



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

O ENUNCIADO IMAGÉTICO E VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE  
DISCURSIVA

Parla Camila dos Reis de Souza

SÃO CARLOS  
2013



Universidade Federal de São Carlos

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

O ENUNCIADO IMAGÉTICO E VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE  
DISCURSIVA

PARLA CAMILA DOS REIS DE SOUZA  
Bolsista: (Capes)

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

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Vanice Maria de  
Oliveira Sargentini

São Carlos - São Paulo - Brasil  
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S729ei

Souza, Parla Camila dos Reis de.

O enunciado imagético e verbal no livro didático : uma análise discursiva / Parla Camila dos Reis de Souza. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

111 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Análise do discurso. 2. Livros didáticos. 3. Língua portuguesa. 4. Ensino. 5. Linguagem imagética. 6. Linguagem sincrética. I. Título.

CDD: 401.41 (20ª)



**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
PARLA CAMILA DOS REIS DE SOUZA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanice Maria Oliveira Sargentini  
Orientadora e Presidente  
UFSCar/São Carlos

Prof. Dr. Pedro Navarro  
Membro titular  
UEM/Maringá

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luzmara Curcino Ferreira  
Membro titular  
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 5/março/2013.  
Homologada na 55 reunião da CPGL, realizada em 05/04/2013.

Prof. Dr. Oto Araújo Vale  
Coordenador do PPGL

**A meus pais  
por todo empenho,  
dedicação e amor.**

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Vanice Maria de Oliveira Sargentini, por todas as oportunidades, pela orientação, confiança, dedicação e por me proporcionar liberdade de trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, pelo auxílio na realização deste estudo.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela bolsa concedida no período de março/ 2011 a fevereiro / 2013.

À UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), pela mudança de vida.

À banca de exame de qualificação, composta pela Profa. Dra. Luzmara Curcino e pelo Prof. Dr. Pedro Navarro, que me fez repensar, de forma profícua e imprescindível, os rumos, os objetivos e os conceitos da pesquisa.

Aos amigos do grupo de estudos do LABOR (Laboratório de estudos do discurso), Amanda Batista Braga, Carlos Alberto Turati, Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos, Israel de Sá, Jocenilson Ribeiro, Livia Maria Falconi Pires, Luciana Carmona Garcia Manzano, Maísa Ramos Pereira, Pedro Henrique Varoni e Carlos Felix Piovezani Filho, que me proporcionaram boas discussões acerca dos conceitos teóricos da Análise do Discurso, além de boas risadas.

À Profa. Dra. Cristine Gorski Severo, por ter me apresentado um pouco mais de Michel Foucault.

À Profa. Dra. Luzmara Curcino, por ter acompanhado e orientado todas as fases dessa pesquisa.

À Profa. Dra. Maria do Rosário Gregolin, pelas interessantes conversas dentro e fora de sala de aula.

Ao Carlos Rocha, pelo seu companheirismo, paciência e amor durante todo o percurso, tanto nos momentos tranquilos como nos mais conturbados.

Aos meus pais Antonio dos Reis de Souza e Elisabeth Camara Lopes de Souza, por todos os valores ensinados, por toda dedicação, amor, carinho e empenho para que eu estudasse sempre.

Ao meu irmão Arthur dos Reis de Souza, por ter surgido em nossas vidas e pela compreensão, ainda que revoltada, de minhas ausências e falta de tempo.

A toda minha família (avós, tios e primos), que incentivaram de alguma forma minha trajetória como estudante.

Aos amigos que passaram e/ou permaneceram, pelas lições de vida.

## RESUMO

Ao analisar a incidência de imagens e textos mistos, em duas edições do Livro Didático (LD) *Português: linguagens* de 1990 e de 2010 para os terceiros anos do ensino médio, verificamos o aumento desses tipos de textos tanto nas seções teóricas quanto nos exercícios do referido LD. Uma comparação mais detida entre as edições mostrou uma disseminação de imagens e textos mistos, aproximadamente, sete vezes maior na última edição em relação à primeira. Diante de tamanha ocorrência das materialidades imagética e mista, nas edições do LD *Português: linguagens* (2010), investigamos mais dois títulos - *Novas Palavras* (2010) e *Viva português: ensino médio* (2010) – para certificarmos de que tal aumento na incidência desses tipos de textos pode ser compreendida como uma tendência nesses LDs. A partir disso, analisamos a representatividade, a pertinência desses tipos de textos para o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio proposta por esses LDs, principalmente, nas proposições dos exercícios constituídos por esses textos, constatando poucas alterações efetivas entre as edições do *Português: linguagens* a esse respeito. O que pode realçar esse impasse entre a altíssima incidência desses tipos de textos e as suas respectivas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa é, justamente, o descompasso entre as apresentações dos LDs, que enfatizam a necessidade do trabalho com as diversas linguagens, e os seus interiores, que demonstram uma relevância à linguagem verbal, relegando ao segundo plano os textos imagético e misto. Com efeito, esses tipos de textos do nosso *corpus* ainda não adquiriram a importância compatível aos dizeres das apresentações, pois quando eles são utilizados, citados na seção teórica e nas atividades suas materialidades servem para decorar, ilustrar, aproximar a aparência do LD a sites da Internet, uma vez que os encaminhamentos interpretativos dos exercícios poucas vezes consideram a sua riqueza de sentido. Entretanto, quando há certa consideração, os encaminhamentos tendem a uma análise mais conteudista dos elementos constitutivos de cada gênero (*cartum*, tirinha, charge, anúncio publicitário etc.) presente no exercício do que fazer relações com outros saberes, por exemplo. Embora tenhamos encontrado um capítulo específico para tratar do texto misto no livro *Português: linguagens* (2010), as mudanças ainda são tímidas, já que pouquíssimas vezes o sincretismo das linguagens é trabalhado. Tal fato nos leva a crer que a materialidade desses tipos de textos não é incorporada na estrutura da abordagem de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa proposta pelo LD para concorrer como elemento efetivo na produção de sentido, mesmo havendo uma disseminação desses textos em larga escala na maioria dos LDs que estudamos. Para tentarmos demonstrar como se dá o descompasso entre as apresentações e o uso da materialidade desses tipos de textos no interior dos LDs, fizemos um levantamento da incidência desses textos e analisamos quatro deles, tendo como base teórica os postulados de Michel Foucault, notadamente, a sua definição de enunciado e arquivo, os estudos da Análise do Discurso e o conceito de memória discursiva postulado por J.J. Courtine.

**Palavras-Chave:** Livro Didático, Língua Portuguesa, ensino, texto imagético, texto misto, Análise do Discurso.

## ABSTRACT

Analyzing the incidence of images and mixed texts, in two editions of the textbook *Português: linguagens* of 1990 and 2010 for the third year of high school, we check the increase in these types of texts in the theoretical sections and in the exercises of this textbook. A more detailed comparison between editions showed a spread of images and mixed text approximately seven times more in the latest edition relative to the first. Given the occurrence of materialities imagistic and mixed, in the editions of the textbook *Português: linguagens* (2010), we investigated more two textbooks - *Novas Palavras* (2010) e *Viva português: ensino médio* (2010) – making sure that an increase in the incidence of these types of texts can be understood as a tendency in these textbooks. From this, we analyze the representation, the relevance of these types of texts for teaching Portuguese language in high school proposed by these textbooks, mainly in the propositions of exercises made by these texts, noting few effective changes between editions of the textbook *Português: linguagens* in this effect. What can enhance this impasse between the highest incidence of these types of texts and their respective contributions to the teaching of Portuguese language is precisely the gap between the performances of the textbooks, which emphasize the need to work with the various languages, and their interiors, which demonstrate a relevance to verbal language, relegating to the low priority the mixed texts and the images. Indeed, these types of texts from our corpus have not acquired the importance compatible with the presentations discourses, because when they are used, quoted in the theoretical section and activities their materialities serve to decorate, illustrate, approximate the appearance of the textbook to the sites of Internet, since the referrals interpretatives of the exercises seldom consider their richness of meaning. However, when there is some consideration, the referrals tend to a more content-analysis of the constituent elements of each genre (cartoon, comic cartoon, advertisement etc.) in the exercise than making relations with other knowledge, for example. However, after 20 years (based on the two editions of the textbook *Português: linguagens*), the changes are backward, since very few times the syncretism of languages is worked. In this regard, we note that although the image and the mixed text are properly distributed on a large scale in the most textbooks that we studied, the materiality of these types of texts is not incorporated into the structure of the approach to teaching and learning of Portuguese Language proposed by the textbook to compete effectively as an element in the production of meaning. Trying to demonstrate how is the gap between the presentations and the use of the materiality of these types of texts inside the textbooks, we did a survey of the incidence of these texts and analyze four of them, based on Michel Foucault's theoretical postulates, notably his definition of utterance and archive, Discourse Analysis' studies and the concept of discursive memory postulated by JJ Courtine.

**Keywords:** Textbooks, Portuguese Language, teaching, imagistic text, mixed text, Discourse Analysis.

## **LISTA DE SIGLAS**

AD – Análise do Discurso

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

EM – Ensino Médio

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IC – Iniciação Científica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL – Instituto Nacional do Livro

LABOR – Laboratório de Estudos do Discurso

LD – Livro Didático

LDP – Livro Didático de Língua Portuguesa

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

NHC – Nova História Cultural

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

## LISTA DE TABELAS

Páginas

Tabela 1 - Quadro comparativo: Edições de 1990 e 2010 do livro *Português: linguagens*. 37

Tabela 2 - Quadro comparativo: Edição de 1990 do livro *Português: linguagens*, edições de 2010 dos livros *Português: linguagens*, *Novas palavras* e *Viva português*. 49

Tabela 3 - Quadro comparativo: Edições de 2010 dos livros *Português: linguagens*, *Novas palavras* e *Viva português*. 49

<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>Páginas</b>
Figura 1 - Exercício. <i>Português: linguagens</i> , 2010	39
Figura 2 - Exercício. <i>Português: linguagens</i> , 2010	40
Figura 3 - Exercício. <i>Português: linguagens</i> , 2010	51
Figura 4 - Exercício. <i>Viva português</i> , 2010	52
Figura 5 - Exercício. <i>Viva português</i> , 2010	53
Figura 6 - Exercício. <i>Português: linguagens</i> , 2010	54
Figura 7 - Exercício. <i>Português: linguagens</i> , 2010	55
Figura 8 - Exercício. <i>Português: linguagens</i> , 2010	56
Figura 9 - Exercício. <i>Viva português</i> , 2010	57
Figura 10 - Exercício. <i>Português: linguagens</i> , 2010	90
Figura 11 - Exercício. <i>Novas palavras</i> , 2010	93
Figura 12 - Exercício. <i>Novas palavras</i> , 2010	95
Figura 13 - Exercício. <i>Caderno do Estado para a 1ª série do Ensino Médio</i> , v. 2, 2008	97
Figura 14 - Exercício. <i>Caderno do Estado para a 1ª série do Ensino Médio</i> , v. 2, 2008	98

## SUMÁRIO

Introdução.....	13
-----------------	----

### Capítulo I

1. Um breve comentário sobre o LD no Brasil.....	25
1.1 A institucionalização do LD no Brasil.....	27
2. A incidência dos textos imagético e misto no LD.....	33

### Capítulo II

1. O desenvolvimento de uma disciplina interpretativa e sua expansão diante de novas materialidades.....	59
1.1 Análise do Discurso: uma disciplina de leitura.....	61
1.2 A Análise do Discurso e a Semiologia Histórica.....	63
1.3 (Re)direcionamento da Análise do Discurso como disciplina interpretativa.....	69
2. O verbal e o imagético: uma relação entre a sociedade e a História na constituição do efeito de sentido.....	72

### Capítulo III

1. Três visões sobre o LD.....	78
2. Análise de quatro exercícios contendo textos imagético e misto.....	89

Considerações finais.....	101
---------------------------	-----

Bibliografia do <i>corpus</i> .....	105
-------------------------------------	-----

Referências Bibliográficas.....	105
---------------------------------	-----

Anexos.....	109
-------------	-----

## Introdução

A percepção de uma proliferação de imagens e textos mistos<sup>1</sup> nos meios de comunicação, instigou-nos a observar se e como o âmbito educacional estava sendo afetado por esses tipos de textos. As reflexões iniciais desse estudo foram desenvolvidas em nível de Iniciação Científica (IC)<sup>2</sup>, em um trabalho denominado *Imagem e ensino: uma proposta discursiva* (SOUZA & SARGENTINI, 2010), no qual pudemos estudar as diferentes formulações das atividades/exercícios contendo texto (imagético<sup>3</sup> e misto) e o emprego desses textos nos exercícios presentes nos Livros Didáticos (LDs) de Língua Portuguesa para o ensino médio da rede pública de ensino. Os LDs analisados nessa pesquisa foram: *Português: novas palavras* (2000), *Português: linguagens* (2003) e (2004), *Português para o ensino médio: língua, literatura e produção de textos* (2002), *Literatura Brasileira: tempos, leitores e leituras* (2005). No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (2010), homônimo da IC, mantivemos os objetivos, revisamos as análises e acrescentamos ao *corpus* os *Cadernos do Estado para o ensino médio* (2008). A escolha pelo LD, em meio a tantos objetos de pesquisa possíveis nesse universo educacional, se deu por conta de seu importante papel no Brasil tanto na preparação quanto no desdobramento das aulas. Já a decisão de se restringir ao ensino médio ocorreu pela aproximação desse nível de ensino ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>4</sup>, além da necessidade de avaliar se havia uma coerência quanto à

---

<sup>1</sup> Neste trabalho denominamos texto misto a junção de uma linguagem imagética com uma linguagem verbal breve. A decisão por nomeá-lo texto misto e não sincrético, multimodal, verbo-visual se deu por tal denominação ser mais recorrente nos LDs que compõem nosso *corpus* de pesquisa. Vale lembrar que não há uma definição da nomenclatura, dada a recente discussão acerca do tema.

<sup>2</sup> Esse trabalho de Iniciação Científica (IC), denominado *Imagem e ensino: uma proposta discursiva* (SOUZA & SARGENTINI, 2010), contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período compreendido entre agosto de 2009 e agosto de 2010.

<sup>3</sup> Nesse trabalho denominamos texto imagético, a imagem, constituído por si só, exemplos: pintura, fotografia, desenho, ilustração etc.

<sup>4</sup> Cf. O site do INEP, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para

formulação das questões envolvendo a imagem e o texto misto, cobradas pelo Enem e trabalhadas, fomentadas pelos LDs. Diante da diversidade de empregos tanto do texto imagético quanto do texto misto nos exercícios dos LDs, constatamos uma heterogeneidade de metodologias, teorias no trato com essas interfaces das linguagens nos LDs, e também uma contradição existente entre a apresentação dos referidos LDs e seus conteúdos. Em virtude dessa diversidade, formulamos quatro categorias diferentes de leitura das materialidades analisadas. Na primeira categoria, o texto misto era lido como função ilustrativa (exemplo das fotos, pinturas e desenhos), na segunda, pela relação entre duas ou mais linguagens (o poema e a pintura; a tirinha), ou seja, uma linguagem completa a ideia da outra, já na terceira categoria, pela interação entre as linguagens (cartuns e anúncios publicitários) e, na última categoria, pela produção de sentidos (o funcionamento do texto verbal ou verbo-visual) no universo enunciativo (cartuns e anúncios publicitários).

Ainda a esse respeito, em constante diálogo com o pesquisador Jocenilson Ribeiro dos Santos<sup>5</sup>, também membro do grupo Laboratório de Estudos do Discurso (LABOR), cujo estudo denominado *A constituição do enunciado nas provas do ENEM e ENADE: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso* (SANTOS & SARGENTINI, 2011), naquele período ainda em fase de desenvolvimento, depreendemos que a heterogeneidade examinada nos LDs também se fazia presente no Enem. Desse modo, a resposta que obtivemos naquele momento foi a de que ambos os objetos, tanto o guia didático quanto o exame

---

acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como Programa Universidade para Todos – ProUni. In: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em 10/11/2012. Diante dessas informações divulgadas pelo INEP, constatamos que, ao longo de quatorze anos, o Enem passou de um exame avaliador do desempenho dos estudantes do ensino médio para um importante instrumento de ingresso de estudantes em universidades tanto públicas quanto privadas. Por conta disso, seu grau de relevância, no país, elevou-se e tem sido a principal referência para outros vestibulares, livros didáticos, professores e alunos.

<sup>5</sup> Jocenilson Ribeiro dos Santos é mestre e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a orientação da Profª. Dra. Vanice Sargentini. Desenvolve atualmente estágio de doutorado sanduíche na Paris III - Université Sorbonne Nouvelle, sob a orientação do Prof. Dr. Christian Puech. Em pesquisa de mestrado, analisou a ocorrência de questões do Enem que envolviam análises de imagens.

avaliador, traziam uma variedade de métodos e teorias no emprego da imagem e do texto misto, na formulação de suas questões.

Outro resultado importante da pesquisa, em meio a essa disparidade de abordagens presentes nos LDs, foi a observação da presença de uma abordagem que se aproxima da discursiva na interpretação de textos mistos. Todavia, tal ocorrência se deu em um número bastante reduzido. A partir disso, convergimos para a ideia de que a abordagem com base nas teorias do discurso poderia ser um norte para a interpretação desses tipos de textos, por este motivo, propusemo-nos a investigar a pertinência e a contribuição dessa abordagem.

A constatação de uma contradição existente entre a apresentação dos referidos LDs e seus conteúdos no que diz respeito ao trato com os textos imagético e misto também foi percebida no desenvolvimento do TCC, entretanto, a busca por uma coerência entre o discurso das apresentações dos LDs e seus teores não foi encerrada nessa fase do estudo, pelo contrário, essa percepção impulsionou a análise das apresentações dos livros: *Português: linguagens* (1990) e (2010), *Novas palavras* (2010), *Viva português: ensino médio* (2010), *corpus* da dissertação do mestrado, e também conduziu-nos ao exame do *Guia de Língua Portuguesa para o ensino médio* (2011) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), materiais pesquisados para embasar os resultados desta pesquisa de mestrado.

A presente dissertação *O enunciado imagético e verbal no livro didático* propõe-se, portanto, verificar e avaliar a ocorrência (quantitativa) de exercícios contendo textos imagético e misto, e investigar a pertinência e a contribuição do modo pelo qual o LD faz uso desses tipos de textos para orientar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio. Para tanto, utilizaremos como *corpus* os livros *Português: linguagens* (1990) e (2010), *Novas palavras* (2010), *Viva português: ensino médio* (2010), todos volume 3. A seleção das edições (2010) dos livros *Português: linguagens*, *Novas palavras* e *Viva português: ensino médio* recai sobre o fato destes livros fazerem parte da lista do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) estabelecida pelo MEC para os anos de 2012, 2013 e 2014. Já a explicação para esse *corpus* reside no agrupamento “segundo relações múltiplas”, uma vez que é, justamente, uma aparente falta de linearidade que possibilita perceber a incidência e, conseqüentemente, a modificação do emprego desses tipos de textos ao longo de duas

décadas nesse gênero editorial<sup>6</sup>. Tal questão está relacionada à noção de arquivo foucaultiano, conceito que norteia a definição desse *corpus*, já que, segundo Foucault, arquivo

é o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas (FOUCAULT, 2008, p.147).

É desse modo que pensamos o nosso *corpus* e o articulamos para fundamentar nossa investigação acerca dos textos imagético e misto, mesmo porque entendemos, assim como Vanice Sargentini (2012), que o *corpus* discursivo

Passa [...] a ser compreendido como um arquivo que funciona como um conjunto aberto de articulações, que não responde necessariamente à cronologia histórica ou às supostas relações de causa e consequência dos fatos. Assim, interferem fortemente na análise dos discursos, as diferentes temporalidades que podem ser analisadas (SARGENTINI, 2012, p.108).

Além da noção de arquivo, outros conceitos, advindos das contribuições foucaultianas, têm sido essenciais para os procedimentos analíticos norteadores de nossa pesquisa, dentre eles: enunciado, formação discursiva e memória discursiva.

Com o intuito de relacionar as questões de pesquisa e o objeto de estudo deste trabalho, no primeiro capítulo, procuramos expor como depreendemos o artefato de estudo escolhido, o LD, já que este se tornou, em alguns casos, o principal objeto de leitura de alunos e professores. Vale lembrar que, no Brasil, a educação é tida como situação problema, tamanha é a nossa precariedade no âmbito educacional, o que faz

---

<sup>6</sup> Cf. Marcuschi, quando reflete sobre o LD, não faz uma “distinção sistemática entre ‘livro’ e ‘livro didático’, já que se trata de fenômenos similares. Contudo, como há elementos muito específicos do livro didático e uma funcionalidade típica, tratamos a questão em separado, mas todos são livros”. Por isso, ele considera que o LD “é nitidamente um suporte textual, embora a opinião não seja unânime a este respeito. Não obstante os argumentos em contrário, ainda se pode dizer que o livro didático (LD), particularmente o LD de língua portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade, fato ao qual denominei reversibilidade de função. Por exemplo, uma carta, um poema, uma história em quadrinhos, uma receita culinária e um conto continuam sendo isso que representam originalmente e não mudam pelo fato de migrarem para o interior de um LD. Não é o mesmo que se dá, por exemplo, no caso de um romance que incorpora cartas, poemas e anúncios, entre outros” (p. 20-21). In: [http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes\\_portugues/anexos/texto-15.pdf](http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf). Acesso em 10/12/2012 às 17h. Entretanto, é possível pensar, em virtude de sua dimensão, de sua determinação didática, que o LD seja considerado um gênero editorial assim como um livro de poesia, romance, conto etc.

com que o LD determine conteúdos e condicione estratégias de ensino (LAJOLO, 1996, p. 4). Desse modo, o LD tem sido pensado sob a ótica do contexto técnico e mercadológico, incorporando os novos procedimentos tecnológicos de editoração, assemelhando-se ao layout de sites e páginas da Internet, reproduzindo, por vezes, as caixas de textos coloridas, os tópicos, os textos sintetizados e, principalmente, a reconfiguração e a reedição de imagens. Entendemos como hipótese para essa revolução na sua diagramação a tentativa de se aproximar do mundo imagético do aluno como principal caminho para agradar seu mercado consumidor. Assim, o LD procura consubstanciar as diretrizes do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com as convenções, os costumes e valores do país versados em anúncios publicitários, tirinhas, cartuns, charges, poesias, fragmentos de textos narrativos (contos, romances), textos jornalísticos. Acreditamos que nessa repaginada do LD há um campo vasto tanto para a compreensão da emergência de novas práticas de leitura quanto para fazermos uma análise desses textos mistos e imagens presentes nos exercícios que o compõem por meio de um viés discursivo de interpretação, nosso objetivo principal.

Com esse intuito, procuramos conhecer os meandros institucionais do LD e, para isso, fizemos um breve levantamento sobre o LD no Brasil, buscando entender quais são os órgãos incumbidos da compra, distribuição e, principalmente, compreender os critérios que um LD deve contemplar para que seja aceito e adquirido pelo Ministério da Educação (MEC). Por se tratar de um objeto rentável para o mundo editorial e que o grande comprador é justamente o MEC, o LD passa por um processo de seleção até adquirir o selo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Daí o nosso interesse de conhecer, ainda que brevemente, o mundo institucionalizado do LD, fundamentalmente, os critérios de sua avaliação. Por isso, analisamos o *Guia de Língua Portuguesa para Ensino Médio* (2012) que nos possibilitou apreender a classificação dos conteúdos das três grandes áreas (Gramática, Literatura e Redação), bem como a relação entre elas e suas abordagens. O Guia fornece um quadro analítico com vários tópicos, entre eles pontos fracos e fortes, para tratar exatamente da relação entre as três áreas e também para explicitar quais foram as metodologias utilizadas pelos LDs. Na nossa compreensão, o *Guia* é um importante comentador de todo o funcionamento do LD. E como tal, esperávamos que ele trouxesse contribuições para o trato com a imagem e com o texto misto. Como mostraremos mais adiante, o *Guia* faz poucos

comentários a esse respeito. Efetuada essa investigação, lançamos mão da descrição do nosso *corpus* formado pelos livros: *Português: linguagens*, nas edições de 1990 e de 2010, *Novas Palavras* de 2010 e *Viva português: ensino médio* de 2010. Procuramos relacionar as respectivas apresentações desses LDs com os seus conteúdos ao menos no que tange o trabalho com a imagem e o texto misto. Nessa descrição, notamos não apenas um alto índice de inserção desses tipos de textos, mas também um certo descompasso com a proposta ou a apresentação do LD. Esse fato se articula também com os pouquíssimos comentários do *Guia*.

No que diz respeito aos LDs analisados, comparamos as duas primeiras edições do livro *Português: linguagens* a fim de ratificar a grande incidência das imagens e texto misto no LD em um período de vinte anos para, em seguida, estabelecer uma aproximação entre esse LD e os demais que formam o nosso *corpus*. Como se verá, formulamos algumas tabelas para demonstrar quantitativamente essa comparação. Em relação ao trabalho com o sincretismo das linguagens presentes nos textos mistos, ou ainda, com a compreensão da imagem como linguagem autônoma, podemos dizer que esses tipos de textos (imagético e misto) desempenham um papel periférico no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa porque não são interpretados na sua totalidade. Nas três grandes áreas do conhecimento dessa disciplina, há muitos exemplos da utilização de imagem e de texto misto, no entanto, na maioria das ocorrências nos LDs sua função é decorar, ilustrar. A partir dessas funcionalidades, reformulamos as quatro categorizações desenvolvidas na Iniciação Científica (2010) para a análise do *corpus* dessa dissertação de mestrado. Quanto ao modo de leitura das materialidades analisadas, observamos que, na primeira categoria, o texto imagético/misto era lido como função ilustrativa (exemplo das fotos, desenhos, ilustrações, pinturas), na segunda, pela relação entre duas ou mais linguagens (o poema e a pintura, tirinhas), na terceira, pela composição técnico-expressiva (pinturas) e na quarta e última categoria, pela produção de sentidos (o funcionamento do texto verbal ou verbo-visual) no universo enunciativo. No presente estudo, suprimos a categoria denominada interação entre as linguagens, e elevamos a subcategoria intitulada composição técnico-expressiva à categoria, tendo em vista que esta última faz a leitura da pintura a partir de conhecimentos estéticos. Quanto à quarta categoria, sugerimos que ela, em muitos casos, se trata de uma análise de conteúdo das imagens e textos mistos e não de uma análise discursiva como supúnhamos nos trabalhos anteriores.

Reconhecemos que a leitura da imagem e do texto misto não se limita somente às três primeiras categorias - função ilustrativa, relação entre duas ou mais linguagens, composição técnico-expressiva -, pois existem (ainda que pouquíssimos) exercícios que trabalham o efeito de sentido, a ambiguidade, o efeito de humor, o sincretismo das linguagens, propiciados pelos textos imagético e misto. É nesse sentido que o *Guia* sugere que os LDs estejam passando por um processo de transição. No que tange à interpretação dos textos imagético e misto, acreditamos que não se trata de uma transição, mas talvez de uma ampliação dos domínios por conta da incorporação (em um número bastante reduzido) de atividades que possibilitem a interpretação da imagem e do texto misto. Enfatizamos a ponderação de um período de ampliação de domínios do LD e não de uma fase de transição devido ao número relevante de imagem e texto misto, sejam eles inseridos em exercícios ou não que são utilizadas como ilustração do LD. Portanto, essa abordagem de trabalho (ilustrativa) está bem longe de acabar ou tornar-se outra.

No segundo capítulo, recorreremos à Análise do Discurso (AD), entendida aqui como uma disciplina que se ocupa da interpretação de textos, tendo como objetivo descrever o modo e as condições de leitura, justamente por acreditarmos que essa área auxiliará na interpretação desses exercícios contendo imagem e texto misto, em sua heterogeneidade, e também a compreender se a forma como eles são desenvolvidos auxiliam na consolidação da aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino médio, isto é, levam a uma interpretação mais ampla e adequada dos textos multimodais. Para tanto, fizemos um percurso histórico da AD para demonstrar como seus postulados, ao longo de sua existência, foram sofrendo alterações, a partir das reflexões sobre a sua própria prática. Num processo contínuo e reflexivo, as mudanças operadas no seu interior acabaram engendrando não apenas uma ampliação do objeto a ser estudado, mas também a incorporação de teorias ou mesmo o desenvolvimento de reflexões como a Semiologia Histórica para compor o instrumental de análise. É nesse sentido que podemos conceber o alargamento da atuação nos estudos da AD, os quais formam um grande arco desde o discurso político, interesse no seu nascedouro, até a análise das novas materialidades, exigência incontornável para análise dos discursos que circulam na atualidade.

Nessa perspectiva da AD, encontramos apoio nas reflexões de Sírio Possenti (2001), no texto *Sobre a Leitura: O que diz a Análise do Discurso?*, em que este procura estabelecer uma relação entre leitura e AD, expondo problemas e indicando possíveis respostas que a AD formulou para as questões de leitura. Na sua visão, a AD situa a sua questão de leitura em duas grandes vertentes – dispositivo social de circulação dos textos e aquela que privilegia o sentido –, articulando-as com o espaço, o tempo e as suas razões. Essa discussão nos interessa porque, ao entender o caráter geral da AD como “um conjunto de teorias sobre as restrições que o discurso sofre”, Possenti ratifica que, para a AD, o que interessa é especificar “em que medida cada fator funciona como uma restrição sobre o discurso, seja sobre sua circulação, seja sobre sua interpretação” (2001, p. 22). Pensando nisso, o que se pode depreender a partir do levantamento que estamos realizando neste estudo é o de que a tendência de substituir textos por imagens e textos mistos, por exemplo, pode ter sido provocado, dentre outros sintomas, por uma modificação nas práticas de produção e circulação dos textos, logo, primando pela aceleração das práticas de leitura de seu público alvo. No entanto, o que nos interessa nesse processo são, fundamentalmente, os exercícios contendo imagens e textos mistos, os quais fazem parte dessa substituição que estamos sugerindo.

