

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E AS ATIVIDADES DE LEITURA: ANÁLISE DE UM CASO

Wesley Luis Carvalhaes¹

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes²

Comunicação Oral – GT Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

Resumo

Os professores da língua materna, em seu fazer pedagógico, contam com o auxílio do livro didático de português (LDP), que, ao lado do manual do professor que o acompanha, é visto comumente como um importante instrumento de trabalho. Fontes bibliográficas atestam que o LDP não é algo novo na atividade pedagógica dos professores do materno idioma. O folhear de um LDP atual revela o destaque dado pela maioria dos autores dessas obras à questão da leitura e, por conseguinte, à compreensão de textos. Escritos para serem utilizados na escola, os LDP evidenciam a confiança da sociedade naquela instituição como espaço propício para o incentivo, exercício, desenvolvimento e valorização da leitura. O presente trabalho objetiva analisar como é proposto o trabalho com a leitura em um LDP. Para a análise, o estudo baseia-se em contribuições teóricas dos estudos do discurso, por meio da apropriação de noções teóricas de Bakhtin (2006) e Foucault (2010; 2012). Foi selecionada para a investigação a seção “estudo do texto” de um LDP destinado ao 9º ano do ensino fundamental. As questões propostas para a compreensão e interpretação do texto foram comparadas às noções de língua, discurso e leitura exploradas pelos autores no LDP e evidenciadas no manual do professor. Como principais conclusões, pode-se observar que há um descompasso entre o que os autores propõem no manual e o que, de fato, as atividades didáticas para a abordagem do texto apontam; e que a leitura não é vista como produção de sentido, mas como identificação de um sentido determinado, postulado contrário à noção de leitura derivada dos estudos do discurso.

Palavras-chave: Livro didático de português; Leitura; Bakhtin; Foucault.

Considerações iniciais

Os professores da língua materna, em seu fazer pedagógico, contam com o auxílio do livro didático de língua portuguesa (LDP), visto comumente como um importante instrumento de trabalho. Não é difícil, nem faltam fontes bibliográficas que o atestam, comprovar que o LDP não é algo novo na atividade pedagógica dos professores.

Depois de algum tempo abandonado pelos estudiosos de forma geral (LAJOLO, 1982), o LDP tem sido, ultimamente, objeto de estudo de toda sorte de pesquisadores. De arquitetos a educadores, de médicos a cientistas sociais, enfim, intelectuais de todos os campos do saber têm se dedicado aos mais diversos estudos que partem de um olhar e investigação sobre o livro didático (BITTENCOURT, 2004).

¹ Doutorando em Letras e Linguística (Estudos Linguísticos) na Universidade Federal de Goiás (UFG), com auxílio de bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Professor na Universidade Estadual de Goiás (UEG) – UnU Inhumas. E-mail: wcarvalhaes@hotmail.com.

² Professora na Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenadora da Rede Goiana de Pesquisa Texto, Discurso e Ensino da FAPEG. E-mail: elianemarquez@uol.com.br.

Inscrito nessa perspectiva que toma o material didático como objetivo de estudo, o presente trabalho objetiva analisar a concepção de leitura presente em um LDP comparando-a com um bloco de atividades propostas para o trabalho pedagógico com o texto. Nossa hipótese é a de que há um descompasso entre a concepção de leitura apontada e a prática de ensino configurada pelas questões propostas no LDP.

Para a análise, selecionamos um exemplar de uma coleção didática amplamente adotada por professores de língua portuguesa de escolas públicas e privadas. Analisamos o volume destinado ao 9º ano do ensino fundamental, começando pela identificação da concepção de leitura exposta no manual do professor, comparando-a, em seguida, às atividades para abordagem do texto apresentadas na seção “estudo do texto”, em um dos capítulos do LDP analisado.

Para a abordagem teórica do objeto, mobilizaremos noções propostas por Bakhtin (2006) e Foucault (2010; 2012), seguindo o caminho feito por outros estudos sobre o mesmo objeto entre os quais destacamos os de Freitas et. al. (2009) e Marcuschi (1996; 2002).

Na primeira parte de nosso trabalho, apresentamos a noção de língua como interação social e considerações sobre a noção de palavra e signo (BAKHTIN, 2006); em seguida, discutimos os conceitos foucaultianos de discurso, enunciado e arquivo (FOUCAULT, 2012); na terceira parte, apropriando-nos das noções teóricas, procedemos a uma análise, considerando como escopo teórico as contribuições dos estudos do discurso, das questões propostas pelo LDP para o trabalho com o texto, comparando-as com a noção de leitura apresentada no manual.

