



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

MYRIAN CONCEIÇÃO CRUSÓÉ ROCHA SALES

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM LIVROS DIDÁTICOS:
UMA ABORDAGEM DIALÓGICO-TEXTUAL

Salvador

2016

MYRIAN CONCEIÇÃO CRUSÓÉ ROCHA SALES

**CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM LIVROS DIDÁTICOS:
UMA ABORDAGEM DIALÓGICO-TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lícia Maria Bahia Heine

Salvador

2016

MYRIAN CONCEIÇÃO CRUSÓE ROCHA SALES

**CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM LIVROS DIDÁTICOS:
UMA ABORDAGEM DIALÓGICO-TEXTUAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura, Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 18 março de 2016

Prof^a. Dr^a. Lícia Bahia Heine – Orientadora _____

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia.

Universidade Federal da Bahia.

Prof^a Dr^a Nordélia Costa Neiva _____

Doutora em Língua e Cultura, UFBA

Universidade Federal da Bahia

Prof^a Dr^a Emília Helena Portella Monteiro de Souza _____

Doutora em Letras, UFBA

Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado mais uma oportunidade de crescimento.

À minha família pelo apoio e estímulo.

À minha querida e professora Lícia Heine, pela paciência, incentivo e exemplo de uma excelente profissional que oportuniza aos alunos momento de refração do conhecimento científico.

Aos colegas do NUPED pelo meu crescimento nas discussões e aprofundamento nas teorias sob a orientação das Professoras Lícia e Palmira Heine.

Aos colegas do Emitec pelo apoio e incentivo na vida profissional.

Aos funcionários do PPGLINC pelo respeito e cuidado com os neófitos da Pós-graduação.

SALES, Myrian Conceição Crusoé Rocha. Construção de sentidos em livros didáticos: uma abordagem dialógico-textual. 118 f. il. 2016. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

Esta dissertação analisou questões de construção de sentidos apresentadas em três Livros Didáticos (LD) do ensino médio aprovados pelo Ministério da Educação (MEC). De caráter qualitativo, a presente pesquisa observou também as conjunturas políticas e pedagógicas que envolvem a produção desses materiais didáticos como: os critérios de avaliação do LD elaborados pelo MEC e o Manual do Professor (aporte teórico-metodológico exposto pelos autores do LD destinados aos docentes). As questões de compreensão textual selecionadas nos LD fazem parte de um corpus de 15 exemplos, analisados à luz da Linguística Textual (LT), mais especificamente no sociocognitivo-interacional, nos estudos bakhtiniano que reconhecem os aspectos sócio-histórico-ideológicos presentes no texto. Para tanto, utilizou-se dos pressupostos da fase sociocognitivo-interacional apresentada por Koch (2008, 2009, 2010, 2011), e da fase bakhtiniana proposta por Heine (2008, 2010, 2011, 2012). Foram acrescentadas reflexões com foco nas relações exotópicas na construção de sentido, tendo como base teórica as concepções de texto e sua correlação com os sujeitos. Na análise dos critérios de aprovação do LD, elaborados pelo MEC, os quais direcionam o trabalho dos autores desse material didático, observou-se uma tendência à teoria sociocognitivo-interacional ao propor “estratégias cognitivas”, “interação entre leitor-autor-texto”, ignorando qualquer outra possibilidade de interação com o texto para a construção de sentidos. Os resultados obtidos revelam que embora os critérios tendam à teoria sociocognitivo-interacional, os LD pouco apresentam atividades de construção de sentidos dentro dos parâmetros dessa teoria, muitos deles ainda se apresentam presos às primeiras fases da LT concebendo o texto como produto pronto a ser apreendido pelo leitor; encontraram-se poucas questões inferenciais que explorassem aspectos sócio-histórico-ideológicos do texto, fato constatado nas análises das questões selecionadas. A pesquisa revelou ainda que no Manual do Professor, encontram-se várias teorias da LT para o trabalho com texto, desde as formalistas até as funcionalistas, algumas vezes, nas apresentações de tais teorias, os autores do LD não são precisos nas explicações o que pode causar confusão para os docentes. Os resultados demonstram ainda que, os critérios do MEC para avaliação do LD e os Manuais do professor contemplam teorias desatualizadas sem acuidade necessária para o aprimoramento do estudo de texto. Além disso, não concebem o texto na fase bakhtiniana que considera os aspectos sócio-histórico-ideológicos e o sujeito responsivo. Recomenda-se que os critérios do MEC para avaliação do LD sejam mais específicos no que se refere à construção de sentidos, trazendo a abordagem textual contemporânea da LT para a construção das atividades com textos que investe nos aspectos sócio-histórico-ideológico, como também os LD apresentem mais questões de construção de sentido que compreendam os aspectos sociais, históricos e ideológicos do texto, oportunizando o sujeito responsivo a dialogar com o texto.

Palavras-chave: Linguística Textual. Sociocognitivo-interacional. Fase Bakhtiniana. Livro Didático.

SALES, Myrian Conceição Crusoé Rocha. Building meaning in high school course books: an interactive text approach. 118 f. il. 2016. Master Dissertation – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the way meaning is built in reading comprehension activities, based on updated studies of Text Linguistics: the social-cognitive interactional phase proposed by Koch (2008, 2009, 2010, 2011) and the Bakhtinian phase proposed by Heine (2008, 2010, 2011, 2012), both of them considering the text beyond the verbal language and a reflection of different factors such as social, cultural, political and historical. According to this point of view the readers play a very dynamic role, reacting actively to everything they read. In order to reach the major objective of this work, 15 reading activities were selected from 3 high school course books approved by MEC, taking into consideration the theory and methodology that are presented in their teacher's manual, too. Political and pedagogical aspects involving the production of such course books were also observed. Although these manuals mention the above theory (social-cognitive interactional) they hardly ever show activities that really work with inferences, allowing the readers to consider social, historical and political aspects that are present in any text. Most of the proposed activities view the text as a product (as a container) from which the readers get ideas and not as a process. Two other important points were a mix of theories (formalists and functionalists) presented in the manuals that may confuse inexperienced professionals and unclear criteria from MEC in terms of course books evaluation. As a conclusion of this research it is recommended that high school course books bring updated concepts towards reading comprehension activities so that social, historical and political factors can also be worked on in class and the readers can become critical and reflective citizens.

Key words: Text Linguistics. Social interactional cognitive linguistics theory. Bakhtinian phase. Course books.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1 DA FASE TRANSFRÁSTICA À TEORIA PRAGMÁTICA	14
2.2 O TEXTO NA CONCEPÇÃO SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONAL.....	17
2.3 O TEXTO NA FASE BAKHTINIANA.....	22
2.4 A RELAÇÃO EXOTÓPICA DO SUJEITO COM O OUTRO EM BAKHTIN: UM ESTUDO NO DIALOGISMO PARA LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	28
2.4.1 Ação exotópica na criação textual: o autor-pessoa e o autor-criador.....	28
2.4.2 Ação exotópica na relação sujeito leitor e autor-criador	31
3 METODOLOGIA.....	37
3.1 APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	39
3.1.1 LDP 1 - Português: contexto, interlocução (ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela).....	40
3.1.2 LDP 2 - Português: literatura, gramática, produção de texto. (SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas)	41
3.1.3 LDP 3 - Português: língua e cultura. (FARACO, Carlos Alberto)	41
4 ANÁLISE DOS DADOS	43
4.1 DETERMINAÇÕES CIRCUNSTANCIAIS EM TORNO DO LIVRO DIDÁTICO: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E AS PROPOSTAS TEÓRICAS NO MANUAL DO PROFESSOR	43
4.1.1 A construção de sentidos nos critérios avaliativos do Ministério da Educação (MEC) para os livros didáticos.....	46
4.1.2 Análise dos manuais do professor: concepções teóricas adotadas	51
4.1.2.1 <i>Manual do Professor do Livro Didático Português - 1 (LDP-1) – Português: contexto, interlocução e sentido.....</i>	54
4.1.2.2 <i>Manual do Professor do Livro Didático Português - 2 (LDP-2) – Português: literatura, gramática, produção de texto.....</i>	59
4.1.2.3 <i>Manual do Professor do Livro Didático Português - 3 (LDP-3) – Português: língua e cultura</i>	63
4.2 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS ATIVIDADES TEXTUAIS DOS LIVROS	

DIDÁTICOS.....	67
4.2.1 Análise das questões do livro <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i> – Livro Didático Português 1 (LDP-1)	69
4.2.2 Análise das questões do livro <i>Português: literatura, gramática, produção de texto</i> – Livro Didático Português 2 (LDP-2)	81
4.2.3 Análise das questões do livro <i>Português: língua e cultura</i> – Livro Didático Português 3 (LDP-3)	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	108
ANEXO.....	112

1 INTRODUÇÃO

As diferentes concepções de texto que surgem em épocas e pensamentos distintos fincam, sobretudo, etapas significativas na Linguística Textual (LT), revelando uma evolução no que se refere à pesquisa com texto. As fases, pelas quais os estudos de texto passam, mostram essa mutação: análises transfrásticas, gramáticas textuais, teorias de texto, além da abordagem sociocognitivointeracional e a fase bakhtiniana. Por isso, o trabalho com a compreensão textual em livro didático (LD) não deve parar nas primeiras fases da LT, mas acompanhar sua evolução, principalmente na construção de sentidos, cujo texto é visto nos seus aspectos social, histórico e ideológico.

No final da década de 80, os estudos da LT sobre o texto começam a assumir uma posição mais interacionista, sociocognitiva, contextual e não apenas cotextual. Koch (2012) ressalta que o texto é como construto histórico e social, como lugar de interação entre sujeitos sociais que dialogicamente se constituem e são constituídos. Portanto, segundo Koch, é por meio de ações linguísticas, sociocognitivas e interacionais que esses sujeitos sociais constroem os objetos-de-discurso. As diversas formas de organização textual e as seleções lexicais trazem para o texto, como afirma a própria autora, “[...] uma grande gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo e cultural no interior do qual se movem os atores sociais.” (KOCH, 2012, p. 129).

Diante dessas posturas teóricas sobre o estudo de texto, surge uma preocupação referente à sua concepção adotada pelo LD de Língua Portuguesa. Em alguns casos, é perceptível a atividade com texto apoiar-se exclusivamente na abordagem formal da língua e explorar apenas o funcionamento do sistema linguístico *stricto sensu* com sua fonologia, morfologia e sintaxe, desconsiderando a interatividade dialógica. Na construção de sentido, não se deve focar apenas o leitor, o autor ou os aspectos linguísticos formais da língua presentes no texto, descartando, de forma incisiva, qualquer intervenção de diálogo que envolva os aspectos sociais, históricos e ideológicos imanescentes no processo de construção de sentido. Quando se fragmenta esse processo, volta-se à concepção de comunicação: emissor – mensagem – receptor. O leitor passa a ser visto como receptor que decodifica o texto, enquanto no processo de construção de sentido, o leitor é considerado como um sujeito responsivo que interage e se modifica nesta interação.

Essas reflexões em torno do LD e suas concepções teóricas adotadas levam às seguintes perguntas: será que as questões de compreensão textual nos LD induzem o aluno a

construir sentidos num processo interacional dialógico? Essas questões ultrapassam a materialidade linguística presente no texto? A concepção de leitura adotada nos PCN de 1997, que é a base para a produção do LD, dialoga com a LT em sua etapa sociocognitivo-interacional que enfoca a interação entre sujeitos? Essas perguntas permitem analisar o processo evolutivo em que se encontra o trabalho com construção de sentido nos LD. Não está em pauta apenas a simples decodificação de textos, mas a construção de sentidos que o texto permite por meio de informações explícitas, implícitas e de outras subjacentes. A construção de sentidos na LT (KOCH, 2008, 2012; MARCUSCHI, 2008, 1983; HEINE, 2008, 2012 e outros) baseia-se nos conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interação, dos estilos, das diversas formas de organização textual, mas também na interação considerando o social, o histórico e o ideológico. Portanto, não é apenas um segmento que dará conta da construção de sentidos.

Segundo as teorias sociointeracionistas, nas quais se baseiam os estudos contemporâneos da Linguística Textual, a construção de sentidos no texto pressupõe a existência de um sujeito social e ativo que – dialogicamente – se constrói e é construído no texto (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10). No entanto, o que se vê nos LD, ao analisar a parte destinada à compreensão, interpretação ou entendimento do texto, é a desconsideração dessa concepção de sujeito, uma vez que se apresentam exercícios em que o texto é visto como uma estrutura acabada (produto). As perguntas de compreensão textual não contribuem para aprofundar o entendimento e conduzir o leitor a uma reflexão do texto. Perde-se, portanto, uma grande oportunidade de dar vazão ao pensamento crítico e às habilidades argumentativas que incentivam a formação de opinião do aluno.

Do exposto sobre a concepção de texto adotada pela LT hodierna, chega-se ao problema:

As questões de compreensão textual apresentadas nos LD ainda estão presas à materialidade linguística ou consideram os aspectos sócio-histórico-ideológicos que permeiam a construção de sentidos?

No Brasil, há normas em âmbito federal que regulamentam a produção de materiais didáticos, portanto, a escolha de uma fundamentação teórica para o trabalho direcionado ao texto está atrelada às conjunturas políticas que envolvem a produção do LD. Dessa forma, chega-se à hipótese: como os critérios de avaliação do LD elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) direcionam os autores desses materiais didáticos para um trabalho com construção de sentido; apresentam uma abordagem discursiva ou focam apenas nos aspectos

formais da língua? Por outro lado, as questões de construção de sentido seguem apenas as determinações do MEC ou apresentam outras abordagens?

Assim, tem-se como objetivo investigar se as questões de compreensão textual em LD de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio trazem concepções dialógicas que consideram aspectos sócio-histórico-ideológicos e, por outro lado, analisar como os critérios do MEC para avaliação do LD apresentam os aportes teóricos para construção de sentido.

Várias pesquisas têm mostrado que, ainda, uma grande parcela das atividades de compreensão textual não enfatiza o aspecto discursivo, preocupando-se apenas com os aspectos formais da língua ou estruturação do texto e raramente apresenta uma atividade de reflexão.

Na pesquisa realizada por Marcuschi em 1996 e 1999, os problemas de compreensão textual encontrados nos LD foram muitos, entre eles, um item chama mais atenção:

Os exercícios de compreensão raramente levam à reflexão crítica sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. (MARCUSCHI, 2008, p. 267)

Assim, percebe-se que hoje ainda há ausência de perguntas que levem o leitor a uma reflexão crítica sobre o texto.

Para avaliar a dimensão do problema, verifica-se que, nas últimas avaliações do *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)*, gerido pela *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)* da Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), os alunos brasileiros ficaram em 53º lugar¹ nas provas de leitura, num total de 65 países participantes. Assim sendo, percebe-se que muitos alunos concluem o Ensino Médio sem desenvolver seu senso crítico diante do texto e sem alcançar a média desejada.

Se o trabalho do professor em sala de aula segue, parcial ou integralmente, o LD, este deve trazer atividades que auxiliam o aluno a construir sentidos sob uma perspectiva dialógica discursiva, ao invés de levantar perguntas do tipo: “o que diz o autor?” ou questões que

¹ Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/estudantes+brasileiros+ficam+em+54+em+ranking+de+65+paises/n1237852694731.html>>. Acesso em: 28 set. 2012.

exploram apenas o cotexto ou assuntos gramaticais, sendo o texto um pretexto. Por ser o LD, muitas vezes, o fio condutor da prática pedagógica do professor, uma melhor abordagem com a compreensão textual deve ser apresentada.

Este estudo se justifica pela necessidade de investigar o tratamento dado ao texto nos LD no que se refere às questões de compreensão. O aluno ou o professor que se apropria do LD tem o direito de ser contemplado com propostas inovadoras do ensino de língua, com questões de compreensão textual que oportunizem a construir sentidos através da inferência. A busca pelo sentido de um texto, segundo Koch (2008), é construída na interação texto-sujeitos. Portanto, o texto não é um produto acabado, mas é visto como um processo, ou melhor, como um lugar de interação cujo sentido não está na materialidade linguística, mas é construído. Nesta concepção, o processo de construção de sentido considera as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor. Mas não é só isso, Bakhtin (2011) acrescenta que, neste processo de leitura, o leitor deve assumir uma atitude “responsiva ativa”, ou seja, o leitor opinará, concordando ou não com as ideias do autor (BAKHTIN, 2011, p. 271). Essa visão esclarece que o trabalho com compreensão de texto faz o aluno refletir sobre as possibilidades do dizível e do não dizível, e assim criar possibilidades de desenvolver o senso crítico, buscando construir sentidos, pois todo sujeito, na acepção bakhtiniana, é um ser social, atravessado pela condição histórica e por uma ideologia.

A organização desta pesquisa se deu da seguinte maneira: nas primeiras sessões, encontra-se a base teórica a qual fundamentou a análise; inicia-se com a trajetória da LT na década de 60 do século XX indo até o início do século XXI com as novas propostas apresentadas no Brasil. São expostas as concepções de texto ao longo desse período, visitando as fases iniciais da LT, mostrando os avanços significativos da virada pragmática e da sociocognitivo-interacional, esta última sugerida por Koch. Já no início do século XXI, apresenta-se a fase bakhtiniana proposta por Heine que observa a necessidade de um estudo do texto pautado em seus aspectos sócio-histórico-ideológicos. Neste espaço de discussão, essa dissertação reflete também a possibilidade da relação exotópica na construção de sentidos. No segundo momento desta dissertação, apresenta-se a estrutura metodológica adotada nesta pesquisa, examinando os três LD que serviram de *corpus* para este estudo. No terceiro momento, tem-se a análise dos dados, evidenciando os aspectos qualitativos das informações obtidas durante a pesquisa, observando os critérios de avaliação do LD elaborados pelo MEC e a análise do Manual do Professor de cada material didático selecionado. Dessa forma, a pesquisa sobre as questões de construção de sentidos estabeleceu

uma relação com as propostas governamentais que regem o LD e as apresentadas pelos autores dos materiais didáticos em exame. Assim, pode-se observar com mais acuidade os fatores que levam à escolha de um trabalho com texto considerando apenas a materialidade linguística ou os aspectos sócio-histórico-dialógicos presentes no texto. Após esta investigação, analisaram-se 15 questões de compreensão textual referentes aos três LD em análise.

Por fim, a última sessão, alicerçada nos resultados da pesquisa, apresenta propostas para acrescer nos critérios de avaliação do LD: a concepção de texto que considera os aspectos sócio-histórico-ideológicos inerentes ao estudo de texto para alunos do ensino médio.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta dissertação, como já se registou, fundamentou-se na Linguística Textual (LT), mais precisamente nos estudos da sociocognitivo-interacional e da fase bakhtiniana que apresentam avanços significativos para os estudos com texto; o primeiro reconhece um sujeito social e o outro, o aspecto sócio-histórico-ideológico, elementos pontuais para a compreensão textual. No entanto, essa ciência da linguagem, passou por mudanças até chegar a essas contribuições teóricas, por isso, foi necessário registrar tais momentos para compreender as análises desta pesquisa.

Surge, na década de 60 do século XX, na Alemanha, a Linguística Textual, um ramo do paradigma funcional cuja base filosófica é a pragmática. Tentando responder a uma série de problemas que o paradigma formal da época não conseguia atender, essa ciência dá um passo definitivo aos estudos do texto, por considerar que a análise da língua deve considerar o texto, não se limitando à frase isolada. No início, mesmo tentando se desprender do formato estrutural próprio dos estudos linguísticos formais, cujo objeto de estudo era a competência linguística e, por conseguinte, observava-se apenas a estrutura verbal, deixando de lado o texto, os primeiros linguistas textuais ainda apresentavam uma visão estruturalista, pois era um período de transição entre o formalismo e o funcionalismo, mas, depois, numa fase mais madura, inseriram em seus estudos o entorno extralinguístico, o contexto pragmático e o sujeito. Posterior a essas fases iniciais, os estudos da LT se preocuparam com o sujeito social, responsivo na interação com o outro e com os aspectos sócio-históricos e ideológicos que envolvem o arcabouço textual, ampliando o conceito de contexto, percebendo-se que os conhecimentos partilhados e o sujeito na interação também constituem o contexto.

Assim, esta seção intitulada de Fundamentação Teórica foi dividida em quatro partes, a saber: *Da fase transfrástica à teoria pragmática* – apresenta a trajetória dos estudos de texto, começando pelas fases iniciais da Linguística Textual (LT) em seus diferentes momentos, indo até os estudos da virada pragmática; *O texto na concepção sociocognitivo-interacional* – discute as propostas inovadoras da perspectiva sociocognitivo-interacional apresentada por Koch; *O texto na fase bakhtiniana* – mostra a proposta apresentada por Heine (2008, 2010, 2012), levantando discussões sobre o sujeito e o conceito de texto que inclui o aspecto sócio-histórico-ideológico presente nessa fase; por fim, *A relação exotópica do sujeito com o outro em Bakhtin: um estudo do dialogismo para linguística textual*, nessa parte, apresenta-se uma reflexão sobre a possível relação exotópica na construção de sentido,

apresenta a relação do sujeito com o outro e a construção desse processo interacional. A seguir, apresentam-se a discussão e reflexão sobre cada parte.

2.1 DA FASE TRANSFRÁSTICA À TEORIA PRAGMÁTICA

Como foi dito anteriormente, a Linguística Textual (LT) se desenvolveu na década de 60 do século XX na Europa, especialmente na Alemanha. Seus primeiros passos procuram romper com os estudos estruturalistas que vigoravam naquela época; assim, na tradição, divide-se didaticamente em três fases ou momentos os estudos da LT: a transfrástica, a gramática de texto e a construção das teorias de texto, esta última também denominada “virada pragmática”.

Os estudos da fase **transfrástica** partiam da frase para o texto. “Seu principal objetivo é o de estudar os tipos de relação que se podem estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa” (FÁVERO; KOCH, 2012, p. 18). Nesta fase, pensava-se que a sequência textual derivava apenas da correferência apresentada pelas expressões gramaticais. Assim, o texto era definido como “uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação pronominal ininterrupta” Harweg (1968) ². Sobre essa fase, Heine et al. (2014, p. 28) esclarece: “no caso de uma interpretação textual, por exemplo, o sentido é visto como algo que provém da estrutura, centrada na imanência do sistema linguístico”.

Na fase seguinte, a **gramática de texto**, os pesquisadores tentam apresentar uma gramática de texto com os seguintes objetivos: verificar o que faz um texto ser um texto, delimitá-lo e diferenciá-lo dos vários tipos existentes. Sobre esta fase, Heine (2008b) diz:

Na verdade, os seus pesquisadores procuraram construir gramáticas textuais através de categorias, centradas em regras de combinação voltadas à construção da entidade texto. Assemelham-se, dessa forma, aos gerativistas que propuseram a elaboração de frases, consoante as chamadas regras sintagmáticas. (HEINE, 2008b, p. 3)

Até então, nessas duas primeiras fases, os linguistas textuais, mesmo presos à materialidade linguística, preocupavam-se em explicar fenômenos que o formalismo não dava conta. Esses estudos textuais tiveram sua significação, pois se começa a perceber os

² Harweg (1968) é citado em Fávero e Koch, 2012, p. 18

constituintes de um todo, e, assim, a análise da língua não terminava na frase isolada. Mas o texto ainda era visto como unidade estrutural, os elementos coesivos eram dependentes do outro, decodificados por meio de elementos materializados no texto; a coesão e a coerência eram centradas e localizadas na imanência do sistema linguístico, nos aspectos léxico-gramaticais. Ainda não se consideravam o sujeito, os aspectos sócio-histórico-ideológicos.

A fase seguinte, chamada construção das **teorias de texto**, abraça as ideias da pragmática, considera-se o contexto pragmático e as condições externas ao texto: condições de produção, da recepção e da interpretação de texto. Essa fase analisa o texto como parte da comunicação, pois considera as condições de produção, ou seja, as circunstâncias em que o texto foi produzido: o social e a posição ocupada pelo falante que produz enunciados dotados de certa força. Com isso, o sujeito pragmático toma corpo nos estudos da língua em uso, sendo dono de seu dizer e intencional. Essa assertiva baseia-se nos estudos de John Austin, ao desenvolver a teoria dos Atos de fala, em que o valor intencional está no ato ilocutório que exerce influência sobre o outro, enquanto o ato perlocucionário se refere aos efeitos que o enunciado produz sobre o interlocutor (HEINE et al., 2014).

A pragmática tem sua base na filosofia analítica da linguagem, e os principais expoentes desta perspectiva são Sanders Peirce (1839-1914), Ludwig J. Wittgenstein (1889-1951), John L. Austin (1911-1969), Paul Grice (1913-1988).

Nessa fase da LT, a língua passa a ser ação e o sujeito individual que usa a língua para agir sobre outrem. Há, portanto, uma mudança significativa, pois o sujeito está inserido no processo textual, e o sentido é gerado no processo da comunicação.

A contribuição da Pragmática nos estudos linguísticos se dará a partir do momento em que se passou a considerar o texto como um processo, cujo sentido se constrói não somente tendo por base a materialidade linguística, mas também o contexto sociodiscursivo (contexto imediato, o lugar, os participantes e a relação que eles estabelecem entre si). (HEINE et al., 2014, p. 33)

O contexto pragmático se refere ao “aqui e agora” (HEINE, 2008a); é o contexto imediato, entendido no efetivo ato da realização do enunciado, “uma noção de contexto relacionada às extensões referenciais, em especial aos dêiticos espaciais e/ou temporais e aos conhecimentos partilhados dos interlocutores do discurso” (HEINE et al., 2014, p. 36), diferente

do contexto linguístico *stricto sensu* das primeiras fases da LT, que não ultrapassava a materialidade linguística.

Nessa fase em que a pragmática se fez presente, deu-se um passo significativo na LT por considerar o sujeito no estudo do texto. Nas palavras de Koch (2009, p. 13-14), “a pesquisa em Linguística Textual ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta”. O texto, então, deixa de ser considerado um produto acabado analisado apenas na sua sintaxe e semântica e passa a ser constitutivo de uma atividade complexa, com suas intenções comunicativas. Nas palavras de Bentes (2012, p. 263), o texto nessa fase se diferencia das fases iniciais, pois “passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas”.

No estudo da ação da fala, Austin (1990 apud FIORIN, 2011) apresenta a relação entre o que se diz e o que se faz, ou melhor, o dizer fazendo e o fazer dizendo, distinguindo os atos performativos dos constativos. Esses últimos falam de algo, realizam uma afirmação, enquanto aqueles realizam uma ação no momento da fala. Aprofundando mais seus estudos, Austin desenvolveu os níveis de ação linguística por meio dos ditos: os atos locucionários, que enunciam algo; os ilocucionários, cuja reflexão recai sobre o enunciador, pois demonstra sua posição em relação ao dito (ao ato locucionário) e por fim o ato perlocucionário, que produz o efeito ou consequência sobre o outro. Nesse sentido, ao se adotar essa concepção da pragmática nas questões de construção de sentidos, parece que o centro da compreensão se limita ao ato ilocutório, ao dito, à sua intencionalidade, ocorrendo assim possível ambiguidade, recorrendo muitas vezes ao contexto pragmático, deixando de lado o sujeito responsivo, aquele que atua também na construção de sentido. Para Pinto (2012, p. 66),

[...] uma constatação importante é que os atos de fala são muitas vezes de efeito ambíguo, podendo expressar tanto uma promessa quanto uma ameaça, e assim por diante. Para solucionar o dilema, falantes costumam se basear em indícios explicitados no momento da fala, ou amplamente percebidos na relação entre as pessoas que falam. Dessa forma, podemos dizer que os atos de um enunciado ocorrem simultaneamente, são relativos ao contexto de fala e às pessoas que falam, e são interpretáveis com uma amplitude muitas vezes difícil de ser descrita nos limites de uma análise linguística.

Assim, o contexto pragmático é essencial para a interpretação, mas esse contexto refere-se apenas ao “aqui e agora”, relativo ao contexto de fala e às pessoas que falam.

Além disso, a interação nesta teoria parece ser estanque, sistemática, uma vez que o leitor/ouvinte apenas tenta decifrar a mensagem. Para Koch e Cunha-Lima (2011, p. 281),

A Teoria dos Atos de Fala trata a interação como se ela fosse um conjunto de trocas sistemáticas entre dois indivíduos autônomos, ligados por um código comum (a língua falada por ambos). Ao ouvinte/leitor caberia uma função meramente passiva: a de receber e decodificar corretamente as mensagens. A origem dessa visão está intimamente ligada ao método de pesquisa privilegiado pelos proponentes da Teoria dos Atos de Fala: o método da introspecção e da análise de sentença isoladas, para as quais se constituiu ou se supôs um contexto imaginário.

Essa linha da pragmática deixa lacunas em relação à construção de sentido numa visão dialógica interacional em que o sujeito responsivo interage com o outro envolvendo os aspectos sócio-histórico-ideológicos. Isso fez com que estudiosos da LT investissem em outros alicerces teóricos que contemplem tais aspectos, a exemplo da sociocognitivo-interacional e a fase bakhtiniana.

2.2 O TEXTO NA CONCEPÇÃO SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONAL

Como afirma Koch (2009), a obra de Beaugrande e Dressler, em alemão *Einführung in die Textlinguistik* (1981), se constitui um dos marcos iniciais do período denominado “virada cognitiva”. Nessa obra, os autores definem os critérios de textualidade em resposta à pergunta: o que faz um texto ser um texto? Desenvolvem-se, então, sete critérios de textualidade, a saber: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Na própria explicação dos autores, a coesão e a coerência estariam centrados no texto enquanto os demais, no usuário da língua. Apesar de esse estudo trazer concepções pragmáticas, mostra também que há um processamento textual oriundo de várias operações cognitivas interligadas, provocando uma inclinação ao pensamento cognitivo.

