



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**LEITURA E DISCURSO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS SUJEITOS LEITORES
INSCRITOS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

SÃO CARLOS
2019



Universidade Federal de São Carlos

Tarcilane Fernandes da Silva

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Leitura e Discurso: uma Análise Discursiva dos Sujeitos Leitores Inscritos em um Livro
Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Tarcilane Fernandes da Silva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

São Carlos - São Paulo - Brasil
2019

Silva, Tarcilane Fernandes da

Leitura e Discurso: uma Análise Discursiva dos Sujeitos Leitores Inscritos em um Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio / Tarcilane Fernandes da Silva. -- 2019.

197 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Luiz André Neves de Brito

Banca examinadora: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, Fernanda Correa Silveira Galli, Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues, Lucas Vinicio de Carvalho Maciel

Bibliografia

1. Leitura. 2. Livro Didático. 3. Análise do Discurso. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

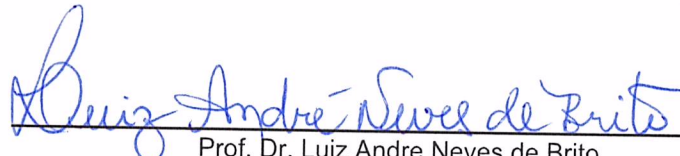


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

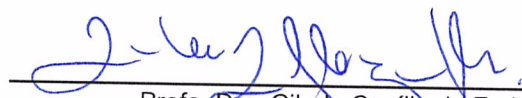
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Tarcilane Fernandes da Silva, realizada em 28/06/2019:

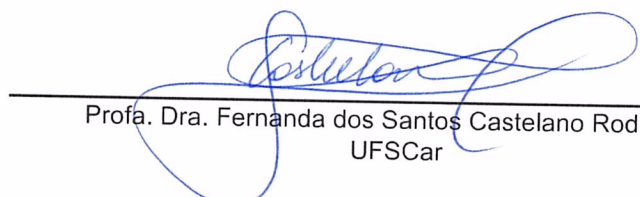


Prof. Dr. Luiz Andre Neves de Brito
UFSCar

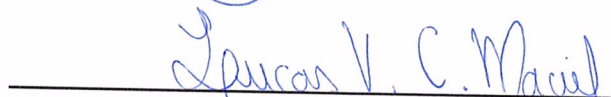


Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
UNESP

Profa. Dra. Fernanda Correa Silveira Galli
UFPE

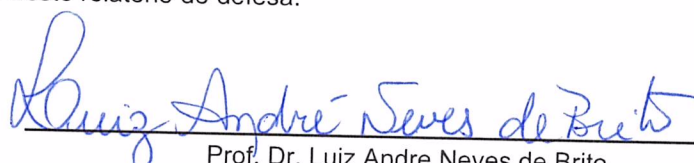


Profa. Dra. Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues
UFSCar



Prof. Dr. Lucas Vinicio de Carvalho Maciel
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Fernanda Correa Silveira Galli e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



Prof. Dr. Luiz Andre Neves de Brito

Ao Laudimir, por ter sido meu apoio e meu ombro amigo nesses quatro anos de Doutorado; por ter segurado minha mão nos dias difíceis, por ter lutado junto comigo. Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Ao professor doutor Luiz André Neves de Brito, por ter orientado este trabalho e por ter me acolhido no momento que eu precisei. Obrigada por suas palavras de incentivo e por me fazer acreditar em mim novamente.

Aos membros da banca, Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, Fernanda Correa Silveira Galli, Fernanda dos Santos Castetano Rodrigues e Lucas Vinício de Carvalho Maciel pelas valiosas contribuições que deram durante a defesa desta tese. Os diferentes olhares e percepções de professores tão gabaritados só agregaram e enriqueceram as abordagens feitas neste trabalho.

Aos professores, coordenadores e secretários da Universidade Federal de São Carlos, sei que nenhum trabalho é feito sozinho, temos sempre contribuições diretas e indiretas que nos ajudam a crescer e a chegar até o fim dessa árdua jornada.

À CAPES, pela bolsa concedida que permitiu minha permanência durante os quatro anos que morei na cidade de São Carlos e que viabilizou este doutorado.

Aos meus alunos queridos, que sempre me motivaram e me mostraram o encanto e a beleza da profissão docente.

À minha amiga Rejane e à professora doutora Luzmara Curcino, pelas dicas, pelos conselhos e por terem despertado em mim o encanto pela pesquisa em leitura.

Ao padre Pedro, por sua intercessão. Sei que do céu ele vibrou, chorou comigo, se alegrou por todo o percurso que eu trilhei, apesar de todas as adversidades que meu lugar social de mulher pobre e negra me impôs muitas vezes.

À minha família na pessoa de minha mãe, Fernanda, exemplo de força e fé, grande incentivo que tenho para lutar a cada dia, pelas renúncias que ela fez para que eu estudasse, por ter vivido meus sonhos todo esse tempo; às minhas irmãs Diane e Girlane, pelo amor e presença constantes; à Sabrina, que sei que do seu modo, torceu pela realização deste doutorado; ao meu pai, Maurício, que mesmo na ausência se fez presente e se alegrou com minhas vitórias.

Ao Laudimir, meu esposo, companheiro leal que me deu forças para continuar lutando, que segurou em minha mão nos dias difíceis, que não permitiu que eu desistisse, que sempre me disse que tudo daria certo.

À Deus sem o qual nada disso seria possível.

RESUMO

De acordo com Ângela Kleiman, “todo texto pode, em princípio, favorecer a reflexão crítica; por outro lado, todo texto pode também ser trivializado pelo trabalho escolar” (KLEIMAN, 2007, p. 105). Assim, é na forma inadequada de abordagem dos textos dentro da escola que encontramos os maiores entraves ao desenvolvimento de um trabalho satisfatório com a atividade de leitura. Na presente pesquisa, objetivamos analisar as concepções de leitura e o perfil dos sujeitos leitores (aluno e professor) inscritos na coleção didática “Português linguagens” do 3º ano do Ensino Médio. A fim de antevermos o perfil desses leitores projetado no manual, tomamos obras com edições que vão desde 1990 a 2013. Com o intuito de delimitar a investigação, nosso foco de análise se voltará à abordagem que os autores fazem acerca do gênero “tirinhas”, nas atividades propostas ao sujeito leitor-aluno para o trabalho com esse gênero. Essa pesquisa insere-se na perspectiva teórica da análise de discurso pecheutiana, embasados nela, tomamos a coleção PL a fim de antever esse leitor pela objetividade textual e pelos discursos que emergem do projeto didático autoral de cada livro. Imbuídos desse olhar, percebemos que todos os traços que aparecem na constituição dos LD resultam de “processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar, mas deram nascimento a “tomadas de decisão” implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco” (PÊCHEUX, 1997, p. 85). Assim, nada do que contenha no livro didático é sem motivo; existe uma razão de ser para todos os detalhes diagramais, linguísticos e estruturais deste artefato. Nada nele é escolhido ao acaso: os autores dos textos abordados, os gêneros empregados, as atividades propostas, aquilo que é falado ou silenciado, tudo compõe o livro por uma razão específica. Sob essa perspectiva, as atividades de interpretação textual, muito mais do que um meio de exploração da leitura do texto, trazem a projeção do perfil de leitor que se quer ver formado na escola. “Elas são um modo explícito de propor que os alunos produzam seu discurso, realizando, com seu conhecimento prévio, com as características de seu pertencimento sócio-econômico-cultural, determinadas articulações entre os diversos textos e suas modalidades” (MARTINS, 2007, p. 45). Após a análise do *corpus*, os resultados mostraram a projeção de um leitor sem senso crítico, sem ideia, servil, ao qual não se oportuniza tecer os sentidos do texto por meio de uma memória constitutiva. No curto recorte histórico-temporal de pouco mais de vinte anos que fizemos da PL, também foi possível delinear as mudanças de perfil que a profissão docente sofreu sobretudo na década de 90, motivada pelas políticas públicas educacionais instanciadas no país. Esses resultados comprovam que todas as composições que integram a materialidade discursiva do LD é o

resultado de tensões entre a história, a memória e a ideologia, materializadas num artefato a partir do qual se pode antever as concepções de texto, leitura, aluno e professor.

Palavras-chave: Leitura, Sujeito Leitor, Livro didático, análise de discurso.

ABSTRACT

According to Angela Kleiman, “every text can in principle favor critical reflection; on the other hand, every text can also be trivialized by schoolwork” (KLEIMAN, 2007, p. 105). Thus, it is in the inadequate way of approaching texts within the school that we find the biggest obstacles to the development of a satisfactory work with reading activity. In the present research, we aimed to analyze the reading conceptions and the profile of the reading subjects (student and teacher) enrolled in the didactic collection “Português Linguagens” of the 3rd year of high school. In order to anticipate the profile of these readers projected in the manual, we have taken works with editions ranging from 1990 to 2013. In order to delimit the investigation, our focus of analysis will turn to the approach that the authors take about the genre “comic strips”, in the activities proposed to the reader-student subject to work with this genre. This research fits into the theoretical perspective of pecheutian discourse analysis, based on it, we take the PL collection in order to foresee this reader by the textual objectality and the discourses that emerge from the authorial didactic project of each book. Imbued with this view, we realize that all the traits that appear in the constitution of textbook result from “previous discursive processes (coming from other conditions of production) that ceased to function, but gave rise to implicit“ decision making ”that ensures the possibility of the process discursive focus ” (PÊCHEUX, 1997, p. 85). Thus, nothing contained in the textbook is without reason; There is a *raison d'être* for all the diagrammatic, linguistic, and structural details of this artifact. Nothing in it is chosen at random: the authors of the texts addressed, the genres employed, the proposed activities, what is spoken or silenced, all make up the book for a specific reason. From this perspective, the activities of textual interpretation, much more than a means of exploring the reading of the text, bring the projection of the reader profile that one wants to be formed in school. “They are an explicit way of proposing that students produce their discourse, performing, with their prior knowledge, the characteristics of their socio-economic-cultural belonging, certain articulations between the various texts and their modalities” (MARTINS, 2007, p. 45). After the analysis of the corpus, the results showed the projection of a reader without critical sense, without idea, servile, who does not have the opportunity to weave the senses of the text through a constitutive memory. In the short historical-temporal outline of just over twenty years that we made of PL, it was also possible to delineate the profile changes that the teaching profession suffered especially in the 90s, motivated by the educational public policies instantiated in the country. These results prove that all the compositions that make up the discursive materiality of the textbook are the result of tensions between history, memory and ideology, materialized in an artifact from which the conceptions of text, reading, student and teacher can be anticipated.

Keywords: Reading, Reader Subject, Textbook, discourse analysis.

Lista de abreviaturas e Siglas

AAD – Análise Automática do Discurso

AD – Análise do discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBL – Câmara Brasileira do Livro

CD – Compact Disc

CLG - Curso de Linguística Geral

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

CP – Condições de Produção

DP – Discurso pedagógico

DVD – Digital Versatile Disc

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FD – Formação Discursiva

HQs – Histórias em quadrinhos

INL – Instituto Nacional do Livro Didático

LD – Livro didático

LDBNE - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDP – Livro didático de língua portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNBE - Programa Nacional da Biblioteca na Escola

PNC – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PET – Programa Educação para Todos

PISA - Programme for International Student Assessment

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. ALGUNS CONCEITOS EM ANÁLISE DO DISCURSO.....	17
1.1 A linguística e a Análise do Discurso	17
1.2 As condições de produção	23
1.3 Memória, interdiscurso e formação discursiva	27
1.4 A atividade da leitura sob o viés da AD pecheutiana	35
1.5 O sujeito e sua relação com o texto e com a linguagem	40
1.6 A interpretação e o processo de construção de sentidos	45
2. LIVROS DIDÁTICOS E GÊNEROS ESCOLARES	50
2.1 Caracterização e concepções acerca dos manuais didáticos no Brasil	50
2.1.1 Imprensa no Brasil e produção de manuais didáticos	54
2.2 O que se tem falado acerca de LDPs	58
2.2.1 Livro Didático: um livro para o professor ou pelo professor?	63
2.3 O livro didático e a mediação de leitura	66
2.3.1 A leitura nos livros didáticos de português: perspectivas do sujeito leitor-aluno e dos exercícios propostos.....	70
2.3.2 Os gêneros escolares no livro didático de Português	77
3. O GÊNERO TIRINHAS	88
3.1. HQs: Surgimento e Expansão	88
3.1.1 Histórias em quadrinhos no Brasil e no mundo: de texto censurado a texto pedagógico	91
3.1.2 O humor nas HQs.....	95
3.2 O uso de tirinhas em sala de aula para o ensino de português.....	100
3.2.1 A leitura das HQs	103
4. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	108
4.1. Contextualização da pesquisa	108
4.1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa	114
4.1.2 Caracterização e procedimentos de análises	115
5. ANÁLISES E RESULTADOS	118
5.1 O livro didático para além do que é dito: “Português linguagens” sob um viés discursivo	118
5.2 O livro didático para além do que é dito: o sujeito leitor-professor inscrito no “Português linguagens”.....	134
5.3 O gênero ‘tirinhas’ e o sujeito leitor-aluno inscrito no livro didático “Português Linguagens”.....	146
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171

REFERÊNCIAS	179
ANEXO I.....	186
ANEXO II	194

INTRODUÇÃO

Abordar a temática da leitura não é tarefa das mais fáceis. Por estarmos diante de uma atividade complexa e abstrata, nem sempre temos clareza com relação à execução e desenvolvimento desta habilidade. Por outro lado, estudar as concepções de leitura e traçar um perfil de leitor inscrito no livro didático é tarefa ainda mais complexa, isto porque nos pautamos em hipóteses que são levantadas e investigadas a partir de pistas deixadas na materialidade linguística. Isso requer atenção e percepção aguçada a fim de enxergar o que está por trás do dito, mas também do não dito, daquilo que se declara, mas também daquilo que é silenciado.

Nos últimos anos tem se propagado através de documentos oficiais e de resultados de avaliações que visam medir as habilidades de leitura e interpretação dos alunos da educação básica, a necessidade de a escola oferecer um ensino de língua portuguesa mais reflexivo e mais produtivo. Isso fez com que os livros didáticos transformassem seu perfil estrutural, organizacional e conteudista. O resultado disso foi a incorporação de textos diversos e não apenas os canônicos como meios de se trabalhar as habilidades leitoras e interpretativas.

Essa diversificação textual percebida nos manuais de ensino resulta de uma tendência contemporânea que tem se voltado para um ensino contextualizado, centrado na subjetividade do aluno. Por essa percepção, tem-se adotado cada vez mais uma postura científica perante a linguagem, tomando o texto não como um produto acabado, mas em sua constituição de sentidos, que “abarca o leitor como um dos elementos centrais e ativos do processo de significação” (MADUREIRA, 2017, p. 7).

Sabemos que a leitura tem sido tomada ao longo dos anos sob várias configurações e perspectivas, em definições e conceitos que a caracterizam quanto ao seu processo de decodificação, interação, cognição e inferências. Propomos, no presente trabalho, um redimensionamento do conceito e da aplicabilidade da leitura, nosso foco é tomá-la sob um viés discursivo, colocando-a no campo da discursividade, integrando-a a aspectos históricos e ideológicos.

Para a Análise de Discurso (AD), todo texto é um objeto sócio-histórico onde o linguístico intervém como pressuposto (ORLANDI, 1996). Assim, o texto não é concebido como um conjunto de enunciados portadores de um ou de vários sentidos, mas é, antes de tudo, “um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais” (ORLANDI, 1996, p. 55). Distancia-se, pois, na AD, de uma abordagem acerca do texto que o toma como objeto, do ponto de vista de sua apresentação material com início e fim bem

delimitados e toma-o como discurso, reinstalando nele uma inerente incompletude, explicitando as relações que ele faz com outros textos “(existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção e sua exterioridade constitutiva (interdiscurso e memória do dizer)” (ORLANDI, 1996, p. 55).

Vale ressaltar que considerar o texto em sua historicidade não significa considerá-lo em sua dimensão temporal cronológica, mas indica que se pensa o texto em sua temporalidade interna, isto é, sua relação com a exterioridade, não tal como ela se inscreve lá fora, mas no modo como ela se materializa no texto. “Não se trata de trabalhar a historicidade refletida no texto, mas a historicidade do texto” (ORLANDI, 1996, p. 55) em seu modo de produzir sentidos, numa construção atravessada por várias formações discursivas, o que nos permite enxergar o discurso/texto com uma inerente heterogeneidade.

Nesse sentido, interpretar ou compreender um texto tem a ver com a apreensão das várias possibilidades de sentidos, entendendo como esses são produzidos, isso implica assumir um olhar diferente frente ao texto, tomando-o não como um dado, mas enquanto um objeto simbólico, tentando entender como se dá seu funcionamento ou o funcionamento da sua discursividade, no modo como os sentidos estão nele e de que maneiras ele pode ser lido.

Assim sendo, o analista de discurso ao investigar o texto e a atividade de leitura assume o papel de tomá-los não como ponto de partida absoluto, tampouco como ponto de chegada; sob a égide da AD, assumimos que o texto não tem uma unidade definitiva, ele “é uma peça de linguagem de um discurso muito mais abrangente” (ORLANDI, 1996, p. 61), há que se considerar, portanto, a existência de uma história de leitura inscrita em cada texto, bem como uma história de leitura para cada leitor; existe, pois, um leitor virtual inscrito e constituído no ato da escrita (ORLANDI, 2012a).

Refletindo sobre essas questões, numa proposta que pensa o processo de textualização do discurso interligado à historicidade, à memória e à ideologia, propomo-nos investigar como a leitura é trabalhada no livro didático de língua portuguesa por meio dos exercícios de compreensão acerca do gênero tirinhas. Nosso foco recairá sobre a coleção de livros didáticos “Português Linguagens” (PL), de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A partir das nossas questões de pesquisa, a saber, quais as concepções de leitura são materializadas no livro didático Português Linguagens (PL) por meio dos enunciados de compreensão acerca do gênero tirinhas com vistas à formação do sujeito leitor aluno? e Qual o perfil do leitor-professor inscrito no livro PL e como esse perfil foi se delineando entre a primeira edição, em 1990, até a nona

edição, em 2013? A partir dessas questões, delineamos nosso objetivo geral: analisar as concepções de leitura e o perfil dos sujeitos leitores (aluno e professor) inscritos na coleção didática “Português linguagens” do 3º ano do Ensino Médio. A partir dele, tomamos como objetivos específicos: mostrar como a leitura é abordada e explorada nos manuais didáticos da coleção Português Linguagens; descrever, por meio da análise dos exercícios e dos marcadores discursivos como o gênero ‘tirinhas’ é apresentado e trabalhado com vistas à formação do sujeito leitor-aluno; investigar o perfil de sujeito leitor-aluno inscrito nas atividades propostas acerca do gênero ‘tirinhas’; caracterizar o perfil de sujeito leitor-professor inscrito na coleção ao longo dos anos de 1990 a 2013.

A fim de nos cercarmos de uma teoria que pudesse nortear nossa investigação, nos embasamos na Análise de Discurso de cunho pecheutiana e nos principais conceitos trabalhados nesse viés teórico como memória, história, condições de produção, formação discursiva e interdiscurso. Obviamente, por termos como foco delinear o perfil de sujeito leitor-aluno e sujeito leitor-professor inscritos no livro didático de português, também somos levados a refletir sobre o ensino e o contexto escolar com suas relações sócio-históricas. Pensando a escola sob esse enfoque, tomando-a enquanto instituição e a partir do seu papel na sociedade e na vida do discente, podemos dizer que ela resulta da construção de um jogo de imagens difundidas socialmente: a imagem que alunos e professores têm si de mesmos, do outro e da escola. Arelado a isso, temos outras concepções embutidas nesse jogo complexo, como os conceitos de educação, de linguagem e de leitura que regem a atuação pedagógica; também participa desse mecanismo, as Leis que norteiam a política de funcionamento da escola e, obviamente, o próprio livro didático que é utilizado como um instrumento que auxilia o professor na sua atuação em sala de aula.

Comumente, ao se debruçar sobre textos ou discursos costuma-se tomar como foco de uma análise apenas aquilo que é dito, rejeitando-se aquilo que não é dito, no entanto, inscrevemo-nos num viés teórico em que o discurso se constitui daquilo que é selecionado pelo sujeito, mas também aquilo que é rejeitado. Assim, o que seria um lugar vazio, um fosso para outras áreas, é para nós objeto de estudo, pois debruçamo-nos não somente sobre aquilo que o sujeito diz, mas também sobre “tudo o que seria possível ao sujeito dizer (mas que não diz)” (PÊCHEUX, 2014, p. 175). Portanto, aquilo que é silenciado na AD também significa. De acordo com Pêcheux, essa zona do rejeitado nem sempre está ao alcance da consciência do sujeito, é na condição de analistas do discurso que nos propomos a resgatar o não dito, bem como a tudo o que se opõe ao que é dito.

A análise de discurso tem um modo diferenciado de abordar a linguagem. Nela, a linguagem é explicitada por meio do processo discursivo que, por sua vez, é considerado não apenas como um meio de troca de informações, mas como um efeito de sentidos entre os interlocutores (PÊCHEUX, 2014). Assim, o estudo da linguagem não pode estar dissociado da sociedade que o produz. “Então, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, *i.e.*, as condições de produção, constituem o sentido da sequência verbal produzida” (ORLANDI, 1987, p. 26). Isso significa que quando se diz algo, se diz de algum lugar da sociedade, e este “lugar” corrobora na significação uma vez que na AD ele é tomado como um espaço de representações sociais.

A linguagem reúne sempre o eu e o outro, sujeito e interlocutor atuando. Cada sujeito tem a ilusão de ser ele a origem do dizer, no entanto, essa ilusão se desfaz se atentarmos para o fato de que todo sentido se filia a uma formação discursiva que, por sua vez, faz parte de determinada formação ideológica. E é isso que faz com que cada discurso, considerado sob vieses específicos (contexto histórico-social, condições de produção), tenha seu sentido próprio. As palavras mudam de sentido quando se muda as formações discursivas à quais elas se filiam. “Assim, não são somente as intenções que determinam o dizer. Há uma articulação entre intenção e convenções sociais” (ORLANDI, 1987, p. 27). Isso significa que o sujeito não se apropria da linguagem em um movimento individual, esta apropriação é social.

A produção da linguagem é feita a partir da articulação entre a paráfrase e a polissemia, isto é, entre o constante retorno ao que foi dito e entre os deslocamentos e rupturas do processo de significação. Sintetizando, podemos dizer que é característico da linguagem um constante conflito entre o mesmo e o diferente (ORLANDI, 1987).

Todos esses aspectos serão observados por meio da análise do *corpus* que se constitui de livros didáticos da coleção Português Linguagens, destinados a alunos do 3º ano do ensino médio. Faremos um pequeno recorte histórico a fim observarmos como o leitor tem sido inscrito, imaginado nessa coleção ao longo de pouco mais de vinte anos, com livros publicados desde a primeira edição da PL, em 1990, até a edição de 2013. Assim, nosso *corpus* de análise compõe-se de seis livros didáticos, distribuídos nas seguintes edições (1990, 1994, 1999, 2004, 2010 e 2013).

A escolha pela modalidade de ensino ‘3º ano do Ensino Médio’ se deu pelo fato de ser este o último ano da educação básica, etapa decisiva na vida do aluno, onde ele precisa aperfeiçoar e ampliar sua atividade leitora a fim de tornar-se um leitor crítico e reflexivo e assim atuar socialmente.

Sabemos que o universo que permeia o LD é bastante amplo e complexo, desse modo, pesquisar acerca de livros didáticos exige que se considere uma série de questões envolvidas na produção deste artefato que mais do que uma ferramenta de ensino, é um produto mercadológico. Conscientes disso, procuramos contemplar as principais questões que estão envolvidas no processo de produção e comercialização do LD. Também procuramos discorrer acerca do processo de escolha, avaliação e distribuição dos livros didáticos no Brasil segundo normas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a fim de darmos ênfase em nossa investigação ao processo de produção dos livros, bem como aos órgãos governamentais e documentos que regem esse mercado dentro do contexto educacional brasileiro. Como nosso foco é detalhar as condições de produção dos LDP que analisaremos, de 1990 a 2013, não consideraremos questões mais atuais do sistema educacional brasileiro como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo.

A fim de explicitarmos nossas considerações teóricas e mostrarmos como estas se efetivam na prática de análise do *corpus* selecionado, organizamos nosso texto da seguinte maneira:

Os Capítulos um, dois e três abarcam o referencial teórico que subsidiou esta pesquisa. Iniciamos, no capítulo um, centrando-nos em alguns conceitos da análise do discurso que serão úteis à abordagem que fazemos acerca do livro didático, da leitura e do trabalho com o gênero tirinhas por meio do LD. Nesta primeira parte, estabelecemos uma diferença entre conceitos básicos dentro da linguística como língua, linguagem, discurso e texto, interligando-os a nomes importantes como Saussure e Chomsky, e demonstrando algumas convergências e divergências com o enfoque que Michel Pêcheux dá a esses conceitos dentro da análise do discurso. Em seguida, enfatizamos os conceitos dentro da AD pecheutiana tais como condições de produção, memória discursiva, interdiscurso e formação discursiva. Ainda dentro deste capítulo, abordamos a temática da leitura sob o viés da AD, mostrando como essa vertente teórica concebe e trabalha com esta atividade e com os sujeitos envolvidos nela: autor e leitor. Por fim, fazemos uma reflexão acerca do sujeito e as relações que ele estabelece com o texto nos processos de interpretação e de construção de sentidos.

No segundo capítulo trazemos uma abordagem acerca das histórias em quadrinhos, com ênfase ao gênero ‘tirinhas’, mostrando como esse gênero surgiu e se expandiu e como ele foi sendo incorporado ao ensino até tornar-se um texto didatizado. Também enfatizamos a questão do humor nas HQs, tendo em vista que um dos principais focos desse texto é provocar o risível por meio de mensagens que trazem uma fusão de duplo sentido, ambiguidade, ironia e humor.

Finalmente, abordamos as tirinhas sob uma perspectiva prática, enfatizando o potencial desse gênero quanto ao seu aspecto composicional, o que viabiliza sofisticadas práticas de leitura em sala de aula. Atrelado a isso, demonstramos como as tirinhas podem ser bem aproveitadas em sala de aula para o ensino, sobretudo da disciplina de língua portuguesa.

No terceiro capítulo fazemos uma abordagem abrangendo livros didáticos e gêneros escolares. Iniciamos fazendo um retrospecto histórico a fim de demonstrar um pouco da história do surgimento do livro didático no Brasil, apontando seu processo de evolução que vai desde as antigas antologias até os manuais tais como temos atualmente nas escolas públicas do país. Em seguida fazemos um pequeno estado da arte acerca das pesquisas contemporâneas que se voltam ao livro didático (LD). Também estabelecemos um paralelo entre o uso do livro didático e a autonomia do professor em sala de aula, fazendo um contraponto entre a função real desse artefato (auxiliar o trabalho docente), e o lugar que ele tem de fato ocupado na sala de aula: manual que é muitas vezes seguido pelo professor sem questionamentos e adequações. Em outra seção abordamos a relação entre o LD e a mediação da leitura, destacando como essas obras podem auxiliar a atividade de leitura em sala de aula. Ainda nessa perspectiva, trazemos uma seção que apresenta o LD sob duas perspectivas: a perspectiva do sujeito leitor-aluno e a perspectiva dos exercícios propostos. Nela abordamos alguns pontos acerca da elaboração dos diferentes enunciados de compreensão e o leitor inscrito em cada um deles. No entanto, vale ressaltar que trata-se apenas de uma abordagem preliminar, uma vez que nas análises é que aprofundaremos os modos como a leitura pode ser explorada nos livros didáticos numa perspectiva discursiva. Por fim, abordamos a questão dos gêneros escolares nos LD, evidenciando como estes têm balizado a disciplina de língua portuguesa.

O capítulo quatro é o nosso capítulo metodológico. Iniciamos com uma seção em que contextualizamos nossa pesquisa, mostrando nossas motivações e os ganhos que a investigação adquire ao tomar a leitura sob a ótica da análise de discurso. Em seguida explicitamos nossa pergunta de pesquisa e delimitamos nossos objetivos. Por fim, fazemos uma explanação acerca dos critérios de escolha do *corpus* esclarecendo como se dará os procedimentos de análise.

Após toda essa abordagem apresentamos nossas análises no capítulo cinco. De modo a dinamizar nossas discussões, as análises foram divididas em três partes. Na primeira parte intitulada “O livro didático para além do que é dito: português linguagens sob um viés discursivo”, fazemos uma breve retomada dos principais aspectos históricos e sociais que nortearam o surgimento e a implementação de políticas públicas para facção e distribuição dos LD nas escolas públicas do país, mostrando como essas questões estão imbricadas a aspectos

socio-ideológicas que fazem o livro didático ocupar o lugar que ocupa na sociedade e na educação básica. Também enfatizamos o discurso autoritário que prevalece na instituição escolar e o jogo de imagens que esse espaço sustenta para manter tal discurso.

Na segunda parte intitulada “O livro didático para além do que é dito: o professor inscrito no Português Linguagens” mostramos qual o perfil de sujeito leitor-professor se inscreve na coleção analisada e como esse perfil foi se transformando ao longo das edições analisadas: de 1990 a 2013. Na última parte das análises intitulada “O gênero ‘tirinhas’ e o leitor inscrito no Português Linguagens” fazemos uma reflexão das atividades acerca do gênero tirinhas figuradas nas seis edições investigadas, elucidando o perfil de leitor inscrito e materializado nelas. Por fim, trazemos nossas considerações finais ratificando tudo o que foi abordado ao longo da tese e enfatizando a que percepções nós pudemos chegar acerca da leitura e do perfil do leitor na coleção Português Linguagens destinada ao Ensino Médio.

Em nossos anexos trouxemos, na primeira parte, as tirinhas analisadas ao longo do trabalho, neste, a página das tirinhas analisadas aparece completa, sem cortes, a fim de dar ao leitor uma percepção maior do texto dentro do livro, uma vez que, para minimizar o espaço ocupado, elas aparecem na tese recortadas, figurando apenas o texto acompanhado de suas respectivas atividades. Na segunda parte trazemos na íntegra a entrevista que fizemos com o editor responsável pela produção e circulação dos livros Português Linguagens no Brasil, Noé Gonçalves Ribeiro. Alguns trechos dessa entrevista foram utilizados ao longo das análises.

1. ALGUNS CONCEITOS EM ANÁLISE DO DISCURSO

Neste primeiro capítulo apresentamos reflexões que versam sobre a linguística e a análise do discurso pecheutiana para, a partir delas, chegarmos ao jogo de atuação que se estabelece entre o sujeito e as atividades de leitura e interpretação. Inicialmente apresentamos reflexões concernentes à linguística e à análise do discurso enquanto áreas que se debruçam sobre a língua e a linguagem. Longe de objetivar meramente explicitar consensos e dissensos entre Linguística e AD, pretendemos evidenciar o percurso trilhado por Michel Pêcheux para a elaboração dos postulados teóricos de sua teoria, tomando, para isso, a Linguística como fundamento.

Partindo desse percurso trilhado por Pêcheux, trazemos alguns dos principais conceitos da AD que serão fundamentais para nossas análises (condições de produção, memória, interdiscurso, formação discursiva) e, obviamente, as atividades de leitura, interpretação e o papel dos sujeitos (aluno e professor) nesse processo.

1.1 A linguística e a Análise do Discurso

Os postulados apresentados por Saussure em sua publicação póstuma Curso de Linguística Geral (CLG), trouxeram novos rumos para os estudos linguísticos. A partir deles, de acordo com Pêcheux (2014), estudar textos e propor atividades de compreensão significava alvitrar perguntas como: ““De que fala este texto?”, “Quais são as idéias principais contidas nesse texto?”, “Este texto está em conformidade com as normas da língua na qual ele se apresenta?”” (PÊCHEUX, 2014, p. 61).

Todas essas questões remetem-se umas às outras, razão pela qual são colocadas simultaneamente; elas “remetiam aos usos semânticos e sintáticos colocados em evidência pelo texto”, ajudando, dessa forma, “a responder às questões que diziam respeito aos sentidos do texto (o que o autor “quis dizer?”)” (PÊCHEUX, 2014, p. 61). A grande limitação de análises como essas é a de não permitir ao sujeito-leitor conhecer os aspectos externos ao texto, que escapam à superfície textual. Antes do surgimento das linguísticas enunciativas e discursivas, todos os vieses linguísticos que propunham um olhar sobre a atividade de leitura e interpretação do texto tiveram essa mesma superficialidade, estando ainda muito presos aos conceitos estruturalistas.

A constituição de uma linguística discursiva visou ultrapassar perspectivas positivistas e behavioristas do estruturalismo linguístico, bem como a concepção de língua enquanto

sistema no qual seus elementos só podem ser definidos por relações de oposição ou equivalência entre si. Pela linguística discursiva pretendia-se engendrar um estudo que ultrapassasse os limites da frase, que no estruturalismo era tomada como último nível na análise combinatória da língua (MALDIDIÉ; NORMAND, ROBIN, 2014). Pode-se, pois, dizer que a linguística discursiva surge para “escapar da dupla redução da linguagem à língua, objeto ideologicamente neutro, e ao código, com função puramente informativa” (MALDIDIÉ; NORMAND, ROBIN, 2014, p. 72).

Contrapondo-se a esse caminho percorrido no estruturalismo, a linguística discursiva reinsereu o sujeito e a situação de comunicação nas análises e nos estudos da língua. No entanto, as análises no âmbito do texto ainda ficavam muito presas à língua enquanto função, com isso, o deslocamento função- funcionamento não se concretizava (NUNES, 1994). E foi exatamente nessa lacuna que Pêcheux investiu para assim mostrar que esse deslocamento função- funcionamento não é integralmente linguístico, ele perpassa outros campos, outros fatores extralinguísticos que a análise do discurso se propõe a analisar.

Os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de “condições de produção” do discurso (PÊCHEUX, 2014, p. 78).

Passa-se, nas análises linguísticas, a considerar não apenas o sujeito como ser isolado no mundo, mas como ser único, considerado em suas particularidades (ideologias, memórias), as condições de produção que perpassam todo discurso passam a ser tomadas como fator determinante para o sujeito dizer o que diz, da forma como diz. Esse novo olhar permitiu uma reconfiguração nos estudos da língua e da linguagem, em suma, na forma como se analisa os textos (falados e escritos).

Nos estudos e nas análises linguísticas sob o viés saussuriano, buscava-se ao mesmo tempo “ser ciência da expressão e ciência dos meios dessa expressão” (PÊCHEUX, 2014, p. 61), um pouco daquilo que Saussure dizia quando afirmava que os signos na linguística deveriam ser estudados sob duas dimensões: o plano da expressão e o do conteúdo. Esses estudos engendraram uma separação entre teoria e prática da linguagem.

A partir do momento em que a língua deve ser pensada como um sistema, deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência descreve o funcionamento. Diremos que não se deve procurar o que cada parte significa, mas quais são as regras que tornam possível qualquer parte, quer se realize ou não (PÊCHEUX, 2014, p. 62).

Como consequência a esse deslocamento, o texto não pôde funcionar como um objeto sobre o qual se debruça a ciência linguística, uma vez que ele não funciona, é a língua que funciona. É a língua que, formada por um conjunto de sistemas, autoriza combinações e substituições reguladas por elementos cujos mecanismos são de dimensão inferior ao texto (PÊCHEUX, 2014, p. 62).

Ao privilegiar um aspecto da linguagem em detrimento de outros que a constituem, tal abordagem deixa lacunas em aspectos linguísticos de suma importância, como é o caso do texto e dos sentidos por ele tecidos. A análise de discurso fecha esse fosso e amplia os horizontes do linguista levando-o a considerar não apenas o que é enunciado/ escrito, mas também como se dá a construção das posições enunciativas. Pela AD, o analista pode refletir acerca do funcionamento dos grupos sociais e o modo como estes incidem nos discursos, levando-o a ver o sujeito como um indivíduo que insere-se em uma dada conjuntura social, alguém que toma uma posição frente a outras posições.

Deslocando o foco de atenção da linguística estruturalista para a linguística gerativista, podemos afirmar que no Gerativismo, Michel Pêcheux opôs-se a alguns aspectos, mas também aderiu (ainda que de forma indireta) a outros. De acordo com Gadet (*et al*, 2014), Chomsky trouxe contribuições importantes para a linguística ao tomar como um de seus focos a percepção e o entendimento que cada falante tem das sentenças por meio da intuição, apresentando a linguagem como um sistema formal constituído por princípios radicados na mente humana.

Apesar de ter levado em conta aspectos como a criatividade linguística, quando sugere uma teoria da frase por meio do princípio da recursividade, postulado por Chomsky, que atesta que é a língua que permite ao falante, por meio de um número limitado de caracteres, reproduzir um número ilimitado de sentenças encaixadas umas nas outras, esse processo criativo não possui cunho subjetivo (GADET, *et al*, 2014). Trata-se de uma criatividade governada por regras que não se relacionam com as construções linguísticas, tampouco fazem interface com os desvios individuais e particulares de cada sujeito, o processo criativo abordado no gerativismo tem a ver com construções artificiais que têm na matemática e na lógica um recurso técnico para sua apreensão (ALMEIDA, 2002). Assim, Pêcheux se opõe à ideia chomskyana

de um mecanismo de produção de discursos a partir de um modelo da gramática gerativa, mas concorda e até adere (de maneira metafórica) à oposição estabelecida por Chomsky entre estrutura de superfície e estrutura profunda. É exatamente essa oposição que permitirá a Pêcheux “propor a relação entre estruturas discursivas analisáveis como lugares de efeitos de superfície e a “estrutura invisível” que as determina” (GADET *et al*, 2014).

Se em Chomsky as sentenças e sua estruturação têm grande importância para os estudos da língua, na AD a materialidade linguística imbuída de discurso (textos falados, escritos e imagéticos) é apenas a “ponta do *iceberg*”, tendo em vista que muitos outros aspectos para além dos verbais corroboram com o sentido, estando por trás daquilo que é dito. Nesse arcabouço teórico, o que é silenciado significa tanto quanto aquilo que é proferido. “Um texto é sempre um conjunto de formulações entre outras possíveis, movimento do dizer face ao silêncio tomado aqui como horizonte discursivo, o “a dizer” e não o vazio” (ORLANDI, 2001, p. 90). Assim, quando consideramos um texto qualquer, seja ele falado ou escrito, verbal ou imagético sob um viés discursivo, somos levados a uma análise que vai além da superfície textual, perpassamos fatores extra-linguísticos como as condições de produção, a memória, as formações discursivas e as ideologias, considerando que tudo o que se fala ou escreve, emerge “de um certo lugar no interior de uma formação social dada” (PÊCHEUX, 2014, p. 77). Para a AD, uma conversa, por exemplo, vai muito além da mera troca de mensagens ou de informações entre um emissor e um receptor, “implica um “efeito de sentidos” entre sujeitos, determinado por expedientes vários dentre os quais destacamos a posição social de cada indivíduo, as ideologias, as condições de produção, dentre outros. Para a AD, a linguística deve estar necessariamente atrelada à produção de sentidos e à história dos sujeitos e do dizer (MEDEIROS, 2008).

O foco desloca-se da materialidade linguística para o funcionamento do discurso. De acordo com Achard, “o funcionamento do discurso (e é nisso que a noção de discurso se distingue da de fala no sentido do CLG) supõe que os operadores languageiros só funcionam com relação à imersão em uma situação, quer dizer, levando-se em consideração as práticas de que eles são portadores” (ACHARD, 1999, p. 14). O discurso é aqui tomando como “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite defini-lo como um espaço de regularidades enunciativas” (ORLANDI, 1998, p. 11).

Todos esses aspectos diferenciam a Análise do Discurso de outras correntes ou escolas que se propõem estudar a linguagem. Essas questões são muito bem explicitadas por Pêcheux (2014) que apresenta a AD como corrente teórica que mais do que abordar a linguagem, considera os lugares sociais que os sujeitos ocupam no processo comunicativo. A fim de

exemplificar esses aspectos, o autor cita a relação existente no interior da esfera econômica entre patrão e empregado, onde cada sujeito apresenta lugares específicos.

Esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o lugar como *feixes de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, presente, mas transformado; em outros termos, o que funciona no processo discursivo é uma série de informações 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 (PÊCHEUX, 2014, p. 82).

Todo processo discursivo se baseia nessas formações imaginárias que os sujeitos têm de si e do outro, o que implica dizer que o que entra em jogo nessa relação não é o lugar mesmo de cada um, mas o lugar que cada indivíduo julga ter nas esferas sociais, o lugar que cada um projeta de si e do outro, e é a partir dessas percepções que parte-se para atividades como a leitura e a interpretação textual. A grande diferença desse trabalho na AD e nas demais correntes linguísticas, sobretudo as de cunho estruturalista, é que não se prende às marcas linguísticas para a percepção dos sentidos de um texto, quando contemplamos essa atividade sob o crivo da análise do discurso, a materialidade da língua se torna elemento secundário, o que validará nossas avaliações será não o discurso em si, mas o modo como este aparece, ou seja, “seu modo de existência em relação à propriedade do discurso, em relação às marcas que o constitui” (ORLANDI, 1998, p. 10) Assim, cabe ao sujeito-leitor analisar não o sentido de um texto, mas examinar de que forma um texto produz sentidos.

A nosso ver, esse é um dos grandes diferenciais da análise do discurso, em especial a de cunho pecheutiana, e os primeiros postulados linguísticos engendrados por Ferdinand de Saussure. A AD veio com o grande diferencial de estabelecer um deslocamento na famosa dicotomia saussureana, transformando língua/fala em língua/discurso.

M. Pêcheux muda o desenho desse campo de reserva. A fala é casual mas o discurso – objeto em que o social (da língua) e o histórico (da fala) se conjugam de modo particular – tem suas normas, se inscreve em formações, se reporta a instituições com suas coerções. O discurso é ideologicamente marcado, logo regulável, submetido à história, não brotando magicamente de uma essência de um sujeito, expressão de uma mística de liberdade (ORLANDI, 1998, p. 16).

Nesse contexto, o sujeito é tido como uma posição, e, como tal, não pode ser indiferente à história. Ele não é mais visto como dono de si e do seu dizer, não é tido como aquele que fala o que quer, que pode criar sentidos, nessa instância, “o sujeito seria puro efeito e não origem, fonte de si mesmo. Liberdade, expressividade e identidade. Tudo estaria comprometido pela ideia, proposta pela análise de Discurso, da não existência do sujeito como origem de si” (ORLANDI, 1998, p. 18).

Assim, o analista do discurso, ao se debruçar sobre um *corpus* para analisar, parte do abstrato, do inferido, isto é, das formações imaginárias que se fazem presentes nos discursos produzidos, sejam eles atividades de leitura ou de escrita. Em todas elas, é preciso que se considere essas formações imaginárias. Na atividade de escrita, por exemplo, temos a presença de um autor que atribui a si um lugar social que lhe possibilita escrever o que escreve, do modo que escreve, voltando-se para um leitor potencial presente em seu imaginário e que possui características (sociais, históricas e ideológicas) que lhe colocam na condição de receptor da mensagem. Assim, quando analisamos um texto sob o enfoque da AD, o que temos é o autor que, interpelado por todas essas questões, escreve para um leitor imaginado, que aparece inscrito na materialidade discursiva.

Pode-se, por fim, reiterar que o discurso, sob a égide da AD, não é um conjunto de textos, mas uma prática, e como tal, ele é constituído por ideologias que o tempo todo interpelam os sujeitos. Não há no discurso uma unicidade de sentidos. Como vimos, na AD os sujeitos são considerados em suas posições socio-ideológicas, constituindo-se como parte do dizer e dos sentidos, assim como são únicos os sujeitos, também os sentidos são tomados como únicos e irrepetíveis. Para Orlandi, “a especificidade da Análise do Discurso está em que o objeto acerca do qual ela produz seus resultados não é um objeto só linguístico mas um objeto sócio histórico onde o linguístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 2001, p. 87). O linguístico é, desse modo, apenas uma das vertentes contempladas, para além dele, muitos outros aspectos são considerados, leva-se em conta não o produto final, isto é, os discursos prontos e estabelecidos, mas o processo, o percurso que é percorrido até a concretização desses discursos, estes nunca estão fechados ou acabados, eles são unidades abertas, constituem apenas um conjunto de formulação entre tantas outras possíveis, estabelecidos num movimento contínuo entre unidade e dispersão, entre paráfrases e polissemias, conceitos que veremos detalhadamente mais adiante.

1.2 As condições de produção

O conceito de Condições de Produção (CP) foi definido nos trabalhos de Pêcheux que utilizou algumas teorias e conceitos já existentes para formulá-lo e contrapô-lo ao que existia até então acerca dos processos envolvidos na formulação e interpretação dos discursos. Dentre esses conceitos, citamos inicialmente o que Saussure denominou de ‘instituição’. Partindo dele, Pêcheux ressalta o fosso existente entre seus posicionamentos acerca de língua e discurso e aquilo que o Curso de Linguística Geral atestava. Para Pêcheux, o grande problema do conceito saussuriano foi ter negligenciado as questões sociais inerentes às instituições que abordou e o modo como estas incidem nos discursos. Com tal postura, “Saussure nos parece afetado pela necessária ilusão do não sociológico, que consiste em considerar as instituições em geral como funções com finalidade explícita. Isso não deixa de ter consequências para a teoria dos processos discursivos” (PÊCHEUX, 2014, p. 75).

Outro conceito utilizado por Pêcheux para balizar a noção de condições de produção é o de enunciados performativos. Para ele, ao tomar o enunciado performativo como uma forma de a linguagem ser compreendida enquanto ação, Austin já esboça uma tentativa de contemplar em seus estudos essa exterioridade que corrobora com os sentidos do que é dito, isto é, “a relação necessária entre um discurso e seu lugar em um mecanismo institucional extralinguístico” (PÊCHEUX, 2014, p. 76), ou “relações de forças”, “situadas num certo lugar no interior de uma formação social dada” (PÊCHEUX, 2014, p. 76), que mais tarde Pêcheux denominaria de ‘condições de produção’.

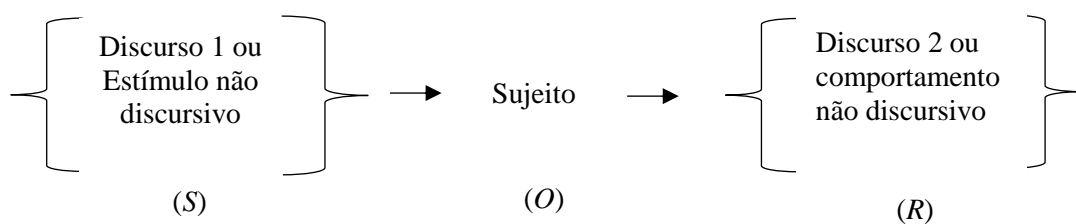
Por fim, como pertencente ao conjunto dos conceitos que procuraram de algum modo trazer uma “descrição extrínseca do comportamento linguístico”, Pêcheux ressalta dois esquemas que “ainda dominavam largamente o pensamento” (PÊCHEUX, 2014, p. 79) dos estudiosos da época: o reacional e o informacional. O “esquema “reacional”, derivado das teorias psicofísicas (esquema estímulo-resposta)”, que postulava que o fundamento da linguagem estaria não na comunicação, mas no sistema nervoso que é sua origem; e o esquema informacional que fora proposto por Roman Jakobson e derivava-se das teorias sociológicas e psicossociológicas da comunicação (esquema “emissor – mensagem – receptor)” (PÊCHEUX, 2014, p. 79), que postulava que o processo comunicativo poderia ser sintetizado por meio da interação entre esses elementos, eles seriam o eixo de construção de toda e qualquer mensagem linguística.

Jakobson foi um linguista Russo que teve suas ideias difundidas a partir do Círculo Linguístico de Praga, grupo que este autor ajudou a fundar. Dedicou-se a ao estudo de temáticas

variadas dentro da Linguística, da qual destacamos as famosas ‘Funções da Linguagem’ e também a teoria do sistema de comunicação. Com essas pesquisas, Jakobson buscava compreender a finalidade com que a língua é utilizada, explicitando sua função no processo comunicativo, para isso, propôs “uma análise da comunicação olhando para sua estrutura, seus processos” (SANTÉE; TEMER, 2011, p. 79). Ao apresentar os fatores constitutivos da comunicação verbal, Jakobson atesta que “qualquer ato de fala envolve uma mensagem e quatro elementos que lhe são conexos: o emissor, o receptor, o tema (*topic*) da mensagem e o código utilizado” (JAKOBSON, 2008, p. 19). Todos esses fatores são envolvidos por um contexto que lhes perpassa, ao qual ele denominou de referente.

Dentre as muitas teorias que se dispuseram a abordar as questões relativas à atividade da linguagem em um processo comunicativo, a de Jakobson teve o diferencial de ilustrar por meio de um esquema esse processo, colocando em cena os protagonistas do discurso, considerando nele fatores extra-linguísticos, como é o caso do referente. Essas particularidades do esquema informacional de Jakobson levaram Pêcheux a focar mais detalhadamente na teoria desse autor a fim de mostrar sua relevância, evidenciar suas brechas e, a partir delas, estruturar o conceito de CP.

As ideias de Jakobson foram representadas por Pêcheux em seu livro *Análise Automática do Discurso (AAD)* (2014, p. 79), conforme mostra a ilustração abaixo. Nela, (S) representa o produtor ou emissor, e o (R) ilustra a figura do destinatário ou receptor no transcurso da comunicação:



Conforme é possível ver no esquema, para Pêcheux, a grande lacuna dos conceitos de Jakobson foi ter anulado a figura do produtor e do destinatário no processo discursivo. Para ele, essa anulação é aceitável apenas quando o estímulo é meramente físico e a resposta orgânica (como em uma troca não verbal ou em uma variação de resposta) em que “o experimentador é apenas o construtor de uma montagem que funciona independentemente dele” (PÊCHEUX, 2014, p. 80), o mesmo, porém, não pode ocorrer quando se trata de uma experiência embasada no comportamento verbal, pois, nesse caso, “o experimentador é *parte da montagem*, qualquer

que seja a modalidade de sua presença, física ou não. O estímulo só é estímulo em referência à situação de “comunicação verbal” na qual se sela o pacto provisório entre o experimentador e seu objeto” (PÊCHEUX, 2014, p. 80). Assim, a comunicação verbal depende dessa situação externa que lhe atravessa para conduzir os sujeitos na construção dos sentidos.

O que temos envolvido numa situação comunicativa não é meramente uma transmissão/troca de informações entre sujeitos A e B, mas um efeito de sentido estruturado a partir destes. “A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. Eles designam lugares determinados na estrutura de uma formação social. Esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (PÊCHEUX, 2014, p. 82).

Perceptivelmente, Pêcheux trata da comunicação a partir de aspectos bem mais profundos que os tomados por Jakobson em seu esquema. A comunicação, vista pela ótica pecheutiana, não fica restrita às figuras físicas e palpáveis do emissor e do receptor, mas se fundamenta num jogo de imagens ou lugares que o destinador e o destinatário atribuem a si e ao outro durante o processo discursivo (PÊCHEUX, 2014). Essas formulações são obtidas por meio de sentenças e expressões com as quais se visualiza o imaginário das CP.

O contexto, para Pêcheux, ao contrário do que é mostrado por Jakobson, não se limita à simples consideração de acontecimentos se dando no em torno do ato comunicativo, ele abrange fatores socio-históricos e ideológicos, indo muito além do que se consegue perceber durante o processo comunicativo, englobando questões que o sujeito é desconhecedor, que ele sequer se dar conta, mas que influenciam e determinam o seu dizer.

Ao utilizar o esquema jakobsiano, Pêcheux procura demonstrar que, ao contrário do que esse autor postulou, nos elementos de comunicação, a pura identificação do (E) emissor com o (R) receptor não dá conta de elucidar plenamente o sentido do que é dito, isso porque todo dito resulta de uma conexão com um já dito e com os aspectos históricos, ideológicos e sociais que o permeiam. Quando passamos a considerar os discursos produzidos sob essas condições, percebemos que o sentido é erigido a partir de vários fatores, por isso é que cada discurso é único, porque são únicas as suas condições de produção. Pode-se, pois, dizer que “ao pensar a língua na relação à exterioridade, estamos caminhando em uma busca que concebe o discurso em abertura com o simbólico, constituindo em uma rede formada por um processo cultural, histórico e político de produção” (MEDEIROS, 2008, p. 51).

Por conseguinte, cada discurso deve ser definido como uma atividade estruturante que se comporta de maneira específica, “por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 1987, p. 197). Este se estrutura a partir

de formações imaginárias e volta-se não para um falante em si, mas para a posição que esse falante ocupa no discurso, definida por meio de regras de projeção (ORLANDI, 1987).

Sob essa ótica, todo dizer é configurado, isto é, se refere a um tipo discursivo, e é olhando para o tipo de discurso que conseguimos antever as condições de produção que o atravessam. Tudo o que se diz advém de uma CP, que se caracteriza como um “conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em “circunstâncias” dadas” (PÊCHEUX, 2014, p. 74). Assim, o “estudo dos processos discursivos supõe duas ordens de pesquisas: o estudo das variações específicas (semânticas, retóricas e pragmáticas), e o estudo das ligações entre as “circunstâncias” de um discurso e seu processo de produção” (PÊCHEUX, 2014, p. 74-75).

São as condições de produção que permitem ao analista ir além em sua análise, elas são constitutivas do ato discursivo, é, pois, considerando as CP que podemos dizer que estes são sempre incompletos, inacabados, isto porque a sua constituição como tal, está diretamente ligada à relação com outros discursos que moldam seus sentidos.

Por meio das CP é que conseguimos, numa análise com o livro didático, por exemplo, perceber o que condiciona o que se diz, para que se diz, como se diz e aonde se diz. Assim, “é impossível analisar um discurso como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis” (PÊCHEUX, 2014, p. 79). Vale ressaltar, no entanto, que ao analista é impossível prevê e delimitar quantos e quais são estes discursos possíveis, pois “esta origem, a rigor *impensável, suporia uma recorrência infinita*” (PÊCHEUX, 2014, p. 87). Desse modo, todo discurso é, por natureza, uma sequência incompleta, sem delimitação aparente e com uma estreita relação com fatores externos. É, pois:

A incompletude do discurso e do sujeito que possibilita a atribuição de sentidos. Ao pensar a língua na relação à exterioridade, estamos caminhando em uma busca que concebe o discurso em abertura com o simbólico, constituído em uma rede formada por um processo cultural, histórico e político de produção (MEDEIROS, 2008, p. 51).

O processo enunciativo de cada discurso se molda às características individuais de cada sujeito e de cada CP, por isso, as condições de produção se caracterizam por uma inerente heterogeneidade e instabilidade, “lugar onde se opera uma psicologização espontânea das determinações históricas do discurso” (COURTINE, 2014, p. 51).

Sintetizando, as condições de produção resultam da interação entre os sujeitos, da situação e da memória. Nas CP temos envolvidas as circunstâncias de enunciação, ou o contexto

imediatos dos discursos se dando, e a inclusão do contexto socio-histórico e ideológico, ou o contexto amplo. É a partir desse jogo de atuações que a AD analisa os dizeres, não apenas como “mensagens a serem decodificadas”, mas como “efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas” (ORLANDI, 2003, p. 30), e é seguindo o rastro desses aspectos exteriores que se tem acesso às condições de produção de um discurso.

Olhar para estas condições requer considerar a língua em seu funcionamento, o que exige que se olhe para sua exterioridade. Deste modo, numa pesquisa como a nossa que tem como *corpus* livros didáticos, é essencial que se considerem esses fatores a fim de que se compreenda os discursos adotados nestes manuais; que se compreenda por que o autor diz o que diz da forma que diz. É olhando para esse viés externo que conseguimos compreender as posturas adotadas, a linguagem utilizada, os exercícios e os gêneros escolhidos para compor o LD. Nenhum desses detalhes se dá ao acaso, há motivações que os determinam, estando estas inscritas nas condições em que o artefato livro é produzido.