Língua, palavra e signo: a questão do sentido (e da leitura) em Bakhtin

A fim de situar o leitor quanto à perspectiva teórica que adotamos no que se refere ao modo como o sentido é estabelecido, recorreremos a Bakhtin (2006), ressaltando que, em nossa perspectiva, o trabalho com a leitura é, antes de mais nada, um processo de produção de sentidos. Desse modo, pensamos a leitura não apenas como decodificação linguística, mas, sobretudo, como uma atividade social e historicamente desenvolvida. Isso porque entendemos a língua conforme o que postula Bakhtin (2006, p. 127, grifos do autor):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Embora Bakhtin (2006) não tenha tratado de leitura, ousamos associar o que ele diz sobre a língua ao que seria a atividade de leitura. Isso porque uma dada concepção de leitura está fundada sobre uma determinada concepção de língua. Se entendemos a língua como “interação verbal”, que se dá por meio da enunciação, também a leitura será um processo de interação, estabelecido por meio da palavra, “território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2006, p. 117). Para o autor, não se pode estudar a língua como algo exterior ao fato social, daí a importância da noção de enunciação: processo histórico que envolve não apenas a língua como sistema e o falante como sujeito criativo; atividade linguística de caráter social cujo desenvolvimento envolve as condições de produção e os participantes estabelecidos na interação verbal.

Não obstante os possíveis problemas de tradução do russo para o francês e do francês para o português, podemos dizer, pela compreensão global do texto de Bakhtin (2006), que a enunciação se dá pela entonação, pela escolha de uma modalidade apreciativa, em uma determinada situação. Desse modo, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2006, p. 116). Ao afirmar que a língua não é constituída pela enunciação monológica, Bakhtin (2006) refuta a teoria subjetivista da expressão, segundo a qual o sentido deve ser sempre pensado com base na pessoa que se exprime. Ao mesmo tempo, reafirma a concepção de que o signo tem uma constituição social, pois surge no curso de uma interação verbal historicamente determinada, da qual emergem os valores que, ao serem atribuídos a um “corpo físico”, uma palavra, por exemplo, tornam-no um signo dotado de uma dimensão ideológica, sem a qual não seria signo. Isso acontece quando uma dada realidade material passa a refletir e, ao mesmo tempo, a refratar outra realidade. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 32), “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc.”. O signo é, portanto, ideológico, pois é dotado de um valor estabelecido historicamente nos curso das relações sociais.

Para Bakhtin (2006), o idealismo e o subjetivismo “situam a ideologia na consciência”. Entretanto, é preciso compreender a ideologia como o conjunto de valores, não necessariamente ligados a relações partidárias ou a sistemas ideológicos institucionalizados, partilhados por um grupo social. O estudioso russo propõe um modelo de abordagem para a criação ideológica, tomando como ponto de partida o materialismo histórico, cujas bases ligam-se aos problemas da filosofia da linguagem. Partindo da definição de signo como produto ideológico, Bakhtin (2006) ressalta a importância da palavra como “fenômeno

ideológico por excelência”, cujo estudo possibilita a compreensão de como se dão as relações entre a infraestrutura e as superestruturas. Tomar o material verbal como objeto de investigação permite observar uma relação dialética fundamental: como a realidade determina o signo e como o signo reflete e refrata essa mesma realidade.

Se os signos são constituídos no seio das relações sociais, o sentido, por extensão, também o é. Nesse postulado teórico, há um ponto forte sobre o qual nos apoiamos para pensar a questão da compreensão e interpretação de texto: a significação não pode ocorrer fora de uma situação social de interação verbal.

Nessa perspectiva, é por meio da palavra que uma pessoa vai até a outra. A palavra “é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. [...] Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” (BAKHTIN, 2006, p. 117, grifos do autor). A palavra inscreve-se na relação social e é justamente aí que se materializa como signo ideológico, noção que não pode ser pensada como propriedade de um interlocutor, como um ato psíquico e fisiológico; antes, deve ser entendida como produto de relações sociais historicamente determinadas.

Entender a língua como interação verbal, instância em que a palavra materializa-se como signo ideológico, possibilita-nos dizer que a leitura, como processo de produção de sentidos, só pode dar-se, efetivamente, na interação que os indivíduos realizam em dada situação histórica.

Esse viés analítico centrado nos fenômenos socialmente constituídos está presente, também, nas noções teóricas de discurso, enunciado e arquivo, postuladas em Foucault (2010), das quais passamos a tratar.

Discurso, enunciado e arquivo

Foucault (2010, p. 132-133) apresenta o conceito de discurso articulado à noção de enunciado e de formação discursiva:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições e existência.

A formação discursiva é entendida como o espaço no qual os enunciados são submetidos a uma mesma regularidade e dispersão. Os enunciados que compõem uma formação discursiva não se confundem com as unidades linguísticas – frases, proposições e

atos de fala, pois o que está em jogo em sua análise não é sua linearidade formal, mas a função enunciativa que lhes constitui como enunciados. Para compreender melhor esses conceitos de Foucault, é fundamental entender seu projeto arqueológico.

