



FUNDAÇÃO  
CALOUSTE GULBENKIAN

Universidade do Minho  
Instituto de Educação  
Centro de Investigação em Estudos da Criança

Coordenadores:

Fernanda Leopoldina Viana | Rui Ramos | Eduarda Coquet | Marta Martins



10º Encontro Nacional - 8º Internacional - de Investigação em  
**Leitura, Literatura Infantil & Ilustração.**

CIEC-UM | 4 e 5 de Julho de 2014

**Atas**

**Título:**

**Atas do 10.º Encontro Nacional - 8º Internacional - de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração.**

**Edição:**

**Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) Universidade do Minho**

**Apoio à Publicação:**

**Fundação Calouste Gulbenkian**

**Coordenação:**

**Fernanda Leopoldina Viana, Rui Ramos, Eduarda Coquet e Marta Martins**

**Data:**

**Novembro de 2014**

**Composição e paginação:**

**Pedro Viana da Silva e Tânia Freitas**

**Capa:**

**Eduarda Coquet**

**Logotipo do Encontro:**

**Gil Maia**

**ISBN: 978-972-8952-31-0**

## Agradecimentos



A Comissão Organizadora do **10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração** agradece à Fundação Calouste Gulbenkian o apoio concedido para a realização deste evento, sem o qual o mesmo não teria sido possível. Agradece ainda ao Centro de Investigação em Estudos da Criança – CIEC, ao Instituto de Educação e à Littera –

Associação Portuguesa para a Literacia o apoio logístico facultado.

Um agradecimento especial é dirigido ao arquiteto Gil Maia que, desde sempre, tem participado na organização destes Encontros e a quem se deve a conceção dos seus logótipos, e ao Diogo Bravo pelo apoio técnico. Um agradecimento particular impõe-se também ser deixado às alunas e ex-alunas do Instituto de Educação e da Escola de Psicologia, Ana Rita Morais Lopes, Ana Rita Peliteiro Costa, Bruna Rodrigues, Maria do Céu Cosme, Rafaela Dias Moscoso, Sara Isabel Freitas Gomes e Tânia Catarina Freitas que, sob a orientação da secretária do Encontro, Dr.<sup>a</sup> Ana Isabel Guimarães, tão eficientemente contribuíram para o êxito deste Encontro.

Ao Pedro Emanuel Viana da Silva e à Tânia Catarina Freitas um enorme obrigada pelo trabalho de formatação e paginação deste volume de atas.

Aos patrocinadores – Porto Editora, Edições Almedina, Edições Trampolim, Planeta Tangerina Editora, à Copissáurio Repro, aos Cafés Delta e à Fábrica de Bolachas Paupério – cujo apoio tornou o evento mais dinâmico e agradável, deixamos também o nosso agradecimento.

A Presidente da Comissão Organizadora

***Fernanda Leopoldina Viana***

Esta publicação reúne textos de Conferências, de Comunicações e de Pósteres apresentados no **10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e prática docente**, realizado nos dias 4 e 5 de julho de 2014, na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Estes textos – da exclusiva responsabilidade dos autores – foram submetidos pelos mesmos, em tempo útil, para esta publicação, cumprindo os requisitos definidos.

### **Comissão organizadora:**

Fernanda Leopoldina Viana – IE, UM  
Adriana Baptista – Instituto Politécnico do Porto  
Ana Sucena – Instituto Politécnico do Porto  
Eduarda Coquet – Universidade do Minho (CIEC)  
Iolanda Ribeiro – Universidade do Minho  
Irene Cadime – Universidade do Minho (CIEC)  
Marta Martins – Escola Superior de Educação Paula Frassinetti  
Rui Ramos – Universidade do Minho  
Sandra Santos – Universidade do Minho (CIPsi)

### **Comissão científica:**

Fernanda Leopoldina Viana – IE, UM  
Adriana Baptista – Instituto Politécnico do Porto  
Alina G. Spinillo – U. F. Pernambuco  
Armanda Costa – Universidade de Lisboa  
Ana Paula Vale – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro  
Carla Minervino – Universidade Federal da Paraíba  
Eduarda Coquet – CIEC, UM  
Gil Maia – Instituto Politécnico do Porto  
Inmaculada Escudero – Univ. Nacional Ensino a Distância - Madrid  
Iolanda Ribeiro – Universidade do Minho  
João Lopes – Universidade do Minho  
José António León – Universidade Autónoma de Madrid  
M<sup>a</sup> de Lurdes Dionísio – Universidade do Minho  
Marta Martins – E.S.E. Paula Frassinetti  
Otilia Sousa – Instituto Politécnico de Lisboa  
Rui Ramos – Universidade do Minho  
Sara Reis da Silva – Universidade do Minho



