” também alinhada ao centro da página em meio a uma linha colorida separando o fim de uma seção e o início de outra (figura 11). Podemos entender que estratégias como essas, além de orientar o olhar e a seleção do que será lido ou não (do que está no livro como expectativa de leitura e o que está como adorno, inovação, complemento),

tem uma serventia muito comum, tornar o livro cada vez mais dividido em pequenos pedaços, o que facilitaria seu manuseio e sua consulta.

Por tudo isso, conclui-se que a estrutura da coleção em estudo pode ser comparada a um grande labirinto, formado por caminhos que, apesar de entrelaçados, deságuam a lugares diferentes. Para não incorrer o risco de se perder sobre as encruzilhadas que se apresentam ao leitor, e garantir um trajeto seguro (tanto de ida quanto de volta), as delimitações de cada espaço são sinalizadas com recurso visuais de diversas naturezas, dentre estas as cores, os espaços, as formas geométricas, são de muita importância, pois elas funcionam como uma espécie de leitura enigmática, por decifração. O que se pretende com essa alusão metafórica é enfatizar a ideia de que um livro didático não serve ao propósito de leitura de apenas um leitor (assim como os vários caminhos do labirinto não levam ao mesmo lugar), de modo que cada um desses sujeitos buscam algo específico dentro de um mesmo livro. E isso só é possível por que cada um sabe as sinalizações que podem lhe levar ao lugar desejado, garantindo, também, o caminho de volta.

3.2.4 O uso de imagens na estrutura do livro

A imagem, enquanto uma forma de ilustração, é um recurso que participa do processo de leitura/compreensão do LDP, tanto quanto o texto verbalmente constituído. Atualmente, a utilização de imagens nesses materiais didáticos constitui um recurso muito solicitado por editores, diagramadores e autores desse ramo específico. No decorrer das últimas décadas, os avanços ocorridos nos contextos da indústria editorial e livreira trouxeram fortes implicações ao modo de produção e edição do livro didático, mas também em sua utilização no contexto escolar. Vale ressaltar que tais implicações se estendem também a um crescente custo adicionado ao produto comercializado e se traduzem em grandes cifras lucrativas por parte das editoras. Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1999, p. 120-121) apud Moraes (2012, p. 41) chegaram a caracterizar o livro didático brasileiro como “primo pobre da literatura” e “primo rico das editoras”. No primeiro caso, devido a seu caráter de uso descartável e datado, de conteúdo sempre reduzido e superado em relação ao conhecimento científico; no segundo, pelos lucros certos que propicia.

O que acontece com o livro didático de português nesse contexto, muitas vezes, é que ele não é pensado como um todo; uma proposta de leitura global, de modo que os recursos gráficos, plásticos e técnicos quase sempre estão ali como uma espécie de “maquiagem”, para

deixá-lo mais bem apresentado, atrativo, moderno e principalmente vendável. Quanto à utilização de imagens, a frequência não condiz, muitas vezes, a uma necessidade pedagógica. Mas a questão a se levantar, que deve nortear nossas discussões de agora em diante, diz respeito aos usos mais intensos desse recurso visual na estrutura da coleção e o que essa demanda nos comunica sobre a especificidade concreta do material.

Uma análise mais apurada, voltada à coleção que tomamos para estudo, nos revelou que, das variadas possibilidades de utilização da imagem como recuso de ilustração no LDP, três se mostraram preponderantes:

✓ *Imagens que servem de ilustração e se remetem diretamente a textos de estudo*



Os mitos gregos estão entre os mais conhecidos no mundo. Entretanto, há mitos de diferentes culturas, entre eles os de índios brasileiros, de povos africanos, de chineses, japoneses, egípcios.

Conheça, a seguir, um mito africano que explica a origem do baobá, uma árvore gigantesca, de 20 metros de altura, comum nas savanas africanas. Seu tronco pode alcançar mais de 10 metros de diâmetro e é rico em reservas de água. Suas folhas, flores, frutos e sementes são comestíveis e têm inúmeros usos medicinais. O baobá pode viver mais de 2 mil anos.

A árvore de cabeça para baixo

(uma história da Costa do Marfim)

Nos primórdios da vida, o Criador fez surgir tudo no mundo. Ele criou primeiro o baobá, e só depois continuou a fazer tudo existir.

Mas ao lado do baobá havia um charco. O Criador havia plantado o primogênito bem perto de uma região alagadiça. Sem vento, a superfície daquelas águas ficava lisa como um espelho. O baobá se olhava, então, naquele espelho d'água. Ele se olhava, se olhava e dizia insatisfeito:

— Por que não sou como aquela outra árvore?

Ora achava que poderia ter os cabelos mais floridos, as folhas, talvez, um pouco maiores.

O baobá resolveu, então, se queixar ao Criador, que escutou por uma, duas horas as suas reclamações. Entre uma queixa e outra, o Criador comentava:

— Você é uma árvore bonita. Eu gosto muito de você. Me deixe ir, pois preciso continuar meu trabalho.

Mas o baobá mostrava outra planta e perguntava: Por que suas flores não eram assim tão cheirosas? E sua casca? Parecia mais a pele enrugada de uma tartaruga. E o Criador insistia:

— Me deixe ir, você para mim é perfeito. Foi o primeiro a ser criado e, por isso, tem o que há de melhor em toda criação.

Mas o baobá implorava:

— Me melhore aqui, e um pouco mais ali...

O Criador, que precisava fazer os homens e os outros seres da África, saía andando. E o baobá o seguia onde quer que ele fosse. Andava pra lá e pra cá. (É por isso que essa árvore existe por toda a África.)

O baobá não deixava o Criador dormir. Continuava e continuava, e continuava sempre a implorar melhorias.

Justo a árvore que o Criador achava maravilhosa, pois não era parecida com nenhuma outra, nunca ficava satisfeita! Até que, um dia, o Criador foi ficando irritado, irritado, mas muito irritado, pois não tinha mais tempo pra nada. Ficou irado mesmo. E aí então se virou para o baobá e disse:

— Não me amole mais! Não encha mais a minha paciência. Pare de dizer que na sua vida falta isso ou aquilo. E cale-se agora.

Foi então que o Criador agarrou o baobá, arrancou-o do chão e o plantou novamente. Só que... dessa vez, foi de ponta-cabeça, para que ele ficasse de boca calada.

Isso explica sua aparência estranha; é como se as raízes ficassem em cima, na copa. Parece uma árvore virada de ponta-cabeça!

Até hoje dizem que os galhos do baobá, voltados para o alto, parecem braços que continuam a se queixar e a implorar melhorias para o Criador. E o Criador, ao olhar para o baobá, enxerga a África.



Chris Heller/Corbis/LatinStock

Baobás, em Madagascar, na África.

(Georges Gneka. In: Heloisa Pires Lima e outros. *A semente que veio da África*. São Paulo: Salamandra, 2005. p. 14-17.)

Figura 12 - Exemplo extraído do livro de 7º ano, Português Linguagens, p. 35.

✓ *Imagens que são utilizadas como ilustrações ornamentais*

Intervalo

Nesta unidade, você leu e produziu poemas, brincou com o ritmo e a rima das palavras, criou limeriques e poemas visuais. A seguir são propostas outras atividades relacionadas a poesia, para serem realizadas individualmente e em grupo. No dia combinado com o professor, apresente seus trabalhos na mostra **Viva a poesia viva!**



Projeto Viva a poesia viva!

PARA FAZER INDIVIDUALMENTE

1. Meus poemas

Reúna os poemas que você criou no decorrer desta unidade e monte com eles um livro, seguindo as orientações do boxe abaixo.

COMO MONTAR UM LIVRO COM SEUS POEMAS

1. Passe para folhas de papel sulfite coloridas ou de papel almaço os poemas que você produziu. Faça isso com muito capricho, lembrando-se de colocar os títulos dos poemas e ilustrá-los. As ilustrações podem ser produzidas com recortes de revistas, carimbos, ou com desenhos feitos com lápis de cor, guache e outros materiais.
2. Produza uma capa para o livro, que pode ser feita de papel grosso colorido ou cartolina. Dê um título para o seu livro de poemas, coloque na capa o nome do autor (o seu) e ilustre-a.
3. Grampeie as folhas junto com a capa, finalizando a montagem do livro. Ou leve o material a uma papelaria especializada para a colocação de espiral. Caso você queira ter outros exemplares do livro, mande copiá-lo em xerox.
4. Exponha o livro na mostra **Viva a poesia viva!**. Depois você pode guardar o original como recordação e doar cópias à biblioteca da escola ou presentear com elas amigos e familiares.



Patrícia Lima

Figura 13 - Exemplo extraído do livro de 7º ano, Português Linguagens, p. 35.

✓ *Imagens que fazem parte do próprio texto a ser lido*

A língua em foco

OVERBO (I)

Leia esta tira, do desenhista argentino Nik:

The cartoon strip consists of four panels. In the first panel, Gaturro asks Agathita, 'Agathita... Você me ama?'. In the second panel, Agathita replies, 'Eu não te amei, não te amo e não te amarei...'. In the third panel, Gaturro says, 'Ai, Gaturro... Todos os dias me pergunta a mesma coisa...'. In the fourth panel, Gaturro says, 'Bem... pelo menos é uma relação superestável.' The characters are yellow and pink, with large eyes and small bodies, sitting on a tree branch.

Atlantic Syndication

(Nik. *Te amo cada día más*. Buenos Aires: Sudamericana, 2004.)

- Nas tiras de Nik, Gaturro é uma personagem que vive tentando conquistar o coração de sua amada. Para responder à pergunta de Gaturro, Agatha responde com três formas verbais: “não te **amei**, não te **amo** e não te **amarei**”.
 - Em que tempo estão essas formas verbais? *No pretérito perfeito, no presente e no futuro do presente do indicativo, respectivamente.*
 - A que verbo todas elas pertencem? *Ao verbo amar.*
- Na tira foi empregado também o verbo **perguntar**.
 - Como ficaria a frase de Agatha, caso ela empregasse esse verbo no lugar de **amei**, **amo** e **amarei**? *Respectivamente, não perguntei, não pergunto e não perguntarei.*
 - O que todas as formas verbais de **amar** têm em comum? E as formas verbais de **perguntar**? *As partículas am- e pergunt-, respectivamente.*
- A graça do cartum está no comentário de Gaturro, no último quadrinho. Explique por quê. *Porque ele considera uma relação “estável” o fato de a amada nunca gostar dele.*

25

Figura 14 - Exemplo extraído do livro de 7º ano, Português Linguagens, p. 35.

Já sabemos que o LDP é um objeto que carrega em sua totalidade uma representação de como ser lido, algo mais ou menos entendido como um conjunto de procedimentos e gestos específicos de leitura que um leitor ou uma comunidade de interpretação compartilha

na tentativa de atribuir ao objeto lido um sentido. Recuperar esses movimentos realizados por um usuário/leitor quando diante de um livro específico é um dos grandes desafios que a história da leitura nos deixou, se queremos compreender como a materialidade de um texto interfere no modo como ele deve ser manuseado, folheado, percebido visualmente, em enfim, os caminhos e as portas de acesso já estão, mais ou menos, delineados na estrutura do próprio material. É nesse ínterim que a utilização das imagens, na proposta ilustrativa do LDP, assume um papel fundamental.

Se pensarmos que o livro didático existe porque existe um alguém (o professor, o aluno, o avaliador do PNLD) que lhe confere um estatuto e uma utilidade vital, toda sua façanha de “material didático” visa à aceitação desses sujeitos. Neste sentido o uso de imagem constitui uma forma de envolver o leitor num jogo sedução. Dentre as múltiplas funções da imagem na estrutura da coleção, pôde-se observar que ela ajuda na visualização agradável da página como também serve de ornamento desta. Na figura 13, essa função é bem mais visível, quando se considera que o desenho de um livro aberto (localizado no canto superior esquerdo da página), bem como a figura de uma adolescente segurando um livro de poema (na parte inferior da página) não trazem nenhuma informação nova ao proposto na seção denominada “Intervalo”, além de que é notória a carência de uma atribuição pedagógica nestas situações ao uso de tais imagens, que a nosso ver apenas deixam o livro mais atrativo, apanhado, “bonito”. Encarada sob um outro enquadre, poderíamos pensar que estratégias de ilustração desse tipo dialogam com o pressuposto de que livros adornados tornam o ensino mais atraente – uma suposição que pode ser tanto do aluno quanto do professor –, mas que no fundo revela um pressuposto de que o ensino em si é frágil e desinteressante.

De outro modo (coforme ilustrado na figura 12), em textos muito longos ou mesmo em textos curtos, a inserção de imagem serve para quebrar o ritmo supostamente cansativo de uma leitura (que demandaria tempo) e antecipa, pelo fenômeno da redundância, o que vai ser abordado em determinado texto. O que essa estratégia de utilização de imagem nos informa, além do exposto, é a especificidade de trabalho de um profissional que usa o LDP não para uma leitura linear, mas por necessidade de encontrar textos que possam ser utilizados em situações de ensino formal, cujo planejamento, muitas vezes, se resume em uma rápida consulta, ou num percurso estratégico em busca de algo que possa servir de apoio ao fazer docente ou discente. Portanto, a utilização de imagens como remetente ao texto em estudo, em sua totalidade, permite ao professor realizar operações e tarefas sem muitos esforços além de antecipar algo sobre o objeto lido. Uma passada de vistas sobre o texto “A árvore de cabeça para baixo” (na figura 12), intercalada pela imagem de um tipo raro de árvore que existe na

África, o professor que tivesse como tarefa fazer uma reflexão sobre desmatamento ou tipos raros de espécies de árvores, por antecipação de informação fornecida pela leitura da imagem em consonância com o título do texto, não hesitaria em elegê-lo a objeto para sua aula. O mesmo, podemos dizer, ocorre como um aluno que tivesse como tarefa a realização de um trabalho sobre tipos raros de árvores, ou a importância das árvores para o meio ambiente, iria encontrar naquele texto um porto de ancoragem. E isto dialoga, por sua vez, com algumas ideias sobre leitura que andam em voga. Por exemplo, de que uma boa leitura começa com a construção de hipóteses do leitor a respeito do assunto do texto. Neste sentido, a ilustração, de certa forma, já dá uma hipótese pronta ao leitor, o que “facilitaria” sua compreensão. Mas há também uma certa ideia de que ler é extrair as informações do texto, já que a imagem funciona como uma espécie de “resumo” (ela responde, implicitamente, às perguntas do tipo “qual é o principal assunto tratado no texto?”).

Uma outra utilidade que se pode destacar para o emprego de imagem no LDP, diz respeito a sua função de apoio em explicações teóricas e na introdução de um tópico gramatical, como se pode atestar na figura 14. A utilização de uma tira como recurso didático e visual reveste o tópico teórico de uma metodologia supostamente inovadora, no atual ensino de língua, ao privilegiar usos linguisticamente concretos apoiado em algum tipo de gênero, além de que torna a seção didática menos densa. Considerando a extrema complexidade do estudo das formas verbais e sua tradução em procedimentos didáticos de ensino, ganha grande relevância para qualquer professor de língua portuguesa, a apropriação de atividades e exposições teóricas que se utilizam dessas estratégias na abordagem de velhas questões do ensino, tradicionalmente postas. Um dado que merece aqui um destaque especial é pensar que atividades dessa natureza seriam mais solicitadas por parte do professor, de modo geral, pela possibilidade de camuflar um objeto teórico de difícil transposição didática, além de que se reveste de uma proposta inovadora de ensino, inclusive muito cobrada no momento de escolhas das coleções no ambiente escolar. Na verdade, as vozes dos personagens da tira podem ser confundidas com vozes humanas, já que o estudo dos gêneros não podem se dissociar de contextos reais, e por se tratar de um tema que pode se tornar atraente, os alunos também acabam aderindo a essas propostas.

O LDP é um objeto de leitura estratégico, compreende-lo pressupõe compreender sua história, em amplo sentido, ao utilizar imagens como recurso moderno de ilustração, não o faz por acaso, pois, segundo Ribeiro (2008, p. 125), “A imagem arrebatava o espectador de imediato, um impacto que, posteriormente, pode ser compreendido e lentamente observado.

Mas, no que se refere à comunicação, ela pode significar tanto quanto um gesto ou uma frase, pois a imagem é também uma fala e, conseqüentemente uma mensagem".