Conforme Revel (2011, p. 10), Foucault, ao propor o método arqueológico, objetiva “descrever não só a maneira pela qual os diferentes saberes se determinaram a partir da construção de novos objetos que surgiram em determinado momento, mas também como eles se correspondem entre si e descrevem de maneira horizontal uma configuração epistêmica coerente”. Nesse momento de seus estudos, Foucault investiga os acontecimentos discursivos, ressaltando os elementos que os articulam. A preocupação investigativa centra-se na “história das condições históricas de possibilidade do saber” (CASTRO, 2009, p. 40). Nessa perspectiva, a abordagem analítica de determinado acontecimento discursivo (a publicação de uma obra didática, por exemplo) deve ser desenvolvida com base na descrição daquilo que lhe possibilita o surgimento e a circulação, algo que está anteriormente situado ao acontecimento discursivo e que o estrutura, dando-lhe possibilidade de existência.

No método arqueológico, ocupa lugar de destaque a noção de enunciado e arquivo, de que se ocupa Foucault (2010).

Podemos dizer, conforme Gregolin (2004), que arquivo é uma noção mais ampla, à qual se articula, hierarquicamente, a noção de enunciado, mais molecular. Foucault (2010) define enunciado, tomando-o por oposição às noções de proposição, frase e ato de fala. Para ele, o enunciado pode ser proposição, frase e ato de fala, mas não é só isso, pois não se pode definir o enunciado em termos estruturais, já que “não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, como conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2010, p. 98). Como se pode, então, definir o enunciado? Por meio da observação de quatro condições básicas, quatro funções enunciativas: a) relação com outra materialidade – que pode ser diferente ou semelhante àquela que se quer definir como enunciado; b) filiação a um autor, que não se confunde, necessariamente, com o sujeito do enunciado; c) estabelecimento de um campo associativo, no interior do qual determinado enunciado se relaciona com outros; d) existência material.

Conforme Foucault (2010), nas práticas discursivas, há sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos ou como coisas. Enquanto os acontecimentos apresentam os enunciados ligados a suas condições e domínio de aparecimento, as coisas compreendem a possibilidade e o campo de utilização dos enunciados. Esses sistemas de enunciados

constituem o arquivo, que diz respeito àquilo que possibilita tanto o surgimento de um enunciado, quanto seu uso efetivo em uma dada situação enunciativa.

Pode-se afirmar que a descrição arqueológica toma como objeto analítico básico o enunciado, cuja análise servirá como ponto de partida do método arqueológico para o estudo do discurso, entendido, não “como signo de outra coisa”, como documento, mas como monumento, “em seu volume próprio”.

Nesse sentido, a descrição arqueológica opõe-se à história das ideias, pois o que está em jogo não é identificação de uma origem, mas de uma regularidade acerca da constituição e circulação de determinado enunciado. A preocupação com o ponto de origem é substituída pela procura da regularidade que se dá na dispersão. Ao diferenciar a proposta arqueológica do paradigma tradicional da história das ideias, Foucault (2010) afirma que o discurso não é composto unicamente por acontecimentos homogêneos que se ordenam em uma determinada série. Justamente por isso, as diferenças e contradições de um discurso (dispersão) são tomadas como constitutivas e não mais consideradas “erro” ou reduzidas a uma “continuidade”, já que a prática discursiva não pode ser reduzida à “consciência” ou a uma “língua”. Para Foucault (2010, p. 191),

as formações discursivas não têm o mesmo modelo de historicidade que o discurso da consciência ou a linearidade da linguagem. O discurso, pelo menos tal como é analisado pela arqueologia, isto é, no nível de sua positividade, não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem: não é uma língua, como um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão.

Assim, Foucault (2010) define “planos de acontecimento” dentro da densidade do discurso, os quais estão em uma relação de interdependência e são fundamentais para uma análise.

O plano dos objetos trata da definição destes com base em um conjunto de regras de formação que possibilitam seu surgimento em um dado momento da história. O que faz um objeto emergir, possibilitando sua delimitação e especificação, em uma determinada superfície, é um conjunto de acontecimentos discursivos e não discursivos determinados pela e na história.

O plano dos enunciados trata dos aspectos históricos e políticos do processo enunciativo, no interior do qual o enunciado é aquilo que se pode ver e dizer, de diversos modos, de acordo com uma época, um lugar e uma noção de verdade – condições de possibilidade da constituição de circulação de um discurso. Foucault (2010) recusa a possibilidade de uma unidade enunciativa. Não há um único modo de enunciar, mas diversos

enunciados heterogêneos que circulam em uma dispersão, cujas podem ser analisadas e descritas.