# ÍNDICE

## CONFERÊNCIAS

<b>Layered readings in revisualized Little Red Riding Hood Stories)</b> <i>Sandra L. Becket</i> .....	2
<b>La competencia lectora digital en el siglo XXI</b> <i>Maria José Navas</i> .....	20
<b>O quebra-cabeças, o jogo mental na leitura de imagens segundo a perspectiva da ilustradora</b> <i>Mariana Rio</i> .....	30

## COMUNICAÇÕES

<b>La poesia en diferentes espácos formativos: una propuesta de animación lectora</b> <i>Blanca-Ana Roig Rechou, Eulalia Agrelo Costa, Berta Dávila Fernández, M<sup>a</sup> del Carmen Ferreira &amp; Marta Neira Rodríguez</i> .....	44
<b>Ideias e práticas relacionadas com a linguagem escrita de famílias com crianças a usufruir de serviços de intervenção precoce*</b> <i>Carla Mendes &amp; Carla Peixoto</i> .....	54
<b>Fardos e Fardas nos caminhos do contrabando</b> <i>Isabel Robalo &amp; Hélder Martinho</i> .....	58

<b>Programas de intervenção em letramento emergente no contexto Ibero-americano: uma revisão da literatura*</b>	
<i>Sylvia Domingos Barrera &amp; Iolanda Ribeiro.....</i>	68
<b>Promover a leitura hoje: boas práticas</b>	
<i>Fernando Azevedo.....</i>	73
<b>Tempos novos, novas leituras?</b>	
<i>Leonor Riscado &amp; Rui Veloso.....</i>	83
<b>A especificidade da leitura de textos poéticos</b>	
<i>João Manuel Ribeiro.....</i>	91
<b>A microficção infantil: um velho e novo género</b>	
<i>Xavier Frias Conde &amp; Alfonso López Hernández.....</i>	117
<b>Literatura, leitura e ilustração em regeneração: os contextos multimodais de significação*</b>	
<i>Íris Pereira &amp; Lara Gonçalves.....</i>	140
<b>A verbo-visualidade a serviço da patemização em livros ilustrados</b>	
<i>Beatriz dos Santos Feres.....</i>	143
<b>Evaluación de la competencia lectora en digital*</b>	
<i>Elena Pérez Jiménez.....</i>	163
<b>Sobre o papel das propriedades internas dos sons da fala à entrada na escola: leitura, escrita e consciencia fonológica</b>	
<i>Dina Caetano Alves.....</i>	169
<b>O papel da consciencia fonológica e da consciencia morfológica na leitura de palavras no Português do Brasil</b>	
<i>Jane Correa.....</i>	180
<b>O papel da consciencia morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita*</b>	
<i>Viviane do Rocio Barbosa, Sandra R. K. Guimarães &amp; João Manuel dos Santos Rosa.....</i>	194
<b>Níveis de consciencia fonológica correlacionados à leitura de palavras no Português do Brasil</b>	
<i>Dalva Maria Alves Godoy.....</i>	198

