



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**BARBARA DA SILVA IZIDORIO**

**LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:**  
**UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

**Tubarão**  
**2012**

**BARBARA DA SILVA IZIDORIO**

**LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gramática de Texto: Leitura, Análise e Produção, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gramática de Texto.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Maria Marta Furlanetto, Dr<sup>a</sup>.

Tubarão

2012

**BARBARA DA SILVA IZIDORIO**

**LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Esta monografia foi julgada adequada à obtenção do título de Especialista em Gramática de Texto, e aprovada em sua forma final pelo Curso de Especialização em Gramática de Texto: Leitura, Análise e Produção, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 26 de março de 2012.



---

Professora e orientadora Maria Marta Furlanetto, Dr<sup>a</sup>.  
Universidade do Sul de Santa Catarina

A meus pais, Luceli Luiz e Marilda, pelo incansável apoio e incentivo em todos os momentos.

A todos os professores, que conhecem a dura realidade nas escolas e, mesmo assim, não perderam a esperança e proporcionam conhecimento aos seus alunos.

## **AGRADECIMENTOS**

Muitos foram os responsáveis por meus estudos terem fluído bem e eu ter concluído este trabalho; sendo assim, gostaria que estas pessoas soubessem a extrema importância e influência que tiveram em minha vida. Agradeço em especial:

A Deus, por tudo;

A meus pais e meu irmão, pelo constante apoio e incentivo;

Ao namorado e amigos, pelos momentos de ausência e mesmo assim terem permanecido ao meu lado;

À professora orientadora Maria Marta Furlanetto, pela paciência e esmerada orientação;

A todo o corpo docente da Especialização em Gramática de Texto, pela dedicação na preparação em todas as aulas e pelos conselhos que vão além da academia;

Ao Estado, por ter depositado confiança e incentivar, através de projetos como o FUMDES, pesquisas e estudos.

“O mundo é um belo livro, mas com pouca utilidade para quem não sabe ler.”  
(Carlo Goldoni).

## RESUMO

Desde que se tornou um instrumento importante para a condução das aulas, especialmente no Ensino Fundamental, o livro didático tem sido discutido, avaliado positivamente ou criticado, e vemos continuamente tentativas de aprimoramento, conforme as políticas educacionais – considerando que não poucas vezes ele será um dos poucos materiais de leitura a chegar às mãos de estudantes. Esta pesquisa tem como objeto um livro didático escolhido por docentes de uma escola estadual de Santa Catarina: “A arte da palavra”, de Língua Portuguesa, especificamente preparada para o 9º ano. O objetivo da pesquisa é realizar uma análise na perspectiva discursiva, procurando-se compreender a elaboração da obra em seu contexto social e político-ideológico. Para isso, procurou-se estabelecer as relações entre a obra e o documento oficial que orientou sua elaboração – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) –, do qual foi elaborado um histórico, especialmente do capítulo referente à Língua Portuguesa, para em seguida apontar a filiação da obra didática a esse documento, relacionando conteúdos e metodologia. A análise está fundamentada na teoria da Análise de Discurso de orientação francesa, da qual foram exploradas noções relevantes para a investigação, observando-se o tratamento dos elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento das habilidades necessárias para efetivação das práticas discursivas na sociedade contemporânea. Conclui-se que, a par do que se considera substancial num livro didático, a obra em pauta também mostra, em alguns aspectos, a reprodução de elementos da tradição que entram em contradição com orientações que preconizam a inovação, tanto com respeito aos docentes quanto aos estudantes.

Palavras-chave: Livro didático. Parâmetros Curriculares Nacionais. Análise de Discurso.

## **ABSTRACT**

The textbook has been discussed since it became an important tool for conducting classes, especially in Elementary School. Sometimes it is criticized, sometimes it is evaluated positively and it has been continually attempted to be improved according to educational policies – considering that the textbook is one of the few reading materials to reach the hands of the students. This research has as its object a textbook chosen by teachers who work in a public school in Santa Catarina: “A arte da palavra”, a Portuguese textbook, specifically designed for the 9<sup>th</sup> grade. The main goal of this research is to analyze, in a discursive way, the elaboration of that textbook considering its social, political and ideological contexts. To achieve that goal, it was established some relations between the book and the official document that guided its development – the National Curriculum Parameters (PCNs) – from which was drawn a time line, especially from the section referred to Portuguese Language, then pointing to the affiliation of that didactic work on that document, relating contents and methodology. The analysis is based on Discourse Analysis, French perspective, from which relevant notions were explored to conduct the investigation, observing the treatment of the elements considered essential for the development of the necessary skills for the discursive practices in the contemporary society. The research conducted to the conclusion that, despite of what is considered as essential in the textbook, the work also shows, in some aspects, the reproduction of traditional elements that conflict with the guidelines that call for innovation, both respecting teachers and students.

**Keywords:** Textbooks. National Curriculum Parameters. Discourse Analysis.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Capa do livro didático.....                          | 30 |
| Figura 2 - Livro didático – capítulo 7.....                     | 32 |
| Figura 3 - Livro didático, capítulo 1.....                      | 34 |
| Figura 4 - Seção <i>Para discutir</i> .....                     | 35 |
| Figura 5 - Livro didático, Seção <i>Leitura</i> .....           | 36 |
| Figura 6 - Livro didático, seção <i>Estudo do texto</i> .....   | 37 |
| Figura 7 - Livro didático, seção <i>Língua em uso</i> .....     | 38 |
| Figura 8 - Livro didático, seção <i>Gramática em ação</i> ..... | 39 |
| Figura 9 - Livro didático, seção <i>Mão na massa</i> .....      | 40 |
| Figura 10 - Livro didático, seção <i>Leitura da arte</i> .....  | 41 |
| Figura 11 - Livro didático, <i>Multimídia</i> .....             | 42 |

## SUMÁRIO

|                                                                                              |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                     | <b>10</b> |
| <b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO .....</b>                                  | <b>12</b> |
| <b>3 O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DOS PARÂMETROS CURRICULARES<br/>NACIONAIS .....</b>        | <b>17</b> |
| 3.1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL .....                                                         | 17        |
| 3.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TRAJETÓRIA, FORMULAÇÃO<br>E ASPECTOS RELEVANTES ..... | 20        |
| <b>4 METODOLOGIA E ANÁLISE DO CORPUS .....</b>                                               | <b>27</b> |
| 4.1 PERCURSO DA ANÁLISE .....                                                                | 27        |
| 4.2 OS PCNS E O LIVRO DIDÁTICO.....                                                          | 27        |
| 4.3 ANÁLISE DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO .....                                               | 48        |
| <b>5 CONCLUSÃO.....</b>                                                                      | <b>56</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                     | <b>58</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) tem um papel fundamental no sistema educacional brasileiro. Ele surgiu, no Brasil, em um passado não muito distante, mais especificamente na década de 1930, com o Instituto Nacional do Livro, uma entidade responsável por fazer a produção e a distribuição dos livros didáticos. A partir desse momento os livros nunca mais saíram das salas de aula e até hoje são parte fundamental no contexto escolar, ordenando o trabalho pedagógico, para o bem ou para o mal.

O livro didático tem um fundamental papel nas aulas, todavia, observamos que ultimamente tem-se usado o livro didático como recurso prioritário, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Na verdade, desde que ele foi criado para auxiliar o professor, muitos são os casos em que o educador o utiliza como único meio para subsidiar suas aulas. Tendo em vista essa prioridade do livro didático durante as aulas e o seu uso diário é que se decidiu selecionar o exemplar de uma coleção recente para análise, considerando sua adoção na unidade escolar em que a pesquisadora exerce o magistério, uma escola pública da rede estadual (Santa Catarina): *Português: Arte da Palavra*, de Gabriela Rodella, Flávio Nigro e João Campos, exemplar correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de verificar: se e como atende às orientações sugeridas pelo PCN; como o livro é formulado, sua estrutura, sua metodologia, sua formulação histórica, ideológica e política.

Para desenvolver a análise, tendo em vista que hoje os livros didáticos procuram modelar-se pelas diretrizes nacionais, propomos o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que têm como um dos objetivos promover reflexões acerca das práticas pedagógicas. Os PCNs nasceram da necessidade de um novo ensino, por volta da década de 1980. Isso significa a tentativa de estabelecer um novo paradigma para a educação nacional.

A fundamentação teórica da pesquisa será composta de pressupostos da Análise de Discurso de linha francesa (AD), que orientarão o olhar para o caráter pedagógico do discurso do livro didático relativamente à sua filiação aos PCNs, para verificar se e como ocorre a correspondência.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, além da presente introdução. capítulos. No primeiro, apresentaremos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso, fundamental para a análise discursiva do livro didático em seu vínculo com os PCNs. No segundo abordaremos a história do livro didático no Brasil – como ele foi criado, por quem, para que e em que condições; e ainda a trajetória histórica dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs). No terceiro capítulo, de análise, estudaremos a correspondência do livro didático com os PCNs, e efetuaremos a análise propriamente discursiva do *corpus* – o livro selecionado. No quarto capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO

Neste capítulo, traremos algumas concepções da Análise de Discurso de linha francesa, especialmente a partir de sua divulgadora no Brasil, Eni Orlandi, procurando dar consistência teórica à pesquisa. Discutiremos aqui conceitos como a questão do sujeito e do discurso, dentre outros, e a relação que eles mantêm entre si no corpo da teoria.

Primeiramente, faremos um breve histórico da Análise de Discurso, conhecida também por AD. Ela surgiu por volta da década de 1960. Orlandi, retomando os estudos referentes à análise que toma como objeto o texto, diz:

Sem pensarmos na Antiguidade e nos estudos retóricos, temos estudos do texto, em sua materialidade linguística, em M. Bréal, por exemplo, no século XIX, com sua semântica histórica. Situando-nos no século XX, temos os estudos dos formalistas russos (anos 20/30), que já pressentiam no texto uma estrutura. Embora o interesse dos formalistas fosse, sobretudo literário, os seus trabalhos, buscando uma lógica interna do texto, prenunciavam uma análise que não era a análise de conteúdo, maneira tradicional de abordagem. (ORLANDI, 2000, p. 17).

É do estruturalismo, na Linguística de Saussure, do Materialismo Histórico de Marx e da Psicanálise de Lacan que a Análise do Discurso surge e, como o próprio nome diz, o objeto de estudo da AD passa a ser o discurso, em sentido específico – esse discurso que faz o homem socializar-se e expressar-se, que está vinculado à história e à ideologia. Ela não trata da língua, estritamente falando, ou mesmo da gramática, embora tudo isso lhe interesse: ela trata do *discurso*, interessando-se mais especificamente por efeitos de sentido produzidos na interação humana, levando em conta a memória histórica dos sentidos no contexto social.

O surgimento da AD ocorre no contexto histórico quando:

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2000, p. 20).

Pode-se dizer, então, que a AD retoma o material histórico daquelas ciências, mas ressignifica-os, configurando um novo campo de estudos.

Tentando conceituar o discurso, Orlandi (2000, p. 15) consigna: “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” Sendo assim, o discurso não acontece sem o sujeito, que é observado não em sua individualidade biológica, mas como um ser que fala e

que, enquanto tal, assume, em cada momento de discurso, um lugar social (posição de onde fala), submetendo-se às restrições de produção simbólica implicadas naquela posição. É a partir dessas posições, que são múltiplas, que se fala, em AD, em subjetividade.

Por isso, no discurso, não se considera a intenção (de caráter psicológico) e sim, em princípio, o assujeitamento, que tem caráter ideológico; do ponto de vista imaginário (as imagens que o “eu” constrói do mundo, de si e dos outros) não há falhas, mas evidências. Na perspectiva da AD, porém, a linguagem não é transparente. O que para a linguística é uma falha e um problema, na AD isso é visto como próprio da língua. Nela também não se trata propriamente de contexto, e sim de *condições de produção*, tendo em vista que um discurso vem de outros discursos, que um sempre está relacionado com outro(s).

Já se tratando de sujeito, para a Análise do Discurso ele é constituído através do discurso; ao mesmo tempo que ele é “livre” e pode dizer o que quer, também depende da língua para existir e não domina os discursos que são o fundamento de sua produção – noção que corresponde ao *interdiscurso*, material discursivo que compõe uma memória dos discursos produzidos historicamente, e dos quais não temos, de imediato, conhecimento – ou seja, não sabemos como se constituíram. Eles formam a exterioridade que vai afetar nossa produção. Ele tem uma posição na história; sendo assim, depende dos processos e das condições de produção para assumir posições diferentes na sociedade. Sendo assim, Ferreira (2003, p. 192) sustenta que:

Na Análise do Discurso, os processos discursivos vão se desenvolvendo pelo sujeito, mas não têm nele sua origem. Isto se deve ao descentramento da noção no âmbito discursivo, o que a faz distanciar-se do sujeito consciente, senhor de seus atos e com controle sobre a língua. O sujeito do discurso, em sua relação com a língua, estabelece um processo de constituição mútua, constituindo-se e constituindo-a no seio de acontecimentos histórico-sociais. Assim, ele não é totalmente livre, dado de sua constituição, nem totalmente determinado por mecanismos externos.

Para a AD, o sujeito é assujeitado, ou seja, ele não é tratado como sujeito empírico, mas sim, assume um lugar para ser sujeito do que ele fala. É de posições-sujeito, portanto, que se trata. Na concepção de Orlandi (2000, p. 50), “ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contando que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento.” Enfim, o sujeito somente assume uma posição, a partir do que diz. Dessarte:

o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 2000, p. 20).

No que tange à questão do texto, só podemos justificar um texto como tal quando houver outros discursos nele; isso dá ao texto o caráter de *incompletude*. Para confirmar esta ideia, Orlandi destaca que para ser um texto, é preciso haver textualidade, e que esta depende de uma exterioridade histórica e ideológica. Ela ainda diz que o texto é visto como uma “peça” de linguagem e que “as palavras não significam em si. É o texto que significa.” (ORLANDI, 2001, p. 52). Orlandi ainda detalha a concepção de texto: “o texto é um objeto histórico. Histórico aí não tem o sentido de ser o texto um documento mas discurso. Assim, melhor seria dizer: o texto é um objeto linguístico-histórico.” (2001, p. 53). Ou seja, temos que ler além do que está escrito nele.