No plano dos conceitos, as regras de formação que possibilitam o aparecimento, circulação e transformação de dado enunciado devem ser consideradas. São abordadas as relações conceituais definidas em um domínio de saber, as quais definem um modo de funcionamento do pensamento, bem como as possibilidades de associação discursiva. Conforme Foucault (2010), o que é próprio de uma formação discursiva é “o feixe de relações” que permite delimitar grupos conceituais diversos e discordantes no interior de uma mesma formação discursiva.

No plano das estratégias, a determinação das escolhas teóricas liga-se, conforme Foucault (2010), a três aspectos: a) à função que o discurso exerce no campo de práticas não discursivas; b) aos processos de apropriação do discurso e c) às possíveis posições do desejo em relação ao discurso.

Pensando o discurso por meio desses planos definidos por Foucault (2010), podemos chegar à conclusão de que, conforme o autor mesmo afirma, a descrição arqueológica não é uma teoria ou uma metodologia, mas constitui-se como uma forma histórica de descrever o discurso, tomando como objeto básico de análise o enunciado.

O livro didático de português, o manual do professor e a leitura: um esboço de análise

O simples folhear de um LDP revela o destaque dado pela maioria dos autores dessas obras à questão da leitura e, por conseguinte, à compreensão de textos. Escritos para serem utilizados na escola, os LDP evidenciam a confiança da sociedade na escola como espaço propício para o incentivo, exercício, desenvolvimento e valorização da leitura. Barthes e Compagnon (1987), no verbete leitura, assinalam que esse termo remete a um conjunto de práticas exercidas pela sociedade, especialmente por meio da instituição escolar. Neste trabalho, ancorados em Bakhtin (2006), entendemos leitura como um processo de produção de sentidos.

Observa-se que tem sido a escola um lugar privilegiado de prática de leitura cujas habilidades são consideradas no processo ensino/aprendizagem o qual “faz parte não só do cotidiano das escolas, como também da vida do cidadão em sociedade letradas e envolve sempre a escolha de uma trajetória” (PAULINO et. al., 2001, p.14).

Os professores da língua materna são, por excelência, na escola e, conseqüentemente, na sociedade, agentes da leitura e contam com o LDP como um importante instrumento de trabalho. O LDP não é algo novo na atividade pedagógica dos professores do materno idioma.

Soares (2001), por exemplo, evidencia essa afirmação ao construir uma história da leitura e da formação do professor-leitor por meio da análise de livros didáticos – no caso, *A Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, e *Estudo dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira.

Soares (2001) faz um contraponto analítico entre *A Antologia Nacional*³ – obra que trazia apenas textos, sem questões a eles relacionadas – e *Estudo dirigido de Português* que chegou às escolas no início dos anos 70. Uma das constatações da autora foi a de que, a partir dos anos 70, o LDP, além de excertos literários para serem trabalhados pelo professor nas aulas de português, começou a apresentar questões sobre esses textos e suas respostas correspondentes.

Essas questões, acompanhadas de suas respostas, vão constituir, mais tarde, uma seção comum nos LDP de hoje: o manual do professor. A configuração desse manual varia como variam as concepções sobre o ensino de língua e sobre a atuação do professor de português. Ora as respostas às questões são inseridas entre as mesmas, ora essas respostas aparecem no fim do LDP em forma de suplemento.

Em geral, nos manuais, há orientações ao professor sobre os pressupostos teóricos que nortearam a elaboração do LDP, porém, muitas vezes, o manual torna-se apenas um livro de respostas.

No LDP analisado, além das respostas às questões propostas para o trabalho pedagógico com o ensino de língua, as quais aparecem no corpo principal do livro, há, para o professor, ao fim da obra, um manual. Nesse manual, segundo os autores, apresentam-se os pressupostos teóricos que orientaram a elaboração do LDP. Embora parecesse de grande valia uma análise integral desse manual, atemo-nos ao que se fala sobre leitura, a fim de garantir a coesão de nossa investigação.

Para a análise, escolhemos a edição mais recente do LDP, de 2010. Entretanto, é interessante comparar uma alteração entre essa edição e a de 2006 acerca de uma noção fundamental: a concepção de língua em que se apóiam os autores. A edição de 2006 assim afirma: “Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – *a perspectiva de língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p. 2, grifos dos autores).

³ Publicada pela primeira vez em 1895, foi uma das compilações literárias mais usadas pelos estudantes que passaram pela escola secundária, atingindo, em 1969, sua 43ª edição.