<b>Leitura digital e formação de leitores</b>	
<i>Carlos Pinheiro</i> .....	204
<b>Voluntários da leitura</b>	
<i>Isabel Alçada</i> .....	216
<b>How to degender our pupils' Reading through the use of digital tools</b>	
<i>Alba Alonso Feijoo</i> .....	226
<b>Da leitura aos livros digitais: percepções de professores em formação</b>	
<i>Cristina Vieira da Silva</i> .....	241
<b>Jogos interativos de leitura: um programa de literacia familiar</b>	
<i>Joana Cruz, Iolanda Ribeiro &amp; Fernanda Leopoldina Viana</i> .....	254
<b>Uma análise da natureza dos erros apresentados por crianças com dificuldades de compreensão de textos*</b>	
<i>Luciana Hodges &amp; Alina Galvão Spinillo</i> .....	259
<b>Relação entre compreensão em leitura e desempenho escolar</b>	
<i>Maria José dos Santos &amp; Sylvia Domingos Barrera</i> .....	264
<b>A influência de aspetos prosódicos na compreensão da linguagem oral e da leitura*</b>	
<i>Marini dos Santos Fussek &amp; Sandra Regina Kirchner Guimarães</i> .....	281
<b>Battery of Reading assessment: description and validity studies</b>	
<i>Iolanda Ribeiro, Fernanda Leopoldina Viana, Sandra Santos, Irene Cadime, Séli Chaves-Sousa, Ana Paula Vale &amp; Alina G. Spinillo</i> .....	285
<b>Relação entre compreensão em leitura e competências de produção textual em alunos com dificuldades no proceso de escolarização</b>	
<i>Sylvia Domingos Barrera &amp; Gislaine Gasparin Nobile</i> .....	298
<b>Tipologias de livros infanto-juvenis: o caso do premio nacional de ilustração</b>	
<i>Dora Batalim SottoMayor</i> .....	312
<b>Proposta pedagógica para a leitura de textos verbo-visuais em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa: uma abordagem dialógica</b>	
<i>Elizangela Patrícia Moreira da Costa</i> .....	323

<b>Imagens deflagradoras verbais: uma leitura da espacialidade nas narrativas visuais infantis e juvenis brasileiras</b> <i>Marisa Gama-Khalil</i> .....	338
<b>The three “D’s”:</b> Dazzling Digital Drama <i>Isabel Pinto &amp; Arcângela Carvalho</i> .....	366
<b>O ensino da leitura/língua materna nos cursos de formação inicial de professores em Portugal*</b> <i>João A. Lopes, Célia R. Oliveira, M. Gabriela Velasquez &amp; Leandro S. Almeida</i> ...	381
<b>Vivenciando o ensino/aprendizagem da leitura na formação de professores alfabetizadores brasileiros*</b> <i>Elizabeth Orofino Lucio</i> .....	387
<b>A predição do desempenho da leitura no 1º e 2º anos: alterações no peso dos diferentes fatores ao longo da trajetória escolar*</b> <i>Anabela Cruz Carvalho, Maria Isabel Festas &amp; Marcelino A. Pereira</i> .....	391
<b>A influência diferencial da leitura na aprendizagem da escrita alfabética e da escrita ortográfica em Língua Portuguesa*</b> <i>Rosana Nóbrega, Ana Rita Silva, Bruno Martins &amp; Ana Paula Vale</i> .....	397
<b>“A Ler Vamos ...” – um projeto autárquico de promoção da leitura</b> <i>Joana Cruz, Teresa Oliveira, Marta Almeida, Patrícia Pinto, Patrícia Constante, Elisa Lopes, Liliana Monteiro, Cristina Ferreira, Ana Macedo, Filipa Cruz, Telma Silva &amp; Joana Amaral</i> .....	400
<b>Os Lusíadas para crianças: um ilustrador perante duas adaptações</b> <i>Rui Mateus</i> .....	406
<b>Literatura para a infância no período do Estado Novo: voltar a ler Maria Cecília Correia</b> <i>Sara Reis da Silva</i> .....	429
<b>A poesia de Matilde Rosa Araújo (re)vista pelas crianças: algumas notas</b> <i>Maria Arlete C. Figueiredo</i> .....	437
<b>A dimensão simbólica em Silka, de Ilse Losa</b> <i>Ana Cristina Macedo</i> .....	441

<b>Literatura de potencial receção infantil e educação intercultural</b>	
<i>Carla Guerreiro</i> .....	451
<b>Tecnologia digital a favor da leitura: construção de um instrumento adaptativo informatizado</b>	
<i>Pedro Miguel da Silva Moita, Carla Alexandra S. M. Minervino &amp; Maria Teresa Caeiro Chambel</i> .....	462
<b>Leitura digital: contextos de uso na aula de 1º ciclo*</b>	
<i>Gabriela Barbosa</i> .....	484
<b>Apresentação da versão portuguesa do Graphogame: software de apoio a crianças disléxicas*</b>	
<i>Ana Sucena, Joana Cruz &amp; Fernanda Leopoldina Viana</i> .....	488
<b>Para lá da decodificação na leitura: indicadores comportamentais do processamento sintático e semântico*</b>	
<i>Armanda Costa</i> .....	492
<b>Acquisition of complement clauses: some data*</b>	
<i>Ana Lúcia Santos</i> .....	497
<b>O livro didático de português e as atividades de leitura</b>	
<i>Wesley Carvalhaes, Eliane Marquez &amp; Madalena Teixeira</i> .....	501
<b>A leitura, a escrita e os textos de literatura</b>	
<i>Otília Costa e Sousa &amp; Manuela Lourenço</i> .....	521