Em suma, a utilização estratégica dos aspectos físicos/visuais (papel, gramatura, textura, formato, cores, imagens, estilos de fontes, etc) no projeto didático do livro confirma a hipótese de que diante do material, a única opção que se nos apresenta de imediato é a de fazer escolhas (do material mais “atraente”, mais adequado a proposta de trabalho do professor, de fácil manuseio, que possibilite uma leitura não linear, etc.). Escolhas estas que nos revelam algumas finalidades que favorecem tanto a adesão às propostas do livro quanto sua promoção no mercado livreiro, quais sejam:

- acrescentar aos tópicos de estudo uma contrapartida mais distensa, algo em que o olhar possa se deter durante um tempo em que o leitor não está lendo o livro – o que, no fim das contas, não deixa de reduzir o tempo destinado a leitura e a reflexão em si;
- apoiar ou facilitar certas aprendizagens (a leitura de um texto, o estudo de um tópico gramatical);
- clarificar as divisões funcionais do livro, favorecendo a seleção, o descarte de seções e possibilitando ao usuário traçar um percurso que enfatize um ou outro aspecto presente no livro (o estudo gramatical, os textos selecionados, as propostas de escrita etc.).

Um último aspecto a se destacar está relacionado ao fato de que a materialidade do livro apontar para uma fragmentação interna, que permite a ele dirigir-se simultaneamente a diversos leitores, e, inversamente, permite a cada leitor encontrar, dentro do livro, o seu próprio quinhão, possivelmente descartando o resto. Este aspecto será mais detalhadamente tratado no item seguinte, a partir da materialidade linguístico-discursiva do LDP.

3.3 O livro Didático em termos de materialidade discursiva

Definir um objeto que se move por entre as margens de diversos campos de interesse (como é o caso do livro didático) é uma árdua tarefa. Em princípio, porque essa multidimensionalidade criada em torno do objeto (a possibilidade de se olhar pra ele por diversos ângulos) propaga uma ideia de complexidade, de modo que uma teoria que se proponha a dar conta desse objeto não seria outra senão uma teoria de todos esses saberes, e portanto fragmentada. Ademais, se o livro didático é um objeto que está no cruzamento de muitos interesses disciplinares, ele não responde a apenas um e sim a múltiplos interesses. Em outras palavras, de cada lugar de onde ele se lança ao interesse de algum saber teórico, ele assume uma imagem e se propaga de forma particular, o que o torna um objeto de difícil compreensão. Em história de educação, por exemplo, pode-se encará-lo como um importante artefato da cultura letrada pela possibilidade de ser a memória impressa das práticas e concepções teórico-metodológicas de um tempo, para uma dada geração, etc.

Das inúmeras investidas teóricas que se tem conhecimento em torno do livro didático, segundo autores como Choppin (2004), Bunzen (2005) e Moraes (2010), a maioria se reveste de um olhar exterior em direção ao objeto: utiliza-se o livro como fonte, suporte de um construto teórico, ou seja, o livro é visto como objeto “para pesquisa²⁶” e não “de pesquisa”, como se tem dito ao longo deste trabalho. É por este viés de inquietação que se pretende, com base na premissa de que o livro didático é portador de uma materialidade (textual/discursiva), buscar compreendê-lo a partir dos fatores que determinam as razões e as condições de sua existência a partir das relações históricas e ideológicas que estabelece com as instituições e os lugares sociais de onde são gerados os significados que lemos e interpretamos em sua estrutura textual e discursiva.

Buscar compreender como a coleção de didáticos que tomamos para análise (livro didático de língua portuguesa (LDP) e o manual do professor (MP) da mesma coleção) materializa enunciados que nos atravessam (em certa medida nos transformando) e como esses sentidos se materializam e são apresentados textualmente nas suas superfícies é o grande desafio que nos move de agora em diante. Para o alcance dessa proposta, tomamos por base as premissas de Araújo (2004, p. 219), segundo quem “É preciso olhar para a dimensão que situa

²⁶ Na visão de Bunzen Junior (2005, p. 558) “São estudos que utilizam o LDP para fazer uma ‘análise do conteúdo’ e discutir a maneira com que algum objeto de interesse científico (oralidade, variação, discurso reportado, texto injuntivo, coesão, etc.) está sendo tratado pelos autores de livros didáticos”.

e sustenta o fato propriamente linguístico, que é justamente a dimensão do discurso”, pois é nela que o efetivamente dito, em suas dispersões, acontece.

Os caminhos que nos levaram ao encontro dessa dimensão discursiva, do Outro constitutivo dos discursos que sustentam as propostas políticas e pedagógicas do LDP incluindo o objeto da língua e o papel docente, nos obrigam a partir de dois conceitos essenciais em AD, conforme já mencionado anteriormente no capítulo 2: a noção de heterogeneidade constitutiva do discurso proposta por Authier-Revuz (2004), em busca das vozes que atravessam e falam nas propostas do livro didático e que podemos entender como os ditos e os não-ditos dos quais ele é constituído; e o conceito de formações imaginárias em Pêcheux (1997), na tentativa de perseguir as instituições geradoras de sentidos com as quais o livro dialoga (quais são essas instâncias/lugares com que o livro estabelece relação discursiva?).

O LDP não é um objeto neutro: ele pode ser entendido como um produto ideológico porque está inserido numa realidade empírica e social. Neste sentido, segundo (BAKHTIN, 1929, p. 31) “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”, o que implica dizer que ele é atravessado por enunciados que constituem como que “outros livros” dentro de si mesmo (um livro de gramática, um livro de leitura/fruição, um manual de procedimentos e técnicas metodológicos, etc.). Essa heterogeneidade constitutiva, no livro didático, se desdobra numa polifonia de vozes que acaba por nos revelar a existência de muitos lugares a cujos interesses e expectativas ele responde. Para utilizar um termo mais específico, segundo Maingueneau (2005), são lugares de dispersões, que podem ser compreendidos ainda como “campos discursivos”, instâncias onde um conjunto de formações discursivas entram em concorrência, delimitando-se reciprocamente numa determinada região do universo de discursos possíveis numa conjuntura. Ressalte-se que esses fenômenos (heterogeneidade constitutiva e formações imaginárias) não estão postos de forma visível e estanque na superfície da língua, ou seja, eles se dão por flagrantes em fragmentos enunciativos, o que nos permite dizer que em alguns momentos eles se cruzam e se complementam.

3.3.1 A representação do Outro na leitura do LDP

Ler um livro didático é muito mais do que exercitar uma habilidade textual-linguística e vai muito além da mobilização de aspectos internos da competência cognitiva humana.

Dada sua dimensão interdisciplinar, haja vista a linguagem ser uma atividade relacionada a toda esfera de relação humana, vale ressaltar que a leitura não constitui um processo passivo e isolado, de modo que os diferentes contextos em que os textos circulam pressupõem hábitos e gestos específicos a cada movimento realizado por um leitor. Desta forma, “um texto só se completa como ato de leitura na medida em que é atualizado, é operado linguística e tematicamente por um leitor” (BRANDÃO & MICHELETTI, 2002, p. 18), no caso do LDP, o professor e o aluno. A noção de representação evocada aqui diz respeito a essa particularidade do ato de ler focada no reconhecimento de uma heterogeneidade de enunciados que se colocam como condição do dizível entre o livro didático e aquele que o lê e o utiliza.

Como já sabemos, o conceito de heterogeneidade discursiva (presença do Outro no discurso) é uma herança da “segunda fase” da AD que se revela por uma tomada de posição onde se nega a origem do enunciado em uma intenção do sujeito, fonte do sentido do que diz. Em outras palavras, aquilo que determina o que pode/deve ser dito não advém de um lugar individual, mas a partir de um dado lugar social que o sujeito ocupa, e não resulta de um espaço de relações discursivas fechadas em si, mas das relações desses espaços com outros numa cadeia de discursos possíveis numa conjuntura maior, denominada por Foucault (1969) apud Cardoso (2003), como formações discursivas (FDs). Segundo Cardoso, essas FDs “são sistemas de dispersão, de difícil demarcação. Não são blocos fechados, estabilizados. São atravessados (constituídos) pelas diferenças, pelas contradições, pelo movimento. Estão em processo de reconfiguração permanente” (2003, p. 131).

Neste sentido, segundo Witzel (2002, p. 49), “A noção de formação discursiva passa a representar o lugar da articulação entre o discurso e a língua, superando, pois, a noção de ‘máquina estrutural fechada’”, o que nos leva a compreensão de que a discursividade deve ser considerada em sua relação com a heterogeneidade, ou seja, todo discurso é heterogêneo e ambíguo, na medida em que traz a perspectiva da voz do outro dentro de seu mesmo, isso porque, segundo Maingueneau (2005), ele é constituído por um sistema de redes semânticas através da qual é possível depreender as relações que estabelece com seu Outro.

Uma das contribuições trazidas por Pêcheux no interior de uma teoria do discurso, segundo Fairclough (2001, p. 52), “foi desenvolver a ideia de que a linguagem é uma forma material da ideologia fundamentalmente importante”, o que implica reconhecer que todo e qualquer dizer tem uma inscrição na história e está intrinsecamente relacionado a um quadro institucional mais amplo, de onde é possível depreender as condições de produção que resultam em seus efeitos de sentidos. É nessa perspectiva de relação com um quadro

institucional maior que emergem as imagens das posições/lugares com os quais os LDP mantêm uma relação dialógica.

Partindo da ideia de que o LDP é um produto ideológico, que “reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior”, segundo Bakhtin (1999, p. 31), pois, ao mesmo tempo em que é portador de uma materialidade física ele está posto na cultura por certas razões históricas e sociais, ele (o LDP) só se define enquanto tal por uma voz situada fora de si, de um outro²⁷. É a partir dessas relações dialógicas²⁸ (em termos bakhtinianos) que se pode inferir a existências de imagens de um Outro que fala a partir de certos lugares na conjuntura social com o qual o livro realiza uma atividade “ativa responsiva”, no dizer de Bakhtin (1997, p. 132), uma oferta de contrapalavra à palavra de um outro com intuito de compreender e se fazer compreender, um espécie de resposta refletido nas propostas pedagógicas do material.

A constituição do Outro no discurso não se dá, segundo Maingueneau (2005, p. 40), pela presença de uma figura interlocutiva, de ver no Outro um *tu* virtual, o que levaria a análise a uma limitação deste termo, mas a ver no Outro um *eu* desencarnado, portador de uma voz sem dono que deixou sua marca na história, “do qual o enunciador discursivo deveria separa-se constantemente”, que se nos apresenta, nos processo discursivos, como uma “função sujeito²⁹”. Função esta que neste caso particular, constitui um lugar institucionalizado de onde muitas vozes se interpelam em um único discurso, o discurso do livro didático. Daí a necessidade de pensarmos o LDP como uma função sujeito que, ocupando um lugar determinado na estrutura da formação social, se revela por uma forma material de realização discursiva. Essas expectativas criadas entorno do material didático (da intervenção do Outro a partir de um lugar diferente dentro de um mesmo) nos dão a seguinte projeção imaginária dos protagonistas do discurso, com base em Pêcheux (1997): um sujeito em A clivado (SA^c) que reflete e responde às expectativas de vários outros sujeitos em posição B (SB^n), com o qual mantém um diálogo quase explícito, na materialidade da língua.

²⁷ Quem nos diz o que somos e como somos, segundo Witzel “é o outro, uma vez que o ‘eu’ se desdobra através desse outro olhar” (2002, p. 18).

²⁸ Segundo Bakhtin (1999) não existe palavra neutra, dita a ninguém, ela tanto provém de alguém (entenda-se aqui esse alguém como sujeito não individualizado) como se dirige a alguém, neste sentido afirma que “toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade” (grifo do autor) (p. 113).

²⁹ Na visão de Araújo (2004, p. 223) “A função sujeito varia, de modo que no enunciado essa posição é vazia e será ocupada por indivíduos até certo ponto indiferentes, quando eles formulam um enunciado ou quando um só indivíduo pode pronunciar uma série deles com posições diferentes e fazendo o papel de sujeitos diferentes”.

SUJEITO EM A (SA ^c)			SUJEITO EM B (SB ⁿ)		
LDP (I A ^{c(A)})	Significação da Expressão	Questão implícita	GOVERNO (I A ^(B1))	Significação da Expressão	Questão implícita
	<i>Imagem do lugar de A para o sujeito posicionado em A</i>	<i>“Quem sou eu para que lhe fale assim?”</i>	ACADEMIA (I A ^(B2))	<i>Imagem do lugar de A para o sujeito posicionado em B</i>	<i>“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”</i>
			PROFESSOR (I A ^(B3))		
			ALUNO (I A ^(B4))		

Pode-se entender a imagem do lugar de A pelo sujeito em A (I A^{c(A)}) como um lugar de clivagem, um ponto dinâmico para onde converge uma associação de vozes e imagens discursivas fazendo do Um, um Múltiplo, pois, para cada imagem do lugar de A para um sujeito em posição Bⁿ uma instância discursiva aparece como interdito – aquilo que pode ser dito entre dois sujeitos – uma espécie de zona do dizível legítimo, segundo Maingueneau (2005). A partir dessas expectativas pode-se inferir uma representação de leitura do que pode/deve ou não ser lido no LDP para cada lugar representado na estrutura de participação ativa e responsiva entre os sujeitos envolvidos.

Das possibilidades de se ter em posição (SBⁿ) vários lugares representados, aos quais o livro se faz corresponder – uma espécie de réplica –, quatro a nosso ver são mais evidentes nas representações de leitura do livro, as quais são de maior interesse a essa pesquisa, cujas categorias serão classificadas da seguinte forma:

(I A^(B1)) – *Imagens presentes no livro que se direcionam a instâncias do Governo*: entende-se que as imagens projetadas a partir desse lugar refletem duas instâncias principais de intervenção do Estado na proposta do LDP - os PCN de língua portuguesa e o PNLD -, a partir das quais algumas expectativas são cridas no livro em resposta a esses lugares;

(I A^(B2)) – *Imagens presentes no livro que se direcionam a instâncias de Pesquisa Acadêmica*: entende-se que as imagens projetadas a partir desse lugar remetem aos objetos de

saber que circulam nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de língua atualmente, os quais ele incorpora e reproduz em suas propostas como resposta à “palavra” da academia;

(I A ^(B3)) – *Imagens presentes no livro que se direcionam ao Professor*: a partir dessa posição as imagens projetadas refletem o perfil de um profissional, do campo do ensino de língua, imerso em um arsenal de teorias que circunscrevem sua prática. São imagens que atribuem ao professor certas competências e certos limites, que veiculam propostas de como trabalhar no ensino de língua portuguesa, etc.

(I A ^(B4)) – *Imagens presentes no livro que se direcionam ao Aluno*: as expectativas que emergem a partir desse lugar remetem ao que seria o projeto de formação implícito no livro – o que se considera importante que o aluno aprenda, que conceitos deveria dominar, que tipos de textos deveria ler e como deveria fazer isso, etc. Também remetem a certas ideias sobre o que o aluno pensaria disso que se propõe, como reagiria à introdução desse projeto de formação, etc.

A seguir são apresentados, em termos específicos e analíticos, os enunciados que se materializam a partir de cada lugar e de cada voz que falam na materialidade discursiva do LDP e o que tais enunciados nos dizem sobre a representação de leitura que o livro carrega.

3.3.1.1 Imagens presentes no livro que se direcionam a instâncias do Governo

Como já foi dito no primeiro capítulo deste trabalho, o livro didático ascende no cenário nacional como uma política de governo (um decreto-lei) por meio da qual o Estado busca insistentemente reafirmar-se como aparelho de poder e de assistência à sociedade, mas também através da qual veio se deixando perceber, no percurso histórico e ideológico do material didático, sob muitas formas: como agência financiadora, órgão fiscalizador da produção e distribuição, instância avaliadora, responsável pelo desenvolvimento da educação do país, etc. Ao longo da evolução dos programas que tratam do livro didático essa intervenção esteve presente constituindo uma espécie de lugar de produção/reprodução de dizeres que se fizeram e se fazem presentes nesse tipo de material didático de muitas maneiras, consistindo numa espécie de direcionamento a um Outro a quem ele (o LDP) tem por obrigação responder.

O atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, por meio do Decreto no 91.542, imprimiu mudanças substanciais nas políticas do material didático no país, das quais algumas merecem um destaque especial pelo modo como estão representados na materialidade discursiva desses instrumentos didáticos:

- a) o término da compra do livro descartável, ou seja, o governo não compraria mais livros que contivessem exercícios para serem feitos no próprio livro, para possibilitar a sua reutilização por outros alunos em anos posteriores;
- b) a escolha do livro didático passou a ser feita nas escolas por professores e diretores;
- c) a universalização do atendimento do programa para os alunos de todas as séries/anos do atual ensino fundamental e, atualmente, do ensino médio;
- d) a partir de 1995 o MEC passou a exigir a avaliação das obras a serem compradas pelo governo para o PNLD.

Um exemplo dessa relação dialógica, depreendida através de um jogo de imagens entre o LDP e a instância governamental, diz respeito ao crescimento do programa a um nível de abrangência que visa o atendimento de todas as etapas da educação básica do país. Ainda que a coleção em análise seja destinada a um fragmento dessa universalização (séries finais do ensino fundamental) e represente um fragmento do universo de livros didáticos produzidos no país, é possível depreender, entre os autores e produtores da coleção, um desejo comum: o de ocupar um lugar privilegiado nos processo de desenvolvimento da vida do escolar (da infância à adolescência), sendo, portanto, sua presença nas esferas de circulação possíveis desse sistema de extrema necessidade. É o que podemos exemplificar na carta de apresentação da obra, que tem como explícito o estudante.

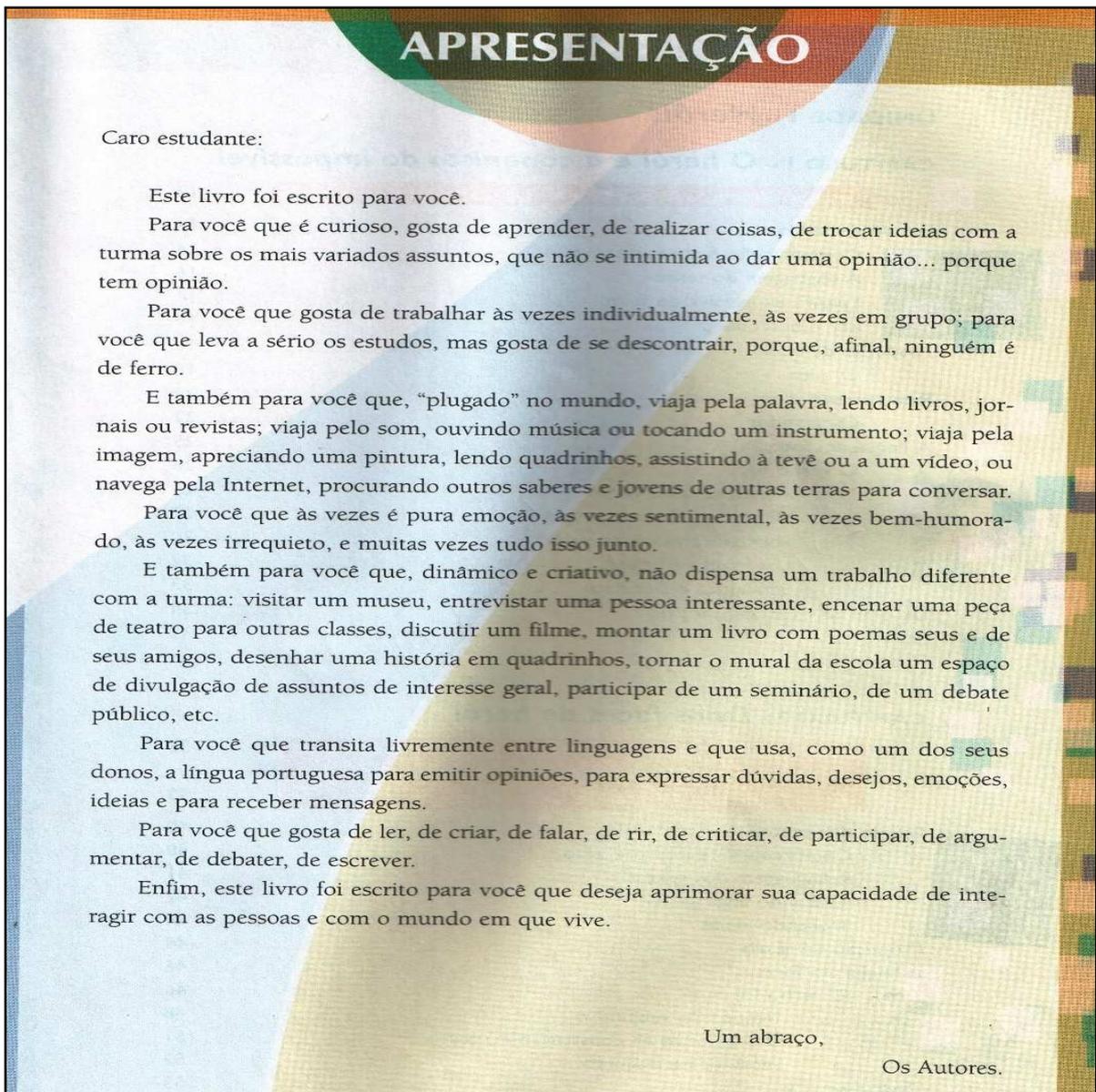


Figura 15 - Exemplo extraído do MDP do 8º ano, Português Linguagens, p. 03.

A exemplo de qualquer carta, essa também projeta um interlocutor a quem e com que dialoga e dirige a palavra num tom saudável e compreensível, instigando-o e estimulando-o a percorrer as páginas do livros na promessa de muitas experiências surpreendentes e construtivas, mas também a possibilidade de um encontro consigo mesmo, a busca de um “eu” socio-histórico. A forma como materializa, na estrutura da língua, a imagem de um estudante deixa entrever uma certa ambiguidade no endereçamento do discurso, ou seja, dirigindo-se a um lugar, projeta-se, ao mesmo tempo, a outros lugares. Ora, se pensarmos que o estudante/aluno não é, em princípio, quem lê pela primeira vez o livro didático que lhe é direcionado (antes dele vêm editores, avaliadores, professores que escolhem o livro) e, conseqüentemente, a carta de apresentação da obra, podemos de imediato imaginar que o

lugar de alunos não é o único que se projeta na leitura dessas cartas e lhe conferem um sentido.

O que nos chama atenção, de início, na estrutura textual dessa carta é o uso repetido do pronome de 2ª pessoa do discurso (“você”) como um sujeito múltiplo. Segundo Marcuschi (2006, p. 220), “há uma grande diferença entre repetir elementos linguísticos e repetir o mesmo conteúdo. Portanto, repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale dizer a mesma coisa”. Assim, esse jogo de imagens (da busca e do encontro de muitos “eu”) nos revela uma coleção que concentra em si um poderoso suporte não apenas pedagógico, mas, também de desenvolvimento individual e intelectual de uma crescente demanda que o governo atende atualmente através do PNLD. São muitos “você” (representando a imagem de um “tu”) que estão em jogo na política de universalização do ensino que o governos propaga, conforme se observa no exemplo abaixo:

Exemplo:

Um você *“curioso... que não se intimida ao dar uma opinião... porque tem opinião”*;

Um você *“que, ‘plugado’ no mundo viaja pela palavra... viaja pelo som... viaja pela imagem... ou navega pela internet...”*;

Um você *“dinâmico e criativo [que gosta] de visitar um museu... discutir um filme... desenhar uma história em quadrinho...”*;

Um *“você”* que usa a língua, entre tantas coisas, para *“expressar dúvidas, desejos, emoções, ideias e para receber mensagens...”*;

Em princípio, reforça-se a ideia de um “você”, situado em muitas fases de desenvolvimento da vida escolar, que busca aproximar (conforme mencionado nas análises das capas da coleção) os usos sócio-afetivos da língua aos conhecimentos curriculares propostos pela escola. De outro lado, o uso repetido e persuasivo de um único termo, remetendo a um mesmo interlocutor (o aluno), nos revela um forte apelo à adesão de certos modelos de comportamentos que os autores julgam pertinentes ao uso do material didático por esses sujeitos. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a carta do leitor seve como convite a muitos “você” (*curioso, plugado, dinâmico, que usa a língua pra expressar dúvidas, emoções, entre outras coisas*), para ler e aderir as propostas pedagógicas do livro, convoca-se o aluno a assumir certas posturas estabelecidas como condição de êxito ao uso do material e conseqüentemente do êxito escolar. Ademais, como o aluno não é, em primeira instância, o leitor da carta que lhe é endereçada, uma outra voz flagrada na materialidade desse suporte textual é a que se dirigindo-se aquele refrata, ao mesmo tempo, a figura do professor na

utilização do livro como instrumento de apoio pedagógico. Dizer que o livro é direcionado a um “você” “*dinâmico e criativo que não dispensa um trabalho diferente com a turma como visitar um museu, entrevistar uma pessoa diferente, encenar uma peça de teatro, discutir um filme*”, entre outras coisas, é colocar em evidência, de imediato, a figura docente. O convite não deixa de ser injuntivo, na medida em que prescreve um conjunto de atitudes que devem ser asseguradas pelo professor para não incorrer o risco de atribuir ao livro o insucesso de suas aulas. A responsabilidade de fazer algo diferente; ser criativo e dinâmico é de quem utiliza o livro como objeto de ensino. Na verdade, é um discurso que se revela por uma proposição defensiva em relação ao uso do LDP, pois o professor deve proporcionar outras formas de atividades para com sua turma (como as que a carta do leitor propõe), ao mesmo tempo em que resguarda seu *status* de suporte e apoio ao trabalho docente.

Uma outra ambiguidade no endereçamento da carta de apresentação da coleção, talvez a mais difícil de ser apreendida, diz respeito aos aspectos discursivos que remete a instância governamental. Essa voz encontra-se diluída, no material didático, sob muitas formas de direcionamentos, porém, a mais incisiva esta relacionada às “políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente³⁰” trazidas com a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCNs de LP). Na visão de Rojo (2006), a apropriação e transposição didática das propostas curriculares expressas nesses documentos oficiais pelas práticas escolares de ensino-aprendizagem requerem um esforço que envolve três eixos de atuação: i) “a construção de currículos plurais e adequados a realidades locais”, ii) “a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implementação destes currículos” e iii) “a formação inicial e continuada de professores e educadores” (p. 28). Portanto, para o governo o LDP representa um grande aliado no estabelecimento de parâmetros e referências nacionais tanto para o ensino da língua portuguesa quanto para outros componentes curriculares mínimos exigidos legalmente para formação do cidadão comum. Dizer que o livro é destinado a “*você que gosta de ler, de criar, de falar, de rir, de criticar, de participar, de argumentar, de debater e de escrever*”, implica o reconhecimento de uma oferta de contrapalavra (no sentido bakhtiniano) à palavra de um documento oficial que legitima esses dizeres: qual seja os PCNs de LP. Na visão desse documento, um dos objetivos fundamentais do ensino da língua na escola é possibilitar a participação social efetiva por parte de seus usuários, o que requer que se reconheça na linguagem uma “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de

³⁰ Cf. ROJO, 2006, p. 27.

interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (PCN de LP 3º e 4º ciclo, 1998, p. 20). A absorção e a disseminação desses aspectos, por parte de autores e editores de livros didáticos, levam-nos a entender que para o governo isso constitui um aspecto positivo ao material didático, principalmente no que se refere ao processo de avaliação do PNLD, pelo qual ele perpassa. Em suma, portanto, queremos evidenciar que a “carta de apresentação” desta coleção de livros didáticos porta em si uma definição de aluno que condiz com os objetivos de aprendizagem depreendidos dos documentos oficiais mais recentes sobre o ensino de português, e que, por isso, pode atuar como fator positivo na avaliação institucional a que o livro é submetido quando concorre ao edital do PNLD.

3.3.1.2 Imagens presentes no livro que se direcionam a instâncias de Pesquisa Acadêmica

Uma das razões pela qual o livro didático se mantém como política de assistência e auxílio pedagógica a professores de escolas públicas de todo país, em vários níveis de ensino, ressignificando a prática pedagógica de muitos contextos escolares, diz respeito a uma heterogeneidade de vozes que atravessam esses materiais e imprimem-lhes um caráter de verdade científica. Em outras palavras, para ser bem aceito e ter uma avaliação positiva pelos órgãos do governo, um livro didático precisa ser um instrumento de divulgação dos saberes declarativos da pesquisa acadêmica, aqueles que “referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade” (BRASIL, 1997. p. 51); contribuindo ao crescimento intelectual e pessoal de seus usuários (professores e alunos), como também servir de dispositivos procedimentais que “expressem um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma alternada e não aleatórias, para atingir uma meta”. (idem, p. 52).

No que diz respeito aos objetos de saber que circulam por entre as proposta do LDP (o que se tem dito e escrito sobre ensino e aprendizagem de língua atualmente) o dialogo estabelecido a partir desse lugar (I A ^(B2)) nos revela uma intensa preocupação entre os quem pensam a proposta do livro e os que nele se querem ver como delineamento teórico e metodológico em suas propostas didáticas e pedagógicas.

Atualmente, por exemplo, abordar tópicos gramaticais de maneira solta e descontextualizada é um ponto negativo a qualquer livro didático que visa submeter-se a uma avaliação de caráter nacional (como é o caso do PNLD) como também é posicionar-se na contramão de uma das instâncias de validação mais importante para a sustentação de um mercado editorial que só tende a crescer, a qual denominamos aqui por “pesquisa acadêmica”.

A pesquisa acadêmica é considerada neste estudo como um lugar de dizer autorizado, instituído historicamente em nome da ciência, a quem o LDP busca estrategicamente responder aos anseios e aos desafios de incorporar, nas suas propostas pedagógicas, o que demais recente e inovador se divulga no campo do ensino da língua. Tomemos para análise o exemplo a seguir e vejamos como se dá essa relação discursiva, mais especificamente.

A língua em foco

TEXTO, DISCURSO, GÊNEROS DO DISCURSO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta anedota:

O pai do Joãozinho fica apavorado quando este lhe mostra o boletim:
 — Na minha época, as notas baixas eram punidas com uma boa surra — comenta contrafeito.
 — Legal, pai! Que tal pegarmos o professor na saída amanhã?

(Donaldo Buchweitz. *Pladas para você morrer de nir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001, p. 38.)



Ricardo Cantas

1. Observe a situação em que se dá o diálogo entre pai e filho.
 - a) O momento é tenso ou descontraído? Por quê? É tenso, pois o filho foi mal na escola e vai mostrar o boletim para o pai.
 - b) Como está o pai? Justifique sua resposta com palavras do texto.
Parece estar nervoso e preocupado, conforme mostra o emprego das palavras *apavorado* e *contrafeito*.
2. Observe a fala do pai de Joãozinho.
 - a) O que ele quer dizer ao comentar que, em sua época, as notas baixas eram punidas com surras?
 - b) Portanto, nesse momento, que imagem ele provavelmente tem de Joãozinho? Insinua que Joãozinho também merece ser punido. Deve ter uma imagem ruim, baseada na ideia de que o filho não estudou ou não se esforçou.
 - c) Você acha que o pai pretende dar uma surra no filho?
 - d) Então, com que intenção o pai faz esse comentário? Que imagem de si mesmo ele quer passar para o filho?
2. c) Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente não, pois, ao falar de como era no “seu tempo”, dá a entender que nos dias atuais tudo é diferente, inclusive as formas de punição.
3. O humor da anedota está no mal-entendido que há entre pai e filho quanto à compreensão da fala do pai.
 - a) De acordo com a fala do pai, quem supostamente merecia algum tipo de punição? Por quê?
 - b) Por que a resposta de Joãozinho surpreende? Joãozinho, pois, se ele foi mal na escola, é porque não estudou. Porque mostra que ele inverteu a situação, e o culpado passou a ser o professor.

CONCEITUANDO

No diálogo que tiveram, pai e filho produziram **enunciados**.

Enunciado é tudo o que o locutor enuncia, isto é, tudo o que ele diz ao locutário numa determinada situação.