Essa inclinação ao pensamento cognitivo gerou a fase “sociocognitivo-interacional”³ defendida por Koch (2009), que entra em cena nos estudos sobre o processamento textual. Essa fase se distancia da concepção pragmática de linha dura principalmente em relação ao sujeito. Nas reflexões de Koch e Cunha-Lima (2011, p. 281), “O falante não constrói o seu ‘projeto de dizer’ sem projetar sua audiência e sem que cada decisão seja influenciada por essa projeção”. Desse modo, percebe-se a presença de um sujeito não mais individual, mas social, que se constrói na interação com o outro. Portanto, essa nova fase coloca em cena a importância do papel que o leitor/ouvinte desempenha na construção de sentidos, nas tomadas de decisões que o falante terá conforme o conhecimento prévio do ouvinte, suas reações e habilidades.

Essa teoria declara fundamentar-se na concepção interacional (dialógica) na qual os sujeitos passam a ser atores ou construtores sociais. Desta forma, o texto é visto como o “[...] próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2009, p. 33). Nesta investigação, percebeu-se a falta dos aspectos teóricos do dialogismo os quais deveriam fundamentar a referida fase.

Nessa concepção interacional, a linguagem é concebida como atividade interativa que se realiza nas bases dos elementos linguísticos que estão na superfície do texto e na forma de organização. Esse processo se dá na mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução, como também a reconstrução do próprio sujeito na interação verbal. Alguns elementos linguísticos a considerar nesta concepção são: as diversas formas de progressão textual (referenciação e suas formas de articulação textual), a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, entre outros. No estudo sobre referenciação, essa linha de pesquisa tem trazido à tona subsídios que confirmam a hipótese sociocognitiva da linguagem, a exemplo dos estudos das anáforas que, contrariando os preceitos tradicionais, não dependem do processamento de segmentos bem delimitados de texto. “Não dependem de maneira absoluta de um antecedente explícito na superfície textual” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 295).

³ A fase sociocognitivo-interacional já é aceita por muitos estudiosos e pesquisadores como 4ª fase, a exemplo da reflexão de Graziela Zanin Kronka, “da passagem de uma inclinação explicitamente gramatical para uma inclinação pragmático-discursiva, a Linguística Textual assume, atualmente, uma forte tendência sociocognitivista (que poderia caracterizar uma 4a fase, cujo início se deu a partir dos anos 90)” (KRONKA, Graziela Zanin, 2003, p. 592).

A construção de sentidos, nessa perspectiva, depende dos conhecimentos de mundo e de informações cotextuais, desprezando o histórico e o ideológico. Os textos, nessa concepção, são opacos semanticamente, porque nem tudo está explícito na sua superfície, precisando o leitor ativar seus conhecimentos para compreendê-los, “compreender textos depende sempre, então, de uma grande parcela de conhecimentos partilhados” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 292). Mas o que seria o conhecimento partilhado? Esse conhecimento envolve vários fatores, desde o ambiente físico, os dizeres entre os falantes, os objetos até pessoas circundantes. Dessa forma, o conhecimento partilhado é tudo que pode ser ouvido e visto pelos interactantes, o contexto físico e perceptual imediato ao evento, por isso ele está sempre em “[...] movimento dinâmico, incluindo cada experiência compartilhada e cada troca linguística como novo conhecimento partilhado” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 281). Portanto, o conhecimento partilhado é uma espécie de construção interativa em que o sujeito se socializa com o outro, com o ambiente e consigo mesmo num processo de construção e reconstrução do ser.

Além do conhecimento partilhado, há outros conhecimentos que são ativados no curso do processamento textual, como os conhecimentos procedurais que, segundo Heineman e Viehweger (1991 apud KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 292), constituiriam “[...] um sistema de conhecimentos sobre como colocar em funcionamento os conhecimentos que fazem parte dos demais sistemas (linguístico, enciclopédico, sociointeracional)”. Para as autoras, essas distinções são basicamente didáticas, pois, na prática, seria difícil traçar limites entre o conhecimento procedural e enciclopédico ou entre o conhecimento individual e socialmente partilhado, entre outros. Para Heine (2008a), esses três pilares são envolvidos simultaneamente e ao tentar separá-los, apresenta uma visão da linguística formal e não comunga com a visão sociocognitivo-interacional.

Esses conjuntos de saberes e reconstruções de sentidos envolvem procedimentos cognitivos e estratégicos que dependem não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo. Nas palavras de Koch (2005),

As estratégias cognitivas são estratégias de uso do conhecimento. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes. É isto que explica por que, no momento da compreensão, há a possibilidade de o leitor reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos,

não previstos ou, por vezes, nem mesmo desejados pelo produtor. (KOCH, 2005, p. 03)

Desta forma, a construção de sentidos na perspectiva sociocognitivo-interacional considera os sujeitos e seus conhecimentos num processo de compreensão textual.

A seguir, esses conhecimentos serão descritos para melhor entendimento do processamento textual defendido pela concepção sociocognitivo-interacional.

No conhecimento linguístico, ativam-se informações gramaticais e lexicais para então compreender a organização do material linguístico na superfície textual, bem como a coesão e a seleção lexical (KOCH, 1997).

O enciclopédico refere-se aos conhecimentos adquiridos sobre o mundo e encontra-se na memória de cada indivíduo. Há o tipo declarativo (A terra é redonda; a composição da água é H²O) e o tipo episódico arquivado durante a vida social, realizados em eventos espaço-temporalmente situados, vivências pessoais (KOCH, 1997).

Admite-se a existência de modelos cognitivos que servem de base aos processos conceituais e representam as vivências sociais de cada falante. Esses modelos foram inicialmente pesquisados pela Inteligência Artificial e Psicologia da Cognição. Koch e Cunha-Lima (2011, p. 292) esclarecem que

Estes modelos, estruturas complexas que organizam o conhecimento, despertam muita atenção na Linguística Textual e nas ciências cognitivas, recebendo nomes diversos como, por exemplo, esquemas (Bartlett, 1933; Rumelhart, 1980); frames (Minsky, 1975); cenários (Sanford e Garrod, 1985); scripts (Schank e Abelson, 1977); modelos mentais (Johnson-Laird, 1983); modelos experimentais, episódicos ou de situação (Van Dijk, 1989, 1997).

Esses modelos cognitivos, uma vez ativados, permitem que o leitor levante hipóteses em relação aos implícitos, permitindo processar sentidos com auxílio de pistas encontradas no texto.

O outro conhecimento é o sociointeracional, que põe em foco a ação verbal, a forma de interação (*inter-ação*) pela linguagem, abarcando, portanto, quatro tipos de conhecimentos: a) ilocucional, b) comunicacional, c) metacomunicativo e d) superestrutural.

a) Ilocucional: esse conhecimento resgata os Atos de fala desenvolvidos por Austin, pois procura entender o propósito de fala do sujeito e foca sua atenção apenas ao enunciador, se ele atingiu ou não seu objetivo. Parece que se recupera um sujeito pragmático de linha dura, aquele que não interage com o outro para construção e reconstrução no processamento textual.

b) Comunicacional: refere-se às normas comunicativas, lembrando também as máximas conversacionais de Greice na pragmática clássica. Interessa-se pela quantidade de informação necessária para reconstrução do objetivo do locutor pelo interlocutor. Aqui também se faz presente a escolha da variante linguística adequada à situação e o gênero textual, selecionado para a situação comunicativa.

c) Metacomunicativo: tem por objetivo assegurar ao locutor o entendimento do texto e alcançar a aceitação, pelo parceiro, dos objetivos propostos. Para isso o locutor pode utilizar de vários tipos de recursos linguísticos como a paráfrase, a repetição, correções, glosas etc.

d) Superestrutural ou também denominado de conhecimento sobre gêneros textuais: envolve tanto o conhecimento sobre as macrocategorias ou unidades globais distinguindo os vários tipos de texto, como a identificação de textos adequados aos diversos eventos.

O conjunto de conhecimentos constrói “modelos de situação” que resultam de experiências do dia a dia e são constitutivos do contexto. Afirma-se ainda que, para haver compreensão entre duas pessoas, é necessário que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes, ou seja, os seus conhecimentos (enciclopédico, textual, sociointeracional etc.) devem ser, em parte, compartilhados.

O contexto sociocognitivo “[...] engloba não só o cotexto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 63). Assim, o contexto, na concepção sociocognitivo-interacional, engloba diversos aspectos: a situação de enunciação; recursos extralinguísticos; os próprios atos de fala ou textos já produzidos e o conhecimento de mundo compartilhados (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011). Essas dimensões são (re)construídas, em sua maioria, na interação. Portanto, trata-se de “[...] um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 64).

Percebe-se, assim, que o sujeito social interage com o outro, consigo mesmo e com o ambiente envolvendo um processamento textual sociocognitivo-interacional, mas os estudos

da LT têm avançado também nas questões sócio-histórico-ideológicas numa perspectiva bakhtiniana tratada a seguir.

2.3 O TEXTO NA FASE BAKHTINIANA

Todas as fases pelas quais a LT passou e vem passando mostram o expoente que essa ciência da linguagem coloca nos estudos de texto e sua importância no ensino de língua. Hodiernamente, construir sentidos ao texto é interagir com os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e com os novos que surgem no momento da compreensão textual. Esse processo contínuo de construção e reconstrução abarca aspectos sociais, históricos e ideológicos.

O momento em que a LT amplia seus estudos voltados aos aspectos sócio-histórico-ideológicos é denominado preliminarmente de “fase bakhtiniana”, defendida por Heine (2008, 2010, 2012, 2014, 2015). Nessa fase, a autora, com base na concepção de Bakhtin, defende um sujeito social, histórico que apresenta também seu lado individual, constituído assim de duas faces: uma social e outra individual, além disso, o texto apresenta aspectos sócio-histórico-ideológicos que devem ser levados em consideração no momento da construção de sentidos. A autora se fundamenta na obra do filósofo russo Mikhail Bakhtin, inserindo aspectos sociais, históricos e ideológicos nas concepções da LT.

O argumento a favor dessa nova fase tem como ponto de partida as reflexões da perspectiva sociocognitivo-interacionista de Koch (2004), cujas bases teóricas já incorporavam algumas das ideias de Bakhtin, a exemplo dos gêneros textuais e do dialogismo, mas não enfatizavam de modo sistemático questões basilares do Círculo de Bakhtin, ligadas à sua fundamentação de cunho semiótico-ideológico. (HEINE et al., 2014, p. 57)

Portanto, para a autora, a obra de Bakhtin traz importantes contribuições para a LT, não só as ideias de gêneros textuais e o dialogismo, mas também aspectos semiótico-ideológicos. O dialogismo é a base para os estudos do texto e do discurso e está ligado ao princípio da interação cujo ato da linguagem é visto como prática social. O discurso é, por natureza, dialógico, em outras palavras,

os enunciados longamente desenvolvidos, ainda que eles emanem de um interlocutor único – por exemplo, o discurso de um orador, o curso de um

professor, o monólogo de um ator, as reflexões em voz alta de um homem só – são monólogos somente em sua forma exterior, mas, em sua estrutura interna, semântica e estilística, eles são, com efeito, essencialmente dialógicos. (VOLOCHINOV, 1981 apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 160)

Assim sendo, todo discurso é essencialmente dialógico, encontra outros discursos estabelecendo uma interação dinâmica de comunicação verbal ininterrupta, pois está sempre em diálogo com outros discursos, se construindo e reconstruindo.

A importância da interação baseada na obra de Bakhtin é ressaltada por estudiosos que mostram novas concepções em torno do texto. Para Brait (2012), a concepção de texto bakhtiniana se distancia do ortodoxo conceito em que via o texto como autônomo, sendo compreendido apenas por seus elementos linguísticos ou pelas “partes” que o integram. Portanto, na perspectiva dialógica, o texto está “[...] ligado ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem, a esferas de produção, circulação e recepção, interação” (BRAIT, 2012, p. 10).

A obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, 31 e 33) mostra que o texto é *qualquer conjunto coerente de signos*, preconizando uma concepção *semiótico-ideológica do texto*. Para os autores, “tudo que é ideológico é um signo. Sem signo não há ideologia”, portanto, *tudo que é ideológico possui um valor semiótico*. Cada (signo) presente no texto remete o leitor a outros textos, ultrapassa os limites cotextuais no processo de compreensão textual, há um correlacionamento de dado texto com outros textos, o que enfatiza ainda mais a não autonomia textual.

Segundo Barros (2005), Bakhtin influenciou e antecipou as primeiras orientações teóricas dos estudos sobre texto e discurso desenvolvidos nos últimos 30 anos do século XX. Para Bakhtin, a concepção de texto vai além das propostas iniciais pela Linguística Textual, em que toma a língua como objeto e parte da unidade mínima ou unidades até a dimensão da frase. O objeto de estudo deve ser o texto, nas palavras da autora, “as ciências humanas voltam-se para o homem, mas é o homem como produtor de textos que se apresenta aí” (BARROS, 2005, p. 26). Portanto, o homem não é só conhecido através do texto, mas se constrói nos textos ou por meio deles. Essa ideia é compartilhada nas reflexões sobre a relação exotópica apresentada em Bakhtin (2011) quando fala do deslocamento do eu, de se colocar fora de si, apropriando-se do olhar do outro para se colocar novamente, num processo de reconstrução.

Para o Círculo de Bakhtin, o linguístico é ideológico, pois não existe palavra sem valor ideológico. Assim, “a língua está sempre afetada pelo que lhe é exterior, este sendo constitutivo dela” (MENDONÇA, 2012, p. 279-280).

Desse modo, a concepção de texto que abarca esta visão ideológica, social e histórica é a defendida por Heine (2012):

Considera-se o texto, como evento dialógico, linguístico-semiótico, falado, escrito, abarcando, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc). Assim compreendido, apresenta-se constituído de duas camadas que se imbricam mutuamente: a camada linguístico-formal, que consiste dos princípios morfofonológicos, sintáticos, semânticos; e a camada histórico-ideológica, caracterizada pelo processamento de sentidos inferenciais e efetivada a partir de diferentes estratégias (conhecimentos de mundo, conhecimentos partilhados, intencionais, conhecimentos ideológicos, dentre outros) que vão alicerçar a construção desses sentidos. (HEINE, 2012, p. 178).

Diante dessa concepção, há dois pontos a serem impressos: primeiro, o texto não deve ser visto apenas no seu código linguístico. A autora assevera que o texto engloba também outros signos presentes no seio social e não só o signo verbal. Essa afirmativa proporciona uma construção de sentido não mais limitada ao código linguístico, mas contextualizada no seu entorno, levando em consideração todos os signos presentes no momento da enunciação; segundo, o texto se constitui de duas camadas imbricadas mutuamente: a linguístico-formal e a histórico-ideológica, proporcionando a transcendência linguística, considerando o seu aspecto linguístico, mas também o ideológico.

Essa fase se fundamenta nas contribuições de Bakhtin, em especial nos temas: princípio do dialogismo, ideologia, gêneros do discurso e sujeito dialógico.

O dialogismo existe em toda enunciação, até mesmo, comumente se fala, no monólogo, pois em sua estrutura interna, semântica e estilística há um discurso que é dialógico. Para Bakhtin e Volochínov (2009), a palavra comporta duas fases, pois ela procede de alguém e é dirigida a outrem, constituindo o “*produto da interação do locutor e do ouvinte*”. Nasce, então, o princípio do dialogismo caracterizado pela dimensão sócio-histórica. Para Heine (2010), “na fase bakhtiniana, o sujeito se apresenta com nuances individuais, tendo uma face individual”.

O enunciado é unidade da comunicação discursiva, ou melhor dizendo, unidade real da comunicação e não de um falante ideal ou de um social abstrato, presente, respectivamente, em Chomsky e Saussure; daí o enunciado constituir-se em um fenômeno concreto, único e individual. Esse último traço o individual não deve ser interpretado em oposição ao social, porém como um ato discursivo proferido por um ser humano concreto, mas eminentemente social, resultado da enunciação, que é de natureza social, portanto ideológica. (HEINE, 2014, p. 49)

A autora defende o sujeito social, concreto, com nuances individuais. Há, portanto, “duas faces: a individual e a social. A primeira diz respeito ao sujeito concreto, aquele que profere seu enunciado e a segunda, um sujeito social que interage e se constrói com o outro para construção e reconstrução de enunciados, presente, portanto, o aspecto ideológico.” (Heine, 2008a)

Como exposto anteriormente, na concepção do Círculo de Bakhtin, todo enunciado é ideológico. Para Bakhtin e Volochínov (2009, p. 31) “[...] tudo que é ideológico é um signo. Sem signo não existe ideologia”. Nessa concepção, um corpo físico vale por si próprio e nada significa, a não ser quando percebido como símbolo. Esse processo se dá na conversão do objeto físico em signo, aquele mesmo sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e refratar, em certa medida, uma outra realidade. É o caso da imagem artístico-simbólica que foi criada a partir de um objeto físico, tornando-o produto ideológico. Então, “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 33).

“A palavra é um fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo [...]. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36). Portanto, a palavra refrata a realidade incorporando os valores axiológicos apreendidos e construídos na interação.

O outro tema a ser considerado na fase bakhtiniana diz respeito aos gêneros discursivos. Para Bakhtin, gêneros do discurso são tipos de enunciados, relativamente estáveis, elaborados por campos de utilização da língua, havendo assim dois tipos de gêneros do discurso: os primários e os secundários.

Os gêneros discursivos primários são simples e se formam nas condições de comunicação imediata, enquanto os secundários são complexos e surgem no convívio cultural relativamente mais desenvolvido e organizado, no seu processo de construção, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários. Essa concepção renovou o ensino de

língua, porém, os livros didáticos ainda trabalham superficialmente a compreensão desses gêneros. Veja-se o comentário do resultado da pesquisa feita pelo Núcleo de Estudo de Discurso (NUPED/UFBA) sob a orientação da prof.^a Dr.^a Lícia Heine.

Os livros didáticos, atendendo às exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais, têm trazido gêneros discursivos diversos, que podem ser trabalhados pelos alunos nas atividades de leitura e interpretação de texto. Na coleção de Língua Portuguesa do Projeto Araribá, em análise neste livro, podem-se observar diversos gêneros, tais como: anúncios, tirinhas, notícias, dentre outros. Nota-se, porém, que, apesar de trazerem gêneros diversos, os mesmos não são explorados de maneira satisfatória, uma vez que não se enfatiza, na leitura desses gêneros, os processos de inferência e de buscas de implícitos, como é possível notar no capítulo deste manual que trata da análise dos livros didáticos. (HEINE et al., 2014, p. 54)

Há, portanto uma ausência do aporte teórico tanto nos Livros Didáticos quanto nas fases da Linguística Textual. Muitos autores e pesquisadores se apropriam dos termos de Bakhtin sem referenciar seus estudos.

Aprofundando os estudos sobre enunciação como “unidade da comunicação discursiva”, Bakhtin (2011, p. 270-271) afirma que “toda compreensão é prenhe de resposta”. Isso mostra a importância de se trabalhar a construção de sentido nos gêneros discursivos respeitando o sujeito leitor, não mais visto como passivo, pois nesta concepção ele responde axiologicamente, dialogando com outros discursos. Nas palavras do filósofo russo,

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Assim, nessa fase bakhtiniana, o sujeito interage com o outro com posições axiológicas construídas ao longo da vida e reconstruída no momento da ação enunciativa. A construção de sentidos deve ser de natureza responsiva, “prenhe de resposta” em que o leitor/ouvinte passa a ser um sujeito ativo que não apenas decodifica o texto, mas interage com ele (com os sentidos do texto). Vale ressaltar que na fase sociocognitivo-interacional não há base filosófica em Bakhtin para explicar o sujeito social como ocorre na fase bakhtiniana.

Chega-se, então, ao tema “sujeito dialógico”. Esse tema traz em sua complexidade a discussão de duas correntes aparentemente antagônicas, mas que se imbricam em alguns pontos, dando origem a novas teorias. A pragmática de Austin, de um lado, defende o sujeito intencional e individual, do outro lado, a sociocognitivo-interacional, propondo um sujeito social que se constrói na interação com o outro; assim surge uma nova corrente que acredita ser o sujeito construído socialmente, mas com nuances individuais na sua intencionalidade, essa fase é denominada por Heine (2008) por “bakhtiniana”.

O sujeito dialógico, em consonância com a heterogeneidade da realidade sociolinguística, será constituído a partir de vozes diversas, não detendo, portanto, o traço da individualidade. Contudo, no que se refere à intencionalidade, percebe-se que há, nos discursos, fios intencionais, mas sem pretensão de o sujeito agir individualmente sobre outrem. (HEINE et al., 2014, p. 56)

Para Heine, essa fase se sustenta nos estudos sobre sujeito, referência, dialogismo, gênero do discurso entre outros que ultrapassam a materialidade linguística indo aos aspectos sócio-histórico-ideológicos. Nas palavras da autora,

As pegadas que sustentam a caminhada da LT rumo a um novo momento ligam-se, em especial, às seguintes reflexões: o conceito do sujeito social, a noção de referência (MONDADA, 1995), a consideração de aspectos da obra do filósofo Bakhtin, a exemplo do dialogismo, dos gêneros do discurso etc. (HEINE, 2008, p. 9)

Dessa forma, observa-se uma tendência aos estudos bakhtinianos voltados ao ciclo que investe no sujeito social, considerando os aspectos culturais, históricos, sociais e ideológicos. A seguir, esta dissertação reflete sobre a relação exotópica na compreensão textual.

2.4 A RELAÇÃO EXOTÓPICA DO SUJEITO COM O OUTRO EM BAKHTIN: UM ESTUDO NO DIALOGISMO PARA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Esta seção tem por objetivo considerar a relação exotópica no processo de construção de sentidos nos estudos da Linguística Textual hodierna. Apoiando-se no dialogismo bakhtiniano, o agir do sujeito é caracterizado pelo ato responsável, havendo assim uma dimensão valorativa desse sujeito sobre seu próprio ato (estético). A concepção bakhtiniana de estético “[...] resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica do autor, que está fundada no social e no histórico, nas relações sociais de que participa o autor” (SOBRAL, 2013, p. 108). Portanto, os sujeitos (seja leitor ou autor) possuem dimensões valorativas e sempre respondem axiologicamente nas interações.

Com base neste princípio, esta pesquisa traz a seguinte reflexão: se todo texto traz representações refratadas do mundo de um ponto de vista advindo da ação exotópica do autor, por outro lado, no momento em que o leitor passa a dialogar com esse texto, ele toma a posição do outro, ocupando o espaço de “fora” de si e passa a refletir sobre as suas posições valorativas e as do autor, complementando-se com o olhar do outro (autor), retornando ao seu *eu*, tornando-se completo naquele momento.

De qualquer forma, em todo ato de linguagem, há relações exotópicas que dialogam com posições valorativas complementando o *eu* momentaneamente, essa ação decorre também da construção de sentidos textuais.

A organização dessa reflexão se dará em duas partes: a ação exotópica na criação textual: o autor-pessoa e o autor-criador; a ação exotópica na relação sujeito leitor e autor-criador. Pretende-se, com essa discussão, lançar possibilidades de construção de sentidos numa visão exotópica como parte integrante do dialogismo.

2.4.1 Ação exotópica na criação textual: o autor-pessoa e o autor-criador

Bakhtin (2011), empenhado nos estudos sobre a estética da criação verbal, deixa contribuições importantes para análise e compreensão textual. As discussões filosóficas sobre a relação autor-pessoa, autor-criador e personagem trazem posicionamentos que auxiliam a compreensão textual dialógica, uma vez que a relação do sujeito com o outro perpassa por dimensões valorativas. Para esse filósofo da linguagem, a todo momento o homem responde axiologicamente na relação com o outro, seja na vida real ou fictícia.

Ao se debruçar nos estudos literários em busca de respostas como: qual é a relação entre a arte e a vida? A arte, como a literatura, é capaz de dar conta da realidade social? Bakhtin se depara com o fazer literário, com a estética e, portanto, com o texto. Aprofundando

mais seus estudos, ele discute a relação do autor-pessoa, do autor-criador, evidenciando as personagens que ora dão opinião mesmo contrária ao autor-criador, ora são porta-vozes do seu criador. O primeiro caso refere-se à análise em Dostoievsky, classificando-a como romance polifônico, havendo um plurilinguismo em que as vozes das personagens são independentes das vozes do autor, enquanto o segundo caso refere-se a Tolstói (THOMSON, 2012). Há, assim, vozes no texto as quais assumem posições axiológicas passíveis de construções na interação com o outro. Nesse processo dialógico de construção de sentidos, o leitor também se reconstrói na interação com o outro. Para Bakhtin (2011), o texto possui dois polos, um relacionado ao sistema de signos, ao convencional, ao repetível e o outro vinculado a outros textos, a relações dialógicas e peculiares.

Se o texto possui essa relação dialógica com outros textos, ultrapassando o polo do repetível, surge a indagação: como o ensino de língua materna, por meio do LD, explora os sentidos no texto? Percebe-se que, muitas vezes, o processo de compreensão textual no ensino básico limita-se apenas ao repetível, aos aspectos gramaticais, silenciando o processo dialógico que se faz presente nos textos trabalhados no LD. Muitas vezes, o texto é lido apenas nos limites dos elementos cotextuais, presos à materialidade linguística, silenciando os aspectos axiológicos inerentes à linguagem. Segundo Bakhtin, “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271). As respostas carregadas de valores sociais ideológicos são elementos presentes nos textos e fundamentais para uma compreensão dialógica.

Essa compreensão textual dialógica perpassa tanto pela discussão do processo de criação textual que envolve o autor-criador e o autor-pessoa quanto pela dimensão exotópica entre o sujeito (leitor, ouvinte que se torna falante) e o outro (autor).

Faraco (2013, p. 37) apresenta o autor-pessoa como o “escritor, o artista”, enquanto o autor-criador é a “função estético-formal engendradora da obra”. Essa relação discutida por Bakhtin (2011) reforça a existência de posições axiológicas, cabendo ao autor-criador a função de materializar a relação valorativa com o herói e seu mundo. Ainda, nesse processo, ocorre uma posição refratada e refratante do autor-criador, nas palavras de Faraco (2013, p. 39), “refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida”. Assim, num texto não há uma simples reprodução do mundo objetivo e exterior, mas uma absorção e reflexão das multiplicidades de vozes do mundo. Essa assertiva procede de textos literários, mas também nos textos em que o autor-

pessoa permite, pelo viés axiológico adquirido na relação com o outro, que as múltiplas vozes que lhes são constituídas se façam presentes.

Percebe-se, portanto, sujeitos axiológicos no processo textual, sejam no mundo real ou fictício. Tais discussões são importantes para análise de textos que envolvem imagens, cores, signos e, às vezes, gestos e expressões faciais, todos esses gestos expressivos demonstram valores axiológicos do autor-criador. Não se trata apenas da relação entre autor(es) e personagens, mas de posições axiológicas assumidas por sujeitos responsivos.

Para Bakhtin, o homem responde axiologicamente a cada manifestação daqueles que o rodeiam. No dia a dia, essas respostas são de naturezas dispersas, “são precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem” (BAKHTIN, 2011, p. 3), pois não nos interessa o todo do homem, apenas algumas manifestações que se operam na prática e que nos é proveitoso de uma forma ou de outra, o que difere da resposta presente na obra de arte, pois o autor, mesmo respondendo às manifestações específicas da personagem, se baseia numa resposta única ao todo da personagem “[...] cujas manifestações particulares são todas importantes para caracterizar esse todo da obra de arte” (BAKHTIN, 2011, p. 4). A exemplo de textos semióticos como as histórias em quadrinhos em que o leitor assíduo conhece o todo da personagem, um bom caso é o da personagem Mafalda, que apresenta características marcantes por ser questionadora e à frente de seu tempo, criticando os valores sociais presos a um modelo arcaico e hermético. Sendo assim, o sujeito responde axiologicamente com base no todo da personagem, suas ações, atitudes, pensamentos, sentimentos, acontecimentos, o que não ocorre na vida real, pois não conhecemos o outro no seu todo, neste caso, respondemos apenas às manifestações desse todo.

Isso mostra que o sujeito é sempre responsivo, seja na vida cotidiana seja nas obras de arte, havendo diferença em responder conhecendo o todo ou apenas a parte que interessa no momento. Considera-se o todo quando se conhece o todo com quem dialoga.

Essa seção não se debruça na discussão filosófica sobre a concepção do “todo” citado no artigo de Bakhtin, mas ressalva que, por não se ter uma dimensão exata desse todo, ele não é absoluto, inteiro e acabado, esse todo está sempre em construção, em processo. Para se entender a proposta desse pensador russo, faz-se necessário perceber que, na obra de arte, os personagens são mais completos que na vida cotidiana, pois não conhecemos o outro em seus detalhes, apenas supomos como seja esse outro, mas, nas obras, o autor conhece o complexo universo da sua personagem, e esta relação se apresenta estável e ao mesmo tempo dinâmica.

2.4.2 Ação exotópica na relação sujeito leitor e autor-criador

Nas reflexões desta pesquisa, ao ler um texto, o leitor se depara com vozes axiológicas e, para construir sentidos, ele passa a ser um sujeito situado. Denominado por Sobral (2013), o sujeito situado é responsivamente ativo e se define na relação com os outros na sociedade e na história. Se há um sujeito ativo responsivo que se define na relação com os outros, esses outros estão também no texto, e essa relação se faz presente na ação da construção de sentidos textual.

O texto é “[...] constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos” (BARROS, 2005, p. 27). Ele envolve o histórico, o social, o cultural, atraindo o falante responsivo, que age ativamente em um ato axiológico de linguagem. Diante desta concepção, o texto não seria apenas o espaço de diálogo, mas uma “entidade construtivamente dialógica” em que apresenta posições axiológicas passíveis de diálogos e o leitor responsivo se constitui na relação com essas vozes (estes outros).