Retomando os comentários do texto acima citado, Possenti, ao discorrer sobre o texto *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, nos levou a refletir sobre o próprio percurso dos postulados pecheutianos no que diz respeito à autoanálise ocorrida nos meandros da própria AD, reflexão que o teórico francês não deixou de realizar. Na esteira de novas possibilidades de leitura, consequência das novas materialidades e suportes processados pelo avanço tecnológico nas últimas décadas do século XX, Pêcheux, naquele período, retomou seus estudos, buscando, assim, redefinições no desenvolvimento de seu projeto de leitura pela AD. Esse processo, segundo Denise Maldidier (2003), na obra *A inquietação do discurso. (Re)ler Michel Pêcheux*, se deu em três fases, ou seja, no decorrer de três diferentes épocas da AD. O que nos interessa é que nesse percurso, Pêcheux lança mão dos elementos constitutivos da própria teoria da leitura da AD, demonstrando as significativas modificações em seu interior. Adequação importante para AD em virtude das necessidades impostas pelas novas materialidades, novos suportes, novas práticas de leitura.

Parece-nos que o ponto alto dessas redefinições do projeto de constituição da AD operadas por Pêcheux reside no texto *O estranho espelho da Análise do Discurso*, que serviu de prefácio para o livro de Jean-Jacques Courtine, intitulado *Análise do Discurso Político: O discurso comunista endereçado aos cristãos* (1981). Nesse texto, Pêcheux salienta que os conceitos de Courtine estão centrados “na prática indissociável da reflexão crítica” que a AD “exerce sobre si mesma” pautada tanto “na evolução problemática das teorias linguísticas” quanto “nas transformações no campo político-histórico” (PÊCHEUX, 2009, p. 21).

Nessa tese de Courtine (1981), este explica que, no livro *A Arqueologia do Saber* (1969), Foucault, ao propor uma definição de enunciado, já nos oferece também o seu caráter semiológico (COURTINE, 2009). Assim, ao convergir as reflexões foucaultianas sobre o enunciado para o interior da AD, Courtine reorienta a análise não somente no campo teórico da AD, como também amplia os objetos de estudo. Essas reflexões acerca do enunciado e seu caráter semiológico serão de suma importância para nossa análise dos exercícios contendo textos imagético e misto presentes nos LDs.

A respeito dessa perspectiva de análise de novas materialidades, Gregolin, no texto *Análise do Discurso e Semiologia: Enfrentando discursividades contemporâneas* (2011), questiona sobre os deslocamentos teóricos necessários para “descrever e explicar a natureza sincrética de discursos cujas materialidades fundem o verbal e o não verbal”; e reflete também sobre os efeitos desses deslocamentos teóricos nas metodologias e práticas analíticas (2011, p. 84). Gregolin vê a necessidade de incorporar às discussões da AD, teorias semiológicas “a fim de dar conta das especificidades de linguagens não verbais”, mas “sem que se percam o social e o histórico e a problematização do sujeito” (2011, p. 84-85). Em virtude disso, Gregolin considera, sobretudo, que a *Semiologia Histórica* é essencial para a interpretação dessa rearticulação das linguagens. É por esse prisma que pensamos os exercícios contendo textos imagético e misto presentes nos LDs.

No terceiro capítulo, procuramos fazer comentários sobre três estudos acerca do LD (sendo que dois deles também têm como base teórica os postulados de Michel Foucault e da AD de linha francesa) com o objetivo, de certa forma, de demonstrar que já há trabalhos desenvolvidos a respeito da concepção de professor-leitor presente nos

LDs, por exemplo; e enfatizar ser possível analisar os exercícios contendo textos imagético e misto valendo-se dos postulados foucaultianos e da AD como pretendemos pelo fato desse tipo de exercício se inserir no discurso apresentado pelo LD.

Sendo assim, comentamos o estudo de Magda Soares no artigo *O Livro Didático como fonte para a História da leitura e da formação do professor-leitor* (2001), em que a autora tenta estabelecer, ao longo da História, a concepção de professor-leitor presente nos LDs; já nos artigos *O Livro Didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula* (1999) e *O processo de legitimação do Livro Didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma questão de ética* (1999(b)), Maria J.R. F. Coracini demonstra o papel desempenhado pela Linguística Aplicada no que tange a fornecer “novas” teorias para a compreensão dos LDs, percebendo que se trata de um mercado editorial rentável, em que o resultado dessa relação tem provocado um deslocamento de uma concepção de aprendizagem pautada em um processo inconsciente para uma concepção centrada em um processo de conscientização, gerando, por isso mesmo, certo controle, principalmente, nas aulas de leitura e compreensão de textos.

No artigo *Leitura e funcionamento discursivo do Livro didático* (1999), analisamos como Marisa Grigoletto, trabalhando também nessa perspectiva de Coracini, faz uma análise da estrutura da seção de leitura de texto de alguns LDs, estabelecendo que a repetição da estrutura nas unidades tende a limitar a interpretação do aluno.

Daquilo que as autoras discutem sobre o LD, percebemos que se trata de um gênero editorial de grande inserção na esfera escolar, que tende a moldar, por meio da repetição das estruturas de suas atividades, o ensino-aprendizagem. Por expressar, pretensamente, uma completude dos sentidos, segundo as autoras, o LD acaba propagando um discurso de verdade. Desse processo todo, é possível pensar que o LD exerce um poder, de formas diferentes, sobre professor e aluno.

O que nos interessa mais no levantamento realizado pelas autoras é, entre outros fatores, poder vislumbrar as concepções que o LD apresenta sobre o professor-leitor e como ele (LD) visa à formação de alunos leitores. Se a intenção expressa na apresentação do LD almeja uma aprendizagem substantiva e construtora de criticidade na formação dos alunos, as autoras demonstram, de certa maneira, que há uma dissonância entre o que está presente na apresentação do LD e aquilo que ele de fato trata na sua extensão, já que é constituído, principalmente na seção de leitura de textos, de uma estrutura que tende muito mais a uniformizar a leitura e a compreensão do aluno

do que o inverso. Talvez a maior problemática, segundo as autoras, notadamente, Coracini e Grigoletto, configurada no LD, em virtude da uniformização, da homogeneização dos sentidos e, por conseguinte, promotora de um apagamento da visão de mundo dos alunos ou, no mínimo, da sua desconsideração, seja o cerceamento de outras possibilidades de sentidos, de uma visão plural das coisas, das pessoas, do mundo, exatamente, o oposto que está cristalizado no LD, como tentamos mostrar mais adiante. Esse tema é essencial para o presente estudo, uma vez que entendemos que, de modo geral, os “encaminhamentos interpretativos” presentes nos exercícios contendo textos imagético e misto induzem o aluno muito mais a responder às proposições dos exercícios presentes no LD do que a fazer com que ele interaja com o texto do exercício e estabeleça relações com outros saberes.

Nesse sentido que, considerando os comentários das referidas autoras sobre o LD e, principalmente, dos postulados foucaultianos e da AD, fizemos a análise de quatro exercícios contendo textos imagético e misto, em que estes, de algum modo, podem ser aproximados de uma referencialidade do discurso capitalista que representa a ordem vigente, como tentamos demonstrar. Acreditamos que os exercícios estão regulados por essa ordem, contudo, observamos que um ou alguns dos exercícios reiteram esse discurso e outros, se inserem nessa ordem, justamente, para ironizá-la, para criticá-la. Nesse contexto, ainda, podemos perceber a relação entre as características de determinado gênero textual e o efeito de sentido produzido por ele nessa ordem vigente. Entretanto, daquilo que analisamos, o LD parece não consolidar esse tipo de discussão, tangenciando-a em suas estruturas, sem suscitar sequer sua abrangência.

Cabe aqui dizermos que o presente estudo, filiado aos postulados de Michel Foucault e aos estudos da AD, tem como intento uma pretensão que nos remete aos procedimentos da Linguística Aplicada pelo fato de se preocupar em lançar mão de uma disciplina acadêmica como a AD e utilizar seus preceitos para pensar, nortear as análises de exercícios contendo textos imagético e misto presentes em LDs de Língua Portuguesa para o ensino médio. Essa preocupação em se valer das concepções da AD para dar sustentação à interpretação desses tipos de exercícios visa tão-somente à aproximação da teoria ao contexto escolar e a seus materiais didáticos.

## Capítulo I

Para um foucaultiano [...] a sociedade, longe de ser o princípio ou o termo de toda explicação, precisa ela própria ser explicada; longe de ser última, ela é o que dela fazem a cada época todos os discursos e dispositivos de que ela é o receptáculo (VEYNE, 2011, p.45)

## 1. Um breve comentário sobre o LD no Brasil

Concebido para ser mais um recurso didático para as aulas, o LD, em um contexto educacional repleto de dificuldades de ordem social e econômica como no Brasil, acabou adquirindo status de guia, de norte, enfim, de manual tanto para professores quanto para alunos. Em uma seara de metodologias e abordagens, ele facilita o trabalho do professor, sistematizando, propondo um caminho a ser seguido. Não por acaso, no decorrer de sua recente existência (pelo menos nos moldes que conhecemos hoje), tornou-se um material essencial no processo de ensino e aprendizagem, como indica Marisa Lajolo:

sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* ensina o que se ensina (LAJOLO, 1996, p. 4).

Daí decorre o interesse dos estudiosos por esse material, sobretudo, como menciona Lajolo (1996), no que é dito, ensinado, disseminado, postulado.

Incorporando, cada vez mais, novos procedimentos de editoração, o LD tem procurado assemelhar-se ao layout de *sites* e páginas da Internet, tentando reproduzir as caixas de textos coloridas, os tópicos, os textos sintetizados e, principalmente, a configuração e a reedição de imagens. Essa tentativa de se aproximar do universo tecnológico, do qual a Internet é o grande símbolo, tem por objetivo construir um diálogo mais profícuo com o aluno, que é filho autêntico dessa explosão de textos mistos do vigente mundo informatizado. Se o seu público alvo é afeito a um mundo imagético, midiático e, conseqüentemente, mais efêmero, o LD precisa levar em consideração todas essas características para realizar uma interlocução com o aluno. Fato que se constata com a grande incidência de imagens e textos mistos, nas novas edições do LD, que serão analisadas mais adiante.

Antes mesmo do fenômeno de massificação da comunicação contemporânea, a imagem, pensada como representação e linguagem, sempre fez parte da vida humana, desempenhando um papel fundamental nas interações sociais: nos rituais religiosos, na arte, na educação, na política, enfim, na cultura de um povo. Ao longo do tempo, as formas de sua produção alteraram-se graças ao desenvolvimento de novas técnicas de apreensão, formulação, fixação, manipulação e circulação, possibilitando novos usos e

um outro alcance simbólico. É nesse contexto que a imagem pôde ser reproduzida em escala industrial, tornando-se acessível e passível às diagramações, à subjetividade, conseqüentemente, aos interesses de determinados grupos. Sobre esse fato, Luzmara Curcino, no texto denominado *Os sentidos do olhar: o leitor e a escrita da mídia nas sociedades democráticas* (2011), comenta que

O apelo a imagens de diferentes ordens, no entanto, não pode ser considerado como exclusivo de nossa época, porque, embora sejamos designados com frequência como “civilização da imagem”, Barthes já nos lembrara de que se há uma diferença de nossa sociedade em relação às anteriores, esta diz respeito menos a uma exploração nunca antes experimentada das imagens, e mais sobre o fato de que vivemos o tempo *de uma comunicação mista* (BARTHES, *La civilisation de l'image* [1963] 1993, p. 1410), cujas imagens quase nunca estão privadas de linguagem verbal (CURCINO, 2011, p.190)

Sendo assim, atualmente, em um universo editorial de muitas possibilidades, em que os bens culturais da humanidade estão à disposição em e por diversas mídias, a noção espaço-temporal é modificada, problematizando profundamente o conceito de realidade. Com isso, sentidos são transformados, (re)construídos ou mesmo (re)atualizados mediante a articulação da imagem com o texto verbal. Este mesmo universo editorial (re)define os suportes, os gêneros, os conteúdos. Não sem razão, as campanhas publicitárias, criadoras de novos comportamentos, têm-se alimentado desta transformação, (re)produzindo, de forma cada vez mais inusitada, a pluralidade das materialidades. Desse modo, não é de se estranhar, por exemplo, a imagem da Mona Lisa associada à venda de produtos de limpeza, bem como as pinturas, as esculturas, dos mais renomados artistas, que eram somente contempladas em museus, em uma dimensão estética, serem divulgadas em jornais, revistas, livros didáticos, disseminando outros conhecimentos. Portanto, atingindo níveis antes inimagináveis, a construção de sentido, em seus mais diversos segmentos, vai da banalidade ao protesto, mas é, justamente, nessa multiplicidade de formas de se expressar que reside a força de sua autenticidade. Por conta disso, o trabalho com a imagem perpetua-se em diversas áreas. Não por acaso, a propagação da imagem atrelada ao texto verbal ganhou tanta visibilidade. Tal sincretismo possui uma capacidade enorme de sedução e persuasão, tanto pela articulação das linguagens, quanto pela disposição, ordenação, organização delas em determinado suporte. Isto é, se no decorrer dos tempos as técnicas de reprodutibilidade da imagem foram sendo ampliadas, neste mesmo processo foram caracterizando-se também as intervenções de cunho comercial, cultural, enfim,

ideológico. É nesse cenário de massificação da imagem e do texto misto, que o livro didático passa a incorporar diferentes formas e materialidades, reclamando, em virtude disso, estudos acerca dessa incidência, ocorrência e representatividade; mesmo porque, de acordo com Curcino (2011), a nossa sociedade pode ser caracterizada

pela acentuação significativa da exploração de uma sintaxe mista, multimodal, cujos efeitos de sentido são produzidos graças à homologia discursiva estabelecida entre essas diferentes formas de linguagem empregadas na produção de um texto. Sem discordar de Barthes no que concerne ao reconhecimento das formas sincréticas que constituem nossos textos, não podemos, no entanto, negligenciar que, na acentuação desse sincretismo, as imagens têm seu espaço de manifestação expandido (CURCINO, 2011, p. 190).

Queremos mostrar, assim, neste estudo a crescente incidência de textos imagético e misto no LD e, por conseguinte, analisar o papel que os exercícios contendo esses tipos de textos têm desempenhado no ensino de Língua Portuguesa para o ensino médio, em face dessas mudanças, uma vez que esses textos podem ser considerados um indício desse mundo em constante transformação. Desejamos também entender os critérios de regulação do LD de Língua Portuguesa para o ensino médio e como esses tipos de textos são entendidos. Para isso, faremos um breve comentário sobre a regulação do LD no Brasil.

### **1.1 - A institucionalização do LD no Brasil**

A institucionalização do LD no Brasil começa em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1938, houve a primeira tentativa de política de legislação e controle de produção e circulação do LD no país, que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).<sup>7</sup> Ao longo de sua existência, várias estratégias foram desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de alcançar a universalização do LD para todas as disciplinas das séries do ensino fundamental e médio, a qual se deu, integralmente, somente em 2011, e garantir a sua qualidade. Dentre as estratégias, mencionamos a participação do professor no que se refere à

---

<sup>7</sup> Todas as informações do texto sobre o desenvolvimento do LD no Brasil foram retiradas do site do FNDE: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-historico>.

escolha do material, a definição de critérios para avaliação dos LDs conferida pelo MEC/FAE/UNESCO, bem como a criação, em 1997, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em substituição à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que contribuíram para a formação do LD que temos hoje. Desde então até os dias atuais, coube ao FNDE a responsabilidade pela política de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No decorrer desses anos, os investimentos na compra de material didático vêm aumentando. Em 2012, o PNLD destinou para o ensino médio cerca de R\$ 720,7 milhões, atendendo aproximadamente oito milhões de estudantes, beneficiando 18.862 escolas e distribuindo 79. 565.006 livros. Tais números consolidam o PNLD como o grande comprador de livros em um país em que o povo tem uma baixa média de leitura. Em virtude dessa magnitude mercadológica e da importância do LD no processo de ensino e aprendizagem, uma regulação sempre foi pretendida. Em 1996, criou-se o Guia do LD de 1ª a 4ª série, o qual para o ensino médio foi elaborado em 2005. Aqui, levaremos em consideração o Guia do LD de Língua Portuguesa (LDP) para o ensino médio de 2012 por dois motivos: a) pelo fato de os exercícios contendo textos imagético e misto presentes no LD de Língua Portuguesa do ensino médio serem o foco desta pesquisa; e b) pelo fato desse guia ter analisado os livros que compõem o nosso *corpus*.

O Guia do LDP para o ensino médio faz uma análise das coleções dos LDs, que formam uma lista de títulos credenciados a qual é passada para os professores da rede pública de ensino, para que eles, após um amplo debate e discussão, possam escolher qual LD será adotado em suas escolas por um período de três anos.

Com o intuito de preparar um caminho para os professores no momento da escolha, o Guia aborda a importância de se ensinar Língua Portuguesa (LP), fala sobre a figura do aluno do ensino médio como ator social, reflete sobre o papel a ser desempenhado pelo professor em sala de aula e, principalmente, analisa toda a estrutura do LD. No que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa, o Guia sugere que o estudo da referida matéria possa propiciar ao aluno “tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos, não só sobre a LP, mas também sobre linguagens” (GUIA, 2012, p. 06). A língua e a linguagem fazem parte de todas as práticas sociais, como fica evidente nas palavras do próprio Guia:

O que justifica a permanência de uma disciplina escolar como LP no EM é o papel central da língua e da linguagem, tanto nas práticas

sociais de diferentes esferas e níveis da atividade humana, quanto na aquisição pessoal de conhecimentos especializados (2012, p. 07).

A relevância de se estudar LP no EM também tem a ver com a etapa final da educação básica e preparação para os estudos do ensino superior. Para os nossos propósitos, o que nos chama a atenção no Guia é a preocupação com as linguagens, muito embora haja uma centralização na linguagem verbal por parte dos LDs estudados.

Em relação ao aluno, o Guia enfatiza este como um ator social, caracterizando-o como um “ser alvo de um discurso mercadológico e publicitário específico, configurando-se, assim, como um ‘segmento’ do mercado e como um destinatário particular da indústria cultural” (2012, p. 08). Não por acaso, o Guia salienta a escassez de expressões culturais do mundo juvenil, quer dizer, do mundo desse sujeito. Aprofundando-se nessa questão, o Guia, categoricamente, destaca que “a escolarização do jovem deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos” (GUIA, 2012, p. 09). Daí a importância, na visão do Guia, das atividades de leitura, da produção de texto e exercícios de oralidade, em situações reais de uso do conhecimento em LP, justamente por contextualizar o universo desse sujeito. Isto é, desenvolver o conhecimento oral do aluno.

Exatamente nesse ponto reside a queixa do Guia em relação às coleções dos LDs, uma vez que há nelas uma ênfase na escrita e uma especificação com o texto verbal. Segundo o Guia, o ensino de LP, principalmente, nesse nível, deve considerar “as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto” (2012, p. 11). Cria-se um impasse: o aluno é pensado como um ator social inserido em um contexto completamente imagético, midiático, efêmero e, fundamentalmente, oralizado, mas o material que lhe é ofertado consubstancia muito pouco desses saberes, pelo menos de um modo a interpretar, a construir e a refletir sobre esses conhecimentos. Vem daí a orientação para os professores, para que estes possam mesclar tais conhecimentos, tais práticas: escrita e oral. Dito de outra forma, o Guia aconselha o professor a dar uma “atenção ao mundo do trabalho, ao exercício da cidadania e, também, ao prosseguimento nos estudos”; mesmo porque, “assim como o empenho em considerar o contexto cultural do aluno como *parte indissociável* do trabalho pedagógico”, esses requisitos podem abrir para

“professores e alunos do EM perspectivas e caminhos para um ensino-aprendizagem significativo” (GUIA, 2012, p. 12).

Antes mesmo de efetuar a resenha propriamente dita dos LDs que compõem as coleções, o Guia ressalta o caráter do movimento de transição em que se encontra o ensino da LP no ensino médio e, por conseguinte, a mesma tendência que se segue na composição do manual didático. Nessa esteira, a análise do Guia indica uma coexistência, às vezes de difícil encaixe, das “concepções e, principalmente, das práticas didáticas ‘tradicionais’” que se manifestam nas “exposições e/ou nas atividades propostas, num diálogo [...] com as inovações pretendidas” (2012, p. 12). Mesmo assim, o Guia é enfático quanto ao resultado do processo avaliatório no PNLD 2012:

Das 18 coleções que passaram pelo processo avaliatório no PNLD 2012, foram aprovadas 11 (61,11%) [...]. Experimentando diferentes caminhos, e com diferentes graus de eficácia, todas elas trazem textos, informações, conceitos, noções e atividades capazes de colaborar, em maior ou menor medida, com os objetivos oficiais estabelecidos para cada um dos quatro grandes objetos de ensino da disciplina: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos (GUIA, 2012, p. 12-13).

No que tange à interpretação dos textos imagético e misto, acreditamos que não se trata de uma transição, mas talvez de uma ampliação dos domínios por conta da incorporação (ainda que em um número bastante reduzido) de atividades que considerem a interpretação da imagem e do texto misto. Enfatizamos a ponderação de um período de ampliação de domínios do LD e não de uma fase de transição devido ao número relevante de imagem e texto misto, sejam eles inseridos em exercícios ou não que são utilizados como ilustração do LD. Portanto, essa abordagem de trabalho (ilustrativa) está bem longe de acabar ou tornar-se outra.

O que se tem a princípio, nos LDs analisados, é uma organização geral e um arranjo “teórico-metodológico próprios, ainda presos, até nas denominações utilizadas, a práticas didáticas tradicionais: Literatura, Gramática e Redação” (GUIA, 2012, p. 13). Por meio das resenhas, o Guia explicita como cada item desses é trabalhado, auxiliando, assim, o docente na sua escolha. De um modo geral, o Guia enquadra as coleções em duas tendências metodológicas opostas: a transmissiva e a construtivo-reflexiva. Na primeira, ainda é “imprescindível uma adequada transposição didática de informações, noções e conceitos, que leve em conta o patamar de conhecimentos em que o aluno se encontra e as suas possibilidades” (GUIA, 2012, p. 15). Na segunda, a eficácia de uma

alternância entre refletir sobre certos dados ou fatos, para posteriormente inferir um raciocínio lógico, “demanda uma organização, tanto de cada atividade considerada isoladamente, quanto da sequência proposta, que reproduza o movimento ‘natural’ da aprendizagem, e não a ‘lógica da matéria’” (GUIA, 2012, p. 15) Isto é, o processo deve primar para que o próprio aluno possa sistematizar os conhecimentos, expressando, de certa forma, uma relação mais íntima com aquilo que aprende. Assim, esse processo possibilita uma aproximação das suas práticas diárias com o conhecimento do mundo acadêmico.

Contudo, o próprio Guia diz que essas tendências não são tão estanques, já que é muito difícil caracterizar uma obra como “transmissiva” ou “construtiva”. Em virtude disso, é bastante comum que

as atividades relacionadas aos eixos de ensino diretamente identificados como *usos da língua* abordem a *leitura*, a *produção textual* e a *linguagem oral* como “conteúdos procedimentais”, propondo ao aluno um percurso mais indutivo, como o do desenvolvimento/ construção de competências e habilidades, por exemplo. Em contrapartida, é frequente que os conhecimentos linguísticos e literários, tradicionalmente entendidos como “conteúdos conceituais”, sejam abordados em exposições dedutivas, seguidas de atividades e exercícios de “assimilação” e “fixação” (GUIA, 2012, p. 15).

Quanto à qualidade dessas atividades, o Guia apresenta uma divisão que segue essas subáreas do ensino de Língua Portuguesa. A princípio, o Guia salienta a predominância da cultura da escrita nas coletâneas de textos configurados em todas as coleções, isto é, “nas esferas de atividades em jogo, dos gêneros presentes e dos escritores selecionados, literatos ou não” (2012, p. 16). Mesmo nesse cenário da escrita, os gêneros relacionados ao mundo do trabalho, à divulgação científica não especializada e ao jornalismo aparecem em menor número. Comparativamente, segundo o Guia, é pouco expressiva

a presença da produção midiática voltada para a juventude – quadrinhos e revistas voltados para essa faixa etária, por exemplo – e, menos ainda, a de gêneros próprios das culturas juvenis, como fanzines e as letras de músicas (a grande maioria das canções presentes não faz parte desse universo cultural). Também é pequeno o espaço reservado para os textos multimodais, ainda que a imagem e a leitura de imagens, principalmente de pinturas célebres, fotos e charges, seja a marca de mais de uma coleção (GUIA, 2012, p. 17)

Veremos quantitativamente a incidência desses gêneros mais adiante, mas podemos adiantar que a questão de fundo é outra.

Em um percurso linear antes de efetuar as resenhas, o Guia comenta a respeito da leitura, da produção escrita, da linguagem oral e dos conhecimentos linguísticos indicando seus pontos relevantes ao ensino de LP no ensino médio. A análise em relação a este último tópico é muito importante para o que pretendemos discutir ao longo desse estudo, valendo, portanto, a citação:

[A] gramática, quase sempre nos níveis da morfologia, da morfossintaxe e da sintaxe, é o centro das atenções. Em geral, os tópicos escolhidos são abordados a partir de textos de diversos gêneros, mas o foco do interesse está na palavra ou na frase isolada, e não no papel dos fatos gramaticais para a construção do texto ou para a eficácia do discurso. A abordagem é metalinguística, e a exposição da matéria segue a lógica consagrada pela tradição da área, indo da formação de palavra a sua inserção em orações e períodos, passando antes por sua classificação morfossintática (GUIA, 2012, p. 22).

Fica evidente, segundo o Guia, de que há uma continuidade da lógica consagrada pela tradição do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio e, conseqüentemente, da ênfase no texto verbal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa para o ensino médio, assim como a análise do Guia sobre as coleções dos LDs nos mostra, têm também como norte para o ensino dessa disciplina a linguagem verbal. Preocupados com a função social da linguagem, os PCNs a reforçam como um ponto de convergência entre o aluno, rico da efervescência diária, pela qual é influenciado, mas que o próprio aluno também a constrói, e o mundo acadêmico, isto é, o conhecimento institucionalizado. Em virtude disso, os PCNs entendem que a linguagem deva ser trabalhada como sua própria natureza exige: interdisciplinarmente; mesmo porque ela é considerada como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade”; não por acaso, compreendem que a “principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (PCN, 2000, p.5). Em outras palavras, os PCNs depreendem que a linguagem está intimamente ligada ao produto e à produção cultural, devido à força das práticas sociais, por isso mesmo, ela “é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” (PCN, 2000, p. 5).

Nesse sentido, os PCNs salientam que o conhecimento sobre a linguagem, sociabilizada na escola, deve assentar-se em um eixo flexível, característica primeira da própria linguagem, tentando evitar formas fechadas e acabadas em um mundo

inacabado e em plena consecução. Assim, a edificação diária que envolve o processo ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no nível médio, “deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal”, a qual é caracterizada “como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos” (PCN, 2000, p. 8). Daí os PCNs conceberem que “na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural” (2000, p. 18). Nesse panorama, o ensino de Língua Portuguesa se pauta fortemente na linguagem verbal. Resta-nos saber, mediante esse cenário, qual é efetivamente a funcionalidade da imagem e do texto misto presentes no LD, inclusive, nas atividades e exercícios propostos, na construção de sentido no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a tradição verbal ainda é muito forte, mas que sozinha é insuficiente para estabelecer uma relação entre o mundo imagético, midiático e efêmero do aluno, com o mundo escolar. Para refletir sobre essa questão, passamos à análise do *corpus*.

## **2 - A incidência dos textos imagético e misto no LD**

Como o próprio Guia de Língua Portuguesa para o Ensino Médio de 2012 nos orienta, os LDs a serem analisados neste estudo são divididos em três áreas tradicionais: Gramática, Literatura e Redação, muito embora sugira que há neles algumas diferenças na apresentação e na constituição dessa divisão, as quais indicaremos ao longo de nossa exposição. Sendo assim, tomaremos, aqui, o livro didático *Português: linguagens*, nas edições de 1990 e de 2010, *Novas Palavras* de 2010 e *Viva Português: ensino médio* de 2010. Vale lembrar que as duas edições do primeiro título servirão de base para uma comparação entre a incidência de imagens no decorrer de 20 anos nesse LD. De todos os títulos escolhidos acima, investigaremos o terceiro volume de suas coleções, observando a inserção da imagem e do texto misto, neste gênero editorial – Livro Didático.

### ***Português: linguagens* (edições de 1990 e de 2010)**

Na apresentação da primeira edição do livro *Português: linguagens* de 1990, os autores, W. R. Cereja e T. A. Cochar Magalhães, explicam que a obra é resultado da

experiência deles em sala de aula do ensino médio na rede pública e na iniciativa privada de ensino. Cientes de estarem ofertando ao aluno e ao professor “um material didático completo, [...] sistematizado, equilibrado e com profundidade”, os autores compõem o manual nas três grandes balizas da área: a Literatura Brasileira, a Gramática da Língua Portuguesa e a teoria e a prática de Redação<sup>8</sup> (CEREJA & MAGALHÃES 1990, p. I). Preocupados em esclarecer o modo pelo qual vão trabalhar a Literatura, Cereja e Magalhães enfatizam a necessidade de “estabelecer o contato direto do aluno com o texto literário para, em seguida, ampliar as relações do texto com o contexto cultural e com o contexto histórico em que ele foi produzido” (1990, p. I). Isto é, a Literatura é pensada como produto e produção de um ser socializado em uma relação espaço-tempo particularizada, ainda que sejam privilegiados os textos canônicos. Quanto ao estudo da Língua Portuguesa, pautado no modelo gramatical morfossintático, o manual engendra “um constante diálogo entre a morfologia e a sintaxe”, alternando, dinamicamente, teoria e exercícios (1990, p. I). Em relação ao curso de Redação, a proposta do manual é a de desenvolver as técnicas de escrita de modo gradativo, estimulando o aluno pelo contato com as diferentes mensagens que o cercam. Nessa seção, há possibilidades de uma aproximação com o texto imagético, ainda que muito sutil, quando apresenta elucubrações sobre a contribuição dessa materialidade para o ensino:

O curso de redação, além de desenvolver as técnicas de escrita de modo gradativo, procura estimular o aluno pelo contato com as diferentes mensagens que ele recebe do mundo que o circunda: letras de músicas, fotografias, *out-doors*, textos de jornal e literários, anúncios publicitários, etc. A produção de texto é assim o resultado final de um processo que envolve desde as técnicas específicas de redação até a emoção, a observação, a leitura, a comparação, a discussão ou o debate (CEREJA & MAGALHÃES, 1990, p. I).