O conjunto dos enunciados produzidos em uma situação comunicativa constitui o **texto**.

Texto é um enunciado ou um conjunto de enunciados, verbais ou não verbais, que apresenta unidade de sentido.

58

Figura 16 - Exemplo extraído do MDP do 6º ano, Português Linguagens, p. 58.

Começamos pelo modo de nomeação da seção didática: “*A língua em foco*”. Se admitirmos que uma frase gramatical, uma fala ou uma proposição lógica só tem valor enunciativo no interior de um discurso qualquer, podemos inferir que o foco na língua (objeto de estudo da linguística) e não apenas na gramática e suas particularidades normativas é um enunciado que situa o LDP numa determinada posição de dizer que nos obriga a olhar para esta seção didática com uma perspectiva de ensino que se diferencie do modelo de ensino tradicional, em que o foco principal é a “língua” (objeto da linguística, pelo menos na definição de Saussure) e não a “gramática” (objeto de uma prática e ensino hoje pouco prestigiada). É um pré-construído que nos atravessa e nos lança para uma dimensão histórica, cujas pesquisas acadêmicas em torno do fenômeno da linguagem apontam para muitos direcionamentos, conforme nos descreve Marcuschi (2008).

paralelamente a toda análise formal da língua, foram surgindo, nos anos 60 do século XX, novas tendências que fugiam à linguística hegemônica. Eram linhas de trabalho que buscavam observar a linguagem em seus usos efetivos. (...) surgiram a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística, a análise de discurso, a análise da conversação, a etnolinguística e, neste contexto também a *linguística textual*. (MARCUSCHI, 2008). p. 39) (grifo do autor)

Desde o momento em que se instituiu uma comissão para avaliar os livros que o governo compraria e se fez necessário a presença da Universidade nesse processo, um discurso de legitimação acadêmica começa a emergir nas propostas desses materiais a partir de então, depreendido como uma espécie de zona do dizível entre o livro e o lugar da pesquisa acadêmica. A existência e os impactos desse lugar, no campo do ensino da língua, se revela por um efeito de pertencimento a uma variedade de teorias e metodologias voltadas ao fenômeno da linguagem que emergem a partir dos anos 1950-1960, conforme Marcuschi (2008), e que passam a refletir diretamente nas concepções de ensino desses materiais.

O tópico de estudo da língua apresentado na seção didática sob a forma do enunciado: “*Texto, Discurso, Gênero do Discurso*”, nos levam ao encontro de pelo menos três tendências da pesquisa no campo da linguagem: *a)* aos estudos científicos que tomam o texto como unidade de sentido e forma de realização da língua, conhecido como *Linguística Textual*; *b)* aos estudos que compreendem o fenômeno da linguagem através de processos discursivos e enunciativos, entendido como *Análise de Discurso* e *c)* aos estudos que compreendem o funcionamento da língua a partir de seus usos nas diversas esferas de relações sociais, que podemos compreender como *sócio-interacionismo* com ênfase às teorias

Bakhtinianas e de seus seguidores. A tentativa de incorporar, às propostas pedagógicas do livro, diferentes perspectivas teórico- metodológicas do fenômeno da linguagem, não constitui uma tarefa fácil, e se revela muito mais por uma preocupação à adesão dessas divulgações acadêmicas, no que diz respeito ao ensino aprendizagem da língua materna, do que propriamente no equacionamento desses saberes em propostas didáticas de ensino.

Ainda em relação à proposta didática da seção e as formas de apresentação do tópico de estudos da língua, podemos observar que o exercício em si não explora, explicitamente, nenhum dos conceitos anunciados no tópico de estudo, como também não os tornam mais compreensível a partir dele. As atividades propostas, aparentemente, são de interpretação e remetem à leitura e compreensão do texto a partir de um processo de inferenciação.

No subtópico “CONCEITUANDO”, são introduzidos alguns conceitos teóricos referentes ao estudo do texto e de seus aspectos enunciativos, além da oferta de outros termos como: locutor, situação comunicativa, unidade de sentido, que remetem ao campo da pesquisa acadêmica como também as instâncias oficiais que legitimam esses discursos na atual conjuntura. Nas definições conceituais feitas pelo livro, cite-se como exemplo a noção de enunciado, esta é feita de forma um tanto “solta”, pois, não se visualiza uma relação muito clara entre aquela e as questões do exercício proposto. Entender enunciado nesse contexto, como “o que o locutor diz numa situação”, nos leva a um forte entendimento de que para o LD, ele se resumem as falas das personagens dentro da charge. Se considerarmos segundo Bakhtin (1999), que o enunciado é a unidade da comunicação verbal que permite tratar a linguagem como movimento de interlocução real, há um distanciamento pertinente entre o ficcional/simulado que o livro propõe e os usos institucionalizados da língua, como se o texto fosse uma realidade e as personagens fossem pessoas. Isto sugere, portanto, que ao se direcionar ao campo discursivo da pesquisa acadêmica – o que não é um problema – o LDP em questão procura criar uma imagem que não se sustenta além da superfície: insere alguns termos e definições conceituais que remetem a certas linhas de estudo atuais, mas propõe ao aluno uma aprendizagem que passa por outros caminhos.

Observemos isso com mais detalhe na sequência da atividade. Em outra página, é introduzido um outro conceito teórico e uma tentativa de relacionamento entre este e o gênero apresentado na abertura do tópico. A noção de discurso aqui é tomada semelhante à de gênero, como “conjunto de elementos que participam da situação comunicativa”, tais como o contexto imediato da situação comunicativa, como também, os interlocutores e as finalidades do processo comunicativo.

No diálogo entre pai e filho, fica claro que, quando falamos, levamos em conta um conjunto de elementos que participam da situação de comunicação: quem fala, o que fala, com quem fala, com que finalidade, qual é o momento, que imagem o locutor tem do locutário e vice-versa, etc. Nesse caso, quando consideramos não apenas o que é dito, mas também a situação ou o contexto, temos o **discurso**.

Discurso é o processo comunicativo capaz de construir sentido. Além dos enunciados, envolve também os elementos do contexto (quem são os interlocutores, que imagem um tem do outro, em que momento e lugar ocorre a interação, com que finalidade, etc.).

Figura 17 - Exemplo extraído do MDP do 6º ano, Português Linguagens, p. 59.

Lançar mão de aspectos do funcionamento da linguagem em seu contexto de realização, textual e discursivo, coloca o LDP em situação muito favorável, no que diz respeito às expectativas acadêmicas e científicas que lhe são atribuídas. Como todo discurso é heterogêneo e ideológico por natureza, é possível flagrar, na materialização discursiva desse objeto pedagógico, uma polifonia de vozes que falam nas suas propostas didáticas além daquelas atribuídas por seus autores ou editores. Essa estratégias discursivas de se validar na palavra do Outro pela oferta de uma contrapalavra, pode ser observar em outro exemplo extraído do MP do 6º ano (p. 44), de uma maneiras muito estratégica:

A língua em foco

AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Chico Bento e Rosinha são personagens das histórias em quadrinhos de Mauricio de Sousa. Nas histórias, eles são namorados e moram na roça. Leia esta tira com as duas personagens:

1. No 1º quadrinho, que tipo de sonho Rosinha descreve a Chico? O sonho de seu casamento.

2. No 2º quadrinho, Rosinha faz uma pergunta a Chico Bento. Levante hipóteses:

- Na sua opinião, o que ela esperava como resposta de Chico? Resposta pessoal. Sugestão: Talvez algo como "Como você está linda!".
- Pela resposta do garoto, o que ele deve estar pensando a respeito do noivo? Ele está pensando que o noivo não vai ser ele, apesar de ele ser o namorado dela.

3. A língua portuguesa que falamos no Brasil não é igual em todo lugar. Nessa tira, por exemplo, Chico Bento e Rosinha, por viverem no campo, falam o "dialeto caipira", isto é, um português diferente daquele que é usado em outros lugares. Se você fala de modo diferente do deles, então que palavras utilizaria no lugar de:

- "frô"? flor
- "laranjera"? laranjeira
- "ocê"? ocê

Professor: O objetivo do exercício não é fazer a correção da linguagem das personagens. Se, entretanto, achar conveniente, poderá conversar com os alunos sobre outros casos de desvios da variedade padrão escrita.

4. A língua usada por Chico Bento e Rosinha é diferente daquela utilizada por jornais, revistas e livros. Apesar disso, é possível compreender o que eles dizem? Sim, perfeitamente.

5. Se você e sua família vieram de uma região do país diferente daquela em que você mora atualmente, comente com os colegas: Que diferenças há entre o português falado naquela região e o falado na cidade em que você vive hoje? Cite alguns casos. Resposta pessoal. Professor: Caso não haja alunos de outros Estados em sua sala, estimule a classe a falar de seu conhecimento linguístico, relatando o que percebem na fala de parentes, vizinhos e amigos. Ou, então, pergunte-lhes o sentido de algumas palavras ou expressões próprias da cidade ou região e comente com eles que, em outros lugares, são utilizadas palavras diferentes para designar a mesma coisa.

O que é dialeto?

Dialeto é uma variante regional da língua. A variação pode se dar no vocabulário, na pronúncia e até no significado de palavras.

Babel das línguas

Você sabe quantas línguas existem no mundo? No passado, já existiram cerca de 10 mil; hoje são cerca de 6 700 línguas. Estima-se que metade delas irá desaparecer até o ano de 2050, o que significa que uma língua irá se extinguir a cada cinco dias.

O Brasil, por causa de suas populações indígenas, está entre as dez nações com o maior número de línguas. Ao todo, existem 195 línguas em nosso país.

Fonte: Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos — Língua portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003. p. 24.

44

Figura 18 - Exemplo extraído do MDP do 6º ano, Português Linguagens, p. 44.

A escolha do tema “*As Variedades Linguísticas*”, é um enunciado que responde ao mesmo tempo a muitos lugares. É projetada uma imagem de aluno como indivíduo que vê o ensino de língua, atualmente, como algo monótono, daí a inserção de um gênero lúdico que utiliza texto e imagem em movimentos (quadro a quadro) como uma estratégia de tornar a seção atrativa, descontraída. Também é depreendida a imagem de um professor que, de um lado, precisa incorporar a sua prática pedagógica conhecimentos declarativos do seu campo de atuação e torná-los ensináveis (o próprio tema do tópico didático favorece essa leitura), e por outro, anseia por um livro que lhe proponha modelos de ensino padronizados e, acima de

tudo, leve em consideração os fatores tempo/dedicação para o planejamento de uma aula sobre um tema de difícil compreensão e aspectos muito particulares. O primeiro aspecto observado se refere ao quadrinho do Chico Bento utilizado como exemplo e modelo de variação dialetal. É fato que a utilização de um recurso como este facilitaria bastante a vida do professor. Em vez de perder um dia para fazer uma entrevista com um falante de uma comunidade ribeirinha, da roça, ou outra qualquer; gastar horas para transcrever, analisar as falas coletadas e propor atividade em cima disso, parece mais viável, nesta situação, utilizar uma simulação ficcional. A questão levantada, segundo Bagno (2007), é que esses exemplos **“não são representações fiéis das variedades linguísticas que eles supostamente veiculam**. Não são, e nem têm que ser, já que em todas essas representações está presente uma intenção lúdica, artística, estética e, nem de longe, um trabalho científico rigoroso” (p. 121) (grifo do autor).

Um outro aspecto que vale ressaltar, está relacionado a forma como o LD responde a um anseio do professor em recobrir o tema da variação sob uma ótica prescritiva. Por exemplo, na *questão 3*, o professor é chamado a atentar para o fato de que o dialeto falado por Chico e Rosinha constitui uma forma particular do português e que por isso *o objetivo do exercício não é fazer correção da linguagem das personagens*. Ora, se o livro propõe a utilização de outros termos no lugar de “frô”, “laranjera” e “ocê”, e mais adiante trata variação como “*desvio da variedade padrão*” ele está nitidamente realizando uma comparação entre duas formas de falares bem distintas das quais apenas uma é apresentada como podendo ser usada pelo aluno. É um jeito de se afirmar X dizendo “não faça X”.

Uma outra imagem que se projeta nesse jogo é a que vê com bons olhos a inserção de textos e gêneros de circulação social no ensino da língua, como uma forma de promoção individual e social que podemos entender como a instância do governo. Se atentarmos, ainda, ao fato de que o propósito da seção consiste em incluir na proposta do livro um tema de ampla expectativa, no âmbito da pesquisa acadêmica, notadamente, entenderemos que algumas demonstrações de valorização e reconhecimento do tema (a variedade linguística do português brasileiro) resultam de um eco discursivo³¹, que reverbera em um efeito de sentido a partir do qual podemos entender que, apesar de se ter ciência das múltiplas formas de realização da língua existentes em nosso país, apenas uma se reveste de um prestígio social reconhecido, que não é a falada pelos personagens do quadrinho (caipiras), mas a que é utilizada por “*jornais, revista e livros*”, a qual se deve entender como língua padrão, conforme se atesta na

³¹ Na visão de Barzotto e Aragute (2008), são discursos generalizantes que se instituem a partir de pesquisas científicas e circulam em documentos oficiais.

questão 4. da seção mostrada. Um outro dizer que emerge desse jogo de imagens (I A ^(B2)), resulta da constatação segundo a qual a variedade padrão não varia, isso porque ela não habita no “regional da língua” (ver texto em box), mas num lugar de privilégio, onde mora a cultura letrada. Essa tendência carrega o implícito de que “os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais ‘correto’, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação” (BAGNO, 2007, p. 120). Um exemplo disso pode ser atestado quando se tenta reproduzir o falar “caipira” (na escrita dos balões) e se grafa os infinitivos verbais “*entrá*” e “*dizê*” na voz da personagem Rosinha como uma variedade regional. Segundo os estudos sociolinguísticos³² o pagamento do /r/ final em verbos infinitivos, bem como em palavras como *dor, amor, professor*, etc. é característico de qualquer variedade do português brasileiro, principalmente nos estilos menos monitorados. Somente um estudo mais detalhado, com propriedades metodológicas mais específicas, pode dizer em quais situações de fala esse fenômeno tende a ser mais preservado ou apagado e quais fatores internos e/ou externos a língua contribuem para isso.

É muito louvável a iniciativa do LDP em incorporar, em suas propostas pedagógicas, temas de ampla divulgação acadêmica, científicas e formais. Porém, algumas dessas tentativas carecem, na visão de Bagno (2007), de uma base teórica consistente, que dê oportunidade, tanto ao professor quanto ao aluno, de enriquecerem suas possibilidades efetivas de produção oral e escrita. Pelos exemplos mostrados e outros observados na coleção em análise, constatou-se que o discurso que se reverbera no LDP é polissêmico, na medida em que faz concessão a pesquisa acadêmica e também ao governo, mas no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos procedimentais, do “saber fazer³³” (pra usar uma expressão oficializada) os encaminhamentos são tradicionais e superficiais. Dessa forma, até o momento, o que se vê é que a polifonia presente no discurso não acarreta um trabalho de confronto e síntese de diferentes visões sobre o ensino, mas mantém o livro como objeto fragmentado, em que cada parte tenta atender ao que supõe ser as expectativas de cada um de seus interlocutores, sem grande preocupação em estabelecer uma coerência através da obra.

³² Para uma leitura mais detalhada sobre as variedades linguísticas do português brasileiro Conferir: Bagno (2007), (2002), Bortoni-Ricardo (2004).

³³ Cf. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

3.3.1.3 Imagens presentes no livro que se direcionam ao Professor

Já sabemos que em um processo discursivo, os locutores ocupam lugares determinados na estrutura da formação social e que nesse processo ocorre uma série de formações imaginárias que designam o lugar que cada um atribui a si e ao outro, além da imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1997). Contudo, não poderíamos deixar despercebido, a partir dessas representações imaginárias, as condições de produção subjacentes às práticas discursivas que o LDP materializa como estratégia de validar lugares aos quais ele se direciona na tentativa de satisfazer interesses e expectativas. Segundo Witzel (2002), uma dessas condições de produção é a que reconhece o lugar de professor como principal leitor e usuário do livro e, portanto, um dos seus interlocutores mais direto.