O texto é um objeto a ser interpretado; temos que compreender como os sentidos se formam nele, como os sentidos já construídos o afetam, que sentidos pode produzir. Para um analista, o objetivo não é ler o que o texto traz em sua superfície, mas sim o que está e não está escrito nele, o que existe nas “entrelinhas”; um analista precisa observar além, precisa ir ao modo de sua constituição histórica. Depois de uma análise feita, não é sobre o texto que o analista deve falar, mas sobre os discursos a que ele nos remete (memória). Sendo assim, o texto não é o produto final; para ele, o texto serve como caminho para novos discursos, o texto trabalha com os sentidos, como explica Orlandi (2001, p. 60-61):

A AD está assim interessada no texto não como objeto final de uma explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estrutura do texto. O texto, dissemos inúmeras vezes, é a unidade de análise afetada pelas condições de produção. O texto é, para o analista de discurso, o lugar da relação com a representação física da linguagem: onde é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. É o material bruto. Mas é também espaço significante. E não é das questões menos interessantes a de procurar saber como se põe um discurso em texto.

Contudo, só se faz uma leitura concreta através de outras leituras; além do mais, assim como a língua, a leitura também não é transparente, e até o que não foi dito pode dar sentido:

toda leitura precisa de um artefato teórico para que se efetue: Althusser escreve sobre a leitura de Marx, Lacan propõe uma leitura de Freud que é um aprofundamento na filiação da Psicanálise, Barthes considera a leitura como escritura, Foucault propõe a sua arqueologia. A leitura mostra-se como não transparente, articulando-se em dispositivos teóricos. (ORLANDI, 1993 apud ORLANDI, 2000, p. 25).

Logo, é tendo em vista a leitura de trabalhos anteriores que temos espaço para trabalhar a AD, disciplina que dá ênfase à interpretação, pois esta não discute apenas o que está no texto; ela não trabalha com limites, nem com sentidos prontos, a interpretação deve ser efetuada e construída pelo próprio analista.

Entrando no campo da interpretação, Orlandi (2000) distingue três dimensões: a *inteligibilidade*, a *interpretação* e a *compreensão*. Conforme a primeira, para entendermos basta saber falar a língua de quem disse tal frase, por exemplo. A segunda refere-se ao que está escrito no texto e seu contexto; de forma a lapidar, tece Orlandi (2000, p. 26):

A inteligibilidade refere o sentido à língua: “ele disse isso” é inteligível. Basta se saber português para que esse enunciado seja inteligível; no entanto não é interpretável, pois não se sabe quem é ele e o que ele disse. A interpretação é o sentido pensando-se o co-texto (as outras frases do texto) e o contexto imediato.

Já a compreensão trabalha com o sentido para além do texto, o que na verdade importa para a AD. Como assevera a autora:

Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. (ORLANDI, 2000, p. 26).

Outra questão de importância para a AD é a linguagem (em sua generalidade de objeto simbólico), pois é através dela que o homem se torna sujeito e é através dela que ele participa dos fenômenos linguísticos. Na Análise do Discurso, a língua é opaca, ela não é transparente. Ela não é um fim nela mesma, não é só uma estrutura, mas sim, um acontecimento.

Ela também não é apenas um código. Para Orlandi (2000, p. 19), “a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma” (distinguindo-se da Linguística, ela introduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem).

Já a ideologia, que afeta inerentemente a produção discursiva, para a AD não é uma ideia, nem mesmo vem do sujeito; ela ajuda a constituir um sujeito, como um mecanismo de produção de evidências. De acordo com Orlandi (2000, p. 46), “este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” – sendo sua materialidade o discurso. Ainda segundo a autora, “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer.” (ORLANDI, 2000, p. 46).

Em arremate, tendo em vista os estudos feitos sobre a Análise do Discurso, podemos chegar a algumas noções, como o fato de não existir linearidade nem transparência; o discurso acontece, sem que haja alguém que inicie o discurso (o texto, claro, presume uma

posição subjetiva); há um processo de significação, no qual tudo acontece ao mesmo tempo, produzindo sentido, numa relação ao interdiscurso, ou seja, a linguagem só tem sentido porque está dentro de uma história, e “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam.” (ORLANDI, 2000, p. 42-43).

A língua, o texto, a interpretação, o sujeito e o sentido, em suas inter-relações são fundamentais na constituição da AD como campo de estudo. A língua, para que tenha sentido, é preciso que tenha história; para que o próprio sentido tenha sentido, é preciso que haja interpretação. Já a ideologia, para ter sentido, precisa ser um somatório do sujeito, da língua e da história, e sua materialidade é o discurso. Tratando-se de sujeito, este é afetado pela língua e pela história, sendo que aquela não é transparente; uma palavra pode ter várias interpretações, mas os sentidos só têm sentido quando também se tem um sujeito.

As noções que selecionamos e apresentamos neste capítulo serão utilizadas e detalhadas, quando necessário, no desenvolvimento da análise do *corpus* da pesquisa.

### 3 O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

#### 3.1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Falaremos nesta seção, de forma sucinta, sobre a história do livro didático no Brasil, observando o importante papel que este tem junto à sociedade, pois é através dele, muitas vezes, que o conhecimento é introduzido em sala de aula. O livro didático, no Brasil, surgiu aproximadamente a partir de 1930; segundo Guy de Holanda (1957, p. 105 apud FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997), ele é um resultado da Revolução de 30, juntamente com a desvalorização da nossa moeda e o aumento dos livros importados.

As primeiras iniciativas quanto à divulgação do livro didático e à distribuição dele ocorreram em 1937, pelo Estado Novo, quando foi criado o INL, ou seja, o Instituto Nacional do Livro. Abaixo desse órgão havia outros, subordinados, que se preocupavam em organizar atividades com o livro didático, promover convênios e garantir a distribuição.

Por meio do Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938, ele foi conceituado da seguinte forma:

Compêndios que expõem total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980 apud FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 13).

Criou-se uma Comissão Nacional do Livro Didático, conhecida como CNLD, feita de início com sete membros indicados pela Presidência, que tinham como atividades principais analisar os livros didáticos, sugerir livros e inventar aberturas de concurso para criação de mais livros. É importante ressaltar, aqui, que esse programa foi criado no período do Estado Novo, no qual o regime político era autoritário e nacionalista, e cujo objetivo principal era garantir a visão política conquistada pelos que estavam no poder. Segundo Witzel, “dos impedimentos estabelecidos pela CNLD para a utilização do livro didático, onze estavam relacionados à questão político-ideológica e apenas cinco diziam respeito à didática propriamente dita [...]” (OLIVEIRA, 1980, p. 12 apud WITZEL, 2002, p. 18).

Para auxiliar o programa referido anteriormente, no dia 29 de março de 1939 é criado o Decreto-lei nº 1.177, que acrescenta mais cinco membros, totalizando doze na

CNLD, e regulamenta a organização e funcionamento. No fim da gestão de Gustavo Capanema, surgem questionamentos sobre a situação da comissão, pois era considerada inviável ao cumprimento de algumas propostas em que o próprio projeto se baseava. Não tendo êxito, o programa foi vetado, contudo, o Decreto 8.460/45 dá alicerce ao Decreto-lei 1.006/38. Sendo assim,

será o próprio ministro Clemente Mariani que em outubro de 1947 solicita um parecer jurídico a respeito da legalidade ou não da Comissão Nacional do livro Didático, fortalecida com essa legislação de 1945. A Comissão, no entanto, persiste, com seus plenos poderes, sem que sejam resolvidos os vários impasses decorrentes da centralização do poder, do risco de censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionadas com o livro didático. (BOMÉNY, 1984, p. 49 apud FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 14).

Atrás de uma política que desse certo e estabelecesse de uma vez por todas o livro didático, nos anos seguintes, durante o regime militar, são criados acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, como o MEC/USAID, e a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, cuja sigla era COLTED. O convênio entre o Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, também conhecidos pelas siglas MEC/SNEL/USAID, tinha como principal objetivo disponibilizar 51 milhões de livros gratuitamente. A Comissão também iria instalar bibliotecas, e propiciar um curso para instrutores e educadores. Críticos brasileiros questionavam que essa ajuda que o governo americano dava ao brasileiro era apenas uma forma de manipular, de certa forma, o mercado dos livros. Em 1971, a COLTED deixou de existir, e o comando do livro didático passou a ser do Instituto Nacional do Livro, já criado antes, em 21 de dezembro de 1937, e o Decreto 68.728, de 08/06/71, entrou em vigor com a criação do Programa do Livro Didático, também conhecido por PLD.

Em 1976, a antes Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), criada em 1968, sofreu alterações e passou a assumir o Programa do Livro Didático, que até então era responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL). E é somente em 1980 que aparece a real preocupação com os alunos carentes, com as diretrizes básicas do Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental, ou seja, o PLIDEF. Depois também veio o PLIDEM e o PLIDESU, para o ensino médio e para o supletivo.

Posteriormente, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante, a FAE, em abril de 1983, para beneficiar os estudantes com programas que os ajudassem, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), entres outros. Muitas foram as críticas contra essa centralização do

governo, e tudo foi repassado ao presidente da FAE em reuniões de um comitê constituído em 1984 por cientistas e políticos, a quem caberia:

- I - orientar a presidência da FAE sobre a política e os planos da Instituição;
- II - apreciar o plano anual e o relatório de atividades da FAE;
- III - subsidiar a formulação das políticas e diretrizes para a área didático-pedagógica;
- IV - propor a realização de estudos e pesquisas na área do livro didático e material instrucional, bem como avaliar a qualidade das propostas apresentadas para financiamento, pela FAE, e os seus resultados; [...]
- VI - propor medidas que contribuam para o aprimoramento da qualidade dos livros didáticos e materiais escolares etc. (CARTA OFÍCIO 662, 1984 apud FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 17).

Apesar dos poderes que este comitê tinha, ele não se manteve muito bem e se conteve apenas em sugestões aplicadas parcialmente no decreto 91.542, de 19/08/85, assinado nos primeiros meses da Nova República. Posteriormente, o comitê foi desativado.

Uma nova legislação é implantada e sugere novas ideias, como “a descentralização administrativa do Programa Nacional do Livro Didático, sugerindo que a escolha do livro seja feita pelo professor que o utiliza em sala de aula.” (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 17-18). Esta prática já estava sendo feita há alguns anos, tratando-se de Estado, porém a partir desse momento, isso se faria em nível federal.

Como podemos observar, e segundo Freitag, Costa e Motta, entre a década de 70 e a de 80, enfatiza-se mais a educação no Brasil, priorizando-se, desta forma, o livro didático e seus respectivos conteúdos; criados pelo governo, surgem programas que dão assistência no processo de ensino-aprendizagem. É dado mais suporte pedagógico à escolha do livro:

Atendendo ao que preconiza o artigo 208, inciso VII da Constituição Federal, que é o direito do educando ao material didático; atendendo aos propósitos de universalização e de melhoria do Ensino Fundamental emanados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e atendendo à necessidade de garantir aos alunos e professores o acesso à cultura e à informação e o desenvolvimento do hábito da leitura, o Ministério da Educação implantou o Programa Nacional do livro Didático – PNLD e o Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE. Esses programas do MEC são coordenados em nível Nacional pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. (SANTA CATARINA, 2005, p. 57).

Como notamos, foram implantados ainda mais programas, como é o caso do SISCORT, Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica, em 2005, cuja responsabilidade era de controlar o fornecimento dos livros, entre outros programas criados posteriormente.

O importante, aqui, é notarmos como a presença do livro didático preenche uma lacuna educacional no País, e como as edições são criadas cada vez com mais qualidade, para que seja melhor e se atualize conforme as necessidades, como quando foi estabelecida a

legislação que institui nove anos para o Ensino Fundamental, em 2006, tendo o governo feito novas aquisições, investindo melhor nos livros didáticos, acrescentando matérias antes não contidas em livros do Estado, como Inglês e Sociologia, dentre outras.

### 3.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TRAJETÓRIA, FORMULAÇÃO E ASPECTOS RELEVANTES

Para uma análise do livro didático em contexto, como é proposto nesta pesquisa, é essencial situarmos e inserirmos o leitor nos passos que conduziram aos PCNs, ou melhor, Parâmetros Curriculares Nacionais; portanto, nesta seção, falaremos sobre sua trajetória, além de falarmos sobre como o capítulo de Língua Portuguesa é formulado e o que ele nos diz, porém enfatizando apenas o que servirá como suporte à pesquisa.

Tentando conceituá-lo, como o próprio material corrobora, os PCNs “apóiam-se em normas legais e procuram contribuir na busca de respostas e problemas identificados no ensino fundamental, objetivando uma transformação desse ensino que atenda às demandas da sociedade brasileira atual.” (BRASIL, 1998, p. 49).

De acordo com os PCNs, “sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.” (BRASIL, 1997, p. 13).

Anteriormente à criação dos PCNs, a educação era estruturada apenas nos termos inscritos pela Lei federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que definiu as diretrizes e também as bases da educação no Brasil, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 14):

Essa lei ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo-grau), não-obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Nesse contexto, também se estabeleceram normas básicas sobre o currículo, normas comuns que eram obrigatórias em todo o território nacional, tanto para o ensino fundamental, como para o ensino médio. Porém, deixou-se um espaço livre no meio das

normas criadas para abranger as peculiaridades do local, as formas como estas seriam trabalhadas e as diferenças dos estudantes. Dessarte, coube aos Estados a criação de suas propostas curriculares para auxiliar as escolas de todas as redes, formando seus próprios sistemas de ensino. Tudo isso ocorreu da década de 80, momento em que as novas tendências educacionais estavam se espalhando pelo país.

Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, e por parte dessa conferência, assim também por parte da Declaração de Nova Delhi, manifestou-se de ambas as partes descontentamento quanto ao modo como a educação estava sendo levada, assim dando-se ênfase à necessidade de oferecer mais oportunidades a todos no ensino.

Observando a necessidade de mudança na educação, o Ministério da Educação e do Desporto planejou a criação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), “voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.” (BRASIL, 1997, p. 15).

Assim,

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (BRASIL, 1997, p. 15).

Nesse momento, notou-se uma maior preocupação do poder público com a educação, do mesmo modo como priorizou-se o ensino fundamental, na Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, pela qual os Estados e os Municípios foram intimados a participarem dessa nova abordagem de ensino.

E em 20 de dezembro de 1996, uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é aprovada, auxiliando e ampliando ainda mais o ensino fundamental,

Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. (BRASIL, 1997, p. 15).