Bakhtin (2011) discute e apresenta a relação do sujeito com o outro, defendendo que tanto na arte como na vida cotidiana existe a ação exotópica. Primeiro, ele apresenta a importância de o autor se colocar fora de si, “torna-se o outro em relação a si mesmo”.

Segundo uma relação direta, o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se o *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro. (BAKHTIN, 2011, p. 13)

Esse olhar que o sujeito tem fora de si, com os olhos do outro, perpassa por uma estreita relação consigo mesmo. Ao explicar, no ato criativo, a possível relação entre o autor e a personagem, ele aconselha que o autor deve colocar-se à margem de si, “tornar-se o *outro* em relação a si mesmo” sob essa condição, ele pode completar a si mesmo. Então, o sujeito está sempre em complementariedade com o *outro* e consigo mesmo. Bakhtin esclarece ainda que esse processo também é praticado na vida real.

Avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro. (BAKHTIN, 2011, p. 13)

Com isso, ele não restringe o processo exotópico ao fazer literário, mas ao cotidiano, em qualquer interação de linguagem e, portanto, à construção de sentidos. Essa ação de deslocamento do sujeito no *outro* mostra que a todo momento estamos em construção, não nos vemos a nós mesmos, a não ser pelo olhar do *outro*, mas isso não quer dizer que essa imagem externa seja determinante à consciência. Para Bakhtin (2011, p. 14),

Mesmo que tivéssemos conseguido abranger o todo da nossa consciência concluído no outro, esse todo não poderia nos dominar e nos concluir de fato para nós mesmos, nossa consciência o levaria em conta e o superaria como um dos momentos da sua unidade preestabelecida e essencialmente vindoura; a última palavra caberia à nossa própria consciência e não à consciência do outro, mas nossa consciência nunca dirá a si mesma a palavra concludente.

Então, o sujeito se apropria da imagem externa que lhe é atribuída, mas absorve com autonomia essa relação interacional do eu com o *outro*. O processo é inconcluso, está sempre em construção, pois a cada momento nos deparamos com outros olhares e criamos outras imagens, outros conceitos.

Todas as minhas reações volitivo-emocionais, que apreendem e organizam a expressividade externa do outro – admiração, amor, ternura, piedade, inimizade, ódio, etc. –, estão orientadas para o mundo adiante de mim; não se aplicam diretamente a mim mesmo na forma em que eu me vivencio de dentro; eu organizo meu eu interior – que tem vontade, ama, sente, vê, e conhece – de dentro, em categorias de valores totalmente diferentes e que não se aplicam de modo imediato à minha expressividade externa. (BAKHTIN, 2011, p. 28)

Essa relação do eu com o *outro* penetra no tema da autoconsciência, que é a maneira como se organiza a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, na expressão de Bakhtin (2011) “*eu-para-mim*”. Zoppi-Fontana (2005) explica que, nas relações dialógicas estabelecidas entre o *eu* e o *outro*, não há somente um *eu-para-mim* (representação que o sujeito faz de si mesmo) e um *eu-para-o-outro* (representação de si que o outro devolve ao

sujeito), mas um *não-eu-para-mim* (uma modalidade do *eu* que tende a anular o *eu-para-mim* para se definir como *outro* dos *outros*). A autoconsciência seria um espaço de representação de identidade imaginária em que o *eu* retornaria de si mesmo e, nesse retorno, não coincide mais o *eu-para-mim* nem o *eu-para-o-outro*. Percebe-se que há um processo de refração neste sujeito que, ao se colocar no lugar externo, de observador, com um olhar de fora, se apropria das imagens externas do outro e retorna ao lugar não mais como antes, agora o *eu-para-mim* é modificado, refratado através da linguagem.

A relação do sujeito com o *outro* envolve ação exotópica, uma posição que equivale a estar num “lugar de fora”; para Sobral (2013, p. 109), é “um ‘fora’ relativo, uma posição de fronteira, posição móvel, que não transcende o mundo mas o vê de uma certa distância a fim de transfigurá-lo na construção arquitetônica da obra, estética ou não”. Portanto, esse estar de “fora” não quer dizer que o *eu* se torna nulo para apreender o *outro*, ele apenas se coloca a uma certa distância, sem anular totalmente o seu *eu*.

Para Tezza (2005), esse processo exotópico faz parte do princípio dialógico bakhtiniano, que com a concepção de signo, significação, por consequente de linguagem, abrange toda a atividade cultural humana.

Pelo princípio da *exotopia*, eu só posso imaginar-me, por inteiro, sob o olhar do outro; pelo princípio dialógico, que, em certo sentido, decorre da exotopia, a minha palavra está inexoravelmente contaminada pelo olhar de fora, do outro, que lhe dá sentido e acabamento. Em suma, no universo bakhtiniano nenhuma voz, jamais fala sozinha. E não fala sozinha não porque estamos, vamos dizer, mecanicamente influenciados pelos outros – eles lá, nós aqui, instâncias isoladas e isoláveis –, mas porque a natureza da linguagem é inelutavelmente dupla. (TEZZA, 2005, p. 211)

A palavra enunciada se apresenta “contaminada pelo olhar de fora, do outro” construído num processo dialógico no qual o *eu* e o *outro* possuem um universo de valores que se encontram e se divergem e é no plano da alteridade que cada um orienta seus atos. A perspectiva dialógica se faz ativa nesse processo, nas palavras de Bakhtin:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p. 294-295)

A palavra, portanto, não será neutra nesse processo de expressão do ato realizado nem do evento singular em que tal ato é realizado, ela ocorre em sua inteireza. Faraco (2009) explica que essa inteireza da palavra compreende três aspectos: o aspecto concreto palpável (morfossintático e fonológico); seu aspecto semântico-conceitual e o aspecto axiológico (o tom avaliativo). Apesar de ressaltar essa inteireza, Bakhtin (2011) reconhece que nunca conseguiremos expressar nossas experiências em sua totalidade. Pode dar-se sentido ao vivido verbalmente, mas nunca na sua completude, pois “a verbalização total é inalcançável e permanecerá sempre como algo a ser atingido” (FARACO, 2009, p. 26). Assim, a palavra não é neutra nem sua verbalização será total, pois ela está sempre em construção a cada enunciado.

Para Bakhtin (2011), não há discurso neutro, todo enunciado está carregado de sentidos que são produzidos na interação verbal, portanto, a relação dialógica é uma relação de sentidos que se estabelecem entre enunciados. As vozes que dialogam nos textos se enfrentam, representam os diferentes elementos histórico, social e linguístico que se concretizam na enunciação.

Como já registrado anteriormente, o leitor também é o sujeito que interage com as vozes do texto, e nessa interação também ocorre o princípio da exotopia, em que o leitor se coloca no lugar do outro e volta para o seu *eu-para-mim* modificado, interpelado pela historicidade e pela ideologia. Para Bakhtin (2011),

O excedente da visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23)

O processo dialógico envolve os interlocutores que, na interação com o outro, dão sentido aos enunciados. Nesse processo, o sujeito completa o horizonte do outro sem perder sua originalidade, pois se apropria do mundo visto pelo olhar do outro e, depois, retorna ao seu lugar e completa o horizonte desse outro a partir de seu excedente de visão. Assim, a palavra deixa de ser una e passa a ser “contaminada” pelo olhar de fora, do outro que lhe

atribui sentido e acabamento. Portanto, o sujeito bakhtiniano é social, mas com uma face individual, como explica Heine e Alvarez (2012, p. 53): “Portanto, o social e o histórico não excluem sutis questões individuais. O sujeito dialógico bakhtiniano que é eminentemente social, mas com nuances intencionais no processo discursivo, o que configura a sua face individual”. Para essa autora, “o sujeito bakhtiniano e/ou dialógico nunca é completo e fechado em si mesmo; sua existência depende do relacionamento com os outros” (HEINE, 2012a, p. 53).

Todas essas considerações em torno do autor, do sujeito, do outro e do discurso estão presentes na perspectiva dialógica bakhtiniana, no entanto, como colocado anteriormente, não são contempladas no livro didático, nem no *Guia do professor*, nem nas atividades textuais para os alunos. Muitas vezes, trabalha-se o sentido ainda considerando as concepções das primeiras fases da Linguística Textual, nas quais o sujeito não é social, mas assujeitado ao sistema linguístico, e o sentido se restringe à estrutura textual.

Todo trabalho com linguagem em instituições educacionais deve definir bem as teorias adotadas, começando com a concepção de linguagem, língua e texto. Assim, tem-se o conhecimento do direcionamento adotado nas atividades de construção de sentido. Este trabalho defende que a concepção mais apropriada de texto que completa o arcabouço teórico analisado até aqui, é a seguinte:

O texto, em qualquer situação, nunca será completamente individual, o que conduz a refutar a tese do monologismo; assim concebido, o texto é constitutivamente dialógico, estabelecendo, de forma inalienável, a interação com o outro, o falante que se posiciona de forma responsiva, isto é, o sujeito que toma uma posição ativa no discurso e não um simples receptor passivo. (HEINE; ALVAREZ, 2012, p. 53)

Adotando tal concepção de texto baseada na perspectiva bakhtiniana, as questões de construção de sentidos permitirão que o aluno pratique sua responsividade e dialogue com outras vozes, numa ação exotópica.

Os estudos sobre autor e autoria, apesar de estarem num lugar comum da literatura, trazem importantes contribuições na relação entre sujeitos e posição axiológica. Nessa discussão filosófica, é notório que o processo dialógico envolve estudos sobre: relações entre autor e autoria que nos remetem às posições axiológicas e à relação do sujeito (leitor) com o

outro (autor), num processo de alteridade em que o sujeito passa pela consciência do outro para se constituir.

Todas estas concepções e reflexões recaem no processo de construção de sentido dialógico, pois o autor-criador do texto apresenta posições axiológicas advindas do processo de refração em que o autor refrata valores sociais advindos do autor-pessoa e ao mesmo tempo é refratante ao recriar, a partir deste recorte, discursos socioaxiológicos. Este movimento é dinâmico e perpassa tanto pelo ato criativo literário como pela ação da construção de sentidos presentes nos textos.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, pretende-se mostrar como se procedeu a análise das questões de construção de sentidos nos Livros Didáticos (LD), apresentando também o *corpus* escolhido.

Por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, buscou-se estabelecer uma relação entre o global e o local, isto é, não se limitou a analisar apenas as questões de construção de sentidos presentes no LD, mas procurou entender e examinar os entornos que regem esse material didático, como as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) para avaliar o LD, destacando-se a de compreensão textual. Também serviu de base investigativa o *Guia do Professor*, encarte de publicação dos pareceres elaborados por uma equipe regulamentada pelo MEC que avalia e aprova os LD e, por fim, o *Manual do professor* produzido pelos autores do LD cujo objetivo visa orientar e atualizar o docente. Em todos eles, buscou-se investigar como são tratadas as questões de construção de sentido.

Esta pesquisa teve como fundamentação teórica os estudos da Linguística Textual em suas fases hodiernas, como a sociocognitivo-interacional e a fase bakhtiniana. Assim, o objetivo geral apresenta-se da seguinte forma: investigar se as questões de compreensão textual em LD de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio trazem concepções dialógicas que consideram aspectos sócio-histórico-ideológicos e, por outro lado, analisar como os critérios do MEC para avaliação do LD apresentam os aportes teóricos para construção de sentido.

Os objetivos específicos se mostram da seguinte maneira: analisar as questões de construção de sentidos presentes em LD da 3ª série do ensino médio; explicar se as questões de compreensão textual contemplam (ou não) as concepções de texto que se fundamentam nos aspectos sócio-histórico-ideológicos; examinar as orientações estabelecidas pelo governo federal que normatizam o trabalho com texto nos LD.

Por isso essa averiguação se procedeu da seguinte forma:

- (a) Análise dos critérios de aprovação e seleção do LD estabelecidos pelo MEC, identificando quais deles se referem à construção de sentidos e em que teoria se fundamentam.

As normas e orientações que regem a produção dos LD selecionados encontram-se no *edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático pnld 2012*, publicado no Diário Oficial da União em 4 de dezembro de 2009 para que as editoras juntamente com os autores dos materiais

didáticos sigam os critérios para produção das obras didáticas. O edital é publicado em 2009 e os editores entregam o LD em 2010 para avaliação, a distribuição do material didático aprovado é feita em 2012. A obra didática é renovada nas escolas de três em três anos. Essa dissertação examinou esses critérios de avaliação dos LD, buscando analisar se os itens referentes à compreensão textual contemplam ou não o aspecto discursivo textual em seu momento sócio-histórico-ideológico.

- (b) Observação dos pareceres dos LD aprovados pela comissão do Ministério da Educação publicados no *Guia do Professor*.

Os pareceres das obras didáticas aprovadas são publicados no encarte denominado *Guia do professor* o qual é distribuído nas escolas para auxiliar os professores na escolha desses materiais didáticos. Os pareceres seguem os critérios pré-estabelecidos pelo Ministério da Educação, analisando e descrevendo a obra. Essa pesquisa procurou responder à seguinte pergunta: como os pareceristas observam a construção de sentidos nos LD relacionando-a com os critérios estabelecidos pelo MEC?

- (c) Análise do *Manual do professor* observando as fundamentações teóricas apresentadas pelos autores dos LD.

No *Manual do Professor*, os autores do LD têm uma autonomia parcial nas escolhas das fundamentações teórico-metodológicas que conduzirão o trabalho com compreensão textual. Por isso, essa pesquisa investigou também as propostas dos autores para o trabalho com texto, procurando responder à seguinte pergunta: qual a visão dos autores do LD em relação ao texto? Eles seguem a proposta pré-determinada nos critérios do MEC descrevendo-a com acuidade para os docentes ou apresentam outras?

- (d) Seleção de três livros didáticos da 3ª série do Ensino Médio aprovados pelo Ministério da Educação para distribuição em 2012.

Para a presente pesquisa, selecionaram-se, como *corpus* de estudo, os seguintes livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio: 1 - ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português:** contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2008; 2 - SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português:** literatura, gramática, produção de texto. São Paulo: Moderna, 2010; 3 - FARACO, Carlos Alberto. **Português:** língua e cultura. 2. ed. Curitiba: Base, 2010.

- (e) Seleção das questões de compreensão textual que constituíram o *corpus* desta pesquisa.

Foram selecionadas quinze questões retiradas dos três LD analisados, ficando assim distribuídas: seis exemplos do Livro Didático Português 1 (LDP 1); cinco do Livro Didático Português 2 (LDP 2) e quatro do Livro Didático Português 3 (LDP 3) que serão posteriormente apresentados.

- (f) Identificação das questões de compreensão textual, buscando analisar se contemplam ou não a concepção sócio-histórico-ideológica.

Primeiro, fez-se um estudo das condições de produção do texto selecionado pelos autores, depois, as reflexões dos aspectos sócio-histórico-ideológicos presentes no texto; em seguida, o exame das questões sobre construção de sentidos, procurando perceber se conduziam os alunos a refletir os aspectos dialógicos ou apenas induziam o leitor a responder à questão limitando-se aos elementos cotextuais.

- (g) Revisão do referencial teórico.

Essa pesquisa, como dito anteriormente, baseou-se nas fases hodiernas da LT, entre elas a sociocognitivo-interacional e a fase bakhtiniana, a primeira considera o texto um lugar de interação entre os sujeitos e a segunda amplia a concepção de texto considerando os aspectos sócio-histórico-ideológicos.

- (h) Análises dos dados.

Nesta etapa, foram apresentadas as análises e discussões dos dados obtidos na pesquisa sobre as questões de construção de sentidos nos Livros Didáticos (LD) e as reflexões teóricas sobre a concepção de texto numa perspectiva bakhtiniana e sociocognitivo-interacional.

A seguir, foram descritas a estrutura organizacional de cada LD que formou o *corpus* desta dissertação.

3.1 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS*

Os três LD da 3ª série do ensino médio selecionados foram aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) num processo que teve início em 2009 para adoção em 2012 nas escolas públicas do Brasil. Após a avaliação das obras didáticas por uma equipe selecionada pelo MEC, os pareceres são publicados no *Guia de Livros Didáticos* para os professores da rede pública, isso auxilia o docente na escolha da coleção a ser adotada. A cada três anos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo subsidiar o trabalho

pedagógico dos professores, auxiliando na distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica escolhidos pelos professores.

Será descrita a seguir a constituição do *corpus* desta pesquisa, explicitando cada LD analisado.

3.1.1 LDP 1 - Português: contexto, interlocução (ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela)

Esse LD está estruturado em três partes: Literatura; Gramática; Produção de texto. Após análise preliminar de cada seção do material, esta pesquisa constatou que as questões de compreensão estavam mais concentradas na parte de Gramática. Por isso, foram selecionadas questões dessa parte específica para construção do *corpus* da dissertação.

O *Manual do Professor* dessa coleção vem intitulado como “Guia de recurso”. Nesta parte do LD, as autoras descrevem as fundamentações teóricas a serem adotadas como também indicam leituras e sugestões de livros para conhecimento do professor, além de reforçarem o uso da Matriz de referência do Enem, com suas habilidades e competência. Vale ressaltar que se trata de uma exigência dos critérios para aprovação do LD. Nesse Manual, na parte de Gramática, as autoras conceituam linguagem e língua dentro das concepções da pragmática de linha dura e da sociocognitivo-interacional. Talvez um leitor desatento possa confundir essas teorias ou entendê-las como únicas e indissociáveis. Esse exame foi mais detalhado na seção destinada à análise do LD.

A parte de Gramática é dividida em capítulos e cada capítulo contém as seguintes seções: **Introdução** – refere-se ao texto de abertura para iniciar o assunto a ser trabalhado; **Apresentação da teoria** – desenvolve o assunto trazendo outros textos para compreensão do uso da língua; **Atividades** – apresenta-se o assunto em diferentes gêneros textuais; **Pratique** – são atividades em que o aluno analisa um texto observando o uso gramatical ou escreve um texto usando um recurso linguístico estudado, isso permite que o estudo da gramática ganhe sentido.

Nesse LD, foram selecionadas questões de compreensão textual que correspondessem ao objetivo da pesquisa cujo interesse era examinar como as questões de compreensão induz o aluno a construir sentidos ao texto.

3.1.2 LDP 2 - Português: literatura, gramática, produção de texto (SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas)

Esta obra também está dividida em três partes: Literatura, Gramática e Produção textual. Na parte de Gramática, foram verificadas questões com maior intensidade voltadas à compreensão textual, por isso foram selecionadas para formação do *corpus* dessa dissertação perguntas desse capítulo.

O Manual do professor desse LD é intitulado de “Suplemento do professor” o qual explica as concepções de língua, linguagem, intertextualidade entre outros assuntos voltados à Linguística e Linguística Textual, além da Matriz do Enem. A análise desse Manual está em seção específica desta dissertação.

O capítulo Gramática está subdividido em seções: **No texto** – apresenta um texto inicial e tem por objetivo “levar o aluno a construir, por conta própria, o conteúdo abordado.” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 38); **Lendo o contexto** – trata-se de uma seção teórica em que são desenvolvidos os assuntos de gramática; **Aplicação** – são as atividades com textos envolvendo o conhecimento adquirido pelo aluno. Foram retiradas perguntas dessas seções que correspondessem à construção de sentido para compor o *corpus* desta pesquisa.

3.1.3 LDP 3 - Português: língua e cultura (FARACO, Carlos Alberto)

Essa coleção é dividida em capítulos e apêndices, sendo os capítulos organizados em blocos: **Gêneros textuais; Enciclopédia da linguagem; Almanaque Gramatical e Guia Normativo.**

O volume que corresponde à 3ª série do ensino médio serviu de análise para esta dissertação e possui treze capítulos e três apêndices. Os blocos correspondentes a esse volume são: **Gêneros textuais, Literatura e Guia Normativo.** Não contemplam, portanto, os blocos: **Enciclopédia da linguagem; Almanaque Gramatical.** Para composição do *corpus* desta dissertação, foram selecionadas questões do bloco **Gêneros textuais** por apresentar mais perguntas direcionadas à construção de sentido.

Esse LD também apresenta o Manual do professor com as descrições das concepções teóricas que irão nortear o trabalho desse material didático. Nesse encarte, observou-se descrições de concepções funcionalistas, teoria sociocognitivo-interacional, o pensamento

bakhtiniano, entre outros da LT, esse exame está mais detalhado na seção específica dessa dissertação.

A seguir, serão apresentadas as análises dos dados pesquisados, indo desde a investigação institucional do LD, como o estudo dos critérios do LD elaborado pelo Ministério da Educação até às análises das atividades de construções de sentidos textuais nos Livros Didáticos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção apresenta as análises das questões de compreensão textual dos três Livros Didáticos (LD) previamente selecionados e apresentados na metodologia desta dissertação. O alicerce teórico desta pesquisa, como dito anteriormente, baseou-se nas duas fases da Linguística Textual (LT): a sociocognitivo-interacional, apresentada por Koch (2008, 2009, 2010, 2011) e a fase bakhtiniana proposta por Heine (2008, 2010, 2012, 2014, 2015). Estão também nesta seção as observações e reflexões feitas sobre os critérios de avaliação do LD, elaborados pelo Ministério da Educação e os *Manuais do Professor* de cada LD.

Assim sendo, a *Análise de Dados* está desenvolvida em duas partes: a primeira, intitulada *Determinações circunstanciais em torno do livro didático: critérios de avaliação do livro didático e as propostas teóricas no manual do professor*, traz as reflexões sobre as determinações que regem a elaboração do LD, envolvendo questões sociais, políticas e pedagógicas; entre elas, destacam-se: os critérios de avaliação do LD elaborado pelo MEC e as fundamentações teóricas descritas no *Manual do professor*; a segunda, *Construções de sentidos nas atividades textuais dos Livros Didáticos*, mostra as análises das questões de compreensão de cada material didático selecionado, procurando identificar se propõem uma construção de sentidos envolvendo os aspectos sócio-histórico-ideológicos ou apenas exploravam o texto na sua superfície.

4.1 DETERMINAÇÕES CIRCUNSTANCIAIS EM TORNO DO LIVRO DIDÁTICO: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E AS PROPOSTAS TEÓRICAS NO MANUAL DO PROFESSOR

A produção do Livro Didático (LD) envolve questões financeiras, políticas, culturais, pedagógicas e ideológicas. Por isso, a pesquisa deste material didático não deve parar nas academias, precisa ser divulgada e discutida por diversos segmentos sociais. No Brasil, essa ferramenta didática vem passando por modificações, visando melhorar a qualidade do ensino, abarcando, inclusive, a formação/atualização dos docentes. Segundo Furtado e Ogawa (2012, p. 05), “O Brasil ocupa destaque entre os países de maior investimento no uso de LDs na educação pública, pois o uso do LD pode orientar/direcionar os profissionais da educação de como e que forma trabalhar os conteúdos curriculares com os estudantes”.

Diante desse cenário, as pesquisas com LD devem considerar também as determinações circunstanciais que regem esse material, seja no aporte teórico exposto ao

professor, nas escolhas de textos e ilustrações, na contextualização para um determinado público, seja nas normas criteriosas de avaliação do LD que regem essa ferramenta de poder intelectual. Dito isso, fica nítida a responsabilidade dos agentes produtores e fiscalizadores dessa ferramenta pedagógica transformadora de conhecimentos, pois tem o poder de orientar os docentes e discentes.

Muitos pesquisadores da área de educação, ao escolher o LD como objeto de estudo, detectam falhas ou informações desatualizadas, porém, o professor não precisa descartar esse material didático, mas apresentar outros recursos pedagógicos que superem as suas lacunas deixadas nos LD. A discussão não seria adotar ou não o LD, mas reivindicar um material didático atualizado nas propostas teóricas e pedagógicas. Não se deve descartar o valor e o poder transformador que essa ferramenta trouxe e traz para o ensino.

Buscando na história o surgimento e o uso do LD, verifica-se que esse material didático é milenar, podendo inferir a partir Platão, na Grécia Antiga, quando sugeriu uma composição de livros de leitura com uma seleção do melhor de sua época (SILVA, 2012), depois, no Renascimento, com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg, o livro, com finalidades didáticas, vem se fazendo presente em instituições formais de ensino (BAIRRO, 2011). Nas pesquisas de Catiane Colaço de Bairro (2011), o primeiro manual escolar foi “O ABC de Hus”, escrito pelo pensador e reformador religioso Jan Hus, mas condenado à fogueira como herege; depois, surge a cartilha intitulada “Bokeschen vor leven ond kind”, publicada em 1525, na cidade de Wittenberg, na Alemanha, nele continha o alfabeto, os Dez Mandamentos, orações e algarismos. Em 1527, Valentin Ickelsamer inclui em sua cartilha as primeiras gravuras, por exemplo, a letra S com o desenho de uma cobra. Mas é no de 1658 que

Comênius, inspirado em Jan Hus, edita a obra “O mundo sensível em gravuras”, que apresentava lições acompanhadas de ilustrações. O autor acreditava que a educação deveria começar pelos sentidos. (BAIRRO, 2011, p. 4)

Para a professora Magda Soares (1996), o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar. Assim sendo, ele pode (in)formar o professor, por isso, muitos educadores o utilizam como verdadeiros manuais a serem seguidos de forma alienada e sem questionamentos, pois o consideram como padrões absolutos a serem seguidos no

ensino. Para Carvalho (2007), o LD, muitas vezes, é o “fio condutor” do trabalho pedagógico do professor. Alguns criticam esse lugar adquirido, mas o fato é que das escolas privadas às públicas, ele é usado e, frequentemente, direciona e orienta o trabalho do professor.

Portanto, o LD não é apenas um suporte para o professor, ele é mais um agente orientador e reproduzidor de conhecimentos que deve dialogar com seus usuários. Por isso, como dito anteriormente, não se podem eximir as determinações circunstanciais que regem todo processo em torno da elaboração do material didático.

Tanto os PCN como os critérios de avaliação do livro didático precisam apresentar propostas inovadoras no ensino de língua, especialmente para construção de sentidos ao texto. Na Área de Linguagens, especialmente Língua Portuguesa, uma das perguntas feitas por acadêmicos e pesquisadores é: como são articuladas nos LD as orientações teóricas e metodológicas numa proposta atualizada do ensino de língua materna? Isso porque muitos materiais didáticos trabalham superficialmente o texto ou mantêm uma análise textual na imanência do sistema linguístico, o que provoca um descompasso com as propostas inovadoras da Linguística Textual.

A qualidade desse material didático, que chega às mãos dos alunos e professores, é discutida por pesquisadores de diversas áreas acadêmicas e pela sociedade. Graças a essas pesquisas, hoje há uma preocupação maior com os conteúdos trazidos nas páginas do LD; além do cuidado com os estereótipos, preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, há preocupação com o conteúdo e o suporte pedagógico que são levados aos professores. Os *Manuais do professor* são avaliados pelos pareceristas que analisam criteriosamente as apresentações dos pressupostos teóricos e metodológicos da obra, pois essa ferramenta serve também como instrumento auxiliar à atualização do professor.

Esta seção traz reflexões sobre os critérios de avaliação do LD alusivos à Compreensão Textual e ao mesmo tempo como os *Manuais do Professor* se posicionam frente às teorias da Ciência da Linguagem, em especial à Linguística Textual nas fases em que concebem o texto como evento dialógico discursivo. Essas análises discutem como os órgãos competentes pela seleção do LD firmam e formam ideias sobre texto disseminadas nos programas oficiais para o ensino de Língua Portuguesa.

De um lado, os critérios de avaliação estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do PNL 2012, ensino médio, dão um norte para a elaboração dos materiais didáticos; do outro lado, os *Manuais do Professor*, construídos por professores/autores dos

LD, têm por finalidade auxiliar o docente com aportes teóricos atualizados que complementam a formação didático-pedagógica do professor. Portanto, essa análise pode colaborar para uma mudança positiva do quadro atual do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no item compreensão, pois direta ou indiretamente essas duas análises se fazem presentes nas salas de aula.

4.1.1 A construção de sentidos nos critérios avaliativos do Ministério da Educação (MEC) para os livros didáticos

Pulicados no Diário Oficial da União, os critérios de avaliação do LD regem a produção desses materiais didáticos, pois sendo um documento oficial para seleção, as editoras em concorrência tendem a seguir fielmente essas normas com o objetivo de alcançarem a aprovação do material didático. O Edital de 2009 esclarece que a avaliação será feita por critérios eliminatórios:

Considerando-se as características e as demandas do ensino médio foram definidos critérios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para as obras didáticas. Neste sentido, a avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2012 se fará por meio da articulação entre critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e componente curricular.

Os critérios eliminatórios – comuns e específicos – referem-se a requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica. A não-observância desses requisitos implicará a exclusão da obra do PNLD. (BRASIL, 2009, p. 19).

Assim sendo, os livros inscritos são analisados por uma equipe especialista de professores universitários que emitem parecer, seguindo as regras estabelecidas. Os aprovados terão suas análises feitas pelos pareceristas do PNLD, que são publicados no *Guia do Livro Didático*, um suporte disponibilizado aos professores para auxiliá-los na escolha do LD.

Esses Guias do ensino médio surgem com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2004, que prevê a distribuição de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o País. Neles, o professor tem acesso às análises feitas por profissionais e pode fazer também sua avaliação, preenchendo formulários próprios pré-estabelecidos pelo MEC para escolher o LD que melhor corresponda ao Projeto Pedagógico da escola. A atual conjuntura, para elaboração desse material didático, está inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96) que “assegura tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto

a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica” (BRASIL, 2011, p. 83).

Essa pesquisa não tem a pretensão de discutir os discursos implícitos presentes na proposta da LDB 9394/96, mas fazer reflexões quanto aos critérios usados para avaliar o LD do ensino médio. A Lei ora citada determina e direciona como deve ser a educação básica brasileira, pautada na “ciência, cultura, trabalho e tecnologia”; na prática, parece que a ênfase maior está para o trabalho, pois o veículo comunicacional mais usado, que é o Livro Didático, não aparenta estimular a ciência, a descoberta e o raciocínio investigador, pois oferece fórmulas prontas e modelos a serem seguidos sem instigar o senso crítico. Mas essa hipótese é para uma investigação futura em torno do LD.