É interessante observar que essa concepção de língua é um tanto híbrida, pois associa duas outras concepções em voga: a de língua como instrumento de comunicação, derivada dos estudos funcionalistas, e a de língua como interação social, ligada à perspectiva sociointeracionista de Bakhtin. Nossa análise é corroborada por Freitas et. al. (2009, p. 168): “podemos observar nesse excerto uma concepção de língua com filiações epistemológicas distintas”. Isso fica muito claro se problematizarmos essas duas noções de língua. Entender a língua como instrumento de comunicação supõe ver o ensino de português como transmissão de um conhecimento linguístico com o qual o falante pode ter mais sucesso em sua atividade comunicativa. A outra noção de língua arrolada pelos autores supõe um trabalho de ensino, inscrito na enunciação estabelecida no curso das interações verbais (BAKHTIN, 2006), no qual se garanta “produção de sentidos e emergência do sujeito” (Op. cit., p. 168).

Na edição de 2010, o trecho que apresenta a noção de língua em que se apoia a elaboração do LDP aparece reformulado: “Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – *a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e de interação social*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 2, grifos dos autores). Essa reformulação denota que os autores – talvez em razão de críticas como a de Freitas et. al. (2009) – dão-se conta do equívoco da primeira edição e reescrevem o trecho “problemático”.

Para pensar essa alteração dos enunciados dos autores, apropriamo-nos da noção de arquivo de Foucault (2010). O enunciado de 2006 é alterado como se vê em 2010, em razão de um sistema de enunciados que a emergência, circulação de enunciados em cada um desses momentos históricos. Se antes os autores puderam equivocarse, há, agora, algo que lhes impede de cometer novamente o mesmo engano; algo que os condiciona a produzir um novo enunciado, autorizado e de acordo com outros enunciados com os quais estabelece relação. Em outras palavras, na edição de 2010, não se poderia fazer a mesma afirmação feita em 2006, já que, a partir desta, outros enunciados, possibilitados pelo arquivo, geraram outro modo de se pensar a afirmação de 2006, alterando-a conforme se vê em 2010.

Depois dessa comparação acerca da concepção de língua em duas edições diferentes do LDP analisado, voltamos ao escopo de nosso estudo, para cujo desenvolvimento apresentamos uma descrição de como esse LDP propõe o trabalho com a leitura.

Conforme apontam os autores do livro analisado, “um dos princípios norteadores do trabalho de leitura é a *diversidade textual*, compreendendo-se texto como *unidade significativa*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 3, grifos dos autores). Para dar conta dessa “diversidade textual”, os autores afirmam que “embora o trabalho com a leitura esteja

formalmente organizado nas atividades propostas na seção **Estudo do texto**, *a leitura é explorada em toda a obra*” (Op. cit., p. 3, grifos dos autores).

O LDP analisado é dividido em quatro unidades – correspondendo aos quatro períodos em que, costumeiramente, se divide o ano letivo. Cada unidade é composta por três capítulos⁴ e, em cada capítulo, há um texto principal com base no qual se propõe a seção “estudo do texto”. Essa seção é organizada em seis partes, algumas das quais não aparecem em todos os capítulos: a) compreensão e interpretação, na qual se apresenta o principal trabalho com a leitura; b) a linguagem do texto, parte em que se promove um trabalho mais voltado para os aspectos estritamente linguísticos do texto; c) leitura expressiva do texto, tópico em que trabalha a oralidade; d) cruzando linguagens, quando o texto principal é associado a outro texto, propondo-se um trabalho comparativo; e) trocando ideias, parte em que se trabalha a argumentação oral, com questões baseadas no texto do capítulo e f) ler é (prazer, emoção, descoberta, diversão, reflexão), tópico que “finaliza⁵ os trabalhos de leitura e tem por objetivo despertar o prazer de ler” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 4, grifos dos autores).

Os capítulos do livro são agrupados tematicamente em unidades que, segundo os autores, apresentam temas que consideram “tanto as recomendações dos *Parâmetros curriculares nacionais* quanto os *temas transversais*, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 3, grifos dos autores).

Embora, para nossa análise, tenhamos escolhido a parte “compreensão e interpretação”, do capítulo três, da quarta unidade, no quadro abaixo, apresentamos uma visão geral da seção estudo do texto – em que se situa a parte “compreensão e interpretação” – na unidade 4.

Unidade 4 – Nosso tempo		
Capítulo 1 – Ciranda da indiferença	Capítulo 2 – Cidade sitiada	Capítulo 3 – De volta para o presente
Texto: “No trânsito, a ciranda das crianças”, de Ignácio de Loyola Brandão	Texto: “Em território inimigo”, de Affonso Romano de Sant’Ana (crônica)	Texto: “Carta do Pleistoceno”, de Marina Colasanti (crônica)

⁴ Conforme os autores, há quatro capítulos, pois consideram o fechamento da unidade chamado “Intervalo”. Nesse fechamento, propõe-se o desenvolvimento de um projeto temático relacionado ao tema da unidade. Nós, nesse estudo, não consideramos essa parte “Intervalo” como capítulo da unidade, uma vez que sua estrutura é notadamente diversa da estrutura dos demais capítulos de cada unidade.