A imagem do lugar de professor pode ser entendida como uma das mais persuadidas no discurso do LDP, em vista de dois aspectos considerados, atualmente, como condição essencial à vida e a permanência deste material no cenário da educação nacional:

- *O primeiro está relacionado a um discurso de valorização do papel docente na tarefa do ensino público*

A pesar de se ter compreensão de que o Programa Nacional do Livro Didático é avaliativo por natureza, conforme se discutiu no primeiro capítulo desta pesquisa (incluindo o quadro 1 retirado de Witzel, 2002), soa bem e “bonito” ao governo a voz que reconhece a importância do professor nesse processo, apesar de não única. Desde que o MEC passou a avaliar as obras didáticas que comprava, um discurso de valorização profissional passou a ter grande destaque na propagação dessa iniciativa pública. É o momento em que se devolve o direito à palavra ao professor, como aquele que “avalia e escolhe” a obra didática que atenda as necessidades mais urgentes do seu dia-a-dia em sala de aula.

- *O segundo está relacionado às fragilidades do seu “eu” profissional*

Embasado num discurso pedagógico de que o conhecimento não é dado, a priori, mas o resultado de um trabalho de mediação de experiências vividas no mundo real de onde se vão construindo o conhecimento novo e na premissa de que o professor não é mais a fonte detentora de um saber pronto, e sim alguém

que orienta os alunos a buscarem novos caminhos, novas formas de aprendizagem, conclui-se que a tarefa de ensinar e aprender não constitui um atributo apenas do professor como também não consiste em uma atividade tão cansativa e dolorosa. O reclame por essa nova postura, no que tange ao professor de português, força-o aderir novas formas metodológicas de ensino da língua, como também conscientizar-se de que, assumir o papel de orientador da aprendizagem requer uma constante adesão ao uso de materiais didáticos como condição de êxito da prática pedagógica, principalmente o livro didático.

Essas imagens (tanto de valorização profissional quanto de reconhecimento de fragilidades da prática docente) estão diluídas nas propostas do material de muitas formas, dentre as quais as orientações e as respostas dadas no manual do professor são mais visíveis. O exemplo a seguir consiste num espaço que o livro dedica à produção de texto. Nesta subseção tanto aluno quanto professor recebe orientações específicas quanto ao “que fazer”. Vejamos.



Figura 19 - Exemplo extraído do MP do 7º ano, Português Linguagens, p. 20.

Pelo propósito deste enfoque deter-nos-emos nos direcionamentos dados ao fazer docente. Na subseção trazida como exemplo, de forma bastante modalizada o professor é convidado a realizar uma atividade que na verdade já está pronta e sem muitas margens de discordância, mas o importante é notar que ele aparece já como um lugar reconhecido, que merece um tratamento especial. Em primeiro lugar, podemos considerar que o manual do professor (com todas as suas orientações pedagógicas e modelos de respostas) em si mesmo já constitui um ato de valorização profissional, ainda mais se atentarmos que ele difere do livro do aluno em muitos aspectos.

Em relação às orientações dadas à atividade proposta em que se diz ao professor que “solicite aos alunos uma pesquisa...” observa-se que o emprego do verbo imperativo, por um

lado, aponta para uma certa autonomia do professor – a ele caberia conduzir um conjunto de atividades “fora do livro” e, quem sabe, inclusive, pesquisar ele mesmo sobre os mitos mencionados, caso não os conheça. Esta autonomia é relativa pelo fato de já se dizer sobre o que os alunos pesquisarão. Por outro lado, outras construções sintáticas do tipo “*se houver tempo disponível, solicite...*”, “*Se acha conveniente [faça dessa forma]*” são extremamente significativas, do ponto de vista discursivo, pois servem para atenuar a demanda posta ao professor. Essas modalizações diminuem a “ameaça” da solicitação feita, já que dão a entender que o professor não precisa fazer o que se pede. Há, portanto, duas imagens em jogo aqui: a imagem de um avaliador, a quem pode ser bem visto que o livro sugira este tipo de extrapolação; e a imagem de um professor, que pode estar buscando um livro didático justamente para desencarregar-se da tarefa de planejar as atividades dos alunos.

Uma outra imagem que surge no exemplo mostrado diz respeito a fragilidade da função docente. Uma ideia que tem sido muito divulgada nas ciências da educação atualmente, através de correntes teóricas como o interacionismo e o sóciocognitivismo, é a de que o sujeito não aprende por si só, como também não desenvolve habilidades de aprendizagem fora de contextos de real convivência, mas principalmente, porque precisa da experiência do outro para construir suas hipóteses sobre as coisas do mundo: se nunca ouvi falar em garfo, mas vejo meus pais furando o bife, a salsicha, para possibilitar o corte no tamanho desejado, imagino que o objeto sirva a algum propósito ligado a ingestão de alguns alimentos. Em outras palavras, uma significativa parcela do processo de aprendizagem recai sobre a participação do sujeito no processo da aprendizagem. No âmbito do ensino, o reflexo dessas revoluções teóricas fez surgir o professor orientador de aprendizagens. No livro, essa função se reveste de uma postura um pouco diversa da que se visualiza nas ciências da educação. Orientador, nas condições que o livro traz, é o que segue procedimentos pré-fixados, zelando pelo cumprimento de alguma tarefa, ou mantendo o aluno, em seu ofício escolar, ocupado. A figura 19 ilustra muito bem essa situação: são propostas duas situações de produção do gênero mito em que o aluno deve desenvolver, pelo menos uma, com a ajuda do professor. Faça-se saber que, anteriormente a proposta de produção textual, ao aluno é requerido um exercício de cópia e resolução de uma extensa atividade de interpretação de alguns textos sobre mito (anexo1).

A nosso ver, portanto, esses procedimentos não garantem, com “orientação do professor”, que o aluno vai produzir um mito aos padrões daqueles que lhe foi dado como objeto de leitura e interpretação. Não basta expor o aluno ao simples contato com determinado

objeto de ensino, é necessário que se crie situações em que se favoreça a aproximação, por necessidade do próprio aprendiz, como também pela intervenção do professor.

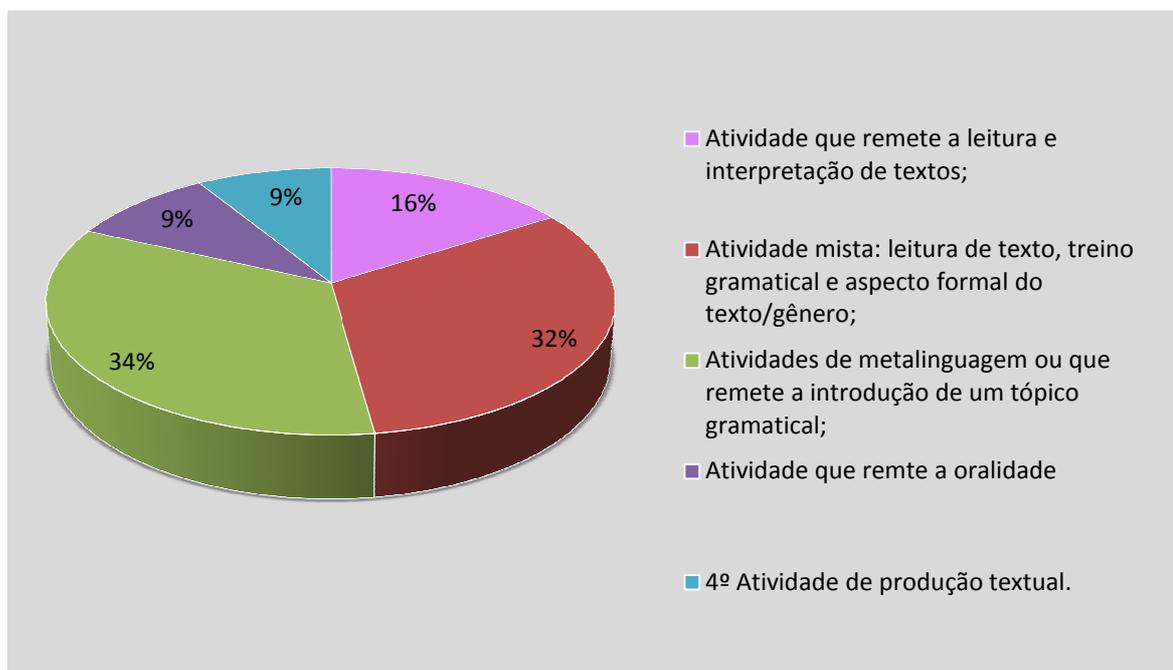
3.3.1.4 Imagens presentes no livro que se direcionam ao Aluno

Conforme já mencionado neste estudo, por questões de ordem diversa, o aluno não é o único leitor do livro didático que lhe é direcionado, como também não detém nenhum poder diretamente sob sua avaliação e escolha. Ainda assim, silenciada sob tais aspectos, a voz advinda desse lugar influencia extremamente na realização discursivas desse material, pois, sua validação se faz no âmbito da formação discursiva da qual faz parte a voz do governo, do professor, da pesquisa acadêmica, entre outras.

Falar do lugar de aluno implica reconhecer a existência de um projeto de ensino sancionado na proposta do livro didático, que tem por principal função estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula, no que diz respeito ao cumprimento e execução de um conjunto de conteúdos curriculares, mas também de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizado desses conteúdos de acordo com a progressão do tempo escolar, dos anos/séries e das unidades de ensino. É nesse intermeio “*do quê ensinar?*” e, principalmente, do “*como ensinar?*” que se revela a voz de um sujeito situado na condição de aprendiz. O reflexo desse lugar, meio que distorcido em face das múltiplas interferências discursivas que sofre de outras esferas (que também falam nas propostas do livro didático), nos revela um campo de relações semânticas bastante interessante entre o que é proposto ensinar e a aprende por esses materiais no contexto escolar.

Neste subitem, portanto, dispensamo-nos a tarefa de recuperar, a partir do lastro de um projeto de ensino direcionado ao aluno, as imagens discursivas que o LDP materializa em atividades e exercícios destinados à tarefa de ensinar a língua portuguesa no contexto escolar e tentar compreender o que se julga pertinente ensinar, pelas atividades efetivamente propostas nesses contextos e o que realmente fica como saldo da aprendizagem aos sujeitos envolvidos nesse processo. A necessidade de se buscar, na materialidade do objeto, reconstruir as imagens discursivas que remete ao aprendiz um papel extremamente decisivo na utilização e permanência desses materiais na esfera do ensino público, colocou-nos diante do propósito de identificar, quantificar e caracterizar as atividades e exercícios mais recorrentes no LDP em que são requisitadas as intervenções daqueles sujeitos com algum propósito escolar.

A partir da amostra de 276 atividades coletadas e analisadas, nos quatro volumes da coleção que tomamos para esta pesquisa, foi possível agrupar as recorrências, em pelo menos cinco categorias distintas que geraram modelos de atividades em que o aluno é solicitado a realizar, com predominância, alguma tarefa escolar, conforme se verifica no quadro a seguir.



Quadro 6 – Atividades mais comuns no LDP da coleção Português Linguagens.

As razões que nos levaram a estabelecer cinco padrões de atividades na leitura do LDP são de ordem metodológica e se baseiam em dados frequenciais de maior índice de ocorrência, bem como na execução de alguma tarefa repetida destinada ao aluno. A seguir, apresenta-se uma síntese de cada modelo observado com exemplos mencionados do livro.

a) Atividade que remete a leitura e interpretação de textos, filmes, obras de arte, imagem;

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O eu lírico do poema se dirige a um interlocutor, identificado como “companheiro menino”.
 - a) O que essa expressão revela quanto aos sentimentos do eu lírico em relação ao menino? Revela amizade, companheirismo, carinho, ternura.
 - b) O que você entende pela imagem “azul do teu dia”, do 2º verso? Assim como o azul do dia geralmente é associado a tempo bom, dia bonito, o azul do dia do menino remete a algo positivo, como a infância ou a meninice.
2. O eu lírico traz ao menino as “primícias de um reino que vai se erguer de claridão e alegria”. No entanto, esse reino, que estava perto, ficou longe. Levante hipóteses:
 - a) O que pode ser esse reino? Resposta pessoal. Sugestão: Um mundo melhor, cheio de luz e alegria.
 - b) O que pode ter tornado o reino distante de repente? Resposta pessoal. Sugestão: Espera-se que o aluno perceba que um importante fato externo interrompeu a trajetória de construção de um mundo melhor. Professor: Se achar conveniente, poderá comentar que a obra *Faz escuro mas eu canto*, da qual foi extraído o poema, foi publicada em 1966. É possível, portanto, que o poema faça referência ao regime militar implantado em 1964.
3. O eu lírico menciona três meios de chegar ao reino de claridão e alegria. De que modo se pode chegar a ele, de acordo:
 - a) com a 3ª estrofe? De navio, remando.
 - b) com a 4ª estrofe? De caminhão.
 - c) com a 5ª estrofe? Andando.
4. Observe estes versos do poema:

“Teu reino ferindo a noite
vai construindo a manhã.”
“um doce rastro varando
as fomes da escuridão.”
“Tu vais de estrela na mão”

 - a) O que há em comum entre eles? Em todos eles, o menino leva luz e põe fim à escuridão; em todos eles há a ideia de que, mesmo havendo percalços, o menino será capaz de vencê-los.
 - b) O que a escuridão e a luz representam no poema? A escuridão representa um tempo ruim; a luz, um tempo de esperança e alegria.
 - c) Que palavra da 5ª estrofe sugere que o menino está vencendo “as fomes da escuridão”? A palavra *madrugada*.
5. O pendão é frequentemente usado para identificar uma tropa ou um exército em campanha de guerra. Na 5ª estrofe do poema:
 - a) O pendão anuncia guerra? Não.
 - b) O que o menino leva em sua jornada? Leva amor, ternura, alegria.
6. Segundo a última estrofe do poema, no novo reino Leonardo será homem como o pai, mas com diferenças, pois carrega consigo a infância.

O reino de Leonardo será o da pureza, da ingenuidade e da ternura, que caracterizam a infância.

 - a) Interprete: Qual é a diferença entre o reino de Leonardo e aquele em que vive seu pai?
 - b) A infância é comparada à “rosa de flama ardendo no coração”. Como você explica essa imagem? A rosa de fogo pode ser vista como uma “rosa de amor”: ela é delicada, pois é uma flor, mas, ao mesmo tempo, é capaz de iluminar e aquecer o mundo.
 - c) Por que, segundo os versos finais, o mundo precisa da infância? Porque ele precisa da pureza, da leveza e da ternura da criança.
7. O título do poema é “Toada de ternura”.

Resposta pessoal. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Sugestão: O poema é, ele próprio, uma toada de ternura, uma toada de solidariedade entre os homens pelo novo mundo que está sendo construído.

 - a) Justifique o título com as ideias do poema.
 - b) Com base no poema lido, responda: Com seu canto, os poetas também podem participar da construção do reino da alegria? Se sim, como? Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reconheça que sim, pois por meio da palavra é possível despertar nas pessoas o desejo de um mundo melhor.



Avelino Guedes

Figura 20 - Exemplo extraído do MDP do 7º ano, Português Linguagens, p. 69.

A atividade que refere a figura 20 está relacionada ao poema “*Toada de Ternura*” de Thiago de Mello (anexo 2). Em princípio a execução de uma aula baseada neste modelo de atividade não destoa muito de uma aula tradicional. Os procedimentos são praticamente os mesmos: em princípio o professor pode pedir aos alunos que façam a leitura do texto individualmente, depois em conjunto (com a ajuda ou não daquele), seguida de alguns comentários gerais sobre o título do texto, nome do autor, estrutura do texto, tema, etc. Em seguida, é dada ao aluno a tarefa de copiar e registrar no caderno um conjunto extenso de questões a serem respondidas. Uma das diferenças que se pode mencionar é que ao invés de copiar do quadro o aluno copia do livro (que é não-consumível, afinal de contas), deixando ao professor um tempo ocioso, pois, permitindo-lhes que a execução e a resolução da atividade durem, por exemplo, duas aulas de 45 minutos cada.