## PÓSTERES

<b>Dados longitudinais sobre a aprendizagem da leitura nas escolas portuguesas</b>	
<i>Ana Sucena, Joana Cruz, Marta Almeida, Joana Amaral, Liliana Monteiro, Patrícia Constante, Telma Silva, Elisa Lopes &amp; Patrícia Pinto</i> .....	537
<b>CEPLEXicon – um léxico de aquisição do Português Europeu</b>	
<i>Ana Lúcia Santos, Maria João Freitas &amp; Aida Cardoso</i> .....	538

<b>Teste de fluência da leitura: estudos de validação</b>	
<i>Iolanda Ribeiro, Ana Rita Novais, Irene Cadime &amp; Fernanda Leopoldina Viana</i>	539
<b>Influência da fluência, vocabulário e raciocínio na compreensão da leitura</b>	
<i>Irene Cadime, Tânia Freitas, Iolanda Ribeiro &amp; Fernanda Leopoldina Viana.....</i>	540
<b>Construção e validação do Teste de Avaliação Dinâmica da Compreensão Oral</b>	
<i>Sara Brandão, Irene Cadime, Iolanda Ribeiro &amp; Fernanda Leopoldina Viana.....</i>	541
<b>Análise do papel da precisão e da velocidade de descodificação na identificação de alunos com problemas de leitura</b>	
<i>Séli Chaves-Sousa, Iolanda Ribeiro, Irene Cadime, Fernanda Leopoldina Viana &amp; Sandra Santos.....</i>	542

\* Por opção do(s) autor(s) o texto incluído nestas atas é apenas uma síntese da comunicação apresentada.



Carvalhoes, W., Fernandes, E., & Teixeira, M. (2014). O livro didático de português e as atividades de leitura. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 501-520) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

## O livro didático de português e as atividades de leitura

**Wesley Luis Carvalhoes**

Universidade Estadual de Goiás  
Universidade Federal de Goiás; FAPEG  
wcarvalhoes@hotmail.com

**Eliane Marquez da Fonseca Fernandes**

Universidade Federal de Goiás; FAPEG

**Madalena Teixeira**

ESE Instituto Politécnico de Santarém  
Universidade de Lisboa – CEUL

### Resumo

Esta comunicação objetiva discutir como é proposto o trabalho de leitura em um livro didático de português (LDP). A investigação toma como base as contribuições teóricas de Bakhtin (2006) e segue o percurso analítico de Marcuschi (1996, 2002). Foram selecionadas para a investigação as questões de compreensão e interpretação de texto de um LDP destinado ao 9º ano do ensino fundamental/básico. Investiga-se como as questões aplicam as noções de língua e leitura apresentadas pelos autores do LDP no manual do professor. Como principais conclusões, pode-se afirmar que: a) há um descompasso entre o que os autores didáticos propõem no manual e o que as atividades didáticas para a abordagem do texto apontam; b) a condução da leitura não explora a produção de sentidos vários, mas leva o aluno a buscar um sentido determinado, tomando o trabalho significativo como uma atividade desvinculada das relações de interação social.

### Abstract

**The Portuguese textbook and reading activities.** This presentation aims to discuss how the reading activities are proposed in mother tongue Textbooks of Portuguese (PT). The research is built on the theoretical contributions of Bakhtin (2006) and follows the analytical perspective of Marcuschi (1996, 2002). To proceed this investigation, we selected issues about text comprehension and interpreting in PT from 9th grade of basic education. Moreover, this investigation also aims to know how concepts of language and reading are presented, by the authors, in teachers' textbooks. The main conclusions are: a) there are differences between what is proposed by authors and the type of didactic activities that is needed; b) guides of reading do not explore the production of various senses, however take students to seek for certain directions, without contextualizing activities having in mind social interaction relations.

## **Introdução**

No Brasil, 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).