Este trecho da apresentação parece suscitar às diferentes mensagens um caráter emotivo, sensitivo, intuitivo, ou seja, uma relação entre imaginação e escrita que poderia estar vinculada de alguma forma à presença das imagens.

De um modo geral, os autores têm uma preocupação explícita tanto com o texto verbal quanto com a contextualização histórica do conteúdo, do professor e do aluno – sujeitos fundamentais deste projeto pedagógico –, já que, segundo Cereja e Magalhães,

---

<sup>8</sup> Os autores, nesta edição, utilizam essa nomenclatura para se referir ao que hoje é conhecida como Produção Textual. Em edições, mais recentes, esse nome já foi substituído por Produção de Texto.

“a formação de um ser humano crítico e atuante [...] se constrói, sobretudo, por meio da linguagem” (1990, p. II). A esse respeito, a preocupação desses autores condiz com as diretrizes dos PCNs e do Guia do LDP para EM, mesmo lhes sendo anterior.

A partir do que comentamos sobre a apresentação da primeira edição do LD *Português: linguagens*, faremos uma descrição da quantidade de imagens e de textos mistos, tentando entender como eles aparecem nesse LD. Nessa edição (1990), o livro traz 74 imagens ao todo, sendo que 21 delas estão inseridas, especificamente, nas atividades de produção textual, e as 53 restantes estão distribuídas ao longo da seção de literatura, funcionando, predominantemente, como ilustração para o texto verbal, uma vez que seu papel no LD não é mencionado e nem tampouco a sua materialidade é explorada para a produção de sentido. As imagens que aparecem na seção de literatura servem para demonstrar capas de livros literários, revistas, cartazes, panfletos, pinturas, esculturas, fotografias de determinados espaços históricos ou pessoas, como: escritores, pintores, artistas em geral, ou mesmo pessoas comuns.

Aquelas, que estão presentes na seção destinada à produção textual, são compostas, em sua maioria, por fotografias de pessoas, lugares, cartazes, desenhos, e, em sua minoria, por tirinhas e cartuns. Essas tirinhas e cartuns representam uma parcela muito pequena (quatro no total) em relação aos outros gêneros notadamente imagéticos (acima arrolados). Mediante a esses dados, podemos começar a entender que, nessa edição do *Português: linguagens*, o texto misto participa timidamente no tocante à quantidade de imagens e textos mistos utilizados e, sobretudo, na interiorização composicional dessas imagens e textos mistos para engendrar reflexões acerca da Língua Portuguesa e sua materialidade. Isto é, a relação entre o texto verbal e o texto imagético ainda não é trabalhada a ponto de promover conhecimento sobre a disciplina, portanto, não sugere um entendimento mais amplo dessas linguagens. Tal fato pode ter corroborado o surgimento da lacuna entre LD e aluno, visto que este já adentrara em um mundo em que o texto misto estava adquirindo rapidamente mais espaço na interação social em virtude dos avanços tecnológicos.

Outro aspecto importante observado nesta edição é o de que os exercícios retirados dos vestibulares ainda não possuem em sua constituição imagens e/ou textos mistos, a não ser, como já mencionado, os que se reservam à produção textual. Desta constatação, podemos levantar duas hipóteses para a mesma questão: ou o livro não tinha interesse em trabalhar com a imagem e o texto misto em função, entre outras

tantas razões, da inexistência delas nas provas, nos exames vestibulares, ou os próprios exames vestibulares não traziam esse tipo de texto na formulação de suas questões, entre outras tantas razões, pela não preocupação com o impacto dessa linguagem para a compreensão dos textos.

Acompanhando os avanços técnico-científicos ao longo desses vinte anos, o livro *Português: linguagens*, na edição de 2010, enfatiza a relevância da funcionalidade das mais distintas linguagens na promoção da transformação do ser humano e suas formas de organização social. Em um mundo em que a reestruturação dos paradigmas na interação interpessoal tornou-se perene, a linguagem “perpassa cada uma de nossas atividades, individuais e coletivas” (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. I), por conseguinte, suas facetas – “verbais, não verbais ou transverbais” – se cruzam, se completam e se modificam incessantemente para dar conta das mil possibilidades de (re)inventar a si mesma e, por isso mesmo, explicitando um caleidoscópio verbo-visual propiciado pela Internet. Nessa edição, a perspectiva da linguagem deixa de vir de uma experiência docente para se (re)construir nas alterações sociais diárias em que o aluno vive. Assim, o desafio se edifica: o professor de Língua Portuguesa precisa “estabelecer relações e contrastes com o mundo contemporâneo por meio das diferentes linguagens em circulação – o cinema, a pintura, a música, o teatro, a tevê, o quadrinho, o *cartum*, a informática, etc.” para criar o elo entre aluno e o mundo escolar (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. I). Por conta disso, por meio de atividades sistematizadas e de roteiros de leitura, o manual pretende também dar ao aluno “suporte para a leitura e interpretação de textos não verbais, como o cinema e a pintura”, preparando-o para “os desafios do Enem e dos vestibulares” (2012, p. I).

Muito embora aquela divisão (Gramática, Literatura e Redação – na primeira edição) seja ainda constituinte composicional dessa nova edição, ela foi reconfigurada em vista dessa transformação da organização social, engendrando uma maior compreensão do funcionamento da Língua Portuguesa, “em suas múltiplas variedades, regionais e sociais, e nas diferentes situações sociais de interação verbal”; estabelecendo mais diálogos com outras literaturas e, por fim, estimulando o aluno a produzir textos em seus mais diferentes gêneros. Por isso, os conceitos de linguagens imagéticas, transverbais (de acordo com a apresentação desse LD) são considerados importantes, como fica evidente nesse trecho:

No mundo em que vivemos, a linguagem perpassa cada uma de nossas atividades, individuais e coletivas. Verbais, não verbais ou transverbais, as linguagens se cruzam, se completam e se modificam incessantemente, acompanhando o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização social (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. I).

Assim, segundo os autores, as transformações do mundo são responsáveis pelo interesse e pela necessidade de se estudar cada vez mais as linguagens, justamente, porque “é pela linguagem que é expressa toda forma de opinião, de informação e de ideologia” (2010, p. I). Ou seja, o aluno para viver na contemporaneidade precisa saber interpretar esses novos dados, essas novas materialidades. Por isso, ele deve ser desafiado a estabelecer e interpretar as contradições do mundo contemporâneo expressas pelas diferentes linguagens.

Ao compararmos as apresentações das duas edições, percebemos, sem dúvida nenhuma, que há uma diferença proeminente entre elas exatamente no que diz respeito aos textos imagético e misto. Deixando de lado a sutil relação entre produção de texto e texto imagético da primeira edição, os autores, nessa última edição, criaram um capítulo específico sobre esses tipos de textos, provavelmente, por algumas exigências do PNLEM, tamanho é o interesse por essas novas materialidades. Não sem razão, houve um enorme aumento da exposição, de diversas formas, desses textos – exatamente 498 imagens, divididas assimetricamente nas três grandes áreas da disciplina. Isto é, nas partes teóricas dessas grandes áreas, há na seção de uso e reflexão da língua (gramática) um grupo de 86 textos mistos formado por cartuns, charges, tirinhas e anúncios publicitários; na seção de literatura, há outro grupo de 167 imagens composto por pinturas, fotografias de lugares históricos, de atores, escritores, pintores, capas de livros, charges de escritores, esculturas, entre outras; já na parte de interpretação de texto, há um terceiro grupo de 7 imagens e textos mistos configurado por pinturas, tirinhas, charges, anúncios publicitários, entre outros; na seção de produção de texto, o grupo contém 32 imagens entre fotografias do cotidiano, desenhos, cenas de filmes, etc; na seção intervalo (espaço de pesquisa e produção), há 32 imagens e, finalizando, há ainda 85 imagens que estão arroladas em atividades que não são específicas de uma área, ou ainda, que envolvem mais de uma área. O restante das imagens está distribuído em capa, contracapa, índice, tópicos, ilustrações em geral, totalizando 89 imagens. Esse levantamento é interessante para entendermos que as imagens e os textos mistos estão

disseminados por todo o livro *Português: linguagens* (2010), bem diferente da sua primeira edição, vejamos conforme a tabela 1:

<b>Edições do Livro Didático <i>Português: linguagens</i></b>		
<b>Seções e subseções</b>	<b>1990</b>	<b>2010</b>
<b>Língua: uso e reflexão (Gramática - teoria)</b>	<b>0</b>	<b>26</b>
<b>Exercícios contendo imagens e textos mistos* (seção gramática)</b>	<b>0</b>	<b>60</b>
<b>Redação (Produção de texto - teoria)</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>ECITM (seção produção de texto)</b>	<b>21</b>	<b>26</b>
<b>Literatura (teoria)</b>	<b>52</b>	<b>104</b>
<b>ECITM (seção literatura)</b>	<b>0</b>	<b>63</b>
<b>Interpretação de texto (teoria)</b>	<b>0</b>	<b>3</b>
<b>ECITM (seção interpretação de texto)</b>	<b>0</b>	<b>04</b>
<b>Intervalo (Projeto - teoria)</b>	<b>0</b>	<b>32</b>
<b>ECITM (seção intervalo)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Outros (imagens, ícones, caixas de textos coloridas e ilustrações) e exercícios (não específicos de uma área)</b>	<b>0</b>	<b>174</b>
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>498</b>

Tabela 1 – Quadro comparativo: Edições de 1990 e 2010 do livro *Português: linguagens*.

\* Exercícios contendo imagem e/ou texto misto (ECITM)

Comparando as duas edições, é evidente o grande aumento das imagens e dos textos mistos no LD após duas décadas. A incidência deles na última edição do livro foi quase sete vezes maior em relação à primeira. Seções que não continham nenhuma imagem incorporaram essa linguagem com uma representatividade significativa. Exemplo disso é a seção língua: uso e reflexão (gramática), antes, predominantemente, verbal, agora, apresentada como segundo setor mais imagético do livro, contando com os seus exercícios. Mapeando a disposição dessas imagens e textos mistos, na parte teórica do estudo de língua, há o uso de seis *cartuns*, dez anúncios publicitários e dez tirinhas; nos exercícios, há 14 montagens entre fragmento de textos associados às

imagens, cinco *cartuns*, um quadrinho, 22 tirinhas, 17 anúncios publicitários e uma charge. O que mais chama a atenção nesse levantamento é o fato de que do total de 86 textos (imagéticos e mistos) apenas 19 são trabalhados como tais, relacionando as cores, as gestualidades, as expressões faciais, com o intuito de produzir humor, ambiguidade e criticidade, em conjunto com a linguagem verbal. Assim, é perceptível, nesta seção, a supressão de textos verbais, especificamente, de frases, para dar lugar a *cartuns*, tirinhas e charges.

Contudo, esse crescimento na incidência de uma edição para outra das imagens e dos textos mistos, substituindo, inclusive, o texto verbal, não significa que ocorra sempre um trabalho efetivo com o sincretismo das linguagens (verbal e imagética). Por isso, ainda observamos textos mistos que funcionam, daquilo que é exigido de sua materialidade, meramente como ilustração do LD. Isto pode estar relacionado ao fato de que, na sua essência, a seção se volte completamente para os aspectos gramaticais da língua, muito embora a edição já avance no que diz respeito ao trabalho com o texto misto. Como forma de exemplificação, citamos alguns exercícios das duas edições do *Português: linguagens*:

1. Leia esta tira:

(Fernando Gonsales. *Níquel Náusea* – *Nem tudo que balança cai*, cit., p. 23)

Reescreva a frase do 3º quadrinho, empregando o pronome oblíquo átono *me* em todas as posições possíveis na locução verbal *estava ajudando*, de acordo com a variedade padrão.  
Ela só me estava ajudando... / Ela só estava-me ajudando... / Ela só estava ajudando-me...

Figura 1 – Exercício. *Português: linguagens*, 2010, p.392.

Como podemos notar, nessa tirinha, a análise, a reflexão do exercício é predominantemente sobre o verbal, já que a proposição do exercício pede ao aluno que ele trabalhe o pronome oblíquo átono “*me*” e tenha conhecimento sobre a locução verbal e a variedade padrão da língua. Se a atividade contempla apenas tal competência (aspectos gramaticais), por que o texto misto? Decorar o LD? Torná-lo mais atrativo ao olhar? Possivelmente, pois na primeira edição esse tipo de exercício tinha outra configuração e, sobretudo, outra estruturação, vejamos:

Justifique a colocação dos pronomes pessoais oblíquos átonos em:

- a) “Vi uma estrela tão alta,  
Vi uma estrela tão fria!  
Estrela porque me deixas  
Sem a tua companhia?”(Manuel Bandeira)
- b) “Ou muito me engano (e nesse caso corrija-me o Gabinete de Meteorologia) ou foi o mesmo o Vento Noroeste que se pôs desde desoras de anteontem a soprar sobre s cidade, secando o coração das gentes”. (Vinícius de Moraes)
- c) “Viu-se no espelho, desgrenhada e descalça. Desviou depressa o olhar da própria imagem. Apagou a luz. E, sentando-se na cadeira onde o homem estivera sentado, ficou olhando a janela”. (Lygia Fagundes Telles) (CEREJA & MAGALHÃES, 1990, p. 317).

Na essência, a reflexão sobre os dois exercícios não difere muito: substituiu-se o texto canônico pela tirinha, contextualizou-se o conteúdo verbal, por meio do texto misto, mas a construção de sentido percorreu o mesmo caminho, deixando de ampliar as possibilidades de entendimento a partir de todos os elementos da tirinha, isto é, o imagético. Mesmo com a indiscriminada utilização de imagens nessa última edição, o que nos fica evidente é que o estudo de viés gramatical da língua se constitui, ainda como linha de força, mediante a sua menção, com ou sem imagens.

Já em outra seção do livro, o trato com o texto misto é diferente do primeiro exercício, vejamos:

(UFRN-RN) Os cartuns denunciam, com humor, problemas sociais e políticos, constituindo, assim, um poderoso instrumento de reflexão e formação de consciência crítica.

Explícite qual o problema social denunciado no cartum abaixo, justificando sua resposta com base em elementos apresentados, principalmente, no último quadrinho.

(BARBOSA, Gilmar. *Cartuns & Humor – Ossos do ofício*. São Paulo: Escala, 2002. p. 66 [leiaute adaptado].)

Figura 2 – Exercício. *Português: linguagens*, 2010, p. 404.

Esse exercício atesta não apenas uma mudança de paradigma na construção dos LDs, quanto a incorporação da linguagem imagética, uma vez que a edição de 2010 traz um capítulo específico sobre o texto misto e sua interpretação, mas também indicia,

paradoxalmente, uma ainda forte tendência pelo verbal, por parte deste livro. Mudança de paradigma porque a construção de sentido se dá, exatamente, por considerar todos os elementos da tirinha, evidenciando, assim, a comunhão das duas linguagens – o verbal e o imagético. Entretanto, os encaminhamentos da proposição do exercício centralizam-se em uma análise conteudista de identificação dos elementos apresentados no *cartum*, sem sugerir uma maior abrangência e reflexão dos possíveis alcances que o próprio conteúdo suscita. No terceiro capítulo, ao demonstrarmos nas análises de quatro exercícios os possíveis alcances interpretativos do conteúdo, voltaremos a essa questão.

Quanto à referida mudança de paradigma, podemos associá-la àquilo que o Guia do LDP do EM 2012 chama de momento de transição e pelo que nós chamamos de fase de ampliação dos domínios, por conta da incorporação de atividades que possibilitem a interpretação da imagem e do texto misto, pela qual as coleções dos LDs estão passando.

Na seção de produção de texto, anteriormente, redação, observamos que o número de imagens de uma edição para a outra quase dobrou. Contudo, o trabalho com os textos imagético e misto é praticamente o mesmo que se realizava antes, pois, dos 32 textos, apenas um é analisado como texto misto de fato, ou seja, explorando os aspectos semânticos oriundos da relação das duas linguagens e não do privilégio ou da exclusividade de uma. Lembrando, ainda, que esse aumento ocorreu na seção teórica e não em um exercício.

Já na seção de literatura, setor mais imagético do livro nas duas edições do LD, o número de imagens triplicou de uma edição para a outra. Inclusive nos exercícios contendo imagens passaram a fazer parte também desta seção. Constatamos, em virtude disso, a diminuição da presença e do tamanho do texto verbal. Parece ter havido, na verdade, uma substituição de conteúdos, assim, poesias que eram publicadas na íntegra foram fragmentadas, textos teóricos e literários foram sensivelmente reduzidos, além da inserção de tópicos, de caixas de textos coloridas chamando a atenção para algumas informações sintetizadas. Interessante perceber também que as imagens dessa seção são predominantemente ilustrações. Esse fenômeno de aeração<sup>9</sup> textual ou troca de fragmentos de texto por imagem e/ou texto misto, ou ainda, por caixas coloridas

---

<sup>9</sup> Denominamos aeração textual o fenômeno de diminuição da quantidade e da extensão dos textos verbais utilizados pelo gênero editorial – LD.

contendo tópicos, pode ser considerado um sintoma da transformação das práticas de escrita e de leitura, em consonância com a tendência atual da produção de textos midiáticos que nos conduzem a leituras mais rápidas e superficiais de textos sintetizados.

Os exercícios, dessa última edição, contêm ora textos mistos, em que a imagem completa a ideia explicitada pelo verbal, ora textos imagéticos (pinturas), reclamando conhecimento estético para que sejam interpretados. Entretanto, o que ressaltamos desses números é a baixa quantidade de textos mistos, cuja orientação para interpretação conduza à riqueza de sua materialidade, uma vez que constatamos isso em apenas nove textos, conforme demonstraremos no terceiro capítulo.

Na resenha sobre o livro *Português: linguagens*, da edição de 2010, o Guia do LDP de 2012 para o EM destaca a qualidade de “articulação entre os eixos de ensino, promovida por atividades que, ancoradas em textos diversificados, envolvem o aluno em práticas sociais de linguagem” (GUIA, 2012, p. 52). Lembrando que essa diversidade recai sobre uma estruturação de ensino que deve trabalhar os gêneros textuais, “em uma proposta que apresenta textos de esferas como a jornalística, a acadêmica, a literária e a publicitária, entre outras”, isto é, uma diversidade notadamente verbal, já que não há uma referência explícita aos textos imagéticos (GUIA, 2012, p. 52). Ou, segundo o Guia, ainda que as atividades acerca dos conhecimentos linguísticos, de certa forma, promovam a reflexão sobre “a natureza e o funcionamento interativo da língua, pelo que vários conceitos são explorados em propostas de leitura e análise de textos”, às vezes, há no ensino gramatical uma ênfase em “nomenclaturas e a uma abordagem classificatória, apoiada na análise de frases isoladas” (GUIA, 2012, p. 52), gerando, assim, certa tensão com outras estratégias mais significativas, por exemplo, as que envolvem o texto imagético, uma vez que, como vimos, nessa seção há um aumento da incidência desse tipo de texto.

Por meio de uma espécie de um quadro comparativo, o Guia contrapõe os pontos fortes e fracos do livro *Português: linguagens*, e é exatamente nessa ênfase, por meio de análise de frases isoladas com vistas ao ensino gramatical, que reside o ponto fraco do referido LD, ficando, desse modo, configurado como seu ponto forte a “exploração pertinente de textos de diferentes linguagens” (2012, p. 53). Na seção leitura, onde se dá, em parte, a exploração desses textos, a coleção, segundo o Guia, traz atividades que trabalham a “dimensão da materialidade do texto na construção dos sentidos: o texto

publicitário, por exemplo, é explorado em seus recursos gráficos e em seus efeitos de sentido”, entretanto, o mesmo não acontece em relação a outros textos, pois “há casos em que a materialidade do texto, as convenções e os modos de ler próprios de determinado gênero são ignorados” (GUIA, 2012, p. 54).

Parece-nos que é aí que se configura o impasse que não só serve para qualificar o próprio livro, como também envolve o ensino de Língua Portuguesa no EM: é provável que os textos imagético e misto não sejam considerados elementos edificantes que concorram para a construção de um ensino de Língua Portuguesa pautado em diversas linguagens. Em outras palavras, é possível que esses tipos de textos (imagético e misto), tanto na seção teórica, quanto nos exercícios em que eles estão presentes, desempenhem papéis de segunda ordem, mais periféricos, visto que o cerne desse ensino está ancorado na prática tradicional de nomenclaturas e abordagens classificatórias das suas especificidades verbais. Tal fato pode ser sustentado, uma vez que no Guia não há um tópico que analise especificamente os textos imagético e misto, ainda que o referido LD na sua apresentação faça referências a eles.

A comparação entre as edições do LD *Português: linguagens* de 1990 e de 2010 é bastante pertinente a este estudo, justamente, por nos apresentar dados quantitativos sobre o aumento do número de imagens e de textos mistos, no decorrer de vinte anos de publicação deste LD e, também, por nos apontar indícios da permanência (e conservação) de uma abordagem de trabalho ainda centrada na linguagem e nos aspectos gramaticais verbal, apesar de todas as modificações de ordem gráfica ou mesmo educacional ocorridas neste LD nas últimas décadas, vide o capítulo desenvolvido para tratar exclusivamente do texto misto.

Com o intuito de continuarmos as análises, avaliaremos mais dois livros: *Novas palavras* (2010) e *Viva português* (2010). Nesta etapa, decidimos estudar as edições mais recentes dos referidos livros para obtermos mais informações não apenas sobre a incidência e a ocorrência das imagens e dos textos mistos, mas também para focalizarmos como eles têm sido empregados em cada seção e exercício desses LDs.

#### ***Novas Palavras* (2010)**

O livro *Novas Palavras* (2010), assim como o LD anterior, divide-se em seções de literatura, gramática e redação/leitura. Na sua apresentação geral, os autores tentam deixar claro que este LD deve ser utilizado como um auxílio nas aulas de Língua

Portuguesa e não empregado como instrumento peremptório, até mesmo porque a autonomia do professor deve ser respeitada, como fica evidente no trecho:

A utilização eficiente deste livro pressupõe a compreensão de que ele é um instrumento auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa. Os autores procuraram preservar a autonomia do professor, possibilitando um uso flexível do livro tanto no planejamento geral do curso quanto na preparação e no desenvolvimento das aulas (AMARAL, 2010, p.2).

O referido uso não linear da obra permite ao professor desempenhar o papel de mediador do conhecimento, mesmo porque a proposta do manual é a intersecção de conteúdos que caracteriza cada setor do livro. Desse modo, “os textos explorados do ponto de vista da análise linguística podem e devem ser percebidos em seus traços estilísticos e contextuais, os textos analisados do ponto de vista literário podem e devem ser abordados na perspectiva de sua organização linguística” (AMARAL, 2010, p.2). Ou seja, os autores propõem uma relação entre as competências que envolvem os textos. Veremos como esse LD faz uso dos textos imagético e misto, se para esses tipos de textos ele segue tal tendência.

O que nos fica evidente, na sua apresentação, no que diz respeito ao trabalho com a imagem e texto misto é que o LD não especifica como pretende trabalhar com essas linguagens. Todavia, diz apostar no diálogo tanto entre as linguagens, quanto entre as divisões das áreas e as abordagens:

[...] estamos apostando no diálogo: seja entre os setores, seja entre as linguagens, seja entre as abordagens, que mesclam contribuições tradicionais com outras, mais recentes simultaneamente reforçando e depurando os saberes, num esforço de conjunção cujo resultado almejado é o encontro entre o estudante e o texto, via mediação do professor, a figura portadora da garimpagem dos sentidos de fato formadores (AMARAL, 2010, p.2)

Há no livro também um apêndice chamado “conversa com o professor”, que explicita a estrutura geral da coleção, os conteúdos, os objetivos dos autores em cada seção do livro, os procedimentos, as metodologias, os pressupostos teóricos e as referências bibliográficas para cada seção e área de concentração. Nesta conversa com o professor, na área de literatura, os autores explicam que lançaram mão de imagens nos dois primeiros volumes da coleção a fim de incentivar “a comparação entre as linguagens artísticas do mesmo estilo, ou de estilos contrastantes” (AMARAL, 2010, p.5). Assim, as imagens utilizadas nesses volumes são pinturas e contribuem para uma discussão dos aspectos estéticos de cada período literário. Na área de gramática, o

trabalho com a imagem e o texto misto também foi explicitado em um dos objetivos da seção, qual seja:

Desenvolver a habilidade de leitura funcional do aluno, buscando torná-lo mais capaz de associar o conteúdo linguístico de um texto com o conhecimento de mundo (conhecimento pragmático), de maneira a “interpretar” eficientemente textos de caráter prático (informativos, publicitários, instrucionais etc.) que circulam no meio social do qual ele, aluno, participa (AMARAL, 2010, p.8).

A concretização desse objetivo, de acordo com os exercícios da seção “Da teoria à prática”, é buscada com o emprego de textos curtos como tira jornalística, texto publicitário, notícia de jornal, mediante a análise de suas “características textuais e, quando oportuno, discursiva” (AMARAL, 2010, p. 9). Por meio dessa estratégia, os autores procuram estabelecer para o aluno como os elementos gramaticais, estudados nos capítulos, atingem a eficácia comunicativa almejada pelo falante da língua, no momento da interação social. Nesse sentido, os exercícios que compõem essa seção – Da teoria à prática – têm por objetivo articular a competência linguística do aluno nas habilidades de leitura e escrita. Sendo assim, o que se quer é um aluno que possa desenvolver sua “competência para produzir textos funcionais mais adequados às suas finalidades comunicativas” (AMARAL, 2010, p. 9). Entendemos que o trabalho de compreensão dos textos imagético e misto em suas características e especificidades poderiam resultar justamente no que almejam os autores desse LD.

O LD *Novas palavras* (2010) possui 278 imagens na sua totalidade, distribuídas nas suas três grandes áreas. Na seção de literatura, há 150 imagens, sendo que 31 delas são, na verdade, textos mistos, 10 deles estão espalhados ao longo da parte teórica da seção e outros 21 nos exercícios. Na seção de literatura não apenas desse livro *Novas Palavras* (2010), mas também no livro *Português: linguagens* (1990) e (2010), observamos uma peculiaridade na abordagem desses textos mistos: eles não são gêneros constitutivamente mistos – tais como *cartuns*, *tirinhas*, *charges* etc. –, eles são formulados para atuarem como textos mistos, ou seja, sua composição articula a imagem e o verbo, pela junção de um fragmento de um poema/texto narrativo e de uma pintura. O importante a frisar é que, embora eles sejam concebidos para atuarem como textos mistos, eles não são explorados como tais. Em outras palavras, tal como eles são apresentados fica a cargo do professor ou do aluno analisar a articulação semântica entre essas linguagens, uma vez que o livro não faz nenhuma referência ao modo como

elas poderiam e deveriam ser trabalhadas. As outras 119 imagens, deste setor, são: fotografias de determinados espaços históricos ou de escritores, pintores, artistas em geral, ou mesmo pessoas comuns, capas de DVD, CD, catálogos, livros, desenhos, pinturas, *folders*, cenas de filme e de peças de teatro. Elas estão dispostas como ilustração do texto verbal, e assim como no outro grupo, não há nenhuma sugestão de trabalho ou correlação com o texto verbal, nem mesmo nos setores destinados ao professor (nota, apresentação ou conversa com o professor<sup>10</sup>).

Já na seção de gramática, há 68 imagens, 26 são textos mistos, dos quais 14 deles são exercícios. No entanto, apenas um desses textos mistos pode ser considerado como misto ou foi trabalhado pelo livro como tal. Os gêneros encontrados, neste setor, são: tirinhas, anúncios publicitários, notícias, placas de trânsito, fotografias, ilustrações e pinturas. E por fim, a seção de redação e leitura traz menos imagens, 60 ao todo, das quais 46 são textos mistos e 25 deles são exercícios. Contudo, é nessa seção que há o maior número de texto misto trabalhado como tal: 12 dos 25 exercícios.

Se compararmos o número de imagens desse LD com as edições do livro *Português: linguagens*, constatamos duas situações: a) em relação à edição de 1990, houve um aumento significativo, uma vez que esse livro, *Novas Palavras*, expõe quase quatro vezes mais o número de imagens em relação à primeira edição do *Português: Linguagens*, fato que comprova a maior incidência desse tipo de texto nos atuais LDs; b) em contrapartida, o livro *Novas Palavras* tem um número bastante reduzido de imagens em comparação com a edição de 2010 do *Português: linguagens*. Essa diferença, no entanto, não afeta o fato de podermos classificar como fazendo parte dessa mesma tendência de aumento do número de imagens, exploradas, em sua maioria, em sua função decorativa, ilustrativa e poucas vezes como duas linguagens que concorrem para a sua interpretação.