A prática de leitura exigida para a resolução das consignas, na maioria das vezes, remete à localização de informações objetivas e superficiais no texto, e em algumas raras situações, proporciona ao aluno alcançar o “horizonte máximo” de compreensão da leitura (MARCUSCHI, *mimeo*), atividade esta que conduziria o aluno a uma reflexão crítica sobre o objeto lido. Nestas situações pouca importância tem o papel do professor, haja vista, que a maiorias das respostas da atividade podem ser buscadas pelo próprio aprendiz por se encontrarem num horizonte onde apenas repete-se ou copia-se o que está dito no texto (conforme se observa na questão 3) e no máximo parafraseia-se informações deste³⁴.

b) Atividade mista: leitura de texto, treino gramatical e aspecto formal do texto/gênero;

³⁴ Cf. Marcuschi (*mimeo*).

O adjetivo

NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai:

(Folha de S. Paulo, 8/1/2005. Folhinha.)

- A tira apresenta dois planos: o da fantasia e o da realidade.
 - Quais quadrinhos correspondem ao plano da fantasia? Os três primeiros.
 - Quais correspondem ao plano da realidade? Os dois últimos.
- Observe as falas da personagem Tita no início e no fim da tira.
 - Inicialmente, pelas falas dela, onde parece que ela está? Parece que ela está num salão de cabeleireiro. Professor: Aproveite para ressaltar a grafia da palavra cabeleireiro.
 - Mas, na realidade, onde ela está? Está no dentista.
 - De acordo com a fala de Tita no último balão, qual dos planos ela prefere: o da realidade ou da fantasia? Por que você acha que isso acontece? Ela prefere o plano da fantasia (o salão), pois lá, além de se embelezar, ela não sente dor.
- No 1º balão, Tita diz: “Olha! Vou querer ele curto!...”. A palavra **ele** se refere a um substantivo que não foi mencionado na tira. Com base no contexto, responda: Qual é esse substantivo? Cabelo.
- No 1º balão e nos dois seguintes, Tita emprega vários adjetivos.
 - Quais adjetivos ou locuções adjetivas são utilizados exclusivamente para caracterizar o substantivo não mencionado? curto, desfiado, com leves reflexos acobreados
 - Na locução adjetiva **com leves reflexos acobreados**, que adjetivos caracterizam o substantivo **reflexos**? leves e acobreados / Professor: Sugerimos mostrar no quadro-negro que toda a locução com leves reflexos acobreados caracteriza o substantivo implícito cabelos. Porém a locução é formada por um substantivo, reflexos, que é caracterizado por dois adjetivos.
 - Considerando o “sonho” de Tita, responda: Por que, na sua opinião, ela precisou empregar tantos adjetivos? Num salão de cabeleireiro, é natural que as pessoas expliquem como querem o cabelo. Para isso é necessário empregar adjetivos, ou seja, os adjetivos são necessários para indicar a cor, o tamanho, o tipo de corte, etc.
- Troque ideias com os colegas: Em que situações da nossa vida normalmente empregamos muitos adjetivos nos enunciados que produzimos? Resposta pessoal. Entre muitas outras possibilidades: quando vamos comprar ou vender roupas, móveis, imóveis, etc.; também quando desejamos contar a alguém como é um objeto, um lugar ou uma pessoa.

Para que servem os adjetivos?

Os adjetivos modificam os nomes, atribuindo-lhes características. Da mesma forma que os substantivos, os adjetivos contribuem para organizar o mundo em que vivemos. Assim, distinguimos uma fruta **doce** de uma **azedada**, um peixe **grande** de um **pequeno** por meio do adjetivo.

Os adjetivos também servem para exprimir nossas impressões e sentimentos diante das coisas e das pessoas. Por exemplo, dizemos paisagem **agradável**, pessoa **delicada**, quadro **bonito**, comida **deliciosa**, experiência **inesquecível**, etc.

Figura 21 - Exemplo extraído do MDP do 6º ano, Português Linguagens, p. 104.

Os modelos de atividade que se denominam “mistos” (como a que mostra a figura 21) consistem num protótipo de tarefa escolar, no que diz respeito ao ensino da língua atualmente, da qual o aluno sabe bem a necessidade de ter copiado e registrado no caderno, como um requisito desta disciplina. Saber ler, localizar informações objetivas no texto, identificar e caracterizar um texto/gênero em seu aspecto formal e aplicar conhecimentos gramaticais a excertos do texto constitui competências requeridas ao desenvolvimento dessas tarefas. É comum essas atividades serem introduzidas por uma tira, um poema ou anúncio publicitário,

o que nos revela uma forte preocupação dos manuais didáticos em publicizar o uso desses gêneros no contexto escolar e tornar obrigatório seu ensino.

Em relação ao exemplo trazido, apoiado na leitura de uma tira, pouca relação pode ser estabelecida entre aquele gênero e as questões da atividade. As duas primeiras consignas remetem a leitura objetiva do texto, identificação de aspectos formais e localização de informações na tira. Já nas demais questões, além da leitura, é solicitada uma ampla habilidade em metalinguagem, em que o aluno precisa saber classificar e caracterizar substantivo e as várias formas de adjetivos para poder cumprir a tarefa dada.

c) Atividades de metalinguagem ou que remete a introdução de um tópico gramatical;

A língua em foco

O SUJEITO INDETERMINADO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Laerte:

(Classificados, São Paulo: Devir, 2004. v. 3. p. 4.)

1. Nas frases “Fui assaltado” e “eu me mudei daqui ontem”:
 - a) Qual é o sujeito da forma verbal **fui**? *eu (desinencial)*
 - b) Qual é a função sintática do termo ao qual a forma verbal **mudei** se refere? *sujeito*
2. No balão do 2º quadrinho, foi empregada a forma verbal **levaram**.
 - a) Em que pessoa ela está? *Na 3ª pessoa do plural.*
 - b) Esse verbo se refere a um sujeito já mencionado anteriormente? *Não.*
 - c) Nesse contexto, é possível determinar o sujeito da ação verbal? *Não.*
3. Ao observar a placa, o homem identifica o responsável pelo “assalto”.
 - a) Quem é ele? *O próprio morador da casa foi quem retirou os móveis, o som e colocou a placa.*
 - b) O que essa descoberta revela em relação ao homem? *Revela que ele não tem boa memória ou que é muito distraído.*

CONCEITUANDO

Observe que a personagem da tira não sabe quem entrou em sua casa e levou tudo; por isso, ela emprega o verbo **levar** na 3ª pessoa do plural, sem fazer referência a uma pessoa determinada. Veja:

“Levaram tudo!”

Nesse caso, o **sujeito** do verbo é **indeterminado**.

Sujeito indeterminado é aquele que não aparece expresso na oração nem pode ser identificado, ou porque não se quer ou por se desconhecer quem pratica a ação.

Na língua portuguesa, indetermina-se o sujeito de duas formas:

- colocando-se o verbo (ou o auxiliar, se houver locução verbal) na 3ª pessoa do plural:

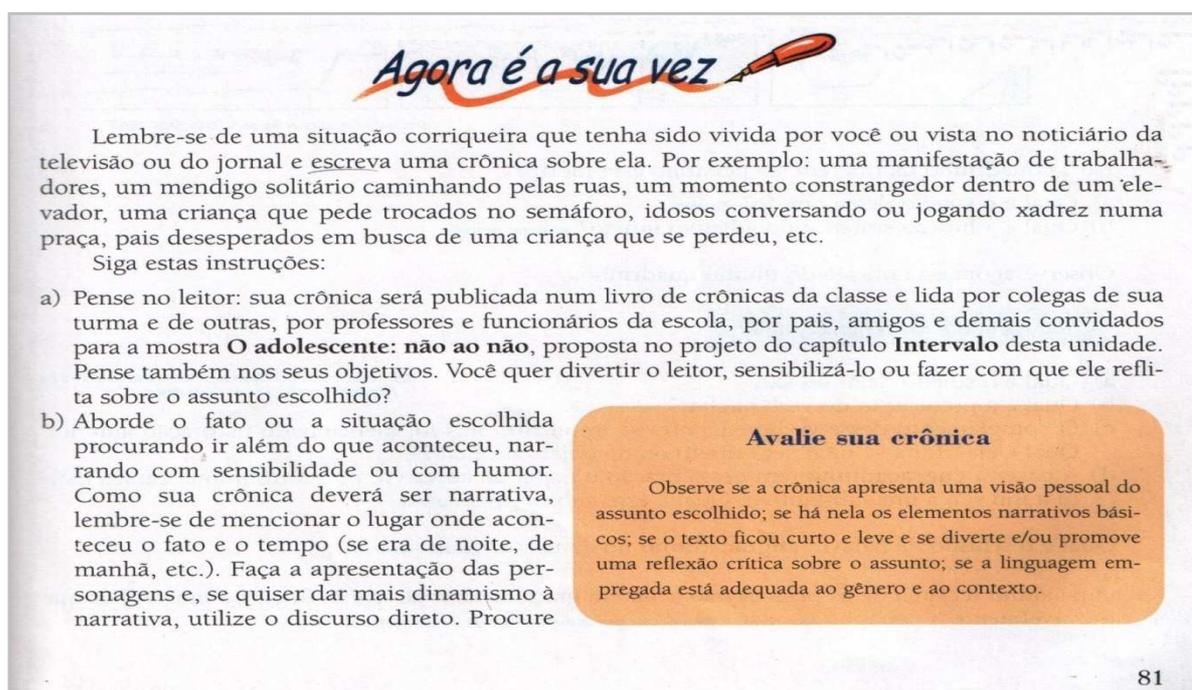
Telefonaram para você hoje cedo.
Estão telefonando para você desde cedo.

Figura 22 - Exemplo extraído do MDP do 8º ano, Português Linguagens, p. 28.

Nestas atividades, que atingem 34% das ocorrências registradas no corpus tomado para análise, é apresentado ao aluno o tradicional conteúdo de ensino gramatical. Poderíamos dizer que é o momento em que o ensino da estrutura da língua predomina no projeto de ensino da coleção de forma mais visível. Revestido de um enunciado pedagogicamente moderno “*A língua em foco*”, dois direcionamentos foi detectado nesse tipo de atividade: ora ele introduz um tópico gramatical; ora ele serve de treinamento e memorização de tais conteúdos especificamente. O exemplo mostrado na figura 22, apesar de ser introduzido por uma tira, não mantém nenhuma relação discursiva/textual com aquela. Qualquer objeto verbal, nesta situação, serviria ao propósito da atividade, pois o objetivo central é a abordagem sobre “sujeito indeterminado”.

Uma outra característica desse modelo de atividade diz respeito a sua extensão e modo de apresentação das consignas. Geralmente são atividades curtas (de 2 a 5 questões) com perguntas objetivas e simples. Essa estratégia discursiva nos informa que há uma preocupação aqui em não “enrolar o aluno” com perguntas difíceis, longas ou extensos exercícios de cópiação. Há uma certa preocupação observada, nestas atividade, em levar o aprendiz a absorver um certo conceito, uma classificação, o emprego de uma letra, etc. Existe um prenúncio de que é necessário a absorção desses conteúdos em maior grau possível, pois é dele que se reveste a prática pedagógica em sua totalidade e o processo avaliativo como parte desse todo.

d) Atividade de produção textual;



Agora é a sua vez 

Lembre-se de uma situação corriqueira que tenha sido vivida por você ou vista no noticiário da televisão ou do jornal e escreva uma crônica sobre ela. Por exemplo: uma manifestação de trabalhadores, um mendigo solitário caminhando pelas ruas, um momento constrangedor dentro de um elevador, uma criança que pede trocados no semáforo, idosos conversando ou jogando xadrez numa praça, pais desesperados em busca de uma criança que se perdeu, etc.

Siga estas instruções:

- Pense no leitor: sua crônica será publicada num livro de crônicas da classe e lida por colegas de sua turma e de outras, por professores e funcionários da escola, por pais, amigos e demais convidados para a mostra **O adolescente: não ao não**, proposta no projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade. Pense também nos seus objetivos. Você quer divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazer com que ele reflita sobre o assunto escolhido?
- Aborde o fato ou a situação escolhida procurando ir além do que aconteceu, narrando com sensibilidade ou com humor. Como sua crônica deverá ser narrativa, lembre-se de mencionar o lugar onde aconteceu o fato e o tempo (se era de noite, de manhã, etc.). Faça a apresentação das personagens e, se quiser dar mais dinamismo à narrativa, utilize o discurso direto. Procure

Avalie sua crônica

Observe se a crônica apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido; se há nela os elementos narrativos básicos; se o texto ficou curto e leve e se diverte e/ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto; se a linguagem empregada está adequada ao gênero e ao contexto.

81

contar o fato de uma forma que envolva o leitor, despertando nele o interesse pela narração e a vontade de chegar ao final dela. Se possível, guarde uma surpresa para o fim, de modo a fazer o leitor refletir ou achar graça.

Escreva de forma simples e direta, procurando proximidade com o leitor, e empregue em seu texto a variedade padrão informal ou outra, de acordo com as personagens envolvidas.

- c) Faça um rascunho e só passe seu texto a limpo no livro de crônicas depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie sua crônica**. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.

Figura 23 - Exemplo extraído do MDP do 8º ano, Português Linguagens, p. 81, 82.

Nesse tipo de atividade (ilustrado pela figura 23), que remete ao índice de apenas 9% das ocorrências analisadas, observa-se uma forte influência de modelos teóricos e metodológicos que tomam o texto como unidade de linguagem em uso e produto empírico. As reflexões trazidas por essas abordagens compreendem que existem fatores intra e extratextuais que concorrem mutuamente na produção de sentido de um texto (conhecidos como fatores de textualidade), mas que tais especificidades devem ser pensadas à finalidade e realização material do texto em um gênero discursivo específico. O terreno da textualidade de um texto, segundo Reinaldo (2005, p. 90-91), se define sob três dimensões: i) “*formal*, representada pela coesão, ii) “*semântico-conceitual*, representada pela coerência e iii) “*pragmática*, relacionada com o funcionamento do texto no contexto de uso, envolvendo aspectos como *intencionalidade* e *aceitabilidade* (centrados nos interlocutores), a *situacionalidade* (centrada no contexto), a *intertextualidade* (centrada na relação com outros textos) e na *informatividade* (centrada na suficiência de dados)”. Enquanto produto empírico, portador de enunciados de usos concretos na sociedade, todo texto, segundo Reinaldo (2005), resulta ainda de um conjunto de orientações da situação comunicativa, do conteúdo temático e do gênero em foco.

O resultado de todo esse empenho, por parte do LDP, no que diz respeito à inclusão de um gênero de circulação social nas suas propostas de produção textual, bem como a abordagem dos fatores de textualidade que concorrem à produção de sentido dos textos materializados, é um aglomerado de informações/orientações que são dadas ao aluno (umas superficiais, outras pressupostas) com a premissa de que isso seja suficiente para que ele possa reproduzir um gênero específico, a exemplo do que ele leu na abertura da unidade (anexo3). Um exemplo da sobrecarga e da superficialidade das informações que são dadas ao aluno escrever pode se observada no item “b” da sessão “*Agora é a sua vez*” (figura 23). Neste item, que a princípio se refere ao aspecto da situacionalidade da produção textual, o aluno é cobrado a realizar muitas tarefas ao mesmo tempo, sem se dar conta disso: saber

narrar com sensibilidade ou humor; conhecer a estrutura de uma narrativa tradicional; saber descrever personagens, utilizar o discurso direto, buscar proximidade na linguagem com o leitor, utilizar uma variedade padrão, etc. Outros aspectos formais do gênero como: modos de conexão entre constituintes sintáticos, escolhas lexicais, ficam apenas pressuposto, com a garantia de que o aluno já sabe fazer essas relações na produção do seu texto.

e) Atividade oral;



1. Leia o cartum ao lado, de Orlando.

- Que interpretação você dá ao cartum?
- Qual é a sua opinião: No mundo de hoje, ainda há lugar para pessoas com características quixotescas, isto é, pessoas românticas, idealistas e sonhadoras?
- Uma pessoa com características quixotescas pode ser feliz nos dias de hoje? Por quê?

2. As aventuras dos cavaleiros do rei Artur são contadas há mais de oitocentos anos; as de Dom Quixote, há mais de quatrocentos anos; as de Batman, há quase setenta anos. Na sua opinião, por que essas histórias perduram até hoje? O que o homem moderno busca nessas aventuras e nesses heróis?



Orlando
(Folha de S. Paulo, 18/6/2005.)

Figura 24 - Exemplo extraído do MDP do 7º ano, Português Linguagens, p. 44.