⁵ Nota-se aqui uma clara contradição. Os autores afirmam que a leitura está presente em toda a obra, mas atribuem à parte “ler é...” a finalização dos trabalhos de leitura. Desse modo, percebe-se já uma visão de que a leitura é um processo temporalmente marcado do texto principal do capítulo, o que foge à de produção de sentido ancorada à noção de língua em que, segundo os autores, a elaboração do LDP se baseia.

(crônica)		
Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Trocando ideias	Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem expressiva do texto; Trocando ideias	Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Cruzando linguagens, Trocando ideias; Ler é diversão.

Quadro 1 – Apresentação da organização da unidade 4 do LDP analisado

Nota-se, que, conforme os autores mesmo afirmam no manual, a seção estudo do texto nem sempre apresenta todas as seis partes que pode conter. A seção escolhida, do capítulo três é a que, nessa unidade, apresenta o maior número de subdivisões: compreensão e interpretação, a linguagem do texto, cruzando linguagens, trocando ideias e ler é diversão, faltando apenas a leitura expressiva do texto.

Escolhemos para analisar, dentro da seção estudo do texto, a parte compreensão e interpretação por ser esta, segundo os autores, a parte que “contém a atividade principal de leitura” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 3). Nessa atividade, analisamos as questões propostas, relacionando-as à concepção de leitura e, conseqüentemente, de língua e ensino de língua explícita no manual do professor do LDP em questão.

Embora não seja o foco de nosso trabalho discutir a noção de gênero discursivo, é importante observar que o texto proposto para análise no capítulo três da quarta unidade é uma crônica, o que faz supor que esse é o gênero escolhido para as atividades de leitura propostas na unidade, como se pode ver na tabela anterior.

O texto sobre o qual são desenvolvidas as questões de compreensão e interpretação é a crônica “Carta do Pleistoceno”, de Marina Colasanti. Nesse texto, um mamute congelado escreve aos cientistas que desejam reproduzi-lo com base no mapeamento de seu DNA. Logo no início do trabalho com o texto, o LDP apresenta um boxe no qual se reproduz uma notícia, publicada pelo jornal *Folha de São Paulo*, em 20/11/2008, com a qual a crônica pode ser relacionada.

A atividade de estudo do texto é proposta em onze questões, as quais analisamos tomando como ponto de partida o trabalho de Marcuschi (2002), com base no qual elaboramos o quadro abaixo:

Tipos de Perguntas	Explicitação
Evidentes	Perguntas que, em sua própria formulação, trazem embutidas as respostas. São questões que requerem perspicácia mínima.
Cópias	Propõe atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Estão relacionadas a comandos como copie, retire, aponte, indique,

	transcreva, complete, assinale, identifique etc.
Objetivas	Perguntam sobre conteúdos objetivamente situados no texto e restringem-se à decodificação. A resposta acha-se centrada no texto.
Inferenciais	Exigem conhecimentos textuais e outros, como regras inferenciais, conhecimentos enciclopédicos e outras informações extralinguísticas. São perguntas mais complexas.
Globais	Consideram o texto em sua totalidade, ressaltando aspectos extra-textuais e inferências complexas.
Subjetivas	Relacionam-se superficialmente ao texto, deixando ao aluno a possibilidade de múltiplas respostas.
Amplas (vale tudo)	Admitem qualquer resposta, não apresentam ligação intrínseca com o texto.
Impossíveis	Trabalham conhecimentos enciclopédicos exteriores e não apontados ou trabalhados no texto. Opõem-se diametralmente às questões de cópia e às questões objetivas.
Metalinguísticas	Perguntam sobre aspectos formais relacionados à estrutura textual e seleção vocabular.

Quadro 2 – Tipos de questões frequentes em livros didáticos com base em Marcuschi (2002)

A análise das questões propostas para a compreensão e interpretação do texto mostra que, em sua maioria, essas perguntas revelam um descompasso entre o que os autores propõem no manual e o modo como as questões são elaboradas. Embora afirmem que o LDP faz uma “abordagem da língua e da linguagem voltadas, em última instância, para o *texto* e para o *discurso*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 2) isso não acontece na prática, pois as questões tomam o sentido como algo previamente determinado, o que contraria tanto a noção de língua e produção do sentido quanto a de discurso em que os autores dizem se basear. Desse modo, a leitura reduz-se a um processo mecânico e anacrônico, se tomamos como parâmetro as tecnologias desenvolvidas com base em vertentes dos estudos da linguagem, como a análise do discurso, base teórica dessa pesquisa.