Na resenha sobre esse LD, o Guia de 2012 comenta que a coleção do livro *Novas palavras* se orienta por uma interatividade da linguagem no ensino da língua materna. Dentre as suas seções, a análise do Guia aponta que na área da leitura, a coletânea de textos “contempla um conjunto variado de gêneros” (2010, p. 37). Na verdade, ela procura explorar ainda “textos de múltiplas linguagens, que trazem

---

<sup>10</sup> Apêndice encontrado no final deste LD que propõe uma conversa com o professor, explicitando algumas atividades, metodologias, procedimentos e referências bibliográficas a respeito de áreas específicas de concentração.

imagens, pinturas, ou figuras” (GUIA, 2010, p. 37), dando mais atenção ao texto verbal na modalidade escrita. É justamente nesse tópico que residem seus pontos fortes e fracos. Em relação a este, segundo o Guia, há uma “ausência de tratamento sistemático da modalidade oral da língua”; no que diz respeito àquele, o livro se preocupa com as orientações para revisão e a reformulação da produção escrita (2010, p. 38). Tal análise justifica também o trato com o texto misto, visto que a modalidade escrita é o foco do manual, ou seja, o texto verbal. Vale lembrar que o número de capítulos destinados à redação e à leitura é sempre menor em relação às outras seções. Entre pontos fortes e fracos, o que nos interessa é o fato do Guia não comentar nada, de modo específico, sobre o emprego dos textos imagético e misto.

### ***Viva Português* (2010)**

Em uma apresentação ao aluno, as autoras do manual *Viva Português* (2010), E. Campos, P. M. Cardoso e S. L. de Andrade, esclarecem que a obra é o resultado de suas experiências em sala de aula e de suas “pesquisas sobre metodologias de ensino de leitura, análise da linguagem e produção de textos” (CAMPOS et al., 2010, p. 3). Cientes de apresentarem uma obra que atende às exigências do ensino de Língua Portuguesa para o EM, as autoras afirmam que, por meio do estudo de textos de “diversos gêneros e alguns dos mecanismos linguísticos e textuais que os organizam”, a preocupação da coleção é “integrar leitura, análise linguística e escrita” (2010, p. 3). As autoras esperam que a coleção se torne um “instrumento significativo para aperfeiçoar o uso de uma língua que [o aluno] já conhece tão bem” (2010, p. 3). Desse modo, elas parecem considerar a competência linguística do interlocutor a que a obra se destina. Dirigindo-se ao professor, Campos, Cardoso e Andrade entendem que a coleção pode contribuir para a preparação das aulas, que segundo elas, precisam ser cada vez mais “dinâmicas e envolventes para atrair a escuta de um grupo de jovens que divide sua atenção entre a escola, o trabalho e as diversas mídias sedutoras presentes de modo tão efetivo em nossa vida” (2010, p. 3). Contudo, não há na apresentação, nem para o aluno e muito menos para o professor, nada a respeito dos textos imagético e misto, os quais permeiam “as diversas mídias” a que elas se referem na apresentação. Vejamos, portanto, a incidência desses tipos de textos nessa obra.

Nesse LD não há uma grande incidência de imagens, muito menos de texto misto, tendo como parâmetro o livro *Português: linguagens*. Ao todo há 250 imagens

espalhadas nas suas quatro áreas: gramática, literatura, produção de texto e interpretação de texto. Na seção gramática, há quatro exercícios contendo textos mistos, todos do gênero anúncio publicitário. Já na seção de literatura, o número é maior, 45 ao todo. Nessa seção, há uma predominância da junção de fragmentos de textos poéticos, narrativos, jornalísticos com pinturas, gravuras e fotografias, da mesma maneira que ocorre nos livros anteriores. Na seção produção de texto, a incidência do texto misto volta a diminuir, contendo apenas dez, dos quais dois são exercícios. O menor índice, de fato, acontece na seção de interpretação de texto, em que há somente uma ocorrência, exatamente, um exercício. Assim, podemos perceber que existem 60 textos mistos para 190 imagens que decoram este LD. Desse número de 60, apenas um texto misto é trabalhado como tal, evidenciando a força que o trabalho com a modalidade verbal adquire nesse manual. Nesse sentido, dos três títulos analisados, o livro *Viva Português* não somente é o de menor incidência desses tipos de textos, como também o de menor aproveitamento no que se refere à interpretação, à leitura da riqueza da materialidade dos textos imagético e misto.

Na resenha do livro *Viva Português* (2010), o Guia do LDP para o ensino médio indica a predominância do eixo leitura e literatura, tendo como articulação o trabalho diversificado com o gênero textual do referido LD. Em relação à abordagem dos conhecimentos linguísticos, há relevância no “encaminhamento reflexivo, voltado para as dimensões textual–discursiva e gramatical” (GUIA, 2010, p. 72). Além de trabalhar com os textos literários e jornalísticos, a produção escrita contempla os gêneros escolares e publicitários. Com efeito, a ênfase recai sobre o texto verbal. Dessa relação estreita com a literatura reside o ponto forte da obra, uma vez que propõe “projeto e articulação entre os eixos de ensino” (GUIA, 2010, p. 73). Seu ponto fraco, não poderia ser diferente, recai sobre a pouca “atenção às variedades linguísticas e à diversidade sociocultural brasileira” (2010, p. 73). Para o nosso estudo, essa resenha ganha importância quando explicita a compreensão do conteúdo e como as informações preparam o aluno para a compreensão global, a qual “pode exigir a produção de inferências e propiciar a reflexão” (2010, p. 74). Nesse ponto, há uma preocupação com as especificidades dos gêneros textuais, contudo, o sincretismo do texto é pouquíssimo trabalhado: “São pouco explorados os textos que aliam o verbal ao não verbal, mas há boas atividades de leitura de imagens, principalmente pinturas” (2010, p. 74). Tal estrutura corrobora o difuso uso dos textos imagético e misto na construção de sentido

no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento da Língua Portuguesa, principalmente nos exercícios.

Como forma de evidenciar a incidência de imagens e textos mistos nos exercícios dos três LDs, como também de apontar a ocorrência de tais exercícios trabalhados em sua autonomia ou seu sincretismo, propomos duas tabelas comparativas:

	Português: linguagens	Português: linguagens	Novas Palavras	Viva Português
Seções/ subseções	(1990)	(2010)	(2010)	(2010)
Gramática (teoria)	0	26	54	0
<b>Exercícios contendo imagens e textos mistos (seção gramática)*</b>	0	60	14	4
Literatura (teoria)	52	41	129	45
<b>ECITM (seção literatura)</b>	0	63	21	8
Redação (produção de texto)	1	3	35	2
<b>ECITM (seção redação)</b>	21	29	25	0
Interpretação de texto (teoria)	0	3	0	0
<b>ECITM (seção de interpretação de textos)</b>	0	13	0	1
Outros*	0	32	0	190
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>270</b>	<b>278</b>	<b>250</b>

Tabela 2 – Quadro comparativo: Edição de 1990 do livro *Português: linguagens*, edições de 2010 dos livros *Português: linguagens*, *Novas palavras* e *Viva português*.

\* A categoria Outros engloba trabalhos de ilustrações (desenhos, grafismos) do próprio LD. (Vide Anexos)

	Português: linguagens (2010)	Novas Palavras (2010)	Viva Português (2010)
Exercícios contendo imagem e texto misto	165	60	13
Exercícios que trabalham a autonomia ou o sincretismo de suas linguagens	29	13	01

Tabela 3 – Quadro comparativo: Edições de 2010 dos livros *Português: linguagens*, *Novas palavras* e *Viva Português*.

Conforme a leitura dessas tabelas e seguindo a orientação do Guia de Língua Portuguesa, é perceptível que houve uma ampliação dos domínios dos LDs analisados, já que existem tanto exercícios, focados, exclusivamente, no verbal quanto exercícios que levam em consideração o sincretismo das linguagens. Ela nos permite ainda constatar que, apesar do aumento significativo da exploração de textos mistos, é pequeno o número de exercícios que abordam consequentemente a construção semântica conjunta desses textos mistos ou dos textos compostos exclusivamente de imagem. Portanto, há um caminho a ser percorrido no que diz respeito ao uso do sincretismo das linguagens ou da autonomia do texto imagético. Desse modo, tentaremos exemplificar como percebemos essa ampliação da abrangência dos LDs, classificando os tipos de exercícios encontrados em quatro grupos. Quanto ao modo de leitura das materialidades analisadas, observamos que, no primeiro grupo, os textos imagético e misto têm suas imagens exploradas em sua função meramente de complementaridade semântica ilustrativa (exemplo das fotos, desenhos, ilustrações e pinturas), no segundo, pela relação entre duas ou mais linguagens (tirinhas, anúncios publicitários), no terceiro, pela especificidade da composição técnico-expressiva (pinturas) e, no quarto e último grupo, por um viés conteudista de identificação dos elementos presentes no gênero.

Constatamos que a abordagem com maior representatividade nos LDs estudados é a referente ao primeiro grupo dos textos imagético e misto empregados em sua função ilustrativa. São exemplos dessa tendência dos LDs os textos apresentados a seguir:

### **Exercícios do Grupo 1: Exploração da Função Ilustrativa**

## Montagem<sup>11</sup>:

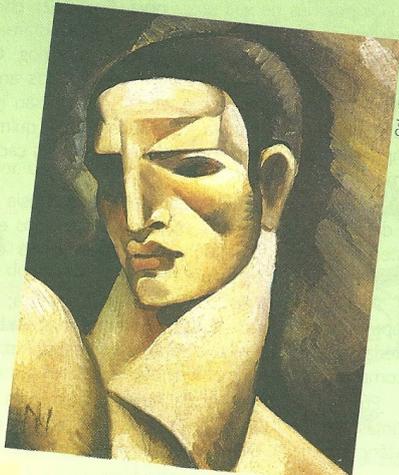
**Psicologia de um vencido**

Eu, filho do carbono e do amoníaco,  
Monstro de escuridão e rutilância,  
Sofro, desde a epigênese da infância,  
A influência má dos signos do zodíaco.

Profundissimamente hipocondríaco,  
Este ambiente me causa repugnância...  
Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia  
Que se escapa da boca de um cardíaco.

Já o verme — este operário das ruínas —  
Que o sangue podre das carnificinas  
Come, e à vida em geral declara guerra,  
Anda a espreitar meus olhos para roê-los,  
E há-de deixar-me apenas os cabelos,  
Na frialdade inorgânica da terra!

(Augusto dos Anjos. *Eu e outros poemas*, cit., p. 60.)



epigênese: teoria da formação dos seres por gerações graduais.  
frialdade: frieza.  
hipocondríaco: aquele que se preocupa excessivamente com a própria saúde;  
aquele que se sente deprimido ou com tristeza profunda.  
rutilância: brilho intenso.

Homem Cubista (1928), de Ismael Nery.

1. A linguagem do poema surpreende e modifica uma tradição poética brasileira, em grande parte construída com base em sentimentalismo, delicadezas, sonhos e fantasias.
  - a) Destaque do texto vocábulos empregados poeticamente por Augusto dos Anjos e tradicionalmente considerados antipoéticos. Carbono, amoníaco, epigênese, hipocondríaco, verme, etc.
  - b) De que área do conhecimento humano provêm esses vocábulos? Provêm da ciência, particularmente da Química.
2. O poema pode ser dividido em duas partes: a primeira trata do próprio eu lírico; a segunda, da morte.
  - a) Como o eu lírico encara a vida e a si mesmo nas duas primeiras estrofes? Vê a vida e a si mesmo de forma pessimista, pois entende que o homem é matéria, química, e considera que tudo caminha para a destruição.
  - b) Que enfoque é dado à morte nas duas últimas estrofes? A morte é considerada o destino final e fatal de toda forma de vida. Cabe ressaltar também a crueza do tratamento dado à morte, representada pela imagem do verme a comer "sangue podre".
3. O título é uma espécie de síntese das ideias do poema. Justifique-o. Embora o título contenha a palavra *psicologia*, o poema detém-se a tratar da matéria das substâncias químicas que formam o eu, evitando maior introspecção. Apesar disso, é possível constatar o negativismo interior do eu lírico, que se considera "vencido" em virtude da fragilidade física do ser humano e da força implacável da morte.
4. O poema é centrado no eu. Apesar disso, pode-se dizer que suas ideias são universalizantes? Justifique. Sim, porque a condição humana retratada pelo poema (constituição e fragilidade física do ser humano, fatalidade da morte) não é exclusiva do eu lírico, mas universal.
5. Identifique no texto ao menos uma característica naturalista e outra simbolista. A característica naturalista do poema está no cientificismo; a característica simbolista encontra-se na visão decadentista do eu lírico sobre a vida.

26

Figura 3 – Exercício. *Português: linguagens*, 2010, p.26.

Nesse exercício, como podemos ver, não há nenhuma menção à imagem (pintura) ao lado, o que nos leva a crer que se trata de uma ilustração apenas, uma vez que o próprio exercício não utilizou o texto imagético com o propósito de trabalhar seus aspectos estéticos e eventualmente relacionados ao estilo, à época, ao tema do poema, etc. Esse tipo de exercício é recorrente na seção dos LDs destinada à literatura.

## Montagem: Texto narrativo atrelado ao desenho/ilustração

<sup>11</sup> Chamamos de montagem, nesse trabalho, um fragmento de texto atrelado a uma fotografia, pintura, ou ainda quando o texto não verbal é utilizado no exercício por meio de um encaminhamento específico de seu idealizador.

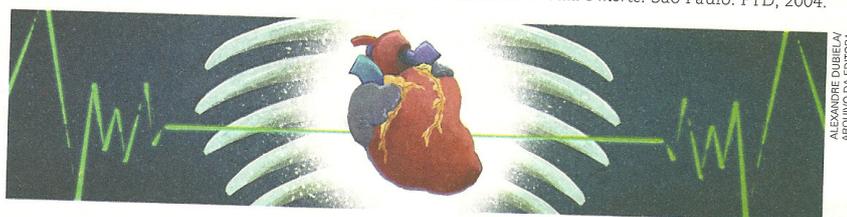
Leia a seguir o texto do escritor Fernando Bonassi e compare-o ao conto "Tio Galileu", de Dalton Trevisan, que está na página 296.

### Assistência médica

Fernando Bonassi

Devido ao fato de não estar aguentando mais levar teus desaforos em casa, chamei uma dessas UTIs móveis pra te internar bem longe daqui. Eu tenho direito a quinze minutos desse espetáculo, não? Eles vão te amarrar numa maca, te entubar a seco, espetar tua carne e sair correndo, fazendo aquele barulho de guerra pela cidade. Teu coraçãozinho vaidoso vai aparecer em diversas televisões que apitam de graça, lançando sinais evidentes da tua maldita presunção. Tudo incluído na mensalidade. Já vão chegar. Não conhecem trânsito. Você vai, finalmente, ter o caminho livre. Tuas furiosas gripes espanholas serão cuidadas por outros trouxas profissionais. Você vai correr à vontade. Ter visão de raio X. Dar de cara no poste.

BONASSI, Fernando. *Entre vida e morte*. São Paulo: FTD, 2004.



- 1 O narrador-personagem do conto "Assistência médica" apresenta uma visão de mundo em comum com uma das personagens do conto "Tio Galileu".
  - a) Identifique a personagem. *Trata-se de Mercedes.*
  - b) Quais os aspectos em comum entre eles?  
*Ambos sentem-se explorados pela pessoa com a qual convivem e por isso desejam afastá-la de algum modo.*
- 2 No excerto do texto de Manuel da Costa Pinto (p. 295), indica-se uma característica da prosa contemporânea que podemos observar nesses dois contos.
  - a) Identifique essa característica. *Há uma percepção geral do isolamento e da vulnerabilidade do sujeito moderno (urbano).*
  - b) Aponte como cada uma das narrativas lidas expressa tal característica.

Figura 4 – Exercício. *Viva português*, 2010, p.323.

Nesse exercício também não se faz nenhuma menção à imagem (desenho), portanto, podemos dizer que esse desenho trata-se de uma ilustração apenas. Isso nos leva a crer que esse exercício do livro poderia prescindir da imagem como acontece na sua edição de 1990 do livro *Português: linguagens*. Esse tipo de exercício é bastante comum na seção dos LDs destinada à interpretação e produção de texto.

Dando sequência à descrição dos exercícios encontrados, passamos agora ao segundo grupo (os textos imagético e misto são lidos pela relação entre duas ou mais linguagens).

## Exercícios do Grupo 2: Exploração da complementaridade semântica das duas linguagens

### Gênero: Anúncio publicitário

Leia o texto do anúncio publicitário para responder às questões.



Parte de anúncio publicitário veiculado na revista *Veja*, 3 mar. 2010.

POR QUE um sabonete Natura Ekos de murumuru?

PORQUE tem alta concentração de manteiga de murumuru, que permitiu criar um sabonete em lascas, de espuma abundante que protege sua pele.

- a) No primeiro quadro do anúncio, *por que* está escrito em duas palavras. Explique esse uso.  
*Por que funciona como pronome interrogativo, pois introduz uma pergunta.*  
 b) No segundo quadro, *porque* está escrito em uma única palavra. Explique esse uso.  
*Trata-se de uma resposta; nesse caso porque é uma conjunção causal.*

Capítulo 1 – A carta argumentativa --- 141

Figura 5 – Exercício. *Viva português*, 2010, p.141.

Nesse exercício, temos um gênero inerentemente misto (anúncio publicitário), justamente por isso, a leitura é realizada pela relação entre as linguagens, ou seja, nesse caso a junção da imagem com o texto verbal legitima a procedência do sabonete, que é feito de murumuru, já que mostra a floresta e um homem extraindo essa matéria-prima. Contudo, é evidente a preocupação da proposição do exercício com a linguagem verbal, com o ensino de sintaxe. Desse modo, o exercício segmenta o gênero misto para tratar de um aspecto exclusivo de uma das linguagens que o constitui, a verbal, em prol de um ensino de gramática. Esse tipo de exercício apresenta um índice de ocorrência elevado na seção destinada à gramática nos LDs analisados.

**Gênero: Tirinha**

5. No 1º quadrinho da primeira tira, há um período composto.

- Divida o período em orações e classifique-o. 1ª oração: O coral cérebro tem esse nome; 2ª oração: porque se parece com um cérebro.  
período composto por subordinação
- Qual é o tipo de relação que a conjunção *porque* estabelece entre as orações? causa
- Portanto, como se classificam as orações desse período? 1ª oração: OP; 2ª oração: subord. adv. causal

6. No último quadrinho da segunda tira, há entre as duas orações uma relação semântica implícita.

- Essa relação semântica é de explicação ou de causa? De explicação.
- Reescreva o enunciado, empregando uma conjunção coordenativa que explicita essa relação.  
Não faça isso, pois ficaria muito artificial.

Figura 6 – Exercício. *Português: linguagens*, 2010, p.190.

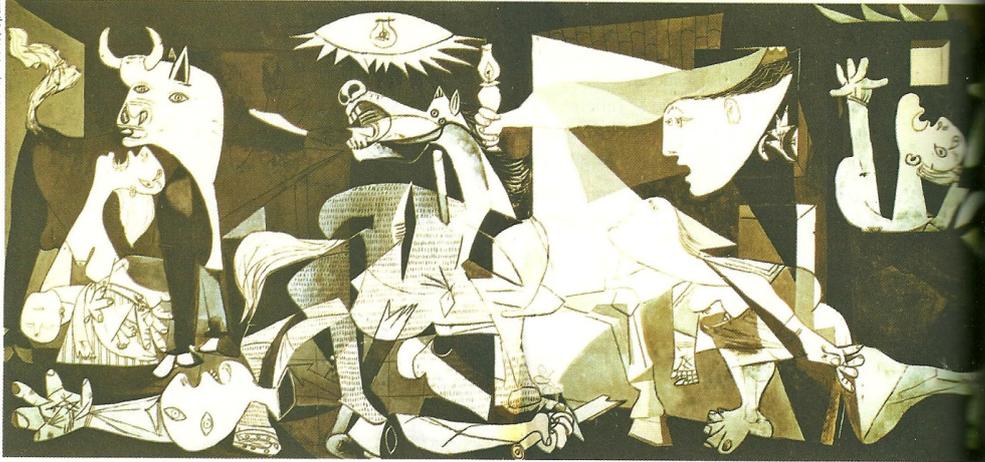
Na composição desse exercício, também temos um gênero inerentemente misto (a tirinha). A leitura desse gênero, assim como a do anúncio publicitário acima, é realizada pela relação entre as linguagens. O fato de a zebra estar com as listras alinhadas e retas corrobora a favor da artificialidade tratada no texto verbal da tirinha. Aqui, novamente, a preocupação é com o texto verbal e com o ensino de sintaxe.

Por sua vez, os exercícios do grupo três são lidos pela sua composição técnico-expressiva, vejamos o exemplo:

### Exercícios do Grupo 3: Exploração da composição técnico-expressiva

Observe atentamente esta pintura:

Succession Pablo Picasso, licenciado por AUTVIS, Brasil, 2009.  
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madrid, Spain



Guernica (1937), de Pablo Picasso.

1. Picasso criou Guernica em 1937, exatamente trinta anos depois de ter pintado a tela *Les demoiselles d'Avignon*, com a qual deu início ao Cubismo. Em linhas gerais, essa corrente caracteriza-se, na pintura, pela decomposição dos objetos em diferentes planos, pelo uso de formas geométricas e por colagens. É possível identificar influências do Cubismo em *Guernica*? Justifique sua resposta.  
*Sim, pois os objetos estão fragmentados e compõem diferentes formas geométricas.*
2. *Guernica* é uma obra de denúncia social, feita com o objetivo de sensibilizar as pessoas do mundo inteiro para a tragédia ocorrida na aldeia basca assim denominada. Observe as cores do quadro e duas personagens de destaque: a mulher com criança no colo, à esquerda, e o cavalo, no centro.
  - a) Considerando que cor significa vida, relacione o branco, o preto e o cinza utilizados no quadro com o tema que ele aborda. *A falta de cores vivas se relaciona com a morte e a destruição, tema do quadro.*
  - b) O que as feições da mulher e do cavalo expressam? *Expressam dor e desespero.*
  - c) A que a língua pontiaguda de cada um deles se assemelha? *Assemelha-se a um punhal.*

Figura 7 – Exercício. *Português: linguagens*, 2010, p. 124.

Nesse exercício, a pintura é considerada uma linguagem autônoma, por isso, são feitas indagações a respeito de seus aspectos estéticos, gráficos, sua relação com correntes literárias, suas cores, formas etc. Nesse grupo, apresentamos somente esse exercício, pois é uma tendência exclusiva do livro *Português: linguagens* (2010) na seção destinada à literatura.

Em relação ao último grupo da categorização, podemos perceber que, nos exercícios do grupo quatro, a imagem e o texto misto são analisados por um viés conteudista de identificação dos elementos presentes no gênero. Destacamos esse grupo pelo fato dos encaminhamentos da proposição do exercício avançarem, em relação aos outros grupos, quando consideram o sincretismo das linguagens, a postura corporal, a expressão facial evidenciada pelas imagens e pela tentativa de relacioná-los aos papéis e problemas sociais. Contudo, ainda há neles a centralização de uma análise de viés conteudista de identificação dos elementos apresentados, sem sugerir uma maior

abrangência e reflexão sobre os possíveis alcances semânticos que o próprio conteúdo suscita.

## Exercícios do Grupo 4: Exploração dos elementos do gênero

### Gênero: Tirinha

Leia esta tira, de Gilmar:



(Gilmar Barbosa. *Para ler quando o chefe não estiver olhando*. São Paulo: Devir, 2004. p. 18.)

Na língua portuguesa, há verbos e nomes que exigem a presença de outros termos para formar sentido.

#### 1. Compare as frases a seguir:

Já pensou em engavetar, Oscar?

Já pensou em engavetar a preguiça, Oscar?

- Qual delas tem sentido mais preciso? *A 2ª frase.*
  - O verbo *engavetar* é transitivo direto. Em uma das frases acima, há um termo que completa o seu sentido. Qual é esse termo? *a preguiça, objeto direto de engavetar.*
- No 3º quadrinho da tira, há uma locução verbal, cujo verbo principal *imaginar* é transitivo direto. Indique o termo exigido por ele. *um bom motivo*
  - Observando a postura corporal e a expressão facial de todas as personagens, levante hipóteses: Por que a secretária comenta "Já pensou em engavetar a preguiça, Oscar?", com uma expressão irônica?  
*Resposta pessoal. Sugestão: Talvez ela alertasse Oscar a mudar de postura porque o chefe já tinha conhecimento de que ele não trabalhava como deveria ou porque ela via que o chefe estava se aproximando.*
  - Para gerar humor, no 3º quadrinho, o autor surpreende o leitor com a inclusão de uma nova personagem, ou seja, esperava-se a voz da secretária e não a de outra pessoa. Deduza: Considerando os papéis sociais das três personagens e a linguagem não verbal, por que a mudança de interlocutor mudou a sua reação?  
*Porque, sendo o chefe, o novo interlocutor pode demiti-lo.*

Figura 8 – Exercício. *Português: linguagens*, 2010, p.341.

É notória ainda a preocupação com o texto verbal, mas isso não o faz esquecer-se do texto imagético, como fica claro nas questões três e quatro. Essas duas questões enfatizam tanto a postura corporal e expressão facial dos personagens quanto o efeito de humor provocado pela aparição de uma nova personagem que ocupa um cargo de chefia, portanto, distingue o papel social dos personagens. Embora o exercício fragmente as linguagens (caráter pedagógico), ele inquirir o aluno a respeito delas. Ou seja, o exercício faz uso da riqueza da imagem, dando-lhe funcionalidade muito além de um simples papel de ilustração do texto verbal. Todavia, como já aludido, não sugere

uma maior abrangência e reflexão sobre os possíveis alcances que o próprio conteúdo suscita.

## Gênero: Anúncio publicitário

### Atividade de aplicação

- Leia o texto do anúncio publicitário para responder às questões a seguir.

Seu chefe  
pega no seu pé,  
sua mãe  
pega no seu pé,  
seu vizinho  
pega no seu pé.  
Mas massagem,  
que é bom,  
nada, né?



Revista Veja, 3 mar. 2010. Suplemento especial Carnaval.

- A expressão *pegar no pé* é habitualmente empregada com valor conotativo. O que a expressão significa? *Pegar do pé assemelha-se a fazer exigências, importunar.*
- A surpresa do anúncio está no final, quando se percebe que a expressão “pegar no pé” foi usada no sentido denotativo. Qual significado ela passou a ter? *Significa segurar no pé para massageá-lo.*
- Qual conjunção marca a mudança de significado da expressão? Que tipo de relação essa conjunção estabelece entre as ideias expostas antes e depois dela? *É a conjunção mas; estabelece uma relação de oposição.*
- Qual produto o anúncio pretende vender ao consumidor?  
*Um gel para massagear os pés (Dr. Scholl's massage gel).*

Figura 9 – Exercício. *Viva português*, 2010, p.141.

Nesse exercício também é perceptível a preocupação com o texto verbal, mas isso não significa que a linguagem imagética do anúncio publicitário seja renegada. O exercício fragmenta as linguagens (caráter pedagógico), mas na questão (d) ele indaga o aluno a respeito da relação entre elas e os elementos do anúncio publicitário. Ou seja, a proposição do exercício propicia que a funcionalidade da imagem vá muito além de uma ilustração do texto verbal. No entanto, ele ainda não promove uma maior abrangência e reflexão sobre os possíveis alcances semânticos que o próprio conteúdo suscita. Como observamos, essa questão presente nos dois exercícios pode ser exemplo daquilo que o Guia chama de fase de transição do LD, mas que nós entendemos como um início de uma ampliação dos seus domínios.

Após essa descrição do *corpus*, passamos a fazer um percurso do referencial teórico que embasou nossa pesquisa.

## Capítulo II

O enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (FOUCAULT, 2008, p.119)

## **1 - O desenvolvimento de uma disciplina interpretativa e sua expansão diante de novas materialidades**

O LD no Brasil, em muitos casos, tornou-se o principal (ou único) objeto de leitura tanto de alunos quanto de professores. Elemento constitutivo na formação desses sujeitos, o LD tenta consubstanciar, a seu modo, no interior de seu discurso, as diretrizes do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) com as convenções, os costumes e valores do país versados em anúncios publicitários, tirinhas, *cartuns*, charges, poesias, fragmentos de textos narrativos (contos, romances), textos jornalísticos. Contudo, pouquíssimas vezes, a exploração consequente entre as materialidades dos diversos textos mistos presentes nesse gênero editorial ocorre. Discurso evocado e disseminado pela e para leitura de milhares de pessoas, o LD insere-se na relevante produção do conhecimento e das leis mercadológicas, equacionando, de maneira possível, autor, obra e público – a tríade histórico-social que envolve toda e qualquer produção. Como não poderia ser diferente, o LD é produto de uma necessária prática de leitura mais abrangente, no que diz respeito aos elementos que o constituem (diversos gêneros textuais). Tanto é assim que ocorreu nele ao longo de vinte anos uma grande incidência de imagens e de textos mistos, resultante também das mudanças técnicas da produção e reprodução de imagens que afetou a diagramação e de composição do próprio LD.