Ao propormo-nos fazer reflexões acerca de uma atividade tão complexa quanto a leitura, tomando por base o livro didático e considerando seus sujeitos leitores (aluno e professor), inevitavelmente chegamos, por meio da materialidade discursiva, às formulações anteriores a esse processo e que produzem nela efeitos específicos. Assim chegamos ao interdiscurso, que se configura como todo o já dito que sustenta os dizeres, e à memória discursiva, que serve de base para a construção do discurso a partir do que já foi falado. A existência desses fenômenos nos permite dizer que um discurso nunca é autônomo, ele sempre remete a outros já existentes. Nesse jogo conceitual, o interdiscurso estabelece relação direta com a memória que incorpora-se e impregna-se dos pré-construídos anteriores ao dizer e com as formações discursivas que “autorizam” o que pode e não pode ser dito. Uma formação discursiva sempre se forma a partir de outra, por isso, para a análise do discurso, é a FD que materializa a ideologia, estabelecendo o assujeitamento ideológico. Na seção a seguir, fazemos uma explanação acerca desses conceitos, mostrando o modo como eles se relacionam e delineiam o processo discursivo.

1.3 Memória, interdiscurso e formação discursiva

Conforme já enfatizamos, nos discursos, os sentidos emergem a partir de uma série de fatores e acontecimentos que extrapolam o limite do linguístico e do dizível. Dentre esses fatores é importante ressaltar a memória, o interdiscurso e a formação discursiva, que passaremos a tratar nesta seção. Iniciemos pela memória discursiva que merece atenção especial

por balizar os demais processos citados, é ela quem “torna possível todo dizer, que está na base do dizível” (ORLANDI, 2003, p. 31).

Como sujeitos sociais que somos, ao proferir um discurso, ainda que de forma inconsciente, recorreremos a aspectos ideológicos, sociais e históricos. Em Pêcheux, a memória se afasta de um viés psicologista, ligado à memória individual dos sujeitos, ela, ao contrário, resulta do entrecruzamento entre memória mítica e memória social (PÊCHEUX, 1999). É por esse aspecto intrinsecamente social que a memória produz as condições necessárias para a concretização dos discursos, permitindo seu funcionamento e interpretabilidade; nela se tem a existência histórica do enunciado que, transformado em práticas discursivas, são regulados por aparelhos ideológicos.

Falar de memória em AD implica estabelecer a dissociação entre a memória, considerada enquanto traço cognitivo, e a memória discursiva, que, vale ressaltar, não representa uma mera lembrança, aquilo que é ou deve ser lembrado, mas é, antes de tudo, da ordem do ideológico, ela funda o discurso a partir de retomadas. Conforme vimos, cada discurso se ergue a partir de fatores extra-linguísticos como os aspectos sociais, históricos e ideológicos, ele se forma a partir de outros discursos pré-existes que, ao serem retomados e repetidos, são regularizados, atualizados a partir de uma memória social determinada historicamente. A memória seria aquilo que restabelece os implícitos, os não-ditos presentes em toda prática discursiva, é então um espaço de retomadas de discursos anteriores. Ela funciona como balizadora do embate entre forças ideológicas que objetivam restabelecer os implícitos e as forças antagônicas que lutam para desestabilizar os já ditos. Isso é feito por meio do que Pêcheux denominou de *paráfrase*¹ (ORLANDI 2003).

Pêcheux, ao conceituar ‘memória’, afirma que:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p.52).

Todo acontecimento tem seus implícitos, e é a partir deles que a memória é ativada. Tais implícitos são desregulados pela memória que caracteriza-se como “um espaço móvel de

¹ Paráfrase, para a Análise de Discurso é entendida como “a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição (ORLANDI, 2003, p. 38). “É o retorno aos mesmos espaços do dizer” (SILVA; SILVA; BRESSANIN, 2017, p. 239).

divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização” (PÊCHEUX, 1999, p. 56). Ela se forma a partir de uma ativação entre fatos passados (experienciados e não experienciados) e fatos presentes (conscientes e não-conscientes); o passado pode até ecoar na memória, mas é pelos acontecimentos ‘presentes’ que ela ganha significação. “O passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto. A memória se situaria numa oscilação entre o histórico e o linguístico” (ACHARD, 1999, p. 13. 16).

Para Pêcheux, em cada ato comunicativo há um embate entre a memória e o acontecimento discursivo. De um lado se busca restabelecer e estabilizar os implícitos, e de outro, se busca desregular e desestabilizar os “já ditos”. Esse processo se dá da seguinte forma: em determinadas conjunturas discursivas há um afastamento entre a palavra e a memória, que ao se desconstruir, dobra-se em paráfrases, isto é, a partir da discursiva, inicia-se o jogo da metáfora que abre possibilidade para articulação discursiva. Assim, é distanciando-se da palavra materializada e estabilizada que a AD estabelece suas reflexões e análises. O que interessa ao analista são os efeitos de sentidos que emergem dessa materialidade, de todo esse jogo de atuação entre memória, paráfrases, metáforas, etc. Isso porque as informações de que o analista necessita para compreender “como um objeto simbólico produz sentidos ou como ele está investido de significância para os sujeitos” (ORLANDI, 2003, p. 26), não são transparentes, mas opacas.

A memória, vista sob esse viés, “não pode ser concebida como uma esfera plana, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de reservatório” (PÊCHEUX, 1999, p. 52), ela é plástica, se fundamenta na repetição, nos deslocamentos, por isso se refaz, se reinventa e se reconstrói.

Nesse processo de constituição da memória discursiva, um outro aspecto também assume grande relevância, trata-se do implícito que assume papel fundamental quando queremos compreender como os discursos significam. O implícito, nessa perspectiva, estaria na “base de um imaginário que o representa como memorizado” (ACHARD, 1999, p. 13). Cada discurso resultaria de um processo de reconstrução feita de discursos outros inseridos nos enunciados por meio de retomadas instauradas a partir de paráfrases. Tais implícitos são imateriais, “jamais podemos provar ou supor que ele tenha existido em algum lugar como discurso autônomo” (ACHARD, 1999, p. 13).

Os implícitos, estariam “ausentes por presença” (PÊCHEUX, 1999), mas disponíveis na memória, não “como em um fundo de gaveta, um registro do oculto” (PÊCHEUX, 1999, p. 52), mas sob a forma de repetição, “sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de

paráfrases” (PÊCHEUX, 1999, p. 52). Estas permitem o efeito da regularização discursiva, que também não é fixa ou estabilizada, ela “está sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo que vem perturbar a memória” (PÊCHEUX, 1999, p. 52). Assim, os sentidos podem sempre tornarem-se outros, modificarem-se a partir de redes discursivas de formulações ou reformulações, metáforas que trazem por outros termos um mesmo sentido. Mesmo quando regularizados, os acontecimentos associam-se a regularizações anteriores que desregulam os implícitos. “Haveria, assim, sempre um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento” (PÊCHEUX, 1999, p. 53). Assim, a memória resulta de constante relação com os sentidos dos acontecimentos guardados na formação discursiva, e os sentidos dos acontecimentos se dando no presente, situados sócio-historicamente.

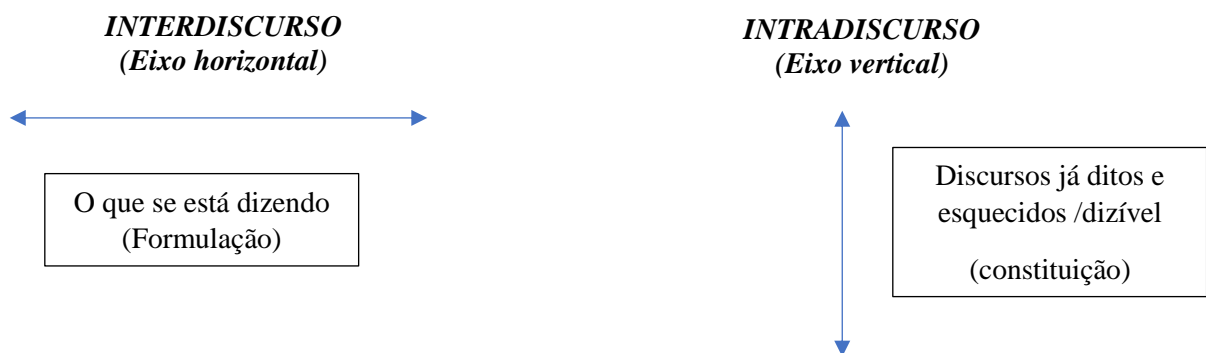
Há, portanto, em todo processo discursivo, uma constante retomada de dizeres. Vale ressaltar que quando se afirma isso não se está querendo dizer que o sujeito relembra discursos já ditos e os repete palavra por palavra, mas se está afirmando que a estrutura utilizada em algum dizer é retomada, ressignificada pelo sujeito durante seu discurso, num constante vai-e-vem. Desse jogo de atuação entre implícitos e paráfrases, resulta a recorrência dos enunciados que se formam como um desdobramento ‘do mesmo’, uma divisão que se abre a outras possibilidades de articulação discursiva, ao que se chama na AD de metáforas, “uma espécie de repetição vertical em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase” (PÊCHEUX, 1999, p. 53).

Entra nessa constituição, os enunciados que foram ditos por alguém, em algum lugar, mas também os enunciados silenciados, que não chegaram a ser proferidos. É, pois, na opacidade daquilo que não é dito que se operam os deslocamentos e as transformações nas redes da memória. Ao se inscrever na memória, os acontecimentos são passíveis a escapar à inscrição, chegando a não se inscrever, e serem absorvidos na memória como se não tivessem ocorrido (PÊCHEUX, 1999). Disso decorre os silenciamentos no discurso que se instauram na memória. Pode-se, pois, dizer que a memória é feita de “esquecimentos, de silêncios, de sentidos não ditos” (ORLANDI, 1999, p. 59). Nesse contexto, “falar é esquecer. Esquecer para que surjam novos sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 61-62). Esse esquecimento a que todo sujeito está suscetível evidencia o papel da memória na produção do discurso, tendo em vista que só esquecemos o que está, esteve ou estará lá (ORLANDI, 2003). Assim, nas construções discursivas, diz-se “pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito” e repete-se “incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito” (FOUCAULT, 1996, p. 25).

Essa relação ao que é dito, retomado e esquecido, nos aproxima do conceito de interdiscurso que possui estreita relação com a memória discursiva e que pode ser definido como “um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2003, p. 33). O interdiscurso seria “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Ele “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2003, p. 31).

Courtine (1999), ao tratar dos enunciados de uma língua e mostrar como eles se relacionam, estabeleceu a diferença entre o nível da enunciação e o nível do enunciado. O primeiro se referiria ao nível da materialização do discurso em enunciados, feita por um “sujeito enunciator, em uma situação de enunciação dada” (COURTINE, 1999, p. 18), o segundo, estaria no nível do enunciado, seria o lugar do interdiscurso, que forneceria as “formulações constitutivas de uma relação imaginária no momento da enunciação com o domínio da memória” (COURTINE, 1999, p. 20).

Por meio desses conceitos, coloca-se em evidência o processo de formulação de sentidos que resultam da relação intra e interdiscurso, isto é, do liame entre o que é dito, o que se está dizendo e o dizível. Numa representação estruturada para essa formulação, temos:



Assim, o discurso seria o resultado da confluência entre os eixos da constituição e da formulação, desse entroncamento resultariam os sentidos. Esses eixos sintetizam como os discursos se constituem e se formam, derivando de processos que lhes perpassam e que a eles são inerentes: o interdiscurso, o intradiscurso e as formações discursivas (FD).

O eixo vertical ou eixo do interdiscurso se formaria a partir de uma rede de formulações que derivam de outras; nesse eixo, os enunciados são desnivelados, desestabilizados. Já no eixo horizontal ou eixo do intradiscurso, ocorreria o nivelamento e a regularização dos enunciados, é onde o discurso é linearizado, colocado em uma superfície plana e única de enunciados

articulados, ocorrendo, pois, uma sequenciação do saber (COURTINE, 1982). Nesses eixos, “a constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória)” (ORLANDI, 2003, p. 33).

Há, pois, no interdiscurso, uma sincronização constante entre o pré-construído e as articulações que aparecem determinando o sujeito. O pré-construído “designaria o “sempre já-ai” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu sentido sob a forma da universalidade (o mundo das coisas), ao passo que a articulação constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ele representa no interdiscurso aquilo que determina a dominação forma-sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 164), ou seja, a dominação ou o assujeitamento de todo sujeito frente à estrutura discursiva. Nela o sujeito tem apenas a ilusão de autonomia, quando, na verdade, ele não é dono do seu dizer.

O interdiscurso se estrutura como a instância da formação, da repetição e da transformação dos elementos contidos numa formação discursiva, ele é resultante de um

Processo e reconfiguração incessante do qual o saber de uma formação discursiva é conduzida em função de posições ideológicas que essa formação discursiva representa em uma conjuntura determinada. A incorporação de elementos pré- construídos produzidos no exterior dele mesmo, a produzir a redefinição e o retorno; a suscitar igualmente o retorno dos próprios elementos, a organizar a repetição, mas também em provocar eventualmente a rasura, o esquecimento, ou mesmo a negação (COURTINE, 1982, p. 250 – tradução nossa)².

Em todo esse jogo entre eixos horizontais e verticais, o interdiscurso “seleciona” o que é relevante para a discursividade (ORLANDI, 2003), por meio dele tem-se a especificação do acontecimento histórico, passível de se inscrever na memória (PÊCHEUX, 1999). É, pois, no interdiscurso que as palavras passam a fazer sentido, nele, o sujeito escuta as vozes outras que ele traz na memória, as palavras passam a significar nas palavras do sujeito.

Conforme já enfatizado, “as palavras não significam em si, elas significam porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta” (ORLANDI, 2001, p. 86). Esses discursos feitos por outros sujeitos são apagados na memória, onde entram no anonimato, no interdiscurso de onde eles emergem, tomam forma, se transfiguram naquilo que Courtine vai denominar “a voz sem nome” (COURTINE, 1982).

² Processus de reconfiguration incessante dans lequel le savoir d’une FD est conduit, em fonction des positions idéologiques que cette FD représente dans une conjuncture déterminée, à incorporer des éléments préconstruits produits à l’extérieur de lui-même, à en produire la redéfinition ou le retournement; à susciter également le rappel de ses propres éléments, à en organiser la répétition, mais aussi à en provoquer éventuellement l’effacement, l’oubli ou même la dénégation.

Os sentidos, sob a perspectiva da AD, estão além das palavras, eles não existem em si, mas são determinados, moldados pelas posições ideológicas dos sujeitos. São as posições ideológicas de cada falante que irão moldar o sentido (ORLANDI, 2003). Nesse processo as formações discursivas têm grande importância pois elas que permitem a compreensão da produção dos sentidos, graças a elas, o analista do discurso consegue estabelecer as regularidades do funcionamento discursivo (ORLANDI, 2003). “Chamaremos, então, de formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 16).

Assim, é no interior de cada FD que as palavras ganham sentido, que o sujeito é interpelado em seus discursos a fim de representar pela linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes. Do mesmo modo que são múltiplos os sentidos dos discursos, são também múltiplas as formações discursivas da qual eles derivam. Essa caracterização das FD reforça aquilo que a AD atesta sobrejuntamente acerca dos sentidos, a de que a palavra não tem um sentido cristalizado ou sedimentado *a priori*, este delineia-se no discurso se dando, se inter-relaciona com discursos outros como os ditos, os não ditos, esquecidos e silenciados, no interior de cada FD. O sentido vai se moldando “nas relações que as palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma função discursiva” (PÊCHEUX, 1995, p. 161). “Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2003, p. 43).

A FD é, pois, “a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido (PÊCHEUX, 1995, p. 161). A partir desse conceito, o processo discursivo passa a ser tomado como designativo de relações de substituições, paráfrases, sinonímias e metáforas que se dão em uma FD dada, sendo os sentidos determinados ideologicamente.

De acordo com Orlandi (2003), as FD podem ser caracterizadas como “regionalizações do interdiscurso”. Este, disponibilizaria os dizeres que seriam moldados, articulados pelas relações constituídas nas FD. Também é importante que se deixe claro que as FD não são depósitos ou “blocos homogêneos funcionando automaticamente”, “elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações” (ORLANDI, 2003, p. 44).

Todo esse ‘trajeto’ de dizeres e de sentidos feitos nas FD nos leva ao que na AD vai-se denominar ‘metáfora’. Esta se distancia do seu conceito mais usual pertencente às figuras de linguagem, refere-se à tomada de uma palavra por outra, à substituição de um significante por

outro. Essas substituições não se dão de modo inconscientes, são conduzidas pelas FD que permitem que os sentidos se desloquem, produzam outras significações, outros efeitos. Está, pois, ligada à heterogeneidade dos sentidos, ao fato de a palavra não deter sentidos fixos ou sedimentados.

O sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metáfora), que elementos significantes passam a se confrontar de modo que se revestem de um sentido (ORLANDI, 2003, p. 44).

Nessa teia de dizeres, os sentidos emergem dos efeitos de substituição, paráfrases e metáforas, próprios do ato discursivo, nas formações discursivas. Assim, uma mesma palavra pode assumir sentidos diferentes, e palavras diferentes podem assumir sentidos semelhantes entre si, isso ocorre porque o que irá determinar esses sentidos são as FD. “Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1995, p. 163). Esse complexo com dominante a que Pêcheux se refere é o interdiscurso que, como vimos, se estabelece por meio de processos de desnivelamentos e desestabilizações. O papel de toda FD seria o de “dissimular na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso” (PÊCHEUX, 1995, p. 163).

Como vimos, o processo discursivo e sua constituição de sentidos é resultante da interação de vários processos que se estruturam, interagem e se organizam de modo a resultar nos sentidos enunciativos. Os três conceitos aqui mostrados: memória discursiva, intra e interdiscurso e formação discursiva, são afetados por outros fatores como a ideologia, e, em uma relação de interação e interdependência, resultam nos dizeres e nos sentidos que deles decorrem. Sintetizando esse processo interativo, temos que:

Os objetos que chamamos “enunciados”, na formação dos quais se constitui o saber próprio a uma FD, existem no tempo longo de uma memória, ao passo que as formulações são tomadas no tempo curto da atualidade de enunciação. É então, exatamente, a relação entre interdiscurso e intradiscurso que se representa nesse efeito discursivo, por ocasião do qual uma formulação-origem retorna na atualidade de uma conjuntura discursiva como efeito de memória (COURTINE, 2014, p. 106).

Há, pois, durante o ato discursivo, constantes retomadas, idas e vindas entre esses fenômenos. Os sentidos resultariam desse jogo que inclui questões linguísticas e extralinguísticas, que se perfazem por atividades conscientes e inconscientes, e que tem como portavoz o sujeito que, acreditando comandar e ser a origem do seu dizer, se configura nesse processo como um indivíduo assujeitado, interpelado por inúmeras questões ideológicas.

1.4 A atividade da leitura sob o viés da AD pecheutiana

Conforme vimos, a língua e seu uso não é transparente, mas opaca, sendo o dizível instável e, em muitos casos, inacessível. Essa é uma característica marcante dos fenômenos estudados pela AD, nela se trabalha o tempo todo com o invisível, com aquilo que não se vê claramente, que não está exposto mas que está lá, e que o analista pode antever a partir de um olhar crítico e atento. Essa opacidade também caracteriza a atividade de leitura que é, nessa perspectiva, uma produção incompleta e intervalar, que prevê necessariamente a participação do leitor e sua posição no discurso.

Quando nos empenhamos em falar do leitor, queremos mostrar formações imaginárias que permitem a construção dessa noção. Nosso objetivo como analista não é pois o de descrever o leitor real, mas sim os efeitos produzidos porque ele existe. Queremos descrever a “posição” discursiva do leitor em determinadas conjunturas. Um espaço de caracterizações do sujeito-leitor, compreendido pelas formações discursivas em que os indivíduos são apresentados nas suas diversas relações com a escrita, com os textos, com a produção do saber (NUNES, 1994, p. 41).

Pensa-se no leitor como alguém que tem sua história de leitura, que apresenta determinadas relações com os textos e com os sentidos que dele emerge, bem como com as condições de produção que norteiam essa atividade em épocas determinadas; essa abordagem também nos leva a considerar o autor na forma como ele concebe esse leitor no momento da escrita. É, pois, pensando nesse leitor projetado, imaginado pelo autor no momento da escrita de um texto que o analista do discurso faz indagações como: quem é o sujeito-leitor produzido neste texto? Como ele é concebido? E, uma vez antevendo esse leitor, procura compreender como ele atribui sentidos ao texto, considerando que ele o faz a partir de suas ideologias cuja função é “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2003, p. 46).

Nessa reflexão acerca do leitor e da atividade/construção da leitura, também é importante ressaltar o lugar da compreensão, isso porque esse aspecto sofre um

redimensionamento quando tratamos da leitura na Análise do Discurso. A compreensão aqui vai muito além do nível da informação, ela extrapola os limites físicos do texto, entra nesse processo aspectos externos como a interação, a ideologia, o contexto de produção, etc., sendo a interpretação resultante desses aspectos e do conflito e do debate entre sujeitos (autor, leitor virtual, leitor real).

Esse conflito que se instancia no momento da leitura começa quando consideramos que cada texto possui um sujeito que é constituído no momento da escrita, assim, durante a leitura o interlocutor (sujeito real) encontraria o outro (leitor virtual) no texto, iniciando-se o debate entre eles (ORLANDI, 1987). A produção da leitura resulta, pois, num contínuo “jogo entre leitor real e leitor virtual (ORLANDI, 1987), podendo esta atividade ser definida como “o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado da interação, aquele em que interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto” (ORLANDI, 1987, p. 186).

Esse leitor a que denominamos virtual pode estar mais próximo ou mais distante do leitor real, dependendo dos tipos de discursos que são produzidos. Independente disso, cada texto tem já no momento de sua escrita a projeção do seu potencial leitor ou interlocutor. Essa relação se faz presente também nos discursos que permeiam nosso cotidiano, bem como nas instâncias sociais. Um bom exemplo disso é o caso do discurso pedagógico feito no espaço escolar, conforme demonstra Orlandi (1987). Segundo a autora, o discurso dentro dessas instituições tem como referência um aluno-tipo ou aluno virtual, este é projetado a partir da imagem-modelo que se tem de aluno. Por ter como meta um modelo homogêneo de conduta, conhecimento e rendimento, a escola acaba por engendrar um discurso autoritário que não considera o aluno enquanto ser único e individual. Isso tem reflexo também no trabalho com a leitura. Geralmente a escola considera o texto como uma unidade fechada em si mesma, uma estrutura organizada com começo, meio e fim. Os sentidos são vistos como algo fixado e cristalizado no texto, cabendo ao aluno a tarefa de, por meio da leitura, extrair-lo, assim, o aluno e as leituras feitas por ele devem corresponder a essas expectativas. Com o olhar voltado sempre para esse leitor ideal, a escola não abre espaço para “modificar as condições de produção de leitura do aluno para que ele chegue a se aproximar desse aluno-padrão” (ORLANDI, 1987, p. 187), esta, erroneamente, impõe e exige um modelo de aluno e interlocutor, este, por sua vez, com o intuito de se colocar nesse lugar desejado/imposto, decora, repete e imita para se aproximar daquilo que se espera dele.

Nessa problemática, os postulados teóricos da análise do discurso viabilizam a adoção de uma postura diferente. Por tomar o discurso e conseqüentemente também o texto como

produto necessariamente incompleto, a AD postula um conceito de texto em que a essência é a multiplicidade de sentidos possíveis, “assim, o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o (s) sentido (s) de um texto resulta (m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem – este intervalo – não é vazio, é o espaço determinado pelo social” (ORLANDI, 1987, p. 194), assim, todo texto é incompleto porque instaura a iteração e a intersubjetividade, sendo a leitura lugar de conflito, encontro e interação.

Essa forma de abordar a leitura diverge bastante do tratamento dado a esta atividade em outras correntes teóricas. Sabemos que muito já se pensou e escreveu sobre a leitura, tais reflexões perpassam campos teóricos distintos. De acordo com Nunes (1994), atualmente, umas das abordagens mais difundidas acerca da leitura é a cognitivista, que focaliza-a sob o viés da atividade intelectual do leitor. A autora Ângela Kleiman é um nome com bastante representatividade nesse enfoque. Segundo ela, a leitura é um ato social, fruto da interação entre dois sujeitos – autor e leitor – que nesse processo interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente instituídos (KLEIMAN, 1989). Para Kleiman, o processo de compreensão está balizado nos esforços do autor que lança mão de conhecimentos de diversas ordens: linguísticos, enciclopédicos, conhecimentos prévios, dentre outros. Assim, a leitura seria o resultado de ações de natureza metacognitiva que “pressupõe reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade” (KLEIMAN, 1989, p. 43).

É nesse ponto, segundo Nunes (1994) que a Análise do discurso se difere do cognitivismo, enquanto neste o sujeito leitor é soberano e senhor de suas ações, sendo a leitura o resultado de ações conscientes e controladas por parte do sujeito, naquela a atividade de leitura e seu processo de interpretação é resultante de conhecimentos inconscientes, muitas vezes até independentes do sujeito.

Os aspectos envolvidos e ativados durante a leitura são alheios ao conhecimento e domínio do sujeito-leitor que só se constitui como tal quando inserido dentro de uma memória social de leitura. Considerar a memória ao analisar esta atividade é importante para percebermos, por exemplo, que a leitura já foi tida como bem de poucos e bons, meio de detenção de poder. Na Idade Média ela esteve detida no espaço religioso, tomada como atividade estritamente oralizada, a leitura oral “era a norma desde os primórdios da palavra escrita” (MANGUEL, 1997, p. 59-60). Aos poucos, a leitura silenciosa foi se difundindo até se tornar usual no Ocidente, a partir do século X. Depois, já na Idade Moderna, a leitura passou a se localizar e circular sobretudo entre o espaço literário e o científico, e hoje, facilmente constatamos que temos uma leitura totalmente diferente da que era vista em períodos e

civilizações antigas; a leitura que presenciamos atualmente é mediada pelas transformações ocorridas a partir da ascensão tecnológica que inaugurou um padrão virtual.

O mercantilismo domina, nesse momento, a leitura externa: letreiros, cartazes, frases escritas no céu e assim por diante. A leitura para fins profissionais foi revolucionada por completo pelo computador pessoal. A leitura informativa agora acontece, com frequência, nas telas e equipamentos eletrônicos, bem como nas folhas impressas pelo computador. A leitura como entretenimento (ficção e não ficção) está induzindo o leitor cultural ao reino até então inimaginável do ciberespaço (FISCHER, 2006, p. 284).

No Brasil também é possível observarmos pela memória social as grandes transformações que tivemos na leitura. Merece destaque a morosidade para o início da livre circulação de livros no país, essa morosidade acentuou o fosso existente no processo de constituição do leitor brasileiro e do leitor europeu, por exemplo. Se já no século XVII, ou até mesmo antes disso, esse processo já se encontrava bem acelerado na Europa, no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, isso só se deu por volta de 1840 quando passou-se a ter o fortalecimento de uma sociedade leitora, viabilizada sobretudo pelo surgimento de “mecanismos mínimos para a produção e circulação” da leitura, tais como “tipografias, livrarias, bibliotecas” (LOJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 18).

Todos esses aspectos não podem ser desconsiderados num estudo discursivo acerca da leitura, uma vez que subjazem os traços que ao longo de nossa história vêm formando o corpo social de uma memória de leitura, aquilo que permite ao leitor brasileiro restabelecer os implícitos, os não-ditos, os estereótipos (NUNES, 1994). Nessa perspectiva, a memória funciona não como o acúmulo histórico de fatos que norteiam a atividade leitora, mas como “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1999, p. 56). Essas questões formam uma memória social e criam as condições de produção que eclodem na leitura e no leitor que temos nos dias de hoje.

Assim, tratar de leitura em AD implica considerar aspectos cruciais nesse processo como a memória social e as condições de produção que implicam levar em conta o social, o histórico e o ideológico. Esses fatores constituem as relações de forças que ligam o sujeito-leitor ao lugar social do qual diz (ORLANDI, 1987).

Vale ainda ressaltar que para a AD a leitura não é uma atividade resultante de dois momentos distintos (produção e recepção), instanciada pelo autor e pelo leitor; em oposição a muitas abordagens acerca da atividade leitora, na AD considera-se que no momento da escrita

já se instancia, se inscreve o leitor, assim, ao considerar as condições de produção no processo da leitura, postura primordial na análise discursiva, se contempla consequentemente autor e leitor. Desse modo, o texto é visto como “o lugar, o centro comum” de interação entre falante, ouvinte, autor e leitor (ORLANDI, 1987).

Aqui o texto é concebido como “unidade complexa de significação” (ORLANDI, 1987) que não é caracterizado pela soma de frases, de sentidos ou de interlocutores, em AD “o sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores, na unidade a partir da qual eles se organizam” (ORLANDI, 1987, p. 180).

Por ser delineado a partir de suas condições de produção, o texto tem sempre relação com outros textos e com as situações que lhe cercam, e é isto que lhe garante um caráter inconcluso, inacabado, conforme já ressaltamos. Por mais que, enquanto objeto teórico, o texto seja tomado como produto acabado, a análise do discurso lhe devolve essa incompletude, resgata-o do seu *status* de produto findado e lhe coloca na condição de processo que está sempre se erguendo, se delineando, se constituindo por meio da exposição de fatores externos, em um nunca acabar.

Enunciaremos a título de proposição geral que os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo, e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de “condição de produção” do discurso (PÊCHEUX, 2014, p. 78).

A consequência disso é a leitura tomada não como o mero resultado de um trabalho automático de atribuição de sentidos, o sentido aqui não vem de forma pronta e acabada, tampouco emerge única e exclusivamente da materialidade linguística, este, antes de tudo, resulta de um trabalho simbólico de construção que vai se constituindo de acordo com a posição discursiva que o sujeito-leitor ocupa na esfera social. Desse modo, a leitura se caracteriza como um:

Trabalho simbólico no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso. Há, pois, muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação (ORLANDI, 2001, p.71).

Essas muitas versões possíveis para a leitura, enfatizadas por Orlandi, resultam das condições de produção, da historicidade e das ideologias, todas constitutivas do dizer.

1.5 O sujeito e sua relação com o texto e com a linguagem

Dentro das concepções engendradas pela AD pecheutiana, a noção de sujeito merece especial atenção por diferenciar-se da noção dada comumente na linguística, onde o sujeito é tomado como fonte e origem da linguagem. No escopo da Análise do Discurso, o sujeito é constituído num contínuo jogo contraditório entre a identidade e a alteridade. Estas relações se complementam mutuamente, assim, ao marcar a identidade, este também atomiza a alteridade que lhe é constitutiva (ORLANDI, 1987). Essa relação contraditória e atomizada da concepção de sujeito emerge de dois lugares:

- a) Da ilusão do sujeito de que ele é a fonte e origem do seu dizer;
- b) Da imbricação entre formação discursiva e formação ideológica.

O sujeito acredita ser dono de seus discursos quando, na verdade, eles advêm de outros discursos ouvidos, presenciados, guardados na memória de forma consciente ou não, e das formações ideológicas que o constituem. Assim, todo sujeito é interpelado pela ideologia, sendo sua formação discursiva resultante dessa relação. O sujeito a que nos referimos não é o indivíduo considerado em si e por si mesmo, mas aquele que existe socialmente, que se apropria da linguagem enquanto ato social e que tem sua comunicação determinada pelas formações ideológicas que lhe interpelam. Sendo assim, “não trataremos o sujeito do ponto de vista de sua essência, mas pensando na sua existência como constituída pela relação com a língua e com a história onde se confrontam o simbólico e o político” (ORLANDI, 1999, p. 61).

Essas condições tiram o sujeito do centro do processo discursivo, na AD o sujeito se constitui no discurso, sendo a centralidade reservada ao discurso em si e aos deslocamentos e associações feitas no interior das formações discursivas. “Ser na linguagem é ser-se estranho, isto é, ser sujeito, em termos de discurso, é ser fora-de-si, é dividir-se” (ORLANDI, 1987, p. 188). A cada discurso que é formulado, os sujeitos e os discursos são modulados de acordo com as condições de produção e com o *para quem* se dirigem. Dessa constante modulação resulta um sujeito que “é o mesmo e diferente simultaneamente” (ORLANDI, 1987, p. 189). Podemos, pois, dizer que a “noção de sujeito não é absoluta. Não se pode afirmar nem um sujeito absolutamente dono de si, nem um sujeito totalmente determinado pelo que lhe vem de fora. O espaço da subjetividade na linguagem é tenso” (ORLANDI, 1987, p. 189).

Orlandi (1987) utiliza essa caracterização e denominação do sujeito na Análise do Discurso para estabelecer um paralelo entre as figuras do autor e do leitor, e o processo de constituição de sentidos advindos destes. Queremos também aproveitar essa comparação a fim de abordar as questões inerentes ao texto e às diferentes interpretações que se pode fazer em torno dele. Uma das grandes questões que se coloca quando se trata da leitura de um texto é a questão da interpretação. Há, por um lado, os que defendem que o leitor nunca será capaz de apreender o verdadeiro sentido de um texto, pois somente o autor detém este conhecimento, e há, por outro lado, os que acreditam que os sentidos, por serem atribuídos por sujeitos que são seres únicos e diferentes, nunca se estabilizam ou repousam numa margem de significação, porque cada leitor atribui ao texto a interpretação que lhe convém, advinda de suas vivências e conhecimentos de mundo, sendo também estas únicas e irrepetíveis como o são os sujeitos.

Diante dessas questões, acreditamos que no processo de leitura não há uma relação polarizada em que só o autor ou só o leitor seja o responsável pelo estabelecimento dos sentidos. Há, na verdade, uma relação de interação que regula as diferentes possibilidades de leitura. A leitura e suas interpretações são construídas pelo leitor, mas também pelo autor, entra também nesse processo a relação com outros textos, a influência com as condições de produção dos discursos, a memória discursiva e as ideologias tanto do autor quanto do leitor. A partir da articulação desses fatores, o leitor constrói paráfrases do texto, reproduz o que o autor quis dizer, este, por sua vez, escreve projetando um determinado leitor para seu texto. Assim, a leitura resultaria de uma interação entre leitor e autor, “o autor necessariamente constitui sua escrita na relação com o interlocutor. Esse espaço de interlocução, essa incompletude que faz parte da linguagem é fundamental para a leitura” (ORLANDI, 1987, p. 190).

É por se constituir a partir da interação desses vários fatores que os sentidos se plurificam, podem ser vários, ocorrendo muitas vezes o surgimento de sentidos que sequer foram pensados pelo autor no momento da escrita. Na leitura se tem estabelecido um sujeito que não é dono do seu dizer, que é o mesmo e outro ao mesmo tempo, pode-se, pois, equiparar a leitura ao processo discursivo, tendo em vista que na AD ela emerge da formação discursiva e da formação ideológica.

A leitura é concebida como o lugar que os interlocutores, numa formação social e na sua relação com a ideologia significam. A interação entre autor e leitor no texto está marcada por essa relação. Assim, a posição entre leitor e autor pode variar desde a maior harmonia até a maior incompatibilidade ideológica, o que vai constituir a compreensão do texto (ORLANDI, 1987, p. 191).

Nessa perspectiva, “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito” (ORLANDI, 2012a, p. 70), assim, cada texto é atravessado pelas inúmeras posições que o sujeito vai assumindo em suas diferentes formações discursivas.

Os papéis que esse sujeito assume na leitura, frente ao texto, são múltiplos e, por muito tempo, foram também bastante controversos. Do mesmo modo, também a designação do que seja o texto e o ato de interpretar passaram por diferentes fases, estas elucidam os lugares que o sujeito ocupou no processo de leitura. De acordo com Orlandi (2012a, p. 65), até o século XII, a palavra ‘texto’ significava ‘livro de evangelho’, no século XIII o texto perde esse estatuto estritamente sagrado e passa a ter um sentido mais geral, isso ocorreu devido ao grande número de textos profanos circulantes na época, sobretudo os de Aristóteles, o que fez com que a palavra ‘texto’ passasse a ser usada para “designar qualquer texto, sagrado ou profano”. A fim de estabelecer uma divisão entre o sagrado e o profano, os textos sagrados eram denominados de “autênticos” e os textos profanos recebiam a alcunha de “comentários”. Mais tarde, a expressão “autêntico” passou a ser utilizada para designar e reconhecer um texto como sendo da autoria de um autor (ORLANDI, 2012a). Seguindo essa evolução histórica, a palavra “interpretação” data da metade do século XVII, até então interpretar não era uma atividade que cabia ao sujeito leitor, interpretar era um papel que apenas o mestre podia desempenhar (*determinatio*), havia uma única interpretação e esta era imposta e fechada a qualquer variação, só bem depois é que irá surgir a palavra “intérprete” e com ela a possibilidade de uma interpretação feita por um leitor (HAROCHE, 1992).

Haroche (1992) ao abordar essas questões toma as quatro etapas do ensino de leitura utilizados durante a Idade Média (*Lectio, Quaestio, Disputatio, determinatio*) para demonstrar a mudança de estatuto do sujeito conforme seu assujeitamento às principais instituições vigentes: a religião e o Estado. De acordo com a autora, até o século XII, a pedagogia medieval se voltava exclusivamente à leitura de textos. Nela, o exercício essencial era a *lectio* (leitura enquanto mera repetição). Nesse tipo de abordagem não havia espaço para comentários, discussões e interpretações acerca de um texto, “em suma, não se procura conhecer um objeto desconhecido, pode-se apenas reconhecê-lo pela recitação ou, quando muito, anunciando-o”. (HAROCHE, 1992, p. 72). Trata-se de um método mnemônico embasado na recitação e na repetição que inseria a leitura num ritual de práticas não discursivas.

Essa realidade só irá mudar graças ao filósofo Pedro Abelardo que apontará a dialética como importante instrumento para o estudo da Teologia. Segundo ele, a dialética era essencial para a compreensão das escrituras, somente pela dialética seria possível superar as contradições

e ambiguidades presentes nos textos bíblicos. Com essas postulações, a pedagogia supera a *lectio* e passa pouco a pouco ao método da *quaestio* (pergunta enquanto sinal de humildade).

A *quaestio* trouxe modificações na relação entre o sujeito e o texto, nela o leitor passa a interferir na leitura, passa a questionar e a se interrogar diante do texto. A partir do método da *quaestio*, percebeu-se que:

Várias questões podem se colocar simultaneamente a propósito de um mesmo texto: descobre-se que várias respostas são, às vezes, possíveis, o que acarreta uma tentativa de codificação das respostas. A qualquer questão, dever-se-á fornecer “uma” resposta clara, despida de ambiguidade. Insensivelmente, chega-se à ideia de debate, de conflito, talvez, de contradição, inevitavelmente (HAROCHE, 1992, p. 74).

Se na *lectio* a prática do ensino limitava-se exclusivamente à atividade mecânica da “leitura”, e na *quaestio* ao comentário, na *disputatio* o que predominava era a prática de exercícios. Nesse método a leitura entendida como comentário ou paráfrase estrita é anulada, ganha foco a atividade de interpretação de texto. Centraliza-se a questão: qual a melhor leitura relacionada a determinado texto?

A pergunta, entretanto, se limita, inicialmente, só ao reconhecimento de uma falha do sujeito leitor ou do sujeito “autor”: porque este não pode apreender a intenção, ou a significação, ou então é incapaz de se exprimir com suficiente clareza. A pergunta nasce, também, da desigualdade de competência entre vários sujeitos autores. Qualquer que seja sua origem, a pergunta é apenas a marca de uma falha ou de uma real incompetência do sujeito. Ela não exprime nem sua independência, nem sua revolta, nem seu sentido crítico. A pergunta não revela, de fato, senão os limites, a “fraqueza” e a dependência do sujeito. (HAROCHE, 1992, p. 75.74).

Apesar de, nesse cenário, a contradição desempenhar um papel importante por auxiliar na elaboração da pergunta, ela não poderá aparecer ou persistir na resposta que a autoridade dá. Na *disputatio*, mesmo a oposição entre autores é aparente. “Essas oposições estão ligadas ao fato de que existe uma hierarquia entre os autores: autores no sentido pleno, de um lado (autores de textos autênticos), e autores de opiniões, de outro (autores de segunda-mão)” (HAROCHE, 1992, p. 75). Seja como for, a contradição ocorreria devido os limites e as falhas de cada sujeito. Caberia ao mestre resolver essas contradições por meio de outra abordagem pedagógica que surgiria em seguida, a *determinatio*.

A *determinatio* surge pelo fato de não poder haver contradições nos discursos doutrinários, assim, mesmo se houvesse respostas contraditórias a algumas questões, estas deveriam ser

sanadas pela voz do mestre que representava a autoridade. Diante de algo contraditório, o mestre, por meio da *determinatio*:

Conclui impondo “o” ponto de vista, “a” interpretação única. A pluralidade dos pontos de vista é só um momento necessário, certamente perigoso, de seu percurso: a contradição, no século XVIII, não deve em realidade senão *conceder*, reconhecer as incapacidades múltiplas e contingentes do sujeito face à Escritura do qual o mestre é o detentor legítimo (HAROCHE, 1992, p. 76).

Todas essas fases e esses métodos serviram para reforçar meramente a desigualdade e a inferioridade do sujeito frente ao texto. É possível, pois, afirmar, em consonância com Orlandi (1987), (2012a), (1999) e Haroche (1992), que tivemos ao longo da história um assujeitamento do indivíduo primeiro à religião e depois ao Estado. Temos nesse processo de assujeitamento uma transição.

Há, historicamente, uma passagem do sujeito religioso (medieval) para o jurídico (do capitalismo), em que a subordinação explícita do homem ao discurso religioso é substituída por uma subordinação menos explícita, que insiste precisamente na ideia de um sujeito livre e não determinado quanto às suas escolhas: é o sujeito de direito. A submissão a Deus dá lugar a uma crença menos visível, porque se aplica em preservar a ideia de liberdade e é mais abstrata e característica do formalismo jurídico (ORLANDI, 2012a, p. 66).

Pode-se dizer que “o poder, o Estado, o direito, coagem o sujeito, insinuam-se nele de forma discreta. Trata-se de uma forma de poder que classifica os indivíduos em categorias, identifica-os, amarra-os, aprisiona-os em sua identidade” (HAROCHE, 1992, p. 21). Retomando essas relações coercitivas que envolvem o sujeito, Haroche (1992) enfatiza o caso da gramática que é tomada na esfera social como meio de individualização do sujeito; pela imposição daquilo que se atesta ser o correto, o mais apropriado, impõe-se a clareza, a desambiguação, a perfeita legibilidade como ideal de completude que se inscreve diretamente na subjetividade. Assim, “o sujeito é, sem o saber, o lugar de coerções na gramática e na língua” (HAROCHE, 1992, p. 22).

Muitos dos funcionamentos na gramática parecem assim responder aos imperativos de um poder que, procurando fazer do homem uma entidade homogênea e transparente, faz do explícito, da exigência de dizer tudo e da “completude” as regras que contribuem para uma forma de assujeitamento paradoxal (HAROCHE, 1992, p. 23).

Nesse contexto, o sujeito seria não só cobrado a se adequar às regras vigentes nessa gramática, como também isolado, responsabilizado pelo seu dizer, pelas lacunas e falhas em seu discurso. Atrelada às coerções gramaticais, os exercícios, segundo Haroche, são os meios de levar o sujeito ao aperfeiçoamento no uso dessa gramática. No contexto escolar, “eles se transformam em técnica de adestramento para fins de poder, aperfeiçoamento autoritário dos alunos pelo professor” (HAROCHE, 1992, p. 25). As regras acerca do funcionamento discursivo impostas ao sujeito foram, pouco a pouco, levando-o a crer ser ele a fonte do seu discurso. Estas determinações, primeiro de cunho religioso e depois institucional, constituíram, segundo Haroche (1992, p.26), numa sequência de “etapas cruciais que permitiram retraçar a história do processo de autonomização do sujeito”. Ou seja, uma autonomia aparente do sujeito frente ao texto e ao conhecimento.

1.6 A interpretação e o processo de construção de sentidos

A interpretação é uma atividade definida e especificada de modo bastante plural, isto porque cada teoria a aborda sob um viés, de uma determinada maneira, de acordo com os métodos que são praticados em seu processo. A análise do Discurso, por ser uma teoria de natureza semântica, tem como principal objetivo explicar como os sentidos são produzidos na e pela materialidade discursiva, também aqui a atividade de interpretação é tomada de modo específico. Para a AD não se pode ensinar o sujeito interpretar, a interpretação se impõe, se formaliza a cada indivíduo. Ela é uma necessidade que o sujeito tem diante de um objeto simbólico. Assim, “o homem interpreta por filiação, ou seja, filiando-se a este ou aquele sentido, inscrevendo-se nesta ou naquela formação discursiva em um processo de identificação: ao fazer sentido, o sujeito se reconhece em seu gesto de interpretação” (ORLANDI, 1998, p. 19). O sujeito não pode não significar ou fazer significar, ele é induzido a dizer o que “isto” quer dizer (ORLANDI, 2001).

Cada sujeito, a fim de “fazer sentido”, entra em um determinado discurso que constitui os processos discursivos, com isso ele se filia à memória discursiva, sendo, portanto, por filiação que este processo se dá, não por aprendizagem. Após essa filiação, cada sujeito “se situa em relação aos diferentes sentidos. O gesto de interpretação já vem carregado desta filiação. Ele já tem sempre uma história” (ORLANDI, 1998, p. 20).

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos dizer que não cabe ao professor ensinar o aluno interpretar os diferentes textos, sua tarefa seria levar o aluno a compreender como um objeto teórico produz sentidos, alargando, com isso, sua capacidade interpretativa. Nessa

filiação teórica, o sentido pode sempre ser outro, portanto, não é a atividade de leitura que determinará o posicionamento do leitor frente ao texto, mas sim a observação do efeito que a alteridade produz na leitura, o modo como esta desencadeia diferentes possibilidades de interpretação. Vale ressaltar que isso não significa que qualquer interpretação seja válida, apesar de os sentidos serem sempre outros, estes têm sempre uma determinação histórica, uma memória, esses fatores irão determinar os lugares que cada objeto simbólico ocupa para cada sujeito (ORLANDI, 1998).

Nesse jogo de atuação, a leitura é tomada como um gesto, sendo o gesto de interpretação uma intervenção no real do sentido. Interpretar estaria na base do dizível, o dizer é por natureza interpretável, assim, a interpretação, segundo Orlandi (1998), é o dizer que retorna, “o dizer que se diz”.

A interpretação não emerge automaticamente da leitura, ela é o resultado de um trabalho histórico e social com suas regras de funcionamento. A escola é, muitas vezes, tomada como instituição validadora da interpretação do texto, isso deixa no aluno a ilusão da existência de um sentido sedimentado, assim, ao se fixar num sentido único e literal, priva-se o aluno de “saborear (provar) o gosto dos sentidos” (ORLANDI, 1998).

A interpretação, para a AD, está na própria base da constituição do sentido. Não há sentidos dados: estes são construídos por/através de sujeitos inscritos numa história, num processo simbólico duplamente descentrado pelo inconsciente e pela ideologia. Isto é, os sujeitos têm um papel ativo, determinante, na constituição dos sentidos, mas este processo escapa ao seu controle consciente e às suas intenções (RODRIGUEZ, 1998, p. 51).

Pensar no ato interpretativo é pensar também no papel que o sujeito tem no processo de constituição dos sentidos, e “destes com os objetos ‘nomeados’ (RODRIGUEZ, 1998, p. 47). Esse papel, vale lembrar, não é o mesmo sempre, ele se modifica e se reestrutura ao longo da história, e com ele também é modificado o estatuto da interpretação. Não há, pois, sentidos dados, acabados, cada interpretação é um fato pontual, erigido em determinado momento, sob determinada memória e ideologia, que serve para um dado momento, mas não serve para outros.

De acordo com Rodriguez (1998), na AD, o único sentido sedimentado é aquele constituído na memória, isso porque ele se apresenta como um “conjunto de evidências, de informações, de realidades conhecidas, aceitas por todos” (p. 57), o que dá a sensação de sentido naturalizado, literal, que sempre esteve ali, já dado, à disposição dos sujeitos. Pode-se dizer que não existe uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo, estas relações são da ordem do linguístico-histórico. Desse modo, interpretar é um ato social, histórico e ideológico.

Nesse processo, a ideologia é, segundo Orlandi (2003), “a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (p. 46), é um dos pontos que direciona os sentidos para o que pode e dever ser, fazendo com que eles sejam sempre ressignificados.

Todo esse processo interpretativo se dá no nível do inconsciente, o que faz com que o ato de interpretar seja apagado, gerando a ilusão de que estes sentidos (frutos da interpretação de cada sujeito) ‘são desde sempre’, nas palavras de Rodriguez (1998).

Considerando esse processo sob a égide da AD, podemos afirmar que:

Interpretar não consiste em um gesto psicológico de um indivíduo livre que age segundo suas intenções: ele deve ser sujeito, inscrito no interdiscurso, na história, para poder interpretar. Ele não é totalmente determinado, pois nessa/por essa inscrição ele pode deslocar sentidos (interpretações), significar outras coisas. É nesse jogo tenso entre o já-dito e as novas formulações, entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia que os sujeitos se constituem e que a história se reproduz e (ou) se transforma (RODRIGUEZ, 1998, p. 58).

Existe na linguagem uma contínua tensão entre o mesmo e o diferente, entre o estável e o instável, ou seja, entre paráfrases e polissemias. É graças a essa tensão que os sentidos e os sujeitos estão sempre significando de muitas e variadas maneiras. Na AD, os processos parafrásticos são aqueles que se mantêm em todo dizer, é o dizível, a memória. “A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (ORLANDI, 2003, p. 36). Assim, a paráfrase pode ser entendida como “derivações de possíveis em relação ao dado” (ACHARD, 1999, p. 16). A paráfrase e a polissemia, constituem dois eixos que sustentam o funcionamento da linguagem, frutos do movimento contínuo da significação que emana da repetição e da diferença.

Em todo dizer há sempre algo que se mantém dizível, estabilizado (processo parafrástico), essas estabilizações são acompanhadas por deslocamentos, rupturas de processos de significação (polissemia). A polissemia e a paráfrase são, pois, duas forças que trabalham continuamente no dizer, num jogo tenso entre o mesmo e o diferente.

Se toda vez que falarmos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito

e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam (ORLANDI, 2003, p. 36).

O real da língua está sempre sujeito a falhas, a rupturas, e é isso que faz com que os sentidos e os sujeitos sejam sempre outros. Como vimos, a incompletude é característica inerente à língua, nem os discursos, nem sentidos já estão prontos, eles estão sempre num contínuo movimento, sendo afetados pela história, pela ideologia, pelo jogo entre paráfrase e polissemia.

Tratar, pois, do processo interpretativo na AD, requer considerar que não há chaves interpretativas para os discursos, também não há como delimitar onde se inicia e se encerra determinado sentido. Na análise do discurso a busca pelos sentidos “não estaciona na interpretação, ela trabalha seus limites, seus mecanismos como parte dos processos de significação” (ORLANDI, 2003, p. 26). Não há uma verdade que se encobre por trás dos textos, o que há são gestos de interpretação que o sujeito deve ser capaz de compreender.

Se é verdade que não podemos definir uma gênese do processo discursivo pelo fato de ele se referir sempre a discursos outros já ditos, se situando num processo de referência infinita, por outro lado, conseguimos na análise de um texto sob o olhar da análise do discurso antever algumas de suas motivações, isto só é possível porque “no próprio texto, em sua constituição, há gestos de interpretação que mostram a ou as posições do sujeito que o produziu. Compreender significa, então, explicitar os gestos de interpretação constituídos pelo sujeito, gestos estes inscritos no texto” (ORLANDI, 2012b, p. 171). Assim, podemos dizer que não é apenas o leitor quem produz gestos de interpretação num texto, o autor também constrói seus gestos, estes são marcados ou inscritos em seu dizer.

É pelo fato de o texto ser afetado por inúmeros gestos e aspectos que o leitor nunca ler/interpreta da mesma maneira em diferentes momentos. O texto é um acontecimento a ler, é tomado na instância discursiva como um real histórico que viabiliza várias leituras, “diversos caminhos temáticos, diferentes filiações históricas, enfim, muitas possibilidades interpretativas” (NUNES, 1994, p. 34).

Essas características que subjazem o ato interpretativo nada mais são do que um reflexo da linguagem, que tem sua natureza assentada na incompletude. Incompletude não no sentido de algo que não seria inteiro, mas no sentido de algo que nunca se fecha, que está sempre em aberto. Assim, o dizer, bem como o sentido, “não têm um começo verificável”, eles estão sempre em curso” (ORLANDI, 1996, p. 36).

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (PÉCHEUX, 2014, p. 53).

Na Análise do Discurso o sentido nunca está sozinho, tampouco se produz de uma vez ou em um lugar só, ele não é um fenômeno linear. O sentido não é, ele se faz sentido em suas relações. Não há como delimitar sua gênese, seu início, ele é sempre múltiplo, passível de originar outros discursos (ORLANDI, 1998). Daí dizermos que não há um sentido novo na AD, nela, a noção de novo está ligada exclusivamente à criatividade, “falar em sentido novo significa desconhecer ou mal conhecer, no sentido ideológico do termo, os outros lugares que esse sentido pode estar sendo produzido, desconhecendo sua historicidade” (ORLANDI, 1998, p. 19).

Todas essas peculiaridades próprias do ato interpretativo evidenciam o que já vimos discutindo desde as primeiras seções desta tese, o fato de que tomar o discurso como escopo de análise requer que se faça uma imersão que em muito ultrapassa a mera superfície textual. Se de um lado a análise e descrição de uma língua, em geral, visa esmiuçar suas regras de estruturação e descrição, a análise de um discurso objetiva debruçar sobre uma sequência real única e irrepetível. Leva-se em conta muito mais do que meros aspectos linguísticos ou a mera superfície textual, nesse exercício importa olhar para a linguagem em seu funcionamento, levando-se em conta sua história, seus interlocutores, sua ideologia, suas condições de produção, situando sempre o discurso no interior de uma formação social dada (ORLANDI, 1987). É nesse jogo tenso existente em todo discurso que o sujeito constrói seus gestos de interpretação que, fundados numa ideologia, concernem sua posição frente aos discursos.

2. LIVROS DIDÁTICOS E GÊNEROS ESCOLARES

A análise do discurso é uma teoria que se ocupa basicamente dos sentidos. Interessa a ela não a língua em sua materialidade gramatical, mas as possibilidades de sentidos que emergem a partir dessa materialidade. Assim, a objetividade do texto, (seja por meio de revistas, jornais, imagens, fala) é tomada na AD como uma unidade de análise por se constituir em uma materialidade discursiva na qual questões que são caras à análise do discurso como a ideologia, a história e a memória, ganham corpo. O capítulo a seguir trará discussões acerca do livro didático, objeto que constitui nossa unidade de análise, e dos gêneros escolares.

Essa abordagem acerca do LD e dos gêneros servirá de base para que os conceitos que foram mostrados no capítulo anterior, (condições de produção, interdiscurso, formação discursiva, paráfrases, metáforas etc.), comecem a fazer sentido, sejam associados a aspectos materiais do discurso. Esses aspectos irão finalmente ser refletidos nas análises, quando mostraremos que os discursos presentes no projeto didático-autoral de cada livro analisado não emergem de um dizer individual, proferido por sujeitos livres, que de modo independente e autônomo dizem o que dizem, mas são, antes de tudo, resultado das coerções das condições de produção, do inconsciente, das formações discursivas e ideológicas. Assim, ver-se-á na prática que cada texto advém de uma cadeia, de uma superfície discursiva onde o histórico e o ideológico atuam.

2.1 Caracterização e concepções acerca dos manuais didáticos no Brasil

Os livros didáticos surgiram no Brasil entre os anos de 1960 e 1970. Antes do surgimento desses manuais, eram adotados na escola como suporte ao trabalho do professor “cartilhas e livros de leitura, nas séries iniciais, e antologias (seletas, florilégios), gramáticas e manuais de Retórica e Poética nas séries mais avançadas” (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 76). Assim, tínhamos como manuais didáticos livros com coletâneas de textos literários em prosa e em verso, de autores brasileiros e portugueses reconhecidos pelo cânone. Estes textos eram acompanhados de comentários e notas explicativas a fim de auxiliar o aluno nos estudos. Os autores desses manuais eram, em geral, profissionais de diversas áreas (médicos, engenheiros, advogados) que, conciliando seus cargos na esfera pública, dedicavam-se também ao ensino, à escrita desses manuais (BUNZEN; ROJO, 2008).