O trabalho com a oralidade (conforme se observa na figura 24) é realizado esporadicamente e como se observou no quadro anterior representa um percentual de apenas 9% das recorrências observadas. Essas atividades estão postas ao longo da coleção de forma aleatória e quase sempre se reduzem a prática da oralização ou verbalização de um texto (ou um trecho deste); uma opinião sobre um tema, um diálogo encenado, etc. Sabemos da importância desses exercícios no aprendizado da língua, mas devemos ter clareza que tomar o oral como objeto de estudo em sala de aula inclui outros procedimentos teóricos e metodológicos.

A expressão oral é uma prática de linguagem que como qualquer outra (como a escrita, por exemplo) precisa de artifícios pedagógicos para ser ensinada e aprendida, principalmente aquelas que fazem parte de instâncias públicas e formais, em que se exige

estilos mais monitorados de usos. Não basta que se peça ao aluno uma opinião; um ponto de vista sobre determinado assunto e achar que ele esteja apropriando-se de habilidades de uso da oralidade com fim comunicativo. Se não se faz referência aos traços característicos da situação de produção, dos parceiros legítimos da comunicação, dos aspectos estilísticos da língua, dos níveis de variação lexical e sintático, não se pode pensar que o aluno esteja desenvolvendo uma capacidade de se expressar oralmente. Ao contrário do que se possa imaginar a fala pode ser planejada, adequada, específica a uma situação de uso. Notoriamente não estamos falando de qualquer forma de expressão, mas sim daquelas que extrapolam nossas relações privadas (entre família, amigos, colegas vizinho, etc), as quais cabe à escola encarregar-se do ensino e da aproximação dos alunos a essas raras situações em que o oral se torna objeto de ensino.

Por tudo que observamos nas atividades que se direcionam ao aluno, vários efeitos de sentido emergem a cada modelo de atividade proposta pelo LDP. Porém, o que mais se evidencia nesse jogo discursivo remete ao aprendiz um papel de “consumidor de tarefas”. Há uma preocupação muito grande em ocupar o tempo escolar desse sujeito no tempo e espaço da sala de aula. Os propósitos com que o aluno se dá ao ato de ler ou escrever, quase sempre remetem a realização/resolução de uma atividade: Lê-se um poema, um gênero, uma consigna, uma instrução, pela necessidade de cumprir o dever com escola. Se atentarmos ao fato de que a realização de algumas atividades demandam muito mais tempo no registrar das questões propostas no caderno do que propriamente em sua resolução, nos damos conta de que para o aluno, aprender a língua portuguesa nesse recinto formal, dentre outras coisa, está relacionado a leituras de um texto verbal ou não verbal, seguida da realização de extensas atividades de registro no caderno, exercício caligráfico, correção, emprego de categorias gramaticais, etc. São muito frágeis as relações dos fazeres escolares com as necessidades linguísticas objetivadas por muitos professores e alunos pela lente dos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões compartilhadas nesta pesquisa, em torno das representações de leitura do livro didático de portuguesa destinada aos anos finais do ensino fundamental, não tiveram por intenção encerrar as discussões sobre o tema, como também exaurir outras formas de interpretação, mas colocar-se como uma possibilidade outra de compreender um pouco do trajeto e institucionalização deste material em nosso cenário educacional, e principalmente, o papel que realmente vem assumindo no espaço e na prática escolar a partir da análise de uma coleção do PNLD/2011.

O propósito a que nos colocamos, no decorrer das nossas inquietações, foi nos direcionando, paulatinamente, a um questionamento norteador, que vale lembrar: *“o que torna um livro, um livro didático?”* Não é tarefa fácil olhar pra um objeto que se reveste de uma aparente obviedade (auxiliar e organizar o trabalho pedagógico em sala de aula), que carrega, historicamente na bagagem, ideias “ditas positivas” (seu surgimento no cenário nacional está relacionada a uma distorcida democratização do ensino) e contestar seu estatuto material. Mas como todo saber, segundo Charlot (2005), é constituído, ao mesmo tempo de um “não-saber”, um esquecimento do qual ele não pode ou não consegue falar, se pretende continuar a ser o que é, pode-se compreender que o “não-saber” do livro didático é aquilo que ele não pretende mostrar ou não consegue (mas que está lá de alguma forma materializado), é o espaço onde habita nossas incerteza e dúvidas, e que por isso merece um estudo detalhado.

O acesso a esse lugar onde não se pretendeu deixar nada escrito, “dos fazeres silenciosos”, segundo Fairchild (2007, p. 41), se fez por duas vias: pela materialidade física e visual do suporte e pela materialidade textual-discursiva.

Pela via da materialidade física, o ato de ler um LDP é uma atividade que envolve muito mais do que a mobilização de processos linguísticos e cognitivos da capacidade humana. Implica o reconhecimento de um objeto ao mesmo tempo histórico e cultural, posto que os sentidos ocasionados pelos gestos aparentemente repetidos de se debruçar sobre um livro, que se dá ao propósito de leitura, segundo Chartier (1991), são particulares a cada tempo, lugar, comunidade leitora e, principalmente, às estratégias de organização visual mobilizada na estrutura da sua composição. De outro lado, pela via da materialidade discursiva, considerando os preceitos bakhtinianos, um corpo físico em si mesmo coincide com sua própria natureza, mas quando inserido na cultura ele se converte em signo ideológico, em outras palavras, de conteúdo discursivo. As representações de leitura que emergem nessa perspectiva, nos coloca a condição de que, sendo livro didático um produto

ideológico, o seu sentido é atribuído por uma voz situada fora de si (BAKHTIN, 1997), neste sentido, ele constitui um “Outro” em relação aos lugares sociais com os quais mantém um laço dialógico (a instância governo, acadêmica, do professor e do aluno).

Portanto, a vivência com os dados, os exemplos, as figuras ilustrativas, permitiram-nos concluir que o LDP é um instrumento pedagógico que se completa pela possibilidade de ser pensado a partir de dois aspectos complementares, como se discutiu a cima, a partir dos quais se criam expectativas de leitura entorno do material. Isso nos informa muitas coisas a considerar quando diante de um produto complexo e multifacetado, como este. Em primeiro, que o LDP carrega em si a expectativa da voz do outro, tanto nas estruturas visuais quanto discursiva: o emprego de cores e estilos de fontes diferenciadas, por exemplo, nas seções didáticas constitui uma forma de arrebatá-lo o leitor a um lugar específico onde se pretende demarcar um tópico de leitura interessante, estratégica, assim, como boa parte do percentual de atividades registradas, nas análises da coleção, que se dirigem ao lugar de aluno, revela um discurso de que uma das funções do livro no contexto escolar é manter o estudante entretido com alguma tarefa que demande tempo. Um outro sentido que nos é informado, na estrutura da coleção diz respeito ao *status* de material, de suporte ao trabalho docente. Sabe-se que o LDP é um material portador de discursos que responde a muitas instâncias discursivas. Por essa peculiaridade observada e com base nas formações imaginárias de Pêcheux (1993), pode-se considerar este objeto, ainda, como uma função-sujeito, por ocupar um lugar na estrutura da formação social e ser protagonista de um discurso específico. O discurso de “material de apoio pedagógico”, utilizado na esfera do governo com muita precisão, é revelador de um enunciado que marca uma deficiência por parte do professor na prática escolar. Em outras palavras, uma das coisas que fazem com que o LDP exista é a falta de formação na carreira docente.

Disso conclui-se que tanto o texto verbalmente constituído, quanto os aspectos visuais, plásticos e gráficos na estrutura do LDP, fazem parte de um processo de representação do processo de leitura que se solicita por parte de seus interlocutores, numa determinada conjuntura social e histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Renato. As diferentes técnicas de ilustração. In: OLIVEIRA, Ieda de (org). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavras o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

ALTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: *Entre a Transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11 – 80.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

ARAÚJO, Inês Lacerda. A noção de discurso em Foucault. In: *Do signo ao discurso: Introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editora, 2004.

ARAGUTE, T. A. & BARZOTTO, V. H. O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa. In: ZOZZOLI, M. D. & OLIVEIRA, M. B. (orgs) *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: Edufal, 2008, p.157 - 170.

BAGNO, Marcos. A variação linguística nos livros didáticos. In: *Nada na língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editora, 2007.

_____. Por uma reeducação sociolinguística. In: *Nada na língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editora, 2007.

_____. *O preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem [1929]*. São Paulo: HUCITEC, 1979.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAIRRO, Catiane Colaco. *Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história*. (no prelo)

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (Col. Linguagem, nº. 4)

BRASIL, Ministério da Educação. *Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a Serem Incluídas No Guia de Livros Didáticos para os Anos Finais do Ensino Fundamental - PNLD/2011*. MEC/FNDE, 2009.

BRASIL. *Guia de livros didáticos PNLD/2011: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/FNDE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Módulos Programas do Livro*. Formação pela escola. Brasília, MEC/FNDE/SEED, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclo do E. Fundamental – Língua portuguesa*. Secretaria de Educação de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, L. P. Implicações éticas e políticas no ensino e na promoção da leitura. In: *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas – SP: Mercado de leras, 2009, 115 – 141.

BUNZEN, Clecio. (2005). Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. In: *Estudos Linguísticos XXXIV*. Disponível em www.gel.org.br.

CASSIANO, C. C. F., *Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais*. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CAVALLO, G. & CHARTIER, R. Capítulo introdutório. In: *História da Leitura no mundo Ocidental*, São Paulo – SP: Editora Ática, 1998, p. 05 – 36.

CHARLOT, Bernard, O sociólogo, o psicanalista e o professor. In: *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp. 2005.

CHARTIER, R. As Representações do escrito. In: *Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles de Matencio. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2003, 17-48.

CHARTIER, R. O leitor entre limitações e liberdade. In: *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes: São Paulo: NESPE/Imprensa Oficial do estado de S. Paulo: 1999, p 75-95.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Estudos avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, abril, 1991.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. *Educ. Pesqui.* [online]. 2004, vol.30, n.3, pp. 549-566. ISSN 1517-9702.

CORREA, Rosa Lydia Teixeira. *O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação*. *Cad. CEDES* [online]. 2000, vol.20, n.52, pp. 11-23. ISSN 0101-3262.

COUTO, Maria de Brito D'Elboux. A psicanálise e seu campo gestante: A educação de Freud. In: *Psicanálise e Educação: A sedução na tarefa de educar*. São Paulo: Avercamp, 2003.

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. *A avaliação formativa: estratégia didática para ensino-aprendizagem da língua materna*. Belém, Moara. (Revista dos Cursos de Pós-graduação), n. 09, 1998, p. 105-133.

_____, *Avaliação Formativa, atividades de objetivação e aprendizagem de línguas*, (no prelo)

DIONISIO, Angela. & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FAIRCHILD, T. M., *O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 271-288, 2010

FAIRCHILD, T. M., *Leitura de impressos de RPG no Brasil: o satânico e o secular*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. Abordagens da Análise de discurso. In: *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FEBRVE, Lucien. Prefácio. In: *O aparecimento do livro*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guarcira Marcondes Machado. S. Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992.

FREITAG, Bárbara *et all.* *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

HENRY, Paul. As fundamentos Teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F e HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

KOCH, I. G. V. & CUNHA-LIMA, M. L. (2001). *Do cognitivismo ao sóciocognitivismo*. In: BENTES, A. C. e MUSSALIN, F. (orgs). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. Vol. 3. São Paulo. Ed. Cortez.

LIMA, Luis Tenório Oliveira. *Freud*. São Paulo: Publifolha, 2009.

LONGO, Leila. *Linguagem e psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Ed. Cortez, 3ª edição, 2004.

_____. O primado do interdiscurso. In: *Gêneses do discurso*. São Paulo: Parábola Editora. 2005, p. 33 – 48.

_____. Do discurso a prática discursiva. In: *Gêneses do discurso*. São Paulo: Parábola Editora. 2005, p. 125 – 143.

MARCUSCHI, Elizabeth. Os destinos da Avaliação no Manual do Professor. In: DIONÍSIO, A. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos sociais. In: SIGNORINI I. (org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP: Mercado de letras, 9ª edição, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Breves excuro sobre a Linguística no século XX. In: *Produção textual análises de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de Compreensão ou Cópia nos Manuais de Ensino de Língua? (no prelo)

MARCUSCHI, L. A. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Disponível:

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=texto%20e%20suporte%20marcuschi&source=web&cd=5&ved=0CFUQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.sme.pmmc.com.br%2Fquivos%2Fmatrizes%2Fmatrizes_portugues%2Fanexos%2Ftexto-15.pdf&ei=tXsuUNHUEJOM9gTamoGgBQ&usq=AFQjCNHtNcBZUXMFFwdg3SjazCVvhOUfzg. Acesso em: 10/08/2012.

MORAES, D. D. C. D. *Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

_____, *Avaliação da língua materna: concepções e práticas*. Revista de Letras, 2004, vol. 1/2, nº 26, p. 44 – 49.

MOLINA, Olga. O livro didático considerações sobre sua escolha. In: *Quem engana quem: professor x livro didático*. São Paulo: Papirus, 1987.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

O processo de Interiorização. Disponível em:

http://ufpa.br/multicampi/novo/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=48. Acesso em 06/10/2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo *et all*. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp, 1984.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1996.

OSAKABE, H. O problema das condições de produção. *In: Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.

PERRENOUD, F. *A avaliação entre duas lógicas – introdução*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 09 – 23.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In: GADET, F e HAK, T. (org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, Michel. 1969. *Semântica e Discurso*. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Trad. Eni P. de Orlandi et alii. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Ed. Mercado de letras, 9ª edição. Campinas-SP, 2002.

_____. O discurso não é uma camada. *In: Os limites do discurso: Ensaaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola Editora. 2009.

_____. O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. *In: Os limites do discurso: Ensaaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola Editora. 2009.

_____. Meta Enunciação: uma questão de interdiscurso e relevância. *In: Os limites do discurso: Ensaaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola Editora. 2009.

_____. Teoria do Discurso. *In: BENTES, A. C. & MUSSALIN, F. (org) Introdução a linguística: fundamentos epistemológicos*. Cortez Editora, 4ª Ed. São Paulo, 2009.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A problemática da intervenção em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna*. Dissertação de mestrado. Belém: UFPA, 2001.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. *In: O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ROJO, R. (org.), Modos de Transposição dos PCNs às Práticas de sala de aula: Progressão curricular e projetos. *In: A prática de linguagem em sala de aula*. Praticando os PCN's. Campinas, SP: M. de Letras, 2006.

ROJO, R & CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Trad. org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: M. de Letras, 2004.

SILVA, A. C. *et al*, A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2002.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

WITZEL, Denise Gabriel. Identidade e livro didático: *Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa*. Dissertação de mestrado. Centro de Ciências Humanas, letras e artes da Universidade Estadual de Maringá. Maringá-Pr. 2002.

Anexo 1: Figura extraído do MDP do 7º ano, Português Linguagens, p. 12, 13, 14, 15, 16.

CAPÍTULO 1

O herói e a conquista do impossível

Quem um dia nunca quis ser herói ou heroína, lutar contra o mal e destacar-se por feitos de coragem e ousadia? Esse desejo humano não é recente. Desde a época do bronze, há quase 3 mil anos, o ser humano já criava histórias fantásticas de destemidos heróis, como Hércules, Aquiles, Perseu, Ícaro e outros. Para eles, os limites existiam apenas para ser quebrados.

As asas de Ícaro

— Meter-se com reis dá nisto, Ícaro! — dizia o inventor Dédalo, desconsolado, ao seu filho, que o observava.

Ambos estavam presos no labirinto de Creta, encomenda que o rei Minos fizera ao próprio Dédalo para encerrar o Minotauro, criatura com cabeça de touro e corpo de homem que se alimentava de carne humana. O Minotauro fora derrotado, mas Dédalo caiu em desgraça com o rei, pois foi ele, Dédalo, quem deu à princesa Ariadne o fio que ela entregou a Teseu e que foi usado para ele fugir do labirinto após matar o Minotauro. Minos, que não esperava que Teseu derrotasse o monstro, sentiu-se traído e fez Dédalo provar, junto com o filho Ícaro, um pouco do próprio remédio.