Para analisar melhor essas determinações circunstanciais do LD, esta pesquisa baseou-se também nos *Guias do Livro Didático*, pois neles os critérios de avaliação do LD são argumentos de apreciação do material analisado. Com base nesses critérios, os pareceristas analisam e emitem opiniões sobre a estrutura didático-pedagógica das propostas curriculares e das atividades presentes nos LD.

Os critérios específicos por disciplina para a avaliação de obras didáticas são descritos seguindo uma numeração, e cada item numerado informa, consoante pergunta indireta, as propostas que esse material didático deve oferecer ao seu público. São dez os critérios para o componente curricular Língua Portuguesa, e apenas três estão diretamente ligados à construção de sentidos: três, quatro e seis.

O critério três solicita dos avaliadores se o LD “incentiva o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais” (BRASIL, 2009, p. 24). Nota-se que os textos “multimodais” apresentados nos LD devem também contemplar a construção de sentidos, porém, observa-se que algumas questões apresentadas nos LD não exploram os sentidos implícitos desses textos, pois se consideram os recursos linguísticos verbais sem ligação com o contexto, com o semiótico, com os implícitos ideológicos presentes nos textuais multimodais, servindo apenas como pretexto para explorar a gramática formal.

O próximo critério chama atenção desta pesquisa, pois se refere à leitura:

[...] favorece experiências significativas de leitura: pela seleção adequada dos temas; pela definição de objetivos significativos de leitura; pela ativação

de estratégias cognitivas que conduzam o aluno para além da simples localização de informações explícitas; pela interação entre leitor-autor-texto; pela mobilização de conhecimentos prévios; pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário; pela inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção; pela exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade [...]. (BRASIL, 2009, p. 24).

Esse critério quatro coloca em evidência a compreensão textual, considerando o texto não como um produto, mas processo; portanto, há princípios da concepção sociocognitivo-interacionista para as atividades de leitura, fator importante no trabalho com texto dos LD de Língua Portuguesa. Mas também apresenta indícios da pragmática para o trabalho com texto em sala de aula.

As propostas, nesse item quatro, têm como aporte teórico o funcionalismo, pois não contempla apenas os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático e semântico) na sua imanência linguística, fechados em si mesmos, mas o uso da língua no seu conteto histórico-social e de uso. O funcionalismo considera o texto relacionado à função que é desempenhada na comunicação interpessoal, portanto, nesse paradigma, a intencionalidade também é a marca essencial procedente da pragmática.

Pede-se, nesse critério quatro, que o LD explore questões que vão além “da simples localização de informações explícitas”, induzindo o trabalho para a concepção sociocognitivo-interacional do texto, adotando um estudo sobre o texto que considera a interação autor-texto-leitor, não concebendo mais o texto como produto, mas processo, ou melhor, um evento dialógico. No entanto, ao citar a pragmática como um dos critérios, “pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário”, percebe-se uma pragmática de linha dura, pois o valor semântico-pragmático citado ainda concebe uma pragmática presa à semântica, o que para muitos estudiosos é apenas uma fase dos estudos da pragmática. De acordo com Pinto (2012), há três principais grupos de estudos da pragmática: o pragmatismo norte-americano, os estudos do ato de fala sob os critérios de J. L. Austin e os estudos pragmáticos interdisciplinares; este último é o que se tem mais desenvolvido nos últimos anos. Dito isso, os autores e envolvidos na produção do LD poderiam explorar as teorias mais atualizadas para o ensino da linguagem.

A concepção sociocognitivo-interacional citada neste critério está presente também no *Manual do Professor* e se refere à apresentada por Koch (2008), que ressalta a interação entre autor-texto-leitor, considerando o texto como processo. Nas palavras da autora, nesta

concepção interacional (dialógica) da língua, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”(KOCH; ELIAS, 2008, p. 10); portanto, há um conceito de texto como espaço dialógico entre os sujeitos participativos do processo de construção de sentido, mas o texto abarca outras conjecturas que só se realizam no efetivo ato comunicacional, portanto o texto é um processo mental criativo. Hodiernamente, há estudos na Linguística Textual (LT) que mostram avanços significativos na concepção de texto, a exemplo de Heine, que afirma:

Considera-se o texto, como evento dialógico, linguístico-semiótico, falado, escrito, abrangendo, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc). Assim compreendido, apresenta-se constituído de duas camadas que se imbricam mutuamente: a camada linguístico-formal, que consiste dos princípios morfofonológicos, sintáticos, semânticos; e a camada histórico-discursiva, caracterizada pelo processamento de sentidos inferenciais e efetivada a partir de diferentes estratégias (conhecimentos de mundo, conhecimentos partilhados, intencionais, conhecimentos ideológicos, dentre outros) que vão alicerçar a construção desses sentidos. (HEINE, 2010, p. 178)

A definição de texto defendida por Heine extrapola a imanência linguística, considerando a camada histórico-discursiva não dicotômica do texto, mas pertencente à unidade textual. Esse conceito de texto amplia a visão no trabalho com compreensão textual, pois ultrapassa a materialidade linguística presente no texto, voltando-se para a construção de sentido alicerçada nas diferentes estratégias extralinguísticas, olhando o texto como evento dialógico, linguístico-semiótico, falado, escrito, presente no cotidiano social humano, considerando o aspecto social e histórico. No entanto, essa percepção ainda não é contemplada nos LD.

A escolha da concepção de texto que será adotada para o ensino da língua será fundamental na condução dos trabalhos com construção de sentido. Se os produtores do LD concebem texto como produto, elaborarão questões de compreensão textual explícita no texto, não apresentarão ao estudante nenhuma proposta de inferência ou de uso da linguagem, mas se os critérios de avaliação do LD propuserem teorias inovadoras que desafiam o raciocínio, indo além da materialidade linguística, as atividades de compreensão textual serão mais elaboradas.

Quanto à produção textual, o critério seis pede que se observe se o LD:

[...] proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem da escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; pelas oportunidades de planejamento, revisão e reescrita dos textos; pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos; pela orientação dada quanto à construção da textualidade (seleção lexical, recursos de coesão e coerência, progressão temática, relevância argumentativa, intertextualidade, marcas da enunciação, adequação ao contexto de produção e circulação do texto) [...]. (BRASIL, 2009, p. 24)

Ilustra-se mais uma vez o trabalho com texto nos LD, e a preocupação nesse item é orientar os produtores do material didático para o ensino da produção escrita. É importante ter em mente que a aprendizagem da escrita perpassa também pelo estudo e análise dos aspectos sócio-histórico-ideológicos presentes no texto, seja na construção da produção, seja na construção de sentidos. Mas será que os professores estão preparados para essa proposta? E por outro lado, o que seria “experiência produtiva de aprendizagem” citada no critério acima?

Após relacionar o que seria a experiência produtiva, tem-se a impressão de escrita única; no entanto, o aprendizado da escrita perpassa pela competência comunicativa, deve-se valorizar a escrita como modalidade. A língua não se realiza somente na escrita literária, formal, mas num evento comunicativo concreto, portanto, esse critério passa a ideia da existência exclusiva da escrita formal, excluindo outras modalidades.

Esse critério também se fundamenta na pragmática, no sujeito intencional. Mais uma vez estamos diante das propostas do funcionalismo que, alicerçado na pragmática, coloca o sujeito em cena. Esse sujeito pragmático, como bem colocado por Heine (2012, p. 07), “caracteriza-se por meio dos seguintes aspectos: é livre, individual, consciente e intencional”. Mais adiante, sugere a própria autora que se inclua nos estudos com texto o sujeito social o qual se constrói e é construído na interação com outros sujeitos envolvidos no processo da alteridade.

Como dito anteriormente, dos dez critérios eliminatórios para o componente curricular de Língua Portuguesa, apenas três foram selecionados para análise dessa seção, pois estão mais diretamente ligados à compreensão textual. O critério três se refere ao texto multimodal, o quatro, à construção de sentido e o seis, ao processo de produção textual; os demais contemplam a escolha pela diversidade de gênero textual, a literatura, gramática, o incentivo à busca de outras informações, oralidade e interdisciplinaridade. Assim, entende-se que esses critérios direcionam o trabalho que os autores e editores terão que produzir, caso contrário, estarão excluídos do processo seletivo do LD. No entanto, os próprios itens não apresentam

inovações quanto às concepções textuais para construção de sentido, limitando-se apenas à concepção sociocognitivo-interacional; cabe agora ao *Manual do Professor* esclarecer a direção que tomarão seus trabalhos com o texto e a construção de sentido.

O órgão fiscalizador regido pelo MEC que regulamenta tais critérios deve ter o olhar apurado ao aperfeiçoamento dos mecanismos destinados ao processo da aprendizagem, em especial à compreensão textual, pois esta é a pedra angular para a construção ordenada do conhecimento; se o aluno tem dificuldade na compreensão textual, provavelmente terá dificuldade em áreas do conhecimento que requerem senso crítico mais apurado.

4.1.2 Análise dos manuais do professor: concepções teóricas adotadas

Esta seção tem por objetivo refletir sobre os princípios que norteiam a elaboração dos Manuais do Professor e analisar de que forma as propostas teóricas são apresentadas nesses encartes, fazendo um paralelo com os paradigmas discursivos da ciência da linguagem.

Como dito anteriormente, esta dissertação analisou três LD do ensino médio, todos eles apresentam os conhecimentos de Literatura, Gramática e Produção Textual em capítulos separados, entendendo que a construção de sentidos seria trabalhada no decorrer dos capítulos.

Primeiro, analisou-se os princípios que regem os Manuais do Professor, seus objetivos e propósitos conforme o Ministério da Educação (MEC); depois, examinou-se as propostas teóricas escolhidas por cada autor do material didático selecionado para construção de sentido.

O Manual do Professor é uma espécie de encarte que acompanha o LD e só está disponível no Livro do Professor. Nele, o autor se posiciona em relação às teorias adotadas para o processo de aprendizagem que auxiliarão o trabalho a ser desenvolvido pelo docente. Para o Plano Nacional do Livro Didático/Ministério da Educação (PNLD/MEC),

o manual do professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do

componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral. (BRASIL, 2012, p. 21)

Diante dessa definição, o Manual e o LD funcionam como “atualização” das teorias didático-pedagógicas para o professor da Educação Básica. Esses materiais didáticos são elaborados por autores especialistas da área que devem apresentar propostas teóricas atualizadas sobre o ensino; no entanto, esses encartes são regidos por princípios que norteiam os estudos de cada disciplina, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)⁴ e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que, de certa forma, direcionam o processo de ensino-aprendizagem, ficando os autores do LD limitados às essas normas e procedimentos sem, contudo, terem um suporte maior por parte do MEC para a produção desse Manual do Professor. Além disso, como esses manuais devem acompanhar “avanços recentes” se os próprios critérios não trazem esses avanços?

Um exemplo está quando se referem à Investigação e Compreensão textual, os PCNEM colocam o ensino de linguagens pautado na constituição de competências e habilidades, permitindo ao educando:

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias, e escolhas, tecnologias disponíveis etc.) (BRASIL, 2000, p. 14)

A competência citada acima serve também de base para a Matriz de avaliações do Enem, em especial para as produções textuais. Apesar de ampla, ela ressalta a importância de analisar e interpretar recursos expressivos da linguagem de acordo com as condições de produção e recepção; parece não contemplar o estudo com a construção de sentido, numa visão dialógica, interacional da língua envolvendo o sujeito responsivo defendido por Bakhtin. Para este filósofo da linguagem, o processo de comunicação discursiva não se dá mediante um fluxo único da fala na qual há o “parceiro do falante”, o “entendedor” que assume uma posição passiva, mas um ouvinte que “ao perceber e compreender o significado

⁴ Documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio.

(linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Outro material que norteia e direciona os trabalhos de Língua Portuguesa nos Manuais do Professor pode ser encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+), publicado em 2007, que são orientações educacionais complementares aos PCN. Neles, é adotada a concepção de texto de Koch e Travaglia (1997)⁵ para fundamentar as atividades com texto em sala de aula. Segue a citação:

[...] o texto é uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA apud BRASIL, 2007, p. 77)

Percebe-se que esta citação da concepção de texto não representa um avanço teórico, pois há novos conceitos de textos que se fundamentam na cognição e interação, como também nos aspectos sócio-histórico-ideológicos.

Além dessa citação, observa-se a ênfase da compreensão textual em textos literários, excluindo outros que proporcionam análises de compreensão bastante proeminentes, que apresentam uma carga ideológica, social e história significativa para o estudo da compreensão, a exemplo dos textos publicitários, jornalísticos e outros de circulação social. Na orientação dos PCN+ voltada à competência textual, são descritas algumas orientações sobre o trabalho com texto que finaliza dizendo: “Por fim, convém ressaltar a importância do reconhecimento, pelo aluno, do texto como objeto sócio-historicamente construído” (BRASIL, 2007, p. 79). O que seria esse objeto sócio-histórico na concepção da equipe de elaboração do PCN+ ? Não há nenhuma explicação, apenas são citados alguns procedimentos:

- distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade;

⁵ TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997. KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

- comparar dois textos literários, percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico da produção de cada um deles;
- diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos;
- identificar, na leitura de um texto literário, as implicações do tratamento temático e do estilo relativas ao contexto histórico de produção e recepção do texto;
- relacionar o universo narrativo com estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais. (BRASIL, 2007, p. 79-80)

Então, a concepção de sócio-histórica está entrelaçada nas condições de produção de textos literários, pois, dos cinco itens, apenas um expressa o texto de forma generalizada: “diferenciar, em textos, marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos” (BRASIL, p. 79-80), os demais estão pautados nos textos literários. Essa ressalva justifica o porquê de alguns LD explorarem esse elemento textual, em maior ocorrência, nos textos literários, como se os outros textos não revelassem também essa camada significativa.

Mesmo diante desses princípios que determinam a elaboração dos manuais e produção dos LD, os autores desses materiais didáticos devem escolher a base teórica que servirá de apoio para a proposta didática com base nos avanços recentes da Linguística Textual, pois essa exposição do arcabouço teórico presente nos manuais representa a bússola que orientará o trabalho desse material, pois a maneira de conduzir o ensino de Língua Portuguesa depende da forma como se vê a língua, o texto e o sentido. Se os autores concebem a língua como sistema fechado em si mesmo, formada por estruturas gramaticais isoladas, o trabalho será diferente daqueles que entendem a língua como meio de interação sociocultural ou como evento dialógico. Então, mediante a seriedade que se deve ter com o ensino de Língua Portuguesa, é salutar saber como as orientações contidas nos manuais consideram e adotam as teorias linguísticas recentes.

4.1.2.1 Manual do Professor do Livro Didático Português - 1 (LDP-1) – Português: contexto, interlocução e sentido

Nesse manual em análise, as autoras preferem nomear a parte destinada ao professor de *Guia de Recurso*; nele, encontra-se a fundamentação teórico-metodológica subdividida em três partes: Literatura, Gramática e Produção de Texto.

Na parte de Literatura, as autoras optaram por desenvolver um trabalho na Análise do Discurso (AD). Justifica-se esse posicionamento pelo fato de que, na trajetória da metodologia adotada para o trabalho com literatura, apresentou-se essa disciplina como uma história, uma arte e, por fim, como uma linguagem. O problema ressaltado pelas autoras “é que cada uma dessas abordagens, ao privilegiar determinado aspecto do texto literário, deixa outros tantos na sombra ou não os articula entre si de modo suficiente” (ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B., 2008, p. 06). Assim, as autoras optaram “por tratar a literatura como um **discurso**”.

Não só na parte de Literatura, mas no estudo da linguagem, as autoras dão preferência a um trabalho voltado ao que elas denominam de Análise do Discurso.

No âmbito dos estudos da linguagem, a análise do discurso emprega o termo **discurso** para fazer referência ao **uso da língua em um contexto específico**. Segundo essa visão, em lugar de tratar somente dos fatores linguísticos (aspectos morfológicos e sintáticos, recursos estilísticos, etc.), a análise do discurso interessa-se pela relação entre os usos da língua e os fatores extralinguísticos presentes no momento em que esse uso ocorre. Nesse sentido, tratar da língua que está em uso pelos seres humanos significa tratar da sua dimensão discursiva. (ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B., 2008 p. 07)

Ao fazer essa citação, as autoras do LD reconhecem a AD nos estudos da linguagem, mas não atualizam essas teorias, ao contrário, trazem confusões entre elas, pois a AD não trabalha com a língua em uso. Reafirmando o que esta pesquisa tem defendido, o LD possui, muitas vezes, a função de (in)formar professores, portanto, o cuidado de expor mais detalhadamente as teorias é primordial. Ao fazerem referência aos estudos da AD, as autoras precisam participar ao professor qual linha da AD elas pretendem seguir, pois há estudos em diversas regiões com fundamentação teórica diferente, a exemplo da grande divisão entre a AD europeia e a norte-americana, explicado por Eni Orlandi, que diz:

Do lado da americana (e essa não é uma divisão meramente geográfica) está a tendência de uma declinação linguístico-pragmática (empiricista) da análise de discurso com um sujeito intencional, e do lado europeu a tendência (materialista) que desterritorializa a noção de língua e de sujeito (afetado pelo inconsciente e constituído pela ideologia) na sua relação com discurso em cuja análise não se procede pelo isomorfismo. (ORLANDI, 2003, p. 6)

Assim sendo, se as autoras pretendem seguir a análise do discurso norte-americana, com uma inclinação linguístico-pragmática, devem explicitar melhor o caminho a seguir, pois esta concepção difere da AD pecheutiana, que concebe a linguagem como lugar de manifestação da ideologia, portanto, analisa a relação língua-sujeito-história vinculada às suas condições de produção.

Descrevendo ainda a parte de Literatura, as autoras reforçam a escolha pela análise de discurso.

O que propomos, porém, é dar um passo adiante nesse processo analítico e, uma vez identificados os usos particulares da língua que definem um movimento estético determinado (ou a obra de um autor específico), perguntar que relação os fatores extralinguísticos presentes naquele momento têm com tais escolhas. Isso significa reconhecer a literatura como um discurso. (ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B., 2008, p. 07)

Novamente, há uma inclinação maior com trabalho extralinguístico apenas na parte de Literatura, afastando qualquer hipótese de analisar textos não-literários sob a óptica da AD ou da LT hodierna, cujos estudos extrapolam a materialidade linguística da fonologia, morfologia e sintaxe, contemplando a ideologia, a historicidade e o sujeito, seja intencional ou interpelado pela ideologia. Ao considerar apenas os textos literários para construção de sentido, e mesmo assim limitado em uma única fundamentação teórica, o ensino de Língua Portuguesa retrocede ao postulado dos ensinamentos gramaticais cartesianos que tinham como modelo os textos literários, excluindo qualquer outro que se considerava inadequado por entender que apresentava ambiguidade e imprecisão, contradizendo, desse modo, a proposta inicial de um trabalho com AD referendada pelas autoras.

Na parte gramatical, as autoras desse LD afirmam que se fundamentarão na análise de textos associados a um contexto, mas não o especificam. Deixam implícito que o trabalho será voltado à pragmática ao descreverem: “Esperamos, assim, resgatar o caráter discursivo da linguagem, que prevê a interação entre interlocutores diferentes e reconhece intenções específicas a partir das escolhas linguísticas realizadas por tais interlocutores” (ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B., 2008, p. 23).

A proposta, mais uma vez, fundamenta-se no funcionalismo, tanto na pragmática que se faz presente na intencionalidade apresentada, como há também indícios da teoria sociocognitivo-interacional: “A **linguagem** começa a ser caracterizada como uma *atividade*

que modifica e constitui os interlocutores, e que é por eles constantemente modificada e manipulada.” (ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B., 2008, p. 24).

Há inclusive uma seção destinada a essa atividade, como descrevem as autoras.

O desejo de permitir que a reflexão sobre as estruturas do português seja feita, de fato, a partir dos contextos reais de uso nos levou a criar uma seção especial (Usos de ...) que, ao longo dos capítulos, apresenta textos nos quais analisaremos o modo como os aspectos linguísticos estudados participam da construção do sentido. (ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B., 2008, p. 24)

Nos textos de abertura, “as questões procuram levar a uma leitura analítica do texto para fazer com que o aluno reconheça não só determinadas estruturas linguísticas, mas também reflita sobre como elas participam da construção do sentido do texto” (ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B., 2008, p. 26).

Durante a exposição da fundamentação teórica, é nítida a preocupação em contemplar os Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente no tratamento com a compreensão textual. Como na citação:

É importante destacar que, na formulação das questões, tomamos o cuidado de criar oportunidades para que os alunos desenvolvam diferentes habilidades. Assim, eles serão solicitados a reconhecer informações, a elaborar hipóteses, a inferir, a relacionar os diferentes aspectos observados, de tal maneira que aprendam a desenvolver uma reflexão mais abrangente e se tornem capazes de dar conta do texto estudado de modo mais completo, investigando diferentes possibilidades de interpretação. (ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B., 2008, p. 26)

As palavras “habilidades”, “elaborar hipóteses”, “inferir” e “relacionar” estão presentes na Matriz que rege o Enem e nas Diretrizes de elaboração do Livro Didático. Isso sugere uma dependência da produção intelectual dos autores do LD conforme as determinações circunstanciais dos programas do Governo Federal. Se, de um lado, as autoras apresentam propostas inovadoras sobre o texto e construção de sentido com referência à pragmática, à sociocognitiva e à análise do discurso, do outro, há um retrocesso no trabalho com construção de sentido apresentado nos programas oficiais do governo, pois o aluno apenas desenvolverá habilidade para “elaborar hipótese”, “inferir” e “relacionar”. Construir sentidos ao texto envolve outros mecanismos como a historicidade dos interlocutores, o

social, o ideológico. Quando se reforçam os comandos citados pela Matriz, a tendência é fazer um trabalho direcionado apenas na relação texto-leitor, buscando perguntas dentro do texto que levam os alunos a inferirem e criar hipóteses já propostas na própria pergunta ou induzindo a uma determinada resposta; no entanto, estudos do texto têm mostrado uma concepção mais ampla à construção de sentidos relacionando língua-sujeito-história, descobrindo o fator ideológico presente no texto.

Na parte de Produção de Texto deste LD, a concepção de texto trazida nesta seção revela mais uma vez a inovação que as autoras pretendem fazer ao apresentar o conceito de discurso para o ensino de Língua Portuguesa:

[...] saber que todo texto está associado a uma situação de interlocução nos obriga a reconhecer que tanto a escrita quanto a leitura são atividades que pressupõem a interação de fatores linguísticos e extralinguísticos. No âmbito dos estudos da linguagem, o termo **discurso** refere-se justamente à relação entre os usos da língua e os fatores extralinguísticos presentes no momento em que esse uso ocorre. (ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B., 2008, p. 38)

Nesta citação, discurso se apresenta apenas como relação entre o uso da língua e os fatores extralinguísticos, incluindo língua-sujeito-história. No entanto, outra concepção de discurso pode ser incluída, como a da análise do discurso, que o vê como efeito de sentido; segundo Pêcheux (1969 apud ORLANDI, 2006), o discurso é mais do que transmitir informação, é efeito de sentido entre os locutores. Nessa definição, o autor critica o esquema linear de comunicação: emissor-mensagem-receptor, pois não há uma posição linear entre os interlocutores. E como explica Palmira Heine (2009, p. 47):

O discurso, também não é individual, mas, ao contrário, mobiliza uma dimensão social, implica uma esfera exterior à da língua. Quando se diz que o discurso não é individual, pressupõe-se que ele seja gerado por um sujeito, marcado pela ideologia e pelas estruturas sociais, e não por um indivíduo completamente livre. (HEINE, P., 2009, p. 47)

Mais uma vez, percebe-se que as autoras do LD tentam apresentar propostas inovadoras em relação ao estudo de língua, trazendo conceitos de discurso, texto e sentido. Mesmo não trazendo informações precisas sobre essas concepções, elas buscam trabalhar a língua de forma atualizada, considerando os fatores extralinguísticos na construção de sentido.

4.1.2.2 *Manual do Professor do Livro Didático Português-2 (LDP-2) – Português: literatura, gramática, produção de texto*

Esse livro didático em análise também se apresenta dividido em três partes: Literatura, Gramática e Produção de Texto. No Manual do professor, ora denominado de Suplemento do Professor, os autores desse material didático expõem as fundamentações teóricas de cada parte citada, fazendo com que esta pesquisa analisasse as três partes, pois nelas há concepções de língua, texto e sentido.

Os autores, logo no início, apresentam a concepção de texto que irão adotar:

[...] ao se falar de textos devem-se considerar não apenas aqueles em que a linguagem verbal escrita está presente, mas também os que reflitam a diversidade de linguagens característica das práticas de letramento multissemiótico da sociedade contemporânea e que estão presentes nas mais diferentes esferas de atividades sociais. (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 07)

Diante desta citação, nota-se que o texto atinge uma esfera mais ampla, considera-se a semiótica, os elementos não verbais (envolvendo cores, imagens, expressões dos personagens caricaturados), além das expressões verbais como parte integrante do texto; isso mostra um avanço significativo, pois as atividades referentes à construção de sentidos levarão em conta as estruturas efetivamente textuais e não de forma separadas.

Mais adiante, os autores apresentam uma proposta para o estudo de texto segmentando: linguística, textual e pragmática.

Pretende-se que o aluno passe a lidar com situações de interação que cobrem dele a ampliação e a consolidação de saberes relativos ao uso de estratégias (linguística, textual e pragmática) por meio das quais ele possa interagir e se expressar com mais adequação e autonomia em um número cada vez mais diversificado de esferas: literária, científica, publicitária, televisiva, jurídica, burocrática, cinematográfica, política, econômica, jornalística, esportiva, etc. (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 07)

Nessa citação, os autores parecem cometer um erro crasso, vendo a linguística somente em termos formais. Além disso, a tríade apresentada de forma segmentada “linguística, textual e pragmática” demonstra um retrocesso ao ensino da língua. Desse modo, o aluno se limita ao estudo de gêneros textuais apenas para identificar as estruturas formais do

texto, sem considerar elementos discursivos importantes para a construção de sentidos, como as relações sociais e históricas que envolvem os interlocutores neste processo de leitura.

Dentro da proposta apresentada ao professor, os autores do LDP-2, na parte Produção Textual, fazem uma retrospectiva da Linguística Textual (LT), voltando-se à década de 60 do século XX, ressaltando que “os conhecimentos científicos precisam ser adaptados e, portanto, por vezes sofrem modificações oriundas de necessidades didáticas específicas” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 24). Ao fazerem este levantamento da LT, os autores trazem o conhecimento sobre o assunto e ao mesmo tempo uma preocupação em adaptar-se à prática da aprendizagem do ensino médio; talvez, para muitos autores de LD, essa adaptação seja o “calcanhar de Aquiles”, pois representa o ponto vulnerável de uma tarefa que requer cuidados nessas “modificações” para se chegar às necessidades didáticas. Essa tarefa requer não só o conhecimento teórico, mas criatividade, método e prática; talvez, por isso, muitos recorram ao modelo tradicional, explorando o texto na sua cotextualidade, na imanência do sistema linguístico.

Entre os estudos citados da LT, apresentam-se os de coesão e coerência, que são vistos como “mecanismos relacionados à construção da tessitura do texto, da forma como as frases e os parágrafos se articulam para que ele tenha sentido” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 24). Percebe-se que ainda há nos LD um enfoque nas primeiras pesquisas realizadas por Halliday e Hassan que concebem o texto apenas como código linguístico; apesar de as contribuições desses linguistas serem importantes, hoje, há estudos que ultrapassam essa dimensão, a exemplo da teoria de referenciação, que adota os objetos de discurso como “[...] representações semióticas instáveis (constantemente reformuláveis), e não entidades da realidade preexistentes à interação” (CAVALCANTE, 2010, p. 233).

Nesta mesma apresentação, os autores ressaltam a importância das teorias cognitivistas no processo de leitura: “As principais capacidades envolvidas na ação de leitura seriam, por exemplo, antecipação de conteúdo, levantamento de hipóteses, inferência local e global, comparação das partes do texto, generalizações etc.” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 24). Novamente, depara-se com a proposta presente na Matriz de referência para o ensino médio que remete às estratégias de construção de sentido apresentadas em Koch (2008) e Koch e Elias (2008), com base em Heinenam e Viehweger (1991, apud KOCH, 2008) entre outros. Nessa teoria, as atividades leitoras começam com as antecipações ou hipóteses elaboradas com base em nossos conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional. Os autores ainda limitam a inferência em local e global, sem explicar o que isso queira dizer, com

também citam “comparação das partes do texto” como se o sentido estivesse dentro do próprio texto. O fato de não explicitar as teorias adotadas no LD, em especial, sobre a construção de sentidos do texto, pode criar confusão ou levar o professor a entender o texto de forma errônea e conseqüentemente prejudicar o trabalho de compreensão textual.

Na apresentação teórica também se observa como será direcionada a atividade de produção textual.