A mudança efetiva nos livros adotados no Brasil começou a ocorrer no início dos anos de 1970, época em que vivíamos sob o regime de ditadura militar. Depois das reformas

ocorridas na educação, sobretudo as promulgadas a partir da Lei 5692/71, as escolas deixaram de utilizar “uma gramática e uma coletânea de textos (seleta, antologia) e os conteúdos gramaticais e os textos literários começam a conviver em um só gênero” (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 76-77). Surge assim, os primeiros livros didáticos do país, podemos dizer que essa configuração atual dos LDP (livros didáticos de português) são o resultado da confluência de três outros gêneros: a antologia, a gramática e a aula (BUNZEN, 2005). No entanto, vale ressaltar que os atuais livros que hoje vemos chegar aos bancos escolares em muito se diferenciam dos primeiros manuais destinados ao ensino na escola. Ao longo dos anos de 1960-70, os livros sofreram grandes modificações, a iniciar pelo seu formato físico. Os livros que antes possuíam dimensões de 21x14, passaram a apresentar o padrão que hoje conhecemos, no tamanho 27x21. Também sua encadernação ganha maior qualidade, passa a ser feita por processos mecânicos e não mais manuais. Outra modificação importante foi o acréscimo de cores aos impressos. Antes, todos eram impressos em preto e branco, a partir da década de 1960 os livros passaram a apresentar cores diversas e um formato sofisticado de diagramação e recursos visuais. Com isso:

O livro didático abandona a limitação do preto-e-branco, isto é, a folha branca como espaço vazio para a chegada do texto em preto e toma cor. Nesse período, a imagem é meio de motivação para a leitura do aluno, tem como finalidade modernizar o objeto livro. Nessas circunstâncias, as ilustrações nos livros didáticos passam a conviver com os textos verbais de forma completamente diferente da usual até então. Muitas vezes substituem o texto, encurtam-no, revelam um modo de selecionar a realidade, de enquadrá-la, de dizê-la. E de induzir suas possibilidades interpretativas (BELMIRO, 2000, pp. 17-21).

Também houve modificação no número de páginas dos livros adotados. Durante o uso das antologias nacionais no ensino, os livros utilizados em sala de aula continham cerca de 600 páginas, foi somente a partir dos anos 40 que os livros de português passaram a fragmentar-se em volumes para as diferentes séries a fim de facilitar o manuseio. E, mais recentemente, vemos estes manuais ressurgirem como volume único, no entanto, de forma bem mais condensada e portátil que as antologias nacionais (SOARES, 2001).

Ainda no bojo dessas modificações por que passaram os didáticos no Brasil, citamos o tempo de vida útil desses manuais. Se pensarmos que os primeiros didáticos adotados na escola, no final do século XIX e início do século XX, também denominados de antologias, perduravam

no ensino por décadas, percebermos que o tempo de utilização dos livros na atualidade, cerca de 3 anos, é bem pequeno. Um exemplo disso é o livro *Antologia Nacional*, de Manuel de Fausto Barreto e Carlos de Laet, lançada em 1895, que perdurou no ensino de português no Brasil por exatos 74 anos (SOARES, 2001).

Um dos fatores que pode explicar a diminuição do tempo de vida útil dos didáticos são as facilidades alcançadas pelo mercado editorial no Brasil após o término da ditadura militar. A partir de 1967, todo o processo de produção e venda de livros passou a ser isento de impostos no Brasil. Também nesse período houve um estímulo à fabricação de celulose no país, acompanhada de “uma extensa renovação e significativa modernização dos equipamentos gráficos e um correspondente aumento da capacidade de produção do impresso e de sua versatilidade” (BATISTA, 2009, p. 46). Assim, as coleções são cada vez mais submetidas a revisões, com isso os títulos se diversificam e se modificam, levando o mercado consumidor a adquirir as novas edições e a abandonar as antigas.

Conhecendo um pouco mais as características e as evoluções históricas por que passaram os livros didáticos no país, indagamos: como definir esses manuais que são desde sua gênese tão heterogêneos e multifacetados?

Ressaltamos, de início, que conceituar “livro didático” é algo extremamente amplo e complexo. Isto porque delimitar uma definição para esses manuais requer considerar fatores que são muitas vezes implícitos e inerentes à sua concepção, formação e distribuição. É impossível conceituar “livro didático” sem considerar, por exemplo, fatores sociais, econômicos, mercadológicos, políticos, históricos e culturais. Poderíamos, pensando na função que esses livros exercem na sociedade contemporânea, conceituá-los como “livro ou impresso empregado pela escola para o desenvolvimento de um processo de ensino ou formação” (BATISTA, 2009, p. 41). No entanto, esse conceito se mostra ineficiente quando pensamos, por exemplo, que a escola emprega materiais outros que não o livro para o trabalho com o ensino, são exemplos disso cadernos de exercícios, livros paradidáticos, textos impressos avulsos, cartazes, etc.

Outro problema inerente a essa definição é que nem todo texto didático utilizado como objeto de ensino em sala de aula foi concebido propositadamente para esta finalidade. Não podemos perder de vista o fato de que:

Só muito recentemente a escola se firmou como a instituição por excelência dos processos de ensino. Muitos dos textos e impressos utilizados nos processos de ensino-aprendizagem não se destinavam, propositadamente, ao serem elaborados por seus autores, ao universo escolar, mas foram por esse universo apropriados. Outros foram (ou são) destinados a esse universo apenas no processo de produção do impresso, pela ação de editores e impressores. (BATISTA, 2009, pp. 65-66).

Há também aqueles textos que, embora tenham sido projetados para o ensino na escola, foram ao longo do tempo ganhando autonomia e deixando de ser textos exclusivos dessa instituição, passando a ser utilizados pelas pessoas de modo geral, extrapolando os muros do espaço escolar, este é o caso, por exemplo, das obras de referências: enciclopédias, dicionários, atlas, etc. (BATISTA, 2009).

Outro aspecto que mostra ser inadequada a designação “impressos” ao livro didático é o fato de a escola possuir muitas vezes fontes próprias de reprodução e impressão, sabemos que muitos dos textos usados no ensino vêm dessas reproduções gráficas. Há, portanto, aliado ao livro didático, uma “imprensa escolar” que também fornece material impresso aos alunos e que corroboram no processo de ensino-aprendizagem da escola.

Outro ponto frágil na denominação “impressos” para o livro didático é o fato de muitos autores defenderem a existência de livros como auxiliares da aprendizagem antes mesmo da invenção da imprensa. De acordo com Soares, o livro didático foi criado na Grécia antiga, estando sempre presente nas instâncias formais de ensino. De acordo com a autora:

Os Elementos de Geometria de Euclides, escrito em 300 a. C., circularam por mais de 20 séculos como texto escolar; livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedário, gramáticas, livros de leitura, povoaram as escolas através dos séculos ao longo da história. O livro sempre se vinculou indissociavelmente ao ensino escolar, fosse ele livro utilizado para ensinar e aprender, fosse livro propositadamente feito para ensinar e aprender (SOARES, 1996, p. 54).

Portanto, a definição “livro didático” deve levar em conta todos esses fatores a fim de não excluir desse conceito “não só materiais pedagógicos de fundamental importância como também fenômenos mais amplos que marcam a relação da escola com tecnologias de transmissão e preservação do conhecimento e da informação” (BATISTA, 2009, p. 46).

Retomando um pouco da historicidade desses manuais, vemos que o próprio adjetivo “didático” para caracterizar os livros adotados na escola é um termo bem recente. Até meados do século XX, esse material era denominado livro-texto, livro, manual escolar, etc. A utilização do termo “didático” marca um período de importantes modificações na concepção e utilização desses livros. A ampliação do acesso à escola pública no país ocasionou profundas mudanças no perfil do alunado e professorado no cenário educacional. Se antes a escola era frequentada apenas pela elite da sociedade, com a ampliação das redes de ensino, passou a compor a clientela escolar filhos de trabalhadores, desempregados, pessoas das camadas sociais mais baixas (BATISTA, 2009).

Também o perfil sociocultural do professor mudou completamente. Se antes a profissão docente conferia *status* às moças da classe média alta, agora ela é usada como um trampolim de ascensão social para os pertencentes da classe mais pobre (CLARE, 2002). Assim, a profissão de professor começa a desprestigiar-se e a perder autonomia. É para esse novo público de alunos e professores que os “novos” livros didáticos são pensados, “agora, em lugar das obras de referência como antologias, seletas e gramáticas, cria-se um novo tipo de material didático de apoio à prática docente que, propositadamente, interfere na autonomia do professorado” (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 79). Esse material facilita o trabalho do novo professor que emerge dessas mudanças apresentando não somente conteúdos, como antes, mas também exercícios, atividades didáticas, notas explicativas, respostas aos exercícios propostos, etc. O livro didático passa a ser, de acordo com Bunzen (2005), um material heterogêneo resultando da junção de seus interlocutores: os professores, os alunos, os avaliadores do Ministério e os editores.

2.1.1 Imprensa no Brasil e produção de manuais didáticos

Até 1808 inexistia uma história da imprensa no Brasil, foi somente com a mudança da Família Real para o país que essa realidade começou a mudar. Quando Dom João transferiu a administração da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, precisou instalar também tipografias para publicar seus atos e proclamações. Assim foi que, nos porões da embarcação que trazia a família Real, veio também “uma tipografia encomendada na Inglaterra por D. Rodrigues de Sousa Coutinho, futuro conde de Linhares” (MORAES, 1979, p. 99). A tipografia foi adquirida para servir à Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e Guerra de D. Rodrigues, no entanto, não havia sido usada, sendo enviada ao Brasil para a corte do Rio de Janeiro nova e ainda encaixotada. Assim, o país ganhava sua primeira tipografia, a Impressão Régia.

A Impressão Régia foi um marco para a história da formação editorial e da leitura no Brasil, por meio dela tivemos nossos primeiros impressos. Tratava-se de uma Imprensa Oficial que tinha como prioridade a impressão de atos do governo. No entanto, “nossa primeira tipografia não publicava somente legislação. Imprimia toda sorte de obras como se fosse – e na realidade não deixou de sê-lo – uma casa editora” (MORAES, 1979, p. 109). Os autores que desejassem publicar pela Impressão Régia deveriam submeter sua obra aos censores nomeados pelo governo a fim de receber a devida licença para a publicação. Existiam as publicações oficiais, de interesse do governo, e as publicações licenciadas. “O principal objetivo desse serviço para particulares era aumentar a renda do prelo” (HALLEWELL, 2012, p. 117).

A primeira publicação externa da Impressão Régia foi o livro “Observações sobre o comércio franco”, de José da Silva Lisboa. Já no primeiro ano de funcionamento dessa tipografia tivemos o lançamento de livros importantíssimos para a época, sobretudo na área da medicina e das Ciências Exatas, estes exemplares eram lançados originalmente em países da Europa como França e Portugal e eram reimpressos aqui no Brasil, começava aí a se delinear a tradição de reimpressões de livros de autores estrangeiros para usos no ensino do Brasil.

A vinda da Corte Portuguesa ao Rio motivou e propiciou a criação de uma série de estabelecimentos de ensino no país. Ainda em 1808, quando da escalada do Príncipe Regente na Bahia, fundou-se em Salvador a Escola de Cirurgia, dois anos mais tarde foi implantada na Academia Real Militar um curso de ciências exatas.

Mas não bastava criar a Academia e nomear os lentes, eram necessários livros para os alunos. Surgia no Brasil o problema do livro didático. Para resolvê-lo, a Impressão Régia, *Por Ordem de S. A. R.* publicou uma série de manuais franceses “para os alumnos”. Os alunos não ficavam portanto sem livros de textos logo no início do curso. A medida em que iam passando de ano para ano, novos livros iam sendo publicados (MORAES, 1979, p. 111).

Os livros reeditados aqui no Brasil eram bem modernos, muitos eram reimpressos pouco tempo depois de serem publicados na França. A primeira obra escrita por um brasileiro e impressa dentro do país foi o pequeno livro de Manuel Ferreira de Araújo Guimarães, “Variações dos triangulos esphericos”, publicado em 1812 para uso da Academia Real Militar. Além dos documentos do governo, também fazia parte do rol dos textos publicados pela Impressão Régia romances, jornais, folhetos de cordel, poemas, literatura infantil, livros famosos como as obras de Virgílio e Ovídio, além de, obviamente, obras literárias e os livros

didáticos. Aliás, vale ressaltar que “as obras didáticas constituíram parte considerável do catálogo da Imprensa Régia” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 126).

Por muitos anos o sistema de imprensa no Brasil ficou limitado a esse monopólio do governo, foi somente em 1821, por ocasião da Constituição imposta a D. João após a Revolução do Porto, que aboliu-se a censura e permitiu-se a abertura de outras tipografias no país. O aumento dos impressos oficiais, assim como a política de liberalização levaram aos poucos à abolição do monopólio da Imprensa Régia sobre as impressões feitas no Rio de Janeiro, de modo que, “às vésperas da independência já existiam, no Rio de Janeiro, cerca de sete estabelecimentos tipográficos” (HALLEWELL, 2012, p. 124).

Tais e tantas atividades, contudo, não obscurecem, tampouco atenuam ou compensam, o fato de ter sido tardio o aparecimento da imprensa no Brasil. No entanto, embora atrasado, o estabelecimento de prelos não é menos moderno, ao se acoplar, já na primeira hora, ao surgimento de uma indústria específica e, virtualmente bastante rendosa, a do livro didático (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 127-128).

De acordo com Hallewell (2012), a implementação da Imprensa Régia esteve desde o início focada no objetivo de auxiliar a expansão da educação pública no país, por meio dela tivemos a difusão da cultura e do conhecimento. Também vimos surgir no Brasil, junto com a inauguração da Imprensa Régia, “a discussão sobre a nacionalidade dos autores e o nacionalismo dos temas dos textos publicados. Num primeiro momento, recorreu-se a traduções para abastecer o mercado local; em seguida exigiram-se autores nativos para produzir os textos (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 128).

Mesmo após a difusão da imprensa, ainda eram precárias as condições de produção e publicação de textos didáticos, os manuais utilizados nas escolas eram quase sempre reedições de obras produzidas na Europa por autores europeus. Os primeiros livros didáticos que chegaram aos bancos escolares no Brasil, mesmo os que eram destinados aos estudos iniciais, eram meras reimpressões ou traduções de manuais já adotados em escolas estrangeiras, especificamente francesas e alemãs.

Como a corte portuguesa ao transferir seu centro administrativo para cá buscou investir na modernização e no crescimento sobretudo da educação do Brasil, passou-se a tomar como padrão aquilo que se conhecia dos outros continentes, sobretudo o europeu. Partia-se da ideia de que os métodos e manuais que deram bons resultados em outros lugares, funcionariam

também aqui. Essa exportação de ideias e de métodos educacionais estrangeiros para o Brasil marcou não só o início das políticas do livro didático como também as leis de instrução nacional. Um exemplo disso foi o Decreto das Escolas de Primeiras Letras que, em 1827 instaurou uma lei para a instrução Nacional do Império do Brasil que determinava que as escolas do país deveriam seguir o método mútuo. Esse método foi proposto a partir dos princípios pedagógicos dos ingleses Bell e Lancaster.

O “sistema Lancaster” como era também denominado, consistia em utilizar os alunos mais habilidosos e, geralmente, mais velhos como “monitores”, para ensinar os mais novos e atrasados. A lição era, primeiramente, explicada aos monitores pelo mestre, que em seguida era transmitida aos demais alunos (BITTENCOURT, 2008, p. 43).

A adoção do método mútuo parecia bastante vantajosa para os governantes, sobretudo porque era um método econômico e que solucionava o problema da falta de professores. Após muitas críticas por parte da elite e dos intelectuais, o método lancasteriano foi finalmente abolido de nossas escolas. Esse exemplo nos mostra a preocupação que existia no Brasil República em adotar na educação modelos prontos e já utilizados em outros países. Conforme ressaltamos, isso se estendeu também aos manuais didáticos. Havia uma escassez no ensino da adoção de uma literatura nacional, dava-se preferência aos livros didáticos estrangeiros e à literatura estrangeira.

Insatisfeitos com essa situação, autores e intelectuais do país reivindicavam que os livros adotados no ensino, sobretudo os de leitura, fossem produzidos no Brasil e por autores brasileiros, estes deveriam abordar aspectos e características da língua e da realidade nacional. As críticas em relação aos livros estrangeiros ganharam força e, a partir da década de 1930,

Medidas nacionalizadoras, associadas à expansão da rede de ensino e à criação de faculdade de Filosofia, propiciaram condições favoráveis ao aparecimento de autores e edições de livros didáticos em nosso país. Desde então, e sobretudo a partir dos anos 60, cresce e diversifica-se extraordinariamente a produção de livros didáticos no Brasil (SOARES, 1996, p. 57).

Após todas essas polêmicas em torno do processo de produção dos livros aqui no Brasil, determinou-se que os manuais destinados ao ensino deveriam ser produzidos em território

nacional e escritos por autores brasileiros a fim de que, nessas obras, se contemplasse as idiosincrasias e as diversidades presentes na língua portuguesa.

Em meio a tantos embates e divergências, uma coisa permanecia consensual, “a crença na força do livro escolar como peça importante na viabilização de projetos educacionais”. A obra didática era o “principal instrumento para a divulgação do ideário educacional” (BITTENCOURT, 2008), por ela eram balizadas a atuação do professor e a formação do aluno, isso garantia não só a veiculação de conteúdos como também a assimilação das prescrições do Estado para a sociedade.

2.2 O que se tem falado acerca de LDPs

Conforme vimos, o livro didático sempre esteve presente na educação brasileira. Com a expansão do ensino e da educação no Brasil, este manual se tornou peça inseparável do professor e do aluno em sala de aula, ocupando um espaço considerável no processo de ensino-aprendizagem. Porém, há entre autores e pesquisadores do livro didático muitos consensos e dissenso quando o assunto é a importância ou a utilização desse material em sala de aula.

Começamos ressaltando o posicionamento de Marisa Lajolo que considera o livro didático um instrumento de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem formal. Para ela, embora não seja a única fonte de apoio nesse processo, ou pelo menos não deveria ser, os manuais didáticos têm sido ultimamente a principal referência de leitura e de aprendizagem dos alunos da escola pública do país, eles também “podem ser decisivos para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares” (LAJOLO, 1996, p. 4).

Ainda no viés desse posicionamento, o livro didático é destinado a dois leitores, o professor e o aluno. Como livro destinado ao sujeito leitor-professor, ele deve guiar e subsidiar o docente em um processo de ensino em que o aluno é o principal beneficiado. Como livro do aluno, ele deve estabelecer um diálogo entre o que o aluno já conhece e aquilo que ele deve aprender, “pois é só na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança” (LAJOLO, 1996, p. 6).

Ota (2009) afasta-se um pouco desse pensamento que enfatiza a importância dos manuais didáticos e defende que eles são mais sedutores que eficientes, para ela, vende-se junto com o livro uma proposta muito tentadora que, se não for vista e analisada com criticidade, pode se tornar uma armadilha ao trabalho docente. A autora assevera que, ao mesmo tempo em que os livros facilitam e propiciam praticidade ao trabalho pedagógico, eles também visam atrair a atenção do interlocutor (caso especial do docente) por meios diversos, sobretudo o visual. São figuras, fotos, gráficos e uma infinidade de recursos que despertam a atenção, a

curiosidade e o vislumbamento. Esse vislumbre é muitas vezes perigoso pois pode despertar no profissional o pensamento de que o livro didático por si só possui o fundamento para o exercício pedagógico.

Ota argumenta que por trás do processo de produção, escolha e circulação dos livros didáticos na escola estão o marketing, além de interesses comerciais e mercadológicos para a venda desse produto. Nem sempre os livros mais vendidos simbolizam os mais adequados a ocuparem o espaço da sala de aula, em alguns casos a adoção de determinadas edições pode representar:

O resultado de estratégias de marketing bem montadas para a manutenção do monopólio de algumas poucas editoras, visando interferir no processo de aquisição junto às escolas: fornecimento de livros e de brindes junto aos professores, coordenadores e diretores, folhetos e catálogos de propaganda, cursos de divulgação das obras, presença dos representantes nas escolas para convencer o corpo docente na escolha de livros, além de um material visualmente cada vez mais atrativo e de encartes que facilitam o trabalho do professor e da professora, tais como respostas às questões propostas, planos de ensino e sugestão de avaliação (OTA, 2009, pp. 216-217).

A autora sintetiza a importância de que, diante desse duplo papel do LD, ora como produto de consumo, ora como manual de ensino, o professor tenha um olhar atento e crítico a fim de fazer um uso adequado desta obra.

Outros autores como Ezequiel Silva, por exemplo, vê a sistemática adoção do livro didático nas escolas mais como um problema do que como uma solução. Silva (1996) afirma que, para boa parte dos professores brasileiros, o livro didático é uma muleta insubstituível, um aparato indispensável sem o qual não se caminha cognitivamente. Nessa concepção:

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis (SILVA, 1996, p. 11).

Silva pondera que nesse jogo de atuação temos, de um lado, a perda da dignidade do professor, e, por outro, o lucro estrondoso das editoras. Essa perda de dignidade está atrelada à precária preparação desses profissionais para o exercício docente, o que os leva a depender

de um manual-muleta para determinar como devem agir para ensinar. À medida em que vimos emergir no professor uma expropriação da autonomia e das condições para o exercício do magistério, vimos também crescer de forma gigantesca a produção, a venda e o consumo de livros didáticos nas escolas do país. O resultado desse monopólio é a presença em sala de aula de um professor sem identidade, dependente, acrítico, sem voz, nem vez; um profissional que deixou de ser peça insubstituível no ensino para ceder lugar a “badulaques que, por força das circunstâncias e dos costumes, insistem em permanecer na categoria dos didáticos” (SILVA, 1996, p. 13).

Magda Soares (1996), ao contrário dos autores supracitados, critica o excessivo julgamento negativo acerca da produção, comercialização e consumo do livro didático. De acordo com ela, critica-se e apoia-se a abolição do uso do LD, alerta-se para os males que estes manuais podem acarretar ao ensino como se “se tratasse de um artefato recém-inventado, de existência ainda indefinida e perigosa, criado para oprimir e submeter o professor” (1996, p. 54). Assim, será sempre precipitado um posicionamento que não parta de uma perspectiva da sociologia e da história da educação.

Segundo Soares, ao olhar o livro didático sob essa perspectiva sócio-histórica, veremos que “o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar” (SOARES, 1996, p. 54). A existência desses manuais remete à Grécia antiga; “livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retóricas, abecedários, gramáticas, livros de leitura, povoaram as escolas através dos séculos ao longo da história” (SOARES, 1996, p. 54). A autora defende que a persistente presença do livro didático na escola, não obstante às críticas e reprovações, é explicada pela essência estrutural e de funcionamento da instituição escolar. Mesmo após todas as reformas existentes na educação e as mudanças por que ela passou, a escola não perdeu sua essência, ela continua sendo uma instituição ortodoxa e burocrática. Nela:

Ordenam-se e se hierarquizam ações e tarefas, organizam-se e distribuem-se em categorias alunos e professores, divide-se e controla-se o tempo, regula-se e avalia-se o trabalho; sobretudo, seleciona-se os saberes e as competências a serem ensinados e aprendidos. Assim, na escola, o saber para ser ensinado, aprendido, avaliado, sofre um processo de seleção, segmentação, organização em sequências progressivas, é, em síntese, didatizado, escolarizado (SOARES, 1996, p. 55).

Portanto, questionar a adoção e o uso do livro didático é contestar a própria essência da escola. A escolarização do saber e, portanto, a adoção do livro didático é inerente à política

da cultura e das práticas sociais do país. Cabe à escola apresentar a cada geração “uma versão autorizada do conhecimento e da cultura humana”, dos saberes indispensáveis de cada época, e o livro didático compila esses saberes e permite o acesso a esses bens culturais (SOARES, 1996).

Bunzen (2005) possui um posicionamento acerca de livros didáticos muito parecido com o de Soares. Ele atesta que para investigar os livros didáticos em suas extensas possibilidades: política, de produção, comercial, ideológica, etc., é preciso considerar não apenas seu resultado final, como um produto acabado, mas é preciso estar em um constante vaivém entre seus momentos de concepção, produção e avaliação; o livro é, pois, resultante de movimentos e etapas bem estabelecidas cujo objeto “livro” é apenas o produto final de um longo processo. Assim, não se pode abordá-lo como um produto completo e homogêneo, pois ele é caracterizado muito mais por “uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos” (BUNZEN, 2005, p. 15).

O autor assevera que é preciso ter cuidado, ao analisar estas edições, para não exigir delas algo que não é inerente à natureza do processo desse manual; não se pode perder de vista o fato de que os manuais são também mercadoria, produto de consumo cuja comercialização e distribuição dependem de aspectos do mundo da edição em dado contexto político e legislativo (BUNZEN, 2005, p. 18). Assim, o livro didático deve ser analisado sob um enfoque sócio-histórico e cultural, sendo abordado:

Como um gênero do discurso secundário que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s). Um instrumento pedagógico que reflete várias tradições, as inovações e as utopias de uma época. Um objeto cultural de um gênero do discurso, uma caixa-preta em que vários agentes (autores, editores, avaliadores, revisores, professores etc.) trabalham mais ou menos em favor do mesmo objetivo (BUNZEN, 2005, p. 18).

Ainda de acordo com Bunzen (2005), não é lendo textos que desprestigiam ou relegam a importância do livro didático no ensino que o professor irá aperfeiçoar sua prática com este manual, mas é reconhecendo-o como um manual que exerce importante papel na divulgação e na legitimação do quê e de como os conteúdos devem ser ensinados. É, portanto, “imprescindível concebê-los como uma parte constitutiva do saber docente” (BUNZEN, 2005).

Como nem só de críticas vive o livro didático, ele também é visto como um manual indispensável ao trabalho do professor. Muitos pesquisadores defendem que é preciso reconhecer que, não obstante os que pensam numa linha contrária à adoção do livro, é com base nele que o professor:

Organizará seu trabalho cotidiano em sala de aula. Os impressos e textos didáticos, desse modo, são tanto um instrumento de aprendizagem, dirigido prioritariamente ao aluno, quanto um instrumento de ensino concebido para ajudar o professor a organizar e preparar suas aulas, e realizam, pelo menos, dois tipos de mediação: uma mediação entre o aluno e os saberes e práticas e uma mediação entre o aluno e o professor (BATISTA, 2009, p. 55).

Entendemos serem todos os aspectos aqui elencados importantes de serem pontuados numa reflexão acerca do livro didático, são essas teorizações, consensos e dissensos que nos ajudam a refletir e analisar os manuais de forma ampla e aprofundada. Também acreditamos que só um olhar sob uma perspectiva sócio-histórica nos ajudará a compreender a importância e a funcionalidade do LD no ensino, no entanto, ressaltamos que esse olhar não deve ficar preso na história, deve passar por ela e chegar à nossa contemporaneidade, deve considerar as diversas mudanças por que os livros passaram nos últimos anos, sobretudo após a ampliação das redes de ensino no país, considerando os usos que hoje se faz deste manual. Esse olhar sob perspectivas diacrônicas e sincrônicas corroboram para a compreensão das especificidades desse gênero e das complexas relações que são estabelecidas desde sua concepção até seu consumo em sala de aula.

Muitas reflexões acerca dos livros didáticos ficam presas à época em que este manual era presidido no Brasil por concepções iluministas, entre os séculos XIX e XX. Nessa concepção, o texto deveria ser integralmente apreendido pelo leitor, sendo o livro didático um meio de impedir qualquer outra leitura que não fosse a pretendida pelo autor e pelo editor (BITTENCOURT, 2008). Com isso, os impressos garantiriam uma educação passiva ao povo e despertaria nele uma identidade nacional. Esse tipo de reflexão considera o livro apenas sob um viés histórico, dissociando desta análise condicionantes econômicos, técnicos, sociais e pedagógicos que perpassam a produção desses impressos.

Não é surpreendente que os estudos e investigações sobre esses manuais compartilhem a mesma crença e concebam seu objeto de estudo unicamente como a expressão do Estado e das lutas políticas que em torno dele se travam, para a imposição de uma representação da sociedade, numa determinada época (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 15).

Obviamente esse olhar sobre as conjunturas de controle político dos manuais didáticos é importante, porém, não se pode concentrar as reflexões num único ponto da história, privilegiando apenas um momento ou uma etapa de todo o processo desse objeto tão heterogêneo e complexo. Também é necessário considerar outras dimensões como os procedimentos discursivos e retóricos dos conteúdos, bem como o processo de apropriação desses conteúdos em práticas efetivas de leitura (GALVÃO; BATISTA, 2009).

Fica muitas vezes implícita e até explicitamente a ideia de que o problema da educação no Brasil é a adoção do livro didático, sendo a solução para este problema o abandono dessas “muletas” pedagógicas. Esse discurso de crítica aos manuais de ensino ganhou força sobretudo nos anos de 1970 e 1980, época em que perdurava no país a ditadura militar. Conclamava-se a todos os professores que não se submetessem ou que não se deixassem dominar por essa “arma” de controle do estado sobre o trabalho do professor em sala de aula. Esta ideia perdura ainda nos dias de hoje de modo que “transfere-se para o livro didático toda a responsabilidade docente e cria-se um alibi para o fracasso escolar” (BUNZEN, 2005, p. 12).

Optamos por considerar todos os vieses aqui apresentados sem, no entanto, deixar de considerar os aspectos culturais, econômicos, pedagógicos, discursivos e técnicos desses impressos, integrando os aspectos retórico-discursivos que permeiam as leituras, as práticas e a apropriação que assegura a transmissão dos conteúdos, que os modificam e os transformam (GALVÃO; BATISTA, 2009). Acreditamos que tomar o livro didático como grande vilão do processo pedagógico não é o caminho, este manual surgiu para servir de auxílio à prática docente e é inegável sua contribuição para o trabalho do professor e para a aprendizagem do aluno que, muitas vezes, não possui outra fonte de leitura que não esta. Assim, o ideal é não perder de vista o verdadeiro papel e a função que o LD tem, funcionar como auxílio e orientação ao professor e ao aluno em sala de aula.

2.2.1 Livro Didático: um livro para o professor ou pelo professor?

Os livros didáticos, em seus primórdios, foram pensados prioritariamente para auxiliar o trabalho do professor, portanto, era para o público de consumidores docentes que ele se voltava, com o tempo, porém, isso foi se modificando e os manuais passaram a ser pensados para serem consumidos pelas crianças, pelos estudantes que os adotavam e que passaram a ter direito de posse sobre ele. Esse direcionamento maior ao aluno fez com que os projetos gráficos dos manuais fossem repensados para contemplar esse público, o que, aos poucos, levou autores e editoras a terem uma preocupação maior em agradar e conquistar também os discentes.

Inicialmente os livros poderiam ser feitos por pessoas que, voluntariamente ou por ordem superior exerciam essa função, esse trabalho era visto como um feito honroso em benefício da pátria. Escrever um livro era um serviço patriótico, que enaltecia não somente o país como também quem se prontificava em fazê-lo. Obviamente não era qualquer pessoa que poderia ser escolhida para tão digna tarefa, os escritores de manuais eram notáveis intelectuais do país, conhecidos por sua vasta erudição. “Os homens de “confiança” do poder comporiam o grupo ideal de autores de obras didáticas, mas, com o decorrer do tempo, o número limitado de obras que surgiram fez com que as nossas autoridades educacionais aceitassem pessoas menos “nobilidades” (BITTENCOURT, 2008, p. 31). Com a diminuição de interesse dos voluntários autores de obras didáticas, o governo passou a prever premiações com honorarias ou com dinheiro para quem executasse tal tarefa.

No período republicano a prática de premiações para autores de livros didáticos continuou, no entanto, passou-se a incentivar que as obras fossem escritas por professores em plena atividade em sala de aula, profissionais com experiência pedagógica o bastante para lidar com as questões do ensino, e não mais pessoas notáveis por seu prestígio social; também se instaurou, nos anos finais do século XIX e início do século XX, um incentivo à nacionalização das obras didáticas. Muitas críticas foram surgindo aos livros estrangeiros que não traziam em seus conteúdos a essência e as particularidades do território e dos costumes brasileiros, também estes não tinham um vocabulário típico do nosso português brasileiro, grande parte das obras eram de autores portugueses (de Portugal), por esse motivo elas traziam muitos termos desconhecidos em nosso idioma. Dadas as oposições e críticas a esse aspecto, os manuais didáticos foram com o tempo se aperfeiçoando, trazendo cada vez mais o rastro de uma brasilidade e as características da escola e do ensino que se fazia no Brasil, no entanto, a concepção do livro como manual basilar para a formação dos professores e como meio de disseminação do conhecimento aos alunos, permaneceu.

No começo da década de 1990 os interesses se voltaram mais para a observação da qualidade dos livros didáticos adotados em território nacional, no entanto, pesquisas sobre a história, as modificações, as evoluções e os processos por que esses manuais passam até chegar nas mãos do aluno ainda despertava pouco interesse. Atualmente já é possível encontrarmos diversas pesquisas sobre esses manuais, o livro didático possui um extenso leque de possibilidades de investigação, podendo ser considerado sob aspectos que vão desde sua produção e recepção, até os vieses culturais, ideológicos e comerciais. De acordo com

Bittencourt (2008), o livro didático é um excelente produto comercial, a literatura escolar é considerada como o produto de maior vendagem no quadro atual das editoras nacionais.

Apesar disso, grande parte das análises direcionadas aos materiais didáticos se aprofundam apenas em suas questões ideológicas, somente uma parcela bem pequena dos estudos surgidos recentemente tem se ocupado das questões políticas que envolvem sua produção, divulgação e uso. Pesquisas que investiguem o livro didático nessas diferentes dimensões são importantes porque os manuais escolares mudam o tempo todo, estão sempre em constante transformação. Eles acompanham o crescimento econômico, político, social e educacional de um país e evoluem no tempo juntamente com o meio social que o cerca. Se confrontarmos os primeiros livros didáticos que circularam no Brasil-colônia com os que conhecemos atualmente, certamente perceberemos que muita coisa mudou, esses materiais passaram por inovações que vão desde modificações no formato e no projeto gráfico, à diferentes abordagens e direcionamentos a professores e alunos. Se observarmos um manual didático do século XIX, por exemplo, veremos que nesse período a autonomia dada ao professor era bem maior que hoje, isso fica evidente sobretudo quando consideramos que:

Ao autor de livro didático desse período e até nas primeiras décadas do século XX cabia basicamente a tarefa de selecionar textos de escritores consagrados da língua portuguesa para compor antologias, compêndios e manuais. Assim, além das escolhas feitas, a voz desse autor se fazia ouvir nas epígrafes, no prefácio, nas notícias bibliográficas, nas notas de rodapé e na própria organização do volume – segundo critérios cronológicos, temáticos ou de gênero, por exemplo (LAURIA, 2004, p. 68).

Podemos dizer que à medida que o autor do livro didático foi além do seu trabalho de escolha de textos, acrescentando também aos manuais estratégias de trabalho em sala de aula, propondo exercícios e diferentes formas de abordagens, vimos decrescer a autonomia do professor em sala de aula. Hoje os livros didáticos trazem propostas de exercícios com suas respectivas resoluções, indicam leituras, filmes, atividades e projetos a serem desenvolvidos com os alunos, de forma que ao professor cabe meramente o trabalho de reproduzir o que está nos manuais. Mas a que se atribui essa mudança? Por que, com o passar dos anos, os manuais didáticos foram indo cada vez mais além em seu papel, oferecendo fórmulas mágicas, exercícios e estratégias mastigadas para facilitar o trabalho do professor em sala de aula?

De acordo com Soares, a resposta a essa pergunta remonta às concepções que nossa sociedade foi construindo acerca do professor. Este profissional “vai sendo considerado, ao longo do tempo, cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente, num movimento em que a profissão “professor” vai se transformando em *trabalho* e o *profissional*, em *trabalhador*” (SOARES, 2001, p. 33), com isso, o docente vai tendo cada vez menos crédito como profissional capaz de levar uma formação adequada aos seus alunos.

Embutido nesse pensamento está a premissa do professor atarefado demais para elaborar exercícios, a consciência de que ser professor nos dias de hoje implica trabalhar em várias escolas para conseguir sobreviver, um professor sem tempo para estudar, elaborar, planejar-se. Há muitas concepções implícitas nessas mudanças, estas foram aparecendo e tomando forma no processo de elaboração e confecção do livro didático que, conforme dissemos, acompanha as mudanças e as transformações da sociedade. Assim, vimos emergir nos últimos anos um livro simplificado e mastigado, para facilitar a vida do professor sem tempo, sem leituras e com poucos conhecimentos.

2.3 O livro didático e a mediação de leitura

Conforme já foi explicitado, nosso foco de investigação é o trabalho com a leitura nos livros didáticos de português (LDP). Sabemos que já no processo de produção, a equipe de autores e editores de LD devem ter em mente que seus conteúdos e exercícios devem favorecer o desenvolvimento no aluno das habilidades requeridas para ele na série em que se encontra. Uma dessas diversas habilidades é a leitura. Mas, será que o livro didático tem sido recepcionado como um livro para leituras? Qual o significado que estes manuais têm ocupado no imaginário de gestores, professores e alunos?

Iniciamos nossa discussão enfatizando novamente que o livro sempre esteve presente na história da educação brasileira, ele foi junto com ela se expandindo e assumindo novos valores, exercendo diferentes funções. Antes mesmo da ascensão do LD tal qual conhecemos hoje, já tínhamos em nossas escolas o uso de antologias nacionais que acompanhavam os estudantes por várias gerações. Nessa época, era comum um mesmo livro servir de manual de estudos a pais, filhos e, por vezes, até netos, perdurando no ensino por duas e até por três gerações. Isso possibilitava “a troca de impressões de leitura entre pais e filhos, e mesmo entre avós e netos” (SOARES, 2001, p. 64). Nesses livros eram adotados apenas textos clássicos do cânone literário, aos alunos cabia o dever de lê-los e relê-los de forma oralizada, a fim de treinar

a pronúncia e a recitação do bom português. Tratava-se, portanto, de um livro direcionado ao aluno, prevalecendo a atividade de leitura na utilização deste manual.

A partir dos anos de 1950, com a incorporação na escola do tradicional livro didático, destinado a auxiliar o trabalho do professor em sala de aula e a guiar a aprendizagem do aluno, vimos emergir um manual que para entrar no mercado editorial deveria obedecer aos critérios estabelecidos pelo MEC através do Guia de Avaliação do Livro Didático, um livro que deveria estar sempre mudando a fim de se adequar e acompanhar a dinamicidade e a atualidade das estratégias de ensino; um livro que desde sua concepção parecia já ter o descarte por atributo. Passamos a ter em sala de aula um manual que já no seu polo de produção era reconhecido por sua provisoriedade. “Diferentemente de alguns outros livros, os didáticos não são livros que trazem conteúdos “atemporais”, portanto, não pressupõem leituras feitas por um mesmo leitor ao longo da vida. Com certeza, não são “livros de cabeceira”” (FERREIRA, 2014, p. 123).

O livro didático é um produto feito para ser consumido num tempo breve, seguindo o ritmo das reformas curriculares do país. Por ser considerado um produto de produção marginal, ele não é depositado em bibliotecas, tampouco é considerado um livro de leitura para ser guardado e consultado.

O adjetivo “didático” faz do livro um objeto peculiar, imprimindo-lhe um caráter comercial, mercadológico, que faz dele um bem consumível, um produto descartável que, para fomentar o mercado, precisa fazer constantes revisões das edições, tornando desatualizadas as publicações anteriores (OTA, 2009, p. 216).

Essas características fazem com que exista atualmente uma dificuldade em identificar o livro didático ao objeto “livro”, e ainda mais, em recepcioná-lo como um livro para leitura que pode ser retomado, lido e relido. Cada vez mais os manuais didáticos vêm apresentando uma forte dependência do contexto de sala de aula, figurando muitas vezes mais como um livro de exercícios do que um livro destinado a leituras (BATISTA, 2009). Isso é fomentado pela própria cultura da escola para a qual o texto impresso serve prioritariamente para veicular conhecimentos, passando a ser a leitura no livro um dever obrigatório, caracterizado por uma atividade-meio em que o aluno deve ler para cumprir tarefas: responder exercícios, fazer resumos, etc.

Apesar de o livro ser constantemente avaliado, essa avaliação não é feita por seu leitor imediato, o aluno, ele é validado por órgãos oficialmente reconhecidos no campo da ciência e da educação e legitimado por aqueles que os indicam, os professores.

Se no polo da produção, o livro didático significa descarte, substituição, de forma muitas vezes bastante rápida, isso não é diferente quando olhamos para o polo da recepção. A relação entre esse material e seu usuário também é constituída como algo passageiro, temporário, superado (FERREIRA, 2014, p. 125).

O livro é um objeto destinado à escola e, como tal, deve se adequar à cultura de funcionamento desta instituição. Temos um modelo escolar marcado pela fragmentação, organização do ensino em séries graduadas representadas por anos de escolaridade. O leitor deste manual (o aluno) é aquele “identificado na cultura escolar pelo domínio ou não de determinadas competências e habilidades cognitivas, por estar em determinado nível escolar ou estágio de conhecimentos” (FERREIRA, 2014, p. 125). Constrói-se com isso uma adequação entre o livro didático e o sujeito leitor-aluno, escalona-se a aprendizagem em séries-degraus em que o livro passa a ser o representante mais imediato de cada estágio. Assim, descartar o livro simboliza para o aluno uma mudança de nível, a subida de um degrau, com isso o livro é superado, visto como algo sem utilidade por seu usuário que, pela sua “promoção”, passará a utilizar outro manual mais avançado, adequado ao seu novo estágio de aprendizagem (FERREIRA, 2014).

Se antes da expansão e das reformas educacionais o livro didático se constituía num simples compêndio sobre o qual se apresentavam conteúdos enunciados no índice, após essa difusão eles passaram a “acompanhar” e a evoluir conforme a aprendizagem do aluno, seus conteúdos foram se delineando gradativamente de acordo com o nível do leitor e isso foi determinando a fugacidade de seu uso. Oliveira (1983) transcreve em seu artigo “livros descartáveis” excertos de um documento escrito em 1981 pela Câmara brasileira do livro (CBL) em que seus representantes explicam o que motivou no Brasil a adoção de livros com esse breve tempo de utilização, mesmo em face dos parques investimentos na educação do país. De acordo com eles, o livro didático sob esse modelo leva em conta:

A situação concreta do país, que possui um elevadíssimo índice e rotatividade dos professores, muitos deles mal-preparados, aliado aos fenômenos da urbanização e mobilidade social, e uma legislação que se permite e incentiva a variabilidade de currículos escolares. Essa situação não permitiria,

atualmente, a escolha do livro a nível de professor: os currículos são instáveis e variáveis, os professores mudam muito de escola, os alunos também variam: é preciso uma atualização constante dos livros. E, como consequência, é impraticável a adoção de um livro durável, re-utilizável nos anos seguintes. Além disso, diferentemente de outros países, as escolas brasileiras não oferecem condições para os alunos ali fazerem seus deveres, o que os obriga a transportar diariamente seus livros, aumentando o desgaste e inviabilizando sua re-utilização (CBL *apud* Oliveira, 1983, p. 93).

Se nessa época eram latentes os questionamentos acerca desse descarte dos livros didáticos, hoje isso já não causa mais estranhamento, isso já faz parte da cultura da escola e do ensino brasileiro. Essa política de adoção dos manuais segue vigente e a consequência disso é, conforme dissemos, a marginalização do livro didático que dificilmente é guardado e raramente é consultado em bibliotecas; a verdade é que, de modo geral, eles nem sequer estão presentes nas prateleiras desses estabelecimentos e, como não poderia ser diferente, eles não são identificados pelo aluno como um “livro”, aquele impresso que ele lê na biblioteca e no parque; o livro didático é para o aluno apenas um caderno de exercícios que têm brevíssima validade, devendo ser descartado após seu uso em sala de aula.

Tomando como referência o ensino médio e os estudos de língua portuguesa, foco de nossa pesquisa, avaliamos ser a marginalização e conseqüente descarte do LD um problema também nessa modalidade de ensino. De acordo com os parâmetros curriculares, “é necessário que o Ensino Médio dê especial atenção à formação de leitores” (BRASIL PCN+, 2000, p. 71), assim, a dissociação entre o livro didático, em especial o de português, e a leitura, é extremamente desvantajosa para o aluno nesse processo. O livro didático é, em tese, o principal subsídio mediador do ensino em sala de aula, muitas habilidades como a leitura são foco desses manuais, isso termina sendo um contra-senso quando pensamos que um livro que tem, dentre outras, a finalidade de trabalhar a leitura, não ser identificado pelo aluno como um livro para leituras. Vale ressaltar que estamos nos referindo aqui à leitura enquanto ato cognitivo e não como mera atividade de caça-respostas de exercícios propostos, como muitas vezes essa atividade é descrita na escola.

Assim, o livro didático vem subsistindo no tempo e no imaginário do aluno como objeto de utilidade provisória, como manual de exercícios, como simbologia da ascensão a uma nova série... menos como um livro para leituras.

2.3.1 A leitura nos livros didáticos de português: perspectivas do sujeito leitor-aluno e dos exercícios propostos

Até meados de 1989, a leitura no Brasil era considerada domínio apenas da pedagogia; aos pedagogos e professores das séries iniciais era incumbida a missão de ensinar o aluno a ler, este processo era tido muito mais como um exercício de decodificação do que como uma atividade discursiva que envolve produção de sentidos e ativação de inferências e conhecimentos prévios.

A partir da década de 1990, essa concepção da leitura como prática de decodificação de signos foi sendo superada graças às pesquisas acadêmicas relativas ao ensino de leitura, começadas ainda nos anos 80 mas que só começaram a se propagar no início da década de 90. Por meio dessas pesquisas, começou-se a sinalizar para a real necessidade de um redimensionamento na definição e no trabalho com a leitura em sala de aula. A evolução desse conceito e da sua aplicabilidade foi acompanhada pela inserção de novos textos dentro da escola. Se antes os manuais escolares traziam em suas páginas apenas textos clássicos de literatura, após a popularização de conceitos como gêneros textuais, gêneros discursivos e letramento, vimos chegar aos bancos escolares modalidades textuais até então impensadas para o espaço escolar, tais como textos simples produzidos e reconhecidos no dia a dia pelo aluno como o bilhete, o grafite, o anúncio publicitário, a tirinha, a charge, dentre outros. Com isso, a leitura passa a ser abordada em sala de aula como “prática discursiva e linguageira que envolve a subjetivação de um texto” (PASTORELLO, 2015, p. 30).

Vista desta forma, a leitura passa a ser resultado da interação tríplice autor-texto-leitor, ao leitor não cabe apenas a postura de apreciar e reverenciar o livro e seus escritos, como ocorria no passado com os textos clássicos, passa a existir entre leitor e texto uma relação assimétrica que conta com a atuação e interação dessa tríplice para produzir o sentido. A simetria que existia até então passa a ser dissolvida a partir da própria estrutura textual que:

Comporta lugares vazios, “não ditos” que vão ser preenchidos com as interpretações do leitor. Esses lugares vazios não pedem uma interpretação complementar, mas uma interpretação que promova uma relação, uma combinação entre as unidades do texto que não aparecem bem conectadas. Ao longo do texto, novos lugares vazios aparecem e provocam no leitor constantes rearranjos interpretativos, seja no foco, seja na tematização ou seja em outras conexões entre elementos do texto. De qualquer forma, o texto é um lugar em que o leitor age, e a atualização do texto é a própria atividade construtiva do leitor (PASTORELLO, 2015, p. 35).

Esse modo de encarar a leitura desmistifica a supremacia do autor e a visão de leitura como decodificação em que o leitor, de modo passivo, apenas garimpa informações já descritas previsivelmente no texto. Dentre os muitos autores que trataram a questão da leitura sob esse viés mais amplo, contribuindo para uma modificação nesse trabalho pedagógico, estão Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Kleiman.

Marcuschi (1996), por exemplo, ao tratar a atividade de leitura sintetiza o processo de compreensão de um texto sob cinco horizontes, definidos em diferentes possibilidades que variam de acordo com os conhecimentos de cada leitor. Assim, ao tentar interpretar um texto, o leitor pode apresentar a falta de horizonte, o horizonte mínimo, o horizonte máximo, o horizonte problemático e o horizonte indevido. Explicitemos cada um deles.

A *falta de horizonte* ocorre quando apenas se repete ou copia o que está escrito no texto. Não há nesse processo uma atuação do leitor, ele se limita apenas ao que está explícito, não há atividades de compreensão, inferências e entendimento. Marcuschi atesta que nesse tipo de compreensão o autor é soberano, pois o leitor encara o texto como um “já dito” incontestável em que só cabe a ele repetir o que está descrito na superfície textual.

O *horizonte mínimo* ocorre quando o leitor realiza uma leitura parafrástica, nesse horizonte há uma atuação maior do leitor que, ao descrever o conteúdo textual com suas palavras, seleciona e escolhe o léxico que lhe interessa. Diferente do horizonte anterior, neste há uma atividade do leitor sobre o texto.

No *horizonte máximo* há uma atuação ainda maior do leitor que não só parafraseia o que ler, mas faz inferências e deduções a fim de interpretar o que está descrito. De acordo com Marcuschi (1996), “é uma leitura que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. No horizonte inferencial temos a possibilidade de um extenso e proveitoso treinamento do raciocínio lógico, do raciocínio prático, do raciocínio estético, crítico e outros tipos de raciocínio” (p. 75-76). Para Marcuschi (1996), este é o horizonte esperado para o aluno em sua atividade de leitura e interpretação de textos.

Num ritmo inverso ao horizonte anterior, temos o *horizonte problemático*, como o próprio nome já diz, essa leitura é problemática porque nela o leitor vai muito além das informações dadas, extrapolando uma interpretação que excede ao que é mostrado no texto. Trata-se de uma leitura idiossincrática em que o leitor tece interpretações pessoais, excedendo as possibilidades de sentido permitidas.

Por fim, *temos o horizonte indevido*, nessa perspectiva há não mais uma extrapolação dos sentidos, mas uma leitura errada, dissociada do que é veiculado no texto. Sabemos que há diferentes tipos de leitores e de leituras, isto ocorre porque o entendimento global de um texto muito tem a ver com o conhecimento enciclopédico de cada sujeito, “há leitores que conhecem mais e outros que conhecem menos os assuntos tratados num texto” (MARCUSCHI, 1996, p. 76), esse conhecimento corroborará com as diferentes interpretações que cada um faz. Porém, Marcuschi lembra que é preciso que haja um limite para a interpretação. Para ele, há leituras autorizadas e não autorizadas, um texto não é “uma espécie de reino da liberdade total, onde tudo é permitido. Compreender um texto não é uma atividade de vale tudo” (MARCUSCHI, 1996, p. 74), assim, um bom leitor sabe até onde pode ir em sua interpretação, de modo a inferir e usar de raciocínio lógico sem, no entanto, explorar assuntos de que não trate o texto.

Esses novos direcionamentos acerca da leitura logo tiveram eco na educação básica das escolas brasileiras. A era digital e as novas facetas de textos circulantes na sociedade propiciaram o entranhamento de novos gêneros na escola. Com isso, as diretrizes educacionais e os órgãos responsáveis pela educação passaram a cobrar um redimensionamento no trabalho com a leitura em sala de aula. Essa cobrança se deu sobretudo por meio do livro didático que passou a enfatizar a importância de uma leitura crítica, um posicionamento lógico e subjetivo diante dos textos e dos fatos dados. Isso foi sobejamente atestado já na primeira edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa que assevera que: “espera-se que o aluno, a partir da identificação do ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, possa confrontar o texto lido com outros textos e opiniões, posicionando-se criticamente diante dele” (BRASIL, 1998, p. 95).

Despertar a criticidade do aluno levando-o a avaliar o que ler passou a ser o grande desafio do professor de português. De acordo com Kleiman, um dos pontapés iniciais a serem dados pelo professor nesse processo seria encorajar em sala de aula o aluno a reagir diante das situações e dos problemas descritos, levando-o a confrontar a situação explicitada com acontecimentos do seu cotidiano, da vida real. Para a autora, é preciso fomentar situações “que mostrem que o texto está sendo avaliado segundo os parâmetros da vida social, pois nela está a semente da tão procurada criticidade” (KLEIMAN, 2007, 103).

Essas percepções de autores e pesquisadores como Kleiman e Marcuschi contribuíram sobremaneira para que existisse no ensino uma atenção especial aos textos que “respondam às exigências práticas da vida diária” do educando. Apesar da ampla divulgação dessas ideias,

estas nem sempre se realizavam a contento em sala de aula. Também o LD nem sempre colocava essa concepção da leitura enquanto construção de sentido da maneira mais adequada.

A exemplo disso, tomemos um artigo feito por Menegassi acerca desta temática que mostrou que a leitura trabalhada em sala de aula por meio do livro didático apresenta diferentes perspectivas cujo foco pode estar no autor, no texto, no leitor e na interação autor-texto-leitor.

De acordo com Menegassi (2009), na leitura cujo foco está no autor o texto é mostrado como uma representação mental do autor que vai para o papel, cabendo ao leitor apenas a função de captar passivamente essa representação. Qualquer opinião ou interpretação que expresse o posicionamento do leitor é visto como distorção do que está sendo dito no texto. Neste tipo de texto, “o autor é visto como um “ego” que constrói uma representação mental na escrita, ou seja, no texto, e deseja que seja “captada pelo leitor da maneira como foi mentalizada e sem modificações” (MENEGASSI, 2009, s/p.). Assim, a leitura é vista como extração das ideias depositadas no texto, nela não há espaços para os conhecimentos prévios e para as inferências do leitor. São exemplos de perguntas deste tipo: “O que o autor quis dizer com?; segundo o autor...; para o autor do texto, ...” (MENEGASSI, 2009, s/p.).

A leitura com foco no texto é vista como mero produto da codificação de um emissor, ou seja, o autor. Esta atividade se resume à codificação da mensagem, bastando ao leitor o conhecimento do código utilizado, o reconhecimento do sentido das palavras e da estrutura textual. Nessa perspectiva, “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no texto”, não precisamos sair dele, já que as informações armazenadas pelo leitor não são consideradas” (MENEGASSI, 2009, s/p.). São exemplos de perguntas para este tipo de leitura: “retire do texto a frase que expressa a ideia de...; em qual parte do texto pode se encontrar uma referência a...; procure no texto as palavras que se referem a...” (MENEGASSI, 2009, s/p.).

Na leitura cujo foco está no leitor, o leitor é o centro do processo produtivo. Ele é o responsável por atribuir significados ao texto a partir de seus conhecimentos prévios adquiridos na escola e nas instâncias sociais do qual participa. Nesse processo, “vale as informações que o leitor trazer para o texto. Por estar centrada no leitor, essa concepção aceita diferentes compreensões, porque há diferentes leitores com diferentes conhecimentos prévios. Assim, nesse tipo de leitura, o sentido é construído de forma descendente, isto é, desce da mente do leitor para o texto”. São exemplos deste tipo de atividade: “na sua opinião...; comente sobre...;

explique, em poucas palavras, o que é...; a partir da leitura da fábula, a que conclusão você chega sobre a moral da história?...” (MENEGASSI, 2009, s/p.).

Por fim, Menegassi (2009) apresenta a leitura resultante da interação autor-texto-leitor. Segundo ele, nesse jogo de atuações, autor e leitor “são sujeitos ativos que dialogam, que se constroem e são construídos dentro do texto”. Autor e leitor participam de um processo dialógico e se encontram no texto, *locus* da interação verbal. Há, portanto, lugar para implícitos e para a produção de sentidos diversos, desde que estes não ultrapassem os limites linguísticos-discursivos delimitados pelo texto. Nessa instância:

A leitura é uma atividade interativa altamente completa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (MENEGASSI, 2009, s/p.).

Essas são apenas algumas das muitas pesquisas que têm focado no trabalho com a leitura na educação básica, mediada sobretudo por meio do livro didático que constitui, muitas vezes, a única fonte de leitura que o aluno tem contato na escola. Ciente dessas constatações feitas ao longo dos anos acerca da leitura, a instituição escolar tem procurado desenvolver no aluno a capacidade de analisar, racionar e posicionar-se criticamente diante de um texto. Apesar de ser essa uma meta possível de ser alcançada, os resultados das avaliações que medem a qualidade da leitura dos alunos brasileiros têm mostrado ao longo dos anos uma realidade bastante insatisfatória. Esses instrumentos de avaliação têm mostrado que cada vez mais os estudantes de escolas públicas têm tido dificuldade de interpretar criticamente o que ler. Um exemplo desses resultados são os dados do PISA 2015³ que ao analisar a capacidade de leitura dos estudantes brasileiros mostraram que metade deles, 51%, não possuem o patamar que a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) estabelece como necessário para que o aluno possa exercer sua cidadania⁴.

³ PISA: Programme for International Student Assessment. Trata-se de um programa de avaliação internacional que avalia sistemas educacionais de 67 países, incluindo o Brasil. Criado em 2000, a avaliação tem como objetivo realizar uma comparação entre o desempenho de alunos em diversos países e é aplicada a alunos de 15 anos de idade - faixa etária média do término da escolaridade básica obrigatória.