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 do Brasil. Analisamos o volume destinado ao 9.º 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, mobilizamos 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, Goulart, Gomes e Salum (2009) e de 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) e, na terceira parte, apropriando-nos das noções teóricas, procedemos a uma análise das questões propostas pelo LDP para o trabalho com o texto (considerando como escopo teórico as contribuições dos estudos do discurso), 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):

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 (p. 127).

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 um 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 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). 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) 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 apoiem 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 (pp. 132-133).

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.

De acordo com Revel (2011), Foucault (2010) 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” (p. 10).

Nesse momento de seus estudos, Foucault (2010) 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 o estabelecimento 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), as formações discursivas não têm o mesmo modelo de historicidade que o discurso da consciência ou a linearidade da linguagem. Na perspectiva em que é abordado pelo projeto arqueológico foucaultiano, o discurso “no nível de sua positividade, não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem: não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão” (Foucault, 2010, p. 191). 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 regras de formação 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 livro didático de português (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, Walty, Fonseca, & Cury, 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* – obra publicada no Brasil entre 1895 e 1969, que trazia apenas textos, sem questões a eles relacionadas – e *Estudo dirigido de Português*, que chegou às escolas no início dos anos 70 (séc. XX). 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 respectivas respostas.

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 no corpo do livro didático, 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 esperadas das questões propostas.

No LDP analisado, além das respostas às questões 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<sup>1</sup> acerca de uma noção fundamental: a concepção de língua em que se apoiam 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).

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,

---

<sup>1</sup> Além das mudanças de que trataremos no trabalho, é importante salientar a alteração da designação de “série” para “ano” no Ensino Fundamental brasileiro. Em janeiro de 2006, o Senado aprova o Projeto de lei nº 144/2005 que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Em fevereiro de 2006, o Presidente da República sanciona a lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Essa disposição legal altera a nomenclatura das fases em que se divide o Ensino Fundamental de “série” para “ano”, como se pode ver nos dois LDP que tomamos para análise.

derivada dos estudos funcionalistas, e a de língua como interação social, ligada à perspectiva sociointeracionista de Bakhtin. Nossa análise apoia-se no estudo de 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, no qual se garanta “produção de sentidos e emergência do sujeito” (Bakhtin, 2006, 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). Essa reformulação denota que os autores – talvez em razão de críticas como a de Freitas e colaboradores (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, como se vê, alterado em 2010, em razão de um sistema de enunciados que possibilita a emergência e circulação de enunciados em cada um desses momentos históricos. Se antes os autores puderam equivocar-se, 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). 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*” (Cereja & Magalhães, 2010, p. 3).

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 capítulos 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 “finaliza os trabalhos de leitura e tem por objetivo despertar o prazer de ler” (Cereja & Magalhães, 2010, p. 4).

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).

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.

#### Quadro 1

##### Apresentação da organização da unidade 4 do LDP analisado

<b>Unidade 4 – Nosso tempo</b>		
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 (crônica)	Texto: “Em território inimigo”, de Affonso Romano de Sant’Ana (crônica)	Texto: “Carta do Pleistoceno”, de Marina Colasanti (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.

Nota-se que, conforme os autores 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 de 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 2:

## Quadro 2

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

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.

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 das questões, que transcrevemos abaixo, 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 boxe ‘Cientistas sequenciam 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), em sua formulação, já traz a resposta 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, como podemos ver na transcrição abaixo, é a terceira questão:

3. No 3.º 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 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 9.º 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 (item “b”). 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, que apresentamos a seguir, 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 poderiam dizer?, por exemplo, são perguntas 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, transcrito a seguir, é um exemplo do tipo de pergunta metalinguística: “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:

### Quadro 3

#### Análise das questões do estudo de texto

<b>Tipos de Perguntas</b>	<b>Questões do estudo de texto analisado</b>
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

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 (neste caso, o professor) 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), “o texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo” (p. 39). 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” (Eco, 1986, 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, opera (ou não) sobre o texto, realizando movimentos cooperativos de atualização. Esses movimentos traduzem-se em: atualização de co-referências e enciclopédia, partilha 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 bibliográficas**

Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (12ª Ed.). São Paulo: Hucitec.

Barthes, R., & Compagnon, A. (1987). *Enciclopédia Einaudi, vol 11*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Bittencourt, C. M. F. (2004). Em foco: História, produção e memória do livro didático.

*Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, set/dez, 471-473.*

- Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Eco, U. (1986). O leitor-modelo. In U. Eco, *Lector in fabula*. (pp. 80-120). São Paulo: Perspectiva.
- Freitas, V., Goulart, C., Gomes, V. A., & Salum, A. (2009). Interpretar: uma possibilidade de emergência do sujeito desejante. In J. B. Santos (Org.), *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas* (pp. 157-177). Uberlândia: EDUFU.
- Foucault, M. (2010). *A arqueologia do saber* (7ª Ed). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2012). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (22ª Ed.). São Paulo: Loyola.
- Lajolo, M. (1982). *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo.
- Marcushi, L. A. (1996). *O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Goiânia: FL/UFG.
- Marcushi, L. A. (2002). Compreensão de texto: algumas reflexões. In A. Dionísio & M. A. Bezerra (Orgs.), *O livro didático de português: múltiplos olhares* (2ª Ed.) (pp. 48-61). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Paulino, G., Walty, I., Fonseca, M., & Cury, M. Z. (2001). *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Edições Formato.
- Revel, J. (2011). *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Soares, M. (2001). O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In M. Marinho (Org.), *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura* (pp. 30-62). Campinas: Mercado das Letras.

### **Livros didáticos analisados**

- Cereja, W. R., & Magalhães, T. C. (2006). *Português: linguagens*. 8ª série (3ª Ed. Ref.). São Paulo: Atual.
- Cereja, W. R., & Magalhães, T. C. (2010). *Português: linguagens*. 9º ano. (6ª Ed. Ref.). São Paulo: Atual.

## **Anexo**

### **A. Texto sobre o qual se propõem as questões analisadas**

#### **Carta do Pleistoceno**

Senhores cientistas,

quem daqui lhes escreve – daqui não sendo o além exatamente mas uma espécie de ponto de vista – é o mamute. O mamute, aquele que vocês trouxeram recentemente à luz lá pelos lados da Rússia – à luz ofuscante dos flashes e dos holofotes de TV, é bom que se diga, porque uma certa luz fraca e opalinada me alcançou sempre através do gelo. E escrevo porque chegou-me a notícia – como chegam depressa as notícias nesse tempo vosso! – de que estão tentando me clonar.

Estão planejando tirar um pedaço de mim, daquilo que vocês chamam de DNA, manipulá-lo de alguma maneira que para meu cérebro parece assaz complicada, mas que deveria se concluir com a minha presença implantada num óvulo de elefanta, decorrente gravidez, e posterior nascimento.

Peço-lhes encarecidamente que não façam isso. Poderia invocar os direitos do autor pois, embora mínimo, qualquer pedaço de mim me pertence, mas receio não estar coberto por vossas leis autorais. Apelo então para aqueles sentimentos caridosos que dizeis habitar vosso coração. E para o bom senso, que infelizmente nem sempre tem esse mesmo endereço.

Estou, como os meus semelhantes, extinto desde o Pleistoceno. Boas razões tivemos para sumir, embora ainda não pudéssemos prever o que vocês aprontariam no planeta. Não sumimos sozinhos. Outras coisas se foram desde então, outros animais. Aparentemente não fizeram falta. Nosso erro, talvez, foi ter deixado o retrato nas paredes das cavernas. Sem querer, alimentamos saudades. E agora nos querem de volta. Mas, nascido outra vez, o que faria eu?

Único de minha espécie, que função me dariam vocês depois de me fazerem atravessar à força 200 mil anos? Uma jaula de zoológico ou um viveiro de laboratório? Serviria para o turismo ou como cobaia? Seria uma peça de museu viva ou criatura que escapou de algum desses filmes de que vocês tanto gostam? E quem embolsaria o cachê pelo uso da minha imagem?

No meu mundo, os homens que me caçavam com suas armas de pontas de pedra me temiam, quase como a um deus, e à noite, ao redor do fogo, falavam de mim com reverência. No mundo de vocês eu seria apenas um monstro que não inspira respeito a

ninguém. Um monstro solitário, sem sequer a possibilidade de apaixonar-me por uma loura e carregá-la para o alto do Empire State Building. Um monstro condenado à vida.

E como explicar, à elefanta de quem eu nasceria, nosso estranho parentesco?

O desmonte daquilo que fui já começou, antes mesmo do sequestro do meu DNA.