Nessa LDB, foram estabelecidas diretrizes capazes de satisfazerem o currículo e seus respectivos conteúdos. E para conseguirem resultados positivos, a organização curricular foi pensada no sentido dar flexibilidade aos componentes curriculares, deixando um espaço

para a parte diversificada correspondente a cada sistema de ensino e escola, conforme o Art. 210 da Constituição Federal (Cf. BRASIL, 1997, p. 15-16).

Como podemos observar, a criação dos PCNs partiu de propostas curriculares dos Estados e Municípios do Brasil, de pesquisas feitas pela Fundação Carlos Chagas sobre currículos e situações vivenciadas em outros países. Foram também vistos aprendizados, baseados do Plano Decenal de Educação, de estudos dentro e fora do país, dentre outros itens essenciais a sua formulação.

Logo, formulou-se uma proposta apresentada em condição prévia, que foi discutida em nível nacional entre 1995 e 1996. Nesse contexto, participaram educadores e funcionários de várias redes, tanto a pública quanto a privada. Desses participantes foram obtidos em torno de setecentos pareceres sobre o que já haviam escrito na proposta anterior e que serviram como base para sua reescritura.

Houve, assim, diversas reuniões e discussões com base no tema, todas preparadas pelas delegacias do MEC; também fizeram parte dessas discussões funcionários de diversas áreas relacionadas, de certa forma, com o magistério. Outrossim, foram colhidos frutos dessas reuniões. A propósito, os relatórios preparados trouxeram críticas e sugestões, apontando quase todos “a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada”, bem como a indicação de que universidades e faculdades de educação poderiam atuar no sentido de melhorar o ensino nas séries iniciais, por intermédio de programas de formação de professores, com base nos PCNs. (cf. BRASIL, 1997, p. 17).

Vamos seguir expondo os pontos relevantes dos PCNs para posterior análise do material selecionado, observando, com referência a alguns trechos analisados dos PCNs, que esse documento, em suas orientações teóricas, também mantém relações com a Análise de Discurso.

Iniciamos falando sobre o tópico “Ensino e natureza da linguagem”, o qual trata do domínio da linguagem como “atividade discursiva” e cognitiva, já a língua como sendo um “sistema simbólico”, e essa concepção é adotada com a avaliação de que oferece uma chance de participar do meio social. Reflete-se sobre a importância da socialização através da linguagem e fala-se acerca de a escola promover essa sociabilidade.

E assim o documento define ‘linguagem’:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1998, p. 20).

Em síntese, pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. (BRASIL, 1998, p. 20).

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 20), vista como “atividade sobre símbolos e representações, a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros.” Já a língua é tida como:

um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

O documento explicita que, quando usamos a linguagem, estamos fazendo uma atividade discursiva, sendo assim, quando usamos determinadas palavras, em determinadas ocasiões, isto significa que o discurso também depende das condições em que estamos realizando-o, acrescentando que quando um sujeito fala, ele fala com uma finalidade e direcionado para um destinatário. Os PCNs dizem que o discurso, quando manifestado, vem através de textos, e o texto é compreendido como “uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global.” (BRASIL, 1998, p. 21).

E salienta que o discurso não acontece do nada; ele está relacionado de alguma forma com outros já produzidos; assim, os textos estão sempre em construção. Os PCNs, outrossim, registram que cada texto é manifestação de determinado gênero, ou seja, uma forma de se organizar intermediada por características em comum, e enfatizam a importância de utilizar os diversos textos e gêneros, orientando a explorar textos que subsidiem uma visão crítica aos alunos, fazendo com que eles reflitam acerca de seus saberes e sobre a linguagem.

Referindo-se aos textos literários, o PCN comenta que não se deve servir apenas como “ponte” para serem trabalhadas questões gramaticais, mas primeiramente, deve-se priorizar os sentidos da própria obra.

Sobre textos orais, o documento comenta que a escola deve preconizar os gêneros orais públicos, ou seja, os mais utilizados pela sociedade. Por isso, a escola precisa dar ao estudante subsídios necessários para o próprio aluno saber quando usar corretamente e em que condições usar. Já falando de textos escritos, os PCNs enfatizam a utilização dos gêneros

textuais escritos mais comumente usados pela sociedade, não se preocupando somente pelo conteúdo programático utilizado e imposto pela escola. Contudo, enfatiza a variação de gêneros, dizendo que “boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme.” (BRASIL, 1998, p. 70).

Ainda discorrendo sobre linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem a concepção de práticas discursivas, envolvendo eixos de aprendizagem:

Tomando-se a linguagem como unidade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 27).

Todavia, o próprio material corrobora que não se deve apenas ficar no trabalho gramatical. Ele afirma que se deve trabalhar com materiais que façam os estudantes refletirem acerca do conteúdo e alega que a melhor atividade proposta é aquela na qual o aluno pode trabalhar com a linguagem.

No que tange à gramática, não deve, esta, ser estudada isoladamente, mas sim contextualizadamente, em função das atividades discursivas que são o ponto de partida. A gramática também não deve ser a tradicionalista, mas deve-se incluir questões que venham a suprir as necessidades dos alunos nas atividades de produção, leitura e oralidade. Voltando ainda ao tema da oralidade, os PCNs falam sobre a variação linguística e a importância de respeitá-la, pois não existe estritamente uma forma “errada” de se falar e o professor não precisa corrigir o aluno na sua fala. Na verdade, o estudante precisa saber as diversas variações e usá-las nos contextos apropriados. Assim, o que é recomendado é que haja a possibilidade de fazer a escolha para os contextos de fala, consideradas as condições do contexto de produção; trata-se de saber adequar os recursos expressivos que a língua oferece, em sua variedade e possibilidades de estilo:

coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção comunicativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto é dirigido. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31).

Para se ter uma ideia de como o ensino de Língua Portuguesa, nos PCNs, foi previsto, apresentamos seus principais objetivos gerais (seis). O primeiro diz respeito à

utilização da linguagem para ouvir e produzir textos, sabendo quando escrever determinado gênero quando for solicitado. O segundo e o terceiro falam sobre utilizar a linguagem para explicar experiências e formar críticos e avaliadores da linguagem. E o quarto, o quinto e o sexto expõem o essencial papel da variação linguística.

Os PCNs ainda falam sobre o “apreender com o outro”, nas práticas sociais; e tratando-se da escolha dos conteúdos, recomendam:

De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras. (BRASIL, 1998, p. 34).

Isto é, o professor deve observar, pelas próprias produções dos alunos, quais conteúdos priorizar. A prática da linguagem também não pode ser feita através de pedaços, trechos de textos, por exemplo, isolados, mas sim, associados a um contexto. De acordo com os Parâmetros, a seleção deve ocorrer a partir de dois critérios: “necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem.” (BRASIL, 1998, p. 37).

Ainda sobre o conteúdo, os PCNs estabelecem que é preciso considerar os conhecimentos que os estudantes já construíram a respeito de um objeto de estudo, tendo em vista ainda a complexidade desse objeto. (BRASIL, 1998, p. 38).

Referente à leitura e à prática de texto, é dito que a leitura deve ser diversificada para cada ciclo, mas se ocorrer de fazer o uso do mesmo texto com todos os ciclos, é preciso fazê-lo de forma diferenciada para cada turma. “Nesse sentido, a intervenção do professor e, conseqüentemente, os aspectos a serem tematizados, tanto poderão ser diferentes quanto poderão ser os mesmos, tratados com graus diversos de aprofundamento.” (BRASIL, 1998, p. 39). Os PCNs também discorrem sobre a importância de se trabalhar os temas transversais.

Salienta-se ainda o real valor de ler as “entrelinhas” de um texto, pois deve-se formar um leitor que faça também relação do que está escrito com outros discursos, e também com o que ele já sabe sobre aquele determinado assunto. Apresentam-se também algumas ideias para serem trabalhadas referentes à produção textual e à leitura, como uma leitura autônoma, colaborativa, em voz alta pelo professor, programada, e uma leitura que seja de escolha dos alunos.

O professor, nos PCNs, é visto como mediador do conhecimento. Ele deve levar o aluno a refletir sobre o que está expondo. Não somente o professor pode corrigir o que está

errado, mas também o próprio aluno. Os Parâmetros também dão a ideia de enfatizar projetos e módulos didáticos, pois estes levam o aluno a participarem mais dos trabalhos e rotinas escolares, fazendo com que desenvolva as habilidades necessárias. Outra possibilidade é o uso da tecnologia na sala de aula, que leva, de certa forma, o estudante às múltiplas formas de conhecimento de mundo.

Para finalizar, os PCNs tecem considerações sobre a avaliação:

deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade. Deve funcionar, por um lado, como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa; e, por outro, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades. Nesse sentido, deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. (BRASIL, 1998, p. 93).

Em acréscimo, a avaliação não deve ser vista por um critério apenas, nem por um único processo ou método, mas em sincronia com outros trabalhos, o aluno sendo visto num todo e não por uma simples “prova”.

E assim, os pontos essenciais dos PCNs foram abordados de forma a conceituar e fazer o corpo docente refletir sobre suas ações. Construídos com o objetivo de orientar as escolas de rede pública em seus procedimentos, buscam encaminhá-las em uma direção de clareza e de forma a conscientizar o âmbito escolar de seus deveres.

## 4 METODOLOGIA E ANÁLISE DO CORPUS

### 4.1 PERCURSO DA ANÁLISE

Escolhido o tema desta monografia, a metodologia do trabalho pautou-se pelo dispositivo proposto pela teoria que dá sustentação à análise, ou seja, a Análise de Discurso de orientação francesa, conforme exposição feita no capítulo 2: trata-se de, a partir da superfície textual, enquadrar os dados no contexto político, social e histórico de sua produção, tentando-se explicitar os discursos que se manifestam em sua organização como texto. A pesquisa, portanto, tem caráter qualitativo e exploratório, tratando-se de interpretação e compreensão dos fatos mostrados por intermédio de uma leitura específica – procurando-se distanciamento com a utilização de um dispositivo de análise.

As etapas do trabalho assim se mostram: primeiramente, aparecem os pressupostos teóricos da Análise de Discurso; em seguida, um histórico do livro didático no Brasil; depois, mostra-se a trajetória da Proposta Curricular Nacional (PCNs). A análise considera como se dá a relação entre o documento oficial (PCNs) e a proposta do livro didático selecionado, verificando comparativamente as perspectivas teóricas e metodológicas quanto às questões fundamentais: leitura, texto, interpretação, produção, formas de análise linguística (gramática). Na conclusão aparecem os resultados da investigação.

### 4.2 OS PCNS E O LIVRO DIDÁTICO

Como podemos perscrutar ao longo da construção deste trabalho, os livros didáticos foram e são, hodiernamente, aliados essenciais dos educadores em suas rotinas, auxiliando, de certa forma, na evolução do conhecimento. De acordo com o livro analisado,

Um livro é um dos recursos de que o professor e os alunos dispõem como auxiliar no processo de aprendizado. Ele é um instrumento, uma ferramenta. Nesse sentido, ele deve trazer uma antologia de textos, acrescida de atividades e propostas de produção, amarradas por uma metodologia de ensino coerente. E deve poder funcionar como uma bússola e um mapa, para que os alunos consigam se orientar entre as diversas linguagens e abrir as próprias trilhas no caminho da aprendizagem. (RODELLA; NIGRO; CAMPOS, 2009, p. 4 – Manual do professor).

Cabe, aqui, uma observação: muitos consideram que o livro didático distancia o aluno da realidade, pois apenas traz trechos de textos, ou pedaços de frases nos exercícios, ou seja, é descontextualizado, fazendo com que o aluno veja tudo fragmentado; porém, é preciso enfatizar que o livro é apenas um “auxiliador”, isto é, ele ajuda o professor na mediação (construção) do conhecimento, e por isso (ainda que nem todos os docentes o utilizem como tal) ele não deve ser a única forma de pesquisa e estudo, cabendo ao docente introduzir outras formas de aprendizado, especialmente no que diz respeito a leitura e produção de textos orais e escritos. Segundo o próprio livro em análise,

Um livro didático [...] jamais substitui o professor – a quem cabe utilizá-lo da maneira que julgar mais apropriada, adaptando-o a suas necessidades. O professor atento e crítico é capaz de explorar as possibilidades propostas e de escolher, dentro dos conteúdos apresentados pelo livro didático, aquilo que lhe convém, às vezes simplificando a abordagem, outras desdobrando as atividades sugeridas, adaptando-as à realidade de sua escola e de seus alunos. (RODELLA; NIGRO; CAMPOS, 2009, p. 4 – Manual do professor).

O livro selecionado para a realização deste trabalho é *Português: A Arte da Palavra*, do 9º ano de Língua Portuguesa, e tem como autores Gabriela Rodella, Flávio Nigro e João Campos (Editora EJS, 2009), encaminhado às escolas estaduais para escolha, em meados de 2010, e adotado pela escola de Educação Básica em que a pesquisadora exerce a docência, em Santa Catarina. O livro didático alternativo era da coleção *Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Editora Atual). Os docentes efetivos da escola consideraram que a primeira obra apresentava melhor qualidade em geral, por trazer grande diversidade de textos (de gêneros variados) e exploração diferenciada desse material, em seções que serão apresentadas e detalhadas adiante.

No que se refere propriamente às características do livro, ele chama a atenção do aluno, inicialmente, pelo trabalho visual, bastante elaborado. Os textos são integrais e apresentam riqueza de aspectos que podem ser explorados nas atividades; apresenta ideias e sugestões para o professor, ou seja, apresenta-se como um referencial que objetiva que o professor não entre em conflito com a questão dos conteúdos e do cronograma. Outro fator que, apesar dos argumentos em contrário, auxilia na utilização do livro para conduzir à aprendizagem é o disciplinamento da vida do professor, que tem um ponto de partida – cabendo-lhe não esquecer, contudo, que o livro didático, por mais adequado que seja, não é um substituto da tarefa de preparação das aulas, e que o professor não é um robô treinado para repassar/repetir o que outras cabeças elaboraram. Dada a antiga (seria mesmo antiga?) tarefa de copiar textos e exercícios do quadro-negro, admite-se que há um ganho em dispor desses

materiais no próprio livro didático – o que resulta em tempo que devia ser aproveitado para leitura.