⁴ Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros /OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf.

Diante desses resultados nos indagamos: o que explica isso? Por que o pensamento crítico ainda é uma realidade distante das leituras do aluno dentro e fora da sala de aula? Kleiman (2007) salienta um ponto que talvez responda bem a essa indagação, de acordo com ela, “todo texto pode, em princípio, favorecer a reflexão crítica”, por outro lado, “todo texto pode também ser trivializado pelo trabalho escolar” (KLEIMAN, 2007, p. 105). Assim, o texto é uma “faca de dois gumes”, é uma poderosa ferramenta que só surtirá um efeito positivo se bem trabalhado em sala de aula em forma de exercícios e discussões que fomentem essa reflexão e criticidade.

No contexto dessas discussões e pesquisas onde têm se indagado acerca do trabalho com a leitura na escola e do desempenho do aluno frente a essa atividade, está a análise do discurso que traz à tona questões não consideradas por autores filiados a outras vertentes teóricas como as que descrevemos acima. Primeiramente a AD vai questionar que leitor é esse que se tem procurado formar na escola. De acordo com Orlandi (1998), antes de caracterizarmos o leitor presente nas escolas de ensino básico do país, é preciso considerar como se tem dado essa constituição do sujeito-leitor no imaginário brasileiro, sob que condições ele tem sido interpelado.

Ao nos depararmos com o perfil do leitor que tem sido delineado nos exames e avaliações da qualidade do ensino Brasil afora, precisamos olhar criticamente para esses resultados e considerar que o leitor apresentado nesses rankings é virtual, construído a partir de condições de produção específicas; esse aluno virtual é o resultado das representações imaginárias que os professores e a escola têm acerca de um leitor ideal, do leitor que se espera ver dentro da escola (ORLANDI, 1998).

De acordo com Orlandi (1998), a atividade de leitura e interpretação não pode ser vista como um mero processo de decodificação, uma vez que a linguagem é histórico-social. Durante a interpretação de um texto intervém, segundo a autora, dois aspectos da memória discursiva: a memória constitutiva e a memória institucionalizada. “A primeira diz respeito ao trabalho histórico de constituição de sentidos – o dizível, o repetível, as estabilizações, mas também os deslocamentos, desregularizações, perturbações na rede de implícitos; em outras palavras, o interdiscurso” (ORLANDI, 1998, p. 102). A memória institucionalizada, por sua vez, se relaciona com o trabalho social da interpretação no qual há uma tensão entre o leitor (intérprete) e o autor (escrevente).

Assim, para que haja interpretação, é necessário que o leitor, assumindo o lugar do autor, se inscreva no interdiscurso, só assim o dizer do leitor se inscreverá no repetível do interdiscurso, fazendo com este signifique para o autor. Quando num trabalho interpretativo, ao contrário, só se dá a repetição empírica e/ou a repetição formal, os sentidos não se constituem, já que não há uma intervenção nem da memória constitutiva, nem da memória institucionalizada (ORLANDI, 1998). Dizendo de outro modo, para que exista sentido no ato da leitura, é necessário que este se inscreva no repetível, isto é, no histórico. Diante disso, fica clara a necessidade do efeito ideológico do sentido “sempre-já-lá”, o pré-construído.

Diferentemente do que muitas vezes se propaga na escola, a AD transcende a ideia de um sujeito-leitor passivo, que captura os sentidos contidos em um texto. Nessa vertente teórica, a materialidade discursiva é dotada de sentidos colados a ela *a priori*. Assim, durante a leitura, o aluno se reveste da figura do autor.

Para que o sujeito se coloque na posição de autor é preciso que ele crie um espaço de interpretação. Ao mesmo tempo, ele precisa necessariamente estar em relação com o Outro – o interdiscurso. Neste, a memória do dizer está em funcionamento, movimentando a teia de relação das diversas formações discursivas existentes: os “sentidos outros” em confluência” (ORLANDI, 1998, p. 102).

Desse modo, pode-se dizer que o efeito sujeito-leitor é necessariamente constitutivo do sujeito-autor, uma vez que a exterioridade é constitutiva da linguagem (ORLANDI, 1998). Nesse viés, o sentido atribuído pelo aluno será condizente se estiver inserido nas mesmas formações discursivas evocadas pelo autor no momento da escrita.

Segundo Orlandi (1998), o grande problema atualmente com relação à prática da leitura na escola se dá porque normalmente os professores e demais profissionais do processo pedagógico, influenciados por diretrizes que parametrizam a educação, ficam amarrados à ideia de uma linguagem literal, com os sentidos colados nas palavras, transmissores de verdades únicas e inequívocas.

Enquanto continuarmos a simplificar o gesto interpretativo como uma mera ida ao código linguístico – que só se complexifica no que diz respeito à riqueza sintática vocabular, a fim de buscar verdades sedimentadas, não iremos conseguir criar reais espaços interpretativos nos quais os alunos se inscrevem no interdiscurso, criando sítios de significância e, portanto, historicizando seus sentidos e colocando-se ativo no funcionamento da linguagem (ORLANDI, 1998, p. 103).

Como vemos, o problema é ideológico e não metodológico. Enquanto a leitura não for vislumbrada como uma produção de sentidos **por** e **para** sujeitos, permaneceremos no mesmo cenário em que ler se constitui numa prática que o aluno não domina. Enquanto a escola buscar uma homogeneização, determinando o perfil de leitor que deve estar na escola, sem considerar que a existência dos sentidos se inscrevem em diferentes formações discursivas, teremos os mesmos resultados negativos e desastrosos que temos tido há anos nas avaliações que visam medir a qualidade da leitura e da interpretação dos alunos da educação básica.

A escola não admite uma diversidade de sujeito-leitor, ela delimita um perfil unívoco de leitor como sendo o ideal, o válido. Essa delimitação está, segundo Abreu, “na base dos discursos que proclamam a inexistência ou a precariedade da leitura no Brasil” (ABREU, 2001, p. 154). Esse delineamento que a escola faz é extremamente limitado, uma vez que não admite que formações discursivas outras que não as engendradas pela escola estejam presentes e estruturam a leitura do aluno. O cenário que temos atualmente é claro e nos mostra que para que o aluno se enquadre no perfil do leitor esperado pela escola, ele precisa se enredar nas formações discursivas aceitas e legitimadas pelo espaço escolar, do contrário, ele comporá o ranking de avaliações como o PISA, a Prova Brasil, o SAEB, etc., que atestam que os discentes brasileiros têm um nível insatisfatório das habilidades de leitura e de interpretação.

2.3.2 Os gêneros escolares no livro didático de Português

O estudo sobre os gêneros textuais/discursivos⁵ vem de longa data. Muitos pesquisadores, linguistas ou não, tomaram os gêneros como foco de suas análises, como é o caso de Bakhtin, Dolz e Schneuwly, Bronckart, Bazerman, Miller, Bathia, Swales, dentre outros. No Brasil, a questão dos gêneros foi difundida amplamente no ano de 1998 com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BORGES, 2012). Este documento tem como função a difusão das diretrizes para orientar os professores acerca da estrutura, aplicabilidade e normatização das disciplinas que compõem o currículo do ensino básico no Brasil.

Os PCN's de Língua Portuguesa foram pensados e elaborados a partir das “teorias e concepções sobre a linguagem, o aprendizado e o desenvolvimento do sujeito de Vygotsky e

⁵ Não é nosso foco aqui discutir as acepções e diferenças entre gêneros textuais e discursivos, no entanto, como os PCNs trazem em seu conteúdo caracterizações e definições de gêneros a partir das postulações de Bakhtin, os conceitos que serão apresentados ao longo desta seção estarão inscritos nesse viés teórico.

de Bakhtin, ele indica ao professor uma prática reflexiva com o texto, seja do aluno, seja de outros autores” (BORGES, 2012, p. 120).

Para Bakhtin, a linguagem se dá em atividade, na interação entre os sujeitos, é no processo dialógico que ela se constitui como tal, ela é o meio de mediação entre o “eu” e o “outro”. Nesse sentido, a linguagem não se dá por uma abstração, ela é concreta, permeada pela comunicação verbal que tem como unidade real o enunciado. Segundo o autor, “a fala só existe na forma concreta dos enunciados de um indivíduo. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Seguindo o viés desse pensamento, Bakhtin compreende que todo e qualquer enunciado é preñado de um querer dizer, despreconceituado como todo e qualquer enunciado elaborado nas esferas de utilização da língua, que apresenta tipos relativamente estáveis.

O querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática, do conjunto constituído dos parceiros. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e se desenvolve na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Todas as relações humanas são mediadas por meio dos gêneros do discurso, cada falante tem a capacidade de utilizá-los e reconhecê-los no ato discursivo de forma bastante natural, tão natural que muitas vezes nem percebe ou toma consciência dessa atividade.

A partir desses conceitos instaurados por Bakhtin, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio passaram a normatizar a disciplina de Português. Obviamente isso incidiu diretamente nos livros didáticos que são pensados e elaborados de modo a atender às exigências do Ministério da Educação (MEC) a fim de terem aprovação para comporem o catálogo de LDs das escolas públicas do país.

Nos PCN’s voltados ao ensino médio, por exemplo, encontramos a seguinte orientação:

O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário. Em uma situação de ensino, a análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que

refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual (PCN, 2000, p. 8).

Em todo o documento, vez por outra é possível encontrar uma referência direta ou indireta à questão dos gêneros. Não por acaso, também nos livros didáticos de língua portuguesa (LDP) é visível a preocupação dos autores em balizar sua obra nesse conceito. No caso específico da coleção Português linguagens (PL), foco da nossa investigação, isso fica evidente sobretudo com a diversidade de gêneros que Cereja e Magalhães foram incorporando à obra ao longo dos anos. A tabela⁶ disposta abaixo nos dá uma dimensão melhor acerca desse fenômeno:

⁶ Não foram contemplados na tabela todos os gêneros que aparecem nos livros, demos prioridade aos mais comuns e recorrentes no cotidiano do aluno, assim, ficaram fora da nossa contagem gêneros como poemas, crônicas, romances, excertos literários, biografias, etc.

PORTUGUÊS LINGUAGENS – VOL. 3

Gênero	1ª ed. 1990	2ª ed. 1994	3ª ed. 1999	4ª ed. 2004	5ª ed. 2008	6ª ed. 2013
	Ocorrências					
Cartaz Publicitário	6	17	36	22	41	40
Capa de revista	5	8	8	8	4	6
Capa de livro	-	3	7	21	33	25
Capa de disco	-	6	6	3	1	1
Capa de CD	-	-	3	1	2	-
Capa de DVD	-	-	-	3	3	2
Capa de dicionário	-	-	-	1	1	1
Página de revista	-	-	-	-	-	-
Leis/Decretos	-	-	-	-	-	-
Cartum	4	1	2	5	10	3
Tirinhas	-	18	25	50	46	21
Caricatura	-	4	7	5	5	12
Charge	-	1	1	-	2	3
Tela/Obra de arte	7	14	71	90	119	60
Fotografia	24	70	110	109	-	115
Xilogravura	1	1	-	1	-	-
Desenho	5	20	8	29	61	49
Fotomontagem	3	1	1	1	1	-

Artigo/Manchete de jornal	1	4	1	1	-	-
Painel	1	-	-	1	-	1
Dedicatória	-	1	-	-	-	-
Cartão Postal	-	2	-	-	1	-
Carta	-	1	1	1	-	-
Bilhete	1	1	-	-	-	-
E-mail	-	-	2	7	23	15
Gráfico	-	-	8	2	2	4
Mapa	-	-	1	-	-	-
Placas	-	-	1	2	1	1
Tabela	-	1	1	-	4	7
Cena de Filme	7	6	27	34	28	10
Cena de novela	-	1	1	-	-	-
Cena de peça teatral	-	3	5	6	2	3
Lei/Decretos		-	-	-	-	1

Conforme podemos observar, a 1ª edição de 1990 traz uma quantidade e uma diversidade bem tímida de gêneros. Na edição seguinte, de 1994, os autores já acrescentaram gêneros não adotados na primeira edição, como é o caso, por exemplo, da caricatura, da carta, da charge, da capa de livro e da tabela.

Comparando essas duas edições (1990 e 1994) com a edição de 1999, vemos um grande salto tanto em relação à quantidade, quanto em relação à diversidade de gêneros. Como exemplo de evolução da quantidade de gêneros citamos o caso das tirinhas que aparecem uma única vez na primeira edição, contrastando com a segunda e terceira edição em que esse gênero aparece 18 e 25 vezes respectivamente. Esse avanço continua nas edições seguintes, como podemos constatar verificando a edição de 2004 em que o número de ocorrência desse gênero dobra, passando de 25 para 50.

A ampliação na diversidade de gêneros também é verificada ao longo das edições do PL. Como exemplo disso, comparemos a primeira e a segunda edição (1990 e 1994). Na primeira edição temos listados, conforme mostra a tabela acima, 12 variedades diferentes de gêneros. Na segunda edição, esse número sobe para 22. Chama a atenção o aparecimento na segunda edição de novos gêneros que não foram contemplados na edição anterior, como é o caso da cena de novela, capa de disco, carta, caricatura, dedicatória, cartão postal, tabela, cena de peça teatral, dentre outros.

A partir da edição de 1999, temos o aparecimento do gênero e-mail. Nesta edição, esse gênero aparece de forma muito tímida, em apenas duas ocasiões. Essa tecnologia ainda era algo novo no país, que estava sendo difundida e adotada. Assim, em apenas duas páginas ao longo do manual é feita a menção a esse gênero (páginas 189 e 191). O tom de novidade é percebido na página 189 quando os autores reservam uma seção para apresentar ao aluno a novidade. A seção intitulada “E-mail: a carta do século XXI” traz as seguintes considerações:

Com a popularização do telefone, a carta perdeu lugar entre as formas de comunicação rápida. As pessoas preferem falar diretamente aos seus interlocutores, em vez de lhe escreverem. Contudo, nos dias de hoje, vem ganhando cada vez mais espaço uma nova forma de comunicação escrita e eletrônica: o e-mail. Eficiente, rápido e barato para comunicações a distância, o e-mail tem uma vantagem a mais que o telefone: ele é escrito, enviado e recebido pela internet nos momentos mais convenientes aos dois interlocutores (CEREJA; MAGALHÃES, 1999, p. 189).

O tom do texto é de apresentação, apresenta-se algo novo, não conhecido ou pouco explorado pelo aluno. Os autores iniciam seu texto atribuindo o surgimento do e-mail às tecnologias que mudaram a forma de comunicação, primeiro com o telefone, depois com o e-mail. Na página 191, nesta mesma edição, os autores trazem a foto de uma tela de computador aberta numa página de envio de e-mail. Na edição seguinte, de 2004, o gênero e-mail irá aparecer muito mais vezes, o que demonstra a rápida aceitação e popularização desse gênero no país. De duas ocorrências na edição de 1999, saltamos para 7 ocorrências na edição de 2004. Um detalhe interessante é que a seção “Fique ligado! Pesquise!” que aparece desde a terceira edição, de 1999, ganha um item a mais. Se na edição de 1999 esta seção era composta apenas pelos itens “vídeos, livros e música”, na edição de 2004 ela passa a ser composta pelos itens “vídeos, livros e sites”, o que mostra a popularização da internet como fonte de buscas e pesquisas, útil aos estudantes.

Na edição seguinte, de 2008, o gênero e-mail aparece abundantemente ao longo do manual. Neste, temos além da seção “Fique ligado! Pesquise!” com um item destinado a sites para pesquisas na internet, uma seção extra denominada “Para quem quer mais na internet”, onde são sugeridos sites diversos para a pesquisa do aluno.

Essa ampliação da diversidade dos gêneros a cada edição do PL é reflexo da exigência de aperfeiçoamento dos manuais imposta pelas políticas públicas educacionais que requeriam a apresentação por meio do LD de uma disciplina que dialogasse com os textos e gêneros que circundavam o cotidiano e as atividades práticas do aluno. Isso é confirmado pelo editor responsável pela coleção “Português Linguagens” que numa entrevista concedida a nós, por ocasião desta pesquisa, afirma que no livro, “a escolha dos mais variados textos é feita pelos autores, de acordo com a proposta de ensino adotada e com o objetivo de trabalhar com textos reais, que reflitam as situações cotidianas de comunicação: leitura dos mais variados textos e gêneros, de autores brasileiros e estrangeiros” (RIBEIRO, 2018, editor da coleção PL – A entrevista completa encontra-se transcrita nos anexos desta tese).

Também é possível afirmar que essa variedade de gêneros nos manuais didáticos é resultado da evolução econômica e social por que passava o Brasil nesse período de transição entre os séculos XX e XXI, sentido sobretudo no setor tecnológico, ocasionado pela democratização da internet. Esta ocasionou o surgimento de aparelhos e tecnologias novas como o computador que, com a internet, trouxe também o e-mail; este, por sua vez, gradativamente foi modificando as formas de comunicação entre as pessoas que deixaram a troca de cartas e de cartões postais à margem e passaram a aderir à correspondência eletrônica.

Também tivemos nesse ínterim o surgimento do CD que veio para suplantiar o disco de vinil, substituindo as famosas radiolas ou vitrolas por toca-CDs mais portáteis e digitais. Logo após o aparecimento do CD, tivemos o surgimento de outro objeto acompanhado de seu respectivo aparelho eletrônico, o DVD, que trazia numa só tecnologia imagem e som. Essa evolução foi acompanhada pelo livro didático Português Linguagens que passou a adotar a partir da edição de 1999 o gênero capa de CD e, posteriormente, na edição de 2004, o gênero capa de DVD.

Conforme pudemos constatar nas tabelas acima, o salto na quantidade e diversidade de gêneros foi bem maior entre as edições de 1994 a 1999, se comparados com as edições entre 1990 a 1994. Isso se explica pelo fato de essas tecnologias terem surgido e se popularizado no Brasil com muita intensidade no final da década de 90. Atrelado a isso, tivemos o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais que traziam um forte apelo ao trabalho com os gêneros no ensino de língua portuguesa, assim, para atender a essa exigência e conseguir estar em conformidade com aquilo que o MEC prescrevia, os autores procuraram inserir esses novos gêneros abundantemente em sua coleção a fim de oferecer em seu livro um conteúdo:

Verdadeiramente comprometido com o exercício da cidadania, que crie condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (BRASIL, 1997, p. 25).

Isso deixa evidente aquilo que já discutimos sobejamente em nossa tese, que o que temos no LD não é meramente o reflexo da vontade dos autores, mas é, antes de tudo, um empenho de autores e editores em obedecer a padrões e normatizações prescritas. Tais prescrições configuram nos contextos de produção que perpassam esses manuais e aos quais os sujeitos envolvidos no processo de produção do LD procuram se adequar.

As Diretrizes normatizadas para a educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa passaram a exercer, sobretudo no final da década de 90, um forte apelo ao redimensionamento do trabalho com a língua portuguesa em sala de aula. Insistia-se na inserção, no ensino, dos textos presentes na vida cotidiana do aluno. Nesse cenário, os PCNs de Língua Portuguesa asseveram que cabe “à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1998, p. 21), só assim ele poderá ter contato com enunciados concretos e reais que o ajudem a dimensionar as verdadeiras possibilidades de

usos da língua. “Dessa maneira, os gêneros discursivos de esferas sociais, tais como a artística, jornalística, publicitária, passam a ganhar um estatuto novo: compor o universo de leituras nas escolas” (BARROS, 2008, p. 23).

Ecoava na esfera pedagógica o discurso de que os gêneros, enquanto modelo comum dos diversos usos sociais que se faz da língua, corroboram com a apropriação das práticas de linguagem pelo sujeito aprendiz. Defendia-se que a adesão desses conceitos como ferramenta de ensino na aula de português oportunizava ao professor criar espaços para o debate de opiniões e para a circulação dos discursos (BRASIL, 1998).

O propósito era, sobretudo, possibilitar ao aluno o contato com textos diversificados, em um trabalho de leitura amplo, que permitisse ao aprendiz desenvolver sua criticidade, capacidade de inferência e de interpretação. A proposta era que se utilizasse no ambiente escolar gêneros das mais variadas esferas sociais, transpondo-os e desapropriando-os do seu lugar restrito de produção a fim de revisitá-los e analisá-los sob um enfoque didático (FANJUL, 2012). Em suma, o que se buscava era fazer com que

O aluno tivesse possibilidade de expressar-se criticamente, de contestar, ou de conhecer diferentes visões e perspectivas em torno de algum assunto. A heterogeneidade do discurso deixava de ser constitutiva de todo enunciado para passar a ser vista como um traço distintivo de certas práticas que precisariam ser estimuladas em prol de um modelo de ensino ou, inclusive de formação cidadã (FANJUL, 2012, p. 57).

Os gêneros dentro da escola precisariam ser utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999). Nesse contexto, os gêneros seriam o meio que possibilitaria às práticas de linguagem se encarnarem nas atividades dos aprendizes. Os PCNs de LP tinham um grande objetivo com todas essas questões: ampliar os conceitos de língua, linguagem, de leitura e de textos, de modo a redimensionar a atuação pedagógica do professor de língua portuguesa. Visava-se mudar o cenário de fracasso escolar estampado nas avaliações que mediam as habilidades de leitura e de escrita do aluno no Brasil.

Por muito tempo prevaleceu nas escolas brasileiras um ensino de LP que desconsiderava todas essas questões. Isso talvez tenha uma motivação em nossa tradição histórica de ensino que nos fez herdar uma maneira mecanicista e gramaticeira de trabalhar com a língua portuguesa. De acordo com Grillo e Cardoso (2003), os estudos sobre a linguagem remontam,

na tradição ocidental, à Grécia antiga. Como deriva dessa ligação, tivemos por um longo tempo um ensino de língua materna embasado em duas grandes perspectivas: ou o ensino estava atrelado a uma base lógico-gramatical em que a língua era tomada em três níveis principais: fonológico, morfológico e sintático, sendo o sentido tomado como a soma dessas partes, ou estava embasado em uma perspectiva pragmático-discursiva em que “o estudo da linguagem se daria pela reflexão sobre a relação entre as sequências textuais realmente produzidas e a sua situação de comunicação” (GRILLO; CARDOSO, 2003, p. 102).

A perspectiva lógico-gramatical deu origem às nossas gramáticas normativas, centradas em proposições de exercícios de classificação de termos e reconhecimento de tipos de sentenças (GERALDI, 1997). E foi essa gramática normativa que imperou e em muitos casos ainda vem imperando no ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. As concepções trazidas pelos PCNs de língua portuguesa visavam não só auxiliar os professores como também incentivá-los a redimensionar o ensino de LP que se tinha até então, pautado na metalinguagem e em exercícios acerca de regras gramaticais que, para muitos pesquisadores e educadores, produziram o famoso fracasso escolar.

Foi pensando em mudar este cenário que os PCNs trouxeram uma abordagem da língua nas perspectivas de seus usos. Isso fica evidente já no texto de apresentação onde se afirma o seguinte:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever (BRASIL, 1998, p. 19).

Cientes de todas essas propostas e desse cenário que perpassava a história, a economia e a educação no Brasil, os autores e editores de livros didáticos, ávidos por acompanhar essas mudanças, buscaram responder às exigências de instâncias maiores, como é o caso do MEC que por meio de políticas educacionais e documentos oficiais visavam melhorar a qualidade do ensino.

Assim, cada livro foi ao longo de suas edições incorporando mudanças não só no tocante ao design gráfico como também em seu conteúdo. Nesse contexto, o ensino de língua portuguesa sob a perspectiva dos gêneros se apresentou como uma postura inovadora, que ampliaria os horizontes do trabalho com a leitura e com textos em sala de aula. “Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola” (BRASIL, 1998, p. 41).

A abordagem de variados gêneros no livro didático ajudaria o professor a adotar a postura tão amplamente apontada pelo MEC por meio dos PCNs:

Trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. A trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (BRASIL, 1998, p. 41).

Assim, a escola estaria cumprindo seu papel de formar os alunos para a vida, para sua atuação como cidadãos na sociedade. Nesse objetivo, um ensino pautado nos diversos gêneros circulantes no meio social teria um papel fundamental, uma vez que serviria de trampolim para o trabalho em sala de aula com diferentes textos, visando a ampliação da criticidade e da compreensão linguística do aprendiz.

3. O GÊNERO TIRINHAS

Neste terceiro e último capítulo de nosso aporte teórico trataremos especificamente das histórias em quadrinhos, englobando o processo de surgimento e aperfeiçoamento por que esse gênero passou ao longo dos anos até se tornar texto didatizado, utilizado nas escolas como recurso para o ensino e a aprendizagem. O conhecimento desses aspectos se faz necessário porque o modo como esse gênero foi se constituindo e sendo abordado no ensino, sobretudo de língua portuguesa, pode ter relação direta com as abordagens que são feitas a partir dele no livro didático. Vale lembrar que a nós não interessa o texto tirinhas, o nosso foco são os sentidos instaurados a partir dele, para que, por meio da análise desses sentidos, cheguemos às concepções de leitura e delineemos o perfil dos sujeitos leitores (aluno e professor) inscritos no livro didático Português Linguagens.

Ao mostrar que esse gênero, assim como muitos outros, alguns atrás nunca eram trazidos para o trabalho em sala de aula por meio do livro didático, refletimos que o ensino e os livros que atualmente circulam nas escolas de educação básica do Brasil passaram por profundas modificações ao longo dos anos, que foram motivadas por questões históricas, políticas e sociais. Todos esses fatores condicionam os discursos que se perfazem no LD, e ajudam a delinear as formações discursivas que irão balizar os dizeres dos autores no projeto didático-autoral do livro que será analisado posteriormente.

3.1. HQs: Surgimento e Expansão

Muitos autores como Vergueiro (2016), por exemplo, acreditam que a origem das histórias em quadrinhos (HQs) remonte a pré-história, quando nossos ancestrais gravavam imagens nas pedras das cavernas onde moravam para retratar seu dia-a-dia e suas descobertas. Também é considerado precursor da quadrinização os hieróglifos feitos pelos egípcios que, numa mistura de letras e desenhos, retratavam a vida dos faraós e seus desejos para a vida futura. Em todos esses fatos tidos como vestígios da quadrinização, temos um denominador comum: “a história contada por meio de uma sucessão de imagens” (ANSELMO, 1975, p. 40).

Apesar de serem caracterizadas e identificadas com esses fatos históricos, as HQs tal qual conhecemos hoje deram seus primeiros passos na Europa, no século XIX, por meio de dois importantes autores da época, Topffer e Busch que criaram histórias em imagens, sem legendas para ilustrar textos. Esse novo “estilo” na apresentação de histórias também influenciou Hearst e Dirks, autores que difundiram a quadrinização nos Estados Unidos, tido por muitos como

pátria dos quadrinhos em virtude do vertiginoso desenvolvimento que esse gênero alcançou por lá (ANSELMO, 1975).

De acordo com Anselmo *apud* Marny (1970), o aparecimento das HQs é resultante da junção de três elementos: uma técnica, um tema e um meio de difusão. A técnica das HQs buscou inspiração no cinema, surgido em 1895. A ideia era reproduzir a imagem no papel e reconstituir o movimento por meio de “sequências de imagens arranjadas com um certo ritmo e animadas graças à sucessão de planos diferentes”.

O tema fundamental desse gênero é o humor, elas surgiram com o objetivo central de explorar cenas da vida cotidiana com comicidade. Exatamente por essa característica, as HQs se popularizaram em todas as classes sociais, o que facilitou sua difusão pelo mundo. E, por fim, as HQs tiveram no jornal seu principal meio de difusão e de apoio. Foi nos EUA que a quadrinização teve sua primeira fase concreta. Joseph Pulitzer, dono do jornal New York World, ao perceber a decadência de seu jornal, começou a promover inovações para chamar a atenção de seus leitores, para tanto, investiu em manchetes enormes, artigos sensacionalistas e numerosas ilustrações, concentrando sua atenção especialmente na organização dominical do seu suplemento. A fim de inovar nas publicações e aumentar o contingente de leitores, Pulitzer passou a imprimir versões coloridas do World, para isso ele contava com a colaboração de muitos artistas, dentre eles, Richard Outcault que criou para a publicação uma série de desenhos publicados semanalmente denominados Down Hogan’s Alley (O beco de Hogan). Essa série narrava o dia-a-dia de um cortiço de Nova Iorque. Um dos personagens da série era um garoto orelhudo vestindo um camisolão branco que chegava aos calcanhares. Certa vez, os técnicos do World decidiram pintar o camisolão do garoto de amarelo e ele, imediatamente, foi batizado de yellow kid (garoto Amarelo). Em vista do sucesso, Outcault transformou o yellow kid em personagem central da série que passou, desde então, a contar suas aventuras (MARNY *apud* ANSELMO, 1970, p.175).

Nascia assim o primeiro herói dos quadrinhos, de acordo com Mendonça:

Esse personagem trouxe uma importante inovação para a época: o texto não vinha mais no rodapé do desenho, mas sim junto aos personagens, escrito na túnica amarela do garoto, o que lhes conferia mais vitalidade. Logo depois foram incorporados os balões, até hoje *locus* da linguagem verbal das HQs (MENDONÇA, 2009, p. 210).

Após esse apogeu inicial, as HQs se expandiram ganhando importância e notoriedade no mundo todo, passando a circular não só em jornais, mas também em publicações dedicadas

exclusivamente a esse gênero, os gibis. No Brasil as HQs chegaram em 1905 com a revista “O Tico-Tico”. Essa publicação já fazia sucesso na Europa, motivo que levou a editora “O Malho” trazer essa revista para o país e publicá-la para o público infantil. Os heróis de o “O Tico-Tico” são Buster Brown e seu cachorro Tige, criados por Outcault; no Brasil eles passaram a se chamar Chiquinho e Jagunço, respectivamente.

Vale ressaltar que não havia uma filtragem ou organização dessas edições antes da tradução, elas apenas eram:

Decalcadas por artistas nacionais e transportadas para o público brasileiro sem qualquer alteração no seu enredo. Os desenhistas brasileiros, sem preocupar-se muito com qualidade dos desenhos, simplesmente copiavam os quadrinhos, chegando mesmo a eliminar alguns deles por conta própria (LACHTERMACHER; MIGUEL, 1985, p. 44-45).

Assim, podemos dizer que o início da quadrinização no Brasil não foi dos mais gloriosos ou criativos, ficando este tipo de literatura sob a égide estrangeira que dominava o cenário mundial. Foi somente na década de 1940 que apareceram as primeiras revistas de HQs com textos e desenhos nacionais, mas ainda tínhamos claramente nesses exemplares a forte influência estrangeira, em especial, a americana. Essas influências iam desde o nome dos personagens ao próprio roteiro da história que, na maioria das vezes, retratavam hábitos e rotinas bem distantes dos nossos. Um exemplo elucidativo disso é o personagem Dick Peter, um detetive criado por Jerônimo Monteiro e que tinha, nitidamente inspiração americana (LACHTERMACHER; MIGUEL, 1985).

Finalmente surge em 1960, no campo dos quadrinhos, um personagem genuinamente nacional, “O Pererê”, criado por Zivaldo, cuja fonte central é o Saci, figura lendária do folclore brasileiro. Por meio de seu personagem, “Zivaldo retrata nossos costumes através de suas propostas temáticas, do enredo e da ambientação de suas histórias” (LACHTERMACHER; MIGUEL, 1985, p. 47). Este surgimento marca a legitimação das HQs em território nacional, abrindo espaço para a criação de outros personagens que fariam essa representatividade. Essas publicações representavam o Brasil em sua cultura e seus costumes, porém, tiveram de enfrentar adversidades políticas, econômicas e sociais para se firmar enquanto produção artístico-cultural no país. Trataremos disso na próxima seção.

3.1.1 Histórias em quadrinhos no Brasil e no mundo: de texto censurado a texto pedagógico

Conforme vimos, as HQs surgiram inicialmente nas páginas dos jornais dominicais dos Estados Unidos com histórias voltadas sobretudo para a população de imigrantes que residia no país. Nessa fase, “os quadrinhos eram predominantemente cômicos com desenhos satíricos e personagens caricaturais” (VERGUEIRO, 2016). Anos depois, as HQs passaram a publicar diariamente apresentando histórias fechadas, com enredo breve apresentando início, meio e fim, solidificava-se aí uma modalidade de HQs bem conhecida por nós nos dias de hoje, as célebres ‘tiras’. Como passaram a publicar mais, concomitantemente os autores passaram também a diversificar mais suas temáticas, abrindo espaço para enredos que focavam núcleos familiares, animais antropomorfizados, mas sempre com enfoque predominantemente cômico.

Inicialmente os desenhos utilizados na quadrinização eram bem caricaturais, a partir de 1920, com a popularização das histórias de aventuras e super-heróis, eles passaram a apresentar traços mais naturalistas e mais reais na representação de pessoas e coisas, isso fez com que o público das HQs se ampliasse ainda mais, também contribuiu para essa consolidação o aparecimento de suportes de veiculação periódica desse gênero nos quais os super-heróis tinham grande destaque por serem personagens de grande penetração junto ao público leitor. “A Segunda Guerra Mundial ajudou a multiplicar essa popularidade, com o engajamento fictício dos heróis no conflito bélico” (VERGUEIRO, 2016).

Com o final da Segunda Guerra, começaram a surgir dentro do gênero discursivo HQs histórias de temáticas diversificadas como terror, suspense, etc., essas histórias traziam representações extremamente realistas, muitas vezes de cunho macabro ou sombrio, apesar disso, esses textos continuaram tendo grande popularidade. O período pós-Guerra, sobretudo após o início da Guerra Fria, propiciou um ambiente de extrema desconfiança com relação aos quadrinhos. Nesse cenário se destaca a figura de Fredric Wertham, psiquiatra alemão radicado nos Estados Unidos que encontrou nos acontecimentos supracitados terreno propício para a disseminação na sociedade americana da ideia de que as HQs poderiam trazer sérios malefícios aos adolescentes.

Baseado nos atendimentos que fazia de jovens problemáticos, o dr. Wertham passou a publicar artigos em jornais e revistas especializadas, ministrar palestras em escolas, participar de programas de rádio e tevê, nos quais sempre salientava os aspectos negativos dos quadrinhos e sua leitura. Generalizando suas conclusões a partir de um segmento da indústria de revistas de histórias em quadrinhos – principalmente as histórias de suspense e de terror -, e dos casos patológicos de jovens e adolescentes que tratou em seu consultório, ele

investiu violentamente contra o meio, denunciando-o como uma grande ameaça à juventude norte-americana (VERGUEIRO, 2016, p. 11).

Utilizando-se de métodos nada científicos, com casos escolhidos a dedo, Wertham atribuía aos quadrinhos o desajustamento social de muitos de seus pacientes. A fim de “alertar” pais, professores e sociedade em geral dos perigos que as HQs representavam, o psiquiatra lançou um livro intitulado “Seduction of the innocent” (Sedução dos Inocentes), no qual defendia, por exemplo, que a leitura das histórias do Batman levaria os leitores à homossexualidade, ou mesmo que o contato com as histórias do Superman poderia levar uma criança a se atirar da janela de seu apartamento na tentativa de imitar o herói. Se hoje tais ponderações soam como descabidas e até mesmo jocosas, na época elas trouxeram grande impacto na forma que o público via e concebia as HQs. Isso fez com que, a partir de tais acusações, passasse a existir uma vigilância rigorosa a esses textos, de modo que os editores norte-americanos vendo seu trabalho prejudicado, passaram a imprimir em cada revista um selo de qualidade para atestar aos pais e educadores que o conteúdo das HQs não prejudicaria a moral e o intelectual dos jovens.

Muitos autores como Vergueiro, por exemplo, consideram que esse movimento de “depuração” das HQs cerceou sobremaneira a criatividade de muitos roteiristas e desenhistas da época, incidindo decisivamente na qualidade conteudista das histórias que acabaram caindo na mediocridade, “passando a veicular, em sua grande maioria, histórias pífias e sem grandes pretensões criativas, que realmente pouco contribuía para o aprimoramento intelectual de seus leitores” (VERGUEIRO, 2016, p. 13).

Obviamente esses acontecimentos não tiveram impacto apenas em solo norte-americano, eles refletiram diretamente na forma como outros países consideravam as HQs. No Brasil, por exemplo, a fim de acalmar os ânimos dos vigilantes da moral e dos bons costumes sociais, foi elaborado um selo semelhante ao produzido nas revistas dos Estados Unidos, com o intuito de atestar a “qualidade” das histórias publicadas.

Nesse contexto de perseguição e censura à arte quadrinística, o Brasil também se destaca por sua repressão à liberdade de expressão no período da ditadura militar. Por ocasião do golpe militar de 1964, que depôs o então presidente João Goulart, o humor gráfico voltou a satirizar a política brasileira. Por conta da censura, quadrinistas e cartunistas não conseguiam espaço para publicar seus textos nas mídias convencionais, assim, caricaturas, charges e tiras que se impunham à intransigência do regime militar conseguiam espaço para seus textos apenas na

chamada imprensa alternativa, jornais independentes da época cujos conteúdos denunciavam toda forma de desigualdade e repressão (SANTOS, 2014).

Uma das publicações alternativas importantes dessa época foi o semanário “Pasquim”. Lançado em junho de 1969, esse veículo de comunicação reuniu importantes jornalistas, intelectuais e desenhistas da época.

Às vezes censurados e até detidos por causa da mordacidade de seus trabalhos, estes artistas conseguiram manter vivo o espírito crítico durante o período de exceção. Ao lado de textos sérios escritos por colunistas contrários à ditadura, o Pasquim abria suas páginas para charges e quadrinhos, que davam o tom de deboche em um momento marcado pela sisudez dos governantes e militares (SANTOS, 2014, p. 50).

Um dos destaques do “Pasquim” foi o cartunista mineiro Henfil (Henrique Filho). Henfil concebeu diversos personagens que nesse contexto tiveram grande destaque, como é o caso, por exemplo, dos Fradinhos, que com suas histórias assumiam uma “conotação anárquica e sádica, fundamental para defrontar-se de forma direta com os dogmas, medos e repressões derivados dos virtuosismos religiosos, morais e políticos” impostos no país (PIRES, 2006, p. 95).

No *Pasquim* Henfil encontrou espaço para conflagrar de forma mais aberta sua armada tanto contra as práticas políticas e econômicas do regime, como jornalísticas e comportamentais vigentes, influenciando, de maneira *sui generis*, a organização dos diferentes atores sociais para a participação e organização das demandas democráticas na vida política brasileira ” (PIRES, 2006, p. 95).

Observando todos os acontecimentos expostos acima, e enfatizando que a partir deles, pais, professores e educadores passaram a apresentar grandes objeções ao texto quadrinístico, percebemos o desafio que foi levar esse gênero para dentro da escola, e quão difícil foi concebê-lo como ferramenta no ensino.

O despertar para a utilização dos quadrinhos como ferramenta educativa se deu inicialmente na Europa, sendo posteriormente ampliado para outros países do mundo. Graças às pesquisas e à insistência daqueles que conheciam bem o potencial artístico, cultural e didático desse gênero, aos poucos foi-se entendendo que:

Grande parte da resistência que existia em relação às HQs, principalmente por parte de pais e educadores, era desprovida de fundamento, sustentada muito mais por informações preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento (VERGUEIRO, 2016, p. 17).

Apesar dessa notória morosidade no reconhecimento do cunho utilitário das HQs, no meio quadrinístico já existia essa percepção, já entedia-se que os quadrinhos poderiam ser utilizado na transmissão de conhecimentos específicos, exemplo disso foram as diversas publicações de HQs nos Estados Unidos, na década de 1940, que traziam antologias sobre personagens famosos da história. Também nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, o Departamento de defesa, “com a colaboração do célebre desenhista Will Eisner, utilizou fartamente os quadrinhos na elaboração de manuais para treinamento de suas tropas” (VERGUEIRO, 2016, 19).

No entanto, foi na Europa que a utilização dos quadrinhos como ferramenta pedagógica utilizada dentro da escola se deu inicialmente. Na década de 1970, por exemplo, muitos manuais didáticos já traziam a quadrinização como parte integrante de seus textos, essa forma lúdica atraía os alunos levando-os a uma aprendizagem mais agradável.

Outros editores, constatando o sucesso comercial desse tipo de publicação, também se aventuraram na mesma linha, com maior ou menor sucesso, ajudando a firmar, perante o público, o entendimento de que as histórias em quadrinhos podiam ser utilizadas para transmissão de conteúdos escolares, com resultados bastante satisfatórios (VERGUEIRO, 2016, p. 19).

No entanto, essa inclusão ainda se dava de forma bem tímida, a presença das HQs de modo efetivo no ensino só se deu mais tarde; inicialmente esse gênero era utilizado apenas para ilustrar alguns aspectos específicos das matérias escolares, aparecendo nos livros didáticos de forma restrita, como um suporte ou apoio a outros gêneros, com o tempo, constatando os resultados positivos alcançados no ensino por meio da utilização desses textos, muitos autores, atendendo em muitos casos à solicitação das editoras, começaram a incluir de maneira recorrente esses gêneros em seus manuais.

No Brasil, essa adesão se consolidou na década de 1990, após uma avaliação da qualidade da educação e dos métodos de ensino do país, a partir de então, “muitos autores de livros didáticos passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares para os alunos, incorporando a linguagem dos quadrinhos em suas produções” (VERGUEIRO, 2016, p. 20).

Abria-se, assim, o caminho para a inserção de uma grande variedade de textos no ensino, incluindo gêneros até então marginalizados na escola como as HQs. Passou-se a perceber que as histórias em quadrinhos não tinham apenas a função de tornar as aulas mais agradáveis, elas também transmitiam conteúdos importantes, abordavam uma grande diversidade temática e

possuíam um caráter globalizador, o que permitia seu uso de forma interdisciplinar. Atrelado a isso, soma-se o fato de os quadrinhos apresentarem duas características pragmáticas importantes que viabilizam seu uso na sala de aula: trata-se de um material extremamente acessível, tanto a alunos como a professores, e de baixo custo, quando comparado a outros produtos da esfera cultural.

Nessa morosidade, envolto a polêmicas e cerceado por aspectos históricos e sociais, o texto quadrinístico chegou aos bancos escolares, atualmente ele possui presença recorrente nos livros didáticos de português, o que, em tese, viabiliza um trabalho em sala de aula que leve o aluno a tomar gosto pela leitura e possibilita um amplo leque de abordagens em sala de aula e uma aprendizagem consistente e prazerosa.

3.1.2 O humor nas HQs

Ao longo de nosso referencial teórico vimos que para estudar e analisar o discurso precisamos ir além de sua materialidade linguística, não basta simplesmente olhar para um texto e tentar esgotar seus sentidos, é preciso ir além das percepções visuais que a leitura oferece. Isso ocorre porque o discurso implica necessariamente uma exterioridade à língua, assim, aspectos como a história, a memória, os contextos sociais, as ideologias, as relações de poder, dentre outros, entram no processo de composição discursiva.

Para que todos esses aspectos exteriores à língua sejam coerentes e para que os sentidos sejam de fato captados, eles precisam se enquadrar num conjunto de regras pré-estabelecidas que determinam o que pode e deve ser dito em dada conjuntura, tais regras são o que na AD chamamos de formações discursivas (FD). As formações discursivas regulam o funcionamento do discurso e das relações sociais, elas são intrinsecamente heterogêneas e constituem-se por diferentes discursos, revelando os posicionamentos ideológicos que as integra (PEREIRA; OLIVEIRA; MACHADO, 2013). Esses diferentes discursos que compõem uma FD não são textos efetivos, tratam-se de textos virtuais, passíveis de compor determinada FD. Assim, cada discurso seria uma esfera aberta que não se fecha nunca, ele é um processo em curso que está continuamente receptivo a outros enunciados que se produzam nas mesmas condições histórico-ideológicas, constituindo-se em uma mesma FD (ORLANDI, 2003).

De acordo com Foucault (1996), cada discurso resulta da junção de um conjunto de acontecimentos discursivos. Tais acontecimentos não são substância, nem acidente, nem qualidade, nem processo, eles também não são imateriais, ao contrário, são materiais, e é nessa

materialidade que os discursos se efetivam. Assim, cada discurso seria, para Foucault (1996), o resultado da relação de coexistência, dispersão, recorte, acumulação e seleção de outros textos.

Na dispersão de textos que constituem um discurso, a relação com as formações discursivas é fundamental, por isso, no procedimento de análise, devemos procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia (ORLANDI, 2003, p. 71).

Por possuir tais características, por não se fecharem nunca às possibilidades advindas das diferentes FD, e por se estruturarem a partir da dispersão e do recorte, é que podemos afirmar que a língua não é transparente, mas opaca. A língua, conforme afirma Possenti (2001) “não é clara e relacionada diretamente a um fato ou situação que ela representa como um espelho. Praticamente cada segmento da língua deriva de outro sentido, presta-se a outra interpretação, por razões variadas” (POSSENTI, 2001, p. 74).

É exatamente nesse aspecto opaco e não transparente da língua que os sentidos emergem, condicionados pelas condições de produção de cada discurso. A partir dessas questões, podemos tomar o discurso humorístico de modo a entender o funcionamento e as construções dos seus efeitos de sentidos. De acordo com Possenti, o discurso humorístico é riquíssimo e possui uma vasta gama de efeitos de sentidos, isso porque ele “fornece os melhores retratos dos valores e problemas de uma sociedade” (POSSENTI, 2001, p. 72). O estudo desse gênero fica ainda mais rico quando o analisamos sob um viés discursivo, por meio de construtos teóricos como os da AD que não se interessa “pelo que se diz”, mas por “como se diz”. Nela busca-se compreender os diferentes efeitos de sentidos que um discurso alcança em determinadas conjunturas.

Sob esse enfoque, o humor não está preso ou circunscrito a um tipo determinado de texto ou discurso, ele é um efeito de sentido que se inscreve em determinada formação discursiva, em determinadas condições de produção.

Enquanto efeito de sentido, o humor origina-se de um encadeamento de construção de sentidos da própria linguagem. Esse encadeamento faz surgir muitas estratégias através das quais os sentidos são conduzidos. Entre tais estratégias, podemos citar a ironia, também concebida como um processo de

construção de sentido, que desequilibra o institucionalizado, assinala uma fenda com aquilo que se depreende sólido e coerente no discurso legitimado (MALISKA; SOUZA, 2014, p. 2).

E é da ironia que o humor conjuga seu aspecto risível para desestabilizar o legitimado, para fazer críticas e denúncias políticas e sociais. A ironia constrói, mas também destrói sentidos, de acordo com Orlandi. “A importância da ironia está em trazer para a reflexão estas diferentes ordens de questão na medida em que ela é um desses lugares em que o processo de autodestruição do sentido mostra seu funcionamento” (ORLANDI, 2012b, p. s/p). Nos elementos discursivos enredados pelo humor temos quase sempre a atuação de dois processos fundamentais, trata-se da polissemia e da paráfrase, elas são as responsáveis pelo estabelecimento impreciso e instável dos jogos de sentido nos discursos humorísticos, causando pluralidade e ao mesmo tempo permanência de um mesmo sentido em suas várias formas (ORLANDI, 2012b).

Nas tiras, determinados contextos são descritos com ilustrações que representam cenários, gestos e expressões dos personagens. Nelas, os textos imagéticos são quase sempre acompanhados por textos verbais inscritos em balões. Há o tempo todo uma inter-relação entre a palavra verbal e a imagem, essas linguagens se complementam e dão muitas vezes espaço para o não-dito e o não-visto, se configurando em implícitos que quase sempre geram o humor. O humor é, assim, uma construção reiterada, resgatada pelo leitor que, a par das condições sociais de produção e do contexto da tira, capta o sentido pretendido, implícito. Pode-se dizer que este gênero é construído a partir de um conjunto de elementos que, associados, provocam a evolução e a graça da narrativa. “Se de um lado, o leitor ri das atitudes e da fala produzida pelos personagens, de outro lado, o leitor identifica um trabalho de arregimentação de vozes que o quadrinista articula para produzir ironias” (SILVA, 2008, p. 160). Essas muitas vozes que constroem o sentido resultam das FD inscritas em cada texto.

Nessa conjuntura, o texto quadrinístico aparece como aquele que provoca humor por meio de representações simbólicas, de efeitos de sentidos causados pelo discurso. São textos em que os sujeitos são posicionados ideologicamente, partindo do pressuposto de que os sujeitos são capazes de agir criativamente a fim de criar suas próprias conexões entre as diversas práticas ideológicas a que são expostos. O texto quadrinístico estabelece a ironia e o humor por meio da voz crítica indireta. Assim, o sujeito leitor de HQs é inserido no mundo da construção dos sentidos (MOURA; BORGES, 2009). Desse modo,

“O texto não tem que ser “compreendido” ou (pior ainda) “decifrado” porque estando escondidos, os sentidos precisam apenas retomar a experiência adormecida do leitor para reaparecer. E no mundo dos quadrinhos, ou tiras de humor, esses sentidos estão em latência e remetem referencialmente a um universo bastante abrangente de formulações identitárias (MOURA; BORGES, 2009, p. 98).

Os discursos apresentados nos textos de HQs estão em permanente relação com o sujeito e sua identidade social, isso porque é o sujeito quem resgata os implícitos e, desse fosso, capta o humor. Todo texto é o resultado de um processo de materialização e prática da linguagem. Para a AD, a linguagem é concebida como a língua fazendo sentido, é o trabalho simbólico do homem e sua história (ORLANDI, 2003). Aqui a linguagem é concebida enquanto produção social, parte das relações de poder que funciona como instrumento de dominação controlada das forças hegemônicas. A linguagem é, nas palavras de Barthes (1988) fascista, ela controla, obriga o homem a dizer dentro das convenções e da gramática de uma língua dada. Não há como o sujeito viver fora da língua, assim, não há outra saída senão agir com a língua, ou, fazer como se faz comumente na literatura, trapacear a língua.

Seguindo esse raciocínio de Barthes (1988), podemos manipular, brincar com o simbólico, com os jogos de sentidos por meio da linguagem. O discurso humorístico seria, assim, uma espécie de trapassa que o homem faz com sua língua, por meio dela produz-se um “tipo de discurso que possibilita uma produção do sentido contra-hegemônico, diferentes dos discursos dominantes” (GRUDA, 2011, p. 748). Assim é que, por meio dos discursos humorísticos é possível ironizar, criticar, denunciar, etc. Nesse viés, de acordo com Gruda (2011), o discurso humorístico é esse que está sempre à deriva, buscando uma inversão, uma deformação do que é sério/instituído (p. 749).

Essas deformações se dão por meio de estereótipos, contradições, representações. Na AD, os estereótipos são representados por lugares-comuns cristalizados que circulam na sociedade através da memória discursiva e das representações construídas socio-historicamente. A estereotipia é o resultado das relações entre sujeito, linguagem, história e sociedade, ela é, segundo Possenti (2013), um dos meios mais explorados na articulação do riso. É por meio de estereótipos que as piadas operam, que se ativam os pré-construídos arraigados socio-historicamente. Esse estereótipo é uma forma peculiar de manifestação do simulacro, “um efeito necessário da relação interdiscursiva” (POSSENTI, 2013, p. 40).

No processo de construção do discurso humorístico, os estereótipos funcionariam como um referente social compartilhado, “recuperado pelo interdiscurso, pelo conjunto de opiniões, saberes e crenças formadores de dizeres sedimentados e sem um referente histórico aparentemente declarado” (SOUZA, 2011, p. 06). Teríamos, nesses discursos, uma representação imaginária, uma identidade estereotipada. Sabemos que toda identidade é social, representada, imaginária. O discurso humorístico seria, pois, uma representação imaginária não por não ter amparo no real, mas por não ser apenas um espelho, uma cópia da realidade (POSSENTI, 2013). Sintetizado, podemos dizer que “o estereótipo se caracteriza por uma redução (com frequência negativa), eventualmente um simulacro, sendo o simulacro uma espécie de identidade pelo avesso” (POSSENTI, 2013, p. 40).

Dessarte, nas piadas, nas anedotas e nos discursos de humor em geral, a inglesa é fria, o baiano é preguiçoso, o argentino é arrogante, a loira é burra, o gaúcho é “veado”... (POSSENTI, 2013). Todos esses estereótipos advêm de formações identitárias e pré-construídos que, por estarem tão arraigados no conhecimento do senso-comum, são facilmente recobrados e associados pelo leitor. Por isso, para se analisar piadas e textos cômicos presentes nas tiras, nas histórias em quadrinhos e nas piadas sob o viés da análise do discurso, é imprescindível considerar as condições de produção discursiva em que os estereótipos associados ao humor são construídos. Para ler e perceber a comicidade do texto humorístico é necessário “colocá-lo em seu meio natural que é a sociedade” (BERGSON, 2007, p. 06), “uma vez que a sua significação é o resultado dos sentidos que emergem no imaginário coletivo que circula socio-historicamente” (NASCIMENTO, 2016, p. 31).

Há nos discursos humorísticos essa latente e constante associação entre o real e o estereotipado, numa oposição de forças que ocupam um mesmo espaço, desse modo, é comum nas piadas, de acordo com Possenti (2013), a existência de discursos que se opõem: o macho e o veado, o bobo, o caipira e o esperto, etc., nesse jogo de oposição de traços ou simulacros, prevalecem os sentidos pré-construídos, arraigados na memória identitária de uma sociedade e que são mobilizados pelo leitor a fim de compreender/depreender o humor desses textos. Podemos dizer que a promoção do riso mais do que ludicidade, envolve questões históricas, sociais, representações identitárias. Por isso, é visível em muitos desses textos a existência de preconceitos, de um jogo de forças entre relações de poder e marginalização, pois tais discursos, conforme nos assevera Bergson (2007), tem na sociedade seu meio natural, eles são o reflexo dos rótulos e estereótipos presentes no imaginário social.

3.2 O uso de tirinhas em sala de aula para o ensino de português

O ensino de língua portuguesa tem se modificado e se aperfeiçoado junto com o sistema educacional brasileiro que, desde seu início, com a vinda dos primeiros jesuítas ao Brasil, passou por inúmeras transformações. Os conceitos de língua e de ensino que encontramos na escola nos dias de hoje, em muito se diferenciam das primeiras abordagens utilizadas no espaço escolar que se fechavam exclusivamente na gramática normativa, ensinada por meio de textos literários herméticos que compunham as Antologias Nacionais. O foco do ensino de português na escola atualmente “é a língua em uso, como processo de comunicação em seus mais diversos contextos. O texto tornou-se o principal suporte pedagógico e os alunos passaram a ter contato com outras formas de produção escrita, com isso, a gramática normativa deixou de ser o elemento-chave do ensino (RAMOS, 2016, p. 65).

Essa mudança de perspectivas no conceito e no ensino de língua foi fundamental para que se percebesse a necessidade de uma diversificação dos gêneros que adentram a escola, porém, não suficiente para que se apresentasse ao aluno um trabalho de leitura que transcenda a superfície textual. Queremos aqui não só enfatizar a importância de se abordar o gênero⁷ “tirinhas” na aula de português, mas destacar também a importância de um trabalho com qualidade e com profundidade a partir desses textos. Obviamente estamos cientes de que o uso desse gênero, por mais aprofundado que seja, não representa a panaceia que fechará todas as fissuras e fragilidades do ensino, dando conta de todas as necessidades cognitivas do aluno, elas representam apenas um dos caminhos disponíveis, sendo o trabalho com textos de outros gêneros de fundamental importância.

Como um dos caminhos possíveis a um bom trabalho de leitura e interpretação nas aulas de português, as tirinhas propiciam uma análise de texto na dinâmica de seu funcionamento. Por apresentarem uma linguagem própria, podemos dizer que ler tirinhas “é ler sua linguagem. Dominá-la mesmo que em conceitos básicos, é condição para a plena compreensão da história dentro do processo sociocognitivo interacional de produção de sentido” (RAMOS, 2007, p. 45).

Uma das primeiras vantagens do trabalho com as HQs é o fato de, em geral, os alunos terem muita familiaridade com elas; desde cedo tem-se contato com os seus famosos personagens, isso viabiliza uma aproximação até mesmo de quem não cultiva o hábito da leitura

⁷ Muitos autores ao tratar das histórias em quadrinho e das tirinhas optam por fazer uma separação na nomenclatura desses textos, caracterizando como “gênero” as HQs e como “sub-gênero” as tirinhas, outros tratam ambos os textos como “gêneros” indiscriminadamente. Nosso foco neste trabalho não é a questão dos gêneros, tampouco a discussão sobre a nomenclatura mais adequada para determinados textos, por esse motivo, optamos por manter a denominação “gênero” para nos referir tanto às histórias em quadrinhos, quanto às tirinhas.

desses textos. Criações famosas como o pateta, o pato Donald, a Minnie, a turma da Mônica, dentre outros, estão presentes em espaços que permeiam nosso cotidiano como a televisão, o cinema e a internet; também é comum encontrá-los estampando objetos de uso e consumo frequente como camisetas, mochilas, cadernos, bonés, estojos, guarda-chuvas, etc. Isso faz com que, na escola, o uso das histórias desses personagens como ferramenta pedagógica seja bem recepcionado pelo aluno que vê nesses textos uma extensão daquilo que o circunda em seu meio de convivência.