Levar para a escola a noção de planejamento e revisão de texto foi um avanço muito importante, pois fez com que, de uma vez por todas, se abolisse a ideia de que os textos já saem prontos da mente do autor para o papel e, portanto, escrever é fruto de inspiração ou uma espécie de dom que se a pessoa não tem está fadada a nunca produzir bons textos. Ao contrário, percebe-se que qualquer autor de texto na realidade é um agente que vai o tempo todo monitorando sua ação para compor seu texto. (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 24)

A recorrência à pragmática está implícita no último parágrafo ao afirmar que o autor de texto é um agente que monitora sua ação, ou seja, ele é intencional. Mesmo sutilmente, essa teoria é apresentada na produção textual, pouco citada para a compreensão textual. Percebe-se que há conhecimento das teorias, mas exposta superficialmente ou ainda não “adaptada” ou “modificada” para a necessidade didática. Isso é notório em outro parágrafo quando os autores, dando continuidade ao conhecimento sobre a trajetória da LT, afirmam:

Com o avanço da linguística textual, aos conceitos até então desenvolvidos para explicar a construção da textualidade acrescentaram-se outros, advindos das teorias do discurso e dos gêneros. Ou seja, cada vez mais essa ciência tem ampliado seus horizontes de observação, partindo de uma concepção de texto como objeto fechado em si mesmo e passando a considerar, além de suas características intrínsecas, o contexto sócio-histórico de sua produção e as questões discursivas. (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 24)

Mais uma vez, os autores do LD citam as teorias, mas não as explicam didaticamente. Informam a trajetória da LT partindo da concepção de texto na sua fase transfrástica, observando o texto na sua imanência linguística, sendo a coesão gramatical objeto privilegiado de estudo e, muitas vezes, equiparada à coerência, pois ambas eram vistas como qualidades ou propriedades do texto. Em seguida, os autores frisam a importância do contexto

sócio-histórico da produção e a questão discursiva, mas também não exemplificam ou informam como serão os estudos do texto dentro desta perspectiva.

O trabalho com texto ganha espaço nos gêneros textuais; sobre esse assunto, eles se baseiam em Bakhtin (1992).

De acordo com Bakhtin (1992), cada esfera de atuação humana (familiar, jornalística, escolar, jurídica, artística etc.) cria determinadas formas de se expressar, de acordo com as necessidades advindas das interações e ações dos indivíduos que nela atuam. Ao serem produzidas reiteradamente, essas formas vão ganhando contornos relativamente estáveis e acabam por servir de modelo para a produção dos textos necessários à interações que ocorrem dentro das esferas. A essas formas mais ou menos estáveis de expressão verbal, a linguística tem chamado de *gêneros* de texto. (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 25)

Observa-se que os LD, a exemplo desse em análise, embora trate dos gêneros discursivos, excluem de fato o seu aparato teórico. O trabalho com gêneros textuais não se esgota nele mesmo, o conhecimento desse assunto percorre para outros, inclusive para a compreensão de texto, no entanto, os LD exploram a diversidade de gêneros textuais apenas na sua classificação, esgotando-se em si mesmo.

Na parte destinada à gramática, os autores afirmam que

Os conhecimentos gramaticais podem contribuir para que os alunos atribuam sentido aos textos e façam leituras mais críticas. Por exemplo, pode-se explorar a intenção que poderia estar por trás de uso de determinado tempo verbal num poema. (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 38)

Essa proposta feita pelos autores do LD é significativa para construir sentidos, mas é preciso ter cuidado para que as atividades não se tornem apenas estruturais, pois, nos estudos gerativistas, a sintaxe é autônoma, a língua é vista como um conjunto de sentenças; sendo assim, estuda-se a linguagem como um cálculo, enquanto que o funcionalismo vê a língua como um instrumento de comunicação realizada nas suas práticas sociais (HEINE, 2011).

Na seção *Sentidos da linguagem*, os autores informam ao professor a sua composição:

Traz um texto humorístico de terceiro(s) (cartum ou HQ), seguido de perguntas exploratórias. Em geral ela é curta e serve como “pausa” entre o estudo de conteúdos mais difíceis. O objetivo é dar um “descanso” ao aluno para que ele esteja mais disposto a enfrentar novos desafios cognitivos. (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 39)

Percebe-se que os textos multimodais, em especial os cartuns e HQ, são usados com a finalidade de “pausa” e “descanso” para se iniciar o novo conteúdo. Será que esses gêneros nada possuem além de distração? Para Sírio Possenti,

Os textos humorísticos, como outros textos, exploram certos fatos e outros textos, próximos e distantes, e seguem outros procedimentos característicos desse gênero (criam surpresas, mudam de direção etc.) como o fazem também outros gêneros em relação a seus procedimentos característicos. O que nos faz pensar que o humor é cultural, ou mais dependente de fatores culturais do que outros fenômenos – textuais ou não – [...]. (POSSENTI, 2010, p. 146)

Portanto, esse gênero textual possui uma riqueza linguística, discursiva que deve ser explorada nos LD, inclusive usando estudos da pragmática, como as máximas de Grice e os Atos de Fala de Austin, além dos discursos ideológicos presentes nestes textos.

Os autores desse LD descrevem as teorias a serem adotadas de forma, muitas vezes, imprecisas, o que pode causar dúvidas por parte do docente. Contudo, enfatizam a pragmática e a sociocognitivo-interacional seguindo os critérios e princípios que regem o LD. Não apresentam nenhuma atualização em relação ao estudo do texto que considera os aspectos sócio-histórico-ideológicos.

4.1.2.3 Manual do Professor do Livro Didático Português-3 (LDP-3) – Português: língua e cultura

Logo no início da parte teórica e metodológica, o autor deste LD ressalta a importância da concepção de linguagem adotada nos LD; para ele, a escolha teórica dará o direcionamento dos trabalhos no ensino de Língua Portuguesa. Ao citar a concepção formalista que concebe a linguagem como uma realidade em si, o autor afirma:

Nossa concepção recusa esses olhares que alienam a linguagem de sua realidade social concreta. Nós a concebemos como um conjunto aberto e múltiplo de **práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados**. (FARACO, 2010, p. 05)

Percebe-se que esse LD adotará a teoria sociointeracional e, portanto, a concepção funcionalista que vê a linguagem em seu uso. O autor recorre pois, à pragmática: “pensar a linguagem desse modo é perceber que ela não existe em si, mas só existe efetivamente no contexto das relações sociais: ela é elemento constitutivo dessas múltiplas relações e nelas se constitui continuamente” (FARACO, 2010, p. 05).

Quanto ao ensino de gramática, o autor critica a forma de ver a gramática apenas como regras a ser decoradas, não se deve estudar a língua como um sistema fechado em si mesmo. Para esse autor, a gramática não é autônoma, pressupondo não adotar o formalismo no ensino da língua.

Somos, nesse sentido, seres de linguagem, constituídos e vivendo num complexo feixe de relações socioverbais. De forma alguma, podemos ser compreendidos como meros aplicadores de regras de um sistema gramatical; ou, ainda, como meros usuários de um externo a nós. (FARACO, 2010, p. 05)

E acrescenta:

O estudo de conteúdos gramaticais, pautado por critérios de relevância funcional e articulando intuição e sistematização, encontra um terceiro trajeto importante na discussão coletiva de textos dos alunos – a chamada análise linguística – atividade que está sugerida, a partir de um certo momento, no livro do aluno. (FARACO, 2010, p. 15)

Ao afirmar que os conteúdos gramaticais serão pautados no funcionalismo e, portanto, haverá discussão coletiva de textos dos alunos, o autor propõe um trabalho discursivo, e o texto será o objeto a ser analisado.

Na concepção sociointeracional, o autor ressalta a presença do outro, seja real ou virtual; para que haja interação o outro é necessário, seja em textos escritos ou orais. Segue a citação:

Em qualquer atividade de linguagem é, assim, fundamental reconhecer sua realidade sociointeracional; reconhecer a presença do outro, mesmo quando não diretamente visível – quer daquele que nos convida à interlocução, autor que é dos textos que lemos ou ouvimos – quer daquele a quem convidamos à interlocução, destinatário que é dos nossos textos escritos ou orais. (FARACO, 2010, p. 06)

Percebe-se, neste pensamento, que o texto é construído dialogando com outros textos. Seria interessante mostrar ao Professor as possibilidades de um trabalho discursivo diferenciando a paráfrase da polissemia na construção dos sentidos, além de outras estratégias que envolvem a interdiscursividade e a intertextualidade.

Mais adiante, ao definir o trabalho com leitura, o autor remete a Bakhtin para explicar o sujeito responsivo, mas não o cita diretamente.

Ler pressupõe também uma **compreensão responsiva**, o que implica reagir ao texto, dar-lhe uma resposta, concordando com ele, ou dele discordando; rindo dele, emocionando-se com ele, aplaudindo-o, refutando-o, assimilando-o, fazendo-lhe paródia, e assim por diante. (FARACO, 2010, p. 06)

A compreensão responsiva definida pelo autor do LD faz uma reflexão ao pensamento bakhtiniano, mas não traz os conceitos de enunciados, autor-pessoa e autor-criador que também contribuem para o conhecimento dos professores no trabalho com texto em sala de aula.

Em todo momento, o autor reforça a concepção de ler como ação de recepção crítica e responsiva de textos escritos ou falados. O autor adota a concepção funcionalista e as ideias de Bakhtin para uma reflexão no ensino de língua portuguesa, ressaltando a língua em uso. Como ele afirma,

[...] uma ação reflexiva sobre a própria linguagem, integrando as práticas socioverbais e o pensar sobre elas. [...] esse pensar envolve tanto **a compreensão da realidade estrutural da linguagem** (isto é, de sua organização gramatical e funcional), quanto, e especialmente, **a compreensão de sua realidade social e histórica** (isto é, da variedade linguística). (FARACO, 2010, p. 11)

Dessa forma, o autor do LD entende o ensino de língua dentro do sistema linguístico funcional que considera o uso, o contexto em que a língua está inserida. O texto, nessa concepção, deixa de ser produto pronto em si mesmo e passa a ser visto como processo dialógico.

O autor do LDP-3, ao descrever as teorias a serem adotadas, parece tender às ideias bakhtinianas, pois ressalta a importância da compreensão responsiva, além de considerar o outro no processo de construção de sentido. Esse material didático não deixa de contemplar as propostas dos critérios avaliativos do LD, como a indicação da teoria sociocognitivo-interacional, mas apresenta inovações no trabalho com compreensão textual ao apresentar sugestões baseadas nos estudos de Bakhtin.

Diante das análises e colocações feitas até aqui, esta pesquisa mostrou que os critérios de avaliação do LD servem como condutores para produção desse material didático. Observou-se também que, nesses critérios, a concepção apresentada de texto e construção de sentidos direciona para um estudo voltado ao sociocognitivo-interacional. No entanto, essa concepção não dá conta da construção dos sentidos sugeridos pelo texto, há outras estratégias que provocam uma leitura mais crítica vistas em outras concepções que consideram a ideologia e a historicidade presentes no texto. Por outro lado, os Manuais dos Professores, encarte voltado à “atualização” das teorias para os docentes, podem ultrapassar os critérios estabelecidos pelo MEC.

Após analisar esses manuais, chega-se à conclusão de que todos fundamentam suas propostas no funcionalismo, apontando estratégias baseadas na linguagem em uso, escolhendo concepções dialógicas, pragmáticas e sociocognitivo-interacionais, contemplando os critérios avaliativos do LD. No entanto, alguns autores do LD não ultrapassam as sugestões desses critérios, deixando de apresentar propostas inovadoras as quais consideram a dimensão sócio-histórico-ideológica no estudo do texto.

Não se pode negar que há um avanço significativo no ensino de língua materna apresentado nas propostas do LD, no entanto, ainda há um déficit em relação ao estudo do texto. A concepção sociocognitivo-interacional propõe um estudo que considera os aspectos sóciohistóricos e dialógico do texto, reconhecendo o texto como processo, lugar de interação, indo de encontro às propostas anteriores que concebiam o texto como produto acabado em si mesmo. No entanto, o aspecto ideológico presente no texto não é comentado ou discutido por parte dos produtores de LD, fato esse verificado não só nos Manuais, mas também nas

atividades de compreensão textual. A próxima seção analisa as questões de compreensão textual dos três LD selecionados nesta pesquisa.

4.2 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS ATIVIDADES TEXTUAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Esta seção tem por objetivo analisar, sob o olhar da Linguística Textual (LT), como as questões de construção de sentidos são apresentadas nos Livros Didáticos (LD) da 3ª Série do Ensino Médio. Para isso, foram selecionados três desses materiais didáticos aprovados pelo MEC, a saber: (1) **Português: contexto, interlocução e sentido**, das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara (2008); (2) **Português: literatura, gramática, produção de texto**, dos autores Leila Luar Sarmiento e Douglas Tufano (2010) e (3) **Português: língua e cultura**, do autor Carlos Alberto Faraco (2010). Para melhor integração da análise, consideraram-se também as reflexões mostradas, na seção anterior desta pesquisa, referentes às propostas dos Manuais do Professor de cada LD apreciado.

Entre as concepções existentes da LT, foi apreciada nesta pesquisa a sociocognitivo-interacional, que também está referendada no Manual do Professor dos LD em análise. Além disso, esta dissertação trouxe para discussão o conceito de texto proposto por Heine (2008, 2010, 2012, 2014, 2015) e as considerações bakhtinianas de sujeito e sua relação exotópica por entender constituintes do processo de construção de sentidos, contribuindo para uma nova proposta da análise textual.

Nas reflexões sobre as propostas apresentadas nos Manuais do Professor, esta pesquisa verificou que, no campo da Linguística Textual, estavam presentes os estudos da *língua em uso*, tendo por base o paradigma funcional. Nas ramificações desse paradigma, encontra-se a pragmática que concebe o sujeito intencional e individual. Nesta concepção, considera-se o contexto imediato, as condições em que o enunciado ocorre, realizado no momento da fala. Palmira Heine (2012) explicita essa assertiva da seguinte forma:

Para a pragmática, o contexto é visto principalmente como a situação imediata em que determinado discurso ocorre. Tal situação envolve tanto os sujeitos que estão nela envolvidos, os seus papéis sociais, suas intenções, quanto o local em que os discursos são gerados. (HEINE, P., 2012, p. 119)

As questões de construção de sentidos sob esta perspectiva exploram os seguintes fatores contextuais pragmáticos para entendimento do texto: os sujeitos envolvidos, seus papéis sociais, suas intenções e o local em que os discursos são proferidos. No entanto, esse contexto pragmático não dá conta dos aspectos históricos e ideológicos presentes no texto, além de enfatizar apenas o sujeito locutor, dono do seu dizer; nesse aspecto, dá a entender que o interlocutor é deixado de lado na construção de sentido. Não se reflete a interação verbal, por conseguinte, o sujeito responsivo.

Essa pragmática de linha dura, referendada nos LD, distancia-se da concepção sociocognitivo-interacional, principalmente no que se refere ao sujeito. Portanto, ao referendarem essas teorias nos LD, é preciso deixar claro em que momento elas serão usadas e como serão estudadas. A falta de delimitação conceitual pode causar confusão teórica no trabalho com linguagem e, muitas vezes, levar o professor à desinformação.

Na concepção sociocognitivo-interacional, considera-se o sujeito social, os interlocutores que trazem expectativas, ativam conhecimentos e experiências no processo comunicativo. Diferente das ciências cognitivas clássicas que separavam as operações mentais do social, a sociocognitivo-interacional observa a mente como um fenômeno essencialmente corporificado. As formas de raciocínio abstrato e os aspectos motores e perceptuais estão inter-relacionados, fortalecendo assim a concepção de que corpo e mente formam um todo inseparável; assim, uma boa parte do processo cognitivo se dá na sociedade e não exclusivamente no indivíduo.

Nas palavras de Koch (2005, p. 6), nessa concepção “o texto passa ser visto como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”. Portanto, a linguagem é uma atividade interativa em que são produzidos e reconstruídos sentidos na interação verbal.

Outro ponto discutido nesta pesquisa foi a possível concepção da relação exotópica bakhtiniana na construção de sentidos. Nessa concepção, os sujeitos são agentes e interagem num processo inconcluso em que o *eu* se vê com os olhos do *outro*, sendo que cada um apresenta posições axiológicas que se enfrentam e se constroem num processo exotópico contínuo.

A seguir, apresentam-se discussões dos textos e das questões de construção de sentidos presentes nos três livros didáticos descritos anteriormente. Esta seção foi organizada em três partes, a saber: (1) Análise das questões do livro *Português: contexto, interlocução e*

sentido. Livro Didático Português 1 (LDP-1); (2) Análise das questões do livro *Português: literatura, gramática, produção de texto*. Livro Didático Português 2 (LDP-2); Análise das questões do livro *Português: língua e cultura*. Livro Didático Português 3 (LDP-3).

Foram selecionadas, como dito anteriormente, perguntas na parte de Gramática nos LDLP 1 e LDLP 2, pois ocorreram com maior frequência questões que explorassem a construção de sentidos voltados à LT, já em LDLP 3, foram selecionadas questões da parte de “Estudo de Texto” do bloco “Gêneros Textuais”.

4. 2. 1 Análise das questões do livro *Português: contexto, interlocução e sentido* – Livro Didático Português 1 (LDP-1)

Esse material didático em exame propôs-se a trabalhar com os princípios da pragmática, da sociocognitvo-interacional e da análise do discurso; contudo, esta dissertação não se debruçou na linha da análise do discurso, limitou-se aos estudos da LT. Assim sendo, baseou-se na concepção sociocognitvo-interacional e na proposta da fase bakhtiniana para as análises das seis atividades selecionadas a seguir.

Na figura 1, as autoras usam o texto multimodal para explorar a compreensão textual.

Figura 1 – Exemplo 1 do LDP-1

» Leia o cartum abaixo para responder às questões 1 e 2.

MAITENA. *Superadas 1*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005. p. 112.

1. O cartum é um desenho que satiriza comportamentos humanos para promover uma reflexão crítica por meio do humor. Qual é a situação satirizada no cartum de Maitena?

» Marido e mulher têm uma visão divergente sobre a viagem que fizeram. Explique por quê.

264 Capítulo 9

Fonte: Abaurre (2008, p. 264)

No exemplo da figura 1 do recorte em análise, tem-se um cartum de Maitena cuja temática principal em seus textos é a inquietação da mulher com seu estar no mundo. A atividade para esse texto traz uma explicação sobre a função do gênero textual cartum (O cartum é um desenho que satiriza comportamentos humanos para promover uma reflexão crítica por meio do humor), depois, apresenta a seguinte pergunta, explorando o sentido geral da sátira no cartum: “Qual a situação satirizada no cartum de Maitena?” Esse tipo de questão faz com que o aluno apenas analise o texto de forma geral, sem um senso crítico apurado, pois o leva a responder que a situação satirizada é o comportamento feminino compulsivo por compras, mostrando que a mulher gasta mais em compras que os homens. Não se explora, por exemplo, os papéis sociais e os discursos ideológicos implícitos nos cartuns. Além disso, a questão não traz para o aluno informações sobre as sátiras nos textos de Maitena, que tipo de crítica esses textos costumam apresentar e em que circunstâncias sócio-histórico-ideológicos eles são produzidos.

Percebe-se, no cartum selecionado, o discurso machista em que os homens são mais inteligentes que as mulheres, são mais cultos, pois o personagem masculino diz eufórico que a viagem foi extraordinária porque foram ao “museu, catedral, concertos, provaram pratos exóticos”, enquanto a personagem feminina apresenta-se expressivamente irritada por não fazer compras. Em nenhum momento, as perguntas exploraram os aspectos ideológicos, históricos e sociais presentes no texto, apenas confirmaram os estereótipos criados pela sociedade. Ora, para Bakhtin, o texto representa outros textos que dialogam entre si e com outros sujeitos. Portanto, esses textos implícitos são silenciados aos alunos, não há uma dialogicidade no momento da construção de sentidos.

A segunda pergunta sobre o texto: “Marido e mulher têm uma visão divergente sobre a viagem que fizeram, explique por quê”, explora apenas o contexto pragmático, imediato, considerando os sujeitos da fala, os papéis sociais e suas intenções. A resposta está presente no contexto. No entanto, os discursos presentes nas falas dos personagens, além de ratificarem o estereótipo de esposa fútil, que se preocupa em comprar, como explicado anteriormente, mostram também a submissão da esposa diante da “escolha”, ou melhor, da autoridade masculina em determinar o que deve ser feito (passeios culturais) e o que não deve ser feito (compras).

As perguntas deveriam explorar dos leitores sua visão transgrediente⁶ presente nos estudos bakhtinianos. Para se alcançar o excedente de visão, é necessário que “o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste” (BAKHTIN, 2011, p. 23). Na charge, é notória a relação axiológica manifestada pelos personagens, suas visões sobre padrões femininos e masculinos, cabendo agora ao leitor ver com os olhos do *outro*, sair de si mesmo e contemplar o horizonte desse *outro*, perceber suas fragilidades, virtudes e expressões volitivo-emocionais para depois, ao voltar para seu eu, tornar-se um sujeito responsável que dialoga com o texto. Então, a pergunta: “Marido e mulher têm uma visão divergente sobre a viagem que fizeram, explique por quê” estimula o excedente de visão superficialmente, pois traz indícios para uma construção dialógica de sentidos ao pedir para explicar por que marido e mulher apresentam visões divergentes, mas não amplia a discussão com finalidade de trazer o sujeito responsivo para o processo de

⁶ Transgrediente é o termo empregado por Bakhtin no livro *Estética da Criação Verbal* (2011 p. 7). Esta expressão, segundo o tradutor, que conservou o vocábulo empregado pelo filósofo, significa, entre outras coisas, ultrapassar, transgredir, ir além, exceder.

construção de sentidos em que ele se constrói e é construído, ao dialogar opiniões e confrontar com o outro.

Outro ponto a ser refletivo sobre este tipo de questão é a afirmação de que não há enunciados neutros; nas explicações de Faraco (2009, p. 25) sobre os estudos de Bakhtin, “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto”. Portanto, não se deve analisar o texto apenas observando os elementos da superfície textual, enfatizando a mensagem explícita; é necessário explorar as questões axiológicas trazidas em todo texto e dialogar seus conceitos com outros enunciados, sejam eles presentes no próprio texto ou na receptividade, no sujeito que lê e se posiciona conforme suas crenças, culturas e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.

O sentido na sociocognitivo-interacional é construído por meio dos processos inscritos e armazenados na memória dos interlocutores: o conhecimento linguístico, o enciclopédico, o interacional, nas palavras de Koch (2005, p. 06), “a linguagem é tida como o principal mediador da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo sócio-cultural [sic]”. Portanto, considera-se uma relação entre o interno e o externo no processo de construção de sentidos, neste pensamento esses elementos são unos e não dicotômicos ou estanques.

As atividades, que tomam como base essa concepção, procuram explorar elementos linguísticos não limitados ao cotextual, mas ultrapassando a materialidade linguística, induzindo o leitor a buscar outros textos que dialoguem com a proposta apresentada. Esse tipo de atividade textual vê o contexto como estruturante do processo de significação de sentido. Para melhor entendimento desse contexto na sociocognitivo-interacional, Koch (2005, p. 6) afirma:

Esta concepção demanda uma reinterpretação da noção de contexto: ele é o lugar onde se constroem e reconstroem indefinidamente as significações, o árbitro das tensões entre sistematicidades e indeterminações do dizer e do mostrar, do dito e do implicado. Ele se apresenta, por um lado, como estruturado, mas tem, por outro lado, função estruturante, já que cria e dá forma aos processos de significação (MORATO; KOCH, 2003 *apud* KOCH, 2005, p. 6).

Mas ainda não contempla a relação exotópica que o leitor venha a ter nesse processo de construção e reconstrução com o *outro*.

As questões três e quatro (figura 2), a seguir, exploram as inferências e os dizeres implícitos que compõem a construção de sentido, enquanto a questão cinco direciona assuntos gramaticais, por isso, não foi colocada nesta análise.

Figura 2 – Exemplo 2 do LDP-1

- » Leia este outro cartum, da mesma autora, para responder às questões de 3 a 5.



◀ MAITENA. *Superadas 1*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005. p. 138.

3. Qual é a situação satirizada por esse cartum?
- A fala da primeira senhora traz uma opinião implícita sobre a atividade artística. Qual é ela?
 - Que expressão, no texto, confirma essa opinião implícita? Por quê?
4. A fala da mãe reconstrói, para a amiga, diferentes reações que ela teve ao saber da ocupação do namorado da filha. Qual foi a primeira reação? O que a justifica?
- ▶ Qual foi a segunda reação? O que, no texto, permite identificá-la?

Fonte: Abaurre (2008, p. 265)

Novamente, a primeira pergunta solicita uma análise geral do texto, o tema, o assunto, sem, contudo, apresentar as circunstâncias de produção dos textos de Maitena. Depois, na questão “a”, as autoras exploram o discurso implícito no enunciado da personagem que

declara ficar calma quando a filha disse que “o namorado se dedicava à pintura”, pois ela imaginava outra coisa. Ao tentar entender que coisa seria essa, a amiga responde se se tratava ser um artista, a personagem retruca dizendo “Não”, que pensava ser um pintor de apartamentos, que trabalhava. Fica implícita a desvalorização de pessoas que trabalham pintando apartamentos e, por outro lado, que os artistas plásticos não trabalham, assim, as perguntas exploram as vozes implícitas do preconceito com as pessoas pobres.

Este tipo de questão ultrapassa a materialidade linguística, indo ao discurso polissêmico, aos implícitos, questionando valores sociais. No entanto, mais uma vez, não se permite que o sujeito leitor exceda sua visão, colocando-se no processo exotópico em que permitiria sair de si mesmo e ver com o olhar de fora, do *outro*, e depois retornar e agir como sujeito responsivo. Desse modo, entenderia que os valores sociais mudam; ao sair de *si* e se colocar no lugar do *outro*, perceberia, através da linguagem visual, que são personagens idosas de classe social alta comprovada pelos adereços e vestimentas. A mãe, que inicia o diálogo com a amiga, traz implicitamente o preconceito de que artista plástico não trabalha, mas, por outro lado, há outro aspecto: o preconceito social em relação aos trabalhadores de mão de obra como os pintores de apartamentos, por não possuírem status social. A pergunta não permitiu que o leitor realizasse mais esse diálogo com o texto.

Na questão “b”: “Que expressão, no texto, confirma essa opinião implícita? Por quê?”, o leitor é levado a comprovar sua resposta com elementos linguísticos presentes no texto, mostrando assim a relação que os sentidos, mesmo implícitos, podem ter na materialidade linguística; isso revela que ainda há uma preocupação com o sentido materializado no texto, usando o recurso da cópia.

Na questão quatro: “A fala da mãe reconstrói, para a amiga, diferentes reações que ela teve ao saber da ocupação do namorado da filha. Qual foi a primeira reação? O que a justifica?”, explora-se um pouco o processo de construção e reconstrução de sentidos; porém, apresenta apenas a superficialidade desse processo ao perguntar qual foi a primeira e a segunda reação e o que a justifica. O aluno, nesse tipo de questão, é induzido a perceber os implícitos nos enunciados, mas permanece preso aos elementos linguísticos do texto como se houvesse apenas um único sentido ao texto, o materializado no código. Para a concepção sociocognitivo-interacional, os sujeitos constroem sentidos por meio dos seus saberes acumulados e pela interação, o que não contempla tal questão, pois limita-se à materialidade textual, a resposta presa nos enunciados linguísticos, perdendo de vista os aspectos

ideológicos presentes em cada construção e reconstrução das reações e falas apresentadas pelos personagens.

A seguir, na figura 3, apresenta-se um texto cuja questão de compreensão enfatiza o contexto imediato, ou seja, o aqui e o agora presentes no enunciado.

Figura 3 – Exemplo 3 do LDP-1



4. Agora observe, na segunda tira, o seguinte período: “Aja com naturalidade e ninguém notará”. Considerando o contexto, como deve ser interpretada a segunda oração do período destacado?
- No caderno, reescreva o período, substituindo a conjunção *e* pela conjunção *que* e verifique se houve mudança no sentido do período.
 - Considerando sua resposta ao item anterior, com que valor a conjunção *e* foi empregada na tira?

Fonte: Abaurre (2008, p. 264)

O texto em análise explora a relação de classes sociais, o personagem principal é um guerreiro viking que tenta frequentemente invadir a Inglaterra sem sucesso. Esse personagem não possui uma renda financeira abastada e se considera esperto. Tais informações são necessárias para análise na concepção sociocognitivo-interacional, pois construir sentidos envolve saberes acumulados; no entanto, a questão não explora a construção de sentido nesta perspectiva, apenas cobra a gramática contextualizada, isto é, exploram-se os sentidos que os elementos linguísticos oferecem, mas não oportuniza que o leitor exceda sua visão trazendo à baila assuntos históricos, culturais e sociais.

As questões apresentadas procuram fazer com que o leitor realize interpretações contextualizadas com base nos elementos de coesão gramatical, como: substituição de uma conjunção por outra; o valor que a conjunção tem no enunciado. Esses tipos de perguntas são importantes para que o leitor perceba a relação referencial entre os elementos linguísticos

fundamentada no funcionalismo, enriquecendo o conhecimento linguístico do aluno, mas é importante ressaltar que a concepção sociocognitivo-interacional apresenta essa visão cujos conhecimentos são estanques e o leitor ativa os três conhecimentos (linguístico, enciclopédico e interacional) para compreensão textual. Essa tríade parece ser extremamente formal, como se fosse possível separá-las uma da outra ou que uma não complemente a outra.

Além disso, poder-se-iam explorar os elementos semióticos na construção de sentidos, como os de referência, que abarcam todo o texto e situações específicas, entre elas, as expressões faciais do personagem Hagar, que nos remetem ao enunciado: “Aja com naturalidade [...]”. Portanto, além dos elementos de coesão tradicionais, há também outros elementos semióticos que contribuem para a construção de sentidos.

Na próxima análise (figura 4), exploram-se questões inferenciais para construção de sentido.

Figura 4 – Exemplo 4 do LDP-1

» Leia a tira abaixo para responder à questão 5.



▲ IOTTI. *Mixórdia*: o menos pior do Radicci. Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 133.

5. Na tira, a esposa de Radicci faz um ultimato ao marido. Que estrutura coordenada ela usou para isso? Explique.
- Por que foi essa a estrutura escolhida?
 - Como Radicci reagiu à determinação da esposa? Explique.