Passando a uma análise mais aprofundada, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais, iniciaremos apresentando a capa, que é heterogênea porque tem uma relação com outros textos, bem como uma relação com outros discursos, lembrando que, segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 21), “o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos.” Pensamos o discurso como um processo contínuo, um movimento que abrange o contexto social, histórico e ideológico – e que é essencialmente político, o que é visível nessa capa em todos os seus detalhes. Ela pode constituir, do livro, a primeira leitura em sala de aula, mexendo com o imaginário dos estudantes. Basta que ela não passe “em branco”.

Na forma de um discurso, a própria capa, então, pode nos provocar uma primeira reação de leitura: por exemplo, a imagem que está nela pode ser intertextualizada com o conto de Rapunzel, pois traz uma imagem muito parecida, com uma mulher jovem lendo um livro, sentada em uma cadeira cômoda, com o cabelo muito comprido, chegando ao chão. A figura ainda mostra a mulher num ambiente especialmente adequado para ler o texto: mostra algo parecido com os muros de um palácio, numa área aberta e aconchegante no alto de um morro, de onde se observa toda uma paisagem exuberante. Todo o ambiente se coaduna com a ideia explícita de que aproximar-se de uma língua é um trabalho de “arte”. Além do mais, as cores escolhidas – predominando o verde e o amarelo em fundo branco, com um pouco de azul, devem suscitar sutilmente a imagem do país. Não se pode esquecer, contudo, que essa é uma imagem idílica, sugestiva.

Outros aspectos da capa e do livro todo serão explorados na seção de análise discursiva do material, mas já a partir daqui serão mostradas imagens do livro, escaneadas para situar o leitor.



Figura 1 - Capa do livro didático.  
Fonte: Rodella, Nigro e Campos (2009).

Outro ponto que os PCNs enfatizam é o texto literário.

Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico – na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figura. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais [...]. (BRASIL, 1998, p. 27).

Esta relação, estabelecida já em um primeiro momento pelos autores do livro, nos leva ao rumo certo, pois o que ele proporciona nesta leitura, apenas uma entre outras, é uma reflexão para além do texto imediato e concreto, envolvendo um ambiente propício para desenvolver as habilidades necessárias, como a de uma boa leitura e interpretação, compreensão, podendo levar o aluno a desenvolver-se socialmente e cognitivamente. Essa

possibilidade, no entanto, fica na dependência do processo de mediação, na interação proveitosa que o docente, de sua posição de mestre, possa manter com seus estudantes. O livro, em si, explora significativamente questões textuais de caráter literário.

Os PCNs apontam:

A atividade mais importante [...] é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1998, p. 28).

A imagem da capa ainda lembra a literatura estrangeira, permitindo fazer uma relação com a história de Rapunzel, no contínuo processo de reflexão que livro proporciona ao longo de sua escritura, desejo repetido nas palavras dos PCNs. Seguindo o mesmo “ritmo”, porém com cores diferentes, nos tons de verde e azul, estão as folhas posteriores: a contracapa, pintada, produz também uma reflexão no mesmo sentido. Ou seja, o material suscita a brasilidade.

Na folha seguinte, os autores produziram um convite a quem está lendo o livro, e nesse convite eles enfatizam a reflexão, por meio da fala, da escuta, da leitura e da produção de textos (os níveis de estudo e produção da língua). Eles falam da diversidade de textos com que se trabalhará, publicados nos vários meios de comunicação, juntando uma variedade grande de gêneros textuais a serem estudados. Também tecem, sobre o estudo da língua e da linguagem, as produções de textos orais e escritos, pontos muito enfatizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Antes do sumário, o livro tem páginas que explicam a estrutura do livro e o que o aluno vai encontrar em cada capítulo (todas essas partes podem ser objeto de atenção em aula). Ao iniciar este, o estudante encontrará um gênero textual com título em letras grandes e coloridas, na parte superior da página, que vai estruturar aquele capítulo, ou seja, cada capítulo em particular falará sobre um determinado gênero textual.

Assim, os capítulos são tematizados de acordo com o gênero selecionado para estudo. No primeiro capítulo aparecem as *Histórias em quadrinhos* (HQ), no segundo *Debates*, no terceiro *Crônicas*, e no quarto *Histórias policiais*. Já no quinto capítulo o tema é *Rádio e TV*, no sexto *Textos opinativos* e no sétimo *Cordel e rap*.

Na questão da literatura, os autores trabalham de uma forma indireta e direta, ou seja, por meio de sugestões colocadas na seção “Multimídia”, como Rubem Braga, dentre outros, e também através de textos literários de famosos escritores como Luís Fernando Veríssimo, Machado de Assis. Sendo assim, os professores podem discutir e até utilizar as atividades já propostas no livro, para inserir a literatura no cotidiano escolar.

Para se ter uma noção de como um capítulo é formulado e como são trabalhadas as questões no que diz respeito à fala, à escuta, à leitura e à produção escrita, vejamos um exemplo: o sétimo capítulo.

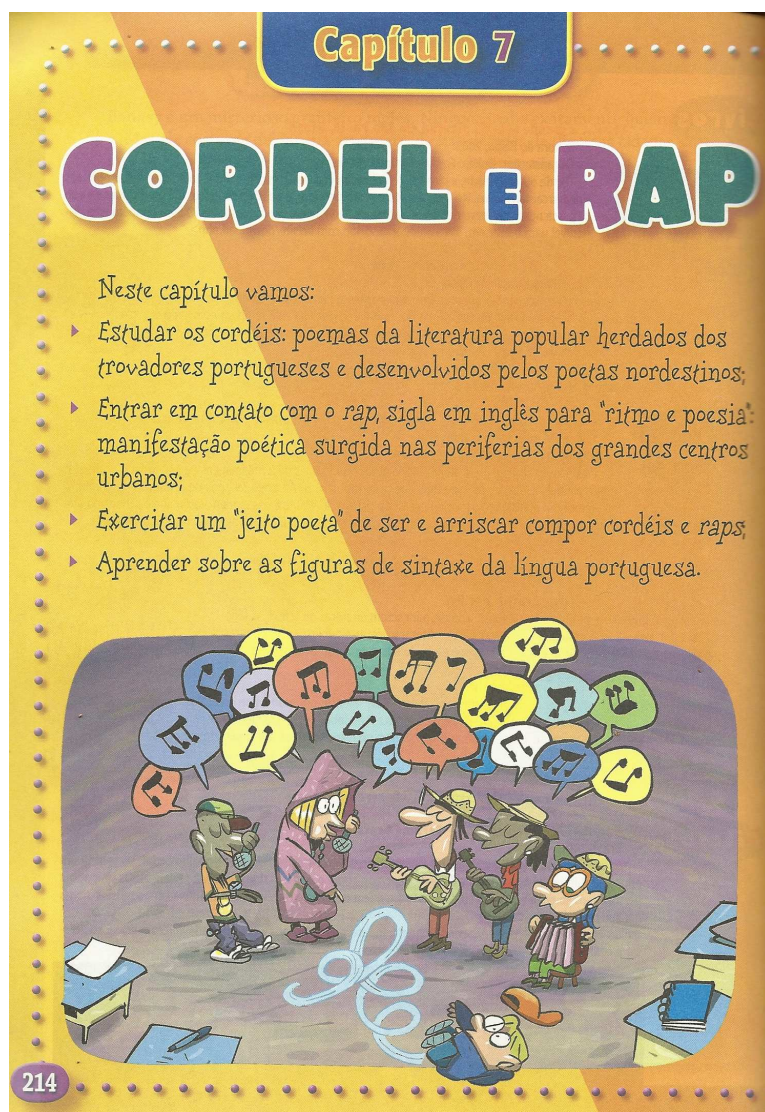


Figura 2 - Livro didático – capítulo 7.  
Fonte: Rodella, Nigro e Campos (2009).

O capítulo inicia-se com o título *Cordel e rap*; logo descrevem-se os conteúdos que serão trabalhados aí. Na página posterior, os autores apresentam um texto intitulado *A palavra cantada*, e abaixo colocam algumas questões para serem discutidas oralmente. Posteriormente, eles comentam rapidamente sobre Patativa de Assaré, apresentando o

primeiro texto para estudo: *O que é folclore?*, de Patativa de Assaré. Na página seguinte há um estudo sobre o texto com dez (10) questões.

Na página seguinte, foi incluído um texto complementar: *Cordel: a poesia no varal*, acompanhado da seção *Você sabia?*, comentando a xilogravura, e da seção *Mão na Massa*, na qual se promove a discussão para posterior criação de três (3) temas. O capítulo ainda traz trechos do cordel *Romance do pavão misterioso*, de João Melquíades Ferreira da Silva, e um estudo do texto. Posteriormente, os autores trazem um texto com referência à estrutura do cordel, juntamente com uma atividade contextualizada.

Na sequência, os autores dão uma sugestão para a produção de um cordel, o qual será feito em conjunto com a sala e será apresentado para outras turmas. Nesta seção, os autores propõem como pode ser a escolha do tema, o planejamento das histórias, como escrever o cordel e apresentá-lo. Até a forma de autoavaliação é explicada para o aluno.

Ainda trazem mais dois textos, *O rap e o repente nas quebradas do sertão*, que é uma “conversa articulada” entre o cordel e o rap, e uma música chamada *Diário de um detento*, de Mano Brown e Jocenir, dois textos com atividades para compreensão. Aqui, começa-se a falar sobre o rap com o texto *Rap: ritmo & poesia*, e embaixo a proposta de uma atividade, na qual os estudantes decidiriam temas para um rap.

Na página posterior, o livro mostra a letra da música de Gabriel, o pensador, Liminha e Aninha Lima, *Se liga aí*, com mais atividades. Já na seção *Língua em Uso*, fala-se sobre a rima no rap, mostrando uma música do MV Bill, *Inconstitucionalissimamente*, trabalhando também com sua estrutura. Na seção *Gramática em Ação* é trazida a questão das figuras de linguagem, sempre contextualizadas de certa forma por trechos dos textos estudados no mesmo capítulo, como, por exemplo, as letras de músicas, com atividades correspondentes que abordem as figuras. Ainda é abordado o tema da pontuação. O capítulo ainda traz uma produção de rap em duplas para apresentação, finalizando com o estudo de algumas obras de Francisco Borges e sugestões de livros, filmes e sites na Internet para complementar a aprendizagem.

Observando esta parte do livro, ou seja, um capítulo, podemos asseverar que os autores utilizam a fala, abordando questões linguísticas e até mesmo em discussões em sala, a escuta e a leitura, que o professor iniciará com algum conteúdo, finalizando com o estudante mostrando seus trabalhos, e a produção escrita também muito bem enfatizada. Na verdade, por todo o livro são discutidas e abordadas estas questões, sempre os autores sugerindo algo que incentive a fala, a escuta, a leitura e a produção.

Com referência aos conteúdos que serão trabalhados no livro didático, terão a seguinte sequência: no primeiro capítulo serão abordadas as histórias em quadrinhos, a linguagem verbal e a não verbal e a regência verbal e nominal; no segundo capítulo teremos o debate oral, os estrangeirismos e as orações subordinadas substantivas; no terceiro, a crônica, as orações subordinadas adjetivas e o hífen, e no quarto, a narrativa policial e as orações subordinadas adverbiais. Já no quinto capítulo, teremos rádio e TV, coloquialidade, a sintaxe de colocação e a colocação dos pronomes átonos; no sexto, o artigo de opinião, a carta ao leitor, o pronome e a conjunção SE e o uso da crase; no sétimo capítulo trabalha-se com o cordel, o rap, as figuras de sintaxe e a pontuação.

Na mesma página do título (gênero) segue uma apresentação, na qual o estudante fica sabendo quais conteúdos serão trabalhos naquela parte do livro. Nessa página sempre aparece um cartum, já que o humor é parte integrante da coleção.

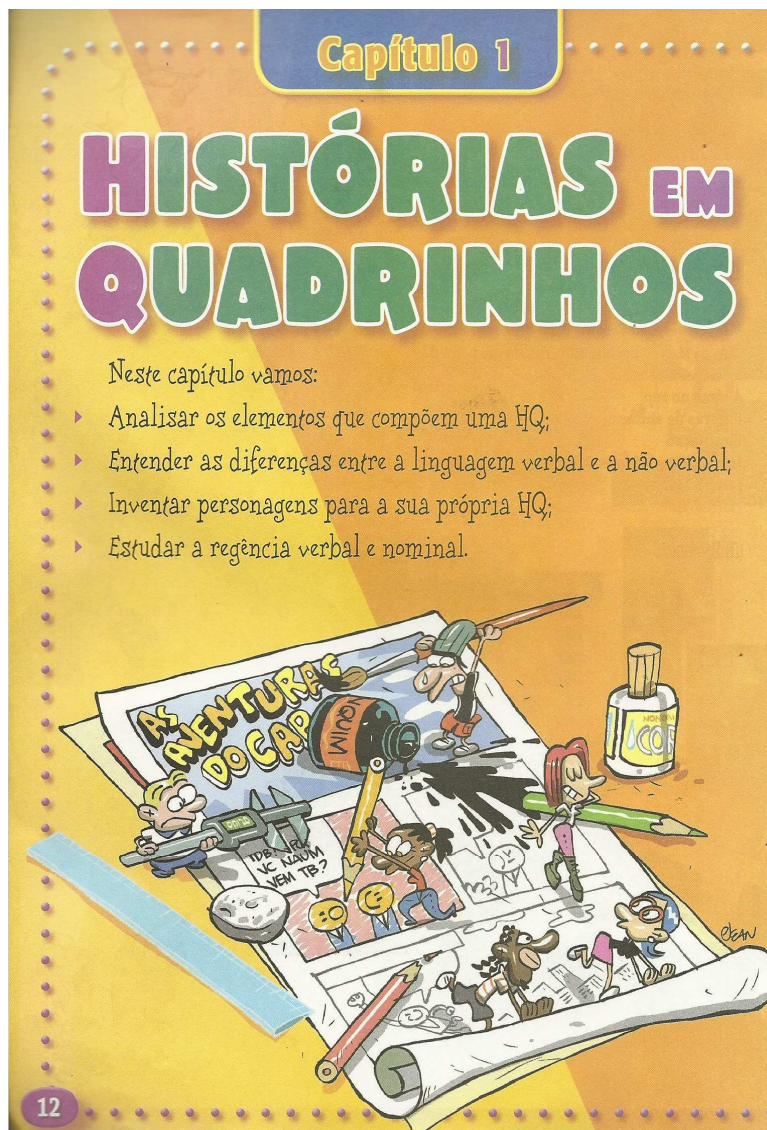


Figura 3 - Livro didático, capítulo 1.  
Fonte: Rodella, Nigro e Campos (2009).