As HQs se enquadram na categoria das narrações figuradas, que podem ser pintadas, esculpidas gravadas, desenhadas ou fotografadas. De acordo com Anselmo, elas podem ser conceituadas como uma:

Arte que desenvolve uma sequência dinâmica de situações, numa narrativa rítmica em que o texto, quando este existe, tanto pode aparecer como legenda abaixo da imagem, como em outros espaços a ele destinados ou em balões ligados por um apêndice à pessoa que fala (ou pensa). Para atingir sua finalidade básica – a rapidez da sua compreensão – as HQ lançam mão de símbolos, onomatopeias, códigos especiais e elementos pictóricos que lhes garantem uma universalidade de sentido (ANSELMO, 1975, p. 38).

Por se caracterizar como uma linguagem sucessiva, que deve ser compreendida por meio da continuidade de imagens, as HQs podem ser sequenciais (possuírem capítulos com narrativas maiores, com início e fim), ou fechadas (apresentando um episódio de cada vez). Elas também apresentam subtipos, como é o caso das charges, cartuns e das tirinhas. Nesta seção, estamos dando enfoque especial às tiras que, por seu formato conciso, é o tipo de HQs que mais aparece nos livros didáticos de português. Boa parte das tirinhas têm o humor como temática principal dos seus textos, porém, há também aquelas que se voltam para os problemas e as crises próprias da existência humana, bem como aspectos econômicos, sociais e políticos, isso faz com que o professor tenha diante de si um gênero que permite um trabalho com um grande leque de assuntos, propiciando que se estabeleça no ensino de língua portuguesa diversas relações transdisciplinares.

O uso das HQs em sala de aula, representado sobretudo pelas tirinhas, é legitimado por parâmetros e Leis que regulamentam e orientam o ensino no país, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBNE), o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nos PCN's, por exemplo, as HQs são enfatizadas como gêneros discursivos “adequados para o trabalho com a linguagem escrita”

(1998, p.128), sendo caracterizadas como recursos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando o humor de forma crítica.

A inclusão das tiras no rol dos textos que adentram a escola permite ao professor de português trabalhar diversificados signos linguísticos e visuais por meio de um só gênero, expresso por uma multimodalidade e variabilidade que oportuniza o aluno mergulhar na essência do texto enquanto signo linguístico, e a chegar aos seus significados sociais e ideológicos.

Com a inclusão dos quadrinhos nos manuais de ensino, vimos chegar ao espaço escolar um texto dinâmico, com diferentes semioses que permitem um trabalho contemporâneo com a linguagem em que aspectos sociais e culturais estão envolvidos, corroborando para o desenvolvimento da leitura crítica. De acordo com Vergueiro, são muitas as motivações para que o professor de português trabalhe com essa ferramenta em sala de aula, dentre as quais, o autor destaca:

- i) Os estudantes querem ler os quadrinhos; ii) Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; iii) Existe um alto nível de informação nos quadrinhos; iv) As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos; v) Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; vi) Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; vii) O caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e imaginar; viii) Os quadrinhos têm um caráter globalizador; ix) Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema (VERGUEIRO, 2016, p. 21-25).

Aliado a esses fatores, podemos também destacar que o fato de as histórias quadrinizadas possuírem personagens e elencos fixos, fazem o aluno sentir-se familiarizado com os enredos, facilitando as inferências que ele deve fazer para o entendimento da história; além disso, os textos também possuem um caráter lúdico e dinâmico, o que facilita a concentração na leitura. Esse gênero “pertence à categoria da mídia impressa, sendo, portanto, similar aos livros; o constante contato com esse tipo de suporte cria um hábito e uma intimidade que podem ser gradualmente transferidos para os livros” (CALAZANS, 2004, p. 10), corroborando com o gosto pela leitura.

O trabalho com as HQs em sala de aula, mais especificamente com o gênero “tirinhas”, pode favorecer o desenvolvimento de muitas habilidades no aluno, dentre elas, o gosto pela leitura e a capacidade de inferir, interpretar e argumentar. Isso porque, “em termos sógnicos, elas envolvem muito mais informação do que um texto estritamente escrito. Há nesses textos uma série de mecanismos próprios da linguagem, com diferentes possibilidades de

representação” (RAMOS, 2007, p. 76) que podem enriquecer sobremaneira o ensino de língua portuguesa, sobretudo o ensino que se quer ver praticado nas escolas na atual conjuntura educacional do país, um ensino voltado para as práticas languageiras, que forme cidadãos críticos e atuantes na sociedade contemporânea.

3.2.1 A leitura das HQs

As histórias em quadrinhos são identificadas pelo grande público por sua ludicidade e por sua facilidade de leitura; como gênero constituído por diferentes semioses, as HQs possuem uma leitura acessível pela junção texto-imagem. “Essa relativa facilidade pode ser confundida com baixa qualidade textual, levando à falsa premissa de que “ler quadrinhos é muito fácil”” (MENDONÇA, 2009, p. 218). Talvez seja embasada em premissas como essas que a escola ofereça, na maioria das vezes, um trabalho raso e superficial com as HQs. Essa postura é muitas vezes corroborada pelo livro didático que quase sempre destina a esses gêneros as seções menos importantes como “Divirta-se”, “Só para ler” ou “Texto suplementar” (MENDONÇA, 2009), assim, as HQs chegam ao aluno como a leitura recreativa de um gênero figurativo, que ele pode optar se ler ou não ler.

Ao contrário do que se supõe, muitas HQs demandam leituras sofisticadíssimas. Trata-se de um gênero rico, com muitos aspectos e potencialidades a serem explorados, exigindo conhecimentos prévios por parte do leitor, além de demandar o uso de inferências diversas. Como um texto que se utiliza não só da linguagem verbal, mas também da não verbal, os quadrinhos exigem o tempo todo do sujeito leitor-aluno previsões acerca da sua linguagem icônica como os desenhos, os ideogramas, as metáforas visuais, as cores, as figuras cinéticas, os balões, o tamanho e a disposição das letras, as expressões faciais dos personagens, os símbolos, etc., isso ajuda a desenvolver no aprendiz habilidades como autonomia na leitura e raciocínio lógico.

O gênero “histórias em quadrinhos” recebe esse nome por organizar-se em quadros/retângulos também conhecidos como vinhetas, onde as cenas dispostas em sequência narram a história ou transmitem a mensagem pretendida. Quando há falas, estas são transcritas dentro de balões, estes possuem simbolismos que também integram a construção dos sentidos. Os balões são ligados por um prolongamento chamado rabicho e indicam que o personagem está falando em primeira pessoa. Como mais de um personagem pode falar ao mesmo tempo em uma vinheta, o balão tem também a função, de acordo com sua posição, de indicar a ordem das falas por meio da linearidade da leitura.

O continente de cada balão, ou seja, a linha que o delimita, também obedece a convenções e integra a linguagem característica das HQs. Os balões podem ser delimitados por linhas tracejadas, contínuas, em formato de nuvem, em ziguezague etc., elas servem para indicar ações como cochichos, falas, pensamentos, vozes emitidas por aparelhos eletrônicos, gritos, e assim por diante. “O balão representa uma densa fonte de informações, que começam a ser transmitidas ao leitor antes mesmo que este leia o texto, ou seja, pela própria existência do balão e sua posição no quadrinho” (VERGUEIRO, 2016, p. 56), representando uma interseção entre imagem e palavra, transformando o gênero quadrinístico em um híbrido de imagem e texto inseparáveis.

Dentro dos balões podem aparecer tanto a linguagem verbal como a não verbal, como exemplos de linguagem não verbal transcrita dentro dos balões citamos: o desenho da lâmpada acesa para denotar que o personagem teve uma ideia, caveiras para indicar morte ou algo perigoso, estrelas para denotar um tombo, cobras, lagartos e outros símbolos para indicar palavrões, e assim por diante (VERGUEIRO, 2016).

Outro fator característico da linguagem das HQs é a utilização do discurso direto nas narrativas, em que os personagens dialogam entre si sem a interferência de um narrador. Nos casos em que a voz do narrador aparece, ela é colocada na parte superior da vinheta sob a forma de legenda, representando a voz onisciente do narrador que faz uma introdução ou dá alguma explicação necessária ao entendimento do leitor.

A técnica de desenho utilizada pode variar, dependendo do estilo e do objetivo de cada autor, ela pode ter traços realistas, estilizados ou caricaturais. As histórias cômicas costumam ter traços mais caricatos, ao passo que as histórias de super-heróis geralmente têm desenhos mais realistas, no entanto, isso não é uma regra.

Como nessas narrativas a imagem é fixa, alguns recursos gráficos são usados para indicar ideia de movimento no decorrer da história, é o caso das figuras cinéticas que dão a ilusão de mobilidade e deslocamento, para isso, os desenhistas utilizam-se de linhas, pontos, curvas, retas, dentre outras. No bojo dos inúmeros recursos gráficos utilizados na quadrinização, temos também as metáforas visuais que possuem a finalidade de esboçar os sentimentos e as emoções dos personagens. As letras nas HQs também podem sofrer variações gráficas e denotar diferentes sentidos nas narrações, um exemplo disso são as transcrições usadas para representar o grito que, em geral, são mais valorizadas graficamente e se destacam das demais por serem maiúsculas e até mesmo negritadas.

Outro fator que deve ser observado numa leitura crítica de HQs é o pano de fundo ou o cenário da história, também conhecido como espaço geográfico. Neste espaço são dadas

informações importantes que dão ao leitor uma dimensão do tempo (dia/noite) e espaço (lugar) da narrativa. Esses detalhes explicitam os elementos que compõem a cena, expõem o ambiente em que a história se passa (rural/urbano) e revelam a movimentação ao redor das personagens.

Também deve ser observado o enquadramento ou a distância e o ângulo de visão em que a cena é apresentada. Em geral, temos três tipos de enquadramentos, o de plano geral ou panorâmico, que é quando a ação é mostrada de longe, possibilitando um enquadramento amplo que abrange tanto o personagem como o cenário que o circunda; o de plano médio ou aproximado, quando os personagens são mostrados da cintura para cima, permitindo uma maior clareza de detalhes nos traços fisionômicos; e, por fim, o primeiro plano, que enquadra o personagem à altura dos ombros mostrando bem seu rosto, salientando sua expressão e seu estado emocional. Esses ângulos de visão representam a forma como o autor quer que o leitor perceba a cena, assim, eles são construídos lado a lado com o sentido, ajudando bastante na leitura e na interpretação desses textos (VERGUEIRO, 2016).

Merece ainda ser considerado na leitura de HQs as onomatopeias. Apesar de não se constituir uma convenção simbólica específica dos quadrinhos, as onomatopeias são usadas de forma bastante recorrente nesse gênero, assumindo nele grande plasticidade e variedade. Por se tratar de signos que imitam com letras do alfabeto determinados sons, as onomatopeias variam de país para país, no entanto, muitos autores optam por utilizar os sons onomatopaicos do inglês, língua-berço das HQs, assim, são comuns nas histórias quadrinizadas produzidas no Brasil sons como: *smack!*, para indicar beijo; *plic!*, para denotar pingos de chuva; *Rring!*, para grafar o som feito pela campainha; *ZZZZZZZZZ!*, para indicar o sono, e assim por diante. Não há regras, o uso dessas grafias depende exclusivamente da escolha e da criatividade de cada artista (VERGUEIRO, 2016).

Moacyr Cirne (1972) ao destacar a importância das onomatopeias para os textos de HQs assevera que: “o ruído, nos quadrinhos, mais do que sonoro, é visual”, estando “uma boa onomatopeia [...] para os quadrinhos assim como um ruído está para o cinema” (p. 47).

As onomatopeias podem estar dentro ou fora dos balões. Nas duas situações, o aspecto visual da letra utilizada pode indicar expressividades diferentes. Sua cor, tamanho, formato e até prolongamento adquirem valores expressivos distintos dentro do contexto em que é produzida (RAMOS, 2016, p. 81).

Muitas onomatopeias têm nos quadrinhos a dupla função de representar o som e indicar movimentos, cumprindo, assim, a mesma função das figuras cinéticas.

No bojo de todos esses aspectos gráfico-visuais que ajudam a construir os sentidos nas HQs, não pode ficar de fora as cores. A cor é classificada como um signo plástico e tem grande contribuição para o entendimento das cenas nos quadrinhos. Elas servem também para estabelecer uma identificação direta com os traços e o perfil de cada personagem, assim, sabemos que o incrível Hulk é verde, que o homem-aranha é azul e vermelho, que o vestido da Magali da turma da Mônica é amarelo, etc.

Devido à grande limitação de recursos e de matéria prima, as primeiras histórias em quadrinhos eram reproduzidas em preto e branco, porém, mesmo nesses casos a cor compunha a linguagem desse gênero; recursos como borrões, tons mais acinzentados ou mais claros cumpriam muitas vezes o papel das funções cinéticas, para indicar, por exemplo, a ideia de movimento.

Com os avanços possibilitados pela informática, as produções passaram a ser colorizadas por computador. Há um rol enorme de tonalidades possíveis, o que traz duas consequências imediatas: uma mudança estética do produto e um novo volume de informações visuais a ser trabalhado pelos artistas e interpretado pelos leitores (RAMOS, 2016, p. 84).

Considerando detalhes como esses, que normalmente não são trabalhados no livro tampouco na sala de aula, é que enfatizamos que as HQs não são textos de leituras fáceis ou superficiais, que cumprem no ensino a mera função de gênero para atividades lúdicas. Ao contrário do que se supõe, as formas quadrinizadas possuem um vasto campo temático podendo ser temporais, regionais, políticas, científicas, sociais, infantis, de terror, de humor, etc. Trata-se de um gênero complexo e rico, e, desde que bem explorado, pode contribuir para a formação de alunos/leitores com opinião, criatividade e senso crítico, isso porque nestes textos nada está dado, todo o dinamismo, o movimento e a localização da história deve ser inferida e deduzida pelo aluno a partir das pistas deixadas na materialidade discursiva. Na leitura de HQs é o aluno quem constrói os sentidos, que interpreta o humor, o sarcasmo e a quebra de expectativa contida na história.

Sabemos que no ensino de língua portuguesa é essencial que o professor leve o aluno a conhecer os variados gêneros existentes na esfera social, ajudando-o a desenvolver a capacidade de compreensão global acerca dos aspectos linguísticos (discursivos, contextuais e estruturais) dos textos trabalhados, assim, a exploração do gênero em toda a sua potencialidade é imprescindível no trabalho docente e viabiliza a formação do leitor. Vale ressaltar que:

Ler bem ou ser um leitor competente não é apenas compreender o que está dito, mas compreender também o não dito, as entrelinhas, o implícito do texto. Leitor competente e leitor crítico é aquele que, diante de qualquer texto, verbal e não verbal, coloca-se numa postura ativa, de análise, de resposta ao texto lido. Ele não só analisa o texto, mas também os demais elementos da situação de produção: quem fala, para quem fala, em qual contexto e momento histórico, em que meio ou esfera comunicativa foi produzido (DUTRA; PINTO, 2014, s/p).

O que se tem observado na prática é que os gêneros que figuram como centrais e que são trabalhados de forma aprofundada em sala de aula têm sido sempre os mesmos: crônicas, poemas, fábulas, cartas, entrevistas, debates, etc., os demais, aparecem vagamente nos LDPs e são apresentados ao aluno como gênero apenas figurativo, que são úteis meramente enquanto passatempo ou distração (MARCUSCHI, 2003). O que se percebe é que o espaço escolar, influenciado pelas abordagens feitas nos manuais didáticos, legitimam os gêneros que serão adotados como importantes, dignos de serem trabalhados e analisados de modo mais aprofundado pelo aluno e, vale ressaltar, no rol desses gêneros tomados como imprescindíveis ao ensino e à leitura, geralmente não estão as histórias em quadrinhos.

4. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Embasando-nos nos aspectos teóricos discutidos até aqui, propomos as análises dos dados coletados. Porém, antes de estabelecermos tais reflexões, faz-se importante que situemos melhor o leitor acerca da natureza desta pesquisa, enfocando seus procedimentos, as motivações de nossas escolhas, os objetivos que as nortearam, e a postura adotada diante dos dados. Conforme poderemos perceber, todos os conceitos abordados ao longo de nossas discussões servirão de fundamento para nortear as análises e nos ajudarão a confrontar teoria e prática, antevendo nos aspectos formais e constitutivos de cada livro, o discurso se dando, se moldando de acordo com aspectos linguísticos e extralinguísticos. Numa discussão que pretendeu não ser exaustiva, elucidamos questões como a escolha do *corpus* analisado, os aspectos considerados acerca do LD, dentre tantos outros possíveis, e o modo de estruturação do texto de análise de modo a contemplar os focos tomados nessa investigação (os leitores -aluno e professor-, a atividade da leitura e o modo como esta é trabalhada no projeto didático-autoral do LD por meio de exercícios propostos a partir do gênero tirinhas).

4.1. Contextualização da pesquisa

Conforme vimos, Pêcheux inaugurou uma nova forma de conceber alguns aspectos dos estudos linguísticos, um deles foi, sem dúvida, o conceito de discurso que sob a vertente da AD passa a ser visto como um “lugar teórico em que se intrincam literalmente todas as grandes questões sobre a língua, a história e o sujeito” (MALDIDIER, 2017, p. 16).

O discurso passou a ser concebido como uma arena de encontro por onde circulam questões atinentes à ideologia, às condições de produção e tudo o mais que compõe o tecido histórico-social. Nessa conjuntura, a leitura também passa a ser analisada sob um enfoque diferente, esta, com as contribuições das questões levantadas pela Análise do Discurso, deixa de ser estudada a partir da interação de dois sujeitos intencionais e conscientes (autor e leitor) que participam do processo de elaboração/leitura dos textos. Autor e leitor, nesse viés teórico, não têm explicitado seu papel ou os contornos daquilo que é escrito/lido, sabendo o que pode e deve ser dito num momento dado e em dado contexto social. Nada está dado no processo de leitura, o que se tem nessa atividade é a:

Possibilidade de pensar sua referência, de observar a construção das posições enunciativas a constituição ao mesmo tempo do sujeito e do sentido, as

relações que se estabelecem no complexo das formações discursivas, os funcionamentos dos grupos sociais, das instituições, o consumo e a circulação dos discursos (NUNES, 1994, p. 27).

Assim, o sujeito-leitor se vê colocado não num espaço físico, mas “numa conjuntura social, numa posição frente a outras posições” (NUNES, 1994). Tais posições, conforme já se afirmou, não são conscientes ou conhecidas pelo sujeito, assim, de acordo com Nunes (1994), cabe ao analista do discurso a percepção e explicitação desses lugares, a escolha dos textos e a explicitação do *corpus* que se faz mediante o confronto entre a materialidade discursiva e sua inerente opacidade.

Pensamos em analisar os livros didáticos de português sob o enfoque da análise de discurso francesa pelo fato de essa corrente teórica propor uma análise não subjetivista da subjetividade (ORLANDI, 2003). Isso significa dizer que o analista, ao analisar textos, opera segundo a materialidade discursiva deste, mantendo um certo distanciamento da subjetividade. Desse modo, “os efeitos de sentido surgem não propriamente como produto da subjetividade do sujeito, mas como efeito social, histórico e ideológico (MADUREIRA, 2017, p. 8). Essa característica própria das pesquisas em AD nos direcionará a uma análise que extrapola a mera observação da materialidade linguística, gráfica ou imagética dos livros didáticos, nos levando a revisitar contextos outros não previstos ou visíveis pela mera observação do livro enquanto objeto. Veremos e trataremos o LD não como um simples manual pedagógico cuja função é auxiliar o professor em seu trabalho, mas como um artefato cultural cujo processo de idealização, produção e distribuição perpassa vieses relacionados à ideologia, à história, e à memória. São esses fatores, muitas vezes não vistos e não considerados nos estudos acerca de LD, que fazem o livro didático ser o que é, significar o que ele significa.

Segundo essa vertente, os dizeres passam a existir a partir de fatores não subjetivos como as condições de produção, por exemplo, que moldam os efeitos de sentidos erigidos desses dizeres. Partimos, pois, do pressuposto de que tudo o que é apresentado nos livros didáticos, muito mais do que o mero resultado da vontade e do posicionamento subjetivo do autor, é fruto de fatores externos que fogem muitas vezes à própria consciência de quem os produz. Assim, consideramos que há um distanciamento entre o indivíduo, de onde parte o dizer, e o sujeito do discurso, lugar social de onde emana a interpelação ideológica (MADUREIRA, 2017).

Um dos grandes desafios das pesquisas em AD é que muitos conceitos dentro dessa vertente são ainda nebulosos e imprecisos. Estamos lidando com uma área de estudos em que, “ao contrário das teorias clássicas da linguagem” a prática caminhou mais rápido que a teoria, assim, “é na prática das análises que os conceitos adquirem nitidez e se colocam criticamente em relação à constituição da teoria. E é também na prática que a análise de discurso acaba revelando aspectos da linguagem que não seriam conhecidos através de outras perspectivas” (ORLANDI, 1987, 178).

Cada livro, ao ser tomado como objeto de análise, será investigado a partir de sua materialidade discursiva. No entanto, vale considerar que nesse contexto “as marcas linguísticas em si não dizem muito sobre um discurso, é preciso considerar o modo como aparecem em um discurso, ou seja, seu modo de existência em relação às marcas que o constituem” (ORLANDI, 1998, p. 10). Dessa maneira, cada texto ou imagem analisados no livro didático será tomado por nós como um exemplar do discurso, que remete a determinadas formações discursivas e ideológicas que nos ajudarão a perceber aquilo que é sistemático, regular, constante com relação ao funcionamento do discurso (ORLANDI, 1998).

O que nos interessa é o que o texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e das coisas. Não trabalhamos com o texto tendo em mente a idéia de um texto inteiro. São recortes que nos interessam, colocando em relação textos diferentes e que nos mostram propriedades importantes em relação ao tema de nossa pesquisa, na medida em que indicam características dos processos de significação (ORLANDI, 1998, p. 11).

Pode-se, pois, afirmar que fazer uma investigação sob a égide da AD implica abrir mão de certa rigidez presente em muitos conceitos dentro da linguística para aderir a uma análise balizada na flexibilidade. Uma vez que tratamos de questões cujo objeto tem por propriedade questões como o contexto, as condições de produção, memória social, dentre outros, é imprescindível que o analista se debruce sobre esses conceitos com uma maior versatilidade. Há que sempre ter em mente que:

Lida-se com instruções e não procedimentos estritos, com regularidades e não regras”, levando-se em consideração que “existe uma distinção radical entre a descrição de uma língua – que visa fornecer as regras que permitem construir toda frase da língua – e a descrição de um discurso – cujo objeto é descrever uma sequência real, única e não repetível (instância histórica da linguagem) (ORLANDI, 1987, 178).

Essa singularidade do discurso, considerada dentro do viés da AD, é o que torna esses estudos distintos dos demais realizados pela linguística. Sabemos que, convencionalmente, pelas teorias formais da linguística, é impensável a distinção entre os discursos, esses são vistos como fenômenos homogêneos e que são investigados pela observação de regularidades e generalidades. Já na análise de discurso, considerar essa singularidade e distinção é não só importante como também fundamental, inerente a esse processo. É preciso que o analista tenha sempre o estranhamento frente ao seu trabalho, lidando com uma “outra forma de ver a linguagem” (ORLANDI, 1987). Vale ressaltar que, apesar de não apresentar modelos acabados, formas sistematizadas e regulares, a AD nem por isso deixa de ter sistematizações que devem ser consideradas, um exemplo dessa sistematização que merece ser citado é a postura de sempre considerar as condições de produção tida como parte inerente de qualquer discurso. A utilização de conceitos como esses é importante porque:

A formação discursiva define o que pode e deve ser dito a partir de uma posição do sujeito, numa conjuntura dada, num mesmo texto podemos encontrar enunciados derivados de várias formações discursivas. Isso é o que justifica o fato de que as seqüências lingüísticas possíveis de serem enunciadas por um sujeito já estão previstas, visto que circulam entre esta ou aquela formação discursiva que compõe o interdiscurso sob dadas condições de produção (MEDEIROS, 2008, p. 52).

Assim, toda análise que se quer discursiva deve extrapolar o nível linguístico e enveredar pela exterioridade constitutiva do discurso, é nessa exterioridade que se encontrará as diversas vozes que o determina (MEDEIROS, 2008).

Partindo de todos esses vieses teóricos, estabeleceremos nossas análises acerca de livros didáticos de língua portuguesa. Escolhemos como *corpus* de pesquisa a coleção didática “Português Linguagens”, de autoria de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Serão analisados apenas livros destinados ao 3º ano do Ensino Médio, totalizando ao todo seis exemplares de diferentes edições. Compõe nosso *corpus* a primeira edição, lançada no ano de 1990, a segunda edição, de 1994, a terceira edição, de 1999, a quarta edição, de 2004, a sexta edição, de 2008 e a nona edição, de 2013. Dois aspectos centrais motivaram o recorte temporal que fizemos neste trabalho. A escolha pela edição de 1990 se deveu pelo fato de esta ser a primeira da coleção, o que nos garantirá olhar a constituição dos aspectos que nos interessam nesta pesquisa (o trabalho com a leitura por meio de tirinhas, e o perfil dos sujeitos leitores

aluno e professor) desde o início da obra; e a escolha da edição de 2013 como a última da análise, encerrando o recorte histórico-temporal, se deu pelo fato de, à época em que iniciamos esta pesquisa no doutorado, esta ser a edição mais recente disponível no mercado.

Obviamente que o contexto histórico e social da edição de 1990 é totalmente diferente do da edição de 2013, por exemplo, e isso fica explícito quando consideramos aspectos como o designer gráfico da obra, a linguagem utilizada, os gêneros adotados, etc. Também é bastante diferente o leitor inscrito na primeira e na última edição analisada, observações como essas nos ajudarão a vislumbrar o perfil de leitor inscrito em cada edição e o impacto que as questões históricas, sociais e ideológicas têm na constituição desse leitor. Esses aspectos serão observados à luz dos conceitos e postulações da Análise de Discurso pecheutiana.

Todas as delimitações teóricas e metodológicas feitas, tiveram o intuito de nos levar a uma abordagem em que pudéssemos chegar a resultados relevantes, que atendam aos nossos objetivos e responda às nossas indagações acerca da atividade de leitura por meio do livro didático. Sabemos que iniciar uma pesquisa é sempre um desafio, isso porque toda investigação científica requer que o pesquisador, diante dos muitos campos e formas de investigação que tem diante de si, decida por quais caminhos trilhar a fim de transformar o fenômeno escolhido em objeto de estudo. Com o intuito de caracterizar este trabalho, começamos por refletir acerca do seu aspecto qualitativo. Os estudos qualitativos são caracterizados, sobretudo, por buscarem compreender os fenômenos em seu ambiente de ocorrência, para tanto, o pesquisador precisa interessar-se muito mais pelo processo do que por seu produto propriamente (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015). Situando o presente trabalho numa conjuntura qualitativa, podemos afirmar que a nós interessa não o produto alvo dessa investigação, o livro didático, mas a forma como este manual é pensado, formulado, moldado em seu projeto didático autoral.

As pesquisas qualitativas apresentam diversos caminhos a serem adotados no processo de análise dos dados, sendo o objetivo traçado o fator determinante desse percurso investigativo. Dentre as várias alternativas que temos para compor e analisar nosso *corpus*, escolhemos a análise bibliográfica. Interessa-nos, pois, analisar o livro didático em seu modo de constituição, nas mensagens que ele veicula, no público a que ele se destina.

Focamos em aspectos da realidade que não podem ser quantificados, mensurados quantitativamente; trabalha-se “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

Assim, para executar os procedimentos técnicos e a consequente delimitação da natureza do nosso *corpus*, faremos uma pesquisa qualitativa interpretativa, com o objetivo descritivista, tomando o livro como um meio de comunicação ou um produto que fornece pistas importantes ao processo investigativo, um artefato elaborado para alguém, com alguma finalidade. Interessa a nós observar quem o produziu e com quais finalidades e intencionalidades o produziu.

O foco é gerar conhecimentos para aplicação prática, numa perspectiva que toma o LD como um ponto de partida que poderá resultar em achados que norteiem o ensino de língua portuguesa, sobretudo no tocante ao trabalho com a leitura por meio do gênero “tirinhas”. Prevendo esse efeito prático a partir do objeto investigado, situamos a presente pesquisa numa natureza aplicada.

Em síntese, esta tese, quanto aos seus procedimentos técnicos, é de natureza bibliográfica; do ponto de vista da forma de abordagem do problema ela se embasa numa pesquisa de cunho qualitativo com natureza aplicada, uma vez que se delinea por caminhos e alternativas do trabalho com a leitura a fim de que tais conhecimentos resultem numa aplicação prática para o ensino de língua portuguesa.

O interesse por investigar o trabalho com a leitura no último ano do ensino médio por meio do livro didático advém de nossos estudos sobre a temática e do consequente desejo de conhecer mais acerca desse universo da produção e do uso do LD, um artefato tão presente no cotidiano e na atuação do professor em sala de aula. Aos poucos, fomos percebendo como esse universo é amplo e como estamos diante de uma área cheia de possibilidades, com muita coisa ainda a ser pesquisada.

A escolha pela coleção “Português Linguagens” se deveu à sua ampla utilização em sala de aula para o ensino de língua portuguesa, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, ocupando o primeiro lugar na lista dos livros didáticos mais distribuídos nas escolas no ano de 2017, de acordo com dados do PNLD⁸. A fim de especificarmos ainda mais nosso material de pesquisa, delimitamos nossa investigação aos volumes destinados ao último ano do ensino médio, etapa decisiva na vida do aluno que está prestes a concluir sua educação básica e que precisa rever e aperfeiçoar suas técnicas de leitura e de escrita.

O gênero escolhido para a análise são as tirinhas que, conforme explicitamos, passou por todo um processo de legitimação e adequação até ser admitido como ferramenta

⁸ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em 30 ago. 2017.

pedagógica. Como esses aspectos remontam a muitos fatos historicizantes no tocante às condições de produção e à memória discursiva que foi se estabelecendo em torno desse gênero no LD, optamos por investigar a coleção português linguagens desde a sua primeira edição, publicada no ano de 1990, até a edição de 2013, para assim podermos vislumbrar como essas concepções de leitura e de leitores foram ganhando espaço e se materializando nos LDs.

Vale ressaltar, no entanto, que o gênero tirinhas é apenas um dos focos de nossa investigação, ele não se constitui o fundamento de nossas análises. Interessa-nos olhar para a constituição do livro didático e para os perfis de professor, de aluno e de leitor inscrito em seu projeto didático autoral ao longo desse espaço temporal de pouco mais de vinte anos (1990 a 2013). A escolha pelo gênero tirinhas e as atividades propostas ao aluno é apenas uma delimitação que fizemos de modo a direcionar nosso olhar e manter o foco em nossa investigação acerca do trabalho com a leitura no livro didático. Sabemos que a variedade de gêneros presentes nos manuais é muito grande, e o motivo de termos escolhido as tirinhas, em meio a tantos outros textos, é o fato destas trazerem a possibilidade de uma leitura rica e sofisticada, bem como pela utilização, por parte desse texto, de diversas semioses, o que permite a conjugação entre texto verbal e imagético; atrelado a isso, chamou nossa atenção a possibilidade, prevista na leitura desse gênero, da participação do leitor na construção dos sentidos e do humor das narrativas, demandando para isso o uso de habilidades diversas como previsão, inferência, conhecimentos prévios e de mundo.

Conforme demonstramos em seções anteriores desta tese, na AD, o discurso fala, mas o silêncio também significa. O silêncio tem para essa vertente teórica estatuto fundador e constitutivo e, para compreendê-lo, é preciso considerar os processos de construção dos sentidos e da historicidade (ORLANDI, 2007). A partir dessas e de outras constatações a que pudemos chegar, passamos a refletir, no tocante à coleção Português Linguagens destinada ao 3º ano do ensino médio, acerca da adoção do gênero tirinhas, das atividades que são propostas e o perfil de sujeito leitor-aluno e de sujeito leitor-professor inscrito nesses manuais. Acreditamos que no cerne dessas questões está a chave para compreendermos as motivações sociais, históricas e ideológicas para cada escolha feita e que determina a composição desses livros, bem como as concepções de leitura e de leitor inscritas neles.

4.1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

A reflexão acerca dos conceitos teóricos que evocamos ao longo dessa tese como discurso, sujeito, linguagem, condições de produção, memória, formação discursiva, ideologia,

dentre outros, nos levou redimensionar o olhar para o livro didático e a ver muito além do que a materialidade da língua pode mostrar. Enredados por essa nova percepção, nos indagamos:

- Quais as concepções de leitura são materializadas no livro didático Português Linguagens (PL) por meio dos enunciados de compreensão acerca do gênero tirinhas com vistas à formação do sujeito leitor aluno?
- Qual o perfil do leitor-professor inscrito no livro PL e como esse perfil foi se delineando entre a primeira edição, em 1990, até a nona edição, em 2013?

A partir dessa questão de pesquisa, objetivamos:

- Analisar as concepções de leitura e o perfil dos sujeitos leitores (aluno e professor) inscritos na coleção didática “Português linguagens” do 3º ano do Ensino Médio.

Como objetivos específicos visamos:

- Mostrar como a leitura é abordada e explorada nos manuais didáticos da coleção Português Linguagens;
- Descrever por meio da análise dos exercícios e dos marcadores discursivos como o gênero tirinhas é apresentado e trabalhado com vistas à formação do sujeito leitor-aluno;
- Investigar o perfil de sujeito leitor-aluno inscrito nas atividades propostas acerca do gênero tirinhas;
- Caracterizar o perfil de sujeito leitor-professor inscrito na coleção ao longo dos anos de 1990 a 2013;

4.1.2 Caracterização e procedimentos de análises

A fim de respondermos à nossa pergunta de pesquisa e de alcançarmos os objetivos propostos neste trabalho, analisaremos ao todo 6 exemplares da coleção Português Linguagens, de 1990 a 2013. Esse pequeno recorte histórico nos ajudará a perceber como o leitor foi se inscrevendo e se constituindo nesses manuais, como o trabalho do professor e a profissão docente foi sofrendo modificações ao longo dos anos e quais aspectos foram preponderantes para isso.

Em cada obra analisada, nosso foco se voltará para o designer gráfico e visual dos livros, bem como para os exercícios propostos e os textos de apresentação. Também observaremos as respostas contidas nos manuais destinados ao professor e o caderno trazido como suplemento no final de algumas edições denominado “manual do professor”. A análise desses fragmentos nos ajudará a investigar o perfil de aluno leitor inscrito no imaginário dos autores e da escola enquanto instituição social, bem como o perfil de professor materializado em cada obra. Para isso, partimos do fato de que para a análise do discurso:

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise do discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige (ORLANDI, 2012a, p. 10).

Esse leitor virtual é o aluno que tem seu perfil delineado ao longo de cada detalhe do livro, ele vai se legitimando em todos os aspectos estéticos, discursivos e gráficos desses manuais. Há em todos esses detalhes um propósito formativo, tem-se a pretensão de se formar leitores reflexivos, críticos e atuantes no contexto escolar, que “implique em sua efetiva participação discursiva no processo de leitura dos textos” (FERNANDES, 2010, p. 154).

Acreditamos que há na construção dos enunciados, no designer gráfico e visual e nos textos contemplados em cada edição dos livros didáticos, uma preocupação por parte de autores e editores de não somente apontar o que deve ser construído, mas também a criação de certas estratégias discursivas que levem o aluno a concretizar o que se pede. E são nessas estratégias discursivas que encontramos o leitor inscrito, o leitor projetado, imaginado pelos autores, bem como o esboço da concepção de leitor crítico que pulula esse imaginário. “Isso quer dizer que a maneira de se formular as perguntas para/nas atividades propostas de compreensão de textos pode caracterizar o tipo de relação discursiva que os autores dos LDP estabelecem com os alunos” (FERNANDES, 2010, p. 155).

Embasados nisso, iremos fazer uma análise atenta dos exercícios apresentados pelos LD da coleção Português Lingagens a fim de conhecer esse leitor imaginado, projetado nesses livros, e assim compreendermos as atividades de compreensão que se propõem ao aluno, considerando todos os fatores que norteiam esse processo, tais como questões sociais, históricas e ideológicas. Também iremos voltar nosso olhar para a constituição do professor, para o perfil de docente materializado em cada obra, as modificações e caracterizações que esse profissional

foi sofrendo no projeto didático autoral das edições investigadas, motivadas por condições de produção atinentes ao cenário político, temporal, histórico e social do país.

A fim de obtermos essas informações, dividiremos nossas análises em três partes: na primeira, intitulada “o livro didático para além do que é dito: Português Linguagens sob um viés discursivo” tomamos como foco o livro didático enquanto artefato cultural e mercadológico, nela fazemos um recorte dos principais aspectos sociais e históricos que propiciaram o surgimento e as configurações gráficas e conteudísticas dos livros didáticos no Brasil. Também enfatizamos sua função e seu caráter sócio-ideológico na educação básica do país.

Na segunda parte denominada “O livro didático para além do que é dito: o professor inscrito no Português Linguagens” traçamos o perfil do sujeito leitor-professor inscrito nos manuais analisados, por meio dos discursos que os autores direcionam a esses profissionais nas respostas de cada atividade e no manual do professor, na parte final do livro; também analisamos os não ditos, os silenciamentos daquilo que não se diz abertamente mas que é passível de ser apreendido sob uma análise discursiva.

Por fim, na terceira e última parte denominada “O gênero ‘tirinhas’ e o leitor inscrito no livro didático Português Linguagens” analisamos a abordagem que os livros fazem do gênero “tirinhas” por meio dos exercícios propostos. A partir disso, construímos um perfil do sujeito leitor-aluno inscrito e materializado nesses manuais.

5. ANÁLISES E RESULTADOS

Neste capítulo trazemos as nossas análises, onde poderemos, por meio da materialidade linguística imbuída de discurso presente nos livros, observar todos os conceitos que mostramos ao longo deste trabalho. Observando os livros didáticos entraremos em contato com a manifestação “aqui-agora” de um processo discursivo que resulta da inserção em determinadas condições de produção, memória, e posições ideológicas.

Como vimos, cada discurso é uma constituição heterogênea que abriga em sua materialidade diferentes sujeitos e diferentes vozes, assim, tomaremos o Livro Didático pensando nos sujeitos leitores (aluno e professor) inscritos em cada manual. Inicialmente lançamos um olhar para o designer gráfico-estrutural e visual (capas, textos, imagens e cores) das obras a fim de observar como elas organizam seus modos de dizer e como suas condições de produção estão refletidas nesses dizeres. Em seguida, na seção 5.2, tomamos a materialidade discursiva do LD para delinear a projeção do sujeito leitor-professor. Por fim, observamos sob esse mesmo olhar a projeção do sujeito leitor-aluno, tomando o gênero tirinhas como ponto de partida.

Seria impossível chegar nesses lugares, traçar um perfil para esses sujeitos e antever todos os aspectos que aqui se propõe olhar se tivéssemos presos a uma análise que considerasse apenas o contexto essencialmente linguístico do LD, o que propomos fazer só é possível porque partimos do viés da análise do discurso, que nos permite interligar as relações estabelecidas entre presente e passado e assim chegarmos em sentidos formulados a partir de determinadas formações discursivas, reflexo do que é exterior ao texto, daquilo que foi dito antes, em outros lugares, por outros sujeitos.

5.1 O livro didático para além do que é dito: “Português linguagens” sob um viés discursivo

Conforme já enfatizamos, é impossível numa análise acerca de livros didáticos tangenciar os processos que perpassam seu planejamento, sua produção e as políticas de adoção e distribuição que lhe são inerentes. Isso porque o LD assume facetas diversas, sendo ao mesmo tempo um artefato cultural e mercadológico. Falar em livros didáticos requer que falemos também das políticas implantadas no Brasil ao longo dos anos para gerenciar e nortear a produção desses manuais, a fim de que consigamos compreender todos os vieses sociais, históricos e ideológicos que perpassam a produção e o uso desse artefato.

No Brasil, as políticas públicas voltadas a comandar e organizar o processo de facção e distribuição de livros didáticos foram sendo implementadas aos poucos, passando por muitas mudanças e aperfeiçoamentos ao longo dos anos. O principal programa que temos atualmente para gerenciar esses manuais é o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que revolucionou o mercado de livros didáticos no Brasil ao inaugurar um processo de distribuição em massa e gratuito, de modo a atender todas as escolas de educação básica do país. O PNLD surgiu em 1985 por meio do decreto nº 91.542 de 19 de agosto. Desde então, ele vem tramitando e sofrendo modificações e aperfeiçoamentos, tendo sido oficialmente instituído e reconhecido como uma política pública para o livro didático no ano de 2012. Antes da existência do PNLD, vigorou no país até 1937 o INL (Instituto Nacional do Livro Didático) que após um ano de existência cedeu lugar para o CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático), em 1938 (CASSIANO, 2005).

A fim de compreendermos muitas posturas adotadas frente ao PNLD e até mesmo suas características e regras, é importante relembrarmos brevemente em que condições de produção esse programa surgiu. De acordo com Cassiano (2005), o PNLD esteve inicialmente vinculado ao Programa Educação para Todos (PET), fruto do documento “Compromisso com a Nação”, instituído ainda no governo ditatorial de João Baptista Figueiredo. Esse documento visava apresentar propostas de políticas públicas em prol do crescimento social e educacional do Brasil. Após a posse de José Sarney como presidente, em 1985, as propostas do PET foram encaminhadas ao presidente em exercício pelo então ministro da Educação Marco Maciel. O PET objetivava resolver os principais problemas sociais que assolavam o país e o sistema educacional pós governo ditatorial, tais como:

- a) A falta de uma consciência nacional sobre a importância política social da educação;
- b) Baixa produtividade no ensino;
- c) Aviltamento da carreira do magistério;
- d) Inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica (CASSIANO, 2005, p. 57).

Todas as mazelas sociais e educacionais do Brasil nessa época (pobreza extrema da grande maioria da população, repetência e evasão dos alunos nas escolas, etc.), acompanhadas da baixa produtividade do ensino e da inexistência de recursos destinados à educação, serviram de mola propulsora para o surgimento de políticas voltadas para o setor educacional, incluindo

as direcionadas ao livro didático. Passou-se a ver o investimento em educação como um caminho para redemocratizar e promover a igualdade social do país (CASSIANO, 2005).

Devido a esse propósito de aprimoramento do ensino do país, o PNLD foi inicialmente direcionado à região nordeste, onde a defasagem série-idade, o índice de pobreza e o analfabetismo eram alarmantes. O programa contava com financiamento do Banco Mundial, por conta disso, ao ser implementado, atendia aos critérios e recomendações técnicas desse órgão mantenedor (CASSIANO, 2005).

Muitos foram os problemas estruturais no funcionamento do PNLD em sua fase inicial, dentre eles, vale destacar o fato de os agentes educacionais (professores, pedagogos, gestores) não terem participação em nenhuma das etapas do programa, ficando a cargo do Estado o processo de escolha e determinação dos livros que deveriam circular entre as escolas. Somava-se a isso o fato de os livros serem confeccionados para receberem as respostas dos exercícios propostos no próprio manual, o que inviabilizava sua reutilização no ano seguinte, conferindo a essas obras um caráter descartável; também era alvo de muitas críticas os inúmeros erros conceituais que os livros traziam em seu conteúdo, algo inadmissível para um livro didático. Isso devia-se ao fato de não haver uma revisão rigorosa dos manuais antes de sua destinação final. Consciente de todos esses problemas conceituais e estruturais, o governo decidiu em 1985 alterar e aperfeiçoar os programas para o LD por meio do PNLD, visando melhorar a qualidade dos livros distribuídos nas escolas e, conseqüentemente, também do ensino. Dentre as modificações implementadas destacaram-se:

- a) o término da compra do livro descartável, ou seja, o governo não compraria mais os livros que contivessem exercícios para serem feitos na própria publicação, o que possibilitaria sua reutilização por outros alunos em anos posteriores. Por isso, o governo passou a comprar somente livros não consumíveis (no art. 3º do decreto o termo usado é *livros reutilizáveis*);
- b) a escolha do livro didático passou a ser feita diretamente pelo professor;
- c) a distribuição gratuita de livros escolares a todos os alunos matriculados nas escolas públicas de 1º grau (que atingia alunos da 1ª a 8ª série) (CASSIANO, 2005, p. 59).

Essas medidas visavam solucionar os problemas apresentados pelo PNLD, apesar disso, elas não garantiram a solução imediata de todas essas questões. Muitas delas levaram um certo tempo até de fato serem solucionadas, como é o caso da participação do professor na escolha dos livros a serem adotados nas escolas, uma proposta que foi se concretizando aos poucos.

Com o passar dos anos, o governo foi cada vez mais incrementando e aperfeiçoando o PNLD, levando editores e autores a se adaptarem aos critérios estabelecidos pelo MEC. Passou, então, a existir procedimentos e regras padronizadas para que uma obra pudesse concorrer a uma vaga no catálogo do programa. Atualmente, esse processo funciona da seguinte maneira: lança-se um edital de convocação no qual os interessados devem se inscrever. Em seguida, “há uma triagem inicial em que são aferidos os aspectos físicos dos livros, assim como a verificação do atendimento às normas do edital em vigor” (CASSIANO, 2005, p. 115).

A etapa seguinte é a avaliação pedagógica, nela é observada a adequação editorial, gráfica e conteudista do livro de acordo com a disciplina e a série a que se destina. Um dos critérios que se utiliza nessa etapa para a eliminação de obras é o que versa sobre a verificação da existência ou não de preconceitos. Um livro para ser aprovado pelo PNLD não pode, em hipótese alguma, conter preconceitos de nenhum tipo, tampouco erros conceituais e ortográficos. Em todos esses estágios os manuais são avaliados por especialistas que, após análise cuidadosa, elaboram um parecer por escrito. Cada obra deve ser avaliada por, no mínimo, dois pareceristas. Os pareceres são comparados entre si e, ao final, é elaborado um único parecer (CASSIANO, 2005).

Após essa “peneira”, o livro é considerado aprovado ou reprovado pelo MEC. Os livros aprovados são divulgados no Guia de Livros Didáticos que contém a resenha dessas obras. Cada escola/professor recebe esse Guia e, em conjunto com os demais integrantes da gestão escolar, deve escolher qual obra será utilizada em sala de aula.

Perceptivelmente, mais do que um processo pedagógico, essas fases que norteiam a produção, escolha e adoção do LD são um potente indicador das relações de forças que se estabelecem em determinado momento na sociedade e entre os diversos sujeitos envolvidos no sistema educativo (CHOPPIN, 2008). Nesse contexto, o livro não é só um produto cultural, ele é também um produto mercadológico. Ele não envolve somente a disseminação de conhecimentos, mas perpassa pela proposição de ideologias. Se no início, por ocasião da publicação dos primeiros livros didáticos no país, tínhamos um grupo de pequenas editoras eminentemente nacionais que tinham como principal característica uma gestão familiar, atualmente temos à frente da produção e distribuição de LD um verdadeiro oligopólio de grandes grupos empresariais que atuam no Brasil e fora dele (CASSIANO, 2013). Por mais que o Estado financie esse produto, quem de fato sobrepuja o grande e lucrativo negócio do livro didático no Brasil é o Mercado. Por mais que tenhamos livros produzidos por autores que também são professores e que conhecem a realidade de sala de aula, o que prevalece, o que vai para os livros, não são as vivências, não é aquilo que o autor enquanto docente acredita ser mais

apropriado ao ensino, mas aquilo que garantirá a presença do manual no rol dos didáticos aprovados, financiados pelo Estado. São, portanto, inúmeras as “vozes” que ecoam e que formam um LD: a “voz” do Estado, a voz dos parâmetros e das Diretrizes educacionais, a “voz” dos resultados das provas que visam medir a qualidade do ensino no país etc.

O LD é um manual pensado exclusivamente para a escola, ele é voltado para os sujeitos envolvidos no processo educativo, assim, os sujeitos que se perfazem nele não são sujeitos reais e individuais, mas sujeitos ideológicos, tecidos a partir de formações imaginárias, sociais e históricas. Há na constituição desses sujeitos um jogo de poderes erigido a partir das formações imaginárias que se tem para professor, para aluno e para o conhecimento. Esse jogo de poderes entre o simbólico, o imaginário e a instituição escolar, fica muito evidente quando levamos em conta o fato de a escola ser detentora de um discurso de autoridade, onde prevalece as representações mentais e sociais que se tem para os principais agentes do processo educacional: o aluno e o professor.

De acordo com Orlandi (1987), existem três tipos de discursos: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. O discurso pedagógico (DP) caracteriza-se como um discurso autoritário. Para Pêcheux (2014), em todo discurso há a presença de um sujeito “A” que fala a um destinatário “B”. Assim, o discurso não designa apenas uma mera troca de mensagens entre um sujeito e seu destinatário, mas sim, um jogo de efeitos de sentidos entre os participantes.

Nesse contexto, os sentidos seriam produzidos por um certo imaginário que é social, resultante das relações entre poder e sentido. Em todo esse jogo de atuação, a ideologia produz nos sujeitos o desconhecimento dos sentidos discursivos, assim, toda prática discursiva corrobora para criar no sujeito a ilusão de um sentido único, causando no sujeito a impressão de que ele é a origem do sentido, criando o que Pêcheux denomina de ilusão esquecimento número 1. Atrelada a esta, está a falsa ideia que o sujeito tem de que ele possui pleno domínio de seu dizer (ilusão esquecimento número 2) (PÊCHEUX, 2014). Para Indursky (1992), essas ilusões culminam na constituição psíquica e ideológica do sujeito do discurso. Assim, todo processo de interpelação do sujeito pela ideologia relaciona-se com o imaginário e com a relação do sujeito com o simbólico.

Existem, pois, nas formações discursivas, uma série de formações imaginárias que designam os lugares que “A” e “B” (isto é, emissor e receptor do processo discursivo) atribuem a si e ao outro, ou a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 2014). Essas representações imaginárias escapam ao domínio da consciência, trata-se de “lugares considerados como sede de representações imaginárias determinadas pela

estrutura econômica e tidas com escapadiças ao domínio dos sujeitos” (PÊCHEUX, 2014, p. 54).

Há, no discurso pedagógico e dentro do processo de comunicação pedagógica (ORLANDI (1987), uma relação hierárquica ou um jogo de forças advindo das formações imaginárias dos sujeitos. Assim, a escola tem sua hierarquia organizada da seguinte maneira:

A ensina R a B em X⁹

Onde, **A** é o professor, **R** é o referente designando tudo aquilo que é ensinado na escola, **B** é o aluno e **X** os aparelhos ideológicos.

Predomina no ambiente escolar um DP de cunho autoritário em que o professor (A) é o detentor do saber, aquele que ensina tudo ao aluno (B) que nada sabe e que está na escola para aprender. Esse discurso é assimilado graças às formações imaginárias que o aluno tem acerca dos sujeitos/processos envolvidos na esfera pedagógica (professor, diretores, pedagogos, conhecimentos, etc.). Tem-se instaurado um processo recursivo em que o aluno parte sempre de formações imaginárias, assim, o que atua nesse processo é:

1. IB (A) → A imagem que o aluno faz do professor;
2. IB (B) → A imagem que o aluno faz dele mesmo;
3. IB (R) → A imagem que o aluno faz do referente;
4. IA (B) → A imagem que o professor faz do aluno;
5. IA (A) → A imagem que o professor faz dele mesmo;
6. IA (R) → A imagem que o professor faz do referente.

Em 1 temos as formações imaginárias que o aluno faz do professor, nela o aluno vislumbra o docente como aquela autoridade detentora do conhecimento; em 2 temos a imagem que o aluno faz dele mesmo, aquele que pouco ou nada sabe e que precisa seguir e aprender o que é ensinado na escola pelo professor, caso contrário, não será inteligente, não conseguirá progredir e crescer; em 3 temos as formações imaginárias que o aluno faz do referente, vendo-o como aquilo que ele precisa aprender para conseguir ser aquilo que se espera dele. Nos itens 4, 5 e 6 temos as formações imaginárias do professor. Primeiro, a que ele faz do aluno, como um sujeito lacunar, incompleto, que precisa ser moldado pela escola, depois, em 5, a imagem

⁹ Esquema conforme apresentado por Orlandi (1987, p. 16).

que o professor tem dele mesmo, aquele que deve ensinar o aluno e que está, hierarquicamente falando, acima do aprendiz, e, por fim, em 6, a imagem que o professor faz do referente, como sendo o viável, o necessário, o importante que o aluno saiba para ser julgado bom aluno, para ser “aprovado”, para ascender a um nível maior¹⁰.

Em toda essa dinâmica de formações simbólicas e imaginárias, ensinar é mais do que informar, explicar, ensinar seria persuadir, inculcar. Esse processo quebra duas leis importantes do discurso, a lei do interesse, “não se pode falar a outrem senão aquilo que possa interessar-lhe” (ORLANDI, 1987, p. 17-18) , ou seja, impõe-se determinados conhecimentos ao aluno sem considerar aquilo que de fato ele quer saber/aprender, e a lei da utilidade, “não se fala somente por falar, mas porque há uma utilidade em fazê-lo” (ORLANDI, 1987, p. 17-18), ou seja, desconsidera-se se o que é ensinado é útil para o aluno, tendo em vista suas necessidades, sua cultura, o meio em que vive.

Essa quebra de leis é mascarada pelo que o sistema pedagógico denomina de motivação, “cria-se uma visão de utilidade, fazendo com que o DP apresente as razões do sistema como razões de fato. Ex.: no léxico o uso das palavras “dever”, “ser preciso”, etc. (ORLANDI, 1987, p. 18).

Esse discurso de autoridade que permeia o processo pedagógico também se faz bastante presente no referente ou no que é ensinado. Nesse contexto, a autoridade que circunda em torno do referente reduz-se ao “é porque é”. E o que se explica para o aluno é a razão do “é porque é” e não a razão do objeto de estudo. Assim, “não se faz uma reflexão sobre fatos, nem da história das diferentes formulações dos mesmos problemas colocados pelos fatos. Desconhece-se a história dos conceitos, ou melhor, que os conceitos têm uma história” (ORLANDI, 1987, p. 20-21).

Portanto, ao aluno não é dado conhecer o motivo que influencia, que corrobora para os fatos mostrados, ou qual a utilidade prática do que ele aprende na escola, todas essas questões são impostas, inculcadas nele que, por sua vez, internaliza o que lhe é apresentado como algo que ele deve e precisa aprender, e quando ele não aprende, resta-lhe o sentimento de culpa, de incapacidade.

Nessa esfera, o professor coloca-se como um mediador que, apropriando-se da voz do cientista, transmite (inculca) informações. Apesar de ter nesse processo a real função de

¹⁰ Temos consciência de que o papel do professor e do aluno tem se modificado bastante ao longo dos anos. Obviamente o aluno dos dias atuais é bem mais exigente, ele tem questionado e exigido muito mais do que os alunos de antes, apesar de todas essas modificações na relação entre professor e aluno, acreditamos que essas formações imaginárias continuam presentes, continuam guardadas na memória, delineando as formações discursivas e se manifestando em determinados momentos da atuação pedagógica.

mediador, esta função é mascarada e apagada, uma vez que o docente, apropriando-se da voz do cientista, toma-a como sendo sua, apresentando-se ele próprio como o possuidor do conhecimento. Assim, “a opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva (e definitiva)” (ORLANDI, 1987, p. 21).

Em resumo, podemos afirmar que prevalece na instituição escolar e no discurso pedagógico imagens sociais. É pautando-se nessas constituições imagéticas que se internaliza as funções e a definição de escola, professor, aluno e de conhecimento. Tem-se, portanto, como imagem do aluno, aquele que não sabe e está na escola para aprender; o professor é pensado como aquele que detém o conhecimento e a autoridade para transmiti-lo, e o conjunto de conhecimentos que é ensinado na escola é tomado como um saber científico que constitui tudo aquilo que o aluno merece e precisa saber.