Um dia, Dédalo teve uma ideia:

— Já sei, Ícaro, o que faremos para sair daqui! Sem dizer mais nada, começou a percorrer o labirinto, acompanhado pelo filho, que o seguia com curiosidade. O jovem sabia que o pai era muito inventivo e que estava sempre com a cabeça cheia de novos projetos. O velho disse:

— Pegue minhas ferramentas e me aguarde.

E saiu em busca de alguma coisa. Quando retornou, trazia muitas penas de aves recém-abatidas.

— O que pretende fazer com todas estas penas, pai? Sem responder, Dédalo serrou alguns pedaços de madeira. De suas mãos começaram a surgir duas grandes armações, que lembravam o esqueleto de uma asa.



A queda de Ícaro (séc. XVII), de Jacob Peter Gowi.

— O que é isto, uma fantasia? — perguntou Ícaro, ao ver o pai colar as penas nas varas de madeira.

— Tudo começa pela fantasia, meu filho... — disse o velho, com ar sonhador.

Em pouco tempo, Dédalo tinha nas mãos um grande e branco par de asas.

— Vamos, filho, me ajude a colocá-las nas costas!

Ícaro ajudou-o, empolgado pela ideia. Logo que Dédalo colocou as asas, seus pés começaram a se erguer do solo.

— Funciona! — exclamou Ícaro, vendo-o voar.

— Ótimo! Vamos construir uma para você também!

Os dois passaram o resto do dia trabalhando.

— Aqui está a nossa liberdade! — disse o velho, ao colar as últimas penas nas armações.

— Será que poderemos atravessar o oceano com elas?

— Claro! Só devemos cuidar para não nos aproximarmos muito do Sol, pois o calor pode derreter a cera que prende as penas.

No dia seguinte, bem cedo, se dirigiram para uma parte mais aberta do labirinto, cada um carregando suas asas. Ícaro, impaciente para testar a invenção, ajustou as asas às costas e saiu.

— Veja, pai, estou voando! — disse o rapaz, sem conter a euforia.

Deu várias voltas no ar, perdendo aos poucos o medo da altitude. Seu pai também flanou sobre o labirinto, testando a resistência das asas.

— Basta de preparativos! — disse Dédalo. — Vamos embora!

Pai e filho lançaram-se ao ar, batendo os braços de maneira tão ritmada que pareciam dois pássaros a dividir o azul do céu com as gaivotas, que os observavam, pasmadas. Logo deixaram o labirinto para trás e se viram pairando sobre o mar.

— Não se esqueça do Sol! — dizia de vez em quando Dédalo, ao ver que Ícaro se descuidava, subindo demais.

No começo, os dois lutaram um pouco com as correntes de ar, que lhes roubavam momentaneamente o equilíbrio. Às vezes, o pai buscava apoio nos braços do filho, às vezes, o filho recorria ao auxílio do pai.

Já haviam deixado há muito tempo a ilha de Creta e agora não havia outro jeito senão mover os músculos com vigor, tentando poupar o fôlego até encontrar terra firme. Dédalo ainda estava deslumbrado com a própria façanha quando percebeu que seu filho havia desaparecido.

— Ícaro, onde está você? — gritou, inquieto.

O jovem, muito distante dali, planava nas alturas. De olhos fechados, lançara-se num voo cego, para além das nuvens. Ultrapassou a linha dos grandes montes brancos, pairou sobre eles, enquanto o sol arrancava um brilho intenso de suas asas. Parecia que ele era o próprio filho do Sol.

— Queria ficar aqui para sempre! — disse, inebriado de liberdade.

Enquanto agitava as asas, percebeu que uma grande pena roçou o seu nariz. Seus olhos a acompanharam enquanto ela rodopiava pelo espaço sem limites até desaparecer, misturada ao branco das nuvens.

Ícaro passou as costas das mãos sobre a testa suada. Uma deliciosa rajada de vento refrescou sua pele, e ele percebeu que um grande tufo de penas espalhava-se ao seu redor, como se um imenso travesseiro tivesse sido rasgado e esvaziado de todo o seu conteúdo. Grossos fios de cera derretida escorriam pelas armações, alcançando os seus braços. Com um grito de medo, Ícaro notou que a estrutura das asas se desfazia. Procurou se proteger, mas o Sol era tão intenso que desmanchava as próprias nuvens. Ícaro percebeu que era o seu fim:

— Socorro, pai! — gritou.

Sua voz se perdeu no vácuo. Seu pai, longe dali, não podia ajudá-lo. Ícaro se abandonou ao destino e acabou caindo nas águas revoltas do oceano.

Enquanto isso, Dédalo vasculhava os céus.

— Ícaro, meu filho, responda!

Durante muito tempo o velho vagou, sempre fugindo do calor do Sol, até que avistou sobre as ondas algumas penas. Sobrevoando mais um pouco o local, encontrou o corpo do filho caído na margem da praia. Depois de tomá-lo nos braços, ficou um longo tempo abraçado a ele. Com o coração despedaçado, como as asas de Ícaro, Dédalo o enterrou nesse mesmo local, que passou a se chamar Icária, em sua homenagem.

façanha: feito heroico, impressionante, excepcional.
flanar: andar ociosamente, sem rumo e sem sentido certo.
inebriado: embriagado, entontecido.
revolta (pronuncia-se "revólta"): revirada, remexida, desarrumada.
 Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Quem era Dédalo na mitologia?

Dédalo, o pai de Ícaro, era filho de reis de Atenas e discípulo do deus Mercúrio (o mensageiro dos deuses do Olimpo). Depois de matar seu sobrinho por ciúme, Dédalo foge de Atenas e se refugia na corte de Minos, em Creta, onde constrói o labirinto em que é encerrado o Minotauro.

(A. S. Franchini e Carmen Segnfredo. *Deuses, heróis e monstros*. Adaptação de Ana Maria Filipovski. Porto Alegre: L&PM, 2005. p. 10-4.)

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

Professor: Sugerimos que esta questão seja respondida oral e coletivamente.

1. Dédalo e o filho estão presos no labirinto da ilha de Creta. O motivo pelo qual estão na prisão é explicado por outra história, que envolve o Minotauro. Se você conhece essa outra história, conte-a para os colegas, respondendo a estas perguntas:

- O que era o Minotauro e onde ele vivia?
- Qual era a relação de Dédalo com o labirinto?
- Quem matou o Minotauro? Como?
- Como e com a ajuda de quem essa personagem conseguiu sair do labirinto?
- Explique esta frase do texto: "Minos [...] fez Dédalo provar [...] um pouco do próprio remédio".

Minos mandou prender Dédalo e o filho no labirinto criado pelo próprio engenheiro, como castigo por ele ter ajudado Ariadne e Teseu.

Teseu: o defensor do povo

Teseu desde cedo consagrou-se como herói na luta contra bandidos e monstros. Sua prova mais difícil foi a luta contra o Minotauro.

Todos os anos, Minos, o rei de Creta, exigia que o povo lhe entregasse sete moças e sete rapazes para serem devorados pelo Minotauro, que vivia no labirinto. Desejando pôr fim a essa situação, o herói se oferece para ser uma das vítimas. Luta contra o monstro, mata-o e, com a ajuda de Ariadne, consegue sair do labirinto.

1. c) Foi Teseu, um semideus, filho de Zeus. Matou o monstro com a espada, depois de uma terrível luta.
 d) Teseu, ao entrar no labirinto, foi desorientado um novelo de linha dado por Ariadne, filha do rei, que se apaixonara por ele. Essa ideia foi dada a Ariadne por Dédalo.



Teseu matando o Minotauro, numa ânfora do século VI a.C.

De Ícaro a Armstrong

O homem chegou à Lua em 1969. Antes de pôr o pé no solo lunar, o astronauta norte-americano Neil Armstrong disse: "Um pequeno passo para o homem e um gigantesco salto para a humanidade".

Com essa frase, o astronauta resumia o significado daquela conquista. Pisar a Lua era, sem dúvida, um salto importantíssimo na longa aventura humana de voar e conquistar o espaço — um sonho que sempre povoou o imaginário humano, conforme demonstra o mito grego de Ícaro.



2. Para fugir com o filho do labirinto, Dédalo fabrica um par de asas para ele e outro para Ícaro.

- Por que ele busca uma saída pelo céu?
- Com que finalidade ele usa penas de aves nas asas que faz?

3. Observe as palavras destacadas nestes trechos do texto:

"Ícaro ajudou-o, **empolgado**"
 "Ícaro, **impaciente** para testar a invenção"
 "disse o rapaz, sem conter a **euforia**"

- Conclua: Como Ícaro se sente diante da invenção do pai?
- Essas emoções têm relação com a idade de Ícaro? Por quê?
- Esses trechos podem ser vistos como **pistas** do que ainda vai acontecer na história? Por que?

4. Observe a descrição de Ícaro voando:

"De olhos fechados, lançara-se num voo cego, para além das nuvens. Ultrapassou a linha dos grandes montes brancos"

Que palavras desse fragmento comprovam o desejo de quebrar os limites, de se superar, experimentado por Ícaro?

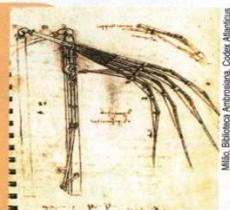
5. Se Ícaro, como Dédalo, se concentrasse apenas em seu objetivo — sair da ilha de Creta —, provavelmente não teria tido um final trágico.

- O que desviou Ícaro de seu objetivo principal?
- Que sensação a personagem teve durante o voo? Destaque do texto um trecho que justifique sua resposta.

A sensação de liberdade, conforme mostra o trecho "— Queria ficar aqui para sempre! — disse, inebriado de liberdade".

Leonardo da Vinci: o precursor

Aquilo que hoje conhecemos como asa-delta foi inventado por Leonardo da Vinci (1452-1519), um dos mais importantes gênios da humanidade. Da Vinci foi também o inventor das primeiras versões do helicóptero, da bicicleta, do sistema de respiração para mergulho, do robô, de blindados e outras máquinas de guerra. Famoso principalmente como pintor, sua obra mais conhecida é a *Monalisa*.



Estudo de asas articuladas (1490-93).

6. “As asas de Ícaro” reproduz uma das mais antigas e mais bonitas histórias de todos os tempos. Na sua opinião:

- a) A história pode representar os sonhos de toda a humanidade? Por quê? Sim, pois ela retrata um dos sonhos que a humanidade sempre teve: poder voar.
- b) Que lição a história de Ícaro nos deixa? A lição de que, ao realizarmos nossos sonhos, precisamos ter cautela, pois podemos pôr tudo a perder.
- c) Apesar do final trágico da história, podemos considerar Ícaro um herói? Por quê? Resposta pessoal. Sim, pois, juntamente com Dédalo, Ícaro conseguiu ultrapassar os limites do que era possível no mundo da época.

7. Que outras invenções quebraram barreiras e se destacaram na realização de grandes sonhos da humanidade? Resposta pessoal. Sugerimos abrir a discussão com a classe. Entre outras possibilidades, podem ser citadas invenções como as do trem, do automóvel, do avião, do submarino, das espaçonaves; as viagens espaciais e a chegada do homem à Lua; a comunicação a distância por meio de telefone, rádio, televisão e Internet.

Anexo 2: Figura extraído do MDP do 7º ano, Português Linguagens, p. 68.

CAPÍTULO 1

A palavra no reino da ternura

Pela palavra se comunica, pela palavra se informa. Pela palavra se olha, se chama pelo outro. Pela palavra se brinca, se cria, se inventa um mundo novo. Pela palavra me descubro, pela palavra me invento, pela palavra eu sou: sou poeta!

Toada de ternura

Patrícia Lima

Meu companheiro menino,
perante o azul do teu dia,
trago sagradas primícias
de um reino que vai se erguer
de claridão e alegria.

É um reino que estava perto,
de repente ficou longe;
não faz mal, vamos andando,
porque lá é nosso lugar.

Vamos remando, Leonardo,
porque é preciso chegar.
Teu reino ferindo a noite
vai construindo a manhã.
Na proa do teu navio,
chegaremos pelo mar.

Talvez cheguemos por terra,
na poeira do caminhão,
um doce rastro varando
as fomes da escuridão.
Não faz mal se vais dormindo,
porque teu sono é canção.

Para Leonardo, um menino meu amigo

Vamos andando, Leonardo.
Tu vais de estrela na mão,
tu vais levando o pendão,
tu vais plantando ternuras
na madrugada do chão.

Meu companheiro menino,
neste reino serás homem,
um homem como teu pai.
Mas leva contigo a infância,
como uma rosa de flama
ardendo no coração:
porque é da infância, Leonardo,
que o mundo tem precisão.

(Thiago de Mello. *Faz escuro nos meus cantos*. Rio de Janeiro: Record, s.d. p. 27-8.)

flama: chama.
pendão: bandeira, estandarte ou símbolo que vai à frente de tropas.
primícias: primeiras coisas de uma série; começos, prelúdios.
toada: canto, cantiga.



Anexo 3: Figura extraído do MDP do 8º ano, Português Linguagens, p. 78, 79, 80.

Produção de texto

A CRÔNICA (I)

Leia este texto, de Fernando Sabino:

Na escuridão miserável

Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava, enquanto punha o motor em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar, através do vidro da janela, junto ao meio-fio. Eram de uma

negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente encostado ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos. Inclinei-me sobre o banco, abaixando o vidro:

— O que foi, minha filha? — perguntei, naturalmente, pensando tratar-se de esmola.

— Nada não senhor — respondeu-me, a medo, um fio de voz infantil.

— O que é que você está me olhando aí?

— Nada não senhor — repetiu. — Tou esperando o ônibus...

— Onde é que você mora?

— Na praia do Pinto.

— Vou para aquele lado. Quer uma carona?

Ela vacilou, intimidada. Insisti, abrindo a porta:

— Entra aí, que eu te levo.

Acabou entrando, sentou-se na pontinha do banco, e enquanto o carro ganhava velocidade, ia olhando duro para a frente, não ousava fazer o menor movimento. Tentei puxar conversa:

— Como é o seu nome?

— Teresa.

— Quantos anos você tem, Teresa?

— Dez.

— E o que estava fazendo ali, tão longe de casa?

— A casa da minha patroa é ali.

— Patroa? Que patroa?

Pela sua resposta, pude entender que trabalhava na casa de uma família no Jardim Botânico: lavava roupa, varria a casa, servia à mesa. Entrava às sete da manhã, saía às oito da noite.

— Hoje saí mais cedo. Foi jantarado.

— Você já jantou?

— Não. Eu almocei.

— Você não almoça todo dia?

— Quando tem comida pra levar, eu almoço; mamãe faz um embrulho de comida pra mim.

— E quando não tem?

— Quando não tem, não tem — e ela até parecia sorrir, me olhando pela primeira vez. Na penumbra do carro, suas feições de criança, esquálidas, encardidas de pobreza, podiam ser as de uma velha. Eu não me continha mais de aflição, pensando nos meus filhos bem-nutridos — um engasgo na garganta me afogava no que os homens experimentados chamam de sentimentalismo burguês:

— Mas não te dão comida lá? — perguntei, revoltado.

— Quando eu peço eles dão. Mas descontam no ordenado, mamãe disse para eu não pedir.

— E quanto é que você ganha?

Diminuí a marcha, assombrado, quase parei o carro. Ela mencionara uma importância ridícula, uma ninharia, não mais que alguns trocados. Meu impulso era voltar, bater na porta da tal mulher e meter-lhe a mão na cara.



Alexandre Campbell/Folha Imagem

— Como é que você foi parar na casa dessa... foi parar nessa casa? — perguntei ainda, enquanto o carro, ao fim de uma rua do Leblon, se aproximava das vielas da praia do Pinto. Ela disparou a falar:

— Eu estava na feira com mamãe e então madame pediu para eu carregar as compras e aí no outro dia pedi pra mamãe pra eu trabalhar na casa dela, então mamãe deixou porque mamãe não pode deixar os filhos todos sozinhos e lá em casa é sete meninos fora dois grandes que já são soldados pode parar que é aqui moço, obrigado.

Mal detive o carro, ela abriu a porta e saltou, saiu correndo, perdeu-se logo na escuridão miserável da praia do Pinto.

(In: *A companheira de viagem*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987. p. 135-7)

Jardim Botânico e praia do Pinto: dois bairros da cidade do Rio de Janeiro.