Fonte: Abaurre (2008, p. 282)

No primeiro quadrinho da tira, a personagem feminina, usando a linguagem coloquial, diz ao marido: “Ou vai tomá banho ou non entra em casa!!”. As expressões faciais e gestuais

da personagem revelam autoridade, enquanto o personagem masculino se cala diante da determinação da mulher. No segundo quadrinho, aparece o marido na quitanda bebendo algo em frente ao dono do armazém, o qual lhe pergunta: “Non vai pra casa?!”. Nesta cena, o marido também não responde verbalmente, mas sua resposta está implícita por meios dos elementos contextuais que envolvem os cotextuais e a situação imediata e mediata (o entorno sociopolítico-cultural.). Portanto, para construir sentidos neste texto, faz-se necessário a apropriação dos elementos semióticos presentes nele, como expressões faciais, a situação contextual, gestos que contribuem para formar o todo.

Na questão cinco **a)**, explora-se a estrutura frasal em seu contexto imediato, recorrendo ao conhecimento gramatical. Pergunta-se primeiro qual a estrutura coordenada usada pela personagem e por que esta estrutura foi escolhida. Neste caso, o aluno ativará seus conhecimentos gramaticais para responder tais perguntas e perceberá que o sujeito é intencional, pois a própria pergunta afirma que o falante seleciona e escolhe sua fala, como: “Por que foi essa a estrutura escolhida?”. Assim, estamos diante de uma compreensão que considera o sujeito pragmático, pois sua unidade interpretativa se volta à intencionalidade, à escolha da estrutura enunciativa. Essa posição é criticada por Koch e Cunha-Lima (2011, p. 280) por não haver interação. Fundamentadas nas propostas de Searle (1969 apud KOCH; CUNHA-LIMA, 2011), elas explicam que, na pragmática, “o papel do locutor seria, então, expressar corretamente suas intenções, de forma a torná-las reconhecíveis e o papel do ouvinte/leitor seria o de adequadamente identificar essas intenções”. Então, ao perguntar por que a personagem escolheu tal estrutura gramatical, o aluno analisa o texto ultrapassando a estrutura verbal, indo à intencionalidade, mas com foco apenas no enunciador e não na interação dialógica.

Já na questão **b)** “Como Radicci reagiu à determinação da esposa?”, para responder à essa pergunta, recorre-se aos elementos contextuais sociocognitivo-interacionais, aos gestos e atitudes do personagem, fazendo com que o leitor interaja com o texto multimodal inferindo sentidos. Não há respostas verbais do marido, mas, por meio das ações e gestos, chega-se à conclusão de que ele não “tomou banho” e conseqüentemente não entrou em casa, pois no último quadrinho, após a determinação da mulher, ele se encontra no armazém, constatando-se que, das duas alternativas enunciadas pela personagem, ele optou por não entrar em casa. A questão **b)** foi bem explorada, pois se consideraram os elementos verbais e não verbais. Para Marcuschi (2008, p. 80) “o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja,

envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*”.

A figura 5 mostra questões de construção de sentido interligadas ao conhecimento gramaticais do aluno sem exceder a materialidade linguística presente no texto, sem propor um diálogo de construção de sentido ao texto.

Figura 5 – Exemplo 5 do LDP-1

» Analise a tira abaixo para responder às questões 9 e 10.



◀ LAERTE.
Classificados:
livro 1. São
Paulo: Devir,
2001. p. 43.

- 9.** Para explicar por que não pode comprar pipocas, o menino recorre a uma oração subordinada. Qual é ela? Como deve ser classificada?
- Que relação de sentido foi estabelecida entre as informações presentes na fala do menino?
 - O pipoqueiro concorda com a mãe do menino. Que argumento ele apresenta para justificar sua posição?
- 10.** O humor da tira está associado a um período composto por subordinação presente na fala do pipoqueiro. Qual é ele?
- ▶ Como se classificam as orações desse período? Explique qual a relação entre o período identificado e o efeito de humor criado na tira.

Fonte: Abaurre (2008, p. 325)

A questão nove do exemplo da figura 5 cobra a classificação da oração subordinada apresentada na fala do garoto, depois apresenta mais duas questões relacionadas a essa oração: **a)** “Que relação de sentido foi estabelecida entre as informações presentes na fala do menino?” **b)** O pipoqueiro concorda com a mãe do menino. Que argumento ele apresenta para

justificar sua posição?” Então, as questões induzem o aluno a primeiro identificar a oração subordinada usada na seguinte fala do garoto: “Minha mãe não me deixa comprar pipocas enquanto não melhorar minhas notas...!”, depois a estabelecer “relação de sentido” dentro da própria pergunta, informando que é uma relação temporal. Já a letra **b)** explora a argumentação usada pelo pipoqueiro, o aluno apenas identifica outra oração gramatical. Estas questões apenas contemplam o conhecimento gramatical do aluno, e o texto é visto como estrutura, produto pronto e acabado em si mesmo.

Para Bakhtin, a oração é uma unidade da língua de natureza gramatical.

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas peculiaridades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro* falante, isto é, de suscitar resposta. A oração enquanto unidade de língua tem natureza gramatical, lei gramatical e unidade. (BAKHTIN, 2011, p. 278)

Portanto, a oração enquanto unidade da língua não permite a interação, permanecendo presa à lei gramatical, à análise dela por ela mesma.

No caso da questão dez: “O humor da tira está associado a um período composto por subordinação presente na fala do pipoqueiro. Qual é ele?”, explora-se o sentido do humor da tirinha, porém, usando a materialidade linguística e uma interpretação geral da tirinha. Não apresentou outras possibilidades de interação com o texto, o sujeito responsivo novamente foi tirado de cena, não oportunizou o aluno a responder axiologicamente sobre as questões sociais, econômicas e culturais apresentados na tirinha, como o desemprego, a falta de incentivo à educação e a consciência a respeito da importância da educação para um país. Deixou de aproveitar uma oportunidade para explorar os sentidos que a tirinha apresenta nos seus aspectos culturais para enfatizar os sentidos das orações subordinadas e identificar a argumentação presente no enunciado. Mais uma vez, o aluno do ensino médio não é induzido a responder axiologicamente às provocações inseridas nas tirinhas, silencia-se uma oportunidade de enriquecimento intelectual entre os atores do processo de construção de sentido.

A seguir, a figura 6 apresenta questões que exploram a pontuação e seus sentidos.

Figura 6 – Exemplo 6 do LDP-1



5. Na tira, Calvin faz uso recorrente de um mesmo tipo de enunciado no diálogo com sua mãe. Que tipo de enunciado é esse?
- a) Considerando o contexto da tira, explique com que intenção Calvin utiliza esse tipo de enunciado.

Fonte: Abaurre (2008, p. 408)

Na questão cinco dessa atividade: “Na tira, Calvin faz uso recorrente de um mesmo tipo de enunciado no diálogo com sua mãe. Que tipo de enunciado é esse?”, as autoras do LD usam o termo enunciado na perspectiva da sintaxe, como explicam Charaudeau e Dominique (2008, p. 196):

Do ponto de vista sintático, alguns opõem enunciado à frase. O enunciado é definido como a unidade de comunicação elementar, uma sequência verbal investida de sentido e sintaticamente completa; e a frase, como um tipo de enunciado, aquele que se organiza em torno de um verbo: “Leandro está doente”, “Oh!”, “Que mulher!”, “Paulo!” seriam, todos, enunciados, embora apenas o primeiro poderia ser considerado frase.

Nesse caso, o aluno identificará e classificará o enunciado conforme a sintaxe, dentro do campo puramente gramatical, informando que se trata de enunciados interrogativos. Essa primeira pergunta faz com que o aluno identifique o tipo de “enunciado”, mas sem fazer inferências, basta ativar seus conhecimentos gramaticais.

Em seguida, na questão a) “Considerando o contexto da tira, explique com que intenção Calvin utiliza esse tipo de enunciado”, trata-se de uma inferência, e para Marcurschi (2008, p. 249), “as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. Assim, como a resposta não está explícita no

texto, cabe ao leitor entender o contexto sociocognitivo-interacional e buscar a resposta por meio dos seus conhecimentos textuais e outros. Essa questão ativa o conhecimento de mundo do aluno, ativando os modelos cognitivos, reagindo à pergunta.

Diante das análises das questões, percebe-se que as autoras trazem inovações quanto à compreensão textual, fazendo o aluno inferir ou algumas vezes refletir sobre a situação apresentada no texto, mas ainda não exploram o aspecto sócio-histórico-ideológico relevante para construção de sentidos e desenvolvimento do senso crítico do aluno. Quanto às questões direcionadas à gramática, verifica-se que as autoras induzem o aluno a refletir sobre o uso gramatical das orações, mas, algumas vezes, o texto é colocado apenas como pretexto, pois ainda há questões de identificação de orações e sua classificação.

A seguir, serão analisados cinco exemplos de questões do LDP – 2.

4. 2. 2 Análise das questões do livro *Português: literatura, gramática, produção de texto* – Livro Didático Português 2 (LDP-2)

Os autores desse material didático se propõem a trabalhar com as concepções da pragmática e da sociocognitivo-interacional, presos às regras e princípios da atual conjuntura educacional do LD, sem apresentar nenhuma atualização teórica para o estudo do texto.

Para os autores, o texto constitui um conjunto dos aspectos linguísticos e não linguísticos; assim, entende-se que o trabalho nesse material didático será desenvolvido considerando o texto multimodal, conforme analisado anteriormente.

Na seção *Sentidos da linguagem*, os autores informam ao professor que trabalharão com textos multimodais, em especial as Histórias em Quadrinhos (HQ), mas com objetivo diferente da proposta de compreensão textual, pois trarão um texto humorístico seguido de perguntas exploratórias que servirão como “pausa” para o próximo conteúdo.

Esta pesquisa se propôs a analisar como seria esse “descanso” na interpretação textual, mas o LDP-2, nesse volume em análise, só apresentou uma seção *Sentido da linguagem* e não foi com textos HQ, mas poemas. Vejamos:

Figura 7 – Exemplo 1 do LDP-2: Questões da parte *Sentido da linguagem*

SENTIDOS DA LINGUAGEM

Se sabemos articular bem as palavras, conseguimos criar os mais diferentes contextos, devido à variedade de sentidos com que podemos empregá-las para expressar nossas ideias.

Leia os poemas de duas escritoras mineiras, Adélia Prado e Maria das Graças Simões, que abordam um tema similar em seus textos – a mulher –, mas em linguagem bem diversa.

Leitura

TEXTO 1

Com licença poética

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.

Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.
PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1992. p. 11. © by Adélia Prado

TEXTO 2

Sangro todos os meses sobre o papel
passo um rol de letras miúdas à máquina
lavo vírgulas, costuro parágrafos
varro apenas o sentido vão.
Não há razão de sobra e palavra
que eu não lavre a penas.
Não bordo senão o texto encardido.
Pés no chão.

SIMÕES, Maria das Graças. In: WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. *Textos sobre textos: um estudo da metalinguagem*. Belo Horizonte: Dimensão, 1999. p. 90.

- 1 No texto 1, Adélia Prado criou a primeira estrofe, dialogando com o “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade. Leia a estrofe do poema de Drummond.

Quando nasci, um anjo torto
 desses que vivem na sombra
 disse: Vai, Carlos!, ser *gauche* na vida.
 [...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poema de Sete Faces. In: TELES, Gilberto Mendonça (Org.). *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 5. (Fragmento). Carlos Drummond de Andrade © Graña Drummond – www.carlosdrummond.com.br

- 2 Compare os três primeiros versos de Adélia Prado com os de Drummond. Que sentido a caracterização do “anjo” dá ao contexto poético?
- 3 A partir do quarto verso do texto 1, o eu lírico fala a respeito da mulher.
- Nesses versos, que impressão o eu lírico passa a respeito da maneira como ele reage às expectativas da sociedade em relação à mulher?
 - A partir de determinado verso, o eu lírico afirma que, além de cumprir o que se espera de seu papel de mulher, ele ainda cumpre seu papel de poeta. Que verso é esse?
 - Desse verso em diante, que recursos linguísticos empregados revelam a maneira como o eu lírico lida com as emoções que escreve?
- 4 No texto 2, o eu lírico também fala da mulher.
- De que modo o eu lírico compara os afazeres de uma dona de casa ao trabalho do poeta?
 - Interprete estes versos.
 “Não há razão de sobra e palavra
 que eu não lavre a penas.
 Não bordo senão o texto encardido.”
 - O que os dois textos sugerem a respeito do trabalho do poeta?
- 5 Sabendo que as autoras são contemporâneas, pode-se dizer que elas assumem uma linguagem e uma visão feministas?

Fonte: Sarmiento (2008, p. 372-373)

Nesta seção, os autores selecionaram dois textos literários para explorar os sentidos da linguagem. O primeiro texto apresenta uma intertextualidade com o poema de Carlos Drummond, fato este explorado nas questões um e dois ao pedirem uma comparação entre os versos de Adélia e Drummond, depois pergunta “[...] Que sentido a caracterização do ‘anjo’ dá ao contexto poético?”. Esse tipo de questão requer do aluno a competência comunicativa e outros como os conhecimentos: linguístico, de mundo, de interação, pois precisará inferir conceitos metafóricos para responder à questão sobre os sentidos que as características do anjo podem apresentar, ora *torto* em Drummond, ora *esbelto* em Adélia. O contexto que essa

questão se refere é ao “conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto” (KOCH, 2008, p. 64). Portanto, esse contexto sociocognitivo precisa ser parcialmente semelhante entre os interlocutores, daí a questão **dois** apresentar para o aluno o texto de Drummond, pois a intertextualidade faz parte do conjunto de conhecimentos constitutivo do contexto; essa informação se faz necessária para compreensão textual.

A questão **três** é subdividida em **a**, **b** e **c**. A primeira delas: a) “Nesses versos, que impressão o eu lírico passa a respeito da maneira como ele reage às expectativas da sociedade em relação à mulher?”, foca a interpretação no emissor (no eu lírico), o texto é visto como produto, e a leitura é feita para captar as ideias do eu lírico, não há dialogismo nessa questão. As demais perguntas são direcionadas também ao conhecimento estrutural do texto poético, solicitam a identificação do recurso linguístico usado no verso, trabalho assim com a linguística formal.

Na questão **quatro**, explora-se o texto 2, solicitando que o aluno informe o modo como o eu lírico “compara os afazeres de uma dona de casa ao trabalho do poeta”. Esse tipo de pergunta oportuniza a transcendência textual, pois o aluno comparará as informações explícitas no texto com seus conhecimentos de mundo; o mesmo ocorre no item c, quando solicita comparações entre os dois textos. As perguntas apresentam indícios de transcendência textual, mas ainda não extrapolam o diálogo com questões ideológicas presentes no texto.

Apenas na questão cinco que há uma relação intertextual explorando os aspectos históricos e sociais ao perguntar: “Sabendo que as autoras são contemporâneas, pode-se dizer que elas assumem uma linguagem e uma visão feministas?” Este tipo de questão faz o leitor entender o processo da linguagem em diferentes épocas, mas não oportuniza o diálogo entre as ideias dos interlocutores no processo de construção de sentido.

Assim, essa seção poderia ser mais explorada no que diz respeito aos *sentidos da linguagem*. As perguntas apresentadas dão a entender que a língua é apenas representação do pensamento em que o emissor transmite uma informação que deve ser captada pelo receptor. Seria mais interessante apresentar pergunta em que o interlocutor interaja com as ideias apresentadas no texto, visto como evento dialógico e seus sujeitos construtores sociais e assim construir sentidos.

Na parte de gramática, foram selecionados quatro textos com suas respectivas perguntas.

Figura 8 – Exemplo 2 do LDP-2



- Como se pode interpretar a reação da médica e o pensamento de Garfield, tendo em vista a cena do último quadrinho?
- O que torna o texto humorístico na segunda tira?
- Em que tira se encontra uma oração subordinada substantiva com a função de sujeito da oração principal? Escreva-a no caderno e justifique-se.
- Como se chama a oração subordinada substantiva da tira do item **b**? Esclareça sua resposta.

Fonte: Sarmiento (2008, p. 239)

Os autores dessa coleção selecionaram dois textos multimodais para estudo, sendo duas questões de compreensão textual e duas de gramática. O primeiro texto mostra a história de Garfield, um gato de comportamento humano que ironiza a paixão de seu dono pela veterinária Liz, e o segundo relata mais uma história de Hagar com sua esposa Helga. Poderiam explorar a intertextualidade presente nos textos sobre o comportamento das relações amorosas. Contrário a isso, preferiram os autores perguntar sobre o humor das tirinhas de forma geral e depois explorar questões gramaticais.

As tiras de Garfield costumam satirizar a afinidade entre animais de estimação e seus donos, ironizando aqueles que conseguem transformar seus animais de estimação em "donos

da casa"; desse modo, o personagem Garfield apresenta opiniões próprias, comanda sua vida e, às vezes, a de seu dono também. O texto selecionado critica o comportamento humano de forma humorística: o encontro de Jon Arbuckle com a veterinária Liz Wilson e o comentário irônico de Garfield "...E seus olhares se encontraram por sobre a mesa de aço inox". Um encontro que mexeu com os dois personagens envolvidos amorosamente se torna banal com o pensamento expresso por Garfield.

A tirinha de Hagar, também com a presença de humor, satiriza a relação entre os cônjuges. Helga pergunta ao marido que vestido prefere, o rosa ou azul, e obtém como resposta: "Sim", fazendo com que a esposa reflita: "Às vezes, tenho a impressão de que para você tanto faz!".

Os dizeres implícitos nas tirinhas poderiam ser mais analisados sob o olhar da LT, pois não há perguntas específicas que exploraram o histórico, o social e o ideológico nem intertextuais. As questões apresentadas apenas induzem os alunos a entenderem o texto de maneira generalizada, sem explorar os fatores sócio-históricos e ideológicos.

Na questão a) "Como se pode interpretar a reação da médica e o pensamento de Garfield, tendo em vista a cena do último quadrinho?", pede-se ao leitor que, usando o processo associativo e ativando seus conhecimentos adquiridos aos longo da vida, responda que houve um clima amoroso, uma espécie de amor à primeira vista entre os personagens: Jon Arbuckle e a veterinária Liz Wilson. Esta resposta pode ser constatada por meio dos elementos não linguísticos como a expressão facial da Dr.^a Wilson ao conhecer o Sr. Jon Arbuckle no último quadrinho. Exploram-se os elementos não linguísticos para o entendimento do texto, mas não se avança em questões que extrapolam o texto como as inferenciais que envolvem fatores ideológicos, sociais e históricos.

A questão b) "O que torna o texto humorístico na segunda tira?" representa uma continuidade com a primeira resposta que, após interpretar os gestos, o aluno responderá por que o texto é considerado humorístico, como se o humor fosse apenas uma maneira de diversão. Como explica Possenti (2010, p. 146),

Os textos humorísticos, como outros textos, exploram certos fatos e outros textos, próximos e distantes, e seguem outros procedimentos característicos desse gênero (criam surpresas, mudam de direção etc.) como o fazem também outros gêneros em relação a seus procedimentos característicos. O que nos faz pensar que o humor é cultural, ou mais dependente de fatores culturais do que outros fenômenos – textuais ou não – é, mais frequentemente, o desconhecimento dos dados e, talvez sobretudo, o fato de que, no caso do humor, há uma manifestação clara de seu funcionamento, o

riso. Quando ele não ocorre, atribuímos esse fato a uma diferença de cultura. Mas pode ocorrer que confundamos o que é apenas uma manifestação mais ou menos lateral com aquilo que seria uma característica definidora de um conjunto heterogêneo de textos (comédias, piadas, charges) ou, talvez mesmo, de um tipo de discurso.

Portanto, o humor apresenta questões culturais, cabendo ao leitor ou ouvinte ter conhecimento de outros costumes e sua relação social presente no dia a dia para assim dialogar com o texto e ter uma maior compreensão.

Observa-se que as perguntas **a)** e **b)** são direcionadas à compreensão textual, enquanto as **c)** e **d)** exploraram a parte gramatical, no caso, as orações subordinadas, sendo o segundo texto indicado apenas para o estudo do período composto sem nenhuma pergunta de compreensão textual.

Na próxima análise, os autores apresentam o texto informando quem é o personagem aos leitores, mas sem muitos detalhes: “Recruta Zero é o personagem de Mort Walker. Leia uma de suas tiras”

Figura 9 – Exemplo 3 do LDP-2

Recruta Zero é o personagem de Mort Walker. Leia uma de suas tiras.

RECRUTA ZERO

VOCÊ NÃO PÔS MOLHO BASTANTE NO MACARRÃO!

TUDO BEM.

VOCÊ PÔS DEMAIS! AGORA PRECISA PÔR MAIS MACARRÃO!

PRONTO! ESTÁ SATISFEITO?

E O PIOR É QUE A SOBREMESA É PÊS-SEGO COM CREME...

Greg & Mort Walker

2-17

WWW.MORTWALKER.COM

©2005 by King Features Syndicate, Inc. Word rights reserved.

2010 KING FEATURES SYNDICATE/PRESS

a) Explique o que o Recruta Zero quis dizer sobre o comportamento do sargento.

b) No último quadrinho, qual é a oração subordinada substantiva? Como ela se classifica?

Fonte: Sarmiento (2008, p. 243)

Na verdade, o personagem Zero é um recruta do exército norte-americano, preguiçoso e está sempre dando um jeito de escapar da labuta, sendo perseguido pelo Sargento Tainha,

que não admite insubordinação. No episódio selecionado, o Sargento, que tem a fama de guloso, tenta driblar o cozinheiro para colocar mais refeição, usando estratégias pragmáticas, mas só no último quadrinho sua intencionalidade é percebida pelo cozinheiro e pelo recruta Zero.

Na primeira cena, o Sargento, ao dizer para o cozinheiro: “Você não pôs molho bastante no macarrão!”, convence o ouvinte a colocar mais molho, porém continua o diálogo, no segundo quadrinho, dizendo: “Você pôs demais! Agora, precisa pôr mais macarrão!” e assim alcança seu objetivo: mais refeição em seu prato. Só no terceiro e último quadrinho que o cozinheiro percebe a intenção do Sargento e responde: “Pronto! Está satisfeito?” Essa fala, de forma irônica, evidencia sua indignação, percebida também pela expressão facial; portanto, há um conjunto harmonioso entre os elementos linguísticos e não linguísticos que formam o texto. Após esta fala do cozinheiro, o recruta Zero diz: “E o pior é que a sobremesa é pêssego com creme...”, indicando que é a sobremesa preferida do sargento e que ele vai tentar comer além do determinado.

Para esse texto, foram elaboradas duas perguntas, a primeira relacionada à interpretação, e a segunda, aos elementos cotextuais.

Na questão a) “Explique o que o Recruta Zero quis dizer sobre o comportamento do sargento”, propõe que o aluno perceba os implícitos nas falas dos personagens, as suas intencionalidades. Para Koch (2009, p. 15), na virada pragmática,

O ouvinte não se limita a “entender” o texto, no sentido de “captar” apenas o seu conteúdo referencial, mas necessita, isto sim, reconstruir os propósitos comunicativos que tinha o falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o “para quê” do texto.

Desta forma, os autores trabalham com a intencionalidade da concepção pragmática que se processa por meio das intenções comunicativas dos personagens. A outra pergunta direciona-se à parte gramatical, identificar e classificar a oração subordinada; essa questão se aproxima da proposta formalista. Portanto, as perguntas textuais são dicotômicas, uma apresenta os fatores contextuais, e a outra extrapola a materialidade linguística ao investir na intencionalidade e nos implícitos das falas.

A seguir, apresenta-se outro texto multimodal explorando aspectos pragmáticos.

Figura 10 – Exemplo 4 do LDP-2

2 Leia a tira de Chris Browne.



- a) Observe a expressão dos personagens e leia o texto. Explique por que o quadrinista destacou, em negrito, as palavras *voltar* e *alguém*.

- b) Qual foi o objetivo do personagem ao elevar a fala durante a conversa com Honi?
- c) Observe o emprego dos pronomes pessoais átonos neste período: “Deixe-me levá-la para longe de tudo isto!”.
- Por que se empregou o pronome *me* depois do verbo?
 - Explique o uso da forma *-la* depois do verbo *levar*.
- d) Na oração “A menos que **alguém** compre uma casa para nós!”, substitua o termo *para nós* pelo pronome pessoal *nos* e coloque-o de forma adequada ao reescrever a oração.
- e) Explique por que você empregou o pronome pessoal *nos* nessa colocação.

Fonte: Sarmento (2008, p. 320)

Das cinco questões destinadas ao texto, três exploram assuntos gramaticais e duas de compreensão textual. Esta pesquisa destacou as duas destinadas à compreensão textual, a saber: **a** e **b** as quais não traz o contexto referente à produção do texto, seus aspectos históricos e ideológicos.

Na questão **a**, “Observe a expressão dos personagens e leia o texto. Explique por que o quadrinista destacou, em negrito, as palavras *voltar* e *alguém*”, observa-se que não se concebe o texto em seu aspecto multimodal como um todo ordenado, mas fracionado, considerando texto apenas a linguagem verbal. Pede-se ao aluno que observe as expressões dos personagens e leia o texto; dessa forma, os autores consideram a imagem separada do texto, ainda nos moldes das primeiras fases da LT, contrariando o pensamento expresso no próprio manual deste LD, que reforça o entendimento de texto multissemiótico citado anteriormente. Os gestos e expressões fazem parte do texto semiótico; nas palavras de Heine (2014 p. 60):

Considera-se o texto, como evento dialógico, linguístico-semiótico, falado, escrito, abrangendo, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc.). Assim compreendido, apresenta-se constituído de duas camadas que se imbricam mutuamente: **a camada linguístico-formal**, que consiste dos princípios morfofonológicos, sintáticos, semânticos; e **a camada histórico-discursiva**, caracterizada pelo processamento de sentidos inferenciais e efetivada a partir de diferentes estratégias (conhecimentos de mundo, conhecimentos partilhados, interacionais, conhecimentos ideológicos, dentre outros) que vão alicerçar a construção desses sentidos.

Portanto, as perguntas sobre o texto devem explorar o todo, fazendo com que o aluno compreenda o texto como “[...] um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.” (MARCUSCHI, 2008, p. 80). Ainda neste enunciado da questão, é solicitado ao aluno que explique um recurso usado nas HQ quando se destacam palavras no diálogo da personagem, este recurso linguístico demonstra um tom mais alto na fala; tal pergunta requer do aluno um conhecimento linguístico, mas não extrapola essa materialidade. Portanto, a questão não considera os vários elementos do texto formando um sistema harmonioso e único, separam-se seus elementos como se não fizessem parte do texto.

A próxima pergunta, letra **b**, dá continuidade à resposta anterior, desta vez, induz o aluno a refletir sobre a intencionalidade da atitude do personagem, pois solicita: “Qual foi o objetivo do personagem ao elevar a fala durante a conversa com Honi?” Ao perguntar qual o objetivo do personagem ao elevar o tom da voz, pretende-se saber a intencionalidade, novamente a pragmática aparece nas atividades de construção de sentido desse LD.

As próximas questões analisadas foram extraídas do exemplo da figura 11.

Figura 11 – Exemplo 5 do LDP-2

Novos empreendimentos com investimentos equivalentes a mais de 15 bilhões, cerca de 20 mil km de linhas de transmissão e 11 usinas hidrelétricas. Tudo com o maior respeito pelo meio ambiente.

Tem gente que acha que FURNAS só gera energia. Não é de hoje que ela faz muito mais que isso. Há décadas FURNAS volta sua atenção também para a preservação do meio ambiente. É a empresa pioneira na conservação da cobertura vegetal sob os cabos condutores das linhas de transmissão e, antes de iniciar qualquer obra, todos os projetos passam por rigorosos estudos de impacto ambiental. FURNAS também desenvolve pesquisas permanentes de monitoramento hidrológico e, atualmente, opera 7 viveiros com capacidade anual de 60.000 mudas nativas de biomas. FURNAS gera a energia que o Brasil precisa para continuar crescendo sem agredir a natureza. Isso é dar toda a força ao meio ambiente.

APLICAÇÃO

1 Leia este anúncio publicado após o Dia Mundial do Meio Ambiente.

a) De acordo com o texto que aparece em destaque no anúncio, ao redor da imagem central, o que simboliza essa imagem?

b) Com base no texto, explique o que motivou a publicação do anúncio.

c) Que características da empresa de Furnas foram divulgadas a partir desse anúncio?

d) Interprete o sentido desta frase do anúncio: “Isso é dar toda a força ao meio ambiente”.

e) Na frase que circunda a árvore, no texto visual, qual é o tipo de regência que ocorre entre os termos? Justifique sua resposta.

f) Releia este período do texto: “Há décadas Furnas **volta** sua atenção também para a preservação do meio ambiente”.

- Qual é o sentido e a regência do verbo *voltar* nesse período?
- Qual é o complemento do verbo *voltar* e o tipo de regência entre os termos?
- Que regência se estabelece entre o substantivo *atenção* e seu complemento? Por quê?
- No período “Após um curto ‘apagão’, a energia voltou à cidade”, explique o sentido e a regência do verbo *voltar*.

Fonte: Sarmiento (2008, p. 306)

Foi observada, mais uma vez, a concepção de texto representada nas primeiras fases da LT em que se considerava texto apenas a modalidade escrita.

Os autores selecionaram para a atividade uma propaganda institucional sobre a Furnas, uma empresa subsidiária da Eletrobrás e vinculada ao Ministério de Minas e Energia, que tem por objetivo gerar e transmitir energia elétrica. Trata-se de um texto multimodal, linguístico-semiótico; no entanto, o LD dicotomiza seus elementos composicionais como se não fizessem parte do texto. Na questão a: “De acordo com o texto que aparece em destaque no anúncio, ao redor da imagem central, o que simboliza essa imagem?”, tem-se a impressão de que o gênero propaganda não é um texto, apenas o enunciado escrito localizado ao “redor da imagem central”; assim, os demais elementos parecem não pertencer ao conjunto do texto.