Na página seguinte ao título e à apresentação sempre há um texto ou uma imagem fornecendo informações sobre o tema do capítulo, para fomentar e motivar os alunos a uma discussão sobre o tema. Nessa mesma página, a seção *Para Discutir* traz questões para serem respondidas oralmente; elas servem para tomar conhecimento do que o aluno já sabe sobre determinados assuntos que serão trabalhados e orientar uma discussão sobre os temas propostos.

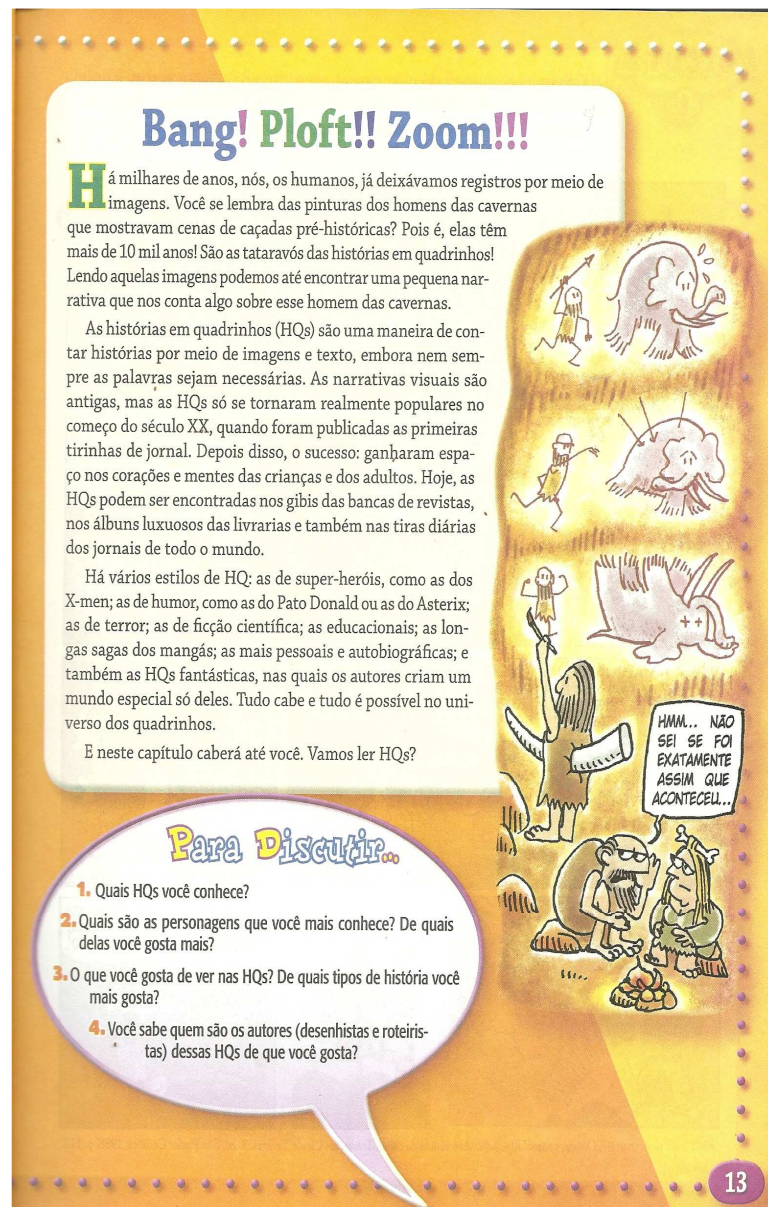


Figura 4 - Seção *Para discutir*.  
Fonte: Rodella, Nigro e Campos (2009).

Na sequência, em outra página, encontra-se o primeiro texto do capítulo, além dos muitos durante todo o capítulo, que pode terminar na mesma página ou na seguinte. Segundo os autores, foram textos selecionados e com uma notável variedade de gêneros a serem trabalhados. No livro também encontramos o título “Você sabia?”, que fala sobre algumas

curiosidades, porém não são encontrados em todos os capítulos. Também se obtêm ao longo do livro, a parte nomeada “Leitura”, textos referentes ao gênero em debate.

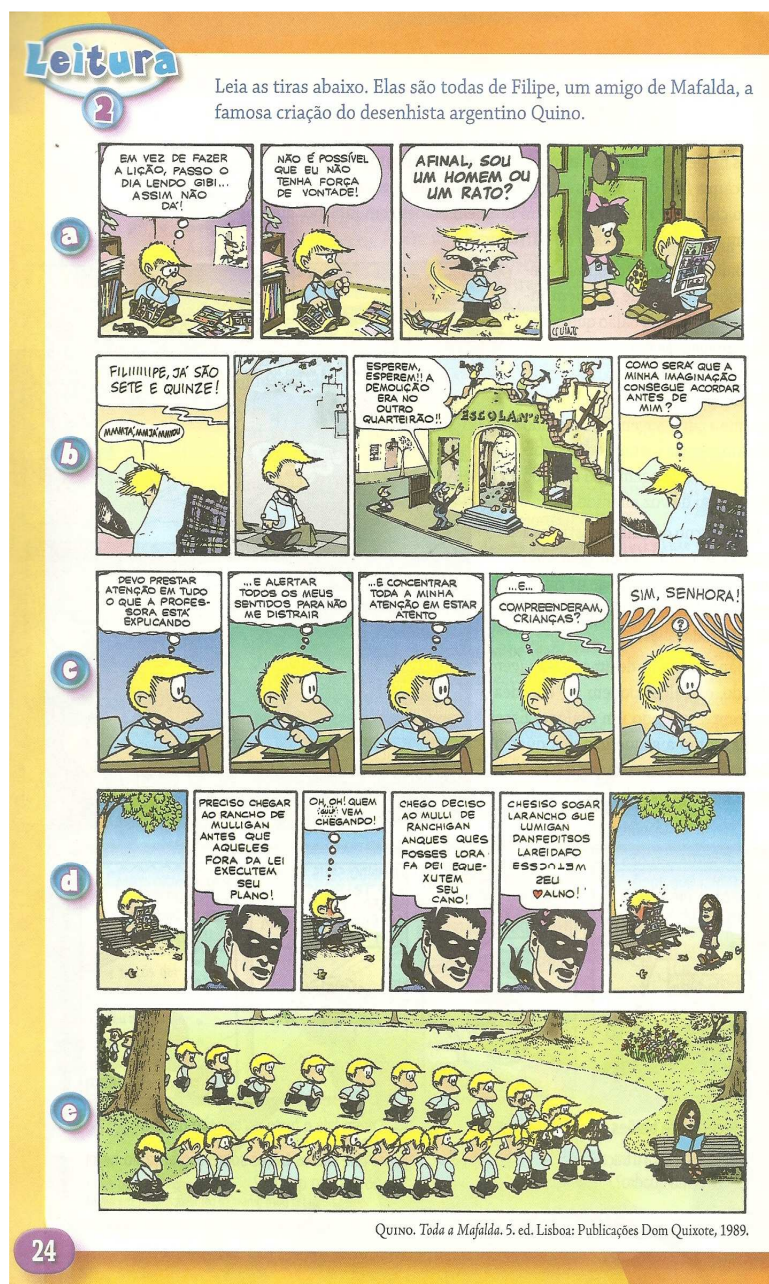


Figura 5 - Livro didático, Seção *Leitura*.  
Fonte: Rodella, Nigro e Campos (2009).

Seguindo os textos de abertura dos capítulos vêm as atividades correspondentes, com o *Estudo do Texto*. As atividades se direcionam para a interpretação e compreensão. Os capítulos também trazem textos expositivos, que ajudam o estudante a sistematizar conceitos centrais e podem até trazer mais informações.

**Estudo do Texto**

- Uma personagem de HQ costuma ter características marcantes. Descreva em seu caderno:
  - Como é Filipe fisicamente? 1a. É um menino loiro, dentuço.
  - Quais são as características da personalidade de Filipe? 1b. Gosta de ler quadrinhos. É preguiçoso, não gosta da escola. Tem uma imaginação fértil. É muito tímido.
  - O humor das tiras é derivado das características físicas ou psicológicas de Filipe? 1c. Das características psicológicas.
- Você se identifica de alguma forma com Filipe? Em que você acha que é semelhante a ele? Em que você é diferente? 2. Resposta pessoal.
- As tiras a, b e c apresentam uma característica típica do humor que é a “reversão das expectativas”, ou seja, elas apresentam no último quadrinho uma situação que contradiz toda a sequência anterior. Copie em seu caderno as orações abaixo e complete-as, explicando com suas palavras o que ocorre no último quadrinho de cada tira.
  - Na tira a, Filipe precisa tomar uma atitude e fazer os deveres, mas... 3a. ...se comporta como um rato (come queijo enquanto lê HQs).
  - Na tira b, Filipe acorda, vai para a escola, vê que ela está sendo demolida, mas... 3b. ...percebe que estava apenas imaginando.
  - Na tira c, Filipe se esforça para prestar atenção à aula, mas... 3c. ...ao ficar se disciplinando, deixa de prestar atenção à professora.
- Os balões das HQs misturam linguagem verbal e não verbal, trazendo-nos informações importantes.
  - Quais tiras contêm balões de pensamento? 4a. As tiras a, b, c e d. 4b. Resposta pessoal. Sugestão: “Já acordei, mãe!”
  - Na tira b, o que você acha que Filipe estaria murmurando no primeiro quadro? 4c. Para enfatizar a fala da personagem.
  - No terceiro quadro da tira b, o autor usa dois pontos de exclamação no final das frases. Por quê? 4d. Resposta pessoal. Possivelmente a mãe da personagem.
  - Na tira b há um balão cujo rabicho sai do quadrinho. Quem está falando? 4e. Isso representa a fala de personagens que estão fora do quadro.
  - No último quadro da tira c, múltiplos rabichos saem do balão. O que isso significa? 5. Uma revista de quadrinhos.
- Que tipo de revista Filipe está lendo na tira d? 6a. Resposta pessoal. Sugestão: Isso ocorre porque Filipe não consegue se concentrar na HQ quando está perto da garota de que gosta.
- No quinto quadro da tira d, o texto do balão lido por Filipe torna-se incompreensível.
  - Na sua opinião, por que isso acontece? 6b. Para representar o amor que Filipe sente pela garota.
  - Por que o autor desenhou um coração nesse quadro? 7. A face de Filipe fica vermelha e gotas de suor pulam de seu rosto.
- Às vezes mais de uma ação podem estar representadas em um único quadrinho. Relate em seu caderno qual a sequência de ações de Filipe no único quadro da tira e. 8. Filipe se aproxima da garota pela qual está apaixonado com a intenção de falar com ela, mas fica muito envergonhado, desiste da conversa e se afasta cabisbaixo, triste e pensativo.

Figura 6 - Livro didático, seção *Estudo do texto*.  
Fonte: Rodella, Nigro e Campos (2009).

O livro didático também possui “boxes” que servem para explicar algum detalhe e acrescentar mais conhecimento ao educando, além das diversas atividades propostas a partir de cada texto, com o objetivo de estudá-lo em todos os seus aspectos. Nele ainda consta a seção *Língua em Uso*, que trabalha com questões relacionadas à língua; na maioria das vezes essas questões já são tratadas ao longo dos estudos feitos no mesmo capítulo.

KRILNCH

Língua  
em Uso

## A onomatopeia

**V**ocê já sabe o que é onomatopeia? É parente da centopeia? Não. A palavra onomatopeia vem do grego e quer dizer “criação de palavras”. É um jeito engraçado de imitar os barulhos e ruídos em geral, como, por exemplo, o **tique-taque** do relógio, o **blim-blom** da campainha, o **bi-bi**, **fom-fom** das buzinas, o **chuá** da água. Ou os sons feitos pelas pessoas e animais: o **atchim** do espirro, **au-au**, **miau**, **muuu**, **cocoricó** etc. Mas você certamente deve conhecer várias outras onomatopeias, não é mesmo?

E por que as onomatopeias são tão usadas nas HQs? Porque as onomatopeias são os “efeitos especiais” dos quadrinhos. Juntamente com as imagens, elas são capazes de nos indicar o som da ação que acontece na história. O tratamento visual que as onomatopeias recebem nas HQs reforça e amplia seu significado. Um **chuuaá** fica mais molhado se a palavra for desenhada cheia de gotas de água, por exemplo.

No dicionário encontramos várias onomatopeias, com uma grafia “oficial” já consagrada pelo uso. Mas nada nos impede de inventar as que ainda não existem. Vendo as onomatopeias desta página, não dá para imaginar quantas possibilidades temos de criar novas palavras para nossos barulhos e ruídos?

KA-CHUK

BLAM  
BLAM  
BLAM

BOOM

WOOF-WOOF!

WOOF-WOOF!

### Você Sabia?

Você sabia que o cachorro em inglês não late **au-au**? Ele late **woof-woof**! Em francês, cachorro late **ouah-ouah**, em russo, ele faz **gaf-gaf** e em chinês ele faz **wang-wang**! É isso mesmo! Cada língua tem sua maneira de ouvir e de grafar os sons naturais e os barulhos.

Nós, brasileiros, principalmente por causa das HQs, acabamos importando diversas onomatopeias que foram inventadas em inglês, como, por exemplo, o **bang-bang** para indicar o barulho das armas de fogo.

### CRIANDO ONOMATOPEIAS

1. Agora pegue seu caderno e vamos inventar algumas onomatopeias. Você pode brincar com o formato das letras como quiser.
  - a. Como seria o som de um carro batendo em um poste?
  - b. Como seria o som de um rojão estourando?
  - c. E o som de um bocejo?
  - d. E o som de uma pessoa pesada caindo na piscina?
2. Invente em seu caderno uma onomatopeia e peça para seu colega descobrir qual a coisa que faz o ruído que você inventou.