A primeira é uma típica questão do tipo evidente e objetiva, centrando-se na identificação de aspectos do próprio texto:

1. O texto, intitulado ‘Carta do Pleistoceno’, tem como referência o fato real (leia o box ‘Cientistas sequencial DNA do mamute’). Apesar disso, foi publicado num livro de contos e crônicas da autora.
 - a) Que características do gênero **carta** são evidentes no texto?
 - b) Considerando o texto como carta, identifique: o locutor, o interlocutor e o assunto.
 - c) Como carta, o texto se aproxima mais de que tipo de correspondência: carta pessoal, carta de leitor, carta de reclamação ou carta de solicitação?
 - d) Considerando a situação de produção do texto – quem escreve, para quem, com que finalidade, em que momento, em que suporte ou veículo – conclua: O texto é realmente uma carta ou consiste em outro gênero que, nesse caso, teria incorporado alguns dos elementos da carta? Justifique sua resposta. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 247)

Note-se que as operações propostas nessa questão são eminentemente mecânicas e voltadas à imanência do texto. A comparação entre carta e conto já está estabelecida na introdução da questão, de modo que o aluno vai apenas mobilizar as informações já apresentadas. Os itens “a” e “b”, embora pareçam inferenciais, pautam-se pela questão da identificação estrutural já apontada na questão, o que induz o aluno à resposta esperada. O item “c”, voltando ao texto, reafirma a ideia de que está no texto aquilo que precisa ser transcrito para a resposta. O item “d” traz a resposta embutida e pede uma justificativa que já está no conjunto da questão. Toda a questão responde a por que não se pode considerar o texto lido uma carta.

Um tipo de questão cópia e subjetiva é a terceira questão:

3. No 3º parágrafo, o mamute apresenta seu pedido aos cientistas e justifica-o com três argumentos.

a) Quais são esses argumentos?

b) Explique a ironia presente na frase “Apelo então para aqueles sentimentos caridosos que dizeis habitar vosso coração. E para o bom senso, que infelizmente nem sempre tem esse mesmo endereço”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 247)

O item “a” claramente requer uma atividade de cópia. O item “b”, ao pedir a explicação da ironia, volta-se ao conteúdo circunscrito no texto e pelo texto sugerido. Aqui, a nosso ver, caberia uma questão explorando os discursos que estão relacionados no pedido do mamute. Como o LDP é destinado ao 9º ano do ensino fundamental, é certo que não se trabalharia, por exemplo, explicitamente com o conceito de formação discursiva, mas a questão a ser trabalhada poderia ser formulada a partir dele. Por exemplo, poder-se-iam discutir os efeitos de sentido construídos pelo emprego da expressão “sentimentos caridosos” e das formas verbais na segunda pessoa do plural. Nesse caso, seria estabelecida uma discussão com base no conceito de enunciação de Bakhtin (2006) e de discurso de Foucault (2012), o que, no manual, os autores do LDP propõem fazer, mas que, de fato, não fazem.

A décima questão é claramente uma do tipo ampla: “10. No último parágrafo, o mamute finaliza sua carta com uma pergunta. Levante hipóteses: Que resposta você acha que os cientistas dariam à pergunta do mamute? Como justificariam sua posição?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 248). Para essa pergunta vale qualquer resposta, pois, embora trabalhe com a formulação de hipótese, falta-lhe a contextualização da situação de produção do discurso dos cientistas. Como cientistas, qual seria seu interesse? O que eles poderiam e não poderia dizer?, por exemplo, são questões que situariam o aluno no percurso de produção do sentido, de construção de possibilidades de leitura, entendendo que os sentidos são

condicionados pelas situações sociais e históricas nas quais se inscrevem aqueles que produzem os enunciados.

O item “a” da questão 4 é um exemplo do tipo de pergunta metalinguagem: “a) Que palavra desse fragmento revela uma avaliação apreciativa por parte do mamute, isto é, um julgamento dele a respeito dos feitos do ser humano? Qual é esse julgamento?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 248). Nessa questão, fica bastante evidente a tarefa de se retomar um aspecto formal do texto numa perspectiva estrutural. Mais uma vez, o sentido, como construção, dá lugar ao tratamento do sentido como algo previamente estabelecido. A noção de tema e significação (BAKHTIN, 2006), sem a qual a língua não pode ser entendida como interação social, é desconsiderada aqui. Logo, percebemos mais um descompasso entre o que diz o manual do professor e como de fato o LDP é elaborado.