Plantado no gelo durante séculos como uma árvore submersa, permaneci, até vossa chegada, com a dignidade de um ser grandioso. Eu era uma estátua da minha era. Intacto. Soberbo. Logo acabaram com isso. Sequer tiveram a elegância de serrar inteiro o bloco que me continha. Serraram apenas o que lhes interessava, a porção que me manteria congelado. Os dentes deixaram de fora. E assim retangular, como uma embalagem de leite ou uma caixa de polpa de tomate em que alguém tivesse cravado dois garfos, fui içado por um guindaste diante dos olhos do mundo. Eu já não era uma estátua, era um container.

Sei que para vocês eu nem mereço qualquer explicação, mas digam-me, qual é exatamente sua intenção? Esquecendo o brilhareco científico, suspeito que queiram trazer o passado de volta, com a desculpa de estudá-lo diretamente.

Mas se fomos extintos é porque já não nos encaixávamos nas condições ao redor - a evolução ejeta seus antigos parceiros. Para realmente trazer-nos de volta seria preciso clonar muito mais do que o meu DNA, seria preciso **duplicar** tudo aquilo que nos mantinha vivos. **E uma vez recriado aquele universo, como vocês se encaixariam nele?**

Permitam-me uma última pergunta: encontrando restos do Homo sapiens dos quais fosse possível retirar o DNA, tentariam vocês igualmente implantá-lo no ventre de uma mulher do século vinte e um?

Colasanti, M. (2010). Carta do pleistoceno. *In* W. R. Cereja & T. C. Magalhães (Eds), *Português: linguagens*. 9º ano. (6ª Ed. Ref.) (pp. 245-247). São Paulo: Atual.

## Questões propostas para a compreensão e interpretação do texto

1. a) A presença do vocativo “Senhores cientistas”, o uso da 1ª pessoa e de verbos predominantemente no presente do indicativo e o fato de o locutor da carta se dirigir diretamente aos seus interlocutores.

### Estudo do texto

#### ▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto, intitulado “Carta do Pleistoceno”, tem como referência um fato real (leia o boxe “Cientistas sequenciam DNA do mamute”). Apesar disso, foi publicado num livro de contos e crônicas da autora.

- Que características do gênero **carta** são evidentes no texto?
- Considerando o texto como carta, identifique: o locutor, o interlocutor e o assunto. O locutor é o mamute; o interlocutor são os cientistas; o assunto é um pedido do mamute para não ser doado.
- Como carta, o texto se aproxima mais de que tipo de correspondência: carta pessoal, carta de leitor, carta de reclamação ou carta de solicitação? De uma carta de solicitação.
- 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.

Trata-se de outro gênero, uma crônica ficcional, que se apropria de alguns elementos da carta. Essa apropriação se baseia no recurso de ficção usado pela autora: imaginar uma situação em que um animal extinto escreve aos cientistas de hoje.

- No 1º parágrafo do texto, depois do vocativo, lemos: “quem daqui lhes escreve — daqui não sendo o além exatamente mas uma espécie de ponto de vista — é o mamute”. Logo, o mamute não se situa no mundo dos mortos. Explique: O que significa escrever não de um lugar, mas “de um ponto de vista”? Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Sugestão: O mamute escreve do ponto de vista dele, de animal que foi completamente esquecido em toda essa história. É como se ele perguntasse: “E ninguém quer saber o que eu penso disso tudo?”
- No 3º parágrafo, o mamute apresenta seu pedido aos cientistas e justifica-o com três argumentos.
  - Quais são esses argumentos? “Os direitos do autor”, já que o DNA é dele; a suposta caridade dos humanos; o bom senso.
  - 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”. Ele sugere que os humanos, quando têm caridade, não têm bom senso, e vice-versa.

4. Considere este trecho do 4º parágrafo:

“Boas razões tivemos para sumir, embora ainda não pudéssemos prever o que vocês aprontariam no planeta. [...] Nosso erro, talvez, foi ter deixado o retrato nas paredes das cavernas. Sem querer, alimentamos saudades.”

#### Cientistas sequenciam DNA do mamute

[...] Segundo o pesquisador [Stephan Schuster, biólogo da Universidade do Estado da Pensilvânia (EUA)], os avanços na medicina reprodutiva em bovinos vão ajudar a clonar mamutes com uso de elefantas como mães de aluguel, mas não vai ser da maneira como as pessoas pensam. O trabalho do grupo de Schuster foi feito com base na recuperação de tecidos de mamutes encontrados no permafrost (solo congelado). A maior parte do DNA foi extraída de pelos preservados por mais de 20 mil anos em um espécime encontrado na Sibéria. [...]