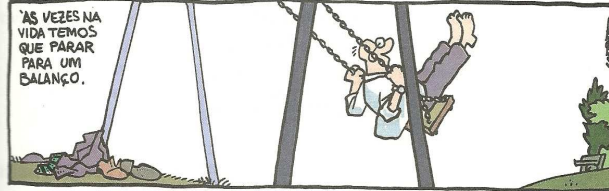
27

Figura 7 - Livro didático, seção *Língua em uso*.  
Fonte: Rodella, Nigro e Campos (2009).

Na seção intitulada *Gramática em ação*, serão trabalhados aspectos da gramática normativa da Língua Portuguesa. Os autores, ali, irão mostrar o funcionamento linguístico na escrita do ponto de vista da gramática da norma, e as relações estabelecidas entre língua e ortografia. Isso é contextualizado em textos de outros autores apresentados anteriormente ou posteriormente às explicações. Nesta seção, por exemplo, é utilizada uma tirinha para introduzir a questão da crase, na qual se trabalha com uma determinada situação do cotidiano para falar do assunto, enfatizando assim, somente a reflexão e o estudo da crase (Figura 8).

## Uso da crase

Na tirinha abaixo podemos observar o uso do acento grave na palavra *às*, indicando a ocorrência de crase.



**Crase é a fusão de duas vogais idênticas. É assinalada na escrita por um acento grave.**

Na língua portuguesa ocorre a crase da preposição *a*:

- 1) com o artigo feminino *a(s)*

Ele revidou *à* agressão.

A resposta *à* questão apresentada é muito complexa.

- 2) com o pronome demonstrativo *a(s)*

Prefiro *a* calça azul *à* verde

- 3) com os pronomes *aquele(s)*, *aquela(s)* e *aquilo(s)*.

Diga *àqueles* rapazes para virem aqui.

Refiro-me *àquilo* que você disse ontem.

Para saber se há crase, recorremos aos conhecimentos de regência nominal e verbal, verificando, em primeiro lugar, a ocorrência da preposição *a*.

Nos exemplos abaixo, o verbo "dizer" é transitivo direto e indireto, regendo a preposição *a*, e o substantivo "respeito" exige complemento nominal, antecedido também pela preposição *a*.

Eu disse *a* professora que não poderia fazer a prova.

O problema diz respeito *às* alunas.

Além da preposição *a*, é preciso a presença de artigo feminino ou de demonstrativo *a(s)*. Para saber se o artigo ou o demonstrativo ocorrem, substituímos a palavra feminina por uma masculina e observamos se surge a forma *ao*.

Acostumei-me *ao* barulho. > Acostumei-me *à* algazarra das crianças.

Fui *ao* sítio do Zé, e não *ao* do Juca > Fui *à* casa do Zé, e não *à* do Juca.

Se a preposição for seguida de *aquele(s)*, *aquela(s)* ou *aquilo(s)*, também ocorrerá crase.

Assisti *àquele* filme que você recomendou.

207

Figura 8 - Livro didático, seção *Gramática em ação*.<sup>1</sup>  
Fonte: Rodella, Nigro e Campos (2009).

Já na seção *Mão na Massa* será vista a parte de produção, feita exclusivamente para orientar a construção de textos estudados ao longo do mesmo capítulo. As propostas apresentadas pelos autores são contextualizadas, com objetivos e feitas para um público direcionado. Para esta seção ter sido efetuada no livro, anteriormente os autores fizeram uma abordagem com modelos dos gêneros crônica e também notícia, trabalhando juntamente com interpretações acerca dos textos.

<sup>1</sup> Nessa página específica de estudo gramatical há um problema ao qual nos referiremos no capítulo em que apresentamos a análise discursiva.



## Crônica e Notícia

**Objetivo**  
Escrever uma crônica com base em uma notícia de jornal.

- Escolher uma notícia**
  - Existem muitas histórias circulando nos jornais em forma de notícia. Todas são relatos dos fatos, explicando quando, como, onde e por que aconteceram. Mas, em sua objetividade, muitas vezes as notícias perdem de vista a questão humana. É esse lado da notícia que as crônicas, como a de Moacyr Scliar, procuram explorar.
  - Escolha uma notícia de jornal em que o "lado humano" de alguma personagem chame a sua atenção. Pode ser a personagem principal ou mesmo secundária da notícia. Pode ainda ser uma observadora dos acontecimentos relatados.
  - Imagine como pode ser a vida desta pessoa. Onde ela mora, qual a sua profissão ou ocupação, quem são seus amigos e parentes, o que costuma fazer em seu tempo livre. Imagine como essas informações poderiam ser inseridas em uma narrativa sobre ela.
- Escrever a crônica**
  - Escolha como será narrada a crônica. O narrador será em primeira ou terceira pessoa? Será ele, talvez, um dos participantes do fato relatado pela notícia?
  - Como a crônica de Scliar, a sua não precisa ser muito grande. O importante é apenas abordar um lado mais humano da notícia.
  - Não há necessidade de usar todos os detalhes apresentados pela notícia. Use-a apenas como inspiração. Mude tudo o que achar necessário.
  - Seja coloquial. Escreva como se você estivesse relatando uma história ocorrida para um amigo. Se escolher usar um narrador em primeira pessoa, adote a linguagem e o vocabulário de sua personagem, sem perder a coloquialidade.
- Trocar com um colega**
  - Depois de finalizada, troque sua crônica com a de um colega, juntamente com a notícia que a inspirou.
  - Leia a crônica de seu colega e anote o que julgar que não ficou claro a respeito da história narrada. A linguagem é coloquial e adequada ao gênero?
  - Ao receber sua crônica de volta com os comentários de seu colega, reescreva-a fazendo as mudanças que você julgar pertinentes.

**AVALIAÇÃO**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Foi fácil encontrar uma notícia a partir da qual você pudesse escrever uma crônica?</li> <li>Que motivos levaram você a escolher essa notícia específica?</li> <li>Em sua crônica, você conseguiu explorar a "dimensão humana" em geral ausente na notícia?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Que recursos você utilizou para "dar vida" à personagem de sua crônica?</li> <li>O tom de sua crônica ficou coloquial? O que seu colega achou da linguagem utilizada em seu texto?</li> <li>Você ficou satisfeito com sua crônica? Por quê?</li> </ul> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

85

Figura 9 - Livro didático, seção *Mão na massa*.  
Fonte: Rodella, Nigro e Campos (2009).

Com o objetivo de trabalhar a interdisciplinaridade, tem-se a seção *Leitura da Arte*, que traz pinturas, murais, fotografias, esculturas – resumindo, tudo o que se tem por imagem e que esteja relacionado ao gênero ou tema discutido. Geralmente são textos não verbais, esperando-se fazer com que o aluno leia de uma maneira diferente o que está ali expresso. Já na parte *Multimídia*, o estudante pode obter informações e dicas de filmes, livros, sites e músicas, todos relacionados ao tema e gênero abordados. Os autores salientam quanto ao uso deste referencial, que pode ser visto já no início do capítulo, assim como quando o aluno desejar, não apenas no final dos estudos daquele gênero ou tema.

## Leitura da Arte

A arte sequencial é quase tão antiga quanto a história da humanidade. Esta pintura egípcia de 1300 a.C., encontrada no túmulo de um escriba, mostra várias etapas pelas quais passava o trigo no Antigo Egito. Os momentos são: colheita do trigo, separação dos grãos da casca, separação do joio do trigo, anotação da produção pelos escribas e o seu transporte de barco.

Acompanhe o sentido correto da leitura desta HQ egípcia:




Parede no túmulo de Menna, escriba egípcio, fins do século XIV a.C.

1. Se o sentido da leitura é o indicado, o que acontece com o trigo no primeiro “quadrinho”? E no último?  
 1. Na primeira cena, o trigo é colhido. Na última, é transportado de barco.
2. Sabendo que Menna, o escriba, era rico e importante o suficiente para ter uma tumba com murais, onde ele poderia estar representado na pintura? 2. Provavelmente, ele é o homem de branco em pé à esquerda na fileira do meio, e no meio na fileira de cima.
3. Além do sentido de leitura, quais as principais diferenças que você encontra entre essa história antiga e as HQs modernas? 3. Resposta pessoal. Sugestão: o fato de ela estar pintada em uma parede; a ausência de moldura nos quadrinhos.

42

Figura 10 - Livro didático, seção *Leitura da arte*.  
 Fonte: Rodella, Nigro e Campos (2009).



Figura 11 - Livro didático, *Multimídia*.

Fonte: Rodella, Nigro e Campos (2009).

Assim fecham as orientações feitas pelos autores, que tentam, como proposto pelos PCNs, mediar estudo e uso no decorrer do livro didático. Podemos observar que estas orientações não servem apenas para o aluno, mas também para o professor, como um auxílio para o desenvolvimento de suas aulas.

No que tange à composição do livro, são sete capítulos, cada um elegendo um gênero discursivo: o primeiro tematiza o gênero *histórias em quadrinhos* (HQ) e *arte sequencial*; o segundo, o *debate público* regulado; o terceiro, *crônicas* impressas e *blogs*; o quarto traz a *narrativa policial*; o quinto, *notícias* e *novelas* em rádio e TV; o sexto, *artigo de opinião* e *carta ao leitor*, e o sétimo *cordel* e *rap*. Assim, nota-se a preocupação dos autores quanto ao que enfatizam os PCNs:

[É] necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 24).

No que se refere à gramática, o primeiro capítulo fala sobre regência verbal e nominal, o segundo sobre as orações subordinadas substantivas, o terceiro sobre orações subordinadas adjetivas e o uso do hífen, o quarto sobre orações subordinadas adjetivas e orações subordinadas desenvolvidas e reduzidas; o quinto capítulo focaliza a sintaxe de colocação e a colocação dos pronomes átonos, o sexto é centrado no pronome, na conjunção SE e no uso da crase; o último capítulo traz figuras de sintaxe e pontuação.

Aqui, nota-se que, tanto na parte das explicações gramaticais quanto na parte das atividades correspondentes, a contextualização é intermediada por textos dos vários gêneros já expostos no decorrer do livro, de forma a levar o aluno a interpretar e refletir, ou seja, os autores dão sugestões de atividades que também podem levar a outros conteúdos. Exemplificando: no primeiro capítulo focaliza-se a regência verbal; aí aparece primeiramente uma tirinha de Ziraldo (Menino Maluquinho), e posteriormente é apresentado o conceito de regência; aparece em seguida uma pergunta relacionada à regência e à tirinha, voltando-se às explicações; finaliza-se, então, com atividades, aparecendo mais uma tirinha de Ziraldo e mais atividades; acrescenta-se ainda uma tirinha de Fernando Gonsales e novas atividades, assim terminando a seção sobre regência verbal, após o que passa-se à regência nominal, com a mesma sequência contextualizada.

Em correspondência a isso, encontramos nos PCNs:

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28).

Parafraseando Possenti, espera-se que os estudos referentes à língua mudem, e não se prendam apenas aos conteúdos programáticos, mas passem a desenvolver e estimular o conhecimento nos estudantes. (Cf. POSSENTI, 2005, p. 56).

As atividades mencionadas no livro em análise servem como base e sugestões para aplicação, podendo o professor, observando a necessidade do aluno, fazer uma atividade diferenciada, se necessário. Nesse rumo, colhem-se os escólios dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (BRASIL, 1998, p. 29).

No que diz respeito às sugestões de produções de textos, em cada capítulo tem-se a seção *Mão na Massa*, na qual, dado o gênero abordado naquele capítulo, é sugerido um roteiro para a produção de texto do mesmo gênero. Nos sete capítulos trabalhados no livro em questão, temos como sugestões para produção quatro gêneros escritos: história em quadrinhos, crônica, história policial e artigo de opinião. Já como gêneros orais temos debate, notícias e novelas radiofônicas e televisivas, e cordel e rap; a proposta de produção é a simulação daqueles gêneros. Todos podem ser trabalhados em grupo, dupla ou individualmente, bem como a respectiva avaliação, que ajuda o próprio aluno a refletir acerca de sua produção oral ou escrita.

Ainda sobre os gêneros orais, observamos os autores seguindo as orientações dos PCNs, pois podemos encontrar, ao longo do livro, diversas propostas para serem trabalhadas. Assim,

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. (BRASIL, 1998, p. 24).

Acerca da leitura, são inúmeras as alternativas dadas pelos autores, com textos expositivos, textos literários, imagens, dentre outros. Enfatizam a *Leitura da Arte*, seção que traz para reflexão textos geralmente não verbais, o que potencializa a leitura, que, como os Parâmetros Curriculares Nacionais consignam,

é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de

extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 70).

De acordo com os PCNs, “boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme.” (BRASIL, 1998, p. 70). Porém, no livro em exame os autores indicam a preocupação com a diversidade e com a riqueza na leitura e na forma como ela deve ser feita, trazendo textos diversos.

Os textos literários apresentados pelos autores não são apenas colhidos para trabalhar-se a gramática, mas como meio para a própria análise e estudo literário, como previsto nos PCNs:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27).

O livro em análise ainda traz questões referentes à variação linguística, como *A oralidade formal* (com questões formais do uso da língua) e *Coloquialidade* (com questões informais da língua), além de outros textos que abordam o tema de forma indireta, como é o caso do sétimo capítulo, que, de certa maneira, focaliza questões relacionadas às gírias e ao regionalismo.

Nota-se que, no livro, a variação linguística não é vista como “erro”; ela é perspectivada de forma a levar o aluno a respeitar o seu uso, fazendo com que ele também perceba a importância da variação no meio social.

Vejamos, com referência à variação, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita. (BRASIL, 1998, p. 82).

Os autores do livro didático apresentam ainda o *Manual do professor*, que se encontra anexado ao final do livro, trazendo questões enfatizadas nos PCNs: gêneros textuais, leitura, língua, linguagem, avaliação, além de mais informações sobre a organização, a estrutura dos capítulos e as respostas das atividades. A proposta é fornecer ao professor mais um suporte. O manual apresenta uma introdução, e em seguida focaliza os gêneros, começando com um breve histórico. Posteriormente, remete aos gêneros conforme os PCNs, fornecendo um breve histórico das mudanças quanto à conceituação dos gêneros.

É bom destacar que, nos referenciais utilizados pelos Parâmetros, a tipologia textual não é desprezada ou abandonada, mas incorporada ao estudo dos gêneros, constituídos eles mesmos por sequências tipológicas [...]. Mas o contexto de produção do gênero e sua função social passam a ter extrema importância e o enfoque do ensino da linguagem e do ensino de gêneros orais formais públicos é valorizado. (RODELLA; NIGRO; CAMPOS, 2009, p. 7 – Manual do professor).