Tais mudanças podem estar associadas àquilo que a Nova História Cultural (NHC) ressalta acerca das transformações nas práticas de escrita e de leitura. A aproximação entre a AD e a NHC é possível e plausível para esse trajeto de pesquisa porque ambas podem contribuir para a apreensão das representações do leitor na atualidade e de suas práticas de leitura a partir da análise dos objetos da cultura escrita que circulam entre nós, logo, podem subsidiar nossa atuação como professores/responsáveis pela leitura e interpretação de textos. As duas perspectivas teóricas fundamentam-se: a) no objeto: produções simbólicas (práticas discursivas e não discursivas); b) numa certa concepção de sujeito: social, historicamente determinado; c) na concepção de um método de análise: que pressupõe as diferentes ordens de coerção que regulam as representações e não objetiva ser o árbitro do sentido do texto, mas de como ele é produzido, apreendido, como circula; d) na concepção de que forma é em si um conteúdo; e e) na preocupação com as instâncias da produção, mediação e recepção

discursivas/ culturais. Mediante a abrangência do domínio da “cultura” e a emergência da “teoria cultural”, a NHC pôde se voltar sobre as práticas humanas cotidianas. Diferentemente da História Intelectual, a NHC não se atém apenas aos episódios ocorridos em locais de grande visibilidade, em nomes prestigiados, em documentos oficiais, ou em fatos cronológicos, ela, de acordo com Lynn Hunt (2005), procura “pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (HUNT *Apud* PESAVENTO, 2005, p.15). Os principais artefatos de pesquisa da NHC são as práticas humanas realizadas na hora de organizar a mesa, a casa, escolher e confeccionar a roupa, preparar o alimento, comer, rezar, relacionar-se com o outro, gesticular, trabalhar, escrever, pintar, estabelecer a disposição de um livro, de uma revista ou ler. Não há uma hierarquia valorativa para essas práticas, porque cada uma delas fornece-nos elementos comportamentais, portanto, dados culturais, em outras palavras, o caleidoscópio dado pela interação homem e objeto. Conforme aponta Peter Burke, a NHC atenta-se para “a história das práticas religiosas e não da teologia, a história da fala e não da linguística, a história do experimento e não da teoria científica” (BURKE, 2005, p.78). Evidentemente que os objetos de pesquisa da NHC são os produtos dessas práticas humanas, resultantes de sua atividade materializada.

Ao pensar nas práticas de leitura, a NHC procurou entender o percurso dos objetos de leitura no decorrer de séculos. Diante deste levantamento, são perceptíveis as modificações na configuração, na diagramação do texto, das páginas, das ilustrações, da forma material de seu suporte. Nesse cenário, ocorreu também a alteração dos gêneros – do verso para a prosa, do erudito para o popular e ainda da leitura intensiva para a extensiva, bem como da leitura em voz alta para a silenciosa. De tal processo, surgiram as técnicas de leitura como, por exemplo, *skimming*, *scanning*, leitura fragmentada, para agilizar a apreensão dos diversos conteúdos, que estão imbricados em todas as transformações circunstanciais políticas, econômicas e, sobretudo, sociais, as quais também levaram a outras posturas frente ao objeto e à sua leitura.

O LD, pelo fato de ser também um produto das práticas humanas, tem incorporado essas modificações, daí ele se encontrar em um período de ampliação de seus domínios por conta da incorporação (em um número ainda bastante reduzido) de atividades que possibilitem a interpretação da imagem e do texto misto. Por conta dessas modificações nos objetos de leitura “o leitor é agora mais frequentemente

exposto à decodificação de breves e poucos fragmentos verbais”, e “a leitura de decodificação – substituída pelo olhar passageiro e breve, sobre o texto tornado imagem – estabelece outro ritmo ao olhar leitor na apreensão da textualidade” (CURCINO, 2011, p. 187).

É, portanto, com o intuito de analisar os exercícios contendo imagens e textos mistos presentes no LD, os quais são resultantes das práticas humanas apontadas pela NHC, que pretendemos utilizar os conceitos da AD desenvolvidos diante de novas materialidades no decorrer de sua existência como disciplina de leitura.

### **1.1 - Análise do Discurso: uma disciplina de leitura**

No texto *Sobre a Leitura: O que diz a Análise do Discurso?* (2001), Sírio Possenti reflete sobre a relação entre leitura e AD, expondo problemas e indicando possíveis respostas que a AD formulou para as questões de leitura. O autor sugere que a AD situa a sua questão de leitura em duas grandes vertentes – a do dispositivo social de circulação dos textos e aquela que privilegia o sentido –, articulando-as com o espaço, o tempo e as suas razões. Compreendendo o caráter geral da AD como “um conjunto de teorias sobre as restrições que o discurso sofre”, Possenti ratifica que, para a AD, o que interessa é especificar “em que medida cada fator funciona como uma restrição sobre o discurso, seja sobre sua circulação, seja sobre sua interpretação” (2001, p. 22).

Ainda em relação às sugestões de Possenti (2001), a primeira das vertentes mencionadas procura solucionar um dos aspectos do controle exercido pela sociedade sobre o discurso, que diz respeito à circulação dos textos; enquanto a segunda, versa sobre o modo de significação do discurso. Ainda que o estudioso faça uma distinção entre as duas vertentes, ele explica que cada uma delas “constitui-se em teorias e metodologias que se interessam por dissecar as diversas formas de restrições a que um discurso é submetido” (2001, p. 22). Podemos dizer que a primeira vertente está intrinsecamente ligada às restrições relativas à circulação de textos, ou seja, referem-se ao espaço, ao tempo e às razões de sua produção. E a segunda, referente ao sentido de interpretação dos textos, de atribuição de sentido dado a eles. Justamente sobre esta última vertente que o estudioso se concentra, já que ela suscita uma questão vital: a concepção de sujeito e a leitura que este faz do texto; ou ainda a concepção do elemento crucial para a determinação de como se lê um texto.

De acordo com Possenti (2001), é nesse ponto que reside o dispositivo não subjetivo de leitura de Pêcheux, pois o estudioso francês entendia ser possível alcançarmos uma leitura objetiva do texto, fazendo com que a AD propusesse uma explicitação dos movimentos que alguém faz para ler como lê. Daí a proposição pecheutiana de afastar-se de teorias como a psicanálise e a pragmática, em que o sujeito é considerado em alta conta. A questão de fundo é epistemológica, uma vez que a AD “considera que o sujeito é um efeito (da história, da linguagem etc.), enquanto a pragmática concebe um sujeito como origem (do discurso, do sentido etc.)” (POSSENTI, 2001, p. 28). É nesse contexto que surge a necessidade de esboçar algumas razões para as múltiplas leituras: a) aquela que faz uma associação de determinado texto a determinado discurso; b) aquela em que há uma leitura ‘fechada’, pois tende a constatar uma ideologia e, conseqüentemente, o texto torna-se seu exemplo; e c) aquela em que a leitura se configura a partir de certas palavras ou expressões no texto que permitem o leitor associá-las de maneira mais ou menos livre entre o que lê e outros temas, almejando, pretensamente, uma visão ímpar do texto, de acordo com Possenti (2001). Dito de outra forma, temos duas posições da AD: uma histórica e outra, psicanalítica – ou ainda, uma que procura fazer comparações, marcadamente a primeira, e outra, que busca explicitar a estratégia da leitura que alcançou.

É nesse dualismo que surge a necessidade de se discutir sobre os ingredientes fundamentais da leitura. Possenti comenta que do século XIX até os dias de hoje, “houve três estágios marcados pela mudança do elemento crucial para a determinação de como se lê: 1) a leitura filológica, em que o autor é o centro das atenções; 2) a leitura pautada no Estruturalismo, em que o autor é preterido, e o texto é o centro das informações por si só; e 3) a leitura que depende exclusivamente do leitor, ou seja, o ‘problema’ desloca-se para o sujeito, que, efetivamente, lê, voltando-se, assim, ao impasse da subjetividade em relação à leitura. Mas é por meio do legado de seu predecessor (em que autor, obra e leitor são concebidos dentro de uma perspectiva que considera o espaço, o tempo e as razões das coisas, que adquirem feições diversas em virtude das perenes transformações sociais, já que o mundo à luz da História está sempre por se constituir), que a AD alicerça a coerência da leitura, reclamada pelo leitor. Isto é, a AD não aceita as leituras individuais do tipo de dizeres como “é a minha leitura” ou que haja sujeitos individuais que leiam ‘como querem’, ela aceita “grupos de sujeitos (situados em determinada posição) que leem como leem porque têm a história

que têm” (POSSENTI, 2001, p. 28). Em última instância, o leitor deve estar submetido às restrições que sofre o discurso, uma vez que autor, obra e leitor estão, impreterivelmente, inseridos na mesma construção da teia de enunciados que constitui esse discurso. Em suma, Sírio Possenti salienta que é possível defender a ideia de que

o árbitro definitivo da leitura é o texto, desde que o texto seja concebido discursivamente, isto é, seja tomado como submetido a todas as restrições históricas que normalmente o afetam, e que afetam, portanto, seu autor e seu(s) leitor(es), submetendo-os tanto às regras de circulação quanto às de interpretação (2001, p. 30).

É nessa perspectiva que pensamos o LD de Língua Portuguesa para o ensino médio não apenas na relação entre autor, obra e leitor ancorados no tempo e espaço particularizados, mas, sobretudo, nas suas razões de ser, suscitando uma aproximação com o mundo de seu público, sem efetivamente considerar a riqueza dele como elemento constitutivo de abordagem no ensino e aprendizagem da disciplina. Nessa relação interdita, promotora de um arranjo indefinido entre o texto verbal e imagético, que surge o paradoxo do LD, seara profícua para os desígnios da AD.

## **1.2 - A Análise do Discurso e a Semiologia Histórica**

Diante da complexidade do conceito de discurso, é natural que tenhamos a necessidade de articular teorias vizinhas ou nascidas em seu interior para analisá-lo, fazendo convergir para o mesmo ponto uma multiplicidade de abordagens e métodos. Tal complexidade, de lidar com o discurso, tem adquirido mais vigor à medida que os meios de sua veiculação têm aumentado a cada dia.

Nessa perspectiva, Jean Jacques Courtine, em sua tese *Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos* (1981), “faz convergir primorosamente a teoria do discurso com postulados da arqueologia de Foucault” (PIOVEZANI & SARGENTINI, 2009, p.8). Trabalhando a noção de enunciado foucaultiano no interior da AD, portanto, ampliando seu próprio campo teórico, Courtine, segundo Gregolin, “propõe investigações que focalizam as mutações dos discursos políticos devido ao desenvolvimento de meios de comunicação audiovisuais” (GREGOLIN, 2011, p. 84). Se pensarmos que a AD nasce como uma prática de leitura

do discurso político impresso, Courtine, com suas pesquisas, acaba alargando a análise desse discurso, uma vez que está “atento ao fato de que os meios audiovisuais transformaram as falas públicas”; e, de acordo com Gregolin, a “esse alargamento do campo teórico vem sendo incorporada uma concepção que o autor tem denominado como *semiologia histórica*” (2011, p. 84). Ao retomar os estudos foucaultianos e observar o caráter semiológico do enunciado em *A Arqueologia do Saber* (1969), Courtine entende que Foucault preconiza o caráter semiológico do enunciado quando este afirma que

um quadro classificatório das espécies botânicas é constituído de enunciados, não de frases (...) uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de um balanço comercial, são enunciados (...) um gráfico, uma curva de crescimento, uma pirâmide de idades, um esboço de repartição, formam enunciados; quanto às frases de que podem estar acompanhados, elas são sua interpretação ou comentário; não são o equivalente deles: a prova é que, em muitos casos, apenas um número infinito de frases poderia equivaler a todos os elementos que estão explicitamente formulados nessa espécie de enunciados. Não parece possível, assim, definir um enunciado pelos caracteres gramaticais da frase (FOUCAULT, 2008, p.93).

A partir desse diálogo teórico, Courtine (2011) revê a forma como empregou a noção de enunciado em sua tese, fazendo ver que o enunciado não se restringe apenas ao texto verbal, possibilitando, dessa forma, a expansão do objeto de estudo envolvido na constituição do discurso.

Courtine (1981 [2009]), ao trazer as reflexões de Foucault para a AD, explicita que não se trata de aplicar os conceitos foucaultianos à disciplina, mas sim fazer trabalhar a perspectiva desse autor na AD. Desse modo, ao avaliar como o princípio da arqueologia e o conceito de formação discursiva (FD) não apenas são pertinentes para o desenvolvimento de análises, mas também estão na base dos estudos do discurso, Courtine indica que o conceito de FD correlaciona contraditoriamente dois níveis distintos de existência do discurso como objeto: (i) o nível de um sistema de formação dos enunciados, e (ii) o nível de uma sequência discursiva concreta, ou seja, o nível da formulação. Mediante tal constatação, Courtine compreende que no livro *A arqueologia do saber* (2008), de Michel Foucault, “o enunciado encontra-se definido a partir de *quatro propriedades* que delimitam sua ‘função de existência’, a sua ‘função enunciativa’”. Segundo Courtine, a primeira propriedade considera que “o enunciado

está ligado a um referencial”; a segunda que “o enunciado mantém com um sujeito uma relação determinada”; a terceira que “o enunciado tem um domínio associado (uma área)”; e a última propriedade leva em conta que “o enunciado apresenta uma existência material, distinta daquela da enunciação” (COURTINE, 2009, p.86).

A discussão acerca da primeira propriedade diz respeito ao fato de o enunciado estar ligado a um referencial, de ele não se encontrar solto no espaço e no tempo. A esse respeito, Gregolin (2004) comenta que “entre o enunciado e o que ele enuncia não há apenas relação gramatical, lógica ou semântica; há uma relação que envolve os sujeitos, que passa pela história, que envolve a própria materialidade do enunciado” (2004, p. 26-27). Apreendemos, assim, que o enunciado tem uma relação com o sujeito que o constrói, com sua irrupção no tempo, ou melhor, com sua condição de emergência, além de sua própria materialidade, seus elementos constituintes.

A segunda propriedade refere-se ao sujeito, ou melhor, que “o enunciado mantém com o sujeito uma relação determinada” (COURTINE, 2009, p.86). A esse respeito, Foucault destaca que “descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2008, p.108). Portanto, o sujeito deve estar em um determinado posto, lugar para poder ser, preencher o sujeito de um dado enunciado.

Já a terceira propriedade traz a ideia de domínio associado do enunciado, ou seja, a noção de que o enunciado se refere (implicitamente ou não) ao conjunto das formulações, ora repetindo-as, ora modificando-as ou até mesmo adaptando-as. Notamos aqui que o enunciado não é independente ou neutro, ele sempre está em meio a outros enunciados, dentro de uma determinada organização de enunciados. Dessa maneira, compreendemos a relação do enunciado com os outros enunciados, possibilitando, a recriação, a tentativa de distanciamento etc. Por fim, a última propriedade destina sua discussão à existência material do enunciado. Sobre este assunto, recorreremos à sugestão de Gregolin (2004) que afirma que

o enunciado é sempre apresentado em uma espessura material que o constitui. Ele é caracterizado por seu status material e sua identidade é sensível a uma modificação desse status, dependendo do gênero de texto em que está inserido. A materialidade é constitutiva do enunciado: ele precisa ter uma substância, um lugar, uma data (2004, p.31).

Da mesma forma que as outras propriedades, esta também é essencial para análise de imagens e de textos mistos, uma vez que esses enunciados somente conseguem fazer com que sua materialidade signifique plenamente a partir de uma determinação espaço-temporal demarcada. Enfim, o que podemos entender é que Foucault tanto por meio das principais propriedades descritas acima quanto através das discussões ao longo do capítulo destinado ao enunciado n' *A Arqueologia do Saber*, propõe

uma análise que busca determinar o “valor” dos enunciados: seu lugar, sua capacidade de circulação e de troca, sua possibilidade de transformação; ele aparece como um bem- finito, limitado, desejável, útil – que tem as regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização – e que coloca, por conseguinte, desde sua existência a questão do poder; que é objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT *Apud* GREGOLIN, 2004, p.37).

Dessa maneira, delimitando a importância e o alcance do enunciado, Foucault demonstra o desenvolvimento de um método discursivo para a análise dos textos imagético e misto.

A partir desse estudo dos postulados foucaultianos, Courtine (1981[2009]) desenvolve a noção de memória discursiva, a qual pode ser relacionada às propriedades do enunciado. A partir das especificidades dessas propriedades, é possível perceber como a memória discursiva se constitui e como seu desenvolvimento atrela-se, intrinsecamente, a elas. Aliás, Courtine diz que, em seu livro *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*, a noção de memória discursiva “parece subjacente à análise das FD que a *Arqueologia do Saber* efetua: toda formulação apresenta em seu “domínio associado” outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega..., isto é, em relação às quais ela produz efeitos de memória específicos” (COURTINE, 2009, p. 104). Sendo assim, Courtine compreende que o enunciado tem um domínio associado, relacionando-se a outros enunciados já proferidos e carregados de historicidade. Ou nas próprias palavras do autor: “A noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regidas por aparelhos ideológicos” (2009, p. 105-106). São esses aparelhos que podem determinar a emergência ou o silenciamento de discursos, de enunciados.

Da retomada das ideias foucaultianas, como podemos ver, germinaram significativas contribuições para AD. Courtine (2009), além do conceito de memória discursiva, traz também a noção de enunciado dividido. Acerca dessa noção, demonstra que o enunciado pode ser perpassado por mais de uma formação discursiva (FD). Esta, segundo o autor, é uma “forma de repartição ou ainda [um] sistema de dispersão [que] convida a estabelecer a contradição entre a unidade e a diversidade, entre a coerência e a heterogeneidade no interior das FD” o que equivaleria a “fazer de sua unidade dividida ‘a própria lei de sua existência’” (COURTINE, 2009, p. 83). Em outras palavras, o autor, neste seu estudo, demonstra como no discurso comunista endereçado aos cristãos há tanto uma formação discursiva comunista quanto uma religiosa. Nesse sentido, entendemos que a proposta discursiva, isto é, a ideia de encarar os textos imagético e misto como enunciado e trabalhar sua materialidade discursiva, pode ser um norte para o trabalho com imagem e texto misto, sobretudo, no exercício do LD. Supomos que possa ser uma proposição ao ensino entender o exercício como enunciado, segundo a concepção foucaultiana, e observar os seus alcances discursivos (por meio de suas propriedades), como: o enunciado ligado a um referencial; a relação determinada do enunciado com o sujeito; o domínio associado do enunciado e, por fim, a existência material do enunciado. A abordagem discursiva pretende contribuir para a produção de conhecimento. Com isto, tanto professor quanto aluno podem refletir sobre a História, a sociedade, a ideologia, enfim, sobre o seu espaço e seu tempo. Evidentemente que a riqueza das propriedades do enunciado não se esgota, de modo algum, mesmo porque o enunciado em sua singularidade de acontecimento, em sua irrupção histórica “é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008, p. 32). Desse modo, a proposição de interpretação dos exercícios contendo textos imagético e misto no terceiro capítulo é possível a partir do entrelaçamento de todas as propriedades do enunciado, porque é no imbricamento dessas propriedades que se pode compreender seu acontecimento discursivo e seu efeito de sentido.

Retomando as discussões, esse estudo de Courtine (2009) é tão significativo que no texto “*O estranho espelho da Análise do Discurso*”, prefácio do livro em estudo, Pêcheux salienta que os conceitos desse teórico estão centrados “na prática indissociável da reflexão crítica” que a AD “exerce sobre si mesma” pautada tanto “na

evolução problemática das teorias linguísticas” quanto “nas transformações no campo político-histórico” (PÊCHEUX, 2009, p. 21). Para Pêcheux, a noção de enunciado dividido diz respeito à análise da materialidade das linguagens e que ao esmiuçá-la, Courtine evidencia que ela é constituída por formações discursivas contrastantes; ou seja, ele demonstra o caráter heterogêneo do enunciado, justamente, porque este último é permeado por uma historicidade. É a partir disso, segundo Pêcheux (2009), que Courtine desmantela a artificialidade da homogeneidade do discurso comunista. Espécie de autocrítica, o prefácio de Pêcheux não apenas reconhece o trabalho de Courtine como também o faz migrar para o eixo central da problemática parálitica da AD: política camuflada de ciência, a prótese teórico-técnica. Esta criava a homogeneidade que se queria, polarizando a sociedade em dominados e dominantes. Por isso, segundo Pêcheux, é “crucial afastar a ideia (...) de que as ideologias dominadas (...) constituiriam espécies de germes independentes”, mesmo porque elas não são meramente reflexos inversos da ideologia dominante (PÊCHEUX, 2009, p. 25-26). Nisso reside a importância do alcance dessa

heterogeneidade discursiva, feita de trechos e fragmentos, [que] interessa na medida em que nela podem ser determinadas as condições concretas de existência das contradições pelas quais a história se produz, sob a repetição das memórias “estratégicas”. Tal determinação também implica a construção dos meios de análise linguística e discursiva e supõe uma reflexão sobre o que trabalha na e sob a gramática, à margem discursiva da língua (PÊCHEUX, 2009, p. 25).

É neste espaço incerto entre a língua e a História que Courtine, refletindo sobre a própria prática da AD, escancara a artificialidade da homogeneidade do discurso comunista, visto que no interior desse mesmo discurso havia uma formação discursiva do outro, atuando como base constitutiva, uma vez que as ideologias dominadas

nascem no lugar mesmo da dominação ideológica na forma dessas múltiplas falhas e resistências, cujo estudo discursivo concreto supõe abranger o efeito do real histórico que, no interdiscurso, funciona como causalidade heterogênea, e, ao mesmo tempo, o efeito do real sintático, que condiciona a estrutura internamente contraditória da sequência intradiscursiva (PÊCHEUX, 2009, p. 26).

Assim, Pêcheux credencia o trabalho de Courtine, ratificando que é o momento de se pensar em um modo distinto de se fazer AD, diferente daquilo que havia sido

articulado por ele próprio. Flagra-se, dessa maneira, um novo momento da AD, em virtude dessas redefinições de conceitos propostas por Courtine.

### **1.3 – (Re)direcionamento da Análise do Discurso como disciplina interpretativa**

Num período de efervescentes reivindicações políticas e por liberdade de expressão entre outros reclames, Maio de 68, como ficou conhecida tal época, proporcionou enfrentamentos ideológicos, resgatando o imaginário da revolução francesa e preceitos marxistas por parte das lideranças esquerdistas para questionar o pretensioso discurso vigente. Sujeitos apostos, o entrevero se deu nas curvas sinuosas dos jogos de palavras da produção institucionalizada, comédia ideológica do outro lado do atlântico, vista pelos pensadores da esquerda francesa como uma espécie de máscara social para lidar com a situação daquela época. Nessa esquina dos (re)direcionamentos políticos, são engendrados os primeiros passos daquilo que conhecemos como AD.

Assim, no seu nascedouro, no final da década de 1960, esta disciplina pautou-se exclusivamente no estudo da linguagem verbal, privilegiando, sobretudo, o discurso político partidário doutrinário, recorrendo, para isso, aos conceitos da linguística (COURTINE, 2006, p.11). Este, por sua vez, tornou-se o espaço demarcado pela fronteira máxima: o leitor, considerado pelos contestadores da situação como incapaz de entender a “verdade” do discurso institucionalizado. Daí a necessidade de torcer e retorcer esse discurso, a partir de preceitos marxistas, para conduzir o leitor ao seu cerne, refutando veementemente seu caráter periférico normalizador dos acontecimentos. Com efeito, Althusser, entre outros filósofos e estudiosos que se rebelaram contra os discursos vigentes, e que tentavam reerguerem-se dos estilhaços da Segunda Guerra Mundial, compreendiam a precisão de um dispositivo de leitura – lente de aumento – para colocar-se entre esse discurso e o leitor: caráter pedagógico desse movimento contestador. Em outras palavras, o que se desenvolveu foi um cabo de forças que, para o leitor, se constituiu em uma berlinda intelectualizada, em que o discurso político deveria ser combatido com outro discurso político: uma equação de vetores opostos de mesma força, cada um a seu modo clamando foros de verdade, a qual pode ser entendida como posicionamento ideológico, portanto, reflexo do que se

criticava. Ou como fica evidente no raciocínio de Courtine (2006), em que tal dispositivo de leitura se constitui como uma:

hipertrofia das condições de produção do texto, apagamento correlativo de um dos polos da relação especular – o leitor – em proveito de um redobramento infinito do campo especular no interior da estrutura, narcisismo da estrutura, quarto de espelhos (2006, p. 10).

Nesse sentido, assim como todo estudo, a AD carecia de distanciamento de seu objeto de análise (entendamos distanciamento neste caso como uma destituição da *pré-leitura* do que se queria ler) para atingir o grau de cientificidade que pretendia. No entanto, seu cerne de investigação já nascia consistente e vigoroso – o caráter histórico e social – propenso à lapidação sem perder o viço de sua força primeira, como temos observado ao longo de sua existência: a análise da construção diária de um discurso. Portanto, a AD podia ser pensada como teorização de articulação entre língua, discurso e ideologia (COURTINE, 2006).

A partir disso, podemos conceber, a princípio, a atenção dada à leitura de textos institucionalizados, entendidos pela AD daquela época como menos subjetivos, em virtude dos preceitos reguladores preestabelecidos pelas instituições. Desse modo, reforçamos que a concepção de leitura desenvolvida pela AD, já no seu início, se ancorava nas relações históricas e sociais – concepção defendida como eixo central para analisar as perenes transformações do mundo do capital nos dias de hoje. Tanto é assim que nela a subjetividade do sujeito, que reclama o ato ímpar de uma individualidade em face das possíveis leituras de um mesmo texto, somente é entendida como elemento constituinte de uma interpretação quando está permeada pelos ingredientes históricos, os quais permitem a consecução e a divulgação de qualquer tipo de produção. Não por acaso, a busca por um método eficaz e, fundamentalmente, objetivo, para dar conta do discurso político, tornava-se o desejo de seu predecessor Michel Pêcheux, que ambicionava propor, a seu modo de conceber a AD, “um projeto de teoria não-subjetiva da leitura” (POSSENTI, 2001, p. 19), que Courtine denomina como uma “prótese linguística realizada por uma pedagogia da verdade” (2006, p. 14). Isto é, a ambição de Pêcheux pautava-se na criação de um método, pretensamente, esclarecedor do discurso político, uma vez que queria desenvolver um modo racional para esquadrihar e dissecar todo e qualquer elemento constitutivo desse discurso. Por conta disso, segundo Sírio Possenti, Pêcheux tematiza as debilidades de outras teorias da leitura (2001, p. 19). Para ele, a questão fulcral dessas teorias (psicanalítica e pragmática) residia,

exatamente, no modo de se conceber o sujeito, em última instância, do papel desempenhado pela subjetividade. A esse respeito, no texto *A Inquietude do Discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux* (2011), Denise Maldidier comenta que o novo objeto para a AD “é pensado sob o modo de uma ruptura epistemológica com a ideologia subjetivista que reina nas ciências sociais e regula a leitura dos textos”, e essa posição, ainda de acordo com Maldidier, jamais se alterará, em virtude de uma “dupla fundamentação na língua e na História”; ponto convergente da própria AD daquela época (MALDIDIER, 2011, p. 44).

Pensando sobre as novas formas de leitura, consequência das novas materialidades e suportes processados pelo avanço tecnológico nas últimas décadas do século XX, o próprio Michel Pêcheux retomou, naquela época, seus estudos, buscando, assim, redefinições no desenvolvimento do projeto de leitura. Como forma de evidenciar esse procedimento, recorreremos à divisão da obra de Michel Pêcheux sugerida por Denise Maldidier. Na visão dessa estudiosa, os postulados pecheutianos passam por três fases ao longo do desenvolvimento da AD. Na primeira fase, Pêcheux, em 1969, *A análise automática do discurso*, já estabelece a necessidade de um método para analisar o discurso, unindo a informática e a AD. Trata-se, em síntese, de um dispositivo automático de leitura para avançar no estudo da linguagem, uma maneira não subjetiva de analisar a subjetividade da língua. Na segunda fase, com a ideia de sustentar sua empreitada, em *Les Vérités de La Palice*, Pêcheux (1975) desenvolve a noção de intradiscurso e de interdiscurso, a qual Paul Henry havia depreendido a partir da relação com o conceito de pré-construído. Sobre o interdiscurso ressalta como “o discurso [que] se constitui a partir de dados discursivos já ditos que “isso fala” sempre “antes, em outro lugar e independentemente” (MALDIDIER, 2011, p.51) Não podemos perder de vista essa concepção, até mesmo porque não só concorre com o “domínio de memória” como se torna seu substituto em um período posterior a esse, fase de reconfigurações da AD que será de grande valia para análise e reflexão de nosso objeto de estudo. Mesmo porque, segundo Maldidier (2011), “sob a dominação da ideologia dominante e do interdiscurso, o sentido se constitui na Formação Discursiva, à revelia do sujeito, que, ignorando seu assujeitamento à Ideologia, se crê dono de seu discurso e fonte de seu sentido” (2011, p.53), centrando-se na noção de sujeito, o qual conviverá sempre com essa contradição. Quanto à terceira, Pêcheux passa a desconstruir, em partes, seus propostos iniciais, reconhecendo equívocos em sua teorização, principalmente, aqueles

que dizem respeito ao sujeito, mesmo porque ele entra em contato com os estudos de Michel de Certeau, Michel Foucault entre outros.

Para nós, o que interessa nesse percurso de Pêcheux é o desenvolvimento da própria teoria da leitura da AD, ao mesmo tempo em que explicita as modificações em seu interior, em decorrência das necessidades impostas pelas novas materialidades.

## **2 - O verbal e o imagético: uma relação entre a sociedade e a História na constituição do efeito de sentido**

No texto *Análise do Discurso e Semiologia: Enfrentando discursividades contemporâneas*, Maria do Rosário Gregolin aborda os deslocamentos teóricos necessários para “descrever e explicar a natureza sincrética de discursos cujas materialidades fundem o verbal e o não verbal”; e reflete também sobre os efeitos desses deslocamentos teóricos nas metodologias e práticas analíticas (2011, p. 84). Procurando demonstrar esse deslocamento, Gregolin vê a necessidade de incorporar às discussões teorias semiológicas “a fim de dar conta das especificidades de linguagens não verbais”, mas “sem que se percam o social e o histórico e a problematização do sujeito” (2011, p. 84-85). Segundo a autora, podemos pensar que o próprio percurso da história da AD baliza tal incorporação. Ou seja, desde a proposta de Michel Pêcheux de incorporar às concepções saussurianas a historicidade e o sujeito até a incorporação no interior da AD dos postulados foucaultianos, sintetizados no conceito de enunciado, o qual “não é exclusivamente linguístico”, justamente por ter uma “natureza semiológica” (2011, p. 86). Nesse percurso fica evidente que há uma tendência na ampliação nos modos das análises, em virtude das novas materialidades e de novos meios de suas circulações. Isso progressivamente foi ratificando a necessidade de se estudar o texto imagético, ou seja, abriu-se um espaço novo para se analisar o texto misto – de se estudar a “natureza sincrética de discursos cujas materialidades fundem o verbal e o não verbal” (GREGOLIN, 2011, p. 84).