“Seria preciso achar um tecido de mamute bem preservado e então tentar achar um núcleo celular intacto, para implantar num óvulo de elefanta e, então, usá-la como mãe de aluguel”, diz [o cientista].

(Folha de S. Paulo, 20/11/2008. Caderno Ciência.)



© Charles-Josette Lefrançois/Corbis/LatinStock

A palavra *aprontariam* sugere que os seres humanos acabaram prejudicando muito o planeta e seu equilíbrio natural.

- 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?
- b) O que é o **retrato** a que o mamute faz referência? São as pinturas rupestres encontradas nas paredes das cavernas.
- c) Explique a ironia da última frase desse trecho.  
O homem não pode ter saudade de algo que não conhece. Na verdade, ele tem curiosidade científica.
5. No 5º parágrafo, o mamute faz uma série de perguntas aos cientistas.
- a) Observe cada uma delas e responda: Elas são de ordem pessoal, ética, científica, econômica, social ou política? Elas são de ordem pessoal, ética e econômica.
- b) Essas perguntas indicam que os cientistas se esqueceram de algo simples e muito importante. Do que se esqueceram? Esqueceram-se do mamute como ser vivo. Uma vez renascido, ele vai ter necessidades que o mundo de hoje não poderá atender. Logo, o que será dele?
6. No 6º parágrafo, o mamute compara os dois mundos: aquele em que viveu e aquele em que supostamente irá viver, caso seja clonado.
- a) De que o mamute se ressentia mais, na passagem de um mundo para outro? Ressente-se do respeito perdido. No mundo primitivo, os homens o temiam; no mundo atual, ele seria apenas um monstro para satisfazer a curiosidade das pessoas.
- b) A frase “Um monstro condenado à vida” pode ser associada à condição de outra conhecida personagem, encontrada em uma obra da escritora Mary Shelley. Qual é essa obra? Que semelhança haveria entre o mamute e a personagem principal dessa obra? É a obra *Frankenstein*. Uma vez recriado o mamute, ele, como a “criatura” de Mary Shelley, seria apenas resultado de experiências em laboratório, criado para satisfazer o capricho de cientistas. Em ambos os casos, ninguém pensa na criatura.
7. No 7º parágrafo, o mamute menciona o “estranho parentesco” que teria com a elefanta que participaria do cruzamento. Explique: Por que o parentesco seria **estranho**?  
Porque ela seria ao mesmo tempo a fêmea e a mãe dele.
8. Compare estes dois trechos do 8º parágrafo:

“Eu era uma estátua da minha era. Intacto. Soberbo.”  
“Eu já não era uma estátua, era um *container*.”



- a) De acordo com o primeiro trecho, como o mamute se sentia até o momento em que foi descoberto? Sentia-se orgulhoso, conforme demonstra o emprego da palavra *soberbo*.
- b) Como ele se sentiu quando foi retirado na forma de bloco? Sentiu-se um objeto, uma mercadoria, uma coisa qualquer.
9. O mamute tenta compreender as razões de os cientistas quererem cloná-lo e chega à conclusão de que o real desejo deles é “trazer o passado de volta”. Do ponto de vista do mamute, isso é possível? Por quê? Não, pois o mundo dele é incompatível com o mundo de hoje, e vice-versa. Qualquer um desses dois mundos implica a destruição do outro.
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? Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Sugestão: É provável que grande parte da humanidade e dos cientistas não aceitasse tal experiência, alegando razões éticas e religiosas. Outra parte, entretanto, talvez aceitasse, alegando a necessidade de avançar nas pesquisas científicas.
11. O texto lido foi inspirado num dado real, a descoberta do fóssil de um mamute e o desejo dos cientistas de clonar o animal.
- a) O que esse fato revela sobre a visão que o homem tem de si e dos outros animais do planeta? O homem tem a visão de que está acima de todos os outros animais, de que é soberano e pode interferir no destino das espécies, fazendo o que bem entende.
- b) A autora, no texto, apoia esse ponto de vista? Justifique sua resposta.  
Não, ela vê de modo crítico essas iniciativas da ciência. Provavelmente considera que o homem deveria respeitar as outras espécies, tanto as que vivem (e preservá-las) quanto as que já estão extintas.