A fim de facilitar o tratamento das questões conforme o que propõe Marcuschi (2002), elaboramos o seguinte quadro:

Tipos de Perguntas	Questões do estudo de texto analisado
Evidentes	Questões 1 e 9
Cópias	Questão 3
Objetivas	Questões 1, 5 e 6
Inferenciais	Questões 2, 6, 7 e 8
Globais	Questão 11
Subjetivas	Questões 3 e 4
Amplas (vale tudo)	Questões 10 e 11
Impossíveis	—
Metalinguísticas	Questões 4 e 8

Quadro 3 – Análise das questões do estudo de texto

É importante ressaltar que uma mesma questão figura em mais de um tipo em razão de, em nossa perspectiva, as perguntas serem construídas de modos diversos. Em algumas, há comandos ou itens que apontam para mais de um tipo. O que importa, no caso analisado, é observar que o trabalho de compreensão de texto não é estabelecido com base nas noções em que os autores dizem se basear. Nesse caso, para nós, é importante tomar o texto do manual como dirigido a um interlocutor específico – o professor de língua portuguesa.

Considerações Finais

O manual do professor é um texto e, como texto, constitui uma “cadeia de artifícios de expressão” (ECO, 1986, p. 31), uma estrutura complexa. Conjunto de mecanismos de expressão que devem ser atualizados por alguém a quem se destina, o texto, para sua plena significação, depende do leitor, sempre visto como operador da atualização textual. Quem é esse leitor no caso do manual do LDP analisado? O professor de português, claro.

Essa atualização, de que fala Eco (1986), em certo sentido, é pensada por quem escreve, pressupondo um interlocutor a quem se destina a produção. Essa pressuposição pode ou não se confirmar visto que nem sempre a competência textual do emitente coincide com a do destinatário. Não obstante essa possível disparidade, o leitor, o professor, no caso, continua previsto no/pelo texto, o manual nos LDP, que, entremeado de espaços em branco, espera a ação do leitor. Mais do que esperar pelo leitor, o texto o constrói.

Conforme diz Eco (1986, p. 39), “o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo”. O emitente, no momento em que produz o texto, não só prevê o leitor como também move o texto no sentido de construir esse leitor, ou seja, “o texto não apenas repousa numa competência, mas contribui para produzi-la” (Op. cit., p. 40).

Tomando leitura como a atualização de um texto por seu destinatário – numa cooperação textual que envolve o conceito de enciclopédia formulado por Eco (1986) – é preciso considerar que essa atividade efetiva-se com a ação do que o autor chama de leitor-modelo. O leitor-modelo, uma estratégia textual, age (ou não) sobre o texto, realizando movimentos cooperativos de atualização. Esses movimentos traduzem-se em: atualização de co-referências e enciclopédia, compartilha de experiências com o autor e efetivação de inferências.

Esse leitor-modelo previsto pelo manual do professor nos LDP é o professor de língua portuguesa. O manual espera a ação do professor. O conceito de leitura nele presente deve ser discursivizado pelo professor. É o professor quem vai utilizar o manual e não o contrário. Não se trata, portanto, de se julgarem adequados ou inadequados os manuais do professor em LDP, ou, muito menos, as concepções de leitura neles apresentadas. Trata-se de afirmar, sempre e com renovado ânimo, que é o professor de português, a quem o manual se destina, o agente da leitura em quem a escola e, conseqüentemente, a sociedade deposita ou confiança – ou o fardo? – do desenvolvimento e promoção da leitura, por excelência. Mais importante do que a imagem que o professor tem do manual nos LDP é a imagem que ele tem do referente, no caso, a leitura, de si mesmo e de sua ação pedagógica.

Caberá ao professor – o que certamente é tema para outro estudo – problematizar as propostas das obras didáticas, entendendo que o LDP, pelo menos o analisado, nem sempre cumpre o que promete. É preciso que o LDP ocupe apenas o lugar que lhe cabe, o de instrumento, deixando livre o espaço de agente do ensino de leitura a ser ocupado, dialeticamente, por professores e alunos, inseridos em uma situação de interação verbal, social e historicamente marcada.

Referências

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. *Enciclopédia Einaudi*. Trad. Teresa Coelho. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987. v. 11.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, pp. 471-473, set/dez, 2004.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ECO, Umberto. O leitor-modelo. In: _____. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FREITAS, Vilma Aparecida Botelho et. al. Interpretar: uma possibilidade de emergência do sujeito desejante. In: SANTOS, João Bôsko Cabral dos. (Org.) *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 157-177.

FOCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Goiânia: FL/UFG, 1996.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 48-61.

PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

REVEL, Judith. *Dicionário Foucault*. Trad. Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. (Org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

Livros didáticos analisados

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 8ª série. 3. ed. ref. São Paulo: Atual, 2006.

_____. *Português: linguagens*. 9º ano. 6. ed. ref. São Paulo: Atual, 2010.