A distância entre a imagem ideal e o real é preenchida por presunções, mediação essa que não é feita no vazio mas dentro de uma ordem social dada com seus respectivos valores. As mediações se sucedem em mediações provocando um deslocamento tal que se perdem de vista os elementos reais do processo de ensino e aprendizagem (ORLANDI, 1987, p. 21).

Assim como o professor, o livro didático compõe esse cenário como um mediador. Do mesmo modo como ocorre com o exercício docente, também o LD sofre na escola um processo de apagamento de sua real função, este, de mediador passa a ser visto/tomado como a materialização do conhecimento, dizendo de outro modo, o LD sai da condição de instrumento e passa a ser visto como objeto. Enquanto objeto, esses manuais têm sua condição de mediador anulada.

O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é saber o material didático (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar sequências, etc.). A reflexão é substituída pelo automatismo porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular (ORLANDI, 1987, p. 22).

Tomando o caso particular da coleção didática que escolhemos para esta pesquisa: “Português Linguagens” (PL) de William Cereja e Tereza Cochar Magalhães, observamos ao longo dessa obra esse mascaramento de função, bem como a prevalência de formações imaginárias que designam o papel do aluno, do professor e dos conteúdos a serem transmitidos. Como todo LD, o PL tem uma história e uma memória, estas perpassam seu processo de

produção e circulação, elas fazem essa obra ser o que é, leva-a a ser de um jeito e não de outro, a ter as características e as destinações que tem.

Cereja e Magalhães lançam a primeira edição de seu LD ainda na década de 1980, na época os dois já eram professores da rede pública e particular de ensino no Estado de São Paulo e utilizaram muito dessas experiências em sala de aula para a elaboração de sua coleção didática (BUNZEN, 2005). Não por acaso, isso é mencionado e enfatizado pelos autores nos textos de apresentação e em outros comentários ao longo do livro:

Esta obra é o resultado de nossa experiência como professores de 2º grau da rede oficial e da rede pública de ensino. Por meio dela pretendemos oferecer ao aluno e ao professor um material didático completo, que desenvolva de modo sistematizado, equilibrado e com profundidade a literatura brasileira, a gramática da língua portuguesa e a teoria e a prática da redação (CEREJA; MAGALHÃES, 1990. Texto de Apresentação).

Ratificando esse pensamento, salientamos a declaração feita por Noé Gonçalves Ribeiro, editor da coleção Português Linguagens, numa entrevista cedida a nós por ocasião desta pesquisa. Nela ele discorre a respeito da importância da experiência em sala de aula dos autores para a construção do livro didático. De acordo com ele, no trabalho de criação, execução e publicação da obra, “se estabelece uma verdadeira cumplicidade, em que os autores participam diretamente, traduzindo para um arquivo a sua experiência acadêmica e de sala de aula” (RIBEIRO, 2018, editor da coleção PL – A entrevista completa encontra-se transcrita nos anexos desta tese). Sob o discurso dessa experiência, reforça-se a autoridade dos autores para fazer as escolhas que fazem, para selecionar os textos e as atividades que selecionam, enfim, para ensinar ao aluno o que é importante e válido.

Com base em tudo o que já expomos acerca do discurso de autoridade próprio da escola e as formações imaginárias que perpassam esse ambiente e os sujeitos que o integram, podemos afirmar que, ao atestar suas experiências em sala de aula, os autores visam não apenas transmitir uma informação aos seus interlocutores, mas alcançar neles um efeito de sentido, reativar as formações imaginárias do aluno acerca da figura social do professor. Eles pretendem levar o público alvo em questão a “perceber” neles (autores) uma segurança e um domínio naquilo que fazem, e isto se concretiza por meio das formações imaginárias que se tem acerca do professor.

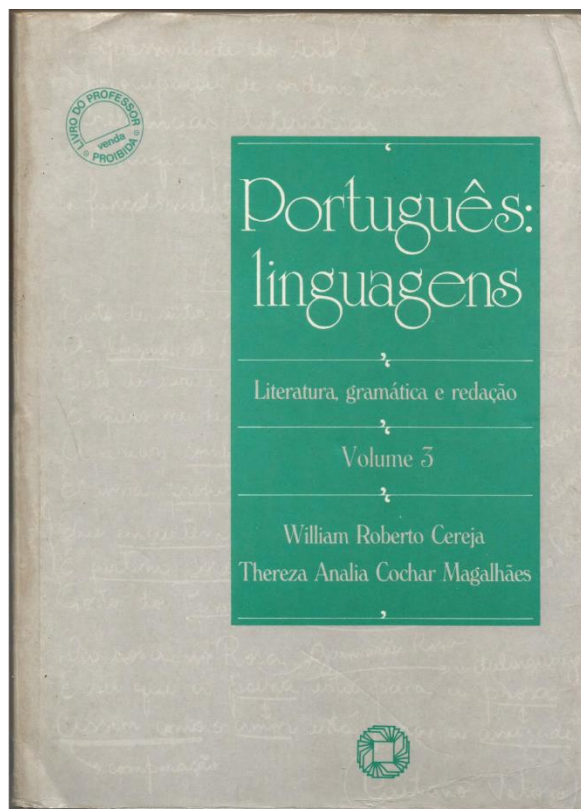
Assim, dizer “esta obra é resultado da nossa experiência como professores” transmite ao aluno e também ao professor que seleciona previamente essa coleção, a certeza de que os

autores sabem o que estão fazendo, que eles têm segurança no seu trabalho, e isso traz para a PL um diferencial frente a tantas outras coleções existentes, uma vez que trata-se de uma obra elaborada por professores que estão na sala de aula, que conhecem bem as dúvidas e inquietações dos alunos. Pela afirmação da experiência e por meio de um discurso pedagógico de autoridade, os autores legitimam sua abordagem e garantem a eficácia do livro.

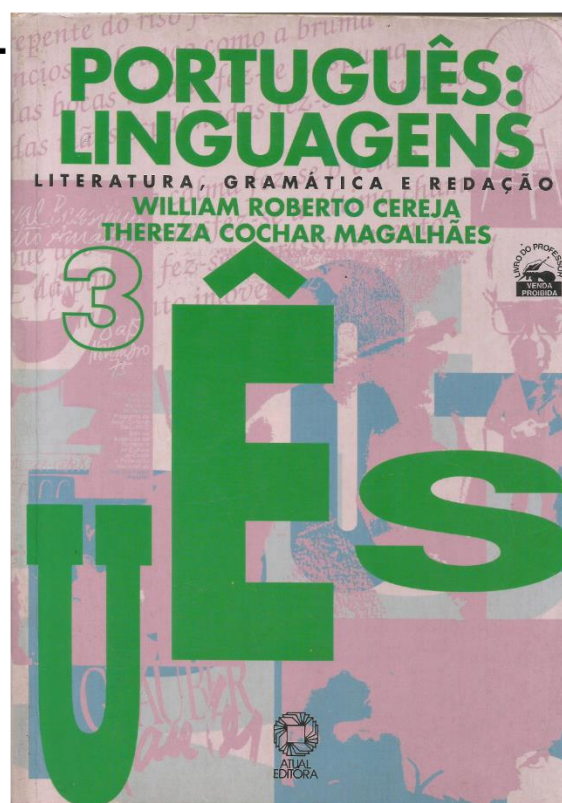
Numa dinâmica discursiva, podemos dizer que o que está em jogo não é o que os autores fizeram ou fazem, mas levar o aluno e o professor a criar uma expectativa frente aos autores, a ativar formações imaginárias não a respeito de quem eles são na verdade, mas de quem o leitor, por meio dessas formações, acredita que eles sejam, o lugar social que eles ocupam, nesse caso específico, um lugar de autoridade, que viabiliza aos autores falar como falam, agir como agem, escrever como escrevem.

A ativação dessas formações é observada na constituição do manual como um todo. Comparando, por exemplo, as capas das edições analisadas, percebemos a evolução que esse manual foi sofrendo ao longo do tempo e o premente cuidado dos autores em figurar já na capa o que será abordado na obra, o que de fato é importante que ele saiba e conheça para cursar e terminar o último ano do Ensino Médio. Além disso, essas capas demonstram e acompanham as mudanças sociais e econômicas do país ao longo dos anos, bem como as diretrizes do Ministério da Educação para o ensino.

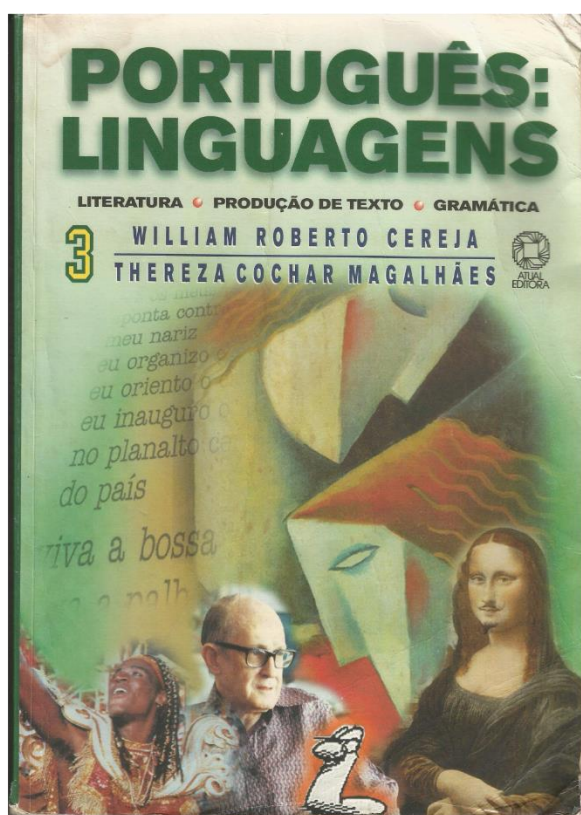
A.



B.



C.



D.

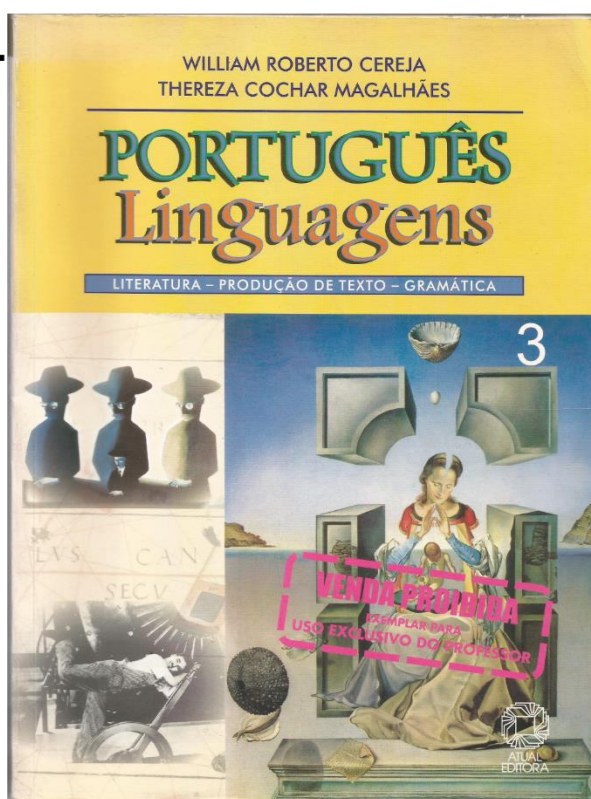


Figura 1: Capas dos livros didáticos da coleção PL. A: 1ª edição de 1990; B: 2ª edição de 1994; C: 3ª edição de 1999; D: 4ª edição de 2004.

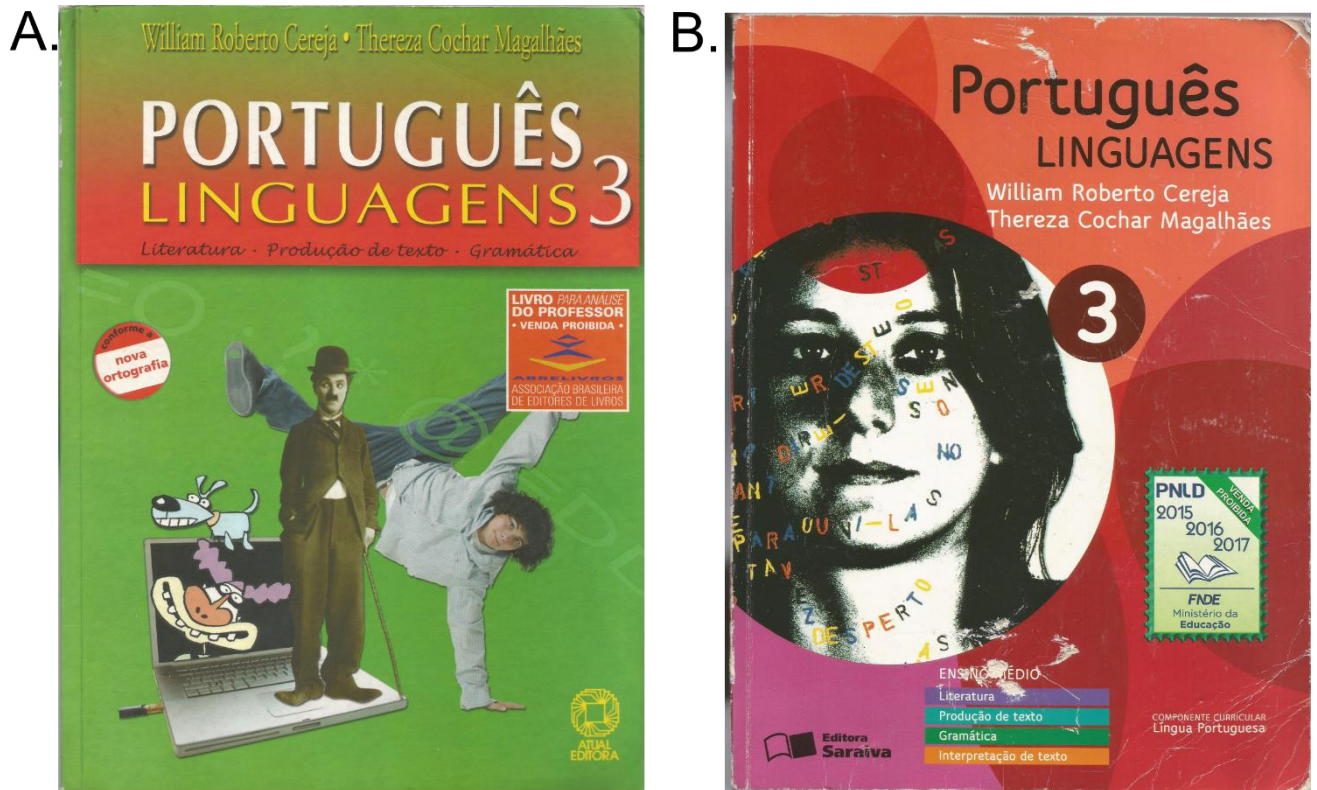


Figura 2: Capas dos livros didáticos da coleção PL. A: 6ª edição de 2008; B: 9ª edição de 2013.

Conforme vemos nas imagens acima, a capa de da edição de 1990 não possui muitas imagens, nem muitas cores, ela é simples e com poucas informações verbais e imagéticas. A edição de 94 já apresenta certa evolução em seu designer gráfico; ela vem com um colorido maior, num jogo de cores que torna o livro mais alegre e despojado. A partir da edição de 1999, os autores usam bastante a criatividade e lançam mão de muitas cores e imagens repletas de simbologias e significados que induzem o leitor a formar alguns juízos acerca da obra. Na capa de 1999 especificamente, tem-se como plano de fundo a letra da música “Tropicália”, de Caetano Veloso, ladeada de uma obra de arte. Há ainda, em primeiro plano, a reprodução da obra *Monalisa*, feita por Marcel Duchamp, nela o autor desenha um bigode na famosa pintura de Da Vinci, esta é acompanhada das fotos de uma pessoa com fantasia carnavalesca e do autor Carlos Drummond de Andrade. Por fim, a imagem “da cobra”, personagem das tirinhas de Luís Fernando Veríssimo.

Esse jogo com imagens simbólicas irá se repetir nas demais capas, conforme é possível observar na capa da edição de 2008 em que se traz, sob a forma de sobreposição imagética, um notebook aberto com um pendrive acoplado, da tela do computador saem alguns personagens de HQs, como é o caso do cachorro Rex, de Níquel Náusea. Em cima do teclado do computador está a foto do ator Charles Chaplin e, por trás dele, um adolescente fazendo piruetas. Em posição

transversal como marca d'água aparecem alguns símbolos (asterisco, arroba, interrogação, etc.). Todas essas imagens, fotos e símbolos não estão compondo a capa do manual de modo aleatório. De acordo com Ribeiro, a capa de cada livro didático “deve estar de acordo com o projeto visual e integrada à concepção e ao objetivo da obra, devendo ser, portanto, aprovada pela editora e pelos autores” (RIBEIRO, 2018, editor da coleção PL – A entrevista completa encontra-se transcrita nos anexos desta tese).

Toda essa riqueza de ilustrações e cores contidas não só nas capas, mas também nos livros didáticos como um todo, pode ser explicada pela necessidade, por parte de autores e editores, de atrair seu público-alvo, os jovens, que têm estado cada vez mais exigentes e conectado nos últimos anos. Conforme vimos, com o passar dos anos, o perfil e as funções do livro didático foram sendo modificados no Brasil. Após a década de 90, os LD foram cada vez mais se tornando um produto de mercado que precisava “se mostrar” atrativo ao cliente; também aumentou a concorrência entre os editores, haja vista que muitos passaram a inscrever seus materiais didáticos para concorrer a um lugar no catálogo do MEC; somado a isso, com a designação do professor para a escolha do livro a ser adotado na escola, este material teve que se reinventar, mostrar-se interessante, apropriado, digno de ser escolhido. Assim, as modificações nos livros por meio de projetos gráficos arrojados são o reflexo desse contexto histórico-social.

Toda essa miscelânea imagética tem o propósito de atrair o público a que esse produto é direcionado, por meio dela, procura-se passar uma mensagem ao estudante. É perceptível a intencionalidade dos autores de expor imagens que denotem diversidade e avanço tecnológico. A fim de transmitir tal mensagem, as capas reúnem fotos/imagens que retratam as muitas linguagens circulantes socialmente, tais como a pintura, o cinema, os quadrinhos, a música, a informática, a poesia, a cultura, dentre outras. Essa é uma forma de evidenciar uma das principais características da coleção PL: o ensino de português por meio de múltiplas linguagens. E isso é reiterado por Cereja e Magalhães nos textos de apresentação da obra:

Nesse mundo em movimento e em transformação, os estudos de linguagem ou de linguagens tornam-se cada vez mais importantes. É por meio das linguagens que interagimos com outras pessoas, próximas ou distantes, informando ou informando-nos, esclarecendo ou defendendo nossos pontos de vista, alterando a opinião de nossos interlocutores ou sendo modificados pela opinião deles. É pela linguagem que é expressa toda forma de opinião, de informação e de ideologias (CEREJA; MAGALHÃES, 1999. Texto de apresentação).

Por meio da mixórdia imagética presente nas capas dessas edições, procura-se expor ao aluno o rol de conhecimentos que serão trabalhados ao longo da obra e que são importantes que ele detenha, sem eles, ele não saberá o que é essencial, não deterá o saber legítimo a fim de ser um cidadão bem formado. Todas essas imagens figuram, dentre tantas outras coisas, o conjunto de referentes a serem ensinados, ou, nas palavras de Orlandi (1987), inculcados no aluno.

Também se pode afirmar que esse aperfeiçoamento e modernização das edições tem o intuito de acompanhar o perfil desse “novo” aluno/jovem que passou a ingressar no Ensino Médio. O aluno do século XXI, “antenado”, atento a tudo ao seu redor, adepto às inovações tecnológicas e às inúmeras linguagens e formas de comunicação existentes. Isso fica explicitado na quarta capa da edição de 2004 quando os autores afirmam que a coleção PL “atende às necessidades do estudante de ensino médio do novo milênio” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004). Esse estudante mudou, ele tem a cara de uma nova geração, ele tem a dinâmica de uma sociedade que viu, num curto espaço de tempo, “a invenção e popularização do cinema, do rádio e da tevê”, a inserção social na “era da informação que, em virtude dos avanços da informática, tem como marca principal a aproximação entre vários povos e nações, propiciada pela rede internacional de computadores, a internet (CEREJA; MAGALHÃES, 2008. Texto de Apresentação).

Vale ressaltar que só é possível fazermos todas essas leituras acerca desses manuais se considerarmos que os sentidos advindos deles não emergem da materialidade da língua apenas, eles advêm sobretudo de uma análise discursiva que nos leva a antever o que não está explícito, o que muitas vezes sequer foi pensado conscientemente pelos autores no momento da escrita. Para nós, analistas do discurso, os sentidos são antes de tudo um efeito histórico, social e ideológico. Assim, podemos afirmar que tais interpretações advêm da “leitura” do contexto que perpassa a construção da coleção Português Linguagens, da observação das condições sociais de produção, da história e da memória discursiva em torno dessa obra.

Todos os aspectos aqui enfatizados acerca do processo de produção do livro didático, sobretudo os que dizem respeito às fases exigidas pelo PNLD por meio do MEC, corroboram com o resultado final desse manual, isto é, com o livro enquanto produto “acabado”. Não existe discurso ingênuo, que se constrói ao acaso. Há um conjunto de formações discursivas em jogo no processo de produção dessas obras, e são essas formações que regulam o dizer dos autores, que delineiam o que pode e deve ser dito nessa conjuntura de regras e prescrições de produção de livros didáticos. Assim, as características apresentadas por essa coleção visam satisfazer critérios e exigências a ela impostas, visa fazer do livro o produto que o MEC espera ter para aprová-lo e colocá-lo no catálogo do PNLD.

A exemplo disso, tomemos um excerto contido na quarta capa da edição de 2008 em que os autores fazem a seguinte assertiva:

Nessa edição, são incorporadas as recentes discussões sobre leitura e desenvolvimento de competências e habilidades, motivadas em parte pelas avaliações do PISA, do SAEB e do ENEM e, em parte, pelas discussões travadas na esfera acadêmica sobre ensino de língua, de produção de texto e de literatura (CEREJA; MAGALHÃES, 2008).

Cereja e Magalhães deixam evidente o atrelamento das inovações e atualizações que são feitas a cada edição da obra aos critérios estabelecidos pelas políticas públicas para o LD e a educação, bem como as avaliações que visam medir a qualidade do ensino básico no país. Tais políticas definem, dentre outras coisas, o referente a ser adotado, isto é, aquilo que deve ser ensinado ao aluno nas escolas, instituindo quais conhecimentos são valorizados, válidos, quais os saberes são legítimos.

Essa preocupação de autores e editores em adequar os conteúdos de suas obras ao que é cobrado nos instrumentos de avaliação da Educação Básica é reflexo das implementações e mudanças na política educacional brasileira. Como vimos, no Brasil, desde 1990, em decorrência da universalização do ensino fundamental, a escola passou a ter a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, indistintamente. Para que isso ocorresse, “foi preciso treinar os professores, facilitar o acesso do aluno aos livros didáticos, criar parâmetros curriculares, implantar ciclos de progressão continuada e, principalmente inserir a avaliação externa” (MARCHELLI, 2010, p. 562). Estas avaliações passaram a se constituir como um controle de qualidade da educação no país, influenciando na formulação de políticas públicas para o planejamento educacional (MARCHELLI, 2010).

Porém, a cobrança em torno de bons resultados nessas avaliações se intensificou a partir de 2005 quando tivemos no Brasil a divulgação histórica dos dados coletados pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que trouxeram informações nada animadoras. Estas ecoaram no país como “um grito de desespero, pois mostrou que a escola básica brasileira estava percorrendo uma perigosa curva descendente de aprendizagem, acumulando déficits ano após ano e sugerindo a falência das políticas públicas formuladas por governos anteriores e atuais (MARCHELLI, 2010, p. 566).

Assim, se nas edições anteriores da coleção PL já existia uma preocupação dos autores em direcionar sua obra para preparar o aluno do Ensino Médio para realizar essas provas, na edição de 2008 isso é tomado como prioridade, tanto que, diferente das edições anteriores, isto

é afirmado e destacado pelos autores na quarta capa do manual, conforme vimos no excerto acima. Isso evidencia o que já falamos sobejamente nesta primeira parte de nossas análises: a obra PL vai a cada edição se adequando, se moldando às diretrizes parametrizadas pelo Ministério da Educação. Podemos dizer que todos esses elementos/acontecimentos externos que elencamos aqui, compõem o contexto de produção dos livros didáticos, eles norteiam sua produção e suas características.

Tomando essas condições de produção, vemos, por exemplo, que a primeira edição publicada em 1990 emergiu num momento de transição em que o país, visando se reerguer após duas décadas de governo ditatorial, procurava implementar ações sociais e educacionais que propiciassem a redemocratização, a volta ao crescimento e à equidade social. A educação seria um dos pilares desse alavancamento, e isso é tomado como um dos objetivos do manual:

Acreditamos que com este material didático estamos contribuindo para que aluno e professor tenham condições de desenvolver um bom curso de Português no 2º grau e para que, assim, seja alcançado o objetivo maior de todo projeto pedagógico: a formação de um ser humano crítico e atuante, que se constrói sobretudo por meio da linguagem (CEREJA; MAGALHÃES, 1990. Texto de Apresentação).

Após anos sob a égide de um regime político de exceção militar, era preciso reconstruir o país, e essa reconstrução perpassava pela formação de jovens críticos e atuantes na sociedade. Assim, a obra visa preparar esse jovem para, por meio da educação, construir uma nova sociedade brasileira. Esse aspecto também pode ser constatado na quarta capa da edição de 1994 onde os autores asseveram que o livro “além de promover uma formação completa na área, prepara com segurança para todos os vestibulares do país” (CEREJA; MAGALHÃES, 1994). Com essa afirmação, Cereja e Magalhães encorajam os jovens a serem peça-chave nesse processo de reconstrução do Brasil, mostrando que eles não podem parar ali no Ensino Médio, mas precisam ir além, pensar e construir o seu futuro e o futuro do seu país, e isso se dá por meio da educação ou por meio da escola. Implicitamente, emerge aí também as formações imaginárias em torno do discurso de autoridade da instituição escolar que é respaldada socialmente como *locus* de reprodução cultural, de legitimação dos conhecimentos que o aluno precisa adquirir.

5.2 O livro didático para além do que é dito: o sujeito leitor-professor inscrito no “Português linguagens”

Nessa segunda parte de nossas análises, iremos tomar como foco observacional o professor e o modo como ele é descrito/inscrito nos livros didáticos. Conforme enfatizamos, tomamos para análise livros publicados em um pequeno intervalo temporal de pouco de mais de vinte anos. A partir da análise desses livros, será possível conhecermos a visão que se tem do trabalho, das funções e atribuições do docente, bem como o modo como o exercício dessa profissão foi sofrendo modificações ao longo dos anos, motivadas por questões políticas, históricas e sociais. O propósito é conseguir, por meio dessa observação analítica e comparativa, traçar ou delinear o perfil desse sujeito leitor-professor do último ano do Ensino Médio, mostrando as transformações que o exercício dessa profissão foi sofrendo ao longo desses 20 anos. Como o foco é traçar o perfil docente, formamos o nosso *corpus* por exemplares destinados ao professor a fim de obtermos um maior número de informações acerca do perfil desse profissional no imaginário dos autores e editores¹¹.

Começamos por destacar um aspecto que salta aos olhos quando comparamos as edições entre si. Trata-se das respostas prontas aos exercícios propostos, particularidade muito comum em um manual voltado ao professor. Observamos que a edição de 1990 que analisamos, apesar de ser destinada ao professor, não traz as respostas dos exercícios ou qualquer outro detalhe que diferencie este manual do que é direcionado aos alunos. O único detalhe de diferenciação que encontramos foi o selo “Livro do professor”, estampado na capa do livro. Com exceção dele, todo o resto do conteúdo se assemelha ao exemplar do aluno.

Conforme já ressaltamos em outro capítulo desta tese, esse modelo atual que temos atualmente para livro didático, com respostas aos exercícios, indicações para o professor de como ele deve conduzir sua aula, abordar cada temática, é algo relativamente recente, surgido após a democratização da educação básica no país.

Até a década de 60 tínhamos uma escola cujo acesso se destinava apenas para as famílias da aristocracia brasileira. Neste cenário, professores e alunos eram diferenciados, os professores eram pessoas pertencentes à elite cultural do país e os alunos, advindos da elite social. Estes, por terem acessibilidade a bens culturais, a saúde, alimentação, boas possibilidades de leitura, etc., aprendiam apesar das falhas didáticas existentes no trabalho docente. Entre os anos 1970

¹¹ Como estamos lidando com edições relativamente antigas da coleção PL, não conseguimos obter a versão do professor de todos os manuais investigados. Assim, nessa subseção de nossas análises, serão avaliadas apenas a primeira edição (1990), a 2ª edição (1994), a edição de 2004 e a edição de 2008. No entanto, acreditamos que isso não irá prejudicar nossos achados uma vez que os exemplares analisados conseguem trazer uma dimensão do perfil do professor inscrito nesses manuais e da evolução que este perfil foi sofrendo ao longo dos anos.

e 1980, com a democratização da escola, houve um estrondoso crescimento da população escolar e esse cenário foi sendo pouco a pouco modificado.

Esse crescimento foi um primeiro resultado da política educacional do Governo implantada no período que sucedeu a revolução de 64 em nosso país e que, ampliando o número de anos de escolaridade a um contingente da população, pretendeu fazer passar a idéia de uma educação que se “democratizava” porque fazia aumentar as chances de igualdade de condições (GERALDI, 1997, p. 116).

Após essa democratização surge outro problema: onde encontrar professores para ensinar esse grande contingente de alunos que adentrava a escola? A solução foi investir em cursos de licenciaturas rápidos, sem um maior embasamento teórico, a fim de formar em um curto espaço de tempo o maior número de docentes possíveis. Passou a adentrar a sala de aula um professor com poucos conhecimentos teóricos que embasassem sua prática. A saída para esse problema foi oferecer ao professor um livro que suprisse seu despreparo. Para o governo bastaria oferecer ao professor “um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles (GERALDI, 1997, p. 117).

Esse foi apenas o início das inúmeras transformações por que a educação básica passaria a partir de então, sendo todas essas mudanças reflexo de uma conjuntura histórica, política e social que afetou a educação como um todo e obviamente também os livros didáticos. Assim é que, na edição de 1990 da coleção Português Linguagens, temos um livro voltado ao professor sem nenhum traço daquilo que seria anos mais tarde a marca registrada desses manuais: as respostas dos exercícios e as orientações detalhadas para a atuação pedagógica do professor. Em 1990 ainda não tínhamos de forma generalizada esse perfil de docente que se popularizou após o processo de democratização do ensino básico, sendo assim, esse novo perfil não é percebido na edição de 1990, mas somente na edição seguinte, de 1994.

A partir da edição de 1994 encontramos um cenário perceptivelmente diferente. Nela, diferente da edição anterior, encontramos um “Manual do Professor” ao final do livro. O detalhe da produção de um livro pensado para facilitar o trabalho docente é explicitado logo na introdução do manual, onde os autores afirmam: “depois de quatro anos, a obra Português: Linguagens passa por sua primeira reformulação, com o objetivo de facilitar o trabalho do professor e dinamizar ainda mais suas aulas” (CEREJA, MAGALHÃES, 1994, Manual do professor, p. 01). Implicitamente, ao se afirmar que a obra destina-se a “facilitar o trabalho do

professor e dinamizar suas aulas”, transmite-se a ideia de um professor despreparado, incapaz de, por si mesmo, dinamizar suas aulas ou responder aos exercícios que são propostos ao aluno. Inscrito nesses manuais está um professor que tem dificuldade de, sozinho, exercer seu trabalho, tendo que contar com subsídios como o livro didático que visa facilitar esse processo.

Esse cunho utilitário é perceptível em toda a obra (edição de 1994), no entanto, ele se faz mais visível no caderno do professor, na parte final do livro. Nele os autores, além de trazerem uma apresentação geral do manual, mostrando sua organização em capítulos e seções, trazem de forma mastigada e esmiuçada uma série de instruções que indicam a postura didática que o docente deve assumir nas aulas, bem como um detalhamento de como este profissional deve lidar com questões de cunho burocrático, próprias da atuação docente. Um exemplo disso são as indicações que os autores dão de como o professor deve realizar o planejamento de suas aulas de modo a contemplar todos os conteúdos do livro ao longo dos dois semestres letivos do ano. Também é ensinado ao professor como ele deve avaliar seus alunos e qual o modelo de perguntas deve constar nas suas provas. O caderno é dividido nas seguintes seções: Planejamento, Estratégias, Avaliação, Trabalhos de pesquisa extra-classe e Respostas das questões propostas. Conheçamos melhor cada uma delas.

Na seção “Planejamento” os autores trazem pronto um modelo de planejamento pré-estabelecido que pode ser adotado pelo professor de modo a organizar os conteúdos dentro do tempo disponível no semestre letivo. Nela os autores explicam: “Cada volume está organizado em quatro unidades, de modo que cada unidade corresponda ao conteúdo programático de um bimestre” (CEREJA, MAGALHÃES, 1994, Manual do professor, p. 04); e seguem esmiuçando como o professor deve organizar seu trabalho, conforme vemos a seguir:

“Assim, tomando como exemplo uma escola que tenha um curso de Português com quatro aulas semanais, o programa do primeiro bimestre para o 1º. Colegial poderia ser este:

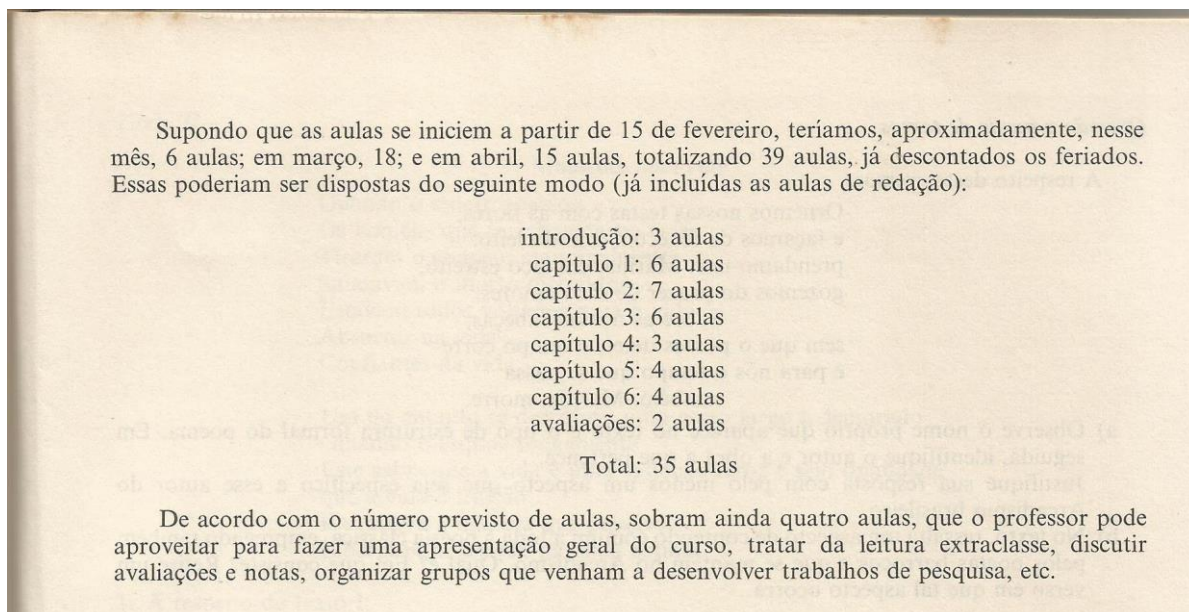


Figura 3: Português Linguagens, 2ª edição (1994), manual do professor (página 5).

Mais adiante, na seção “Avaliação”, os autores mostram a importância da adoção de variadas ferramentas avaliativas em seu trabalho pedagógico: “acreditamos que, no 2º grau, o aluno deve lidar com diferentes situações e variados tipos de questão, a ser levado a refletir, relacionar, confrontar, inferir, concluir, opinar criticamente etc.” (CEREJA, MAGALHÃES, 1994, Manual do professor, p. 04).

Na sequência, os autores apresentam ao professor questões prontas de literatura, dividindo-as em “questão de caráter conceitual”, “questão a partir de textos”, “questão a partir de assertivas”, questões a partir de “confronto de textos”, e questões envolvendo a “relação entre literatura e contemporaneidade”. Para o trabalho com a gramáticas os modelos de questões apresentados são: “questões a partir de textos”, “questão a partir de assertivas”, “questão de classificação morfossintática”, questão conceitual” e “questão de ambiguidade”. Após essas instruções, os autores também dão dicas de como o professor deve avaliar a redação feita pelos alunos:

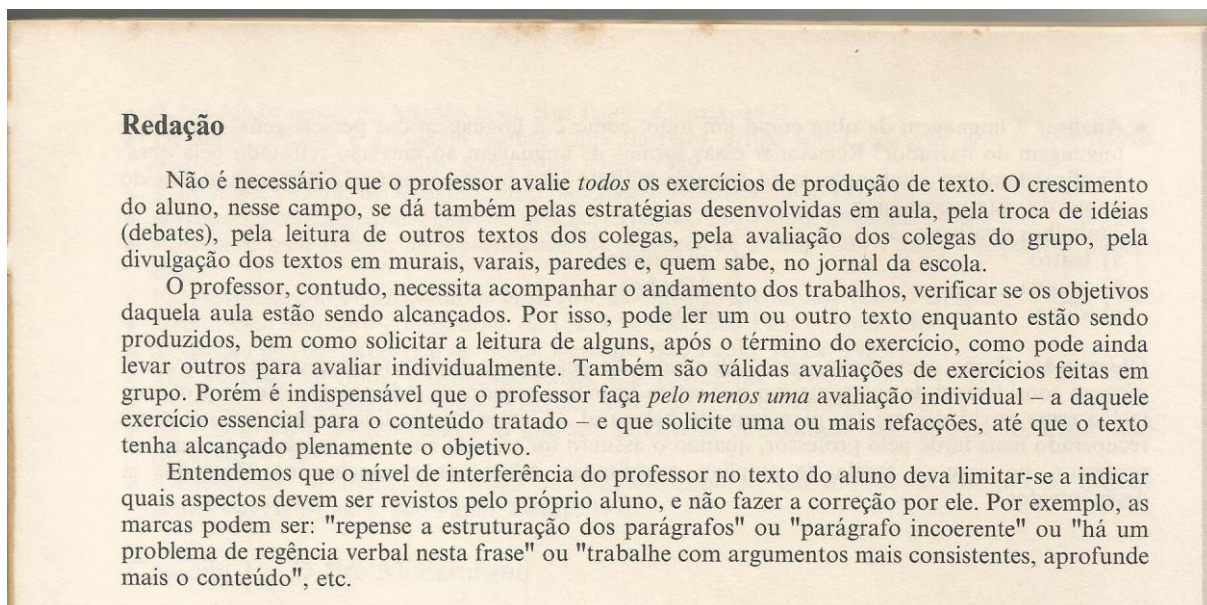


Figura 4: Português Linguagens, 2ª edição (1994), manual do professor (página 9).

Por fim, na seção “Trabalhos e leitura e pesquisa extra-classe” os autores dão dicas ao professor de como ele deve passar trabalhos extra-classe a fim de motivar e corroborar com a aprendizagem do aluno. E, finalmente, na seção “Respostas das questões propostas”, na página 10, o manual traz as respostas aos exercícios propostos ao longo do livro.

Todo esse detalhamento e direcionamento das atividades a serem desempenhadas pelo professor não é por acaso. Ele é o reflexo do perfil do docente inscrito nesses manuais, ele sintetiza a figura virtual do sujeito leitor-professor que compõe o projeto didático-autoral da coleção. Esse professor não tem conhecimento suficiente para conduzir de forma autônoma seu trabalho em sala de aula, por isso, precisa de um livro didático que funcione muito mais do que um mero manual para orientação, que seja sobretudo um manual de instruções que descreva o passo a passo da atuação docente, com detalhamentos que o instrua como ele deve planejar, dar aula, aplicar suas provas e passar atividades extra-classe.

Todos esses aspectos da coleção analisada nos dizem muitas coisas, sobretudo quando estes são olhados sob o enfoque da análise do discurso. Sabemos que para a AD o discurso é um efeito de sentidos entre interlocutores, esses efeitos de sentidos estão relacionados a lugares e posicionamentos sociais formados por um conjunto de formações imaginárias que antecipam o discurso (PÊCHEUX, 2014). Assim, por meio do discurso presente ao longo de cada obra Português Linguagens, é possível observarmos o lugar social que o professor inscrito neste manual ocupa. Por meio da seção destinada ao professor, fica bastante evidente o lugar que os

autores Cereja e Magalhães ocupam, ou acreditam ocupar: um lugar privilegiado, que se perfaz por meio de um discurso de autoridade. Por meio do discurso dos autores também conseguimos antever o lugar que os sujeitos leitores-professores ocupam no imaginário do projeto didático-autoral.

Em todo o discurso presente nos manuais temos “uma antecipação por parte do emissor, das representações do receptor” (PÊCHEUX, 2014, p. 83), tais representações são imaginárias, sendo os professores, nesse contexto, sujeitos que, vistos a partir de um lugar social, são descritos na obra didática. Assim, o professor tomado e considerado na coleção e do qual estamos nos referindo não é um sujeito individual, mas um ser social, aquele que “tem existência em um espaço social ideológico, em um dado momento da história e não em outro” (FERNANDES, 2007, p. 33). A análise de discurso ao tratar o sujeito como um produto da sociedade não nega a existência real deste, mas distancia-se da noção idealista de sujeito como um ser empírico e individual.

Assim, um sujeito, ao tornar-se professor, insere-se em uma dada esfera social pertencente a determinado grupo instanciado na sociedade, com isso ele vai se moldando, assumindo e desempenhando os papéis próprios dessa função. Esses papéis não são estabelecidos ou escolhidos por ele de forma pessoal e individual, mas são pré-estabelecidos e impostos pelo conjunto social a que ele pertence. Esse conjunto social “insere-se em um conjunto maior – o amplo domínio da vida social” – ao qual também o professor participa (CARVALHAES; FERNANDES, 2012).

Ao inserir-se num determinado grupo, o sujeito passa a participar e atuar como membro deste grupo, ligando-se a processos, práticas e recursos próprios dele, e cuja presença está posta anteriormente à presença desse indivíduo. Assim, ao tornar-se professor, o sujeito adere a todas as atribuições e objetos que a atuação do ser professor exige. Dentre os muitos objetos que fazem parte da atuação do ser professor em nossa sociedade está o livro didático (CARVALHAES; FERNANDES, 2012). Uma boa forma de antever os diferentes perfis que o professor assumiu no Brasil dentro desse lugar social a que ele pertence é observar o LD que traz em sua configuração variações que ocorreram ao longo do tempo, resultando de fatores externos como as variações históricas, políticas e sociais. Estas foram ocasionando modificações nas concepções de ensino e na atuação docente.

Na edição de 2004 por exemplo, percebemos mudanças quando a contrapomos à edição de 1994. Uma das principais modificações se dá no caderno do professor, que nesta edição vem ainda mais detalhado e esmiuçado. Se na edição de 1994 a preocupação dos autores era, além de fornecer as respostas aos exercícios propostos ensinar aos professores como planejar suas

aulas e avaliar seus alunos, nesta edição os autores mostram-se bastante focados em formar o professor, ensinar-lhe conteúdos que eles julgam importantes para a prática docente. Um desses conteúdos versa sobre a questão dos gêneros discursivos presentes no manual.

A fim de conseguir tal intento, é apresentado ao professor um compilado bem completo e elucidativo sobre os gêneros, nele são ressaltadas seções como “o que são os gêneros?”, “o gênero como ferramenta”, “o gênero a serviço das construção do sujeito e da cidadania”, “diversidade textual e aprendizagem em espiral”, “agrupamento de gêneros e progressão curricular” e “gêneros: a democratização do texto”. O intuito é formar o professor, é trazer para ele um estudo sistemático e aprofundado dos gêneros, indicando como trabalhar com esse assunto em sala de aula e enfatizando a importância deste no ensino de língua portuguesa. Qual seria a justificativa para isso? Por que esta edição traz um foco tão exaustivo para a questão dos gêneros? A resposta a essa pergunta começa a ser delineada logo na introdução do caderno do professor. Nela, logo no primeiro parágrafo os autores asseveram:

Esta obra chega à sua quarta edição, reformulada e atualizada. Se as mudanças da edição anterior procuraram atender às propostas feitas pela Lei de diretrizes e bases, pelas Diretrizes curriculares e pelos parâmetros curriculares nacionais – *Ensino médio* (PCNEM), esta edição procura levar em conta, além dos princípios e das sugestões desses documentos, a proposta dos Parâmetros curriculares nacionais + ensino médio (PCN+) e as últimas discussões sobre ensino de língua, de produção de textos e de literatura travadas na esfera acadêmica (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 03 – Manual do professor).

A partir do excerto acima, fica evidente que é visando atender ao que é postulado nas diretrizes da educação, sobretudo nos parâmetros curriculares destinados ao ensino médio, que o livro é pensado. Ele também é, segundo os autores, o reflexo daquilo que se tem estudado e discutido na esfera acadêmica, nos cursos de licenciatura que formam professores. O que confirma a presença de um professor, no imaginário dos autores, que não recebeu um curso de formação adequado, que o preparasse para a execução de seu trabalho em sala de aula.

Outra motivação que justifica o grande espaço que é destinado ao estudo e uso dos gêneros no manual do professor é dada pelos próprio autores na metodologia do manual, quando eles afirmam: “a concepção geral deste trabalho parte do princípio de que o ensino de português, no ensino médio, deve estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade do momento em que vivemos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 04 – Manual do professor).

Conforme já havíamos ressaltado na seção em que tratamos acerca dos gêneros escolares, essa preocupação em trazer em cada edição do manual PL um número e uma

diversidade cada vez maior de gêneros, é uma tentativa de acompanhar as múltiplas linguagens que foram surgindo com o crescimento tecnológico e popularização da internet, o que possibilitou o surgimento de novos gêneros e diversificou as formas de comunicação. Assim, a fim de inserir o aluno nessa nova era da tecnologia, passou-se a trazer cada vez mais no livro didático os gêneros circulantes socialmente que, de algum modo, estavam presentes no cotidiano do discente.

Outro aspecto que justifica essa grande ocupação que o assunto “gêneros” tem no manual é o resultado das avaliações que visam medir a capacidade leitora dos alunos, conforme demonstra a citação abaixo:

O desempenho de nossos alunos quanto ao desenvolvimento de capacidades leitoras tem-se mostrado bastante insatisfatório. É o que mostram diferentes instrumentos de avaliação, nacionais e estrangeiros, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), por exemplo, em cujo relatório de 2000 – o último feito por esse programa – os estudantes brasileiros figuram em último lugar, entre jovens (todos entre 15 e 16 anos) de 32 países (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 04 – Manual do professor).

Esses dados são apresentados ao professor seguidos de textos introdutórios que especificam o que são os gêneros, para que servem os gêneros e como eles devem ser utilizados. Detalhes como, quem foi Bakhtin, como ele denominou e especificou cada gênero, porque é importante ensinar por meio dos gêneros são pautas abordadas no texto. O tempo todo há exemplificações dos conceitos apresentados, o que demonstra a preocupação dos autores em trazer um texto simples, didático e autoexplicativo a fim de que o professor entenda.

Quando estamos numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coerções dadas pela própria situação de comunicação. Por exemplo, se desejamos contar a alguém uma experiência pessoal que vivemos, podemos fazer uso de um relato pessoal; se um jornal pretende contar aos seus leitores os fatos mais importantes da política, faz uso da notícia; se um leitor está insatisfeito com a orientação de sua revista semanal, pode escrever ao editor da revista e reclamar, fazendo uso de uma carta de leitor (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 07 – Manual do professor).

Em tudo isso está implícito que o despreparo do professor ao trabalhar com textos de diferentes gêneros foi o grande responsável pelos resultados desastrosos das avaliações que medem as habilidades de leitura e de interpretação dos alunos no Brasil. Foi a falta de

conhecimento do docente que desencadeou toda essa realidade, assim, tentando sanar esse problema, os autores apresentam nesse novo manual uma nova estratégia: trazem ao professor o conceito, a estruturação e a indicação de como utilizar os gêneros na sala de aula.

Os autores colocam o trabalho com gêneros em sala de aula como a panaceia, um método infalível para os problemas de leitura e de escrita do aluno. Logo, se os alunos não estão se saindo bem nas avaliações, é porque o professor não está abordando esse assunto, ou o está ensinando de modo inadequado. Assim, estabelece-se uma relação direta entre o baixo desempenho dos discentes na leitura e o trabalho com os gêneros feito pelo professor.

Os relatos de experiência de profissionais de ensino que se propuseram a ensinar produção textual a partir do enfoque de gêneros têm demonstrado que essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação de textos (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 07 – Manual do professor).

Com esse posicionamento, os autores legitimam a eficácia do trabalho com a leitura, a produção e a interpretação textual a partir de gêneros, enfatizando que os professores que utilizaram bem essa técnica obtiveram bons resultados. O professor inscrito no manual PL ainda não alcançou esse lugar porque não fez seu trabalho da maneira adequada, isto é, pautando o ensino na pluralidade dos gêneros.

Nessa esfera, o professor ocupa o lugar daquele que não sabe, que não domina bem o seu trabalho e que por isso não está tendo bons resultados, e os autores, apresentam-se como aqueles que, dominando essa instância, procuram direcionar e conduzir o professor a fim de que ele encontre esse “caminho” e assim aperfeiçoe sua prática docente. Ao final da abordagem com os gêneros, os autores indicam uma série de leituras que o professor pode fazer a fim de se (in)formar sobre o assunto (página 10).

Analisando, por fim, a edição de 2008, conseguimos observar muitos traços daquele professor inscrito no manual de 1994 e de 2004, acrescido de outros detalhes que se adequam ao perfil que se tinha do professor no momento histórico-social da publicação em 2008. Diferente do que ocorreu no manual de 1994, no de 2008 os autores optaram por trazerem as respostas dos exercícios propostos ao longo do livro, abaixo de cada pergunta, com minúsculas letras em cor de rosa. Procura-se poupar o professor de procurar as respostas ao final do livro. Com esse novo modelo o docente pode, no momento da correção, com o livro à mão, ir conferindo “suas” respostas com as apresentadas pelo aluno. Essa hipótese é confirmada na página 28 quando no roteiro de estudo os autores trazem o seguinte comentário: “Professor:

comente com os alunos que o Surrealismo, que será estudado na página 50, é um movimento artístico europeu que surgiu em 1924, e que apresenta como ideias principais, entre outras, o ilogismo, o onirismo, o humor negro, as imagens surpreendentes, o impacto do inusitado” (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 28).

A respeito da citação acima duas coisas são importantes frisar: primeiro, o fato de os autores trazerem o conceito do que seja surrealismo, mostrando com isso que o perfil de sujeito leitor-professor materializado no manual é condizente com o de um profissional pouco instruído, que não domina a disciplina que ele ministra e que precisa que alguém lhe (re) lembre conceitos básicos de sua formação; e segundo, que se o conteúdo a respeito do Surrealismo está no livro, qual a necessidade de eles colocarem novamente, lembrando o professor? Isso mostra que o intuito não é meramente o de dar uma informação ao docente que os autores julgam que ele não tenha, mas é, antes de tudo, evitar que ele precise procurar ao longo da obra o assunto, para tanto, ele é exposto ali mesmo na página de correção, a fim de que o professor tenha a informação pronta e simultânea, no mesmo espaço em que as respostas dos exercícios estão.

Ao longo de toda a obra é possível ver muito mais do que resposta às atividades, há sempre, acompanhadas destas, dicas dos autores para nortear a prática docente em sala de aula:

I- “Professor: se possível, apresente as declamações desses poemas feitas pelo próprio poeta. Você pode encontrá-las no CD que acompanha o livro *Manuel Bandeira – 50 poemas escolhidos pelo autor* (CosacNaif)” (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 106).

II- “Professor: o objetivo das perguntas é estimular os alunos a se posicionar diante dos pontos de vista dos debatedores e a refletir sobre o poder de persuasão da linguagem. Peça aos alunos que se manifestem para que todos possam ouvir suas opiniões” (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 277).

III- “Professor: para a realização do debate, siga as orientações fornecidas no capítulo 2 desta unidade, que trata especificamente do gênero debate regrado” (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 307).

IV- “Professor: “Motivo” é um dos mais conhecidos poemas de Cecília Meireles. Esse poema recebeu música do compositor Fagner e se encontra gravada no CD Fagner (1979). Outro poema musicado por Fagner é “Canteiros”, cujo verso inicial é “Quando penso em você fecho os olhos de saudade” (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 321).

V- Professor: Entre outros problemas, o texto apresenta falhas de pontuação no 1º, no 3º e no 4º parágrafos; de acento indicador e crase no 4º parágrafo e de ortografia em *inserida*, no 4º parágrafo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 327).

Conforme é possível perceber nos excertos acima, o tempo todo há um discurso que direciona o professor ao que ele deve fazer, como ele deve abordar determinada temática, os

livros que ele deve ler para “aprender”, os CDs que deve ouvir, os filmes que deve assistir. Há no manual uma preocupação em formar o professor cultural e conteudisticamente, instruí-lo e muni-lo de conhecimentos que o levem a ser um bom profissional, isto é, um profissional dentro do que o MEC e os PCNEM esperam. Por isso é que há no manual uma constante tentativa de instruí-lo acerca daquilo que ele não sabe, de formá-lo, de levá-lo a “ser”, tendo em vista que ele não é.

O professor inscrito no imaginário dos autores e conseqüentemente nos manuais desconhece até mesmo as regras básicas de pontuação de sua língua, como mostra o excerto V; ele desconhece o poema “Motivo” de Cecília Meireles; ele também não sabe conduzir um debate, tampouco estimular seu aluno a participar de forma ativa de suas aulas.

Por mais que haja o uso de expressões como “se possível” (excerto I) que visam atenuar o tom imperativo das solicitações feitas pelos autores, fica evidente o caráter de coordenação do livro ao professor. Prova disso é o constante uso de verbos no imperativo: “apresente”, “peça”, “faça”, etc. Fica evidente que nesse jogo de atuação entre os papéis do livro didático e do professor no ensino, o LDP é alçado como um verdadeiro manual de orientação e direcionamento, e o professor, o sujeito a ser comandado porque sozinho não consegue fazer seu trabalho de forma adequada.

Comparando o manual de 1994 com os manuais de 2004 e de 2008 voltados ao professor, constatamos que estes, diferentemente daquele, trazem uma divisão ao longo da obra em que se tem, ao longo do livro, as respostas às atividades propostas com “sugestões” para a atuação pedagógica e, ao final, como suplemento, o “Manual do professor”.

Quando estabelecemos um paralelo entre esses manuais foi possível perceber que os suplementos das edições de 2004 e de 2008 são bem mais estruturados que o da edição de 1994, de modo que eles se assemelham a um segundo livro voltado ao docente, contendo capa, folhas com cores diferenciadas, sumário e paginação individualizada. O caderno traz os seguintes capítulos: Introdução, Metodologia, A estrutura da obra, Sugestões de estratégias, Bibliografia. Todos esses capítulos vêm acompanhados de várias seções.

Percebemos, também, que as obras de 2004 e 2008 foram ampliando as funções do manual do professor. Se a função do manual na edição de 1994 era o de trazer respostas aos exercícios propostos, essa função desaparece na seção de 2004 que passa a ter as respostas no corpo do livro, passando o manual a servir como caderno instrucional visando esclarecer, instruir e direcionar o professor acerca de como ele deve abordar determinados assuntos, teorizando para esse profissional temas importantes para sua prática em sala de aula como é o caso dos gêneros, apresentados sobejamente na edição de 2008.

Diante de todas essas constatações, foi possível delinear as diversas configurações que os livros didáticos, sobretudo os manuais destinados ao professor, foram tendo ao longo do tempo. Essas configurações são reflexo das inúmeras concepções vigentes em nossa sociedade ao longo desses vinte anos acerca do ensino, da aprendizagem e do lugar do professor e da atuação desse profissional nas variadas instâncias sociais. De um professor autônomo, visto na edição de 1990 (sem respostas de exercícios ou qualquer indicação de como ele deva trabalhar), saltamos para um professor pouco esclarecido, desconhecedor dos conceitos básicos necessários para sua atuação. O desconhecimento e o despreparo desse profissional é o responsável pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações de leitura e de interpretação feitas no Brasil e fora dele.