Para efetivamente tratar do verbal e do imagético e, portanto, das discursividades contemporâneas, Gregolin recorre às falas de Pêcheux e Jean Davallon recolhidas no livro *O papel da memória* (2007). Na concepção da autora, esses dois autores tentam responder à seguinte questão: *quais transformações a mediação da*

*memória traz para as relações sociais?* (2011, p. 88). Dada a importância desses autores para entender o próprio percurso da autora, vimo-nos na obrigação de refletir sobre os referidos textos de Pêcheux e de Davallon, sobre os quais teceremos alguns comentários para em seguida darmos sequência a essa discussão.

No texto *A imagem, uma arte de memória?*<sup>12</sup>, Jean Davallon reflete sobre como um acontecimento torna-se uma memória social, tendo a imagem como operadora dessa memória. Para Davallon, há nessa fusão tanto a reprodução do acontecimento quanto “os processos de manutenção da coesão social” (2007, p. 23). Isto é, de um lado, temos o registro, a descrição, a representação da realidade, e, de outro, a perspectiva social captada e ‘reproduzida’ por esse processo tecnicista. De acordo com o autor, em tal procedimento há uma distância que separa “o simples registro da realidade e a memória social”, ou ainda a ‘realidade’ do ‘fato de significação’.

Embasado no pensamento do sociólogo M. Halbwachs que caracteriza a memória como “o que ainda é vivo na consciência do grupo para o indivíduo e para a comunidade” (*Apud Davallon, 2007, p. 25*), Davallon explica como o acontecimento ou o saber registrado sai da indiferença, e como ele deixa o domínio da insignificância para ter poder de impressão (2007, p. 25). Em uma segunda constatação, Davallon é mais enfático:

lembrar um acontecimento ou um saber não é forçosamente mobilizar e fazer jogar uma memória social. Há necessidade de que o acontecimento lembrado reencontre sua vivacidade; e sobretudo, é preciso que ele seja reconstruído a partir de dados e de noções comuns aos diferentes membros da comunidade social. Esse fundo comum, essa dimensão intersubjetiva e sobretudo grupal entre eu e os outros específica [...] a memória coletiva (Davallon, 2007, p. 25).

Como tal relação propicia certa oposição, o tempo é fundamental nesse processo, já que, segundo Halbwachs, “a história resiste ao tempo; o que não pode a memória”, por isso que “registrar ou ainda lembrar um acontecimento não é obrigatoriamente *ipso facto* um fato de memória social” (DAVALLON, 2007, p. 26). E neste caso, cabe aqui salientar que “o acontecimento [se dá] em um momento singular do tempo” (2007, p.

---

<sup>12</sup> Cf. José Horta Nunes na introdução do livro *Papel da Memória* (2007), esse texto faz parte da série de debates sobre o tema “Papel da Memória” que se reuniu com três textos para uma publicação das Atas da Mesa Redonda “Linguística e Sociedade”, realizada na Escola Normal Superior de Paris em abril de 1983.

26). Nesse sentido, a imagem se coloca como elemento crucial para entrecruzar memória coletiva e História, uma vez que representa a realidade e “pode também conservar a força das relações sociais” (2007, p. 27). Ou seja, a imagem representa um ponto de convergência desses fatores com alto índice de eficácia simbólica, seja como emergência de significação, seja como operadora de simbolização, ao mesmo tempo em que ela processa um “apagamento da passagem dos componentes à totalidade”; sem esquecer que ela também “tem por consequência essencial interditar que se reencontre a maneira como o efeito estético e significativo é produzido” (DAVALLON, 2007, p. 31). Com efeito, Davallon ratifica a importância da imagem nesse processo ao comentar que

se a imagem define posições de leitor abstrato que o espectador concreto é convidado a vir ocupar a fim de poder dar sentido ao que ele tem sob os olhos, isso vai permitir criar, de uma certa maneira, uma comunidade – um acordo – de olhares: tudo se passa então como se a imagem colocasse no horizonte de sua concepção a presença de outros espectadores possíveis tendo o mesmo ponto de vista. [...] assim a imagem, por poder operar o acordo dos olhares, apresentaria a capacidade de conferir ao quadro da história a força da lembrança. Ela seria nesse momento o registro da relação intersubjetiva e social (DAVALLON, 2007, p. 31)

Nessas bases, a imagem pode afluir para a constituição e manutenção de uma memória social, como também pode concorrer na estrutura de um determinado discurso.

No mesmo debate sobre o papel da memória inserida em História e Linguística, onde Jean Davallon proferiu essa relação entre a memória social e a imagem, Michel Pêcheux expôs seu pensamento acerca do mecanismo complexo da memória, associando-o a esse entrecruzamento entre memória e imagem. Para isso, Pêcheux retoma a fala de Davallon, em que este, ao articular a repetição e o reconhecimento da imagem, fazendo desta um operador de memória social, promove a passagem do visível ao nomeado e, por conseguinte, um programa de leitura (PÊCHEUX, 2007, p. 52). Pêcheux esmiúça o funcionamento dessa relação, encontrando em P. Achard a noção da memória como “estruturação de materialidade discursiva complexa” aferida por meio da repetição e da regularização (2007, p. 52). Em síntese, Pêcheux acaba retomando o impasse central de significação entre a imagem e o texto, conseqüentemente, o ponto de encontro desses dois elementos. No que concerne à memória, ele salienta uma questão fundamental:

uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um

reservatório: é necessariamente 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 (2007, p. 56).

A partir de suas considerações envolvendo memória e imagem, parece deixar a seguinte hipótese: assim como a imagem é atravessada e constituída pelo discurso, a memória é perpassada pelo histórico. Dessa relação pode-se dar o ponto de encontro entre imagem, memória e História, uma vez que a estrutura da memória é marcada pelo acontecimento histórico. Assim, o intuito de Pêcheux parece querer inserir na discussão a preocupação primeira de quando tratamos de AD: a História e o social como elementos fundamentais não só na constituição do discurso, mas também da memória, tendo a imagem, seara de discurso, como operadora dessa mesma memória.

Nosso interesse nesse debate acerca da imagem e da memória reside na força da imagem como operadora de memória social, e como tal é produtora também de sentido, estando este ancorado na História e no social. E é justamente nesse ponto que reside o embasamento teórico de Gregolin (2011) para estabelecer a relação entre a AD e a Semiologia Histórica, ou nas palavras da própria pesquisadora:

A reflexão provocada pelos textos de Davallon e Pêcheux – sobre os efeitos da midiatização da memória – traz à tona o conceito de acontecimento, no sentido que lhe é dado pela Nova História e por Michel Foucault, a partir da ideia de que há diferentes temporalidades na história e, assim, os sujeitos não a vivem somente a partir de uma temporalidade de longa duração, mas também em temporalidades que são da instância do acontecimento, que emergem num determinado momento. Essa emergência (seja na longa duração, seja na instância do acontecimento) é materializada no discurso, em palavras e imagens (GREGOLIN, 2011, p. 90).

Nesse sentido, Gregolin salienta que os elementos semiológicos devem ser entendidos dentro de um contexto histórico, ratificando que para se considerar “a relação entre palavras e imagens como fundante da memória social” é preciso refletir sobre uma semiologia que leva em conta tanto “os elementos configuracionais dessas diferentes materialidades [...] quanto à forma como palavras e imagens compõem um todo de sentido” (2011, p. 99). Com isso, Gregolin retoma a discussão de que se faz necessário dialogar com teorias vizinhas ou nascidas no interior da AD, pois os objetos de análise são heterogêneos e, por conta disso, “a referência apenas ao linguístico não é suficiente para dar conta dessa complexidade dos objetos sincréticos” (2011, p. 101).

Em suma, entendemos a significância das contribuições da semiologia para analisar as novas materialidades conforme tentamos mostrar no trabalho de Gregolin (2011). Assim, com base na teoria exposta, entendemos ser possível fazer uma análise dos exercícios contendo imagens e textos mistos, presentes no LD, com vistas a analisar como se organizam os exercícios didáticos que envolvem enunciados mistos. Pretendemos analisar também a funcionalidade das imagens nos exercícios como operadora da memória social e a que ela se propõe. Passamos, desse modo, a fazer a análise do nosso *corpus*.

### Capítulo III

*as pequenas revoluções diárias* (Foucault, 1979) cuja arma estaria na compreensão de que a realidade é sempre múltipla e deslizando, de que não existem verdades absolutas, apenas inúmeras interpretações, de que ninguém é detentor da verdade, mas sempre o porta-voz de uma interpretação possível (Naffh Neto, 1988) (CORACINI, 1999, p. 42).

## 1. Três visões sobre o LD

Antes de analisarmos quatro exemplos de exercícios contendo textos imagético e misto presentes nos LDs que compõem o *corpus* dessa pesquisa a partir de um viés discursivo de interpretação (propriedades do enunciado foucaultiano), faremos um breve comentário sobre três visões significativas (três estudos) acerca do LD que são pertinentes a nossa reflexão a respeito desse gênero editorial. Na primeira, Magda Soares tenta estabelecer, ao longo da História, a concepção de professor-leitor presente nos LDs; na segunda, Maria J.R. F. Coracini demonstra o papel desempenhado pela Linguística Aplicada no que tange a fornecer “novas” teorias para os LDs, percebendo que se trata de um mercado editorial rentável, em que o resultado dessa relação tem provocado um deslocamento de uma concepção de aprendizagem pautada em um processo inconsciente para uma concepção centrada em um processo de conscientização, gerando, por isso mesmo, certo controle, principalmente, nas aulas de leitura e compreensão de textos. E na terceira, Marisa Grigoletto, trabalhando também essa perspectiva da Coracini, faz uma análise da estrutura da seção de leitura de texto de alguns LDs, estabelecendo que a repetição da estrutura nas unidades tende a limitar a interpretação do aluno.

No texto *O Livro Didático como fonte para a História da leitura e da formação do professor-leitor* (2001), Magda Soares procura entender quais concepções do professor como leitor estão supostas nos livros didáticos [...] que visa a formar leitores. Para responder a essa questão, ela parte dos seguintes pressupostos que embasam seu estudo: a) o livro didático de Português tem por finalidade instrumentalizar o professor para o ensino da língua; b) em relação à leitura, o livro didático para o ensino de Português busca instrumentalizar o professor para formar o aluno-leitor; e, por fim, c) se o modo como o livro didático faz essa instrumentalização evidencia a concepção que o autor tem do professor como leitor (SOARES, 2001, p. 31-32).

Ligada à vertente da História da Educação, Soares deixa entender em seu texto que para responder à sua pergunta-chave seria necessário fazer um estudo que identificasse as “transformações do livro didático de Português ao longo do tempo” (2001, p. 33), procedimento que definiria períodos sucessivos do livro didático, certa concepção de professor-leitor entre outros dados. Contudo, ela reconhece que tal

método demandaria muito esforço e tempo, pré-requisitos muitas vezes inconciliáveis, por isso mesmo, tentando seguir a essência desse processo, ela faz um recorte no vasto objeto de pesquisa e define como *corpus* a *Antologia Nacional* (1895), de Fausto Barreto & Carlos de Laet, importante manual utilizado nas três instituições de ensino mais conceituadas no final do século XIX – Colégio Pedro II, Escola Normal e Colégio Militar –, e *O Estudo dirigido de Português* (1971), de Reinaldo Mathias Ferreira.

Analisando os respectivos formatos e organizações estruturais desses dois materiais educacionais, Soares comenta que a *Antologia Nacional* apresentava fragmentos de textos com até sete ou oito páginas, geralmente, de obras literárias, dos quais serviam para a aula de leitura e de língua. Em virtude disso, Soares entende que a concepção de professor presente na *Antologia Nacional* era de um professor-leitor, detentor do saber, versado em estudos de literatura e de língua portuguesa e, ainda, uma antologia que demonstrava que a aula deveria centrar-se na atuação do professor em sala de aula, uma vez que não apresentava nenhum tipo de exercícios para os alunos. Soares percebe não somente uma tendência de mudança na diagramação em relação ao tamanho dos textos, quando compara este manual ao *O Estudo dirigido*, de Reinaldo Mathias Ferreira, mas também uma mudança de foco do diálogo do material com o professor, na medida em que o ensino no Brasil vai passando por um processo de democratização. Segundo Soares, esse processo acaba dando outra configuração aos manuais, em que *O Estudo dirigido* é um exemplo substantivo, porque não era mais endereçado aos professores catedráticos do final do século XIX e começo do XX, mas aos professores, entendidos já na segunda metade do século XX como profissionais da educação, com uma formação deficitária. Dito de outra forma, a ampliação da clientela reclamava maior demanda de profissionais, que fazia com que proliferassem institutos formadores de professores de inadequada especialização. Começava aí o calvário da educação no país, ao mesmo tempo em que o livro didático ia adquirindo mais responsabilidade na formação do docente e do educando.

Assim, para instrumentalizar tais docentes com uma formação mais precária, o manual precisava suprir as dificuldades advindas dessa formação, bem como auxiliar o professor na preparação das aulas. Como consequência, o manual passa a ser mais autônomo, dirigindo-se aos alunos. Em outras palavras, Soares comenta que, dada a mudança da clientela, que variou de uma classe abastada, no caso da *Antologia*

*Nacional*, para uma parcela mais ampla da população e, por conseguinte, mais modesta, notadamente os leitores de *O Estudo dirigido*, tanto a concepção do professor-leitor presente no manual quanto o diálogo com o aluno, sofreram alterações significativas. Analisando as consequências da multiplicação de alunos e da inadequada formação dos professores, Soares salienta que é, justamente, desse estado de coisas que iniciou também o processo de desvalorização do professor e das precárias condições de trabalho. Como forma de facilitar a sua prática docente, os professores passaram a “transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios” (SOARES, 2001, p. 75).

Finalizando, a estudiosa confirma que “a concepção de professor-leitor que está presente nos livros didáticos das últimas décadas não é propriamente a de um professor não-leitor, ou um mau leitor, mas a de um professor a quem, por razões sociais, econômicas e, sobretudo, políticas, não são hoje proporcionadas as condições necessárias para o exercício pleno de sua profissão” (2001, p. 75).

Para a nossa pesquisa, as contribuições de Magda Soares são relevantes no que diz respeito à mudança da diagramação das páginas, à mudança de seu interlocutor e a importância do LD, adquirida ao longo de sua existência. Quanto ao professor, nos chama a atenção as sugestões que faz para este de organização e métodos de ensino, pressupondo um perfil de docente, e em relação ao aluno, nos interessamos pelo diálogo que o LD passa a ter com o aluno, nos suscitando que aquele tende a contemplar o mundo deste.

Já no texto *O Livro Didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula* (1999), Maria José R. Faria Coracini reflete sobre quais são e como são os estudos de Linguística Aplicada (LA) voltados para o LD e o fazer pedagógico da sala de aula no que diz respeito à compreensão e produção de textos. Querendo entender melhor as relações envolvendo autores e editoras de LDs, professores, alunos e metodologias de ensino, principalmente, de Língua Portuguesa, Coracini nos sugere que a questão-chave da problemática do ensino reside no deslocamento significativo de uma “concepção de aprendizagem como processo intrinsecamente inconsciente”, em que a percepção e a aprendizagem são permeadas “pelo modo de ver e de viver dos sujeitos” para uma

concepção de ensino como “processo de conscientização (racional) e, por isso mesmo mais controlável” (CORACINI, 1991, p. 22).

Na realidade, Coracini reflete sobre a postura do nosso sistema educacional, em que o LD é um dos principais elementos de controle, que tende a estipular aquilo que se aprende, pois para ela é o “modo de vida de cada um que, definindo o que é importante reter, determina, em última instância, a cognição e não o inverso” (1991, p.22). Na sua visão, a LA tem se preocupado em ofertar para o mercado editorial propostas “inovadoras” e “adequadas” ao público, “sem se questionar se elas são – e como são – apreendidas seja pelos livros didáticos, seja pela escola e, mais particularmente, pelos professores e alunos” (1991, p. 20). É justamente nessa relação que, segundo Coracini, pode estar o cerne do entrave do por que não se pensa em uma alternativa mais adequada para equacionar esses fatores que envolvem o ensino-aprendizagem, como podemos observar nas palavras da autora:

[Os livros didáticos], segundo as próprias editoras, se baseiam em sondagens feitas junto a alunos e professores, com a finalidade de detectarem o que mais agrada e, portanto, o que mais vende. Nesse sentido, é evidente que o que mais agrada e o que mais vende coincidem, ao menos em parte, com aquilo que a escola perpetua como sendo a melhor forma de ensinar e aprender. Uns e outros opinam segundo suas experiências anteriores, segundo a sua formação, segundo as informações tidas como mais atuais no que diz respeito às técnicas de ensinar (uma espécie de propaganda editorial contribui, em geral, para isso) e segundo o que se chama “culturas de aprender”, isto é, maneiras de aprender, tomadas como “naturais”, e, como tal, inquestionáveis, quando, na verdade, são construídas pela escola e, hoje, principalmente, pelos meios de comunicação, para melhor atender seus objetivos (CORACINI, 1999, p. 20-21).

É possível associar esses objetivos ao rentável mundo mercadológico fomentado pelos LDs, já que representam 99% do mercado editorial no Brasil (MOLINA *Apud* CORACINI, 1999, p. 17). Daí a busca desenfreada das editoras e autores de LDs por novas teorias, fórmulas, diagramações de páginas, outras mídias entre outros recursos, transformados em argumentos que reforcem a qualidade do produto, para agradar os seus destinatários (CORACINI, 1999, p. 21).

Sem querer estabelecer uma relação de causa e consequência, Coracini alude que após adquirir *status* de produto rentável, o LD também acabou adquirindo *status* de

verdade no universo escolar, uma vez que passou a ter um uso constante e fiel, constituindo, “para alunos, nas palavras de alguns professores sobretudo de Língua Portuguesa, um apoio necessário, senão exclusivo, e um lembrete, para eles, professores, no sentido de não esquecerem de ‘dar nenhum ponto’ do programa” (1999, p. 23). Não sem razão, a autora diz que para os professores fiéis ao LD, este funciona como uma verdade, palavra inquestionável, como uma verdadeira Bíblia.

Mediante esse uso do LD, a autora comenta que o professor raramente se atém ao fato de que em muitos exercícios, atividades, o aluno, já influenciado pela pergunta norteadora, encontra as possíveis respostas sempre no texto. Essa prática parece dar ao professor certa segurança, uma sensação de que ele sempre está no controle de todos os saberes e fatores que pululam em uma sala de aula. Por isso, Coracini enfatiza que as relações entre a LA e a sala de aula se esmeram nas técnicas de controle, nas formas de disciplinar a mente, de controlar a aprendizagem e o ensino, como podemos analisar nas derradeiras palavras da autora

Mantém-se, assim, tanto no discurso da sala de aula quanto na LA o desejo e a ilusão do controle, da consciência, da objetividade, da neutralidade, na busca da verdade que só pode ser, de acordo com a nossa cultura, atingida pela razão, única, parece, a dar ao sujeito a segurança tão almejada, ainda que essa segurança não passe de uma ilusão e o leve, não raro, a sentimentos de frustração (CORACINI, 1999, p. 26).

Parece-nos que o LD, embora em sua apresentação preconize uma formação mais libertária, crítica, tem fomentado, na realidade, um único modo de enxergar e de discutir sobre o mundo.

Em outro artigo *O processo de legitimação do Livro Didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma questão de ética* (1999(b)), retomando e ampliando, de certa maneira, o tema do artigo anterior, Coracini, ao refletir sobre a legitimação do LD, estabelece quão difícil é desenvolver um ensino-aprendizagem com mais liberdade. Assumindo o ponto de vista de que o processo de legitimação “provém do reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social”, a autora compreende que a legitimação do LD se daria na escola segundo os valores que esse mesmo grupo (a sociedade) “reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói” (CORACINI, 1999(b), p. 33). Segundo a autora, é no espaço da escola que se

define o que é bom e mau para o aluno, bem como o que pode ser considerado um bom ou mau professor, enfim, é nesse ambiente que se criam as regras para definir “as relações de poder”, e das quais, ainda, poderemos subentender valores tomados como verdades por um dado grupo social, verdades essas que definiriam a ética na escola (1999(b), p. 33). Nesse contexto, Coracini comenta que o processo de legitimação do LD se dá apoiado por uma sucessão de legitimações outras como, por exemplo, o professor, diplomado por alguma instituição, que utiliza um material que é comercializado pelo mundo editorial, sendo que a maioria deles é certificado pelo MEC. Para autora, esse percurso culmina com o LD funcionando “como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos” (1999(b), p. 34).

Para constatar o aludido processo, Coracini tomou como “*corpus* de análise as entrevistas informais e reuniões em que professores expressam sua concepção, opinando a respeito da utilização do LD em sala de aula” (1999(b), p. 34). A autora certificou-se de dois fatores que se complementam: os professores reconhecem a pertinência e utilidade do LD, ainda que façam críticas e não proponham nada substancialmente distinto daquilo que se encontra nos LD comercializados, e certa aceitação satisfatória por parte dos alunos, uma vez que o LD os alivia de efetuar cópias da lousa. Mediante essa confirmação, a autora tenta entender a possível causa do impasse entre ensino, professor, LD e uma formação crítica do aluno, pautada em uma maior liberdade, perguntando-se: “Inseridos nessa realidade, teriam os alunos [...] a possibilidade de ‘escolher’ entre o bem e o mal, entre uma sociedade plena de discriminação e exclusões e uma outra em que as diferenças sejam respeitadas?” (CORACINI, 1999(b), p. 41-42). Segundo a autora, a resposta seria, justamente, a concepção “utilitarista da aprendizagem própria da ética capitalista” (1999(b), p. 40). Partilhando do pensamento de Naffah Neto, Coracini vai além, dizendo que a liberdade, “tal como é vista e defendida em nossa sociedade, é também um bem de consumo, uma construção do capitalismo, ilusória e enganadora” (1999(b), p. 42). E nesse cenário, professores e alunos “valem mais na medida em que proporcionam lucro e colaboram para manter o *status quo*, de forma harmoniosa e pacífica” (1999(b), p. 42). Em virtude disso, a autora compreende que uma possível solução para essa problemática passaria por um

entendimento profundo da nossa heterogeneidade, própria da vida em sociedade, procurando evitar a homogeneização, máscara perversa do unívoco, visto que

professores, alunos e livro didático são criação da história e do momento sócio-político em que vivemos. Se a escola e, através dela, o livro didático parecem colaborar para a manutenção de tal ideologia, homogeneizando, disciplinando, uniformizando o que é constitutivamente heterogêneo, complexo, conflituoso, difuso – o discurso, a aprendizagem, o sujeito –, não é culpa de um alguém, mas de um momento histórico-social que só pode ser enfrentado com *as pequenas revoluções diárias* (Foucault, 1979) cuja arma estaria na compreensão de que a realidade é sempre múltipla e deslizante, de que não existem verdades absolutas, apenas inúmeras interpretações, de que ninguém é detentor da verdade, mas sempre o porta-voz de uma interpretação possível (Naffh Neto, 1988) (CORACINI, 1999, p. 42).

Nesse sentido, somente uma reviravolta nos procedimentos poderia estabelecer uma melhor equação para professor, aluno e livro didático, ou seja, uma substituição da ética capitalista por uma outra que pudesse, de fato, efetuar uma mudança substantiva, principalmente, no ambiente escolar, promovendo, no mínimo, uma sensação maior de liberdade.

Das questões tratadas pela autora, o que interessa para o nosso estudo é o fato da orientação do LD e, por conseguinte, do professor, de certa forma, limitar a interpretação do aluno quando eles lhe sugerem caminhos para facilitar o entendimento do texto (geralmente centrado na linguagem verbal), mas que, na realidade, tem o estreito intento de alcançar um controle de quase todo o processo de aprendizagem e, por extensão, fazer com que o LD (e no bojo o professor) se torne a verdade em sala de aula. Interessamo-nos, ainda, pelo processo de legitimação do LD, que o transformou não apenas em um produto de consumo rentável ao mercado editorial, mas também em um poderoso postulado de sabedoria e verdade a ser seguido sem questionamentos.

No mesmo viés discursivo de Coracini, Marisa Grigoletto (1999), no texto *Leitura e funcionamento discursivo do Livro didático*, comenta que o Livro Didático (LD), no espaço discursivo da escola, se constitui como uma espécie de texto fechado, de sentido único, que desempenha um discurso de verdade. Verificando as estruturas das seções de leitura de textos dos LDs para o ensino da Língua Portuguesa (LP) nos

cursos fundamental e médio, Grigoletto quer, primeiramente, compreender quais são as concepções do autor do livro sobre as atividades de leitura de textos na aula de LP, para depois entender o sentido de leitura que embasa as propostas do LD; a concepção sobre a natureza da tarefa do aluno; e finalmente o papel do professor no uso desses LDs (GRIGOLETTO, 1999, p.67). Para tanto, Grigoletto recorre aos postulados foucaultianos (em *Vigiar e Punir* (1975) e *Microfísica do Poder* (1979)) e da Análise do Discurso de linha francesa para embasar seu estudo sobre o LD.

Antes mesmo de fazer um levantamento estrutural da seção de leitura do texto dos LDs propriamente dito, Grigoletto enfatiza a repetição de algumas características gerais que rege certo funcionamento desse gênero editorial, bem como discute o caráter de discurso de verdade – “aquele que se estabelece como um lugar de completude dos sentidos” (1999, p.67-68) – que o LD apresenta. Grigoletto percebe que institucionalmente o LD exerce uma relação de poder no espaço escolar, justamente, porque, por meio dele, se consegue disseminar uma visão de mundo e das coisas como se elas fossem uma, simples e, principalmente, sem complexidade, como podemos observar nas palavras da própria autora: “uma das formas de disseminação do poder decorrente da produção, circulação e funcionamento dos discursos na esfera escolar está no LD que funciona com um dos discursos de verdade” (1999, p. 67). Tal encaminhamento é fundamental para entendermos a problemática que a autora tenta esclarecer no seu estudo, uma vez que se queremos, de fato, uma aprendizagem centrada no aluno, em que este seja crítico em relação à sua comunidade, às coisas, enfim, ao mundo, à sociedade em que ele vive, como alcançar tal intento se o LD que utilizamos, e é comercializado, adquirido pelo MEC, propaga um discurso homogeneizante, tendendo a apagar as inquietações do sujeito, ou seja, se o LD preconiza um discurso de sentido completo? Para responder a essa questão-chave, Grigoletto diz, segundo os postulados da Análise de Discurso, que “a incompletude é constitutiva da linguagem” e que, portanto, nenhum “dizer é capaz de completar os sentidos de um discurso nem de apontar para a sua origem, já que os sentidos se constituem sempre na relação entre o linguístico e o histórico” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68). Com efeito, a autora evidencia no LD um discurso de verdade que estabelece uma relação de poder, em que a perspectiva de interpretação do aluno é cerceada.

Grigoletto comenta que tal discurso de verdade se constitui por um modo de funcionamento do LD centrado em três aspectos essenciais: o caráter homogeneizante, em virtude dos alunos serem levados a ter a mesma leitura sobre determinado texto, isto é, por causa de seu efeito uniformizador; a repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, confirmando o seu processo de uniformização na reação dos alunos; e a apresentação “das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade ‘já está lá’, na sua concepção” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68). Daí, segundo a autora, o autor do LD não se estender em justificativas sobre metodologia e conteúdo contemplado no livro, e, por conseguinte, ter o professor como um usuário, consumidor, e não como um construtor, analista. Justificativas que também não são dadas aos alunos.

Nessa perspectiva, Grigoletto analisa as seções de leitura dos textos de alguns LDs<sup>13</sup> consolidando uma estrutura cristalizada que nega o “espaço para a individualidade do aluno, abafando a expressão da voz de cada um” (1999, p. 69). De acordo com a autora, o trabalho nas seções de leitura do LD de LP, principalmente, destinados às quatro últimas séries do ensino fundamental, se centraliza em perguntas de “‘compreensão’ do conteúdo factual do texto” que muitas vezes são “elencadas conforme a ordem na qual os conteúdos são dispostos no próprio texto e, geralmente, seguidas ou precedidas por exercícios de estudo do vocabulário do texto e de pontos gramaticais” (1999, p. 69-70). Desse modo, o conteúdo e as sequências apresentados pelo LD pressupõe uma compreensão do texto, contudo, as questões propostas pelo manual já são fruto de uma interpretação possível do texto. Ou seja, os alunos têm uma

---

<sup>13</sup> CARNEIRO, A.D. (1996) *Da Interpretação à Redação*. 1º grau. São Paulo: Moderna (livro 4); CASTRO, M. C. (1993) *Língua e Literatura*. 2º grau. São Paulo: Saraiva (livros 1 e 3); FAROCO, C.E. & F.M. Moura (1992) *Língua e Literatura*. 2º grau. 12ª ed. São Paulo: Ática (livro 1); \_\_\_\_\_ (1995) *Língua e Literatura*. 2º grau. 23ª ed. São Paulo: Ática (livro 3); FERREIRA, L.A. (1989) *Aulas de Português*. 1º grau. São Paulo: Ática (livro 2); GRIFFI, B. (1991) *Português: Literatura, gramática, Redação*. 2º grau. 23ª ed. São Paulo: Moderna (livro 1); INFANTE, U. (1991) *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. 1º grau. 2ª ed. São Paulo: Scipione; MESQUITA, R.M. & C.R. MARTOS (1990) *Para aprender português*. 1º grau. 4ª ed. São Paulo: Saraiva (livro 2); \_\_\_\_\_ (1994) *Português: Linguagem e realidade*. 1º grau. 2ª ed. São Paulo: Saraiva (livro 2); PROENÇA, G. & R. HORTA (1997) *A palavra é Português*. 1º grau. São Paulo: Ática (livro 1); RICHE, R.C. & D.M. SOUZA (1996) *Oficina de textos: Leitura e redação*. 1º grau. 2ª ed. São Paulo: Saraiva (livro 1); TERRA, E. & J. NICOLA (1997) *Curso Prático de Língua, Literatura & Redação*. 2º grau. 4ª ed. São Paulo: Scipione (livro 2); TUFANO, D. (1987) *Curso moderno de Língua Portuguesa*. 1º grau. São Paulo: Moderna (livro 4).

atividade de compreensão de texto direcionada pela interpretação feita pelo próprio LD. Sendo assim, os alunos, para responderem as questões, precisam enxergar, na realidade, a leitura preestabelecida pelo livro, da qual o próprio professor também é um seguidor. Daí “é fácil perceber que tais exigências restringem, desde o início, a possibilidade de outras leituras que os educandos poderiam fazer surgir” (GRIGOLETTO, 1999, p. 70).