O manual ainda apresenta outros estudos acerca dos gêneros, destacando os pesquisadores Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart, Auguste Pasquier, Jean-François de Pietro, dentre outros, mostrando alguns estudos feitos por eles. E em consonância com os PCNs, os autores do manual apontam, de acordo com Schneuwly, que o gênero será entendido

como instrumento que usamos para falar e escrever e, conseqüentemente, para agir na sociedade, instrumento que é sempre adaptado a um destinatário, a um conteúdo preciso e a uma finalidade em uma dada situação. E observa que o funcionamento desse instrumento – o gênero – pode e deve ser o objeto de estudo. Assim, quanto maior for a garantia de acesso a diversos gêneros na escola, maiores as possibilidades de participação social do aluno, já que, aprendendo a usar e a analisar os gêneros que circulam socialmente, o estudante pode desenvolver e ampliar suas competências lingüísticas. (RODELLA; NIGRO; CAMPOS, 2009, p. 8 – Manual do professor).

Como os próprios autores enfatizam no manual do professor, e mostram através da diversidade de tratamento dos gêneros em seu livro, isso vem ao encontro do que está expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Desta forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25).

Os autores do livro ainda salientam e justificam no manual do professor:

Ainda que toda metodologia possa e deva ser discutida, aperfeiçoada, e seu emprego necessite de avaliação constante, os resultados obtidos pelos pesquisadores suíços e por escolas ou mesmo programas de governos estaduais e municipais no Brasil têm apontado para a adequação e para a produtividade das propostas de trabalho com os gêneros em aulas de Língua Portuguesa. Por isso, nesta coleção, demos prioridade às ideias teóricas de Bakhtin e à proposta didática elaborada por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e seus colaboradores e pesquisadores. (RODELLA; NIGRO; CAMPOS, 2009, p. 10 – Manual do professor).

No que diz respeito à leitura, o manual do professor também comenta e enfatiza as diversas leituras e formas de leitura que podemos realizar em um único texto:

Além disso, há uma diversidade entre os livros que lemos: há aqueles que são de estudo, os que estão sempre sendo relidos, há os livros de bolso que carregamos para nos divertir, os livros difíceis que precisamos quase traduzir. Diferentes tipos de livro também pedem leituras diversas umas das outras. (RODELLA; NIGRO; CAMPOS, 2009, p. 12 – Manual do professor).

Além das questões sobre língua e linguagem, discutidas de forma direta e indireta pelos autores, no manual do professor, eles ainda discorrem sobre os assuntos, salientando:

Nesse sentido, para o trabalho no Ensino Fundamental II, procuramos, sempre que possível: abordar tópicos de gramática que tivessem uma relação com o gênero estudado no capítulo; escolher exemplos em que a compreensão do conteúdo de gramática ampliasse o sentido do texto; evitar a análise de frases descontextualizadas, dando-se preferência a textos integrais ou a frases retiradas de textos lidos pelo aluno no capítulo; propor exercícios pelos quais o aluno pudesse se conscientizar da relação entre o emprego de determinados recursos e de suas implicações no significado do texto; evidenciar o papel ativo do escritor e do leitor na escolha e na percepção desses recursos linguísticos. (RODELLA; NIGRO; CAMPOS, 2009, p. 12 – Manual do professor).

Ainda ao encontro das orientações dos PCNs, o livro também aponta a avaliação não somente como meio para se ter nota, ou avaliar questões gramaticais, mas sim como meio para observar como o aluno desenvolve a aprendizagem, suas dificuldades, e no sentido de que o próprio estudante se autoavalie.

Os PCNs trazem:

A avaliação deve ser compreendida como constitutiva da prática educativa, dado que é a análise das informações obtidas ao longo do processo de aprendizagem – o que os alunos sabem e como – que possibilita ao professor a organização de sua ação de maneira adequada e com melhor qualidade. (BRASIL, 1998, p. 93).

O manual ainda incrementa suas informações acerca dos textos que compõem a parte intitulada *Leitura*, justificando a variedade dependendo do gênero discutido, e também o fato de não se poder colocar os textos de forma inteira sempre, pela quantidade de páginas que seriam utilizadas. Desta forma, eles inserem textos tanto na íntegra, como em recortes pertinentes, que possam ser explorados.

Ainda ao longo de todo o livro, os autores apresentam sugestões de temas transversais, além dos temas relacionados com a interdisciplinaridade, assim como apresentado nos PCNs.

Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. (BRASIL, 1998, p. 40).

Assim, podemos notar as persistentes palavras escritas nos PCNs também no livro didático em questão.

#### 4.3 ANÁLISE DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO

Como visto pela análise efetuada no capítulo anterior, as relações do livro didático com os PCNs são estreitas. Seguindo os princípios da AD, pode-se dizer que o discurso do LD em análise é, salvo por certos deslizamentos de interpretação previsíveis, o “mesmo” preconizado no documento oficial; ele se filia, portanto, à proposta original. Isso significa que o LD em pauta não pretende deslocar valores, mas submete-se ao que está previsto, seja porque aquele discurso é aceito, seja porque é necessário coadunar-se com aquelas diretrizes para que as obras didáticas passem pelo filtro oficial e se tornem passíveis de aceitação e venda – para, posteriormente, serem divulgadas e utilizadas nas escolas. Critérios locais, nessa ocasião, serão determinados para a última avaliação, escolha e execução nas unidades escolares.

Verifica-se que a meta nacional, em plano idealizado (pode-se dizer que se trata do imaginário oficial sobre política educacional), é preparar os estudantes para serem cidadãos com os conhecimentos linguísticos necessários e adequados para participação nas práticas sociais e discursivas do País.

Neste capítulo, analisaremos os pontos discutidos até então, à luz da Análise do Discurso, considerando a filiação histórica do LD aos parâmetros curriculares estabelecidos

no documento nacional (PCNs). Para isso retomaremos alguns tópicos abordados anteriormente na teoria, como as noções de texto, discurso, sujeito, ideologia, dentre outros; e mostraremos como essas noções podem ajudar a entender o que o livro traz, o que o constitui.

A análise de caráter discursivo é um trabalho teórico sobre práticas que busca observar os efeitos de sentido, as possibilidades de leitura, a interpretação que o livro pode produzir nos sujeitos-leitores, mas especialmente, do ponto de observação do analista, como aquele material surge e produz efeitos ao se considerar seu contexto e condições de produção – ou ainda, por que ele existe como tal.

Em princípio, vemos na obra didática considerada a tentativa de “refletir” os princípios estabelecidos nos PCNs, daí dizermos que está filiada aos PCNs, e que, por isso, desenvolve seus tópicos ajustando-se às escolhas teóricas e metodológicas que se encontram no documento oficial. Tais escolhas (nos PCNs), por sua vez, apesar de não serem totalmente coerentes (pela utilização de teorias que nem sempre são compatíveis, e não convivem na prática de pesquisa), evidenciam a preocupação de realizar uma virada significativa no campo educacional, buscando os resultados de pesquisas contemporâneas no que diz respeito à língua portuguesa e seu ensino, bem como aos processos e metodologia de aprendizagem.

Com respeito à insistência com que utilizamos a palavra ‘ensino’ no campo da pedagogia de línguas (reproduzindo, afinal, o que tradicionalmente aprendemos), convém lembrarmos um princípio de que fala Possenti (2005) na obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*: “Língua não se ensina, aprende-se”. Talvez nem sempre saibamos a que efeitos a palavra ‘ensino’ remete. Ele lembra que “todos os indivíduos da espécie – salvo por algum problema muito grave – aprendem a falar com uma rapidez espantosa, se considerarmos a complexidade do objeto aprendido, uma língua.” (2005, p. 45-46). E mais espantoso, prossegue ele, é a rapidez com que aprendemos, sem que haja um ensino sistemático dos pais a partir de métodos, fases, exercícios – enfim, um treinamento específico, um ensino formal. O que ocorre – e aqui está o ponto principal – é que há um uso efetivo da linguagem (em qualquer língua) sem os famosos exercícios gramaticais. Isso (ensinar com exercícios de gramática), entretanto, “se faz nas escolas, em maior ou menor quantidade. Nada disso se faz na vida real, porque nada disso ajuda ninguém a aprender uma língua.” (2005, p. 47).

A partir daí Possenti (2005, p. 47) anuncia “uma espécie de lei, que seria: *não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas*. [...] O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.” O pesquisador entende que, para obter na escola a eficácia que se pode observar em casa e nas ruas, é preciso

justamente procurar “imitar” as atividades linguísticas que encontramos aqui e ali o tempo todo: falar e ouvir. Daí que, na escola, as práticas mais relevantes serão escrever e ler (cf. 2005, p. 48), num processo que exige, sim, correção (sempre que necessário), reescrita, comentário, leitura, comentário, e assim por diante. Com isso, Possenti (2005, p. 53) está insistindo em que “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica.” Se os professores puderem se convencer disso, e de que não cabe ensinar o que já é sabido, supõe-se que as experiências na escola se tornarão mais agradáveis e satisfatórias.

Não há a pretensão, em Possenti, de que aulas de gramática sejam simplesmente abolidas, mas abolidas pelo menos nas séries iniciais, e especialmente que não sejam o único tópico a ser explorado nas aulas, do modo tradicional, em que o item gramatical selecionado é o conteúdo da aula. Isso seria trabalhar começando pelo avesso do tecido da língua.

É certo que os PCNs não tratam desse modo o trabalho com a gramática, e que as práticas cotidianas (privadas ou públicas) concretizadas em gêneros de discurso são ali priorizadas, mas continua sendo um problema encontrar a forma de propor as atividades que implicam conhecimentos gramaticais. O livro didático analisado (9º ano) tem uma seção específica para o trabalho com gramática, e, pelo menos no caso exemplificado (Figura 8, capítulo 4.2), há uma distorção, já pela apresentação isolada do item: “Uso da crase”. A tira traz, textualmente falando: “Às vezes na vida temos que parar para um balanço.” Nenhum dos casos de uso do acento de crase assinalados na lição explica o uso do acento em “às vezes”. E o primeiro exemplo apresentado logo a seguir – “Ele revidou à agressão” é apenas uma das possibilidades de construção com o verbo *revidar*, não a única; mais comumente o verbo é usado como transitivo: revidar os golpes, revidar o descaso... (Cf. HOUAISS, 2001). Tendo em vista que haverá um mediador (professor) para o tratamento gramatical, a própria adoção da obra pode levar os professores a confiar integralmente na proposta do livro, sem que se tenha a certeza de que haverá um olhar mais crítico e eventualmente uma aplicação alternativa para haver compreensão do processo na atividade de escrita.

A análise, a partir dessas considerações, se fará por seleção de aspectos de apresentação do LD. Retomamos alguns pontos da discussão apresentada em 4.2, onde se encontram as imagens a que remetemos aqui.

Desde a configuração da capa (Figura 1), é possível refletir e produzir sentido; embora ela não seja proposta para qualquer atividade, o enquadramento feito sugere o tom com que se deseja que ele seja utilizado. Afinal, a capa “abraça” o livro. Como expressa Orlandi (2000, p. 26), “a Análise do Discurso visa compreender como os objetos simbólicos

produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois intervêm no real do sentido.”

A capa é heterogênea porque sua constituição integra outros discursos, relacionados ao passado histórico do Brasil, que é trazido como memória para o que se deseja que a obra represente. Pensamos o discurso como um movimento que abrange o contexto social, histórico e ideológico – o que significa que tem um caráter eminentemente político, o que é visível nessa capa em seus detalhes. Ela poderia constituir uma primeira leitura em sala de aula, para interpretação, mexendo com o imaginário dos estudantes.

Como discurso do momento presente, a capa mostra uma imagem (uma tela?) que poderia remeter ao conto de Rapunzel (como observamos em 4.2), pois traz uma jovem mulher – com cabelos que chegam ao chão – lendo tranquilamente um livro, sentada em uma cadeira cômoda. Vestida de modo discreto, supostamente segundo o padrão do século XIX, ela se encontra em ambiente aberto especialmente adequado para ler o texto: uma área externa que mostra, parcialmente, o muro de uma residência senhorial, no alto de uma colina, de onde se observa uma paisagem exuberante. É permitido supor que aproximar-se de uma língua é um trabalho de “arte”, e que exige ambiente adequado e concentração. Além do mais, as cores escolhidas – predominando o verde e o amarelo em fundo branco, com um pouco de azul, devem suscitar sutilmente a imagem do país, a brasilidade. É uma imagem idílica, sugestiva, que contrasta, de modo geral, com o ritmo de vida contemporâneo, e especialmente com a imagem de violência que já estamos acostumados a associar às escolas. Dado o que se pode ler, mereceria interpretação no próprio ambiente da sala de aula.

Com referência à leitura, entendemos que ela não pode se reduzir à superfície do texto. Segundo a AD, um texto deixa em aberto vários sentidos, que devem ser explorados em sala de aula, embora nem todas as interpretações sejam possíveis – há um limite para o que é possível ler – enfim, para o que um texto permite que se leia; por isso ele deixa pistas para a interpretação do que não foi dito, do que está silenciado, mas nem por isso invisível.

Entendemos que o livro analisado manifesta compreensão desses pontos e procura explorar possibilidades de leitura. Como especifica Orlandi (2000, p. 30),

Os dizeres não são [...] apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que foi dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

É nesse sentido que observamos acima, no conjunto da obra didática, a importância de dar atenção ao envoltório da obra – a capa – que se apresenta como uma “margem” do dizer. Assim, são possíveis várias interpretações, vários efeitos de sentido, o que é especialmente importante quando se escuta e interage com os alunos em sala de aula. Nem toda interpretação é aceitável, mas é indispensável escutar para poder discutir. Afinal, como estabelece a AD, a linguagem não é transparente, é opaca, ela não tem um único sentido, e os sujeitos não são idênticos para produzir sempre um sentido único – se o fazem, provavelmente lhes foi incutida a imagem da necessidade de repetir as lições tais como foram ensinadas. Porém, o sujeito depende de sua formação histórico-ideológica, e depende de suas leituras. Essa diferença, se considerada, pode resultar em saberes múltiplos que enriquecem o conhecimento de todos. Interpretar para compreender é um exercício contínuo, praticamente uma necessidade nossa nas comunidades de linguagem.

a Análise do Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura. (ORLANDI, 2000, p. 26-27).