Nesse tipo de pergunta, o aluno passa a entender texto de forma restrita, considerando apenas o enunciado verbal, indo de encontro à noção de texto como elemento completo, multissemiótico e dialógico. Mesmo assim, a questão solicita ao aluno uma associação entre a informação do enunciado e sua forma organizada no gênero textual; trata-se de uma questão inferencial, porém com informações contraditórias, uma vez que pede ao aluno que faça inferência aos elementos presentes no texto, mas separa trecho verbal da imagem, reduzindo o texto a elementos verbais presentes na propaganda.

Na questão **b**, “Com base no texto, explique o que motivou a publicação do anúncio”, por ser o texto entendido como enunciado verbal, essa pergunta restringe o aluno a construir sentido, parafraseando o que está escrito, em outras palavras, poder-se-ia responder que o motivo é o fato de haver pessoas que pensam ser a Furnas apenas uma empresa que só gera energia elétrica para o Brasil. Houve, portanto, uma pergunta com a qual se estruturam operações cognitivas de natureza lexical e semântica; nas palavras de Marcuschi (2008, p. 255), o parafraseamento é um tipo de operação inferencial em que se realiza “[...] alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional”. Desta forma, essa questão de construção de sentido não oportuniza o aluno a ser um sujeito/leitor responsivo que dialoga com as ideias explícitas ou implícitas no texto visto como evento dialógico. Poderia haver pergunta que induzisse o aluno a inferir questões no nível pessoal, ideológico, social, político e educacional sobre o sistema de energia no Brasil.

Encontra-se, na questão **c** “Que características da empresa de Furnas foram divulgadas a partir desse anúncio?”, outra pergunta que silencia o sujeito responsivo; desta vez, o aluno buscará as características da Furnas que estão presentes no texto, sem nenhuma interferência do leitor, solicita-se uma informação sem uma finalidade específica. Esses tipos de pergunta são classificados como cópia, pois “[...] sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras” (MARCUSCHI, 2008, p. 271).

Dando prosseguimento à compreensão textual, a questão (**d**) requer do estudante uma ativação dos seus conhecimentos enciclopédicos e linguísticos, pois solicita interpretação de frase com sentido denotativo: “Interprete o sentido desta frase do anúncio: ‘Isso é dar toda a força ao meio ambiente’”. A expressão coloquial “toda a força” significa apoiar, entendendo assim que a empresa Furnas apoia o meio ambiente, como também o significado de “força” pode ser atribuído à energia, por ser a Furnas uma empresa que fornece energia ao meio ambiente.

Nas análises das questões desse material didático, foram constatadas mais perguntas direcionadas a assuntos gramaticais do que inferenciais, perdendo oportunidade de trazer para o aluno indagações que o conduziram a perceber os aspectos sócio-histórico-ideológicos que norteiam os textos, bem como oportunizar construções de sentidos em que os sujeitos são atores, interagindo com o outro, transformando-se, praticando o ato responsivo nas atividades interativas.

4. 2. 3 Análise das questões do livro *Português: língua e cultura* – Livro Didático Português 3 (LDP-3)

No LPD-3 foram analisadas questões de compreensão textual retiradas da parte de Estudo de Texto do bloco Gêneros Textuais, por apresentar perguntas direcionadas à construção de sentidos. Vale ressaltar que esse material didático foi organizado em blocos, a saber: Gêneros textuais; Enciclopédia da linguagem; Almanaque Gramatical e Guia Normativo. Diferencia-se dos LD anteriores que analisamos, pois apresenta parte destinada ao Estudo do Texto e do Gênero; no entanto, verificou-se pouco uso de texto multimodal destinado à compreensão.

No exemplo a seguir retirado do Capítulo 2, cujo assunto era editorial e artigo, o autor selecionou alguns textos de opinião para explorar também a construção de sentidos.

Figura 12 – Exemplo 1 do LDP-3

TEXTO 1

Para sentirmos mais de perto as características de um texto de opinião, vamos analisar um editorial publicado num jornal de circulação nacional:

ENTRE CÃES E HOMENS

O tema é menor, mas não os princípios que existem por trás dele. A Assembleia Legislativa de São Paulo aprovou projeto de lei que proíbe comercialização, reprodução e importação em todo o Estado de cães das raças pitbull, rottweiler e mastim napolitano, tidas como especialmente agressivas. Para entrar em vigor, o texto precisa da sanção do governador Geraldo Alckmin.

A proposta dos deputados estaduais parece excessiva. É verdade que, no caso dos cães, a raça surge como fator determinante para sua aparência e também para seus comportamentos. Ainda assim, como os humanos, cachorros têm a sua individualidade. Dois cães da mesma raça, da mesma ninhada até, podem apresentar personalidades distintas.

Como os humanos, as características de um cachorro são o produto da interação entre o potencial genético do animal e o meio em que ele vive. Embora pitbulls tendam a ser agressivos, não há lei natural que impeça a existência de um pitbull dócil ou de um lulu-da-pomerânia agressivo. O caráter de cada animal depende também da educação que recebe.

A Assembleia Legislativa paulista, ao optar por solução radical e terminativa, trilha o caminho da intolerância. Ninguém discorda de que a prioridade é proteger a vida e a integridade de seres humanos, mas a melhor forma de fazê-lo não é condenando essas três raças ao desaparecimento.

O melhor caminho para evitar ataques caninos é responsabilizar os donos pelos atos de seus animais, para o que já existem os instrumentos jurídicos. Cabe fazer cumpri-los.

Folha de S. Paulo, 19 set. 2002. Caderno A, p. 2.

Estudo do Texto

1. Vamos analisar, de saída, a opinião expressa no texto e os argumentos que a sustentam:
 - a) O jornal é favorável ou contrário ao projeto dos deputados paulistas?
 - b) Que argumentos o jornal apresenta para sustentar sua opinião?
2. Vamos, agora, confrontar o texto que lemos com as recomendações do *Manual*:
 - a) O editorial apresenta com concisão a questão de que vai tratar? Em que ponto do texto?
 - b) O editorial é enfático e equilibrado? Demonstre o sim ou o não com exemplos do texto.
 - c) O editorial refuta as opiniões opostas? Aponte exemplos no texto.
 - d) O editorial evita o sarcasmo, a interrogação e a exclamação?
 - e) O editorial conclui condensando a posição adotada pelo jornal? Para verificar isso, responda à pergunta: qual é a posição do jornal sobre o caso?

3. O editorial começa apresentando o fato sobre o qual o jornal vai externar sua opinião (o projeto aprovado pela Assembleia Legislativa de São Paulo). Nada diz sobre os motivos que levaram a Assembleia a aprovar o tal projeto. E não o faz porque eram bem recentes os episódios em que cães daquelas três raças haviam atacado e ferido pessoas em parques e ruas da cidade. Essa informação era, naquele momento, do conhecimento dos leitores.
4. Há dois momentos em que o editorial compara cães e seres humanos. Qual o objetivo argumentativo de cada comparação?
5. Você concorda com a argumentação e a proposta do editorial? Ou discorda delas? Por quê? (Note que suas concordâncias ou discordâncias podem ser integrais ou parciais.)
6. Um aspecto bem interessante a observar neste editorial são os recursos de que o autor se vale para introduzir no texto as opiniões opostas e refutá-las. Voltemos ao segundo parágrafo e vamos seguindo cada passo dado pelo autor em sua argumentação:
 - a) na sentença inicial, o autor emite seu juízo sobre o projeto da Assembleia: *proposta excessiva*. Mas faz isso com uma certa cautela: diz “*parece excessiva*”; e não “*é excessiva*” (lembre-se do “enfático e equilibrado” do *Manual*);
 - b) a segunda sentença começa com a expressão *é verdade que...* O autor está deixando entrar aqui um argumento comum nesses casos (a raça é fator determinante da aparência e comportamento dos cães), concordando com ele à primeira vista (*é verdade*);
 - c) na terceira sentença, ele vai, contudo, refutar esse argumento. Começa a sentença com a expressão *ainda assim* — ou seja, mesmo concordando com esse argumento (ainda que ele seja verdadeiro), é preciso não esquecer que os cachorros, assim como os humanos, têm sua individualidade. E termina o parágrafo com um fato.
7. Faça, agora, o mesmo tipo de análise nos parágrafos seguintes. Observe, em especial, o uso de *embora* (terceiro parágrafo) e de *ninguém discorda..., mas...* (quarto parágrafo). Discuta a função argumentativa dessas expressões.

Fonte: Faraco (2010, p. 27)

Trata-se de um texto jornalístico de opinião sobre o projeto de lei do estado de São Paulo que proíbe a “comercialização, reprodução e importação em todo o Estado de cães das raças pitbull, rottweiler e mastim napolitano”. Das sete questões de Estudo do Texto, duas delas (três e seis) trazem apenas informações que ajudam a entender a organização e estrutura do gênero editorial. Em nenhum LD analisado foi detectado esse novo estilo de Estudo de Texto; geralmente o enunciado da questão traz informações sobre o assunto ou o texto, mas cobra ao estudante algo relacionado à informação ou assunto. O autor do LD em tela preferiu inovar, apresentando o conteúdo inserido nas propostas do Estudo de Texto.

Além desses dois itens que enfatizam a estrutura, as questões um, dois e sete requerem do aluno o entendimento do texto relacionado à opinião explícita, seus argumentos e organização estrutural; dessa forma, o texto é visto como produto da codificação, cabendo ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e da forma estrutural do gênero. Enquanto na primeira questão pergunta-se se o jornal é favorável ou não e quais os argumentos usados no texto, a segunda foca na estruturação do gênero editorial, solicitando ao aluno que reconheça

as normas de um gênero editorial com base no Manual informado; ao enfatizar a estrutura do texto, a língua passa a ser vista como código, como instrumento de comunicação. Neste caso, o leitor apenas analisa a estrutura de um gênero editorial sem dialogar com as opiniões expressas no texto.

Esses tipos de pergunta são classificados por Marcuschi (2008, p. 272) de *metalinguística*, pois “são as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais”. Neste caso específico das perguntas em análise, exploraram-se os aspectos estruturais e os argumentos presentes no texto, mas não excedem uma visão crítica em relação ao social e histórico presente no gênero, como as relações sociais e políticas entre outros constitutivos deste gênero jornalístico.

Já as questões quatro e cinco permitem que o aluno transcenda a materialidade linguística, pois são perguntas que, mesmo superficialmente, podem ser indicadas como inferenciais e pessoais. A pergunta quatro solicita que explique o objetivo da comparação entre cães e humanos presente na argumentação; para isso, o leitor fará inferência com base nas informações trazidas no texto e em seus conhecimentos de mundo. Ao comparar o comportamento humano ao dos cães, o jornal critica o projeto de lei em tramitação na Assembleia de São Paulo. O texto argumenta que, assim como os seres humanos, os cães também têm a sua individualidade, então, não é por ser da raça pitbull que o cão será necessariamente agressivo, o mesmo acontece com o comportamento humano resultado da relação tanto da parte genética como do meio em que vive, essa seria a opinião do editorial. A questão cinco pede ao aluno sua opinião, se concorda ou não com os argumentos e a proposta do editorial. Marcuschi (2008, p. 271) classifica este tipo de questão de subjetiva, para ele, “estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo”. Neste caso, o aluno extrapola a materialidade linguística, mas de maneira superficial, pois não se estabelece um link com os aspectos históricos, sociais e políticos presentes no texto.

A próxima análise foi retirada do mesmo capítulo, portanto, apresenta o mesmo assunto: argumentação. O autor optou também em colocar textos relacionados ao mesmo assunto, neste caso, específico, o relacionamento e o comportamento do ser humano.

Figura 13 – Exemplo 2 do LDP-3

Contraste o editorial que acabamos de ler com o texto abaixo. Observe que se trata, agora, de um texto assinado:

BARBARA GANCIA

Crianças e cães malcriados dão quase na mesma

Volto a bater na tecla da lei que pretende proibir a criação e a venda de cães pitbull, mastim e rottweiler, que deve ser sancionada (ou não) em breve.

Veja o que diz sobre esse tipo de legislação a professora da Universidade do Kansas Janice Swanson, uma autoridade em comportamento animal: “Alguns governos decidiram que as pessoas não têm responsabilidade, então eles partiram para a proibição. Mas pegar uma raça como alvo e considerar perigosos todos os cães dessa raça é uma injustiça”.

Se o que a professora diz é verdade, ao ratificar ou descartar a nova lei, o governador Alckmin estará, na realidade, julgando se a população tem ou não responsabilidade para possuir animais de estimação.

Se você analisar como são educadas as crianças tapuias, especialmente aquelas das classes mais altas, provavelmente chegará à conclusão de que nós não somos exatamente os melhores educadores do mundo. Seja de gente ou de maritacas.

O brazuca costuma tratar o filho como se ele estivesse acima do bem e do mal. Desde a tenra idade, tudo é permitido. Se o guri cola na escola, é aplaudido em casa. Se se mete em confusão com a polícia, os pais são capazes de vender tudo o que têm para livrar a cara dele. Basta ver a quantidade de crianças correndo e gritando livremente nas pizzarias aos domingos para saber que impor limites na infância é um conceito que não nos comove.

Da mesma forma que não sabemos encaminhar para a vida os nossos descendentes, também temos grandes dificuldades com os cães. Veja o exemplo do labrador. Usado como cão-guia com grande êxito em outros países, no Brasil o labrador muitas vezes é agressivo e difícil de adestrar. Isso não pode ser um acidente geográfico. É bem mais provável que a maioria dos labradores desobedientes seja proveniente de canis que não souberam lidar com eles e seus antepassados quando pequenos. Cães são como crianças. Precisam ter limites estabelecidos desde cedo. E, como descendem do lobo, um animal de matilha, eles têm grande apreço pela hierarquia e suplicam para que ela lhes seja imposta. A diferença é que os cães desobedientes não são como filhos malcriados, que crescem para usar frases como: “Sabe com quem está falando?”. Eles se tornam perigosos.

Não podemos multar os pais que educam mal os filhos, mas, antes de tomar medidas drásticas, que tal começar aplicando multas pesadas nos donos de cães que ferem?

GANCIA, Barbara. *Folha de S. Paulo*, 27 set. 2002. Caderno C, p. 2.

Estudo do Texto

Como você pôde observar, o texto escrito por Barbara Gancia trata do mesmo assunto do editorial (a lei que pretende proibir a criação e a venda de cães de determinadas raças). Perguntamos:

1. Qual é a opinião da autora do texto sobre aquela lei?
2. Que argumentos ela apresenta para sustentar sua opinião?

3. Algum de seus argumentos coincide com os argumentos que encontramos no editorial?
4. Ela dialoga com possíveis oponentes?
5. Que diferenças de estilo você nota entre o editorial e o artigo de Barbara Gancia? (Para fazer essa comparação, lembre-se de dois dados: 1) as recomendações do *Manual* sobre o estilo do editorial; e 2) o texto assinado não é um editorial — ele expressa a opinião de uma articulista e não a do jornal).
6. Como você se posiciona frente à argumentação da autora: é favorável ou contrário a ela; parcial ou integralmente? Quais são seus argumentos?
7. Observe, agora, aspectos da *estruturação do texto*:
 - a autora **abre** o texto (primeiro parágrafo) informando o leitor do assunto sobre o qual vai opinar (a lei);
 - **cita** (segundo parágrafo) a opinião, sobre esse tipo de legislação, de uma especialista em comportamento animal (leis assim surgem porque alguns governos assumem que as pessoas não têm responsabilidade);
 - com base nessa opinião, a autora (terceiro parágrafo) **assenta seu ponto**: o que está em questão na sanção ou não da lei é a (ir)responsabilidade da população para possuir animais de estimação;
 - na sequência, ela **trabalha essa questão**. Começa por **afirmar** (quarto parágrafo) que não somos bons educadores de nossos filhos nem de nossos animais de estimação;
 - **desdobra** (quinto parágrafo) seu ponto de vista sobre a questão da educação dos filhos (“tudo é permitido”) e exemplifica;
 - **estende** seu raciocínio (sexto parágrafo) para a questão dos cães, dando um exemplo. E conclui o parágrafo apontando a consequência de não se impor limites aos cães quando pequenos: eles se tornam perigosos;
 - **encerra** o texto (sétimo parágrafo) propondo uma saída menos drástica do que a lei: responsabilizar os donos dos cães que ferem.

Fonte: Faraco (2010, p. 29)

O texto em análise apresenta uma opinião formada sobre o mesmo assunto do editorial lido anteriormente: projeto de lei que proíbe a “comercialização, reprodução e importação em todo o Estado de cães das raças pitbull, rottweiler e mastim napolitano”. Neste texto, a autora faz analogia ao comportamento humano, mais especificamente à educação que os pais dão aos filhos, bem parecido com o texto analisado anteriormente.

Das sete questões de Estudo de Texto, verificou-se que: uma foi destinada à informação do conteúdo sem um comando que induza o aluno a responder ou interagir com o texto; na verdade, trata-se de uma análise estrutural do texto; uma questão subjetiva, uma interdisciplinar e quatro explorando a estrutura do texto.

As questões um e dois solicitam do aluno que informe a opinião da autora e os argumentos usados por ela. Novamente, apresentam-se questões que consideram o texto como representação mental do autor e o sujeito dono de suas verdades e de suas ações, portanto um sujeito individual. Mas para a LT hodierna, o sujeito é social que interage com o outro num

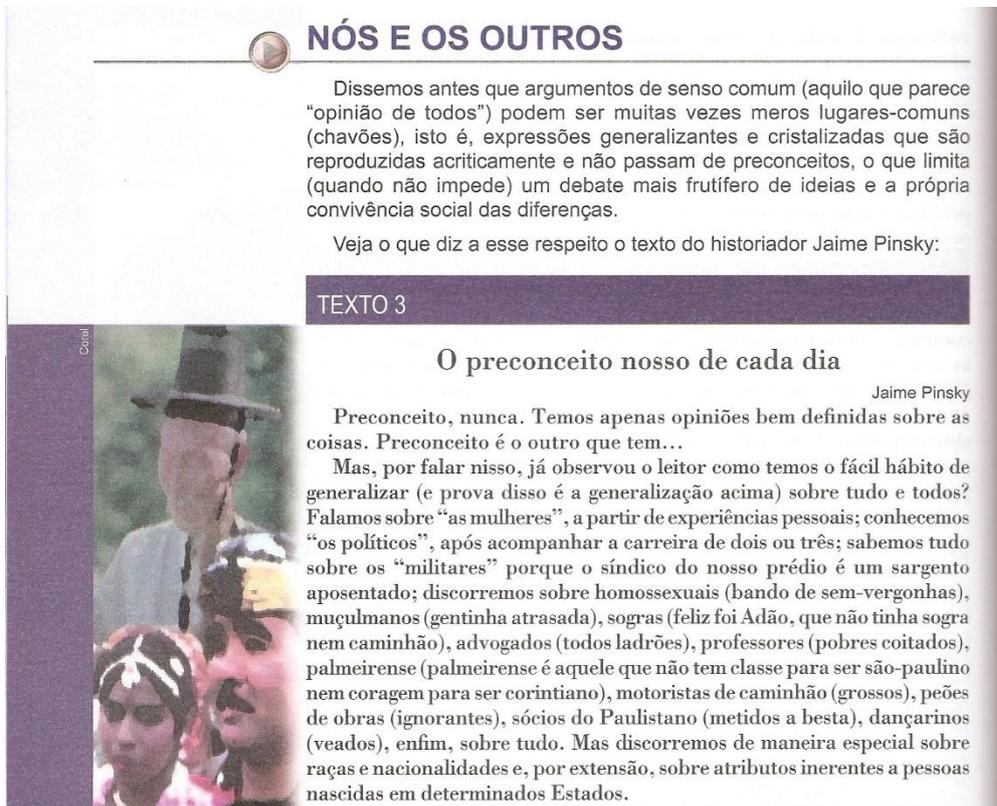
processo constitutivo da construção de sentido. Esse tipo de pergunta silencia a voz do leitor o qual é visto apenas como mero receptor das informações.

Nas questões três, quatro e cinco, o aluno identificará argumentos presentes nos dois textos lidos, o estilo da autora e um possível diálogo com oponentes da sua opinião. Estes tipos de pergunta formal enfatizam o conhecimento linguístico, a estrutura do texto, mas não deixam espaço para o sujeito responsivo se posicionar, ele será apenas um leitor passivo que codifica o texto e identifica suas partes estruturais.

Apenas na questão seis o sujeito leitor terá voz, pois se posicionará frente às argumentações apresentadas pela autora e, assim, expor também seus argumentos. Porém, o direcionamento dado pelas perguntas anteriores não é suficiente para estabelecer um diálogo nos moldes da LT hodierna, pois não explora fatores ideológicos, históricos e sociais constituintes do texto.

O próximo exemplo foi extraído de outro capítulo do LDLP-3, cujo tema é: Argumentação, dando continuidade ao tema estudado no capítulo anteriormente analisado.

Figura 14 – Exemplo 3 do LDP-3



NÓS E OS OUTROS

Dissemos antes que argumentos de senso comum (aquilo que parece "opinião de todos") podem ser muitas vezes meros lugares-comuns (chavões), isto é, expressões generalizantes e cristalizadas que são reproduzidas acriticamente e não passam de preconceitos, o que limita (quando não impede) um debate mais frutífero de ideias e a própria convivência social das diferenças.

Veja o que diz a esse respeito o texto do historiador Jaime Pinsky:

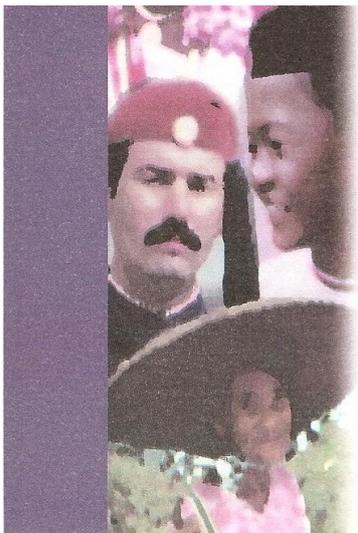
TEXTO 3

O preconceito nosso de cada dia

Jaime Pinsky

Preconceito, nunca. Temos apenas opiniões bem definidas sobre as coisas. Preconceito é o outro que tem...

Mas, por falar nisso, já observou o leitor como temos o fácil hábito de generalizar (e prova disso é a generalização acima) sobre tudo e todos? Falamos sobre "as mulheres", a partir de experiências pessoais; conhecemos "os políticos", após acompanhar a carreira de dois ou três; sabemos tudo sobre os "militares" porque o síndico do nosso prédio é um sargento aposentado; discorremos sobre homossexuais (bando de sem-vergonhas), muçulmanos (gentinha atrasada), sogras (feliz foi Adão, que não tinha sogra nem caminhão), advogados (todos ladrões), professores (pobres coitados), palmeirense (palmeirense é aquele que não tem classe para ser são-paulino nem coragem para ser corintiano), motoristas de caminhão (grossos), peões de obras (ignorantes), sócios do Paulistano (metidos a besta), dançarinos (veados), enfim, sobre tudo. Mas discorremos de maneira especial sobre raças e nacionalidades e, por extensão, sobre atributos inerentes a pessoas nascidas em determinados Estados.



Afinal, todos sabemos (sabemos?) que os franceses não tomam banho; os mexicanos são preguiçosos; os suíços, pontuais; os italianos, ruidosos; os judeus, argentários; os árabes, desonestos; os japoneses, trabalhadores, e por aí afora. Sabemos também que cariocas são folgados; baianos, festeiros; nordestinos, pobres; mineiros, diplomatas, etc. Sabemos ainda que o negro não tem o mesmo potencial que o branco, a não ser em algumas atividades bem definidas como o esporte, a música, a dança e algumas outras que exigem mais do corpo e menos da inteligência. Quando nos deparamos com uma exceção, admitimos que alguém possa ser limpo, apesar de francês; trabalhador, apesar de mexicano; discreto, apesar de italiano; honesto, apesar de árabe; desprendido do dinheiro, apesar de judeu; preguiçoso, apesar de japonês, e também por aí afora. Mas admitimos com relutância e em caráter totalmente excepcional.

O mecanismo funciona mais ou menos assim: estabelecemos uma expectativa de comportamento coletivo (nacional, regional, racial), mesmo sem conhecermos, pessoalmente, muitos ou mesmo nenhum membro do grupo sobre o qual pontificamos. Sabemos (sabemos?) que os mexicanos são preguiçosos porque eles aparecem sempre dormindo

embaixo dos seus enormes chapelões enquanto os diligentes americanos cuidam do gado e matam bandidos nos faroestes. Para comprovar que os italianos são ruidosos achamos o bastante frequentar uma cantina do Bexiga. Falamos sobre a inferioridade do negro a partir da observação empírica de sua condição socioeconômica. E achamos que as praias do Rio de Janeiro cheias durante os dias da semana são prova do caráter folgado do cidadão carioca. Não nos detemos em analisar a questão um pouco mais a fundo. Não nos interessa estudar o papel que a escravidão teve na formação histórica de nossos negros. Pouco atentamos para a realidade social do povo mexicano e de como ele aparece estereotipado no cinema hollywoodiano. Nada disso. O importante é reproduzir de forma acrítica e boçal os preconceitos que nos são passados por piadinhas, por tradição familiar, pela religião, pela necessidade de compensar nossa real inferioridade individual por uma pretensa superioridade coletiva que assumimos ao carimbar “o outro” com a marca de qualquer inferioridade.

Temos pesos, medidas e até um vocabulário diferente para nos referirmos ao “nosso” e ao do “outro”, numa atitude que, mais do que autocondescendência, não passa de preconceito puro. Por exemplo, a nossa é religião, a do outro é seita; nós temos fervor religioso, eles são fanáticos; nós acreditamos na lei de Deus (o nosso sempre em maiúsculas), eles são fundamentalistas; nós temos hábitos, eles vícios; nós cometemos excessos compreensíveis, eles são um caso perdido; jogamos muito melhor, o adversário tem é sorte; e, finalmente, não temos preconceito, apenas opinião formada sobre as coisas.

Ou deveríamos ser como esses intelectuais que para afirmar qualquer coisa acham necessário estudar e observar atentamente? Observar, estudar e agir respeitando as diferenças é o que se espera de cidadãos que acreditam na democracia e, de fato, lutam por um mundo mais justo. De nada adianta praticar nossa indignação moral diante da televisão, protestando contra limpezas raciais e discriminações pelo mundo afora, se não ficarmos atentos ao preconceito nosso de cada dia.

PINSKY, Jaime. O Estado de S. Paulo, 20 maio 1993.



Estudo do Texto

O texto de Jaime Pinsky, com alguns toques de humor e um tom coloquial, vai demolindo os *chavões* que definem raças, pessoas, religiões, etc. E faz isso assumindo, com ironia, as afirmações que ele quer contestar. Vamos analisar alguns aspectos do texto.

1. Observe o emprego sistemático do “nós”. Qual é a função dessa palavra no texto?
2. Nos três primeiros parágrafos, ele descreve “nossas opiniões”, enumerando uma série de exemplos populares. É tudo invenção dele ou realmente “os outros” dizem essas coisas? Você já ouviu afirmações desse tipo? Por que motivo ele faz essa extensa enumeração? Um ou dois exemplos não seriam suficientes?
3. A partir do quarto parágrafo, há uma mudança no rumo do texto. O que muda?
4. No último parágrafo, o que ele conclui?
5. Pelo conjunto do texto, você diria que se trata de uma *lição de moral*, uma “bronca” no leitor ou, de fato, de um texto *argumentativo*? Qual é a diferença?

Fonte: Faraco (2010, p. 72)

O texto “O preconceito nosso de cada dia” apresenta uma das formas de justificar o preconceito contido na sociedade que vem se propagando de geração em geração. Para o autor, ao reproduzirmos os estereótipos sem analisar questões históricas, sociais, políticas e culturais, estamos compensando a “real inferioridade individual por uma pretensa superioridade coletiva”. Nesse ponto culminante do texto, poder-se-iam explorar questões de compreensão considerando a relação exotópica presente no pensamento bakhtiniano, pois a relação interacional do eu com o outro perpassa por categorias axiológicas em que o eu precisa sair de si para olhar com os olhos do outro. Depois, na conclusão do texto, percebe-se um preconceito implícito sobre a pesquisa científica, expressa no seguinte período:

Ou deveríamos ser como esses intelectuais que para afirmar qualquer coisa, acham necessário estudar e observar atentamente? Observar, estudar e agir respeitando as diferenças é o que se espera de cidadãos que acreditam na democracia e, de fato, lutam por um mundo mais justo. (PINSKY, Jaime apud FARACO, 2010, p. 72)

Nessa afirmação, fica implícito o preconceito de que os intelectuais só se preocupam com o observável, excluindo a ação, o agir, porém, a ciência age também, ela, além de fornecer subsídio, participa de ações sociais.

Portanto, esse texto traz boas reflexões para o diálogo com o leitor, instigando o sujeito responsivo a manifestar sua opinião dialogando com outros textos interdisciplinares,

como também estabelecer relações exotópicas com o outro (o texto). No entanto, a proposta da atividade não ampliou essa compreensão.

A questão um traz uma contextualização sobre a estrutura e o ponto de vista do autor; em seguida, cobra-se a função do pronome “nós” usado no texto. Tem-se uma indagação que procura refletir aspectos gramaticais numa visão funcionalista, em que o aluno refletirá que o “nós” inclui todas as pessoas, inclusive o autor. Diante das colocações sobre reproduzir estereótipos, a pergunta poderia ser mais explorada, instigando o aluno a refletir sobre esse “nós” presente em cada “eu”, a relação estabelecida entre o meu dizer e o dizer do outro.

Na segunda questão, o LD explora os três primeiros parágrafos em que são citados exemplos de estereótipos. As quatro indagações são: “É tudo invenção dele ou realmente os “outros” dizem essas coisas? Você já ouviu afirmações desse tipo? Por que motivo ele fez essa extensa enumeração? Um ou dois exemplos não seriam suficientes?” Com essas perguntas, o autor do LD propõe um diálogo entre o leitor e a exposição do texto em relação aos exemplos de estereótipos, mas depois pergunta-se qual o motivo de colocar tantos exemplos e se um ou dois não seriam suficientes. Nesse caso, volta-se a cobrar a estrutura de um texto argumentativo em que há presença de enumerações de exemplos.