Embora encontre manuais que amenizam esse procedimento (número bem reduzido), a autora deixa entender que essa é a tendência da estrutura das seções de leitura dos LDs. O que isso quer dizer é, simplesmente, que o manual “induz a que se delineiem papéis fixos, padronizados, regidos pela disciplina da homogeneização, da repetição e do caminho já estabelecido por outras mãos” (1999, p. 76). Nesse sentido, a formação de cidadãos críticos em que pedagogos, professores e, fundamentalmente, alunos pretendem alcançar não se constrói pelo fato de o material propulsor das ações de professores e alunos tender a cercear a imaginação e a criatividade desses dois sujeitos históricos. Ou como podemos evidenciar nas palavras de Grigoletto

Na economia do LD, a injunção à interpretação, característica de todo ato de linguagem tomado discursivamente, é apagada e substituída pela univocidade, transparência e completude dos sentidos. O livro não é apresentado como espaço sempre incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim como um “pacote” embrulhado e amarrado que outros sentidos não pode conter (GRIGOLETTO, 1999, p. 76).

É nessa chave de leitura realizada por Grigoletto que também entendemos que os exercícios contendo textos imagético e misto sofrem algum tipo de restrição nas proposições de atividades de interpretação de texto.

A essa perspectiva de Coracini e Grigoletto, podemos aproximar a fala de Michel Foucault em sua obra *A ordem do discurso*, aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970, em que discute acerca dos discursos de verdade encetados pelas instituições dentre elas também a educacional. Após observar o espaço escolar, o poder disciplinador exercido nesse local, Foucault salienta que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2010, p.44), ratificando tal reflexão, Foucault conclui que o que “é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma

fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (FOUCAULT, 2010, p.44-45). No presente estudo, tentamos entender como os exercícios contendo textos imagético e misto se inserem nessa ordem do discurso de verdade.

De tudo que as autoras discutiram sobre o LD, podemos perceber que se trata de um gênero editorial, historicamente de grande inserção na esfera escolar, que molda, por meio da repetição das estruturas de suas atividades, o ensino-aprendizagem e por expressar, pretensamente, uma completude dos sentidos, o LD acaba propagando um discurso de verdade. Nesse processo todo, o poder que o LD exerce, de formas diferentes, sobre professor e aluno é o que nos interessa mais porque podemos vislumbrar uma concepção que o LD tem do professor-leitor e como ele (LD) visa à formação de alunos leitores. Se o objetivo, expresso na apresentação do LD, almeja uma aprendizagem substantiva e construtora de criticidade na formação dos alunos, o que temos é uma estrutura que tende muito mais a uniformizar a leitura e compreensão do aluno do que o inverso. Talvez o maior problema, segundo as autoras, principalmente, Coracini e Grigoletto, constituído no LD, em virtude da uniformização, da homogeneização dos sentidos e, por conseguinte, promotor de um apagamento da visão de mundo dos alunos ou, no mínimo, da sua desconsideração, seja, justamente, o cerceamento de outras possibilidades de toda ordem: outros sentidos possíveis para o mesmo texto e exercício, outras construções possíveis de saberes, enfim, possibilidades de expressar, demonstrar a pluralidade das coisas, das pessoas, do mundo, exatamente o oposto que está cristalizado no LD. Esse tema é essencial para o presente estudo, uma vez que entendemos que, de modo geral, os “encaminhamentos interpretativos” presentes nos exercícios contendo textos imagético e misto induzem o aluno muito mais a enxergar a interpretação do próprio livro do que fazer com que o aluno interaja com o texto e estabeleça relações com outros saberes que não estão, necessariamente, explícitos no texto, mas que o fazem interligá-los por uma teia de relações possíveis.

Daquilo que comentamos sobre os trabalhos das referidas autoras e, principalmente, dos postulados foucaultianos acerca do enunciado e sua função enunciativa e da Análise do Discurso, passamos a fazer, no próximo item, a análise de quatro exercícios contendo textos imagético e misto.

## 2. Análise de quatro exercícios contendo textos imagético e misto

Para a análise, escolhemos quatro exercícios contendo textos imagético e misto, sendo que três deles poderiam enquadrar-se na categorização do grupo quatro (já comentada por nós no primeiro capítulo), em que, como já dissemos, a imagem e o texto misto desse grupo de exercícios são analisados por um viés conteudista de identificação dos elementos presentes no gênero. A escolha por estes exercícios se deu pelo fato deles sugerirem uma maior abrangência e reflexão sobre os possíveis alcances que o próprio conteúdo suscita, e por eles avançarem em relação aos exercícios dos outros grupos. Sendo assim, seguem, abaixo, alguns desses exercícios pertencentes ao grupo quatro, que servirão de exemplo para nossa análise a partir de uma abordagem discursiva.

1)

Leia o cartum a seguir, de Santiago, e responda às questões 7 e 8.



(Tinta fresca. Porto Alegre: L&PM, 2004. p. 41.)

7. O cartum foi publicado no contexto da guerra entre os Estados Unidos e o Iraque. Você diria que o próprio cartum responde à pergunta feita pelo soldado? Justifique sua resposta.

Sim. Do ponto de vista do cartum, a agressividade dos Estados Unidos é a causa do ódio que as pessoas sentem por aquele país. Isso se comprova pelo próprio perfil do entrevistador, que, em vez de ser um civil, é um militar e ainda alguém que invade a casa das pessoas.

8. Observe a concordância da fala do soldado. Ela está de acordo com as normas da variedade padrão? Caso não, que mudanças a fala deveria sofrer para se adequar a essa variedade? Justifique sua resposta.

Deveria ser: "[...] precisamos saber por que os Estados Unidos são tão odiados", uma vez que nome próprio de lugar precedido por artigo plural concorda preferencialmente no plural. Professor: Sabemos que alguns gramáticos admitem também o singular, mas preferimos adotar a posição de gramáticos e linguistas como Maria Helena de Moura Neves, que recomenda: "A referência se faz sempre com artigo definido, e a concordância se faz no plural". (Guia de uso do português. São Paulo: Editora da Unesp, 2003. p. 316.)

Nesse exercício, a imagem evoca, suscita o perfil construído do soldado norte-americano no contexto da guerra entre Estados Unidos e Iraque para produzir o efeito de sentido desejado por esse gênero (*cartum*). O que torna esse *cartum* interessante (por que não engraçado e trágico num só tempo?) é justamente a reiteração, a repetição da materialidade da imagem do soldado e, por extensão, da política internacional praticada por aquele país. A escolha dos elementos imagéticos que compõem o texto misto, expressa não somente o procedimento do soldado e toda a sua ideologia imperialista, mas também o possível (senão os possíveis) interlocutor(es).

Propagada, historicamente, pela mídia, a abordagem do exército estadunidense sempre foi marcada pela violência, intimidação, truculência e, sobretudo, pelas relações conturbadas com povos ditos amigos, mas que, em determinados momentos, se tornaram inimigos, em virtude das atitudes adotadas por estes contra as diretrizes governamentais dos ianques – o Afeganistão é exemplo dessas duas faces do mesmo procedimento do exército daquele país que tem como símbolo, ironicamente, a Estátua da Liberdade. A agressividade dos norte-americanos perante povos desprivilegiados é caracterizada porque o enunciado analisado está integrado em um jogo enunciativo, isto é, sua formulação apresenta em seu domínio associado outras formulações que ela repete (imagem agressiva dos soldados norte-americanos e imagem frágil dos povos dominados). A brutalidade do soldado estadunidense é explicitamente demarcada pelo forte poderio bélico, que parece uma espécie de sua segunda pele, e, sobretudo, a sua postura imponente de frente para seus interlocutores, ratificando a sua postura no instante em que ele enfia, literalmente, o pé na porta (elemento representativo de proteção da propriedade e do espaço individual) com toda a virilidade que a sua credencial lhe permite, a ponto de o outro pé, já dentro da casa do outro, comunicar a este de quem se trata o soldado. Como podemos observar na linguagem imagética, o golpe do soldado estadunidense explicita a sua força institucional, ao mesmo tempo em que demonstra a fragilidade da segurança de seu interlocutor, a qual é representada pela porta partida ao meio. Ainda nessa questão da segurança, podemos perceber também pelo tamanho a fragilidade do cachorro (símbolo de segurança), expressando, com a sua língua de fora, seu espanto, tamanho é o golpe desferido pelo soldado.

Podemos compreender, desse modo, a configuração de uma relação verticalizada entre eles, em que o soldado, mais ereto que seus interlocutores, expressa uma posição de superioridade, enquanto os outros dois aparecem um tanto quanto curvados perante a presença daquele soldado. Na lógica dessa relação, a disparidade da vestimenta dos personagens que compõem o texto é indício da prática daquele exército, senão vejamos. Enquanto o soldado estadunidense está vestido apropriadamente para a guerra, os seus interlocutores estão em trajes da intimidade doméstica, ou seja, estão confinados e reflexivos sobre as questões de limpeza, ou ainda, da organização de seu lar, metonimicamente, de seu território, em uma oposição ao pensamento do soldado. Observando este lar, percebemos a sua simplicidade e, por extensão, o quanto este precisa de auxílio para promover as “reformas” necessárias, mantendo-se sempre a tradição exposta nos quadros na parede. Vale lembrar que essa mesma tradição não é respeitada pelo soldado, e no que diz respeito ao auxílio, este não é o teor de sua visita.

Para identificar a possível nacionalidade do povo do interlocutor do soldado estadunidense, a linguagem imagética nos fornece também uma substantiva referência que é o tipo de árvore exposta na parte externa da casa. Aqui nos parece que podemos vislumbrar o tamanho dessa ânsia pelo poder desse exército. Se entendermos que essas árvores são da espécie da Tamareira, podemos suscitar que os interlocutores do soldado são do Oriente Médio, já que tal espécie de árvore é típica daquela região, muito embora já saibamos de sua proliferação em várias partes do mundo em que o clima lhe agrade. Entretanto, se compreendermos que se trata da espécie da Palmeira Imperial, então, o soldado poderia estar diante de venezuelanos e caribenhos, uma vez que essa árvore é típica dessa região. Curiosamente, as duas regiões aludidas são espaços que, de alguma forma, sofrem influências e intervenções da política internacional estadunidense.

Parece-nos, portanto, que todos esses elementos, que compõem a linguagem imagética, concorrem, juntamente com a linguagem verbal, para a interpretação do texto misto. Nessa perspectiva, isto é, na confluência dessas linguagens (verbal e imagética) parece residir a possibilidade de relações entre o enunciado e o que ele enuncia. Analisando também a linguagem verbal, percebemos o quanto a escolha de sua estrutura ajuda a criar, de fato, a ampliação do espaço da influência e intervenção do exército estadunidense, já que se trata de uma forma comum de todo e qualquer órgão de pesquisa.

No entanto, o que nos chama a atenção é a peculiaridade de sua pontuação e a escolha do advérbio “tão”. Recorremos, assim, à fala do soldado para demonstrar claramente o que queremos: “Pesquisa de opinião: precisamos saber por que os Estados Unidos é tão odiado!” Daquilo que defendemos ao longo do texto, ou seja, a conjugação das linguagens, podemos estabelecer uma relação entre elas. Ainda que se trate de uma forma comum, o caráter de pergunta do soldado estadunidense expõe, na realidade, uma afirmação, dado o uso do ponto de exclamação no lugar do de interrogação. Esse artifício retórico é ratificado tanto pelo uso do advérbio “tão”, que recrudescer a agressividade do soldado estadunidense, quanto pelo uso do adjetivo “odiado”, que evidencia uma possível não aceitação do procedimento desse país. Além disso, por se tratar de uma pesquisa de opinião, a atitude do soldado de enfiar o pé na porta também expõe a sua posição, uma vez que se configura uma espécie de emissão de ponto de vista que se deva mais exteriorizar uma obediência do que um ponto de vista propriamente dito.

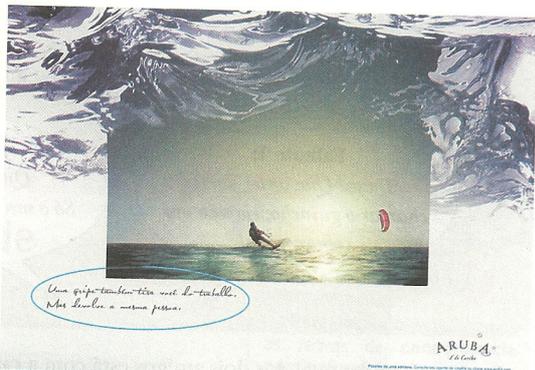
Considerando, ainda, que o jogo insidioso da voz do verbo “precisar” e o fato do soldado mirar outro objeto (no caso, os Estados Unidos) e não a si mesmo, já que se coloca na pergunta, mas não no objeto a ser analisado, opinado, caracteriza muito mais do que um desvio da sintaxe da norma padrão. Parece-nos que o desvio de concordância verbal comentado no exercício pode ter sido criado propositadamente para formular esse efeito de humor típico do gênero. Explicamos: quando o soldado diz “precisamos”, este se identifica com o país na questão, mas quando evidencia o nome do país “Estados Unidos”, ele tenta eximir-se de fazer parte daquele país ou, no mínimo, de todo o seu modo de lidar com as questões da política internacional, mesmo estando usando o uniforme com a bandeira estadunidense, transformando, assim, aquele país em um objeto distinto de quem faz a pesquisa, senão por que ele não formulou a pergunta da seguinte maneira: precisamos saber por que nós somos tão odiados? Mas nessa mesma retórica há o desejo do soldado em alcançar a isenção para a sua pesquisa, também há o procedimento dúbio tanto da pesquisa de opinião empreendida pelo soldado, já que seu modo de agir não demonstra estar preocupado com a opinião alheia.

Quando o livro propõe o exercício, contextualizando o texto misto no período da guerra entre os Estados Unidos da América e o Iraque, por um lado ele reduz a abrangência do texto, porque o exercício acaba redirecionando o leitor para a linguagem

verbal, deixando, portanto, de propor para este outros encaminhamentos significativos a respeito do imperialismo estadunidense para promover a interpretação do texto misto, por outro lado, ele auxilia na delimitação da constituição das regras de existência, da condição de emergência de aparição deste enunciado analisado, o qual possui uma posição de sujeito assinalada por sua crítica ao imperialismo e à brutalidade do soldado estadunidense, portanto, à ordem vigente naquele determinado momento histórico.

2)

5. O anúncio abaixo fez parte de uma campanha publicitária para promover o turismo de Aruba, ilha localizada no mar do Caribe, na costa da Venezuela.



*Uma gripe também tira você do trabalho. Mas devolve a mesma pessoa.*

**a)** Nesse contexto, o **também** estabelece uma relação entre dois fatos. Quais são eles?  
Viajar para Aruba (ou: Tirar férias) e ficar gripado. Entende-se que tanto viajar para Aruba quanto ficar com gripe são acontecimentos que tiram o leitor do trabalho.

**b)** Geralmente, as orações adversativas iniciadas pela conjunção **mas** separam-se da oração anterior por vírgula. Explique que efeito expressivo o redator buscou obter ao substituir a vírgula pelo ponto para separar as duas orações.

**c)** O argumento central desse anúncio está implícito na relação que se estabelece entre a imagem e o texto. Explique, resumidamente, como se dá essa relação e qual é o argumento central.  
Entre "pegar gripe" e "ir para Aruba" há uma semelhança e uma diferença. A semelhança: tanto a gripe quanto a viagem tiram do trabalho o leitor ("você"). A diferença: depois da gripe, a pessoa continua sendo a mesma que era antes de ficar gripada, mas a viagem para Aruba (a beleza da paisagem, a experiência prazerosa da viagem) modifica essa pessoa, fazendo-a sentir-se "outra pessoa", renovada, feliz. Este é, portanto, o argumento central: a viagem para Aruba vai mudar você/sua vida.

Figura 11 – Exercício. *Novas palavras*, 2010, p.319.

O texto misto acima suscita uma relação sobrevalorizada no mundo do trabalho que é o momento de descanso. A linguagem imagética desse texto, a luz, o mar, a ação do sujeito em um momento de divertimento, sugere o prazer que se pode ter caso este indivíduo trabalhador venha usufruir das benesses de Aruba, local tratado como

paradisiaco e mágico. Já a linguagem verbal vislumbra a noção estressante do mundo do trabalho. Assim, essa materialidade estabelece, aparentemente, dois mundos distintos: o trabalho e o lazer. Aparentemente distintos porque entendemos que ambos os momentos fazem parte do mesmo modo de produção em que estamos inseridos, já que o lazer, muito embora possa ser compreendido como antídoto contra o estresse do trabalho, nunca deixa de fomentar trabalho, pensado dentro da lógica capitalista. O próprio anúncio que nos faz pensar essa relação está nessa prática. Portanto, podemos dizer que esse enunciado é regido por leis de possibilidades, ou seja, se dá em função das condições de emergência de aparição (lógica capitalista).

No limite, o texto reitera, repete uma materialidade, cujo teor é a força desse sistema representado pelo trabalho, uma vez que suscita que o lazer tem o poder de trazer novamente a pessoa rejuvenescida, por extensão, mais produtiva, após um período, geralmente, curto de ‘improdutividade’. Ou ainda, o formato estressante do mundo do trabalho é renegado a segundo plano. Essa relação pode dar-se analisando, concomitantemente, a linguagem imagética e a verbal: o verbo “devolver”, o advérbio “também” e a conjunção adversativa “mas”. Na lógica dessa referencialidade, o advérbio “também” une dois modos de “improdutividade” (talvez pelo mesmo período): um insatisfatório, representado pelo trabalhador “gripado”, e o outro, satisfatório, configurado no anúncio pelo divertimento em que o sujeito pratica *kitesurf*. Curiosamente, o vento que impulsiona esse indivíduo a ir à deriva na sua folga, é o mesmo que recarregará as suas forças para voltar ao trabalho um pouco mais contente. Esses modos, de alguma forma, são separados pela conjunção “mas”, que expressa, justamente, a insatisfação dessa lógica, que culmina com a locução nominal “a mesma pessoa”.

É nesse sentido que a experiência em Aruba pode ser benéfica para o sujeito, ou seja, uma experiência que dê a ele um momento de lazer, promotor de uma visão positiva do trabalho que lhe proporciona tal lazer. Parece-nos que o anúncio estabelece a relação do lazer com o tirar o indivíduo da tortura do trabalho, contudo, com o intuito de devolvê-lo revigorado – ação ininterrupta. Vale lembrar que o mesmo anúncio pressupõe, ainda, movimento, atuação, ação em contraposição ao descanso. Pensando nos requisitos e possibilidades que o enunciado encaminha, em relação à posição de sujeito podemos perceber que, na ordem do dia do capitalismo, há uma normalização do

fardo do mundo do trabalho. Nesse sentido, o gênero tem por objetivo vender, literalmente, o nosso modo de produção, uma vez que, ao entrarmos em férias, sermos tirados do trabalho, ainda estamos fomentando o trabalho, fazendo com que esse mesmo modelo perdure.

Acreditamos que o exercício, de certa forma, principia tal discussão, entretanto, não faz o aluno refletir sobre a possibilidade de o gênero caracterizar-se por privilegiar tal postura capitalista.

3)

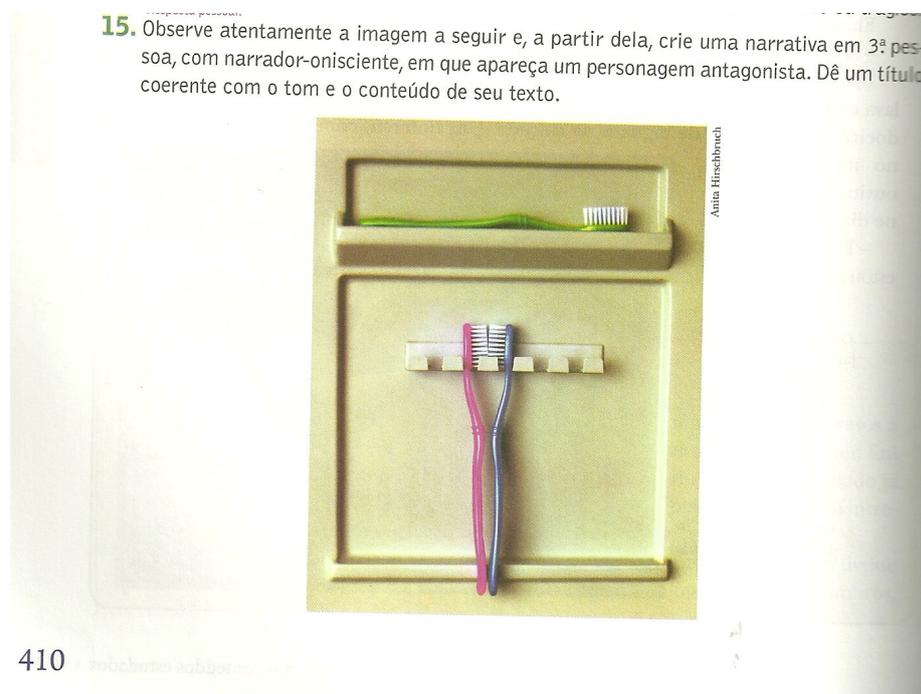


Figura 12 – Exercício. *Novas palavras*, 2010, p.410.

A imagem presente no exercício acima pode criar a noção de uma união entre duas pessoas, a qual pode ser relacionada mediante as diversas feições que envolvem as circunstâncias em que vivemos. A inferência acerca da materialidade dessa união passa pela posição das escovas em seus compartimentos, pelos seus tamanhos e suas cores.

Em relação ao posicionamento das escovas e também à diversidade de seus níveis no compartimento, percebemos a oposição entre a horizontalidade da escova verde e a verticalidade das demais, em que esta posição pode representar, de fato, a

comunhão entre as escovas rosa e azul, dada a aproximação entre as suas cerdas, em um gestual simbólico de beijo. Essa interpretação é possível tendo em vista que toda formulação apresenta em seu domínio associado outros enunciados, como: a repetição da ideia de que a junção das escovas de dente representa um casamento não oficializado, a memória de que a cor rosa representa o sexo feminino e a cor azul o masculino etc. Já a posição horizontal da escova verde, com suas cerdas viradas para cima, pode simbolizar a morte literal ou simbólica de um fator impeditivo, justamente, para consolidar a relação das outras duas escovas. Em uma relação homossexual, por exemplo, pode configurar a morte figurada do preconceito social a esse tipo de união amorosa, bem como em uma relação heterossexual (e por que não homossexual também?) de outro relacionamento. Ainda, há a possibilidade de representar uma relação adúltera seja homo ou heterossexual; e nesse caso, não se configuraria uma morte, mas uma inatividade momentânea.

Nessa perspectiva, o tamanho e as cores das escovas de dente também podem configurar, de certa forma, essa união. O tamanho representaria uma relação entre adultos, já as cores rosa e azul do par de escovas constituiriam posturas ou atitudes de gêneros sexuais diferentes, isto é, em um polo uma relação tradicional, uma relação heterossexual e no outro, talvez, homossexual. Essa leitura não é tão improvável, uma vez que a associação entre as cores rosa e azul respectivamente aos mundos feminino e masculino serem recorrentes, fazendo, portanto, parte do nosso imaginário e perpassando as nossas mais sutis relações sociais. Ainda a respeito da morte simbólica de fatores impeditivos, a informalidade dessas relações também poderia ser representada por essa posição da escova verde.

A partir das possíveis reconfigurações familiares, houve uma transformação em sua estrutura em relação aos outros tempos. No que tange à relação adúltera, o elemento (escova) verde poderia representar uma pessoa que teria tido (ou ainda tem) uma relação com um dos dois que formam o casal ou, ainda, dois ou duas pretendentes para a mesma pessoa, forçando esta última a uma escolha ou uma permanência dessa relação – situação muito plausível nos dias atuais, dada a fugacidade de nossas relações. Vale lembrar que em virtude dos arranjos possíveis que a imagem suscita, não temos o propósito de esgotar seus alcances com tais exemplos.

Seja lá como for que se dá a constituição dos elementos de uma relação amorosa, o que nos parece criar a estabilidade em uma relação afetiva, amiga e carinhosa

continua sendo permeada, entre outros fatores, pela compatibilidade de caracteres e de respeito mútuo entre as pessoas.

Quando a linguagem verbal estipula um viés para o aluno desenvolver uma narrativa em que, necessariamente, o narrador deve ser onisciente, utilizando, para tal, a linguagem imagética, o exercício acaba provocando certa redução em seu alcance, pelo fato de criar uma situação de antagonismo entre as escovas rosa/azul e verde, uma vez que não há uma coletânea de textos para consolidar outras possibilidades das nossas relações, pressupondo, talvez, uma exclusão da representatividade da escova verde na relação das duas outras escovas, por exemplo.

Já no exercício abaixo, a sua proposição faz com que o aluno relacione as duas imagens, citamos todo o exercício para em seguida fazermos nossa análise:

4)

Língua Portuguesa - 1ª série - Volume 2

Wikipedia

Jan Sanders van Hemessen. *Cristo carregando a cruz* (1553). Museu Cristão, Esztergom, Hungria.

Detalhe da imagem ao lado.

© The Bodley-Library/Corbis

El Greco. *Cristo carregando a cruz* (1590-1595), Museu do Prado, Madri, Espanha.

© Alex Klein

Aleijadinho. *Cristo carregando a cruz* (1796-1799), Santuário de Bom Jesus de Matosinhos, Congonhas (MG).

4

Figura 13 – Exercício. *Caderno do Estado para a 1ª série do Ensino Médio*, v. 2, 2008, p. 4.

Observe agora esta foto:



Figura 14 – Exercício. *Caderno do Estado para a 1ª série do Ensino Médio*, v. 2, 2008, p. 6.

Ao analisá-la, reflita: o que o garoto da foto está fazendo? Que lugar ele ocupa no cenário? Que relação há entre o espaço e a personagem? Que relações há entre as reproduções artísticas anteriormente examinadas e essa foto? O que essa fotografia comunica a você?

2. Responda em seu caderno:

1. Embora não se trate de um tema do discurso religioso, a foto de Carol Quintanilha nos faz pensar nas reproduções que examinamos com o tema *Cristo carregando a cruz*. Que semelhanças e diferenças você encontra entre esses trabalhos?

2. Ao aproximar do discurso do trabalho do discurso religioso, que efeitos de sentido foram obtidos pela obra de Carol Quintanilha? (SÃO PAULO, 2008, p. 4-6)

Ao analisarmos as duas imagens, percebemos, na primeira, a junção de três representações (uma delas é reprodução de uma mesma imagem) de Cristo carregando a cruz, caracterizando, de certa forma, a crueldade, o olhar inquisidor e a curvatura de seu corpo, em virtude do peso que sustenta. Em relação à posição do olhar de Cristo, na primeira imagem, esta parece estar ao nível do observador; já na terceira, está voltada para o céu; e na quarta, está abaixo do nível do observador. Essa mudança de foco para o olhar de Cristo, bem como a alteração da posição de suas mãos nas três reproduções pode acentuar a representação do infortúnio em que se encontra. Tal representação culmina com a abertura de suas pernas e o encurvamento de sua coluna. Todas essas modificações de uma representação para outra, na realidade, evidencia a cruz, por extensão, o seu sofrimento. Já na reprodução do menino, há o olhar de baixo para cima, a curvatura de sua coluna e o posicionamento das mãos evidenciando também o peso

que sustenta e o seu sofrimento. Podemos aproximar as duas imagens justamente a partir desses requisitos que formam e enformam o homem e suas relações.

Ao trabalharmos esse exercício, tomando-o como enunciado, no sentido foucaultiano, temos a cruz e o sisal como materialidades que possibilitam a relação entre o enunciado e aquilo que ele enuncia: a redenção de Cristo e a ideia de sofrimento, provocado pelo homem por meio do trabalho. O menino carregando o sisal faz com que retomemos a imagem de Cristo carregando a cruz e todo o sentimento de sofrimento que constitui essa imagem. As duas imagens reiteram, têm uma existência material ligada à noção, nestes enunciados, do pesar sofrido e exercido pelo próprio homem. Todos os elementos, que compõem a linguagem imagética, materializam essa relação na medida em que esta recupera o discurso bíblico da tradição judaico-cristã do castigo, do sofrimento, do calvário, agora, representado pelo fardo do trabalho. Possibilidade tão-somente permitida pela força da sua historicidade e de seu processo de contínua reatualização. Em meio a esse processo, temos o fardo religioso transfigurado em fardo econômico, representado pela exploração do homem pelo homem em uma de suas facetas: o trabalho infantil.