Assim, pouco a pouco, a partir da edição de 1994, os manuais foram assumindo outros papéis que não o mero auxílio ao trabalho docente, eles foram cada vez mais se configurando como um meio voltado a “dirigir, orientar, motivar, coordenar – e o que é mais frequente – comandar a ação pedagógica” (CARVALHAES; FERNANDES, 2012, p. 05). Nesse percurso, o professor foi assumindo o papel de “sujeito constituído nas tramas, no curso (*e no discurso?*) do processo histórico” (CARVALHAES; FERNANDES, 2012, p. 04), tendo-se em cada manual, o delineamento do seu perfil, a especificação da subjetividade do ser professor.

5.3 O gênero ‘tirinhas’ e o sujeito leitor-aluno inscrito no livro didático “Português Linguagens”

Os diferentes gêneros presentes nos livros didáticos são geralmente explorados pelos autores por meio de atividades propostas ao aluno visando conduzi-lo a uma análise e interpretação textual. Essas atividades são quase sempre compostas por questionários construídos sob forma de enunciados declarativos que conduzem ou instruem o aluno na resolução das questões.

Partindo da observância desses aspectos, podemos dizer que as atividades que são propostas ao aluno no livro didático, ao assumirem a forma de um discurso pessoal dos autores sobre o texto,

Projectam todo um conjunto de conhecimentos, crenças e valores, tanto de natureza afectiva como cognitiva, onde sobressai o conhecimento sobre o modo como os leitores constroem sentidos, sobre estratégias de ensino, sobre as pessoas e o mundo, delimitando o que sobre os textos pode e deve ser dito (DIONÍSIO, 2000, p. 122).

Nesse sentido, cada texto seria, por si mesmo, a síntese dos sentidos que os autores legitimam como válidos e importantes do aluno apreender. Eles seriam, nas palavras de Dionísio (2000), enquadreadores discursivos resultantes de percepções, seleções, exclusões e ampliações do que cada autor considera como digno de ser compreendido e integrado como conhecimento pelo aluno.

Como uma opção didática de delimitação de *corpus*, dentre os inúmeros gêneros que compõem os livros “Português Linguagens” que analisamos, selecionamos o gênero tirinhas a fim de, por meio das atividades propostas ao aluno que acompanham grande parte desses textos, antevermos o perfil de sujeito leitor-aluno inscrito e materializado no projeto didático autoral desses manuais. Conhecendo esse perfil, também conseguiremos antever as práticas e concepções de leitura que se perfazem no imaginário dos autores.

Se por um lado os enquadreadores discursivos que se delineiam no LD por meio de ordens ou sugestões não refletem necessariamente o discurso de transmissão que se realiza na sala de aula, por outro, eles permitem que o tomemos como o lugar mais explícito possível da construção intencional de uma comunidade leitora, representando, no âmbito da ação pedagógica, o ensino de leitura que se pratica na escola (DIONÍSIO, 2000).

Há, ao longo de todo livro didático, uma gama de exercícios que são apresentados após a exposição de cada texto. Estes são compostos por enunciados que, por meio de enquadreadores discursivos diversos realizam solicitações de atividades ao aluno. Longe de ser esta meramente

uma prática que visa ampliar o entendimento e os conhecimentos do aluno acerca do texto, é, antes de tudo, uma forma diferenciada de controle sobre o saber e o acesso a esse saber.

De acordo com Dionísio (2000), os enquadreadores são variáveis em extensão e complexidade linguística. Trazem informações de tipos diversos: acerca da autoria do texto em estudo, informações sobre o próprio texto, sobre outros textos que dialogam com o texto em questão, etc. Assim, eles revelam aquilo que, num conjunto de possibilidades, os autores escolhem dizer.

A apresentação, num enquadrador, de juízos de valor sobre um texto ou, em alternativa, a apresentação de informação sobre o mundo, susceptível de ajudar na compreensão desse texto, supõe uma atitude diferente quanto ao modo de entender o papel do leitor na construção dos sentidos textuais (DIONÍSIO, 2000, p. 155).

Começemos por observar esse processo numa tirinha da primeira edição da coleção Português Linguagens, de 1990. Trata-se de um texto de Dik Browne envolvendo as personagens Helga e Hagar, conforme imagem abaixo:

2 - O humor da tirinha abaixo gira em torno de um enunciado ambíguo (isto é, que pode ter mais de uma interpretação):

HAGAR
TEM ALGO PRA DOR NO ESTÔMAGO?

CLARO... GOLLACHE DA HELGA.*

DIK BROWNE
POR QUE VOCÊ QUER UMA DOR DE ESTÔMAGO?

* Goulache: prato típico húngaro que consiste em ensopado de carne e verduras, temperado com páprica.
* Helga: esposa de Hagar.

Responda:

- como Eddie Sortudo esperava que Hagar interpretasse sua pergunta?
- como Hagar de fato interpretou a pergunta de seu amigo?
- o que torna a pergunta ambígua, na forma em que se apresenta?

Figura 5: Português Linguagens, 1ª edição (1990) página 155.

Os autores iniciam a questão com uma sentença declarativa em que se comenta acerca do humor contido no texto, que nas tirinhas funcionam como uma espécie de “moral da

história”. Ao iniciar a questão fazendo afirmações acerca do risível na fala das personagens, o livro direciona o aluno para aquilo que será perguntado logo em seguida. Nas questões que seguem, é dada ênfase ao último quadro que apresenta o humor da história, que gira em torno da expressão “tem algo para dor de estômago”. Antes de apresentar as perguntas, porém, os autores trazem um pequeno glossário onde assinalam com asteriscos observações que explicam o que seria goulache e quem seria Helga na história.

A informação dada ao aluno a partir da explicação após o asterisco marca uma intervenção direta dos autores no texto, a mediação do outro (sujeito autor do livro) no texto de Hagar (sujeito autor da tira). Como vimos, todo discurso traz a presença de outros sujeitos em sua constituição, esta pode ser explícita e mostrada (marcada), ou constitutiva, isto é, não marcada explicitamente, de acordo com Authier-Revuz (1990). Levando em conta o asterisco acrescentado pelos autores após o texto, podemos dizer que ele instaura uma heterogeneidade que se encontra marcada explicitamente na atividade em questão, por meio dela, os autores inserem sua voz, misturando-a à voz dos autores do livro didático. Muito mais do que uma mera conceituação para fins de esclarecimento, a informação trazida pelos autores tem o propósito de conduzir, levar o aluno a interpretar a tirinha exatamente do modo como os autores querem que ele interprete.

Ao definir que goulache é um ensopado de carne com verduras e que Helga é a esposa de Hagar, os autores evocam nos alunos questões ideológicas arraigadas socialmente que os levarão a construir determinados sentidos para o texto. Tem-se na tira a centralidade da figura da mulher em seu suposto papel de esposa e dona de casa, aquela para a qual são designadas determinadas tarefas, como a de preparar a comida para o marido e cuidar do lar. Temos reforçada a ideia da submissão da mulher perante o homem, este papel atribuído à mulher está inscrito na memória e se perfaz no imaginário de uma coletividade. Assim, a posição-sujeito que a personagem Helga ocupa na história está diretamente arraigada a esses discursos que reforçam o estereótipo de que a mulher foi criada para assumir determinados papéis inferiores e para ser submissa ao esposo. Todo esse discurso emana de uma ordem histórica e social.

De acordo com Falci (2001), no Brasil, desde os primórdios do descobrimento “as mulheres de classe mais abastadas não tinham muitas atividades fora do lar. Eram treinadas para desempenhar o papel de mãe e as chamadas “prendas domésticas” – orientar os filhos, fazer ou mandar fazer a cozinha, costurar e bordar” (FELCI, 2001, p. 249). Podemos, pois, afirmar que a designação de trabalhos inferiores às mulheres advém de relações sociais hierarquizadas que tomam-nas como seres incapazes de realizar atividades que requerem maior dedicação e uso de habilidades intelectuais. Assim, a tira de Hagar leva o aluno a evocar uma

memória individual, a partir de uma memória coletiva acerca da mulher e do lugar que a ela é instituído socialmente.

Voltando para o enunciado da questão, podemos observar que o conhecimento do que seja goulache e de quem seja a Helga é essencial para a construção do sentido na tirinha. O aluno, ao ler que o personagem pede para Hagar algo para dor de estômago, chega imediatamente à interpretação apontada pelos autores. Corrobora com esse entendimento a ênfase dada ao conceito de ambiguidade logo no início do enunciado da questão. Tal apontamento leva o aluno a imediatamente “matar a charada” do duplo sentido, aspecto central do humor da história e que permeia toda a construção da narrativa. Com isso, não se permite que o aluno construa sentidos diversificados a partir das posições sociais que ele ocupa, ou das formações sociais e ideológicas que o interpelam durante a leitura, ao contrário, direciona-se o discente a um sentido pré-concebido, pré-estabelecido, pensado pelos autores.

A sequência de perguntas nas letras a, b e c, em que a resposta de uma letra direciona o aluno à resposta da letra seguinte deixa isso bem evidente. Na alternativa “a” é perguntado como Eddie esperava que Hagar interpretasse sua pergunta, ao que o aluno teria que responder que Eddie esperava que Hagar entendesse que ele queria um remédio para curar a dor de estômago. Na letra “b”, ao ser indagado como Hagar de fato interpretou a pergunta, o aluno deveria responder que Hagar pensou que Eddie queria algo que causasse dor de estômago, ao que ele indicou a goulache que sua esposa cozinha. O último quadrinho serve para o aluno confirmar as pistas que lhe foram dadas ao longo da formulação da questão.

Como sabemos, para a AD, cada texto é tomado como um discurso materializado. Nele, estão sempre presentes de forma intrínseca o interdiscurso (conjunto dos já ditos) que está na base do dizível e do qual se constitui todo dizer. O que conseguimos observar na proposição da atividade acima é que apesar de ela versar sobre o gênero “tirinhas”, que têm seus sentidos formados a partir da articulação das linguagens verbais e visuais, as perguntas formuladas acerca do texto não oportunizam o aluno fazer essa articulação, uma vez que elas foram formuladas de modo a dar ao leitor todos os indicativos dos sentidos pretendidos pelos autores da história. Ao aluno não é dada a chance de fazer inferências, de construir sentidos a partir da articulação entre o texto e a imagem. Um bom exemplo de como esse vínculo produz sentidos é o último quadrinho que, por meio da expressão facial de Heddie, traz muitos indícios do humor contido na história. No entanto, em nenhum momento é solicitado a atenção do aluno para a conexão existente na história entre as linguagens verbal e visual.

Ao fornecerem um arsenal de informações afirmando que o humor vem da ambiguidade, definindo o que seja ambiguidade, o que é goulache, de quem se trata a personagem Helga, os

autores “pouparam” o aluno leitor de “todo esse trabalho”. Com isso eles boicotam a possibilidade de o aluno construir por si próprio, através de seus gestos de interpretação e da ativação das suas formações discursivas e ideológicas, os sentidos para o texto.

Os sentidos já estão sendo dados a priori, eles não estão sendo construídos pela interação entre os enunciadores, por meio do gesto de interpretação (LIMA; HEINE, 2013). Nesse sentido, o que os autores chamam de “atividade de interpretação” nada mais é do que levar o aluno a seguir as pistas que lhe são dadas nos enunciados de cada questão a fim de chegar aos sentidos já pensados, preparados para o texto.

Aborda-se o sentido como sendo único, quando, na verdade, “um mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores” (ORLANDI, 2001, p. 62). Impede-se com isso a exposição do leitor à opacidade do texto, o que poderia levá-lo a outras maneiras de ler, “colocando o dito em relação ao não dito, em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras” (ORLANDI, 2001, p. 62).

Ainda refletindo sobre o conjunto dos “já ditos” presente em todo texto, analisemos a tirinha escolhida no manual da segunda edição da coleção Português Linguagens, datada do ano de 1994. Trata-se de uma tira de Luís Fernando Veríssimo, e das suas personagens “as cobras”, conforme mostra a imagem abaixo:

3. (Unicamp-SP) L. F. Veríssimo certamente ficaria satisfeito se você, mesmo nessa situação um pouco tensa, achasse graça na tira a seguir:

AS COBRAS / LUIS FERNANDO VERÍSSIMO



Para achar graça, você precisa perceber que a tira traz implícitas duas opiniões opostas relativas a uma prática institucional de nossa sociedade.

- Quais as duas opiniões contidas na tira?
- Qual dessas duas opiniões pode ser considerada um argumento favorável à manutenção dessa prática institucional?

275

Figura 6: Português Linguagens, 2ª edição (1994) página 275.

A tira juntamente com a atividade que a segue está inserida na seção “Redação: interpretação de texto”. Trata-se de uma questão de vestibular da Unicamp. Como nosso *corpus* é composto por livros destinados ao terceiro ano do Ensino Médio, estágio em que o estudante, à época da publicação da obra, prestava exame de vestibular para tentar uma vaga na universidade, esse tipo de questão tem presença quase que obrigatória ao longo da coleção PL. Isso é enfatizado na quarta capa do livro quando os autores afirmam que a obra, “além de promover uma formação completa na área, prepara com segurança para todos os vestibulares do país” (CEREJA; MAGALHÃES, 1994).

No enunciado, a questão é apresentada da seguinte maneira: “L. F. Veríssimo certamente ficaria satisfeito se você, mesmo nessa situação um pouco tensa, achasse graça na tira a seguir”. Essa declaração já conduz o aluno a perceber que o propósito da tira é meramente provocar humor, distanciando-se de textos com reflexões filosóficas e existenciais, como é o caso das tiras de Quino, por exemplo, que com sua personagem Mafalda acrescenta às suas histórias boas doses de críticas sociais.

No texto, as cobras se despedem de Felipe desejando-lhe coisas boas: “que você encontre uma mulher disposta a casar com você”, “que você seja feliz!”, ao que uma das personagens retruca: “uma das duas coisas”. Com essa fala a personagem antagoniza casamento e felicidade, apresenta-os como duas coisas opostas, impossíveis de se conjugar, assim, ou Felipe casa, ou ele é feliz.

Esse tipo de afirmação é ancorada em crenças ideológicas e culturais mantidas na sociedade, aspectos muito utilizados nos textos de cunho humorístico. A fim de levar o espectador a identificar o propósito da piada e provocar o riso, veicula-se histórias ou expressões respaldados por pensamentos arraigados e internalizados no imaginário social. Assim, há um consenso coletivo que afirma que casamento é algo ruim e que por isso traz infelicidade, que as loiras são burras, que a mulher trai, que o homem é corno, dentre outros.

De acordo com Possenti (2013), “os textos humorísticos, embora não sejam sempre referenciais, guardam algum tipo de relação com os diversos tipos de acontecimentos” (p. 27). Esses acontecimentos recobrem tempos e espaços variados. Podem, por exemplo, recobrir espaços de média duração (um governo, um regime) ou acontecimentos “imemoriais, quase naturais”, relativos a questões institucionais. Esse é o caso do humor contido na tira de Veríssimo.

Na tira tem-se protagonizada a história de personalidades individualizadas mas que se referem a tipos comuns: um homem e uma mulher, associados a uma prática institucionalizada socialmente: o casamento, ao qual são vinculados alguns estereótipos como o de que o casamento é sinônimo de infelicidade, de catástrofe na vida de uma pessoa. Não é difícil para o sujeito leitor-aluno chegar a tal interpretação, basta que ele invoque sua memória relativa a esses costumes e discursos. Nesse jogo interpretativo tem-se marcada a relação intrínseca entre língua e história, e a conexão existente entre humor e acontecimento.

Os textos humorísticos surgem em torno de acontecimentos “visíveis” que os fazem proliferar, sua interpretação depende, em boa medida, de um saber bastante preciso relativo a tais acontecimentos; por outro lado, outros tipos de textos humorísticos, que independem, para sua produção, de tais acontecimentos, exigem, para sua interpretação, a mobilização de fatores de outra natureza e outras ordens de memória (POSSNTI, 2013, p. 28).

Também não se pode deixar de notar imbuída no discurso das personagens a ideia machista de que a mulher foi feita para o casamento. Esse discurso arraigado no sexismo institui que cada sujeito (homem ou mulher) deve permanecer nos lugares que lhe são destinados socialmente, assim, a mulher deve casar-se; o casamento é seu lugar social, deve se constituir em sua meta de vida. De acordo com Rago, historicamente, a mulher já nascia condicionada para casar e constituir família: “Os pais desejavam que as filhas encontrassem um bom partido para casar e assegurar seu futuro, e isso batia de frente com as aspirações de trabalhar fora e obter êxito em suas profissões” (RAGO, 2001, p. 582). Todo esse jogo de imagens acerca da mulher se perfaz na tirinha que, por meio de um discurso atual, transmite um discurso histórico,

cristalizado no imaginário da sociedade, colocado sob a “confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)” (ORLANDI, 2003, p. 33).

Voltando o foco para o enunciado acerca da tira de Veríssimo, chama nossa atenção novamente o uso de uma sentença declarativa a fim de levar o leitor a encontrar o humor contido na história. Na questão “a”, o aluno é convidado a encontrar as duas opiniões que estão implícitas no texto. Em seguida, pede-se que ele diga qual das duas opiniões é favorável a manutenção da prática institucional apontada na história. À questão “a” o aluno deve responder que as duas opiniões contidas na tira são: a de que o casamento traz felicidade, e a de que uma pessoa só pode ser feliz se não casar. Na questão feita na letra “b”, o aluno deveria responder que a opinião que traz um argumento favorável à manutenção da referida prática institucional é a de que o casamento torna as pessoas felizes.

O modo como todo o processo de apresentação da questão é conduzido não deixa espaço para outra resposta que não a apresentada como correta no manual do professor, ao final do livro. Tanto que os enunciados da letra “a” e “b” nada mais são do que a introdução das respostas requeridas, em que se fala da existência de duas opiniões relativas a uma prática institucional e se indaga: “que duas opiniões são essas?”. Ao aluno, não resta nada a ser feito a não ser completar a pergunta e escrever as opiniões que foram, desde o início da questão, apontadas. O texto é tomado como um espaço de contenção e cristalização dos sentidos subjacentes à superfície textual, cabendo ao sujeito leitor-aluno apenas a prática de localizar tais sentidos.

Essa abordagem frente ao texto e ao processo interpretativo em muito se distancia daquilo que temos mostrado nessa tese, de que a língua não é uma entidade transparente, mas opaca, residindo essa opacidade no fato de os sentidos não estarem prontos e acabados nos textos, mas serem frutos de deslizamentos de sentidos, oriundos de metáforas.

Por essa perspectiva, a leitura não pode ser compreendida como um mero processo de extração de sentidos prontos e acabados, materializados na superfície do texto. Os sentidos são, antes de tudo, fruto do trabalho simbólico de atribuição, sendo esta dependente da posição discursiva ocupada pelo sujeito leitor na sociedade.

Há, para cada leitura, inúmeras possibilidades de sentidos. São múltiplas as leituras que podem ser feitas, logo são múltiplos os efeitos de sentidos produzidos a partir de um texto. Essas diferentes possibilidades interpretativas não se excluem mutuamente, mas coexistem entre si. Assim, a leitura é um ato sempre em construção, ela é para a AD “o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os

interlocutores, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto” (ORLANDI, 1987, p. 186).

A leitura não está, pois, restrita à perspectiva semântica interna do texto, como costumeiramente se ensina na escola e nos livros didáticos, ela é oriunda de aspectos mais profundos, muitas vezes não materializados no texto, como é o caso dos vieses históricos e ideológicos que nem sempre são perceptíveis na estrutura textual, mas que interpelam os sujeitos no decorrer da leitura, corroborando para a construção dos sentidos possíveis para um texto.

A tira escolhida dentro da 3ª edição, de 1999, é de Quino e sua famosa personagem Mafalda.

Leia esta tira do cartunista argentino Quino para responder às questões 3 e 4. Como se trata de uma edição portuguesa, é usada a palavra *patins* para identificar o que conhecemos como *chinelos*.



(O regresso da Mafalda. Lisboa: Dom Quixote, 1984.)

- 3 No 2º quadrinho da tira, na fala da mãe, há uma oração subordinada substantiva. Identifique-a e classifique-a.

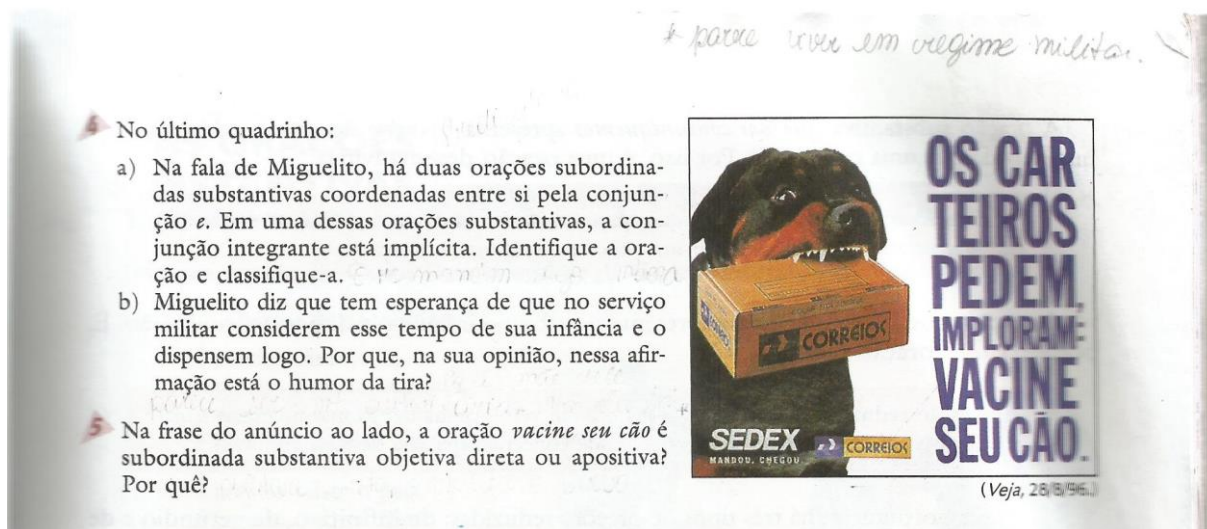


Figura 7: Português Linguagens, 3ª edição (1999) páginas 42 e 43.

O texto está inserido no capítulo 4 do livro, que é destinado ao estudo do período composto por subordinação. A fim de trabalhar a leitura feita pelo aluno, os autores elaboraram três questões. No enunciado geral que instrui o discente à resolução das questões, é chamada a atenção para o fato de a tirinha ter sido retirada de uma das edições da revista portuguesa Dom Quixote, o que justifica o uso de “patins” para o que no Brasil denominamos “chinelos”.

Como o capítulo em que a tira está inserido aborda as orações subordinadas, duas das três questões direcionadas à leitura do texto são sobre essa parte da gramática. Na primeira, (questão 3), os autores afirmam que há no segundo quadrinho, na fala da mãe, uma oração subordinada substantiva a qual o aluno deve identificar e classificar. Na questão seguinte (4ª questão, letra “a”), os autores afirmam que há na fala do Miguelito duas orações subordinadas substantivas coordenadas que estão interligadas pela conjunção “e”, estando essa conjunção implícita em uma das orações. Em seguida, pede-se que a oração subordinada seja classificada.

Nos dois casos são indicados ao aluno a vinheta que contém a resposta, também é apontada a conjunção que está sendo utilizada para introduzir a oração, ao mesmo tempo em que se avisa ao aluno que em uma delas a conjunção fica apenas subentendida. Assim, fica a cargo do aluno apenas a tarefa de delimitar a oração e de classificá-la dentre os tipos de orações subordinadas substantivas existentes (subjuntiva, objetiva direta, objetiva indireta, completiva nominal, etc.). Essa classificação é apresentada no livro nas páginas anteriores (39 a 42).

Sabemos que nas tirinhas cada requadro ou vinheta traz um recorte ou um congelamento temporal de uma cena da narrativa, sendo a construção da história feita a partir da disposição sequencial das cenas contidas em cada quadro. Compõem a história narrada, as imagens e os

textos de cada vinheta, no entanto, é importante que se considere que participa também dessa construção personagens e cenários que muitas vezes não aparecem visivelmente na história, mas que de forma tácita corroboram com a construção dos sentidos. Um exemplo que demonstra isso é a mãe de Miguelito que participa da narrativa mesmo não aparecendo nela. A presença dessa personagem é marcada apenas por sua fala representada em balões com rabichos direcionados para fora do requadro, demonstrando que ela está no ambiente interagindo e falando com as crianças.

Esse é um dos riquíssimos recursos utilizados no gênero HQs que levam o aluno a fazer uma leitura para a além do que é representado verbal e imageticamente. Por meio dele, conduz-se o discente a supor, inferir, imaginar. Cada requadro mais do que sequências de imagens, representam sequências temporais em que a narrativa se passa e evolui até chegar no seu desfecho, no último quadro, onde normalmente se encontra a ambiguidade e o humor da história. Toda essa riqueza inerente ao gênero é tangenciada, primeiro porque não se leva o aluno a uma leitura a partir da junção das múltiplas semioses (linguagens verbal e não-verbal), próprias desse tipo de texto, depois, porque o entendimento da história por meio da sequenciação de recortes narrativos e temporais representados em cada quadro é quebrado quando os autores direcionam o olhar do leitor para o quadrinho que contém a resposta à pergunta feita: “no 2º quadrinho da tira”, “na fala de Miguelito”, “na fala da mãe”.

Essa estratégia impede o aluno de ter uma visão total da história e de ir construindo, ao mesmo tempo em que lê, uma compreensão a partir da sequência de vinhetas, lançando mão de inferências, de percepções de detalhes que envolvem o contexto da narrativa e que interferem na história ainda que não apareça nela diretamente. Perde-se, com isso, o grande potencial desse gênero: a construção narrativa por meio da ativação de implícitos, conhecimentos prévios, quebra de expectativas, onde o desenho, o texto e os silêncios falam, significam.

Das questões que versam sobre a tirinha de Quino, apenas uma se direciona ao acontecimento da narrativa, sendo reservada às outras o propósito de explorar aspectos gramaticais do texto. Apenas a letra “b” da 4ª questão traz uma atividade que trata do episódio envolvendo Mafalda e Miguelito. Inicia-se parafrazeando a fala de Miguelito quando ele diz que tem esperança de que no serviço militar considerem seu tempo de infância e o dispensem mais rápido de suas obrigações. Na referida questão, após a paráfrase, os autores perguntam por que, “na opinião dos alunos”, nesta declaração está contida o humor da tira.

Como é possível verificar, os autores parafrazeiam a fala da personagem, afirmam que nela está o humor e o desfecho lógico da história, e pedem ao aluno apenas que justifique o porquê disso. Por mais que esteja assinalado na questão que se trata da opinião do aluno, não

há espaço, pela própria formulação da questão, para o discente responder outra coisa que não o de comparar as muitas ordens que recebe da mãe, às dadas durante o serviço militar.

A interatividade durante a leitura é uma marca dos textos de gêneros HQs, neles a lógica e o humor da história estão sempre implícitos, subentendidos, camuflados nas metáforas visuais, nas ambiguidades, nos duplos sentidos, cabendo ao leitor estabelecer uma relação lógica entre o texto, tomado em sua materialidade, e seus conhecimentos ideológicos e de mundo, possibilitando a existência de muitas leituras possíveis (VERGUEIRO; RAMOS, 2015). Desse modo, “a leitura é a aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis” (ORLANDI, 2001, p. 65).

Pensando a leitura do gênero tirinhas a partir de um enfoque na AD, imaginemos que cada um desses textos representa um objeto simbólico que, com falhas e equívocos, configuram a textualização de um discurso. Nesse processo de textualização fica sempre uma fissura, uma distância não preenchida, uma incompletude que permite ao texto uma abertura à discursividade, gerando, assim, uma multiplicidade de leituras possíveis (SIVERIS; ZANDWAIS, 2015).

As muitas leituras depreendidas a partir desses textos não seriam resultantes da vontade individual ou do traço psicológico de cada leitor, mas viria da textualidade, isto é, do efeito imaginário de unidade que cada leitor atribui ao discurso no processo de textualização (SIVERIS; ZANDWAIS, 2015).

O texto representaria a peça de uma engrenagem que está sempre aberta ao simbólico, o que possibilita ao sujeito significar por meio do jogo da interpretação. Nesse jogo, cada sujeito assume a função-autor, “função social que o “eu” assume enquanto produtor de linguagem e de sentidos determinados pela ação da ideologia, atravessados pelo inconsciente” (SIVERIS; ZANDWAIS, 2015). Sintetizando, podemos dizer que temos no processo interpretativo, de um lado, a função-leitor formulando sentidos ao texto, e de outro, a função efeito-leitor, responsável pela formulação do sentido lido (ORLANDI, 2001).

Pensar o texto abrindo-se para a interpretação coloca-nos na posição de considerar que essa relação entre discurso e texto não é dada. Ela está sempre sendo elaborada. Esta elaboração pode ser observada na maneira como, nos vestígios da textualização, o sujeito se “ancora”, se “engata, em um e não outro discurso, em um e não outro sentido. Isso certamente vai resultar em diferentes leituras (ORLANDI, 2001, p. 66).

Apesar de todas essas possibilidades, não há nas questões propostas uma abertura para que o aluno ponha isso em prática, para que ele, enquanto leitor, deixe “falar” por meio dos gestos de interpretação, sua memória, suas ideologias, suas histórias de leitura.

A tirinha analisada na 4ª edição da coleção didática (2004) se encontra na página 89, no capítulo 9, destinado ao período composto por subordinação, com ênfase nas orações adjetivas. Na seção “funções sintáticas do pronome relativo” os autores trazem uma tira de Angeli, conforme a imagem abaixo:

Exercícios

Leia a tira a seguir e responda às questões 1 e 2.

(Angeli. Luke & Tantra — *Sangue bom*. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000. p. 11.)

- O humor da tira está na falta de conhecimento das garotas sobre *rock'n'roll*. Tente explicar que tipo de confusão elas fazem sobre esse assunto. John Lennon, um dos integrantes da banda Os Beatles, foi assassinado por um fã, na entrada de sua residência, no edifício Dakota, em Nova York. Quem canta "Satisfaction" é a banda de rock Rolling Stones (contemporânea de Os Beatles), que continua se apresentando atualmente. O *rock'n'roll* é um estilo musical que surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1950.
- No 2º quadrinho da tira, na fala de Luke, há duas orações adjetivas ligadas pela conjunção *e*.
 - Por que essa conjunção é necessária nesse contexto? A ausência dessa conjunção faria com que o antecedente do pronome relativo *que*, na oração *que cantava "Satisfaction"*, fosse *edifício Dakota*, o que daria outro sentido ao texto.
 - Qual é o termo antecedente do pronome relativo que inicia cada uma das orações adjetivas? O termo *cara*.
 - Qual é a função sintática do pronome relativo nos dois casos? Ambos desempenham a função sintática de sujeito.
 - Essas orações adjetivas são restritivas ou explicativas? Explique por quê.
São restritivas, porque esclarecem o interlocutor, particularizando quem é o "cara" a quem a personagem se refere.
- Transforme cada um dos pares de orações a seguir em um período composto, por meio do emprego dos pronomes relativos *que* ou *quem*, precedidos ou não de preposição. Veja o exemplo:

89

Figura 8: Português Linguagens, 4ª edição (2004) página 89.

Na tira, Luke e Tantra estão numa loja de CDs. Isso fica perceptível pela movimentação de pessoas no espaço, a quantidade e variedade de CDs demarcados por cores diversas, bem como por pôsteres, provavelmente de artistas, apregoados na parede do ambiente. Luke, ao pegar um CD dos Beatles, indaga: “que banda é essa?”, ao que inicia uma tentativa de Tantra

de responder à amiga, cometendo em sua fala uma série de equívocos, mostrando seu total desconhecimento a respeito da banda. Toda a temática da narrativa gira em torno dessa confusão cometida pela personagem, e é a partir dela que os autores irão propor as atividades que seguem.

Acreditamos que o autor da tira quis evidenciar o desconhecimento das meninas acerca do gênero musical rock'n'roll, reforçando com isso estereótipos sexistas que difundem ideias como a de que existem atividades, músicas, profissões e lugares sociais próprios de homens, e dos quais a mulher não consegue ou não tem capacidade de participar.

A fim de construir essa mensagem, o autor da tira lança mão de recursos diversos em seus desenhos, como o estilo e a forma de se vestir das personagens: cabelos modernos, roupas descoladas e um tanto masculinizadas, o uso de gírias na fala e, obviamente, a conversa sobre rock. A leitura dessas semioses vai criando no leitor uma expectativa que mais adiante será quebrada. Primeiro apresenta-se ao leitor o estilo masculinizado das personagens, o que justificaria sua preferência por rock'n'roll, um estilo tido como sendo do universo masculino, depois, essa expectativa é quebrada quando as personagens, por meio de suas afirmações equivocadas, mostram não conhecer nada acerca do gênero, isso coloca Luke e Tantra numa posição vexatória, ridícula, de alguém que quer ter um estilo que não é seu, que não consegue dominar determinado assunto, conhecê-lo a fundo. Isso fica bem evidente quando a personagem, após fornecer as informações equivocadas acerca da banda “Os Beatles” afirma: “eu manjo muito de rock'n'roll”, reforçando com isso a ideia sexista de que realmente existem coisas que as mulheres têm capacidade de fazer, e coisas que elas, por sua condição de mulher, não conseguem dominar, como dirigir, jogar futebol, gostar de rock'n'roll, etc. São espaços que ela ocupa, mas não domina, ou não faz bem. E é nesse ponto que é projetado o humor da tira, reforçando estereótipos difundidos e sustentados coletivamente no imaginário de uma sociedade.

A fim de trabalhar o texto, os autores propõem três questões, sendo a segunda composta pelas letras “a”, “b”, “c” e “d”. Somente a primeira questão traz de fato uma solicitação ao aluno versando acerca da história narrada. Na referida questão, os autores iniciam afirmando que o humor da tira está na falta de conhecimento das garotas sobre rock'n'roll. Em seguida, eles pedem que o aluno explicita a confusão ou os equívocos cometidos pelas personagens em suas falas, ao que o aluno deve esclarecer que, ao contrário do que afirmou Luke, não foi um integrante da banda que matou um fã, e sim uma pessoa que se dizia fã do John Lennon, integrante dos Beatles, que o assassinou na entrada de sua residência, no edifício Dakota, em

Nova York. Outro esclarecimento que o aluno deve fazer é o de que a música “Satisfaction” é interpretada pela banda de rock Rolling Stones.

Um outro detalhe que chama a atenção na atividade, são as respostas apresentadas pelos autores no livro, uma vez que o exemplar analisado é destinado ao professor. Na resposta elaborada para a primeira questão, os autores lançam mão de uma série de detalhamentos acerca da temática “rock”, dando a entender que o desconhecimento acerca desse gênero musical não fica retido apenas no aluno, ele também se estende ao sujeito leitor-professor. Os autores iniciam a resposta afirmando: “o rock’n’roll é um estilo musical que surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1950”, com isso, colocam o docente numa posição de total ignorância acerca do assunto, um professor sem informação, sem cultura, que sequer sabe que rock’n’roll é um estilo musical.

Comparativamente às outras atividades das demais edições que analisamos, ao aluno sobra muito pouco a refletir e raciocinar a fim de elaborar uma resposta às questões que lhe são apresentadas, uma vez que a formulação das perguntas são embasadas em assertivas que fornecem muitas das informações que o aluno poderia descobrir fazendo inferências, lendo as tiras, é o caso de detalhes como, qual é o humor da tira, a partir de que fala das personagens o humor é construído, a indicação da centralidade que o equívoco cometido pelas personagens tem para a construção o risível na história, ou mesmo perguntas que trazem embutidas informações importantes do texto como se pode observar em: “tente explicar que tipo de confusão elas fazem sobre esse assunto”, onde os autores afirmam que as personagens cometeram equívocos, confundiram informações. O aluno, de posse de todas essas minúcias, teria apenas que reorganizar as ideias de Luke a fim de explicitar em quais pontos ela se equivocou ao falar da banda.

Detalhes como a composição do cenário na narrativa, os diferentes planos e enquadramentos das personagens em cada vinheta, o estilo e a linguagem utilizada, a forma de se vestir das meninas, tudo isso é negligenciado. Esta tira seria um excelente texto para o trabalho com o letramento crítico em sala de aula, no entanto, nada acerca disso foi abordado nas questões. A atividade também não conduz o aluno a refletir acerca de como esses aspectos corroboram para a construção dos estereótipos atinentes à questão sexista, presentes implicitamente nos sentidos do texto. A consideração desses pormenores poderia levar o aluno a entender como o texto do gênero tirinha, enquanto objeto simbólico, produz sentidos, numa análise que não estaciona na interpretação, mas que trabalha o texto em seus limites, considerando seus mecanismos como sendo parte do processo de significação (ORLANDI,

2003), estabelecendo-se, assim, uma relação entre o real do discurso com seu imaginário, representado pela textualidade.

A tirinha de Angeli está inserida na seção “Funções sintáticas do pronome relativo”, portanto, com exceção da primeira questão que se volta para o humor contido na narrativa, as demais destinam-se a, por meio da parte verbal do texto, levar o aluno a explorar aspectos gramaticais. Na segunda questão afirma-se que existe no segundo quadrinho da tira, na fala de Luke, duas orações adjetivas ligadas pela conjunção “e”. Em seguida, apresenta-se uma sequência de perguntas, divididas nas letras “a”, “b”, “c” e “d” em que se pergunta, na letra “a”, por que a referida conjunção é importante no contexto da história; na letra “b” os autores indagam qual o termo antecedente do pronome relativo inicia cada uma das orações adjetivas que aparecem na tirinha, e, por fim, na letra “c”, é perguntado ao aluno se essas orações são adjetivas restritivas ou explicativas.

Ao analisar questões como essas sob uma perspectiva discursiva, observamos que um discurso sempre é produzido a partir de certas condições de produção, isso significa que não há discurso neutro, este é sempre situado, marcado por ideologias, memórias, inserido em certos contextos sociais. E os próprios autores atestam isso quando, no texto de apresentação do referido livro didático asseveram: “é pela linguagem que é expressa toda forma de opinião, de informação e de ideologia” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 3).

Vale salientar que toda essa gama de sentidos inscritos na tirinha de Angeli só se tornou visível a nós porque nos filiamos a uma perspectiva teórica que nos leva a enxergar como o texto organiza sua discursividade, isto é, como o sujeito está posto na narrativa. Olhando por essa esguelha, conseguimos vislumbrar como o texto está significando suas posições a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória), praticando, por meio do que é dito e também por meio do que não está materializado na superfície do texto, a relação com o mundo simbólico, materializando assim os sentidos (ORLANDI, 2001).

Conforme vimos observando em todas atividades presentes nos livros da coleção PL, cada questão é sempre iniciada por uma declaração ou enquadramento discursivo cuja finalidade é conduzir o aluno ao que os autores consideram importante, digno de ser visto na história. Assim, não é sem motivo que o foco se volta exatamente para a falta de conhecimento das personagens acerca do gênero musical “rock”. Cada enunciado é formulado a partir de operações de exclusão, inclusão ou ênfase realizado pelos autores. Estas integram o rol de estratégias utilizadas para a formação de leitores, para o leitor que se quer ver formado na escola.

A tirinha em toda sua composição verbal e imagética é trabalhada com o aluno por meio de três questões, sendo duas delas voltadas para o trabalho com a metalinguagem gramatical, e uma única que visa explorar os fatos descritos na narrativa, mas que é formulada por meio de afirmações acerca do texto que explicitam muito da parte inferível da história, mostrando ao aluno onde está o humor e a quebra de expectativa do texto. A partir dessa observação, fica a ideia de que não há mais nada a ser investigado, a ser construído com o aluno discursivamente. É como se todo o texto se esgotasse nesse único aspecto a que o aluno é direcionado a olhar.

Curiosamente, apesar de estarmos diante de um texto verbo-visual, em que a junção desses dois elementos é crucial para a construção dos sentidos, não houve nenhuma referência aos detalhes imagéticos do referido gênero, todas as perguntas acerca da narrativa se atêm exclusivamente à linguagem verbal. Os exercícios são apresentados de tal maneira que os sentidos imagéticos parecem nem compor o gênero. Essa dimensão é tratada como algo secundário ou desimportante para o desenvolvimento de uma leitura crítica, reflexiva e autônoma. Esses detalhes nos dizem muito sobre o leitor que se quer formar com a obra, pois, conforme ressalta Dionísio (2000), os enunciados introdutórios e sua formulação e organização nos levam a antever os interesses dos autores tanto com relação aos conteúdos destinados ao ensino, quanto aos seus potenciais destinatários (alunos) com vistas à aquisição de saberes sobre esses textos.

Obviamente todas essas questões recebem a interferência implícita ou explícita do projeto didático-autoral do LD, que elenca o perfil de leitor ideal, e as leituras mais apropriadas a um aluno do último ano do ensino médio. Desconsidera-se, por exemplo, que a leitura perpassa o texto verbal, mas também o não verbal, que a sociedade para a qual se pretende formar o aluno, é permeada de eventos de letramentos da escrita, mas também de letramentos da imagem, que integram o que alguns autores como Rojo (2009), por exemplo, têm chamado de letramentos multisemióticos, que ampliam o letramento para o campo da imagem e de outras semioses e sistemas de signos que, apesar de não integrarem a escrita alfabética, são necessárias ao aluno para que ele possa agir e interagir na sociedade contemporânea.

Voltemo-nos, agora, para a tirinha da penúltima edição a ser analisada (datada de 2008). Trata-se também de uma tira do Quino, figurada na página 215.

5. Leia a tira abaixo.



(Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. v. 1, p. 28.)

- a) Na frase do último quadrinho, a ideia de oposição contida na conjunção *mas* tem relação com alguma oração anterior? Não.
- b) De acordo com o contexto, a conjunção *mas* estabelece oposição quanto a quê?
A censura que a mãe da personagem Mafalda provavelmente vai fazer à travessura das crianças.

215

Figura 9: Português Linguagens, 6ª edição (2008) página 215.

As tiras da Mafalda apresentam grande recorrência nas edições PL destinadas aos alunos do ensino médio. Junto dela, é regular também a aparição de tiras de autores como Angeli, Luís Fernando Veríssimo, Fernando Gonsales, Adão Iturrusgarai, Dik Browne, Laerte, Jim Daves, dentre outros. É perceptível que há uma relação fixa de autores contemplados na obra, isso é facilmente perceptível quando, ao observar todas essas edições, constatamos certa regularidade de textos e autores utilizados como base para o trabalho com a leitura, a literatura e a gramática. Noé Gonçalves Ribeiro, editor da coleção didática PL assevera que:

A escolha dos quadrinhos, cartuns, pinturas é determinada pelo conteúdo (trabalho com determinado tópico gramatical), pelo tema, pela adequação ao segmento e ao propósito (riqueza de possibilidades de interpretação, cruzamento de linguagens, qualidade do texto, etc.) (RIBEIRO, 2018, editor da coleção PL – A entrevista completa encontra-se transcrita nos anexos desta tese).

Há, pois, na visão dos autores do Português Linguagens, características importantes nos textos desses escritores e quadrinistas que convergem com os objetivos e finalidades do projeto autoral da coleção, viabilizando a formação das habilidades requeridas para o aluno mediante o estudo de língua portuguesa por meio do livro didático.

Voltemo-nos para a tirinha explorada na edição de 2008¹². Nela temos Mafalda e seus amigos brincando. Com o intuito de simular uma cerimônia oficial, as crianças estenderam um papel higiênico ao longo dos cômodos da casa e improvisaram um falso microfone. Diante de tal situação, a mãe de Mafalda se chateia e briga com a filha, que explica à mãe que é impossível fazer uma cerimônia oficial sem um tapete vermelho, representado pelo rolo de papel higiênico.

Essa tira é bastante interessante porque praticamente toda a história é contada por meio de imagens, só há fala no último requadro, onde se tem o desfecho e o humor da narrativa. Toda a história é construída por meio da colocação e sequenciação das vinhetas, dos objetos que compõem o cenário, bem como da expressão facial das personagens. Isso faz com que o aluno faça uma leitura ampla, tendo que compreender a contagem da história por meio de diversas semioses, erigindo os sentidos por meio de inferências e de seu conhecimento de mundo.

Apesar de toda essa potencialidade que a história traz, não há no livro questões que explorem esses aspectos. O texto está situado na seção “Semântica e Discurso”, e vem acompanhado de duas questões. A primeira é introduzida pelo seguinte enunciado declarativo: “na frase do último quadrinho, a ideia de oposição contida na conjunção *mas* tem relação com alguma oração anterior?”, ao que o aluno deveria responder: “não”. Na segunda questão é pedido ao aluno que, de acordo com o contexto, esclareça a que a conjunção *mas* está se opondo no texto. A fim de responder essa questão, o aluno teria que associar o uso da conjunção *mas* à censura que a mãe de Mafalda faz à travessura das crianças. Todo o propósito das atividades apresentadas circunda em torno da apresentação ao discente da aplicabilidade das conjunções adversativas, à qual a conjunção *mas* faz parte.

Por ter sua narrativa construída basicamente por meio de imagens, desenhos e cores, Quino lança mão de diversos recursos visando prender a atenção do leitor para acompanhar o desenrolar da história e assim conseguir estabelecer a relação entre o espaço e o fato narrado.

O primeiro requadro é ambientado no banheiro da casa de Mafalda. Nele, o foco é voltado à porta entreaberta e ao papel higiênico que está desenrolado, estendido pelos cômodos da casa que são agrupados e mostrados por meio de uma sucessão de vinhetas que dão ao leitor uma visão dos espaços por que se estende o papel. Essa sucessão de requadros retrata a sequência espacial dos vários ambientes (cômodos) da casa, constituindo o todo integrado da cena descrita. A segmentação percebida entre as vinhetas é apenas aparente, uma vez que as imagens estão interligadas. Para conseguir esse efeito, o autor vai criando na tira a sensação de

¹² A análise dessa tirinha foi publicada no artigo de nossa autoria “O gênero tirinhas no livro Português Linguagens 3 e o trabalho com a leitura” na revista Entrepalavras, v.8, n.1, 2018.

continuidade entre um quadrinho e outro, que se interligam por meio do papel higiênico que inicia e finaliza cada requadro. Assim, leva-se o leitor à percepção de que as diferentes vinhetas estão retratando a extensão de uma mesma cena.

De acordo com Eisner, na criação dos textos quadrinizados, o artista tem o desafio de “prender a atenção do leitor e ditar a sequência que ele seguirá na narrativa” (2010, p. 40). Diferente do filme, por exemplo, em que o espectador não tem como ver a cena seguinte a menos que o autor o permita, nos quadrinhos, bem como nas tirinhas, os requadros contendo o desenrolar da narrativa são apresentados ao leitor todos de uma vez, não há como evitar que o leitor avance ao último quadrinho antes da leitura do primeiro, assim, estratégias como as utilizadas na tira de Quino cumprem o papel de conter a visão do leitor, levando-o a deter sua atenção a cada quadro por vez, ainda que eles não apresentem texto verbal, como é o caso da tira em análise.

Também chama a atenção o fato de as vinhetas que sucedem a primeira terem um formato diferenciado, de conotações mais estreitas. Por meio desse recurso, o autor conseguiu focar em cada requadro apenas um objeto da moldura da casa, enfatizando a figura do papel higiênico estendido que, conforme ressaltamos, tem na tira a função de prender a visão do leitor, garantindo uma leitura quadro a quadro e estabelecendo uma continuidade espacial na narrativa.

Na tirinha de Quino é notório que o requadro não tem a mera função de emoldurar ou simplesmente conter a visão do leitor, ele passa a fazer parte da história, construída a partir da relação texto-imagem, contribuindo para a atmosfera da página como um todo e aumentando o envolvimento do leitor com a narrativa.

A leitura do último quadrinho permite a interpretação final do episódio. Nele, como é característico de textos desse gênero, o leitor estabelece uma leitura textual e imagética. Assim, corrobora com a interpretação do leitor o cenário, a postura, a fisionomia e a fala da personagem.

A forma humana, a linguagem e a movimentação espaço-temporal são ingredientes essenciais para a construção de sentidos nas tirinhas. A perícia com que os personagens são apresentados em suas fisionomias e formas constituem uma das habilidades do autor para expressar suas ideias (EISNER, 2010).

Ainda no último quadrinho, chama a atenção a fisionomia da mãe de Mafalda que parece bem brava com a brincadeira das crianças. A fala de Mafalda leva o leitor a compreender a significação que o papel higiênico tem na história, ele assume na brincadeira das personagens a simbologia de um tapete vermelho, objeto bastante utilizado nas cerimônias oficiais para denotar formalidade, nobreza e luxo.

A partir da leitura do último quadrinho, o sujeito leitor-aluno é capaz de compreender o sentido de toda a narrativa, assimilando seu significado. Apesar de a tira ser quase que inteiramente imagética, os sentidos são recobrados pelas imagens.

O gênero tirinhas permite que o aluno, na construção dos sentidos de cada história narrada, leia imagens, fisionomias e textos, compreendendo-as facilmente, uma vez que elas evocam suas experiências comuns, vividas no meio social. “A experiência precede a imagem, assim, o processo digestivo intelectual é acelerado pela imagem fornecida pelos quadrinhos” (EISNER, 2013, p. 19). Sintetizando, podemos dizer que “a arte dos quadrinhos lida com reproduções facilmente reconhecíveis da conduta humana. Seus desenhos são o reflexo no espelho, e dependem de experiências armazenadas na memória do leitor para que ele consiga visualizar ou processar rapidamente uma ideia” (EISNER, 2013, p. 21). Apesar de todas as possibilidades apresentadas por esse gênero e em particular por essa tira, os autores do livro didático não as exploram no livro por meio da proposição de atividades, ficando o aluno restrito ao trabalho de análise do uso da conjunção *mas* e à ideia de oposição que ela estabelece no texto.

Por fim, vamos à tira da última edição do *corpus* selecionado para compor nossas análises (2013). Trata-se de um texto de Laerte, conforme imagem abaixo:

Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões 5 e 6:

(Folha de S. Paulo, 1º/4/2003.)

5. No 1º quadrinho:

- Tanto na fala de Muketa quanto na de Bwana, que termo da oração aparece isolado por vírgula?
- Observe o contexto e responda: Por que foi empregado o ponto e vírgula depois da frase “Vocês são pobres porque são atrasados”?
- O que o emprego das reticências sugere depois da palavra *Muketa*?

6. No enunciado “É simples: um homem, um voto — e a maioria decide”, do 2º quadrinho, há dois termos implícitos. Considerando essa informação, justifique o emprego dos sinais de pontuação nesse enunciado.

LÍNGUA:
USO E REFLEXÃO

205

Figura 10: Português Linguagens, 9ª edição (2013) página 205.

Nela, Muketa, Bwana e mais dois companheiros caminham enfileirados. Alguns indícios supõem que eles se encontram em viagem no meio da mata ou de uma floresta, como a ausência de outros elementos ou pessoas no contexto de plano de fundo das vinhetas, e o ângulo de cada requadro, que capta as personagens à altura do ombro pelo fato de o corpo estar encoberto pelo verde. A posição das personagens, enfileiradas, de perfil, deixa claro que eles estão caminhando. Pelo caminho, Muketa e Bwana discutem enquanto os outros dois companheiros estão atrás, levando as bagagens na cabeça.

Bwana afirma aos amigos que eles são pobres porque são atrasados, e o são por não praticarem a democracia. Muketa pede a Bwana que os ensine como se coloca essa tal democracia em prática, ao que Bwana responde: “É simples: um homem, um voto – e a maioria decide”. O diálogo da tira encerra nesse ponto. No quadro seguinte, a cena já é descrita de modo reconfigurado, Bwana aparece atrás de todos, com as bagagens na cabeça, enquanto Muketa e os dois companheiros estão logo à frente, livres do peso dos objetos.

A tira é composta por três vinhetas, separadas entre si por um pequeno espaço. Essa separação demarca o transcorrer espacial e temporal da história, uma vez que os personagens estão caminhando. Houve um desenrolar de cena que não foi retratado nos desenhos, devendo este ser recuperado pelo leitor. Há um hiato entre o penúltimo e o último quadrinho, nele os personagens refletem sobre o sentido da palavra “democracia” e, por voto da maioria, decidem que a função de carregar as bagagens ficaria sob a responsabilidade de Bwana. O último requadro já representa o humor da história, o final e/ou o resultado de toda a narrativa. Ele é a representação de que, além de um transcorrer temporal, houve também nesse tempo ocultado nos requadros um deslocamento espacial. A fim de transmitir essa ideia de que os personagens se deslocaram, Laerte muda em cada requadro o delineado das folhas, reforçando, com isso, a ideia de que eles não estão parados, mas sim, caminhando. De acordo com Eisner (2010), “nas tiras, o recurso fundamental para a transmissão do timing é o quadrinho. Uma vez estabelecido e disposto na sequência, o quadrinho torna-se critério por meio do qual se julga a ilusão do tempo” (p. 26). É essa ilusão de transcorrer temporal e deslocamento espacial que o autor cria, numa conjuntura entre os desenhos e o espaço e separação entre as vinhetas.

Também os planos ou ângulos de visão mudam em cada requadro. No primeiro, temos a descrição da narrativa em plano total ou conjunto, em que o foco do desenho é dado de perto, não permitindo ao leitor a percepção do espaço à volta das personagens; no segundo quadrinho, há uma aproximação maior do plano total, nele as personagens são captadas em primeiro plano, do ombro para cima, de modo que o último personagem, que fica no final da fila, nem aparece

no congelamento da cena; no último quadrinho há um afastamento um pouco maior, o que permite a percepção da cena sob um ângulo mais abrangente, nele, embora os personagens continuem descritos em plano total ou de conjunto, é possível perceber um enquadramento mais distanciado, o que permite ao leitor a percepção completa dos quatro personagens e da modificação sofrida na história: Bwana vai para o final da fila e passa a carregar na cabeça a bagagem dos três amigos.

Assim, podemos dizer que “cada quadrinho, constitui a representação de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes” (VERGUEIRO, 2016, p. 35). Para captar esse decalque que marca a continuação da história em cada requadro, é preciso que o leitor participe da elaboração da história, inferindo, criando expectativas e hipóteses, preenchendo as lacunas existentes. “Nos lugares onde o diálogo não está presente, é necessário que o narrador dependa da experiência de vida do leitor para fornecer o discurso que amplia a comunicação entre os atores” (EISNER, 2013, p. 61).

Apesar de todas essas possibilidades referentes à leitura e a interpretação do texto quadrinístico, as atividades propostas pelo livro não permitem essa previsão ou participação do aluno na construção da história. A fim de trabalhar a tirinha, os autores propõem duas atividades (5 e 6), sendo a quinta questão dividida nas questões “a”, “b” e “c”. A atividade fica situada no livro dentro do capítulo 8, que trata da pontuação. Na primeira questão (questão 5), os autores iniciam apontando que para respondê-la, os alunos devem olhar para o primeiro quadrinho, em seguida, eles indagam qual o termo da oração, na fala de Bwana e Muketa, aparece isolado por vírgula. A essa pergunta o aluno deve responder os nomes de Bwana e Muketa que, por serem vocativos, devem ficar entre vírgulas. Na letra “b” é perguntado ao aluno por que o ponto e vírgula foi empregado depois da frase: “você são pobres porque são atrasados?” Essa questão tem o propósito de levar o aluno a perceber que o ponto e vírgula, no contexto da história, visa separar a enumeração que Bwana está fazendo acerca das causas da pobreza dos interlocutores. Por fim, na letra “c”, pede-se que o aluno descreva a função das reticências utilizadas depois da palavra Muketa, levando-o a destacar que possivelmente o personagem interrompeu um pensamento, ou que talvez tivesse mais coisas a apontar, dando os dois pontos, nesse contexto, a ideia de continuidade.

Na última questão (questão 6), os autores, a partir da fala de Bwana, no 2º quadrinho, pedem que o aluno observe a existência de dois termos que estão implícitos na fala da personagem, a partir disso, pede-se ao discente que justifique o emprego dos sinais de pontuação no enunciado, e explique o uso dos dois pontos, da vírgula e do travessão na fala de

Bwana. Conforme é possível perceber, todas as questões acerca da tira versam sobre os sinais de pontuação empregados na parte verbal do texto. Não há uma preocupação, por parte dos autores, em levar o aluno a olhar para as muitas leituras possíveis para a narrativa, tampouco para as possibilidades de sentidos que a junção “texto verbal, imagens e silenciamentos” traz para a história. O último requadro, apesar de não conter nenhum texto verbal, é um dos que mais “falam” na história, pela leitura dele o aluno consegue captar o inesperado, a reviravolta que o uso da palavra “democracia” causou no episódio. É por meio dele que o leitor é levado a participar dos diálogos, fornecendo o que não está explicitado na superfície textual. Podemos, pois, dizer que “o último quadro dá todas as palavras necessárias” (EISNER, 2013, p. 62) ao aluno, levando-o a compreender o humor da história, interligando-o ao restante da narrativa.