Nas questões três e quatro, o aluno perceberá a costura de um texto argumentativo, a relação organizacional dele com as ideias contidas e como ele conclui. Não explorou o preconceito implícito sobre a ciência contido no último parágrafo. A quinta pergunta também enfatiza a forma usada no texto e não os sentidos ali colocados, pois solicita do leitor uma classificação para gênero lido.

Veja outro exemplo extraído do mesmo capítulo do LDLP-3.

Figura 15 – Exemplo 4 do LDP-3



TEXTO 4

A polêmica da camisinha

Luiz Mott

Afinal, a camisinha impede ou não a transmissão do HIV, o vírus da aids?

Mais que uma simples questão acadêmica, da resposta correta a essa dúvida depende o próprio futuro da humanidade. Se o látex do preservativo deixa passar o HIV, então a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Ministério da Saúde e as centenas de organizações não governamentais que lutam contra a aids estão conduzindo uma canoa furada. Nesse caso, os cardeais do Rio de Janeiro e da Bahia, em sintonia com o papa, é que estão com a razão e as campanhas anti-aids seriam até criminosas, pois prometem uma proteção enganadora. A História revela, contudo, que diversas vezes, em momentos cruciais, os donos do poder religioso estavam redondamente equivocados. Alguns exemplos: as Santas Cruzadas, a Santa Inquisição, a execução de Santa Joana D'Arc, a condenação de Galileu — só para citar alguns desastres em que a Igreja agiu como cruel madrasta, contrariando o bem-estar da humanidade. Acontece que agora a hierarquia católica argumenta, não com dogmas de fé, mas utiliza oportunisticamente a própria linguagem científica a fim de bombardear a camisinha.

O cardeal da Bahia declarou: “A OMS advertiu que o vírus da aids é infinitamente menor do que o poro do látex. [A camisinha] Não é paliativo.” (*Folha de S. Paulo*, 7/2). Na mesma Bahia, outro sacerdote, presidente da Associação Pró-Vida, no artigo *Os preservativos do governo*, afirmou que o “vírus da aids é mais de 400 vezes menor que o espermatozoide e pode ultrapassar a porosidade da camisinha”, sugerindo aos consumidores processarem o Ministério da Saúde por aconselhar o uso de método mortífero (*A Tarde*, 20/2). Em carta publicada na *Folha*, na qualidade de membro da Comissão Nacional de Aids do Ministério da Saúde, desafiei o cardeal da Bahia a comprovar o citado documento em que a OMS questiona a eficiência do preservativo.

Tive como resposta carta de um professor assistente da Faculdade de Saúde Pública da USP em que dizia que um tal Malcolm Potts, “especialista em aids dos EUA, fez testes com luvas cirúrgicas e preservativos ali fabricados e verificou que ambos têm poros de até 5 micra, portanto o HIV é 50 vezes menor que tais poros, resultando em cerca de 20% de falhas” (*Folha de S. Paulo*, 26/2). Outro professor, também sacerdote, garantiu que “a OMS ensina que as camisinhas têm poros de 5 a 7 nanômetros e o HIV tem até 4 nanômetros” (*A Tarde*, 17/2).

Afinal, a verdade está do lado dos cardeais ou da OMS?

Esse filme já foi visto e desmascarado no ano passado. Em julho, o presidente da Associação Nacional de Terapeutas Naturistas divulgou no Paraná que “nem mesmo a caminha segura o vírus da aids”, baseando tal informação em supostas pesquisas feitas nos EUA. Tal declaração foi prontamente refutada pela Johns Hopkins University e pelo Programa Geral de Aids da OMS, que, por meio de exaustiva e recente revisão bibliográfica, comprovou que o preservativo fornece barreira mecânica contínua, não só contra o HIV, o vírus da aids, como contra o HSB, HBV, *Chlamydia trachomatis* e *Neisseria gonorrhoeae* (Cates e Stone, 1992). O próprio Ministério da Saúde, via exaustiva revisão bibliográfica atualizadíssima, realizada pelo dr. Robert Walker, do Programa Nacional de Aids, confirma o que a OMS há anos vem repetindo, sem jamais ter voltado atrás: “O preservativo de látex, corretamente usado, é o único meio mecânico de proteção contra a transmissão sexual do vírus da aids”.

Em vista da seriedade de tais informações, e dos danos causados pela propaganda contra o preservativo, o Ministério Público do Paraná, por meio da Promotoria de Defesa dos Direitos e Garantias Constitucionais, com base na Constituição Federal e no Código de Processo Civil, propôs ação pública contra o citado terapeuta, determinando a cessação imediata dessa nociva propaganda.

Consulto a Procuradoria-Geral da República e a Promotoria dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça: esta mesma condenação não teria validade para os cardeais, padres e professores corifeus desta moderna Santa Cruzada da Inquisição contra a caminha?

MOTT, Luiz. *O Estado de S. Paulo*, 17 mar. 1995. Caderno A, p. 2.

Estudo do Texto

1. Não perca o seguinte dado: o texto 3 foi publicado em 2002 e o texto 4, em 1995. Apesar disso, parece que este está respondendo diretamente àquele. Como isso é possível?
2. O autor começa seu texto com uma pergunta e diz que da resposta correta a ela depende o futuro da humanidade. Como justificar essa afirmação?
3. Qual é a tese central do autor? Que argumentos apresenta para sustentá-la? São argumentos relevantes? Por quê?
4. Demonstrar, no processo de argumentação, que uma afirmação não tem suficiente comprovação é um recurso poderoso: pode deixar o oponente com dificuldades para manter seu chão, sua argumentação. Em que momento do texto o autor faz uso desse recurso?
5. Nessa mesma direção, observe que o autor busca apresentar suas referências como bem qualificadas (como “autoridades no assunto”) e, ao mesmo tempo, tenta desqualificar a autoridade das referências de seus oponentes. Que recursos argumentativos ele usa em cada caso?

Trata-se de um texto sobre o uso da camisinha em que apresenta várias vozes, opiniões e declarações sobre o assunto, podendo ser explorado nos diversos sentidos expostos nos enunciados.

A primeira questão explora a intertextualidade perguntando ao leitor como é possível um texto mais antigo responder questões presentes em textos atuais. O diálogo entre textos de épocas diferentes não se reporta apenas a responder que se trata de um assunto polêmico que ultrapassou épocas, mas de fatos sociais, religiosos, políticos e culturais.

Na pergunta seguinte: “O autor começa seu texto com uma pergunta e diz que da resposta correta a ela depende o futuro da humanidade. Como justificar essa afirmação?”, o leitor, para responder à pergunta, deve acessar seus conhecimentos linguísticos sobre o sentido apresentado no enunciado visto apenas como código linguístico, bastando, portanto, saber decodificar para responder, usando inclusive a paráfrase como: o futuro da humanidade depende da resposta feita à pergunta inicial do texto. Esse tipo de questão privilegia apenas a competência linguística – o conhecimento da língua como código, excluindo o sujeito e sua subjetividade.

As demais questões se voltam à identificação da tese e dos tipos de argumentos apresentados no texto. Nesse caso, enfatiza-se mais a estrutura de um texto dissertativo, cabendo ao leitor identificar as partes do texto sem interagir com os sentidos apresentados, compete ao leitor apenas captar a informação do texto concebido assim como produto lógico do pensamento, excluindo o sujeito responsivo do processo de compreensão textual.

Após a análise das questões apresentadas nesse LD, nota-se um distanciamento da proposta apresentada pelo autor, pois pouco se oportuniza a interação dialógica entre os sujeitos do processo de construção de sentidos. Muitas vezes, são exploradas perguntas estruturalistas sem ligação com os sentidos apresentados no texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feitas as análises dos três LD da 3ª série do ensino médio, percebe-se que as questões de construção de sentidos precisam ser mais exploradas nos aspectos sócio-histórico-ideológicos do texto, desprendendo-se das fases iniciais da LT que concebiam o texto como produto pronto e acabado ou como estrutura a ser codificada pelo leitor. Os discursos podem ser indiferentes para aqueles que procuram decodificar o texto na imanência do sistema linguístico, mas, para Bakhtin (2011), eles não são neutros, há sempre uma posição axiológica passiva de interação. Nesse processo interacional, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 271), portanto, não há espaço para atividades cotextuais, o leitor deve assumir posições responsivas no processo de construção de sentidos.

Embora os LD analisados apresentem perguntas que ultrapassam a materialidade linguística, poucas consideraram o sujeito responsivo no processo interacional ou exploraram os aspectos sócio-histórico-ideológicos contemplados na fase bakhtiniana. As perguntas mais encontradas na análise foram as de conhecimento gramatical, muitas vezes, fazendo-se necessárias para conhecimento linguístico do aluno, porém, não são suficientes para a compreensão textual que aprecia os aspectos sócio-histórico-ideológicos no processo de construção de sentidos.

Para uma análise mais contundente, esta pesquisa propôs investigar também os critérios de avaliação do LD elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e as escolhas teóricas dos autores do LD apresentadas no Manual do Professor.

Na análise dos critérios de avaliação do LD, foi verificada que a ausência das atividades de sentidos ao texto que considera os aspectos sócio-histórico-ideológico pode estar relacionada à própria conjectura política educacional que envolve a produção desses materiais didáticos, pois os critérios de avaliação do livro didático elaborados pelo MEC não apresentam avanços na escolha das teorias da Linguística Textual; prevalece a concepção sociocognitivo-interacional, até de forma desatualizada, mas que também não contemplam outros aspectos textuais como o ideológico. Além disso, como vista na seção destinada a essa análise, apenas três dos dez critérios que aprovam a obra didática são destinados à compreensão textual, mesmo assim, não direcionam para um trabalho com texto sob o olhar

sócio-histórico-ideológico, mas sim com gênero, produção textual e, quando cita a construção de sentidos, não esclarece seus critérios.

Na análise dos Manuais do LD, observou-se que os autores podem direcionar seus trabalhos seguindo tais critérios e acrescentando outras teorias “avançadas”, inovando seu trabalho, mesmo porque, o Manual do professor serve como uma bússola para o trabalho pedagógico, mostrando as concepções que serão adotadas. No entanto, essa dissertação verificou que, muitas vezes, os autores propõem um direcionamento, mas não são contemplados na parte das atividades textuais, havendo assim um abismo entre o que se pretende e o que se faz. Além disso, os Manuais do Professor apresentaram lacunas teóricas que podem criar confusão para o Professor que atuará em sala de aula, como ocorreu no LDLP – 1, embora saindo das normas dos critérios de avaliação ao acrescentar a Análise do Discurso, deixa lacunas em relação à base dessa teoria; em outros momentos, os LD, ao tratarem dos gêneros discursivos, excluem de fato o seu aparato teórico.

O LD deve ser analisado com acuidade, com o senso crítico mais apurado em relação às teorias e às propostas adotadas. É consenso que ele é um dos instrumentos de trabalho e divulgação de conhecimento; portanto, esse material didático, apresentado e aprovado pelo MEC, deve expor com clareza a escolha do aporte teórico que será utilizado, que conceito de texto é divulgado, principalmente na parte dedicada à construção de sentido.

As questões analisadas pouco induzem os alunos ao processo inferencial observando os aspectos sócio-histórico-ideológicos tão significativos nos textos; logo, é preciso se pensar em texto como lugar de interação, como evento ideológico-discursivo, perceber o sujeito responsivo, interagindo axiologicamente no processo de construção de sentidos.

Após as análises feitas nesta dissertação sobre as questões de construção de sentidos no LD e seu entorno político educacional, recomenda-se que os critérios de avaliação do LD sejam mais específicos no que se refere à construção de sentidos, conforme mencionado nesta pesquisa, trazendo avanços atuais da Linguística Textual. Sugere também que os critérios de Língua Portuguesa, os quais giram em torno principalmente da Literatura e de classificação de gêneros, foquem nos aspectos conceituais da LT, como: concepção de textos pela semiótica; o sujeito na interação social, aspectos sócio-histórico-ideológicos do texto, entre outros. Assim, os autores do LD terão uma base mais sólida para elaboração de atividades voltadas à construção de sentidos mais significativa.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. Vol. 3, São Paulo: Moderna, 2008.

BAIRRO, Catiane Colaço de. **Livro Didático: Um Olhar nas Entrelinhas da sua História**. Disponível em: < www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../Cj5GgE6L.doc>. Acesso em: 07 jan. 2015.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch e VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismos e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Mariana Yaguello. 13. ed. Editora HUCITEC, São Paulo, 2009.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto**. Versión española y estudio preliminar Sabastián Bonilla. Editorial Ariel. Barcelona, 1997.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 245 - 287.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2004.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: **Texto ou discurso**. BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. São Paulo: Contexto, 2012, p. 09 - 29.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012 – Língua Portuguesa: Ensino Médio**. Brasília, DF: SEB, 2011.

_____. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio, de 4 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: < <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-antiores>>. Acesso em: 09 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Matriz curricular para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias – ensino médio. Disponível em < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/matriz_competencia/Mat_Ling_Cod_E M.pdf>. Acesso em: 01 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1– Brasília, DF: SEB, 239 p. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais mais para o Ensino Médio (PCNEM): Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 01 set. 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães at al. **Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional**. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.) *Linguística de texto e análise da conversação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-253.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. *Produção e Intelecção de Textos: Fios condutores no processo de ensino-aprendizagem*. In ALVES, Wedencley; RODRIGUES, Marlon Leal (Orgs.). **Discurso e Sentido: questão em torno da mídia, do ensino e da história**. São Carlos: Editora UEMS, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick; DOMINIQUE, Maingueneau. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Português: língua e cultura**. Vol. 3, 2. ed. Curitiba: Base, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FURTADO, Andrea Garcia; OGAWA, Mary Natsue. **Políticas Públicas do Livro Didático e o Banco Mundial**. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em:<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2123/149>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

HEINE, Lícia Maria Bahia. **Notas de aulas**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008a.

_____. **Uma quarta fase da linguística textual?** Seminário de pesquisa em estudos linguísticos, vol. 3, no 1 (2008b). Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/periodicos-uesb-br-spel/article/view/1383>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

_____. **Reflexões sobre o sujeito social e o sujeito Ideológico.** Disponível em: <http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.21.2/Licia_Heine.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **Notas de aulas.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010.

_____. **O Texto no Livro Didático de Língua Portuguesa: Breves Reflexões.** Revista Estudos IAT, Salvador, v.2, n.1, p. 171-189, jan./jun., 2012.

_____ et al. **O Texto no Livro Didático: reflexões e sugestões.** Salvador: EDUFBA, 2014.

HEINE, L.; ALVAREZ, Palmira Heine. **Incursões sobre a linguística no século XX com foco na linguística textual.** Salvador: EDUFBA (Coleção eLivro EDUFBA – PROPCI), 2012.

HEINE, Lícia Maria Bahia; HEINE, Palmira Virgínia Bahia (Org.). **Entre o Texto e o Discurso.** Simões Filho: Kalango, 2011.

HEINE, Palmira Virgínia Bahia. **O ethos discursivo em blogs pessoais.** Rio de Janeiro: Publit, 2009.

_____. **Tramas e Temas em Análise de Discurso.** Curitiba: Editora CRV, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** 2ª ed.; São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Grundelf Villaça. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas.** 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **O texto: construção de sentidos.** Organon, v. 9, n. 23, 1997.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A Construção dos Sentidos no Discurso: Uma Abordagem Sociocognitiva. **Revista Investigações**, vol.18, nº 2, 2005. Disponível em: <http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.18.N.2_2005_ARTIGOSWEB/IngedoreKoch_A-CONSTRUCAO-DOS-SENTIDOS_Vol18-N2_Art01.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

KOCH, Ingedore G. Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.** Vol. 3, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** Vol. 2, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni P. **A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil**. Anais do I Seminário de Estudos em Análise do Discurso SEAD, Porto Alegre, UFRGS, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. vol. 2, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. Vol. 3, São Paulo: Moderna, 2010.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 25 jun. 2013.

SOARES, Magda Becker. Um Olhar sobre o Livro Didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte; Editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOBRAL, Adail. Ético e estético: Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TEZZA, Cristovão. A construção das vozes no Romance. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. O outro da personagem: Enunciação, exterioridade e discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.

ANEXO A

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD 2012 – ENSINO MÉDIO

ANEXO III

PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS DESTINADAS AO ENSINO MÉDIO

1. Introdução

O ensino médio, etapa intermediária entre o ensino fundamental e a educação superior, é um momento importante na educação dos jovens adolescentes. Nessa etapa, entram em jogo outras variáveis que, muitas vezes, vão além das experiências escolares vivenciadas até o final do ensino fundamental. Ao ingressar no ensino médio, esses jovens já trazem histórias de vida significativas e que irão auxiliá-los na definição dos caminhos a serem seguidos nos próximos anos. Os jovens egressos do ensino fundamental têm na escola e na educação formal, proporcionada por essa instituição, a expectativa de melhores condições de vida, o que significa empregabilidade e, por conseguinte, ascensão social. Assim, cabe à escola, em primeiro lugar, reconhecer como legítimas as aspirações dos alunos e suas famílias e promover o desenvolvimento desses jovens e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes condições de transitar entre os conhecimentos construídos ao longo da vida escolar e as demandas da realidade que os cercam.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96) - aponta para uma educação de caráter geral, que leve os alunos a percorrer com desenvoltura os diversos contextos sociais e a apropriar-se da cultura sistematizada:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Assim, é função da escola preparar o aluno para o ingresso no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, para a continuidade dos estudos, por meio do ingresso no ensino superior. Ao lado disso, é dever da escola capacitar os alunos para desempenharem suas funções como agentes da sociedade, cientes de suas possibilidades como sujeitos comprometidos com as transformações sociais. Isso significa um trabalho interdisciplinar e contextualizado, em que as disciplinas se transformam em áreas do conhecimento mais amplas, consideradas como um *continuum*, como se observa no documento intitulado *Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador (2009, p.4)*, elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC:

“O ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem

como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental.”

Em consonância com a perspectiva apontada acima para o Ensino Médio, no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mudanças se colocam no sentido de estabelecer os eixos cognitivos comuns a todas as áreas: (1) o domínio das linguagens tanto no que diz respeito à norma culta da Língua Portuguesa quanto ao uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa; (2) a compreensão de fenômenos que se traduz na construção e aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento; (3) o enfrentamento de situações problema, por meio da seleção, organização, interpretação de

(Página 19) dados e informações representados de diferentes formas; (4) a construção de argumentação, relacionando informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas e (5) a elaboração de propostas de intervenção na realidade tendo por base os conhecimentos desenvolvidos na escola, o respeito aos valores humanos, levando em consideração a diversidade sociocultural.

É nesse contexto que se insere o livro didático para o ensino médio, constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo com vistas a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica.

2. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Considerando-se as características e as demandas do ensino médio foram definidos critérios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para as obras didáticas. Neste sentido, a avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2012 se fará por meio da articulação entre critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e componente curricular.

Os critérios eliminatórios – comuns e específicos – referem-se a requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica. A não-observância desses requisitos implicará a exclusão da obra do PNLD.

2.1. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas no PNLD 2012, submetidas à avaliação, são os seguintes:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

A não-observância de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para o ensino médio, o que justificará, *ipso facto*, sua exclusão do PNLD 2012.

Tendo em vista a preservação da unidade e a articulação didático-pedagógica da obra, será excluída toda obra que, ao ser apresentada em forma de coleção, tiver um ou mais volumes excluídos no presente processo de avaliação.

(Página 20)

2.1.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino médio, serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos seguintes estatutos:

- (1) Constituição da República Federativa do Brasil.
- (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008.
- (3) Estatuto da Criança e do Adolescente.
- (4) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- (5) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004.

2.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social.

Serão excluídas do PNLD 2012, as obras didáticas que:

- (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;
- (2) fizerem doutrinação religiosa e/ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- (3) utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

2.1.3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.

Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação escolar, propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento implica: a) escolher uma abordagem metodológica capaz de contribuir para a consecução dos objetivos educacionais em jogo;

b) ser coerente com essa escolha, do ponto de vista dos objetos e recursos propostos.

Em consequência, serão excluídas as obras didáticas que não atenderem aos seguintes requisitos:

- (1) explicitar, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica;
- (2) apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc. que configuram o livro do aluno; no caso de recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico de ensino, deverá indicar claramente a articulação entre eles;
- (3) organizar-se – tanto do ponto de vista dos volumes que compõem a coleção, quanto das unidades estruturadoras de cada um desses volumes ou do volume único – de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem;
- (4) favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos;
- (5) contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais.

2.1.4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos

Respeitando tanto as conquistas científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada transposição didática, serão excluídas as obras que:

- (1) apresentarem de modo incorreto, descontextualizado ou desatualizado conceitos, informações e procedimentos;
- (Página 21)
- (2) utilizarem de modo incorreto, descontextualizado ou desatualizado esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens.

2.1.5. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor

O manual do professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didáticopedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral.

Considerando-se esses princípios, serão excluídas as obras cujos manuais não se caracterizarem por:

- (1) explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;
- (2) descrever a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
- (3) apresentar o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados;
- (4) indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no livro;
- (5) discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
- (6) propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;
- (7) apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno.

2.1.6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didáticopedagógicos da obra

A proposta didático-pedagógica de uma obra deve traduzir-se em um projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina.

Desse modo, no que se refere ao projeto gráfico-editorial, serão excluídas as obras que não apresentarem:

- (1) organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica;
- (2) legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página;
- (3) impressão em preto do texto principal;
- (4) títulos e subtítulos claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis;
- (5) isenção de erros de revisão e /ou impressão;
- (6) referências bibliográficas e indicação de leituras complementares;
- (7) sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações;
- (8) impressão que não prejudique a legibilidade no verso da página.

No que diz respeito às ilustrações, elas devem:

- (1) ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- (2) ser claras e precisas;
- (3) retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
- (4) quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados;

(Página 22)

(5) estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas;

(6) apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;

(7) apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço.

3. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS DAS ÁREAS

Além dos **critérios eliminatórios comuns** de avaliação já definidos neste Anexo, são apresentados a seguir **os princípios e os critérios eliminatórios específicos** a serem observados na apreciação das obras submetidas ao PNL 2012, em todas as áreas.

3.1 LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Princípios e critérios de avaliação para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

A área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, neste edital, está representada pelas disciplinas Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol).

Estudos de diferentes naturezas têm realçado a função extremamente significativa das linguagens na construção, expressão e preservação do conhecimento e da cultura de todos os grupos sociais.

Com efeito, as linguagens, em suas múltiplas manifestações – do linguístico ao gestual – possibilitam ao homem, no exercício de suas atividades, atribuir sentidos a todas as coisas, expressar esses sentidos e fazê-los partes constitutivas da realidade e da história de cada sociedade humana.

Cada atividade de linguagem é uma forma de atuação do homem sobre sua própria realidade e sobre a realidade de seus grupos, dos mais remotos aos mais próximos. Expressar-se pelas linguagens constitui o exercício da mais representativa faculdade humana: a de intervir na permanente criação e recriação do mundo. Por meio das mais diferentes atividades de linguagem, o homem co-participa do grande fluxo da história humana, feita, portanto, na interdiscursividade de infinitos discursos. Toda atividade de linguagem é apenas um elo na cadeia em sequência representada pelas ações de linguagem, desde o primeiro momento da comunicação humana.

Possibilitar aos alunos o conhecimento da diversidade de linguagens, das suas múltiplas funções, na constituição dos valores que animam as pessoas e os grupos sociais; possibilitar aos alunos o conhecimento das diversas estratégias presentes ao exercício dessas funções constitui uma iniciativa da maior importância, se temos em vista a predominância, para o mundo, de ideais de respeito, de tolerância, de justiça, de expansão da paz e da igualdade social.

Nesse quadro de representações, ganham realce os pressupostos que admitem as linguagens como:

(1) uma atividade funcional, destinada a cumprir, em qualquer situação, um objetivo, uma finalidade social, de maneira que nenhum exercício de linguagem é apenas a mera realização de um instrumento de comunicação;

(2) uma atividade de interação, no sentido de que implica a participação conjunta de dois ou mais interlocutores, cada um, à sua maneira, empenhado na condução da interação e, por isso, disposto a cooperar e alcançar o maior êxito interacional possível;

(3) uma atividade social, ligada às práticas convencionais de expressão dos valores culturais de todos os grupos, conforme as determinações espaço-temporais de cada evento e de cada cena de interlocução;

(4) uma atividade política, no sentido de que envolve o jogo social de criação e de consolidação dos valores, concepções e ideologias que marcam cada grupo social;

(5) uma atividade ‘em estado de permanente construção’, sujeita à flexibilidade e à própria heterogeneidade inerentes aos indivíduos e aos grupos sociais, de modo a se fazer e a se refazer em cada momento histórico;

(6) uma atividade historicamente ininterrupta e continuada, pois contém, em seus múltiplos sentidos e expressões, o discurso inteiro de todas as gerações precedentes;

(Página 23)

(7) uma atividade eminentemente textual e discursiva, que somente se efetiva pela mediação da textualidade, nas suas diferentes expressões sonoras, visuais, gestuais, materializadas numa gama cada vez maior de códigos, tecnologias e representações simbólicas;

(8) uma forma de criação de objetos artísticos, destinados a promover o gosto e a apreciação estética próprios de cada realidade cultural;

(9) um conjunto complexo de regularidades, que, mesmo sistemáticas, se subordinam às necessidades interativas dos sujeitos, em suas diferentes situações de atuação;

(10) uma prática de interação que, do ponto de vista verbal, se manifesta em diferentes línguas, cujo conhecimento possibilita o acesso do homem a valores culturais e históricos de diferentes regiões e culturas.

Com base nesses fundamentos, os objetivos do ensino, na área das linguagens e suas tecnologias, se revelam extensivos às diferentes competências que as práticas sociais da interação humana requisitam. Adquirir conhecimentos, nesta área, portanto, vai além de saber o conjunto de normas gramaticais que regulam o uso socialmente prestigiado da língua. Implica promover a ampliação das competências comunicativas já adquiridas nos primeiros anos do convívio social, pelo incentivo à leitura, à escrita, à oralidade pública formal, à análise dos diferentes objetos textuais que circulam em também diferentes suportes.

Nesse contexto, o livro didático assume um papel significativo. Com efeito, representa um objeto de cultura, produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos e destinado a orientar as atividades do ensino escolar. Reúne, portanto, a indicação de um caminho e a explicitação das pistas de como atingir as metas pretendidas. Especificamente, em relação ao trabalho com as linguagens, o livro didático deve ‘abrir’ o interesse do aluno para questões bem mais amplas e relevantes socialmente. Deve favorecer a convivência do aluno com diferentes representações de linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados. Deve favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos. Deve desenvolver nos alunos competências em atividades de expressão oral e escrita, com diferentes propósitos comunicativos e níveis de formalidade.

Enfim, o livro didático representa um apoio para o professor, por vezes, o apoio mais acessível, o que implica a demanda da escola por livros que, de fato, priorizem a ampliação das competências dos alunos na produção e recepção das diferentes práticas das diversas linguagens.

Assim sendo, no processo de avaliação das obras de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), serão consideradas as observações acima mencionadas, os critérios eliminatórios comuns indicados no item 2.1 e os critérios eliminatórios específicos abaixo discriminados.

(Página 24)

Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa

Para o componente Língua Portuguesa, será observado se a obra:

(1) apresenta uma coletânea de textos, de diversos tipos e gêneros, que revelem funções e registros de linguagem diversificados e que sejam representativos da cultura escrita destinada a adolescentes do ensino médio;

(2) traz textos de obras literárias de autores representativos da literatura de língua portuguesa e relacione a obra literária à cena histórica, cultural e política de sua produção;

- (3) incentiva o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais;
- (4) favorece experiências significativas de leitura: pela seleção adequada dos temas; pela definição de objetivos significativos de leitura; pela ativação de estratégias cognitivas que conduzam o aluno para além da simples localização de informações explícitas; pela interação entre leitor-autor-texto; pela mobilização de conhecimentos prévios; pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário; pela inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção; pela exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade;
- (5) incentiva a busca de informações em outros livros, suportes e materiais (como filmes, *sites* e outros recursos da internet etc.);
- (6) proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem da escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; pelas oportunidades de planejamento, revisão e reescrita dos textos; pela definição de propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos; pela orientação dada quanto à construção da textualidade (seleção lexical, recursos de coesão e coerência, progressão temática, relevância argumentativa, intertextualidade, marcas da enunciação, adequação ao contexto de produção e circulação do texto);
- (7) oferece uma abordagem dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas;
- (8) procura ampliar a competência do aluno para os usos dos diferentes gêneros orais, sobretudo daqueles de registros mais formais em contextos públicos de comunicação;
- (9) contempla, de forma articulada, os conteúdos pertinentes aos eixos do ensino de Língua Portuguesa, a saber: oralidade, leitura e escrita;
- (10) promove uma abordagem interdisciplinar e global dos conteúdos e das habilidades exploradas.

Manual do Professor

Na avaliação das obras de Língua Portuguesa, será observado, ainda, se o manual do professor:

- (1) explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de Língua Portuguesa;
- (2) sugere atividades complementares em função dos objetivos pretendidos;
- (3) apresenta indicações de consulta a uma bibliografia especializada que contribua para a reflexão do professor face a seu trabalho em favor da educação linguística;
- (4) relaciona a proposta didática da obra aos documentos norteadores e organizadores do ensino médio;
- (5) apresenta propostas que auxiliam o trabalho de avaliação e de autoavaliação do professor e do aluno.