Na proposição desse exercício, há uma possível não aceitação do trabalho infantil, que é associado a um fardo, a um calvário. Isso é estabelecido pelas próprias imagens em que a postura de seus protagonistas, carregando algo nas costas, se correlaciona com a noção de fardo. Para vislumbrarmos tal semelhança, a relação do enunciado, no sentido foucaultiano, (menino carregando o sisal) com outras formulações enunciativas, domínio associado, (Cristo carregando a cruz), proporciona a ativação de uma memória discursiva que pode ajudar-nos a reinscrever esse discurso, associando a historicidade dos dois eventos – o religioso e o capitalista – à noção de sofrimento.

Parece-nos que o exercício tenta estabelecer essa mesma correlação das imagens quando sugere para o leitor/aluno analisar e refletir sobre o que “o garoto da foto está fazendo? Que lugar ele ocupa no cenário? Que relação há entre o espaço e a personagem? Que relações há entre as reproduções artísticas anteriormente examinadas e essa foto? O que essa fotografia comunica a você?” (SÃO PAULO, 2008, p. 4-6). Tal relação se acentua a partir das seguintes perguntas presentes nos exercícios:

1. Embora não se trate de um tema do discurso religioso, a foto de Carol Quintanilha nos faz pensar nas reproduções que examinamos com o tema *Cristo carregando a cruz*. Que semelhanças e diferenças você encontra entre esses trabalhos? 2. Ao aproximar do discurso do trabalho do discurso religioso, que efeitos de sentido foram obtidos pela obra de Carol Quintanilha? (SÃO PAULO, 2008, p. 4-6).

Portanto, a partir da proposição do exercício é possível começar a tentar estabelecer para este enunciado (menino carregando o fardo de sisal) as suas leis de possibilidades, as suas condições de emergência de aparição. Já a posição de sujeito encetada nesse enunciado é a crítica ao sofrimento do homem e ao modo de produção que possibilita esse abuso. Esse exercício nos chama a atenção pelo fato de propor uma relação entre as imagens e, posteriormente, indagar acerca do efeito de sentido produzido por elas.

A partir das análises realizadas, podemos aproximar os quatro textos ao discurso capitalista que representa a ordem vigente. Esses exercícios, de certo modo, estão inseridos na formação discursiva (FD) capitalista, regulados por essa ordem, contudo, uns reiteram esse discurso, como é o caso da propaganda, enquanto outros como o *cartum*, se inserem nessa ordem, justamente, para ironizá-la, para criticá-la. E nesse contexto, ainda, podemos perceber a relação entre as características de cada gênero ao efeito de sentido produzido por ele. Entretanto, o LD parece não consolidar esse tipo de discussão, tangenciando-a em suas estruturas e sem suscitar sequer sua abrangência, mesmo porque quando principia alguma discussão, essa ainda fica centrada em uma análise de seu conteúdo.

### **Considerações finais**

Se começarmos pela análise das apresentações dos LDs, do Guia do LD para o ensino médio e do PNLD, podemos dizer que há um descompasso entre os dados apresentados por esses documentos e os conteúdos presentes nos referidos LDs, ao menos no que tange ao trabalho com a imagem e o texto misto. Em relação à incidência de exercícios contendo textos imagético e misto, percebemos que houve um aumento extremamente significativo, uma ocorrência sete vezes maior, comparando as edições de

1990 e 2010 do livro *Português: linguagens*. No que diz respeito aos outros livros avaliados *Novas palavras* (2010) e *Viva português: ensino médio* (2010), o aumento também foi expressivo, ainda que não tão elevado como ocorreu com o livro *Português: linguagens* (2010).

Os livros *Português: linguagens*, *Novas palavras*, *Viva português: ensino médio*, todos de 2010, além de serem constituídos por um número de imagens e textos mistos maior que a edição de 1990 do livro *Português: linguagens*, também incorporaram novos procedimentos de editoração, impressão, tornando as edições de 2010 muito mais coloridas que a edição de 1990, a qual trazia em sua composição imagens em preto em branco e pouquíssimas cores, tendo como função apenas destacar a capa, tópicos e unidades.

Na tentativa de explicarmos tamanha ocorrência de textos imagéticos e mistos, o aumento da utilização de cores, a aeração textual, a reconfiguração de formas, a incidência de tópicos dentre outras observações, levantamos hipóteses de que tal fenômeno pode estar vinculado aos critérios do PNLEM, à intenção de aproximar o LD do *layout* de *sites* e páginas da Internet, ainda tal propósito pode estar atrelado ao apelo mercadológico, que tem como principal intento agradar seu público alvo.

O que se pode depreender desse levantamento é que a tendência de substituir textos curtos por imagens e textos mistos, pode ter sido provocada, dentre outros sintomas, por uma modificação nas práticas de escrita e de leitura (rápidas, econômicas e/ou fugazes) de seu público alvo, mesmo porque, as mudanças no que se refere à interpretação do texto imagético e misto ainda são tímidas. Contudo, reconhecemos que os primeiros passos já foram percorridos, e o que tudo indica é um caminho sem volta, vide o capítulo destinado especialmente para o trabalho com o texto misto na edição de 2010 do livro *Português: linguagens* e a sua ocorrência em exames e vestibulares.

As mudanças a que nos referimos no que diz respeito à incidência da imagem e do texto misto, principalmente, entre a primeira edição de 1990 e de 2010 do livro *Português: Linguagens* e a sua confirmação nos outros LDs, podem se configurar como o grande diferencial das edições mais recentes, já que há uma quantidade de cores e formas considerável. As imagens, de maneira geral, perpassam toda a composição dos livros: capa, contracapa, índices, tópicos e unidades, representadas, muitas vezes, por ilustrações avulsas. Sem dúvida, os avanços nos processos de editoração, impressão, corroboraram uma edição mais colorida e imagética como as de 2010, diferentemente

do que vimos, na edição mais antiga, a qual traz em sua composição imagens em preto e branco e pouquíssimas cores, funcionando para destacar capa, tópicos e unidades somente. O que se pode depreender desse levantamento é a redefinição do layout do livro, promovendo uma tentativa de aproximação desse LD com o mundo de cores e imagens do público a que se destina. A partir dessas considerações, podemos salientiar que a mudança operada não provocou uma alteração substancial no trato com os textos imagético e misto.

Como tentamos demonstrar, por conta das transformações político-econômicas e tecnológicas que se operaram no mundo ocidental ao longo do século XX, as relações sociais também conheceram novos caminhos, em que as práticas humanas ficaram entregues à dinamicidade da vida moderna, a qual ditou o descompasso nas interações socioculturais. Assim como inúmeras práticas humanas alteraram seus paradigmas, com o LD não foi diferente, ele também passou por modificações de seu layout tanto no que tange à quantidade de imagens, cores, enfim, de sua diagramação para se inserir nesse contexto. No entanto, das nossas observações arroladas ao longo deste estudo, entendemos que as alterações na diagramação dos LDs analisados não incorporaram, de fato, os textos imagético e misto na estrutura composicional das obras a fim de produzir conhecimento a partir do imbricamento das linguagens. Ou seja, na periferia dessa estrutura, em muitos casos, os textos imagético e misto se prestam a ilustrar o LD, seja na seção teórica de cada grande área, seja nos seus respectivos exercícios, já que esses tipos de textos não são trabalhados como enunciado, focando-se, desse modo, no verbal, conseqüentemente, relegando a um plano secundário a riqueza da materialidade do texto imagético.

Com efeito, compreendemos que, na comparação das edições do *Português: linguagens*, há um certo descompasso, pois, em última instância, os autores reconhecem os textos imagético e misto, contudo, lançam mão, predominantemente, das imagens com o estrito objetivo de tratar do verbal. Ou seja, eles modificaram o layout da página, mas a abordagem é a mesma, ainda que alguns exercícios fujam a essa regra. Sendo assim, a função da imagem no LD *desempenhada*, na sua maioria, parece demonstrar somente o seu alinhamento com as transformações editoriais e as exigências do mercado, tentando dialogar com o mundo imagético do aluno. O desdobramento dessa relação suscita que a imagem esteja servindo de ponte entre o cotidiano do aluno e o conteúdo abordado pelo LD, uma vez que nem sempre todos os seus elementos são

levados em consideração. Formamos aí outro impasse: se o aluno reconhece a completude do seu mundo imagético, como estabelecer um diálogo proveitoso, no que tange à aprendizagem desse mesmo aluno, se a imagem, que serve como elemento de consubstanciação desses dois universos (o LD e o cotidiano do aluno), não é compreendida na sua completude? Possivelmente essa nova concepção de trabalho com os textos imagético e misto reclama mais tempo para efetuar uma mudança mais contundente no modelo vigente, enquanto isso não ocorre, o processo de proposição de leitura nos exercícios continua, na sua maioria, segmentada.

Em suma, o que tentamos mostrar aqui, é que o LD, assim como outras formas materiais das práticas humanas, sofreu modificações na configuração do seu layout para tentar dialogar com o público/aluno a que se destina. Ponto convergente dos alcances e resultados da tecnologia, o aluno é influenciado por ela, assim como reproduz essa influência exigindo produtos da mesma natureza. No caso do LD, é evidente a proliferação de imagens e textos mistos, em detrimento de textos verbais longos. Parece que houve uma tentativa de fragmentação dos conteúdos, uma aeração textual, a fim de representar a dinamicidade do cotidiano do aluno. Como prática humana, o LD é uma forma material que participa do processo histórico – representação de um nicho, discurso de verdade, transformações temporais e estudo de linguagens se aproximam, neste caso. Com efeito, a prática de sua leitura também sofreu transformações que envolvem as noções de espaço e, sobretudo, tempo. Temos, assim, no LD produções simbólicas, discursos, por isso, podemos dizer que ele se tornou objeto de interesse da AD. A forma, a editoração, o layout, representam a materialização de uma prática que se legitima como verdadeira; a forma, neste caso, é conteúdo, e este, dentro de sua lógica, faz com que professores e alunos o sigam sem questionamentos. Além disso, a AD se preocupa com a circulação desses discursos, mesmo porque são eles que podem contribuir para a apreensão das representações do leitor na atualidade e suas práticas de leitura/interpretação, conseqüentemente, podem subsidiar a atuação do professor.



## **Bibliografia do corpus**

AMARAL, Emília et al. *Novas palavras*. v.3. São Paulo: FTD, 2010.

CAMPOS, Elizabeth Marques et al. *Viva português*. v.3. São Paulo: Ática, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar. *Português: linguagens: literatura, gramática e redação*, v. 3, Ensino Médio. São Paulo: Atual, 1990.

\_\_\_\_\_. *Português: linguagens: literatura, gramática e redação*, v. 3, Ensino Médio. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa*. – Brasília: MEC/SEF, 2011.

SÃO PAULO. *Caderno do Estado de Língua Portuguesa para a 1ª série do Ensino Médio*. V.2, 2008.

## **Referências Bibliográficas**

AUMONT, Jacques. A parte do espectador. In: *A imagem*. Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. A parte da imagem. In: *A imagem*. Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. 2ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 1995.

BARTHES, Roland. *A Câmara clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. *A mensagem fotográfica* (1961). In: *Teoria da comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *A retórica da imagem* (1964). In: *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

\_\_\_\_\_. *Elementos de semiologia*. Trad. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix; Editora da USP, 1971.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma História*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/ enunciação. In: *Bakhtin: conceitos-chave*. Beth Brait (Org.). São Paulo: Contexto, 2005.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em 15/12/2011 às 17h.

CORACINI, M.J.R.F. O Livro Didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: \_\_\_\_\_(Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_.(Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. O processo de Legitimação do Livro Didático na escola de ensino fundamental e médio: Uma questão de ética. In: \_\_\_\_\_(Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

\_\_\_\_\_. *O professor e o militante. Contribuição à História da Análise do Discurso na França*. São Carlos: Claraluz, 2006.

CURCINO, Luzmara. Os sentidos do olhar: o leitor e a escrita da mídia nas sociedades democráticas. In: SARGENTINI, Vanice et. al (Orgs.). *Discurso, semiologia e história*. São Carlos: Claraluz, 2011.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In: *Papel da memória*. Pierre Achard et al. Trad. José Horta Nunes. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

FNDE. *Programa Nacional do Livro Didático*: In: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. Análise do Discurso: os sentidos e suas movências. In: *Análise do discurso: entornos do sentido*. Maria do Rosário Gregolin (org.) et al. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

\_\_\_\_\_. O Enunciado e o Arquivo: Foucault (entre)vistas. In: *Foucault e os Domínios da Linguagem: Discursos, Poder, Subjetividade*. Vanice Sargentini; Pedro Navarro-Barbosa (Org.). São Carlos: Claraluz, 2004.

\_\_\_\_\_. Análise do Discurso e Semiologia: Enfrentando discursividades contemporâneas. In: *Discurso, semiologia e história*. Carlos Piovezani et al. (Org.). São Carlos: Claraluz, 2011.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Françoise Gadet; Tony Hak. Trad. Bethania S. Mariani et. al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

INEP. *Enem*. In: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em 10/11/2012.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Trad. Marina Appenzeller. 11ª ed. Campinas: Papirus, 1996.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: *Em aberto: livro didático e qualidade de ensino*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1996.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso. (Re)ler Michel Pêcheux Hoje*. Trad. Eni P.Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. Carlos Piovezani et al. (Org.) São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A Questão do suporte dos gêneros textuais*. In: [http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes\\_portugues/anexos/texto-15.pdf](http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf). Acesso em 10/12/2012 às 17h.

NAVARRO, Pedro. O Pesquisador da Mídia: Entre a “Aventura do Discurso” e Os Desafios dos Dispositivos de Interpretação da AD. In: *Estudos do Texto e do Discurso: Mapeando Conceitos e Métodos*. Pedro Navarro (Org.). São Carlos: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas (1983). In: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Françoise Gadet; Tony Hak. Trad. Bethania S. Mariani et. al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_. Ler o Arquivo Hoje. In: *Gestos de Leitura: A História no Discurso*. Eni P. Orlandi (Org.) et al; Tradução Bethânia S. C. Mariani et. al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: *Papel da memória*. Pierre Achard et al. Trad. e introd. José Horta Nunes. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. O estranho espelho da Análise do Discurso. In: COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIETROFORTE, Antonio V. *Semiótica Visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2004.

PIOVEZANI, Carlos F. & SARGENTINI, Vanice O. Políticas do sentido, práticas da expressão e história do corpo. Uma apresentação da obra de Jean-Jacques Courtine ao leitor brasileiro. In: *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Jean-Jacques Courtine. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso. In: MARINHO, Marildes (Org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, Jocenilson R. *A constituição do enunciado nas provas do ENEM e ENADE: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso*. 2011. 169f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SARGENTINI, Vanice & NAVARRO-BARBOSA, Pedro. (Orgs.). Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

\_\_\_\_\_. A Análise do Discurso e a natureza semiológica do objeto de análise. In: GREGOLIN, Maria do Rosário & KOGAWA, João Marcos Mateus. *Análise do Discurso e semiologia: problematizações contemporâneas*. Araraquara, FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SOARES, Magda. O Livro Didático como fonte para a História da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

SOUZA, Gilton S. A argumentatividade na linguagem: uma análise do discurso jornalístico no livro didático. In: *Análise do discurso: entornos do sentido*. Maria do Rosário Gregolin (org.) et al. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

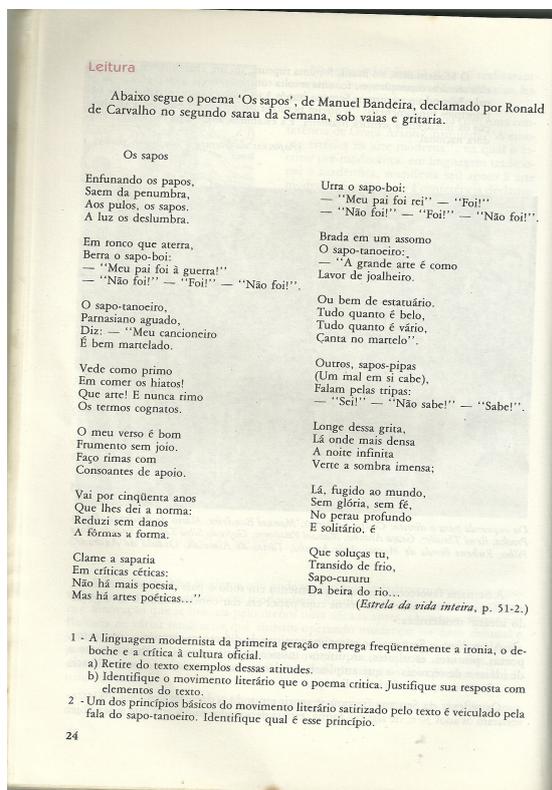
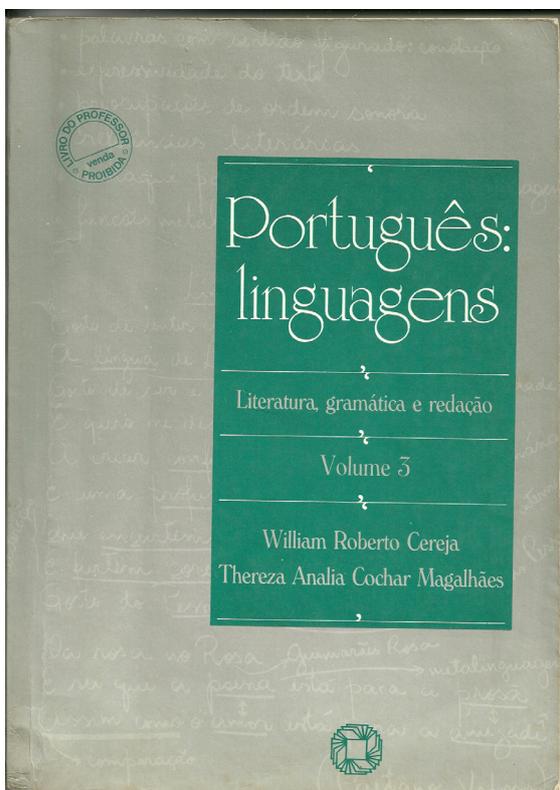
SOUZA, Parla Camila R. *Imagem e ensino: uma proposta discursiva*. 2010. 50f. Trabalho de Iniciação Científica – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

\_\_\_\_\_. *Imagem e ensino: uma proposta discursiva*. 2010. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de São Carlos.

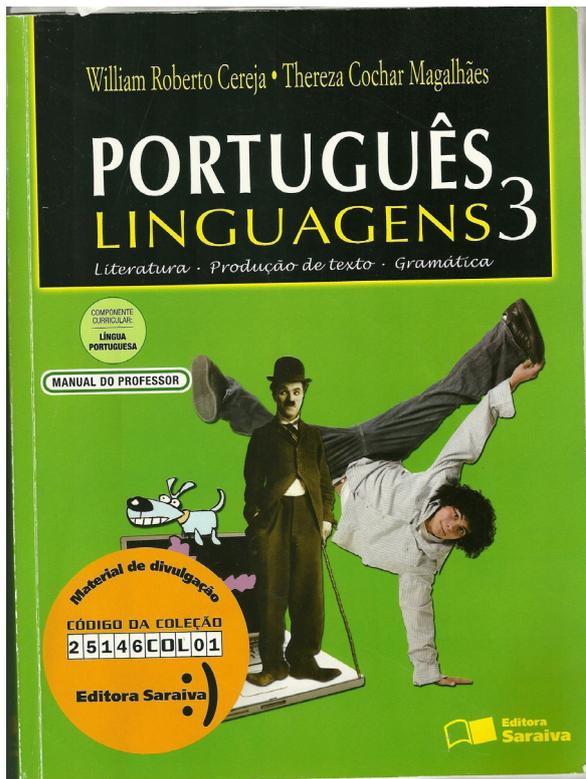
VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

## Anexos

### Português: linguagens (1990)



### Português: linguagens (2010)



068500701

Todos os países  
Todos os povos  
Gosto disso  
As duas três velhas casas portuguesas que sobram  
(são faianças azuis)

(Bilise Cendras. Tradução de Teresa Thaisck. In: C. A. Call e T. Thaisck, orgs. Etc., etc. (Outubro 1000th Aniversário) Antologia de textos de Bilise Cendras. São Paulo: respectiva/Secretaria de Estado de Cultura, SP, 1976.)

**Visita do Parque Anhangabó e do Teatro Municipal de São Paulo em 1918.**

Bilise: foga de barro ou pó da pedra coberta por estranho espaço, mais-valia: na hora manada, luzes, velho pelo capataz, realismo da diferença entre o que ele paga pela mão de obra e o valor que ele cobra pela mercadoria produzida por essa força de trabalho.

**TEXTO III**

o capoeira

— Que apanhá sordado?  
— O quê?  
— Que apanhá?  
Pernas e cabeças na calçada

(Oswald de Andrade. S. ed. Poemas reunidos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 94.)

**A capoeira, de Marco Melo.**

1. À primeira vista, a linguagem modernista causa grande estranhamento, e mesmo para o leitor atual. Uma das razões desse estranhamento resulta do uso da técnica da simultaneidade de imagens; isto é, a junção de elementos aparentemente sem relação uns com os outros. Essa técnica dá a impressão de *fragmentação da realidade*, como se uma câmera estivesse captando *flashes*.

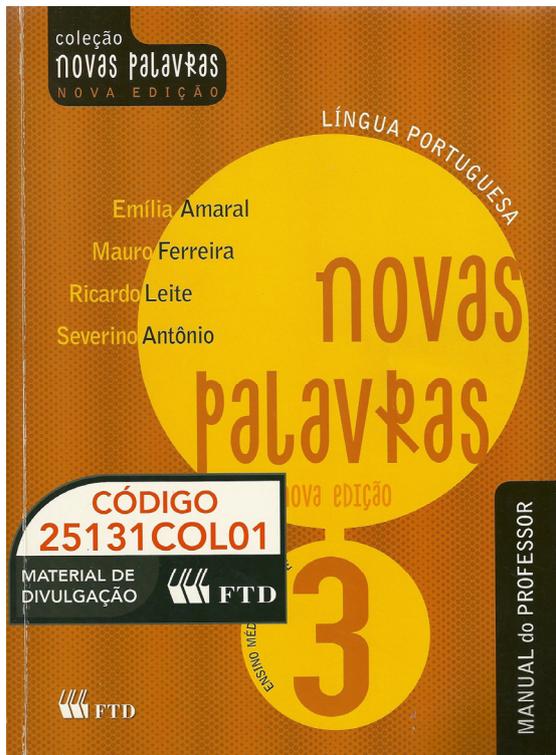
2. Outro traço de destaque na arte moderna como um todo é o *urbanismo* ou a *modernidade* como tema, isto é, a valorização das cidades, do trabalho, das fábricas e de situações cotidianas da vida. Na obra de alguns autores, também é valorizada a noção de progresso advindo da industrialização e das máquinas.

3. Outra das propostas dos modernistas é trabalhar com *elementos-surpresa*, *insólitos*. Outra ainda é a inclinação para o humor, a piada, a ironia, o sarcasmo, a impiedade.

4. Os poetas modernistas eram contrários a regras para criar. Propunham as "palavras em liberdade", o que significava não se prender a regras preconcebidas. No lugar da métrica, propunham o uso do verso livre

30

### Novas Palavras (2010)



**Euclides da Cunha**

**Os sertões (1902)**

Escrito com inteligência e sensibilidade, o livro tem um caráter científico que o eleva à condição de verdadeiro tratado geográfico e social de nosso país, privilegiando o Nordeste, palco da chacina de Canudos.

Sua própria estrutura revela a formação científica positivista e determinista de Euclides. Divide-se em três partes, que correspondem aos três fatores considerados fundamentais para o estudo de qualquer acontecimento social, de acordo com Hippolyte Taine, um dos mestres do determinismo francês. São eles o meio (1ª parte: A terra), a raça (2ª parte: O homem) e o momento histórico (3ª parte: A luta).

**Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha (1866-1909)**

Nascido no município de Cantagalo, Rio de Janeiro, Euclides da Cunha era engenheiro civil e bacharel em Matemática e Ciências Físicas e Naturais. De formação positivista e determinista, sempre gostou de escrever, tornando-se jornalista e depois escritor.

Em 1897, passou por um episódio decisivo para a literatura brasileira: trabalhando no jornal "A Província de São Paulo" no atual Q. Gaspar de S. Paulo, foi enviado como correspondente para o interior da Bahia, na região de Canudos, onde supostamente estaria havendo um levante monárquico. Lá, ao acompanhar os episódios finais da chamada Campanha de Canudos, foi testemunha de um massacre, resultante do encontro de duas sociedades que mutuamente se ignoravam: o liberal civilizado, europeizado e o sertão inculto, bárbaro.

A constatação da existência dos "dois brasis" e da forma criminoso com que se defrontaram nessa campanha levou o jornalista a idealizar *Os sertões*, obra que denuncia contradições nacionais ainda não superadas e que manifesta um profundo sentimento patriótico.

Eleito para a Academia Brasileira de Letras e membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Euclides da Cunha trabalhou no gabinete do barão do Rio Branco, de quem foi grande amigo. Em 1909, pouco tempo depois de nomeado professor de Lógica do Colégio D. Pedro II, foi assassinado por Diademando de Assis, amante de sua mulher, dona Ana Salton da Cunha.

**Monteiro Lobato**

**Urupês (1918)**

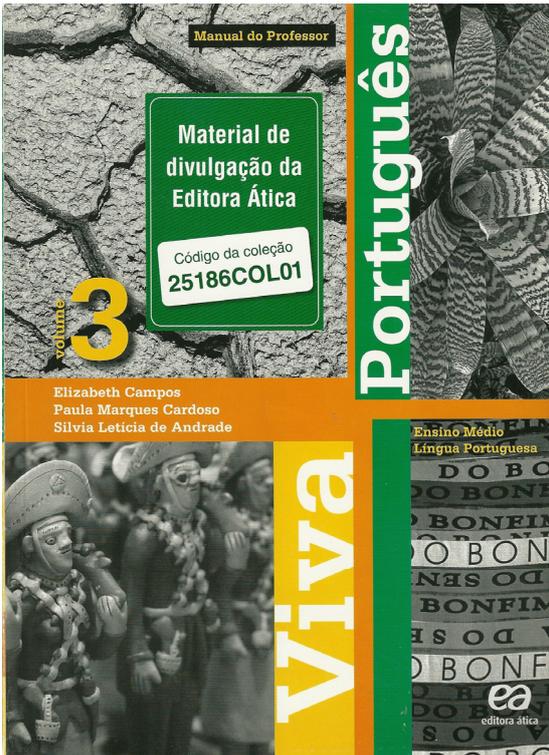
Urupês é o nome dado a um fungo parasita, também conhecido como orelha-de-pau, que se alimenta da seiva dos troncos das árvores. Foi tomado por Lobato como referência a um dos protagonistas de seu primeiro livro: o Jeica Tatu, imagem do caipira que vive à margem da cidade grande e da História, sempre "de cócoras" e regido, em seus mínimos movimentos, pela "lei do menor esforço".

Tal imagem caricata do homem do interior aparece em dois contos, "Velha praga" e "Urupês", texto que dá nome à obra, além de estar presente em seu contexto geral.

Coletânea de trabalhos anteriormente publicados em jornais e revistas, *Urupês* reúne contos que narram histórias caipiras engraçadas ou dramáticas. Nelas percebemos o anúncio da modernidade, já que registram um cenário regional ignorado ou idealizado pela literatura até então dominante.

24

### Viva Português (2010)



A tuberculose, que o fez sujar a vida toda que poderia morrer a qualquer instante, foi tema de alguns de seus poemas (como em "Pneumotórax"), assim como a liberdade, as personagens familiares e imagens tipicamente brasileiras, de rodas, cirandas, santos, festas. Observe:

**Pneumotórax**  
Manuel Bandeira

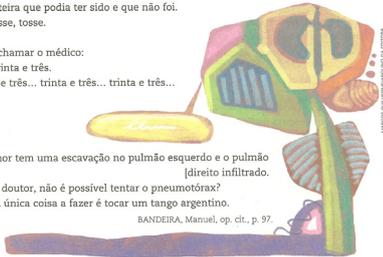
Febre, hemoptise, dispneia e suores noturnos.  
A vida inteira que podia ter sido e que não foi.  
Tosse, tosse, tosse.

Mandou chamar o médico:  
— Diga trinta e três.  
— Trinta e três... trinta e três... trinta e três...  
Registre.

[...]

— O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão [direito infiltrado].  
— Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?  
— Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.

BANDEIRA, Manuel, op. cit., p. 97.



**O anel de vidro**  
Manuel Bandeira

Aquele pequenino anel que tu me deste,  
— Ai de mim — era vidro e logo se quebrou...  
Assim também o eterno amor que prometeste,  
— Eterno! era bem pouco e cedo se acabou.

Frágil penhor que foi do amor que me tiveste,  
Símbolo da afeição que o tempo aniquilou —  
Aquele pequenino anel que tu me deste,  
— Ai de mim — era vidro e logo se quebrou...

Não me turbou, porém, o despeito que investe  
Gritando maldições contra aquilo que amou.  
De ti conservo no peito a saudade celeste...  
Como também guardei o pó que me ficou  
Daquele pequenino anel que tu me deste...

BANDEIRA, Manuel, op. cit., p. 42.



penhor: empenho ou entrega de coisa móvel ou imóvel como garantia de obrigação assumida.  
turbar: causar ou sofrer perturbação.

MARCO SUZUKAWA/ARTE DA EDITORA

MARCO SUZUKAWA/ARTE DA EDITORA

Capítulo 2 – Modernismo no Brasil — poesia e prosa da primeira geração ••• 97