Uma vez mais, os autores focaram apenas na parte verbal do texto, utilizando-o como pretexto para o trabalho gramatical. Perdeu-se, com isso, uma excelente oportunidade de trabalhar com o aluno questões referentes ao letramento crítico acerca do conceito de democracia e suas aplicações na sociedade moderna. De acordo com Eisner (2013), “nenhum narrador deve ignorar o fato de que o leitor tem outras experiências de leitura” (p. 73); essas experiências são negligenciadas nas atividades propostas, não se abre, por meio delas, espaço para a construção de outras interpretações possíveis para o texto, tudo é muito direcionado, segregado. Leva-se o aluno a fazer uma leitura de retalhos: “foque no 2º quadrinho, observe o 1º quadrinho, veja a fala de Muketa”, etc. Nesse sentido, a atividade de leitura transforma-se num mero exercício mecânico de localização de informações já previstas para o texto, perdendo sua conjuntura, sua integração parte/todo que culmina na história com suas múltiplas semioses e sentidos.

Atividades como essas, observadas ao longo de todos os livros da coleção, tiram do gênero “tírinhas” sua mais importante contribuição para o trabalho com a leitura em sala de aula: a co-participação do leitor na interpretação do texto e a unificação de diferentes semioses na construção da narrativa. As histórias em quadrinhos têm um ritmo de leitura próprio, assim, é importante que as imagens e os textos estejam de fato conectadas, num todo integrado, a fim de que transmita seus múltiplos sentidos (EISNER, 2013).

De acordo com Orlandi (2001), um passo imprescindível para o trabalho com a leitura é tentar compreendê-la em sua prática significativa, isto é, situá-la quanto aos modos com que os sujeitos leem, “pelo funcionamento discursivo, compreender como os gestos de interpretação materializam os discursos no texto” (ORLANDI, 2001, p. 70). Isso implica tomar o texto enquanto material simbólico, dando condições para que o leitor trabalhe com o que ele não

sabe, percebendo com isso que os sentidos se enredam, transitam, formam filiações, o que resulta em outras diversas maneiras de ler (ORLANDI, 2001).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmamos ao longo dessa tese, quando em AD nos propomos a observar o leitor projetado em determinado material, não temos em mente um leitor real, analisado em sua subjetividade e idiossincrasias, mas um leitor virtual, imaginado, constituído pelo autor no momento da escrita. Esse leitor se inscreve nos modos como o texto é produzido, na superfície de sua materialidade física, mas também em aspectos não materializados, como os contextos de produção, os silenciamentos, aquilo que poderia ter sido mas não foi, no projeto e no designer gráfico da obra, na historicidade e nos aspectos socio-ideológicos que emergem do texto.

Cada texto possui, já no momento da escrita, a projeção do seu potencial leitor, assim, seguindo as pistas emergidas a partir da objetividade do LD, nos propomos a descobrir que leitor é esse, pensado, projetado pelo “Português Linguagens”. Vale salientar que esse leitor não é projetado nos livros por acaso, ele é o reflexo de aspectos socio-históricos e ideológicos que permeiam o projeto didático autoral do LD no Brasil. Resulta de um jogo de forças externas que determinam, por exemplo, como o discurso pedagógico ecoa dentro da escola enquanto instituição social.

A análise que fizemos nos livros da coleção português linguagens num pequeno recorte histórico-temporal de pouco mais de vinte anos, nos mostrou as concepções presentes no imaginário da instituição escolar enquanto entidade social, nele estão inscritos o arquétipo de aluno e de professor que deve existir no espaço escolar.

Percebeu-se prevalecer na escola um discurso autoritário que determina o que o aluno deve aprender, quais saberes são importantes para ele, quais textos deve ler e que leituras e interpretações devem ser feitas acerca desses textos. De acordo com Orlandi (1987), uma das estratégias para reforçar esse autoritarismo do discurso pedagógico nas escolas é a inculcação no aluno de que ele está ali para aprender e que tudo o que será transmitido, inclusive pelo LD, é algo que ele deve saber. Nesse contexto, as questões propostas aos alunos adquirem quase sempre uma forma imperativa, são questões obrigativas (parentes das questões retóricas) do tipo: “faça! Responda! Diga!..”

Em resposta à nossa primeira questão de pesquisa que versa sobre as concepções de leitura materializadas no PL, constatamos, ao longo de nossas análises, a existência de uma leitura fragmentada, que não permite a participação do aprendiz por meio de atividades. Nelas, o discente não é tomado enquanto sujeito que infere, que prevê e constrói os sentidos do texto por meio de gestos de interpretação. Identificamos um trabalho com o gênero tirinhas cujo foco

é voltado ao texto; este é tomado pelo LD como mero produto da decodificação do aluno. Os sentidos estariam presos na objetividade textual, sendo apresentadas perguntas que levam o discente a focar unicamente no que está dito, materializado, conforme nos mostrou Menegassi (MENEGASSI, 2009). O gênero é abordado por meio de perguntas como: “quais as opiniões contidas na tira” (1994, p. 275); “observe na fala da mãe, na fala de Miguelito...” (1999, p. 42-43), etc.

Respondendo à segunda questão de pesquisa, acerca do perfil do leitor-professor e do modo como este perfil foi se delineando desde a primeira edição do Português Linguagens, em 1990, até a edição de 2013, temos algumas considerações a fazer. Inicialmente vale relembrar que o livro didático é destinado a dois potenciais leitores: o professor e o aluno. Cada manual carrega em sua configuração e diagramação o perfil desses sujeitos que são pensados já no momento da escrita. Como livro pensado para o professor, o PL evidencia as mudanças que o perfil desse profissional sofreu ao longo de pouco mais de vinte anos. Conforme mostramos,

Se antes de 1970 havia poucas orientações sobre como deviam ser trabalhados os textos presentes nos LDP, é de se supor que a sociedade considerava o professor como um agente capaz de desenvolver seu papel social, utilizando um material que não lhe dava caminhos tão bem delineados, como os manuais posteriores estabelecem (CARVALHAES; FERNANDES, 2012, p. 12).

Na edição de 1990 encontramos um livro “do professor” que não traz resposta alguma às atividades propostas, tampouco quaisquer orientações pedagógicas ao docente. Delineia-se um professor independente, com conhecimentos suficientes para ensinar e planejar seu trabalho de modo a obter o resultado esperado: a aprendizagem do aluno.

No manual de 1994 essa configuração muda, nele é possível perceber a inscrição de outro perfil para esse profissional. Ao final do livro, tem-se como suplemento um caderno do professor, neste é apresentado inicialmente uma explicitação acerca da divisão da obra em capítulos e seções, mostrando a finalidade de cada uma delas. Em seguida, traz-se as respostas aos exercícios propostos. Não há qualquer comentário dos autores acerca das questões feitas, tampouco a indicação de metodologias para o trabalho do professor.

Na edição de 2004, no entanto, essa abordagem muda completamente, nela é possível perceber um esforço por parte dos autores em “facilitar” ainda mais o trabalho docente. As respostas são dadas ao longo do livro, abaixo de cada atividade. Há uma preocupação em não

apenas dá a resposta ao professor, mas também explicar, indicar em que materiais o professor pode se informar mais, aprender mais sobre a temática abordada; também há indicações pedagógicas de como o docente deve proceder, que métodos deve utilizar a fim de levar os alunos à aprendizagem. Essa característica se repete nas edições seguintes.

Foi possível notar uma gradativa perda de autonomia do professor inscrito no LD conforme mudavam-se as leis que parametrizam a educação e o perfil de aluno que se quer ver formado na escola. Todos esses detalhes ajudam a delinear o perfil de professor que foi se configurando na década de 90 no Brasil. Um professor sem conhecimento, sem tempo e sem capacidade para se planejar e preparar sua aula; um profissional incapaz de levar o aluno a desenvolver as habilidades requeridas para ele no ensino de língua portuguesa da educação básica: ler e interpretar textos.

No entanto, não podemos deixar de enfatizar alguns dos muitos motivos que levaram o perfil desse professor a se transformar no que hoje temos. Como vimos, o processo de democratização do ensino no Brasil exigiu desse profissional um protagonismo maior em seu trabalho. Antes desse fenômeno, a clientela de alunos que frequentava as escolas era bem diferente, isso ocorria porque tinha-se um contingente muito menor de alunos que tinham acesso a condições mínimas de subsistência e que muitas vezes chegavam à escola já familiarizados com o processo de alfabetização, orientados por pais ou tutores. O processo de democratização mudou esse cenário, as salas de aula passaram a ser ambientes cheios, crianças de todas as classes e nas diversas situações de vulnerabilidade social passaram a frequentar a escola, alunos que muitas vezes não tinham o básico para comer, muito menos acesso a acompanhamento de pais e/ou tutores no processo de ensino, isso exigiu esforço, dedicação e conhecimento muito maior do docente que passou a ter que ensinar para um grande grupo de alunos, com variados níveis de dificuldades e de necessidades de acompanhamento. Esse professor teve que aprender, na prática, a lidar com essa diversidade, fazer seu trabalho e conseguir bons resultados com ele.

Somado a isso, a demanda de responsabilização do professor aumentou sobremaneira com as avaliações que medem a qualidade do ensino. Passou-se a cobrar desse profissional números satisfatórios que mostrassem a eficiência das gestões governamentais, que estampassem os bons resultados obtidos pela escola pública no país. As condições de trabalho do professor pioraram bastante, atreladas a essas questões tivemos as baixas remunerações oferecidas a esse profissional, tudo isso fez com que cada vez mais o docente sentisse necessidade de trabalhar em várias escolas a fim de garantir uma renda razoável para sua subsistência. Diante de todos esses desafios seria impossível que a qualidade de atuação docente

se mantivesse a mesma. Assim, as transformações apresentadas no perfil do professor ao longo dos anos não é meramente resultado de um decréscimo no nível de conhecimento, é também espelho das condições de trabalho e cobranças a que esse profissional passou a ser submetido nas últimas décadas. Elas fazem parte das condições de produção que motivam e ajudam a formar o perfil de professor que apresentamos em nossas análises.

Na reflexão que fizemos em busca do perfil de leitor materializado no PL e constituído a partir do trabalho do projeto didático-autoral do livro com as tirinhas, pudemos constatar que nesse gênero as personagens são posicionadas ideologicamente. O sujeito é inserido no mundo da construção dos sentidos mediante uma voz crítica indireta que estabelece o humor e a ironia. O risível é instaurado por meio da elucidação de estereótipos e pré-construídos arraigados no imaginário social. Há, a partir disso, uma formação identitária relacionada ao sujeito e à sua identidade. É pelos estereótipos que as tiras geram ambiguidade, ironia e humor. Assim, é imprescindível conhecer as condições de produção que permeiam esse gênero para compreendê-lo, para perceber como ele produz sentidos.

Por estruturar seus textos em imagens construídas e sustentadas socialmente, as tiras observadas trouxeram de modo recorrente questões sexistas fundamentas em discursos preconceituosos e machistas acerca da mulher e do seu papel na sociedade. Assim, nesses textos as mulheres foram retratadas como submissas ao homem, mostradas como sujeitos incapazes, a quem cabe a função de executar as menores e mais desprestigiadas tarefas, que não exigem uma prática pensante, numa conjuntura em que “saber” e “feminilidade” se excluem. Essa caracterização, sustentada por crenças preconceituosas erigidas em sociedades de educação patriarcal, estabelece que há lugares que devem ser ocupados por homens e outros que devem ser ocupados pelas mulheres. Lugares como o ser dona de casa, esposa e mãe são próprios das mulheres, já os lugares mais prestigiados socialmente são “destinados” aos homens. Uma mulher jamais entenderá de rock, conforme vimos na tira de Luke e Tantra, porém, ela deve saber cozinhar, motivo pelo qual a goulache da Helga é ridicularizada pelo marido. Há, nas atividades, a tentativa de despertar a memória individual do aluno acerca da mulher e do seu papel social, a partir de uma memória coletiva instituída. O aluno é conduzido, por meio da conjugação do texto em linguagens verbais e imagéticas, a aderir a esse discurso, a construir essa imagem social acerca da mulher.

Conforme ressaltamos ao longo dessa abordagem, um dos grandes diferenciais do gênero ‘tirinhas’ é a utilização de múltiplas semioses para a formulação de suas narrativas. Esse gênero apresentam uma linguagem sucessiva em que o processo de compreensão é construído

a partir da continuidade sequencial de textos e imagens. No entanto, as análises mostraram que nos exercícios os autores voltaram o foco para apenas um trecho da narrativa (um balão ou um quadrinho), induzindo o olhar fragmentado do aluno, retirando dele a possibilidade de perceber esse gênero em suas especificidades composicionais, de compreender como ele significa e institui sentidos. Talvez essa postura frente às ‘tirinhas’ esteja relacionada à visão distorcida que se tem desse texto. Conforme mostramos, houve certa resistência na aceitação desse gênero que mesmo depois de adentrar o espaço escolar, continuou sendo visto como texto meramente lúdico, que não compõe o rol dos gêneros legítimos que a escola seleciona como importantes.

As questões propostas para o trabalho com o gênero tirinhas eliminam totalmente o papel do aluno na interpretação textual. Em todas as atividades os autores “entregam” o humor, o duplo sentido e as críticas sociais engendradas pelo texto. Com isso eles evitam os gestos de interpretação do discente, anulando a construção do sujeito leitor que é um dos trabalhos da escola. Indiretamente o livro didático assume um papel que não deveria caber a ele, mas que deveria ser construído na e pela escola, por meio de um trabalho mútuo entre aluno e professor, que juntos construiriam os sentidos possíveis ao texto.

Também se pode afirmar que essa postura perceptível nos livros reverbera o leitor que se quer formar na escola. Criou-se neste espaço um modelo padrão de leitor e de leitura, e o aluno, no intuito de se encaixar nesse paradigma, apenas reproduz essa leitura exigida para ele. O resultado disso é o discurso bem reconhecido e reproduzido socialmente do aluno como um fracassado, que não lê bem, que não gosta de ler, que não consegue interpretar.

É preciso que a escola mude sua percepção frente ao texto se ela almeja colher resultados diferentes dos que ora se apresentam. Urge que se considere, por exemplo, que o texto não é um mero amontoado de frases e de sentidos, cada texto é resultado de uma situação discursiva, margem preenchida pelo social, histórico e ideológico. Não há um sentido único, cada texto instaura a possibilidade de muitas leituras possíveis, ele é incompleto por natureza porque institui a intersubjetividade, sendo a leitura lugar de conflito, encontro, interação.

Cada leitor insere-se em uma memória social diferente, promovendo leituras distintas. Assim, a leitura resulta de um trabalho simbólico “no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso” (ORLANDI, 2001, p. 71). As palavras se inscrevem em diferentes formações discursivas, o que propicia que elas sofram um constante processo de ressignificação. Nesse contexto, a interpretação é construída pelo leitor, mas também pelo autor.

Entra nessa construção a relação do texto com os outros textos, as condições de produção dos discursos, a memória discursiva e as ideologias tanto do leitor quanto do autor.

Por meio da articulação de todos esses fatores e partindo da materialidade linguística imbuída de discurso, o sujeito leitor-aluno lança mão de metáforas e paráfrases numa constante interlocução entre o texto e suas CP, e entre o leitor e o autor, permitindo uma pluralidade de sentidos. Desse jogo de atuação podem surgir sentidos que sequer foram pensados pelo autor no momento da escrita.

O leitor que vem se formando nas instituições escolares é aquele leitor empresarial, “um leitor de quantidade, de resumos, com fins estritamente pragmáticos, que não saboreia a leitura” (ORLANDI, 2001, p. 61). Se a escola, ao invés de voltar seu foco no ensino de língua portuguesa a ensinar o aluno a interpretar, tomando a interpretação como uma atividade de apreensão de um sentido único e estabilizado, tomasse o texto enquanto objeto simbólico de produção de sentidos, talvez o trabalho com esta atividade fosse menos árduo e tivéssemos resultados melhores que os que se configuram atualmente no contexto educacional brasileiro.

Atitudes assim alargariam as possibilidades interpretativas e o aluno seria visto não como um sujeito lacunar, que precisa apreender como ler e interpretar da forma correta, mas enquanto sujeito capaz de, por meio de gestos de interpretação, compreender os sentidos de um texto. Exerceria ao mesmo tempo uma leitura parafrástica, “que se caracteriza pelo conhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor, e uma leitura polissêmica, definida pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto” (ORLANDI, 1987, p. 200).

Ao contrário disso, o espaço escolar, por meio de um discurso autoritário, aponta para a imagem-modelo de aluno ideal. Essa projeção inevitavelmente também repercute na atividade de leitura que toma o texto como uma unidade fechada, de sentido único e estabilizado, em que apenas o verbal significa. Texto na escola é sinônimo de texto escrito. O que se observou é que:

Na constituição do sujeito-leitor, a escola tem excluído a relação dele com outras linguagens que não a verbal e a sua prática não escolar. A imagem de um sujeito-leitor que se relaciona somente com a linguagem verbal e no interior da escola tem sido o fundamento para as metodologias da leitura que são propostas (ORLANDI, 2012a, p. 64).

O resultado disso é a existência de um sujeito leitor-aluno inscrito no projeto didático autoral do PL completamente subjugado; mesmo nos casos em que a pergunta pede uma

resposta pessoal, os autores indicam a resposta “correta”. Ou seja, é resposta “pessoal”, mas ela deve estar em consonância com o que os autores julgam ser legítimo, estar certo. Isso nos remete às questões do autoritarismo do discurso pedagógico (ORLANDI 1987), enfatizado por nós anteriormente.

Apesar de todas essas lacunas no trabalho com a leitura por meio do LD, não se pode negar a importância e as contribuições que este material traz para o ensino e para o trabalho do professor em sala de aula. O livro didático é sempre o ponto de partida do professor para executar seu trabalho, seja para adotar, reformular ou negar, o professor sempre utiliza o livro didático. Nossas reflexões acerca desse manual visam mostrar não que o LD é o vilão do ensino, ou que ele deve ser tirado de circulação, mas pretende salientar que é preciso que o modo como se vem trabalhando a leitura por meio das atividades de compreensão seja revisto, a fim de colocar o aluno como centro do processo interpretativo.

Todas as reflexões aqui apresentadas mostraram como é possível olhar para a leitura e para o livro didático considerando muito mais do que o “aqui-agora”, ou a simples objetividade do texto. Vimos como acontecimentos que se deram antes, em outros momentos históricos, político e social (processo de democratização do ensino, fim do Regime de Exceção no país, surgimento do PNLD e das Diretrizes para a Educação Básica, inserção das tirinhas e de outros gêneros no LD, implantação de Avaliações visando medir a qualidade do ensino de Escola Pública, dentre outros) são o fio condutor para o que temos agora, constituem a memória, as condições de produção e as formações discursivas que ajudam a delinear o perfil de leitor (aluno e professor) inscrito no LD; compõem os aspectos que sustentam a materialização do discurso acerca de leitura, ensino, trabalho do professor e livro didático.

Observar a formulação das atividades de um LD é procurar olhar para onde os autores direcionam o olhar do leitor, este lugar que o leitor é levado a chegar evidencia a posição de quem o escreveu. São essas formulações, mas sobretudo os silenciamentos percebidos nelas que nos levam a chegar a esses lugares que o aluno é levado a chegar por meio do livro didático. Uma pesquisa que foca no trabalho com a leitura, sobretudo nas atividades de compreensão, implica necessariamente considerar que se pensou antes no leitor, um leitor que tem um perfil, e que é circunscrito e materializado no texto.

A leitura é uma questão linguística, pedagógica e social. E, apesar de existirem diversas maneiras e filiações teóricas para abordar essa atividade, não se pode perder de vista que o

pedagogismo por si só não dá conta de um fenômeno tão complexo e multifacetado, há que se considerar seu caráter socio-ideológico.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceito em leitura. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre *et. al.* **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALMEIDA, Júlia Maria Costa de. Em torno do aspecto criativo da linguagem. **ALCEU**, v. 03, n. 4, p. 110-122, jan./jun, 2002.
- ANSELMO, Zilda Augusta. **Histórias em quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade (s) Enunciativa (s). **Cadernos de estudos Linguísticos**. Campinas: UNICAMP, n. 19, p. 25-42, jul./dez., 1990.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Cláudia Graziano Paes de. Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. In: PETRONI, Maria Rosa (Org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro e João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- _____. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BELMIRO, Célia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, p. 11-31, ago, 2000.
- BERGSON, H. **O riso – ensaio sobre o significado do cômico**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar 1810 - 1910**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.
- BRASIL, **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ensino Médio. Brasília, MEC, 2000.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa com gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

_____. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP: 2005.

CALAZANS, Flávio. **História em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2004.

CARVALHAES, Wesley Luis; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. A objetivação do professor no livro didático de português. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2012.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. 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, ju./dez, 2005.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **História da Educação**, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr, 2008.

CIRNE, Moacy. **A linguagem dos quadrinhos: o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa**. Petrópolis: Vozes, 1972.

CLARE, N. A. V. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). In: **Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Série VI, 2002. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/> (acessado em 17/02/2017).

COURTINE, Jean-Jacques. Définition d'Orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophiques**, v. 9, n. 2, p. 239-264, Octobre, 1982.

_____. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra-Luzzato, 1999.

_____. **Análise automática do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. **A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de Português**. Coimbra: Almedina, 2000.

DUTRA, Elissandra Eliza Calixto; PINTO, Vera Maria Ramos. **Uso das histórias em quadrinhos na aula de Língua Portuguesa**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_port_artigo_elissandra_eliza_calixto_dutra.pdf. Acesso em 12/12/2018. ISBN 978-85-8015-080-3

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. São

Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Narrativas gráficas**: princípios e práticas da lenda dos quadrinhos. São Paulo: Devir, 2013.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

FANJUL, Adrián Pablo. Os gêneros "desgenerizados": discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 46-67, Jan./Jun, 2012.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2.ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERNANDES, Marly Aparecida. **A leitura no livro didático de língua portuguesa de Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP: 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Entre livros: A história do ensino de leitura e de escrita. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **História do ensino de leitura e de escrita**: métodos e material didático. São Paulo: editora Unesp, Marília: Oficina Universitária, 2014.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

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

GADET, Françoise *et al.* Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. Unicamp, SP, 2009. Disponível em: www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio21.html. Acesso em 15/05/2018.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. Campinas, SP: 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; CARDOSO, Fernanda Moreno. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; srge, Antônio Augusto Gomes (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

GRUDA, Mateus Pranzetti Paul. Uma análise do discurso do humor. **Travessias**, v. 5, n. 11, p. 747-760, 2011.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Edusp, 2012.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: editora HUCITEC, 1992.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes: uma análise do discurso presidencial da terceira república brasileira (1964-1984)**. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, SP: 1992.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2008.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas - São Paulo: Pontes, 1989.

_____. Formando leitores críticos. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria N. S. (Orgs.). **Ensaio sobre leitura 2**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007.

KRIPKA, Rosana M. L.; BONOTTO, Danusa de Lara; SCHELLER, Morgana. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ**, v. 2, p. 243-247, ago, 2015.

LACHTERMACHER, Stela; MIGUEL, Edison. **HQ no Brasil**: sua história e luta pelo mercado. In: LUYTEN, Sonia Bibe (org.). **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, v. 16, n. 69, p. 3-9 Brasília, 1996.

_____; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAURIA, M. P. P. **Livro didático de português**: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto. [s.l.] Universidade de São Paulo, 2004.

LIMA, Flágila Marinho da Silva; HEINE, Palmira. A leitura numa perspectiva discursiva: reflexões sobre o trabalho com leitura e a construção do sujeito imaginário no livro didático de língua portuguesa. **Revista Pandora do Brasil**, n. 58, p. 1-20, set, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADUREIRA, André Luiz Gaspari. Sujeito, linguagem e discurso: análise discursiva do livro didático de língua portuguesa. **Linguagem e ensino**, v. 20, n. 2, p. 5-20, jul./dez, 2017.

MALDIDIER, Denise; NORMAND, Claudine; ROBIN, Régine. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do Discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

MALISKA, Mauricio Eugênio; SOUZA, Silvana Colares Lúcio de. Os efeitos de sentido da ironia e do humor: uma análise das histórias em quadrinhos da Mafalda. **Recorte**, v. 11, n. 01, jan./jun., 2014. p. 01-10.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de línguas? **Em aberto**, Brasília, ano, 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar, 1996.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARNY, Jacques. **Sociologia das Histórias aos Quadrinhos**. Portugal: Civilização, 1970.

MEDEIROS, Caciane Souza de. As condições de produção e o discurso na mídia: a construção de um percurso de análise. **Famecos/PUCRS**, nº 20, pp. 48-55, dez, 2008.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: Congresso de leitura do Brasil, 17, 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP,: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em 27 ag. 2017.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R.J. **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2009.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. São Paulo: SCCT, 1979.

MOURA, Sérgio Arruda de; BORGES, Eliana Maria. Discursos de identidades em tiras de humor: análise em duas vertentes críticas. **Comunicação e Filosofia**, n. 17, p. 95-105, jul. /dez, 2009.

NASCIMENTO, Emanuel Angelo. Humor, ideologia e discurso: a circulação dos estereótipos do caipira em piadas na internet. **Texto livre, linguagem e tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 28-47, 2016.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil colonial. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

_____. Aspecto da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **A leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 1998.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Os livros descartáveis: exigência pedagógica ou apenas um bom negócio? **Caderno de pesquisa**, São Paulo, nº44, pp. 90-94, fev, 1983.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo, Pontes, 1987.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* **Papel da memória**. São Paulo: Pontes, 1999.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido. Ideologia. São Paulo: Pontes, 2012b.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.

_____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar**, n. 35,

p. 211-221, 2009.

PASTORELLO, Lucila Maria. **Leitura em voz alta e produção de subjetividade**. São Paulo: Edusp, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do Discurso**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2014.

_____. **Semântica e Discurso**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 1995.

_____. **Papel da memória**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

PEREIRA, Dayane Caroline; OLIVEIRA, Esther Gomes de; MACHADO, Rosemeri Passos Baltazar. O humor nas "tiras abençoadas": em busca dos sentidos. **Entretexto**, v. 13, n. 1, p. 353-367, jan./jun, 2013.

PIRES, Maria da Conceição Francisca. Cultura e política nos quadrinhos de Henfil. **História**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 94-114, 2006.

POSSENTI, Sírio. O humor e a língua. **Ciência Hoje**, v. 30.n. 176, p. 72-74. Outubro, 2001.

_____. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

RAMOS, Paulo. Os quadrinhos em aulas de língua portuguesa. In: RAMA, Angela, *et. al.* (Orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. Tese de Doutorado, Departamento de letras clássicas e vernáculas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo: 2007.

RIBEIRO, Noé Gonçalves. Entrevista concedida a Tarcilane Fernandes da Silva. São Paulo, 16 jan. 2018.

RODRIGUEZ, Carolina. Sentido, interpretação e história. In: ORLANDI, Eni P. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista brasileira de Educação**. n. 11, mai./ago, 1999.

SANTOS, Roberto Elísio dos. **HQs de humor no Brasil: variações da visão cômica dos quadrinhos brasileiros**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Ed.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Belo Horizonte - MG: Mercado de Letras, 2001.

_____. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 12, p. 53-63, 1996.

SOUZA, Alan Lobo de. Os estereótipos nas piadas sobre baiano: humor e preconceito. **Entremeios**, v. 2, n. 1, p. 1-8, jan, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em**

aberto, Brasília, v. 16, n. 69, p. 10-15, 1996.

SILVA, Rodrigo de Santana; SILVA, Giseli Veronêz da; BRESSANIN, Joelma Aparecida. Entre paráfrase e polissemia: a movência dos sentidos e dos sujeitos em "saímos do facebook". **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, número 2, p. 229-242, ago/dez, 2017.

SILVA, José Ricardo Carvalho da. O gênero tira de humor e os recursos enunciativos que geram o efeito risível. **Cadernos do CNLF**, v. 12, n. 7, p. 158-167, 2008.

SIVERIS, Daiane; ZANDWAIS, Ana. Nem autor, nem somente função-autor: também sujeito-idealizador. **Fragmentum**, n. 44, p. 47-65, jan./mar, 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela, et. all. (Orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016.

Livro didáticos analisados:

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens 3**. São Paulo: Atual, 1990.

_____. **Português Linguagens 3**. São Paulo: Atual, 1994.

_____. **Português Linguagens 3**. São Paulo: Atual, 1999.

_____. **Português Linguagens 3**. São Paulo: Atual, 2004.

_____. **Português Linguagens 3**. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. **Português Linguagens 3**. São Paulo: Saraiva, 2013.

ANEXO I

Supondo que as aulas se iniciem a partir de 15 de fevereiro, teríamos, aproximadamente, nesse mês, 6 aulas; em março, 18; e em abril, 15 aulas, totalizando 39 aulas, já descontados os feriados. Essas poderiam ser dispostas do seguinte modo (já incluídas as aulas de redação):

introdução: 3 aulas
 capítulo 1: 6 aulas
 capítulo 2: 7 aulas
 capítulo 3: 6 aulas
 capítulo 4: 3 aulas
 capítulo 5: 4 aulas
 capítulo 6: 4 aulas
 avaliações: 2 aulas

Total: 35 aulas

De acordo com o número previsto de aulas, sobram ainda quatro aulas, que o professor pode aproveitar para fazer uma apresentação geral do curso, tratar da leitura extraclasse, discutir avaliações e notas, organizar grupos que venham a desenvolver trabalhos de pesquisa, etc.

Estratégias

As novas propostas pedagógicas incriminam a “educação bancária”, na qual o aluno se coloca de forma passiva, e defendem a necessidade de o estudante assumir papel ativo no processo ensino/aprendizagem. Essa postura implica variedade de estratégias e preparação prévia, por parte do professor, quanto aos assuntos que possam vir a ser trabalhados individualmente pelos alunos ou em grupos no decorrer do bimestre. Para os professores que tenham essa opção, além das propostas sugeridas pela seção *Fique ligado! Pesquise!*, há orientações específicas no início de cada unidade, acompanhadas de sugestões de filmes, leituras, música e bibliografia especializada, além de temas para trabalhos de criatividade e pesquisa a serem desenvolvidos pelos alunos.

Muitas das propostas incluídas na parte de redação já prevêm diversidade de estratégias, tendo em vista que incluem atividades como ouvir músicas, ler textos (literários e não-literários), assistir a filmes, desenhar, debater, criar em grupos e individualmente, etc.

Avaliação

Entendemos que deva haver variedade e qualidade nas avaliações. Elas podem ocorrer na forma de provas periódicas (mensal, bimestral, trimestral), produções de texto, lições, chamada oral, trabalhos expositivos/criativos a partir de temas do conteúdo programático ou a partir de leitura extraclasse. Seria interessante que os critérios de avaliação fossem previamente expostos à classe.

Provas

Acreditamos que, no 2º grau, o aluno deve lidar com diferentes situações e variados tipos de questão e ser levado a refletir, relacionar, confrontar, inferir, concluir, opinar criticamente, etc. A seguir sugerimos alguns dos muitos tipos de questão que, a nosso ver, são coerentes com a metodologia adotada neste livro e que avaliam se os objetivos foram alcançados.

Literatura

Questão de caráter conceitual

No século XVIII, apesar do envolvimento de nossos poetas árcades na Inconfidência Mineira, não se pode dizer que suas *obras literárias* tenham sido a expressão de um *nacionalismo* consciente. Contudo, pode-se perceber na obra de certos autores alguns aspectos relacionados ao Brasil-Colônia, à nossa terra, à nossa gente, os quais constituem uma atitude *nativista*.

Indique um autor árcade em cuja obra se verifiquem traços nativistas e explicita esses traços.

Figura 11: Livro Português Linguagens 1994, figura 3 da tese.

Redação

Não é necessário que o professor avalie *todos* os exercícios de produção de texto. O crescimento do aluno, nesse campo, se dá também pelas estratégias desenvolvidas em aula, pela troca de idéias (debates), pela leitura de outros textos dos colegas, pela avaliação dos colegas do grupo, pela divulgação dos textos em murais, varais, paredes e, quem sabe, no jornal da escola.

O professor, contudo, necessita acompanhar o andamento dos trabalhos, verificar se os objetivos daquela aula estão sendo alcançados. Por isso, pode ler um ou outro texto enquanto estão sendo produzidos, bem como solicitar a leitura de alguns, após o término do exercício, como pode ainda levar outros para avaliar individualmente. Também são válidas avaliações de exercícios feitas em grupo. Porém é indispensável que o professor faça *peelo menos uma* avaliação individual – a daquele exercício essencial para o conteúdo tratado – e que solicite uma ou mais refações, até que o texto tenha alcançado plenamente o objetivo.

Entendemos que o nível de interferência do professor no texto do aluno deva limitar-se a indicar quais aspectos devem ser revistos pelo próprio aluno, e não fazer a correção por ele. Por exemplo, as marcas podem ser: "repense a estruturação dos parágrafos" ou "parágrafo incoerente" ou "há um problema de regência verbal nesta frase" ou "trabalhe com argumentos mais consistentes, aprofunde mais o conteúdo", etc.

Trabalhos de pesquisa e leitura extraclasse

O professor pode valer-se desses meios para motivar o aluno e fazê-lo participar ativamente do processo de ensino/aprendizagem. O primeiro passo é estabelecer os temas prioritários relativos ao conteúdo do bimestre ou os temas relacionados à obra literária que esteja sendo lida por toda a classe. O segundo passo é dividir os temas entre os grupos, marcar datas, estabelecer critérios de avaliação e oferecer fontes e/ou uma bibliografia de apoio para os alunos.

Supondo que se queira, no primeiro bimestre do 3º colegial, oferecer trabalhos de pesquisa aos alunos, de modo a antecipar o processo de aprendizagem, eis algumas sugestões:

- O contexto histórico-cultural da Europa no início do século XX.
- O contexto histórico-cultural brasileiro no início do século XX.
- Apresentação de esquetes surrealistas pelos alunos.
- Parnasianismo *versus* Modernismo, a partir de declamação de textos e/ou representação.
- Réplica da Semana de Arte Moderna.
- Avaliação crítica da Semana de Arte Moderna: importância, contribuições, etc.
- Comparação entre o nacionalismo romântico, o nacionalismo modernista e o nacionalismo de hoje.
- Comparação entre o indianismo romântico, o indianismo modernista e a condição do índio hoje.
- Oposição e distinção entre os vários malandros na literatura (Leonardo, de *Memórias de um sargento de milícias*, Macunaíma, da obra homônima, a personagem da *Ópera do malandro*) e entre estes e o malandro hoje, na rua e no poder.

Supondo que se queira preparar a classe para a leitura extraclasse, eis algumas sugestões, caso a obra lida fosse *Vidas secas*, de Graciliano Ramos:

- Pesquisa histórico-geográfica, situando a região nordestina afetada freqüentemente pelas secas, indicando os ciclos de seca mais importantes e estabelecendo relações com a obra lida quanto aos aspectos humano, social, econômico e natural.
- Justificar o título da obra, bem como explicar, com base em um dicionário onomástico, o significado de substantivos como Fabiano, Vitória, Baleia. Relacioná-los com as personagens.
- Analisar a estrutura da obra. Justificar o título de cada capítulo, com base no conteúdo de que trata. Comparar o primeiro e o último capítulos: o que apresentam em comum? Por que se pode dizer que *Vidas secas* é um romance cíclico?
- A crítica literária vê na obra influências do Realismo e do Naturalismo. Explicar por que, justificando com exemplos da obra.
- Na obra há um processo de humanização ou de animalização de algumas personagens. Explicar como se dá esse processo e sua importância na interpretação geral da obra.

Figura 12: Livro Português Linguagens 1994, figura 4 da tese.

REDAÇÃO: Exercícios de linguagem

As questões que seguem foram extraídas do exame vestibular da Unicamp.

- O trecho abaixo é parte de uma entrevista transcrita em um jornal universitário. A transcrição mantém características da linguagem coloquial oral. Reescreva *integralmente* o texto, fazendo as adaptações que julgar necessárias para adequá-lo às exigências do português escrito.
 “Se você tem uma ferramenta ela pode ser usada de várias formas. Mas o fato de não termos uma política educacional para o uso do computador no ensino ele tende a ser usado da pior forma. Você usa programas descartáveis. É mais rentável e mais fácil.”
- O humor da tirinha abaixo gira em torno de um enunciado ambíguo (isto é, que pode ter mais de uma interpretação):



* Goulache: prato típico húngaro que consiste em ensopado de carne e verduras, temperado com páprica.

* Helga: esposa de Hagar.

Responda:

- como Eddie Sortudo esperava que Hagar interpretasse sua pergunta?
 - como Hagar de fato interpretou a pergunta de seu amigo?
 - o que torna a pergunta ambígua, na forma em que se apresenta?
- A historinha transcrita abaixo foi publicada na seção “Humor” de uma revista:

A professora passou a lição de casa: fazer uma redação com o tema “Mãe só tem uma”.

No dia seguinte, cada aluno leu a sua redação. Todas mais ou menos dizendo as mesmas coisas: a mãe nos amamenta, é carinhosa conosco, é a rosa mais linda de nosso jardim etc. etc. etc. Portanto, mãe só tem uma...

Aí chegou a vez do Juquinha ler a sua redação:

“Domingo foi visita lá em casa. As visitas ficaram na sala. Elas ficaram com sede e minha mãe pediu para mim (sic) ir buscar coca-cola na cozinha. Eu abri a geladeira e só tinha uma coca-cola. Aí, eu gritei pra minha mãe: ‘Mãe, só tem uma!’ ”

(Viaje bem, Revista de bordo da VASP, nº 4, 1989.)

Essa piada baseia-se nas interpretações diferentes de (I) “Mãe só tem uma” (II) “Mãe, só tem uma!”

Compare esses dois enunciados e, com base na análise das relações sintáticas que se estabelecem entre as palavras, em cada um dos casos, identifique e explique a diferença de significado entre (I) e (II), responsável pelo efeito engraçado do texto.

2. Leia o texto a seguir e responda ao que se pede:

Catar feijão

Catar feijão se limita com escrever:
 joga-se os grãos na água do alguidar
 e as palavras na da folha de papel;
 e depois, joga-se fora o que boiar.
 Certo, toda palavra boiará no papel,
 água congelada, por chumbo seu verbo:
 pois para catar esse feijão, soprar nele,
 e jogar fora o leve e oco, palha e eco,

2

Ora, nesse catar feijão entra um risco:
 o de que entre os grãos pesados entre
 um grão qualquer, pedra ou indigesto,
 um grão imastigável, de quebrar dente.
 Certo não, quando ao catar palavras:
 a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
 obstrui a leitura fluviente, flutual,
 açula a atenção, isca-a com o risco.

(João Cabral de Melo Neto)

- Como o eu lírico do poema compreende o ato de escrever?
 - A propósito da relação “catar feijão”/ “escrever”, a que corresponde, no plano de escrever, a expressão “leve e oco, palha”?
 - Em meio ao feijão, pode haver uma pedra, “um grão imastigável, de quebrar dente”. No plano do escrever, a “pedra” traz as mesmas conseqüências?
 - Que tipo de comportamento a “pedra” visa provocar no leitor?
 - O poeta João Cabral de Melo Neto atingiu esse objetivo no poema ‘Catar feijão’? Justifique.
3. (Unicamp-SP) L. F. Veríssimo certamente ficaria satisfeito se você, mesmo nessa situação um pouco tensa, achasse graça na tira a seguir:

AS COBRAS / LUIS FERNANDO VERÍSSIMO



(Vestibular Unicamp, p. 91.)

Para achar graça, você precisa perceber que a tira traz implícitas duas opiniões opostas relativas a uma prática institucional de nossa sociedade.

- Quais as duas opiniões contidas na tira?
- Qual dessas duas opiniões pode ser considerada um argumento favorável à manutenção dessa prática institucional?

Completiva nominal

Exerce a função de *complemento nominal* de um substantivo ou adjetivo da oração principal.

VL Estava convicto ^{predicativo} de que ele era inocente.
or. principal or. subord. subst. completiva nominal

Apositiva

Exerce a função de *aposto* de um nome da oração principal. Frequentemente é precedida por dois-pontos e, às vezes, pode vir entre vírgulas.

VT Deixe um conselho: ^{OD} (que) não se importasse mais com o caso.
or. principal or. subord. substantiva apositiva

EXERCÍCIOS

1 Complete os períodos a seguir com a oração subordinada substantiva indicada entre parênteses:

- a) O fato é Δ . (predicativa)
- b) Não podemos duvidar Δ . (objetiva indireta)
- c) É bom Δ . (subjativa)
- d) Tinha certeza Δ . (completiva nominal)
- e) Lamento Δ . (objetiva direta)

2 Classifique sintaticamente as orações destacadas:

- a) "Estava **era** louca **para que o dia amanhecesse depressa.**" (Aníbal Machado)
- b) "Pergunto **onde é que fica a casa de Simeão pescador, o zarolho.**" (Rubem Braga)
- c) O certo é **que todos só sabem criticá-lo.**
- d) "Quem sabe **se os dois não tinham uma receita de felicidade.**" (Carlos Drummond de Andrade)
- e) Eu lhe disse apenas isso: **não me aborreça com tolices.**
- f) Lembrei-me **de que os alunos já haviam participado dos jogos anteriormente.**

g) Toda essa gente se engana ou então **finge que não vê que eu nasci para ser o superbacana.**
 (Caetano Veloso)

h) Um dia vivi a ilusão **de que ser homem bastaria.**
 (Gilberto Gil)

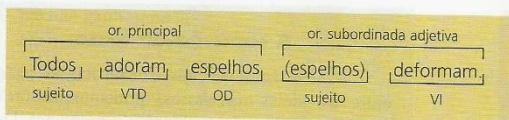
Leia esta tira do cartunista argentino Quino para responder às questões 3 e 4. Como se trata de uma edição portuguesa, é usada a palavra *patins* para identificar o que conhecemos como *chinelos*.



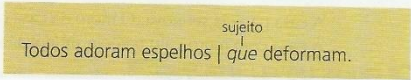
(O regresso da Mafalda. Lisboa: Dom Quixote, 1984.)

3 No 2º quadrinho da tira, na fala da mãe, há uma oração subordinada substantiva. Identifique-a e classifique-a.

Figura 15: Livro Português Linguagens 1999, figura 7 da tese.



A função sintática do pronome relativo *que* é, assim, aquela que seu antecedente tem na oração adjetiva:



Os pronomes relativos desempenham as seguintes funções:

- **sujeito:** As cartas *que* estão na gaveta são para você.
- **objeto direto:** Aqui está o livro *que* você me emprestou.
- **objeto indireto:** As músicas *de que* gosto são muitas.
- **predicativo:** “Reduza-me ao pó *que* fui” (Cecília Meireles).
- **complemento nominal:** O projeto com o *qual* ficou entusiasmado não foi aprovado pela diretoria.
- **adjunto adnominal:** O homem *cujo* carro comprei mudou-se para os Estados Unidos.
- **adjunto adverbial:** A cidade *onde* nasci é muito tranquila.
- **agente da passiva:** O colega *por quem* fomos enganados desapareceu.

Exercícios

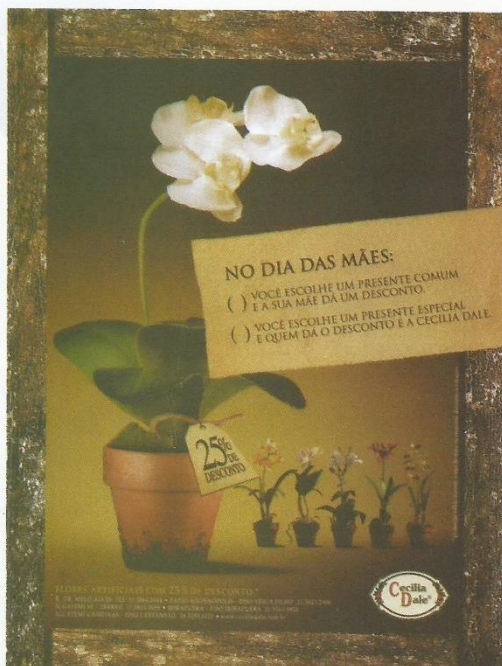
Leia a tira a seguir e responda às questões 1 e 2.



(Angeli. Luke & Tantra — *Sangue bom*. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000. p. 11.)

1. O humor da tira está na falta de conhecimento das garotas sobre *rock'n'roll*. Tente explicar que tipo de confusão elas fazem sobre esse assunto. John Lennon, um dos integrantes da banda Os Beatles, foi assassinado por um fã, na entrada de sua residência, no edifício Dakota, em Nova York. Quem canta "Satisfaction" é a banda de rock Rolling Stones (contemporânea de Os Beatles), que continua se apresentando atualmente. O *rock'n'roll* é um estilo musical que surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1950.
2. No 2º quadrinho da tira, na fala de Luke, há duas orações adjetivas ligadas pela conjunção *e*.
 - a) Por que essa conjunção é necessária nesse contexto? A ausência dessa conjunção faria com que o antecedente do pronome relativo *que*, na oração *que cantava "Satisfaction"*, fosse *edifício Dakota*, o que daria outro sentido ao texto.
 - b) Qual é o termo antecedente do pronome relativo que inicia cada uma das orações adjetivas? O termo *cara*.
 - c) Qual é a função sintática do pronome relativo nos dois casos? Ambos desempenham a função sintática de sujeito.
 - d) Essas orações adjetivas são restritivas ou explicativas? Explique por quê. São restritivas, porque esclarecem o interlocutor, particularizando quem é o "cara" a quem a personagem se refere.
3. Transforme cada um dos pares de orações a seguir em um período composto, por meio do emprego dos pronomes relativos *que* ou *quem*, precedidos ou não de preposição. Veja o exemplo:

Figura 16: Livro Português Linguagens 2004, figura 8 da tese.



Reprodução

(IstoÉ – São Paulo, nº 1 804.)

Tanto no texto em destaque no anúncio quanto na frase do cartum é empregada a conjunção e. Entretanto, a relação estabelecida entre as orações pela conjunção e não é a mesma nas três situações em que ela ocorre.

- Observe a relação entre o contexto do cartum e o enunciado "Sim, interceptamos o objeto". Com que objetivo provavelmente os pilotos se aproximaram da pomba? Com o objetivo de derrubá-la, matá-la.
- Ao identificarem o "objeto", os pilotos resolvem escoltá-lo. Nesse contexto, que relações semânticas a oração "e decidimos escoltá-lo" pode estabelecer com a oração anterior do enunciado? Relação de adição ou de oposição.
- No enunciado do anúncio há dois períodos compostos. Observe o sentido da palavra *desconto* em cada um deles. De acordo com o contexto de cada um, que tipo de relação semântica a conjunção e estabelece entre as orações? Em ambos, relação de adição e de oposição.

5. Leia a tira abaixo.



Joaquim Salvador Lavado (Quino), Tócia Mafalda, 1981

(Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. v. 1, p. 28.)

- Na frase do último quadrinho, a ideia de oposição contida na conjunção *mas* tem relação com alguma oração anterior? Não.
- De acordo com o contexto, a conjunção *mas* estabelece oposição quanto a quê?
A censura que a mãe da personagem Mafalda provavelmente vai fazer à travessura das crianças.

Figura 17: Livro Português Linguagens 2008, figura 9 da tese.

- c) O emprego das reticências e do ponto de exclamação na terceira estrofe:

“Olhos nos olhos...
Quase com terror!”

2. Analise e interprete os últimos versos do poema:

“Como duas criaturas incommunicáveis
[e solitárias
Que fossem feitas cada uma por um
[Deus diferente.”

3. Leia este anúncio:



(Nova, ano 31, nº 5.)

- a) No texto da parte superior do anúncio, há uma inadequação quanto ao emprego da vírgula. Explique por quê.
b) Levante hipóteses: Qual foi, provavelmente, a intenção do anunciante ao empregar a vírgula nesse enunciado?

4. Leia a placa abaixo.



José Eduardo Camargo/Abri/Imagens

(José Eduardo Camargo (fotos) e L. Soares (cordel).
O Brasil das placas – Viagem por um país ao pé da letra.
São Paulo: Abril, 2003. p. 23.)

- a) Há, na placa, uma palavra que apresenta um problema ortográfico. Qual é essa palavra e como ela deve ser grafada?
b) Qual é o significado dessa palavra?
c) Qual é a abreviatura de metro(s)?
d) Do modo como está redigido o enunciado, que sentido ele produz?
e) Reescreva o enunciado de acordo com a norma-padrão, de maneira a desfazer a ambigüidade e empregando apenas um sinal de pontuação.

Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões 5 e 6:



(Folha de S. Paulo, 1º/4/2003.)

5. No 1º quadrinho:
a) Tanto na fala de Muketa quanto na de Bwana, que termo da oração aparece isolado por vírgula?
b) Observe o contexto e responda: Por que foi empregado o ponto e vírgula depois da frase “Vocês são pobres porque são atrasados”?
6. No enunciado “É simples: um homem, um voto – e a maioria decide”, do 2º quadrinho, há dois termos implícitos. Considerando essa informação, justifique o emprego dos sinais de pontuação nesse enunciado.

ANEXO II

Entrevista concedida pelo editor responsável pela coleção didática “Português Linguagens”, Noé Gonçalves Ribeiro.

1. Quais as etapas envolvidas no processo de produção e circulação do LD no Brasil?

Quais os agentes envolvidos?

Os livros didáticos no Brasil têm dois destinos: a rede particular de escolas e a rede pública. Esses dois mercados influenciam diretamente o processo de produção e de circulação da obra.

Na rede privada, as etapas são basicamente as seguintes:

- a. Planejamento da obra: os autores, de acordo com sua experiência (especialmente de sala de aula) e sua percepção das necessidades do mercado, projetam os traços principais da obra, considerando os seguintes elementos: documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil (Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, etc.), componente curricular, segmento, carga horária, destinatários (professores especialistas ou generalistas e alunos de determinado tipo de escola), abordagem, linguagem da obra, projeção de número de páginas, cronograma. Outro caminho comum é a iniciativa partir das editoras, que fazem a encomenda aos autores, de acordo com um projeto definido para atender necessidades do mercado e planos estratégicos.
- b. Produção de originais: Aprovado esse projeto, são estabelecidos compromissos entre Editora e autores, traduzidos em contratos e prazos de produção de originais. Normalmente, a aprovação de um projeto é precedida da entrega de uma mostra (geralmente uma unidade do livro), para ver a correspondência entre a intenção e a materialização das ideias e para servir de base para definir a estrutura da obra (divisão em unidades, capítulos, seções, hierarquia dos títulos, etc.). Definidas a estrutura e a abordagem, os autores dedicam-se à produção dos originais de acordo com o cronograma estabelecido em comum acordo, considerando o período de divulgação e de adoção das obras na rede particular.
- c. Projeto visual: Com base na mostra entregue pelos autores (que deve ser representativa da estrutura da obra), o editor encomenda um projeto visual da obra a profissionais de designer gráfico. Esse projeto deve constituir uma espécie de planta a ser seguida em todo o processo de produção da obra: na edição, na preparação dos originais, na diagramação, na revisão.

- d. Edição e preparação da obra: De posse dos originais, os editores aplicam critérios gráficos e gramaticais (preparação), colaboram com a redação (adequação do texto quando necessário), encomendam imagens ao setor de iconografia (fotos) ou ilustrações (ao setor de Arte) e aplicam estilos (códigos para identificar disposição e corpo do texto e dos títulos).
- e. Diagramação e aplicação de imagens: Depois de editado o texto, o setor de Artes se encarrega de diagramar o texto e aplicar as imagens. Esse trabalho pode ser feito em três ou quatro etapas (provas).
- f. Revisão de provas: Depois de diagramado o texto, o material passa por revisão para confirmar que o texto original foi preservado com a diagramação e a aplicação das imagens. Esse processo tem também três ou quatro etapas.
- g. Encomenda e produção da capa: Enquanto corre o processo de produção do livro (diagramação, revisão e ajustes nas provas), é feita a encomenda da capa. Ela deve estar de acordo com o projeto visual e integrada à concepção e ao objetivo da obra. Normalmente, deve ser aprovada pela Editora e pelos autores.
- h. Divulgação da obra: Depois de impressa, a obra é divulgada para os professores no segundo semestre de cada ano, período no qual são escolhidas as obras a serem adotadas no ano seguinte. A divulgação é feita por equipe de divulgadores com base nas sinopses produzidas pelos editores, que identificam as principais características da obra.

Na rede pública, as etapas são basicamente as mesmas, mas a encomenda da obra é determinada pelo edital de cada PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), produzido pelo MEC. O Edital estabelece critérios para a participação no programa que envolvem tanto o conteúdo quanto o formato, além dos prazos. A divulgação também é diferente da que ocorre na rede privada. Na rede pública, só os livros aprovados no Programa podem ser escolhidos pelos professores, que se orientam pela avaliação oficial promovida pelo MEC.

2. Qual o papel dos autores (Cereja e Magalhães) no processo de produção do livro didático PL e em que os editores e responsáveis pela publicação interferem?

O trabalho dos autores é feito em parceria com os profissionais da Editora. Nele se estabelece uma verdadeira cumplicidade: os autores participam diretamente, traduzindo para um arquivo a sua experiência acadêmica e de sala de aula (produção dos originais, acompanhados de indicações de imagens ou de preferências de ilustração), e os

profissionais da Editora (editores, diagramadores, iconógrafos, revisores, etc.) colaboram com a experiência e a estrutura para transformar ideias em um produto multimodal, em um gênero específico: o livro didático.

Como a produção é compartilhada entre autores e Editora, os autores também participam da escolha do projeto gráfico e da capa, acompanham o processo de diagramação e revisam a versão final da obra.

3. Livros consagrados e de grande aceitação junto ao público como o PL passam por avaliações com que periodicidade?

Todos os livros destinados à escola pública são avaliados de três em três anos (duração de cada PNLD até esta data) por especialistas contratados pelo MEC e os destinados à escola particular são avaliados pelos professores (pelo uso em sala de aula ou por leituras críticas encomendadas pelas editoras) e pelos editores antes de cada reformulação (geralmente de 4 em 4 anos).

4. Quais os livros publicados pela editora têm aprovação do PNLD?

Os livros destinados à escola pública só são publicados se forem aprovados. Os destinados à rede particular não precisam passar pela avaliação oficial. Os avaliadores são os próprios professores, que os adotam de acordo com a experiência de uso em sala de aula, de acordo com suas convicções, preferências, etc. Em outras palavras: algumas obras se destinam só à rede privada, algumas só participam do PNLD e outras disputam os dois mercados. Das que disputam os dois mercados, há, em todas as disciplinas, obras amplamente adotadas na rede particular que não foram aprovadas no PNLD, obras pouco adotadas na rede particular e bastante adotadas no PNLD e vice-versa. São mercados distintos.

5. Com relação aos textos que aparecem no livro (contos, matérias jornalísticas, poemas, tirinhas, anúncios publicitários, etc.), qual o critério para a escolha dos mesmos?

A escolha dos mais variados textos é feita pelos autores, de acordo com a proposta de ensino adotada e com o objetivo de trabalhar com textos reais, que reflitam as situações cotidianas de comunicação: leitura dos mais variados textos e gêneros, de autores brasileiros e estrangeiros; promoção de leitura comparada e de constantes relações entre a produção literária e as diferentes linguagens (o cinema, o teatro, a televisão, as artes plásticas, a música popular, a história em quadrinhos, etc.); produção dos mais variados

gêneros orientada para a realização de projetos; estudo da gramática voltado para a semântica e para a análise do discurso.

a. Nesse processo de escolha, como fica a questão dos direitos autorais?

Os direitos dos autores de textos utilizados na obra (verbais, não verbais ou multimodais) são respeitados. O uso é autorizado pelos representantes de acordo com a lei de direitos autorais antes da publicação da obra, mediante pagamento ou concessão.

b. Com relação a textos de gêneros específicos, como é o caso das tirinhas, observamos uma certa recorrência dos autores utilizados. Existem critérios ou preferências por determinados autores? Quais?

A escolha dos quadrinhos, cartuns, pinturas é determinada pelo conteúdo (trabalho com determinado tópico gramatical), pelo tema, pela adequação ao segmento e ao propósito (riqueza de possibilidades de interpretação, cruzamento de linguagens, qualidade do texto, etc.).