Para que os textos presentes no livro didático sejam entendidos (em suas várias possibilidades), é preciso que os sujeitos-leitores (alunos e também professores) tenham noções de outros discursos, consigam estabelecer relações com outros textos para a interpretação não se limitar ao dito na superfície. Segundo a AD, um texto deriva de outros textos, por isso um texto não termina nele mesmo, mas incorpora o movimento discursivo de outros (como vimos no caso da capa). Assim, para lermos o que o livro didático propõe precisamos de outras leituras, outros textos; outros discursos precisam ser lembrados e mantidos para que haja uma leitura produtiva.

De algum modo, é o que este livro didático proporciona ao sujeito que lê. Porém, a voz dos autores na proposta é apenas um lado do processo. A voz dos professores que lerão e interpretarão o livro, a cada vez e em cada turma, deve corresponder a uma interpretação que permita o movimento contínuo dos discursos. Do ponto de vista dos autores, tudo o que foi dito no livro, além dos textos, atividades relativas às explicações gramaticais, tudo deriva de outros discursos, de relações já estabelecidas anteriormente (afinal, ele responde às diretrizes dos PCNs). Todo o livro está construído de acordo com explicações e teorias já existentes. O discurso não acontece sem o sujeito que se move no mundo.

Contudo, há algo que precisa ser destacado e discutido na proposta, que não é exclusivo dessa obra didática, mas provavelmente uma exigência de nível superior: a

presença, no manual do professor, de respostas às atividades, como podemos ver na Figura 6, seção *Estudo do texto*, que diz respeito às tiras da Figura 5 (seção *Leitura*).

Vejamos a primeira pergunta do item 1: *Como é Filipe fisicamente?* Resposta: *É um menino louro, dentuço.* No item 2 (*Você se identifica de alguma forma com Filipe? Em que você acha que é semelhante a ele? E que você é diferente?*) pede-se uma resposta pessoal. Há dois outros itens, no conjunto, em que também se pede resposta pessoal, mas ainda assim aparece uma sugestão: 1) *Na tira b, o que você acha que Filipe estaria murmurando no primeiro quadro?* Sugestão: *“Já acordei, mãe!”* e 2) *No quinto quadro da tira d, o texto do balão lido por Filipe torna-se incompreensível. Na sua opinião, por que isso acontece?* Eis a sugestão: *“Isso ocorre porque Filipe não consegue se concentrar na HQ quando está perto da garota de que gosta”*.

O que se pode ressaltar aí, primeiramente, é a própria compreensão de “pessoal” manifestada (talvez de modo inconsciente): pessoal seria só aquilo que diz respeito diretamente à pessoa a quem a pergunta é dirigida – e parece não englobar o professor, como mediador e primeiro leitor dos materiais. Isso está claro quando se diz “você” e “na sua opinião”. Nos outros casos, presume-se que haja uma resposta “objetiva”, da qual é perigoso afastar-se muito. O sujeito interpelado, então, parece distanciar-se um tanto de “pessoa”, com experiências particulares. Nesse sentido, acaba-se atuando sobre o *modo* de fazer a leitura, que pode acabar restringida se, como se lê no próprio *Manual do professor* da obra em análise, o docente não for atento à necessidade eventual de simplificação da abordagem, ou desdobramento das atividades sugeridas, com adaptação à realidade de sua escola e de seus alunos. (cf. RODELLA; NIGRO; CAMPOS, 2009, p. 4 – Manual do professor).

Em segundo lugar, mas não menos importante: precisamos nos perguntar que efeito têm sobre os docentes as respostas fornecidas às atividades do LD. Quanto se exige dos docentes, em matéria de leitura compreensiva – deles que são os primeiros examinadores do que o livro propõe –, quando se vêm frente aos textos e atividades de uma obra que se quer seja apenas elemento auxiliar, instrumental, mas não objetivamente necessário, e sim de consulta, como o são as gramáticas e os dicionários? O docente, do qual se exige uma formação superior para o magistério, precisa do auxílio das respostas para conduzir seu trabalho profissional? A análise da questão leva a supor – embora não devesse acontecer tal – que a condução da aprendizagem se tornaria caótica se não houvesse um instrumento “ordenador”, normalizador e restritivamente direcionado para o bom transcurso das atividades profissionais no magistério. Politicamente esta é uma questão importante, visto que pode produzir a sensação de que não se considera que os docentes tenham competência suficiente

para o desempenho das atividades docentes. E se estes se ajustarem perfeitamente a essa ordenação, provavelmente estarão eximidos de uma oportunidade de desafiar os próprios conhecimentos – o que levaria, paulatinamente, a um processo reprodutivo em que a crítica estaria ausente.

Pensamos que seria significativo se o trabalho docente se desenvolvesse analogamente ao que, em AD, entendemos que seja o trabalho do analista de discurso, conforme vemos expresso em Orlandi (2000, p. 61):

O que se espera do dispositivo do analista é que lhe permita trabalhar não numa posição neutra mas que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Esse dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia.

Explicando: um analista (ou um professor) sofre a sujeição do mundo social; não tem e não pode ter uma posição neutra (como quem olha de fora um objeto/sujeito) quando faz interpretação e atua em seu ambiente; apesar disso, ele dispõe de uma forma de olhar que lhe permite atravessar a aparente transparência da linguagem para compreender seu funcionamento nas múltiplas modalidades em que se manifesta (gêneros de todo tipo) para que outros possam, sob sua orientação, também fazê-lo. Cômico de que não é um perfeito conhecedor consciente de todos os seus atos, será capaz, ainda assim, de senso crítico, cabendo-lhe uma atitude de reconhecimento dos sujeitos por cujo desenvolvimento é responsável.

Sujeitos são constituídos e identificados no meio social e através dos discursos que aí proliferam, conduzindo pensamentos, atitudes e ações que vão se naturalizando aos poucos. A atitude crítica supõe pensar e repensar (desconstruir) aquilo que aparece como natural, comum, normal, até mesmo imutável – e que é efeito ideológico. Supõe deslocar o olhar, surpreender o diferente onde não parece estar, reconhecer a diferença. A escuta em geral e a escuta nas salas de aula, nas trocas cotidianas, nas lições de interpretação constitui uma forma de ouvir, ler, dar espaço para surpreender a criatividade.

Sujeito-aluno e sujeito-professor são as posições subjetivas a considerar no espaço escolar. Naquele, o sujeito é caracterizado por ser constituído com uma bagagem que traz de casa, com sua carga ideológica, sua história; ele já sabe muito de algumas coisas e vem para a escola para estudar o que o professor mandar, mas especialmente para estudar o que não mandam, se for estimulado para tanto. Ele assume a posição de sujeito-aluno e para isso o sujeito-professor, constituído naquele momento de saber, lhe aparece como “dominador” do

conhecimento, acrescentando o que o sujeito-aluno não souber. Para isso, o livro sugere outras posições de sujeito na sociedade – por exemplo, de debatedor na criação de um debate, de cronista na produção de uma crônica, e em outras situações, para o sujeito-estudante aprender além do que já sabe, intermediado pelo sujeito-professor, que não sabe tudo mas pode orientar e continuar pesquisando em domínios do saber.

Após o estudo feito deste livro didático, explorando e analisando dele apenas alguns aspectos considerados relevantes, podemos observar, a par do que trazem os PCNs e o livro selecionado, a necessidade de uma obra teoricamente e metodologicamente consistente (enquanto for difícil prescindir desse instrumento), na qual seja priorizada a dificuldade do sujeito-aluno. Apesar do insistente inacabamento e das inevitáveis brechas (constituintes da própria estrutura e funcionamento da linguagem), saberes contextualizados e conteúdos gramaticais, linguísticos e textuais abrangendo vários discursos, necessários para aprendizagem, estão ali presentes. O princípio do trabalho é que o sujeito-aluno já sabe muito sobre sua língua e sobre os temas que serão apresentados. E o sujeito-professor, com a ferramenta didática disponível, tendo em vista o trabalho a desenvolver, pratique e ajude a praticar: a escuta, a fala, a leitura, a escrita.

A linguagem que os autores utilizam no livro é uma linguagem clara, no sentido de deixar transparecer os objetivos das lições. O tipo de discurso é o que, em geral, corresponde aos PCNs. Nota-se a preocupação dos autores em destacar isso. O livro também apresenta uma relação não tradicional quanto à didática: ele traz novas maneiras de inserir os conteúdos. O que ainda causa desconforto na Educação, ou um problema, de certa forma, silenciado pelo discurso pedagógico, é o fato de o livro didático (no sentido genérico) ainda ser, muitas vezes, a única forma metodológica de trabalho em sala de aula. Porém, ainda podemos notar sua importância, pela sugestão de inúmeras formas de utilização, restando que cabe ao professor, como já destacado, atuar com um olhar de analista e criador, aprimorando o que já foi feito.

## 5 CONCLUSÃO

O objetivo proposto para este estudo foi o de verificar se o livro didático *A arte da palavra* (Língua Portuguesa), proposto para o 9º ano do Ensino Fundamental, segue as orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e, nesse contexto, analisar discursivamente o livro com base na teoria da Análise de Discurso de Linha Francesa.

Em um primeiro momento, é possível notar a presença dos dizeres dos PCNs através da formulação do livro didático em estudo; como vimos anteriormente, a capa já inicia com o que os PCNs enfatizam: uma boa reflexão sobre os sentidos, cujos efeitos podemos observar com a imagem. Todo o livro, com suas imagens e textos de gêneros diversificados, nos leva a uma trama de sentidos heterogêneos, por terem uma relação com outros textos, e também com outros discursos. Também se observou que o livro segue as orientações, seja por os autores se mostrarem receptivos ao discurso voltado para a pedagogia nos PCNs (o que é provável), ou, talvez, por também sentirem a pressão oficial e a necessidade de se submeterem à avaliação realizada em primeira mão no nível governamental.

Um ponto que merece atenção, na análise discursiva, é que embora o livro siga as orientações preconizadas nos PCNs, em alguns aspectos, como é comum em fases de transição, as inovações aparecem mescladas a esquemas mais tradicionais de trabalho. Assim, as seções que se sucedem podem dar ao professor (mediador) a impressão de certa compartimentação do saber e ordenação de atividades, ainda que haja a preocupação, explicitada no manual, de sugerir a forma considerada mais consentânea com a visão contemporânea do relacionamento professor/aluno em termos de produção e desenvolvimento do saber em língua materna.

Outro ponto em que a análise nos faz refletir é o modo de apresentação da gramática sistematizada e, pelo menos aparentemente, não integrada o bastante nas atividades de leitura e produção escrita, a admitir que o aprendizado se efetua não diretamente com treinamentos específicos, isolados e formais, mas por meio de atividades contextualizadas. Para um analista, a língua só é compreendida quando “imita” a realidade (como vimos com Possenti (2005), ou seja, usamos as práticas cotidianas para aprendermos a língua. O aluno aprende ouvindo e praticando a escrita. Além do mais, os professores devem ter a noção de que não se deve ensinar o que o estudante já sabe. Como vimos no capítulo anterior, não é necessário retirar a gramática das aulas, porém devemos refletir mais sobre nossas práticas, refletindo desta forma nas metodologias utilizadas.

Algo também de destaque, enfatizado pelo livro, pelos PCNs e considerado substancialmente pela AD, é a questão da leitura. Ela não pode se dar apenas no que está explícito, com sentidos aparentemente estabilizados, já que o texto não começa nem termina nele mesmo. Em um único texto é possível explorar vários sentidos durante as aulas, tendo em mente, contudo, que nem toda interpretação é aceita – afinal, há um limite: até onde pode ir o sentido? Porém, ele pode seguir muitos caminhos pelo fato de o sujeito não ser o mesmo e a língua não ser transparente. Desta maneira, para que haja troca de sentidos durante as aulas, é preciso que o aluno, e também o professor, leia o que livro traz e envolva tudo o que saiba a respeito daquilo, isto é, faça relação com o que ele já sabe, afinal um texto não termina nele mesmo.

Uma outra questão interessante é a maneira como o livro didático do professor traz as respostas pessoais nas atividades, pois em cada atividade que tenha uma pergunta com “resposta pessoal”, o livro apresenta sugestões, e até nas questões que não são pessoais o livro traz sua própria resposta, como se a resposta esperada fosse objetiva, indo na contramão de fazer o aluno refletir acerca dos sentidos que podem variar, sem falar na visão que podemos ter do professor que parece precisar ter as respostas para ensinar os alunos (é uma imagem que se faz do professor?). Isso não deveria acontecer, afinal o sujeito-professor sabe mais que o aluno, e o aluno é um sujeito que vai para aprender e desenvolver suas habilidades e não reproduzir sem reflexão coisas prontas.

Com referência à questão do sujeito, podemos observar que o livro estimula o sujeito-aluno a ter outras posturas: produtor de um texto, leitor, entre outros aspectos que o livro proporciona.

Enfim, apesar de o conhecimento não poder ser adquirido e desenvolvido apenas por parte do livro didático, mas também com participação do professor, que deve preparar suas próprias aulas – e também do governo, que deve se preocupar com o que ainda não foi sanado (a partir das avaliações feitas) para que efetivamente se manifeste um melhor desempenho por parte dos estudantes –, o que podemos notar é que o processo educacional e seus objetivos ainda têm muito a mudar para que o livro didático, se deve continuar a existir ainda por um bom tempo (apesar de ser ainda uma solução precária para os problemas existentes), tenha qualidade cada vez melhor. Entretanto, o livro didático analisado consegue atingir um nível razoável de qualidade, considerando o que os PCNs preconizam, enfatizando pontos importantes como a prática da leitura, da escuta, da fala e da escrita, de diferentes maneiras e utilizando vários gêneros, fazendo o aluno refletir sobre a língua na medida do possível.

## REFERÊNCIAS

AJS. Editora. **Arte da palavra**. Disponível em: <<http://www.artedapalavra.com.br/biografia-dos-autores/>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB, 2005.

RODELLA, Gabriela; NIGRO, Flávio; CAMPOS, João. **Português: a arte da palavra**. 9. ed. São Paulo: AJS, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Documento base de orientação pedagógica administrativa: educação básica e profissional**. Florianópolis: IOESC, 2005.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático**: Movimentos identitários do professor de língua portuguesa. 2002. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.